

თბილისის ილია ჭავჭავაძის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი

ხელნაწერის უფლებით

მაია ზაზას ასული აბზიანიძე

სოციალურად დაუცველ ბავშვთა სკოლისათვის მზაობის ფსიქო-
პედაგოგიური ასპექტები (ბავშვთა სახლის მაგალითზე)

13.00.03 - კორექციული პედაგოგიკა

სადისერტაციო ნაშრომი

პედაგოგიურ მეცნიერებათა კანდიდატის
სამეცნიერო ხარისხის მოსაპოვებლად

სამეცნიერო ხელმძღვანელი ნანა ცარციძე
პედაგოგიკის მეცნიერებათა დოქტორი, პროფესორი

თბილისი 2006

ს ა რ ჩ ე ვ ი

შესავალი.

თავი I. უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სკოლისათვის მზაობა.

სკოლაში სწავლისათვის ბავშვის მოუმზადებლობის

კრიტერიუმები.

1.2 სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ურთიერთობა მშობლებთან.

თავი II. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები.

2.1 ზოგადი მონაცემები ბავშვთა სახლების შესახებ.

2.2 ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა ფსიქიკური განვითარება.

2.3 განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები. მათი ადრეული გამოვლენა, დიაგნოსტიკა და კორექცია.

ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვთა ფსიქო-პედაგოგიური თავისებურებები.

თავი III. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა სკოლისათვის მზაობის კვლევა და რეკომენდაციები.

3.1 კვლევის მეთოდები.

3.2 კვლევის შედეგების ანალიზი.

3.3 საკორექციო-საგანმანათლებლო ღონისძიებები და რეკომენდაციები ბავშვთა სახლის პედაგოგებისა და ფსიქოლოგებისათვის. დასკვნები.

ლიტერატურა.

შესავალი

უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვის სასკოლო სწავლისათვის მზაობაში მოყვანა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფსიქო-პედაგოგიური პრობლემაა.

ბავშვის მხოლოდ ფუნქციონალური მომწიფება არ იძლევა გარანტიას, რომ უფროსი სკოლამდელი წარმატებით შეძლებს სკოლაში სწავლას. ე.ი. ბავშვი, როგორც პიროვნება სათანადოდ უნდა იყოს მომწიფებული, რათა შეძლოს სკოლის წესებისადმი დაქვემდებარება და მისგან გამომდინარე პრობლემათა დაძლევა. ბავშვისათვის სწავლის დაწყება მისთვის უჩვეულო გარემოში, ანუ ახალ ურთიერთობებში შესვლას ნიშნავს. აქ მას ხვდება მოთხოვნათა სისტემა, რომელიც მისგან დისციპლინირებულობას, პასუხისმგებლობას და სხვა ასეთ ქცევათა და მოქმედებათა შესრულებას მოითხოვს.

ლიტერატურული მასალის მიმოხილვამ (ი. ბაბანსკი, ტ. ვლასოვა, მ. პევზნერი, ტ. ეგოროვა, ბ. ზეიგარნიკი, ნ. ნიკიშინა) და სკოლისათვის ბავშვის მზაობის დადგენის მიზნით ჩატარებულმა კვლევებმა გვიჩვენა, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვები ფიზიკური, ინტელექტუალური, ემოციური და ნებელობითი განვითარების დონით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. მრავალი ავტორის აზრით (დ. უზნაძის, ლ. ვიგოტსკის, პ. ბლონსკის, რ. ნათაძის, შ. ნადირაშვილის, ი. კოტეტიშვილის, მ. ყოლბაიას, ნ. ცარციძის და სხვათა) ბავშვთა შორის ფსიქო-ფიზიკური განსხვავება ვლინდება უკვე სკოლამდელ ასაკში, რაც იმას ადასტურებს, რომ ბავშვები სკოლაში არა ერთნაირად განვითარებული სასწავლო უნარ-ჩვევებით მიდიან.

სწავლაში წარუმატებლობის მიზეზების კვლევით გამოვლინდა, რომ აკადემიური პრობლემები გააჩნია ბავშვთა კატეგორიას, რომლებსაც გამოხატული ფსიქო-ფიზიკური გადახრები არ ეტყობათ, მაგრამ ამავე დროს, არც ნორმალური განვითარების ჩარჩოებში ექცევიან. ამგვარ ბავშვთა რიცხვი სხვადასხვა ქვეყნის მონაცემებით მერყეობს 5-11 %-მდე. მათ დასახასიათებლად ვიყენებთ საბჭოთა დეფექტოლოგების ტ.ა. ვლასოვა, მ.ს. პევზნერი [62] მიერ შემოთავაზებულ ტერმინებს: „ფსიქიკურ განვითარებაში დროებითი შეფერხება“ და „ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხება“. თავიდანვე გამიჯნეს გონებრივად

ჩამორჩენილი და განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები. მართალია, შეფერხებასაც ანალოგიური მიზეზები იწვევს, რაც ჩამორჩენას. მაგრამ შეფერხების დროს მავნე ფაქტორების ზემოქმედება მინიმალურია, რაც ბავშვის ცენტრალური ნერვული სისტემის პოტენციურ შესაძლებლობებს უფრო ფართო არეალს აძლევს, ვიდრე გონებრივად ჩამორჩენის დროს. მრავალწლიანი ექსპერიმენტული კვლევის შედეგად (70-80-იან წლებში) ჩამოყალიბდა ამ ბავშვების აღზრდის, განვითარებისა და სწავლების სპეციალური სისტემა, ხოლო დასავლეთში დახვეწეს და გააუმჯობესეს ასეთი ბავშვების ფსიქო-სოციალური სამსახური, რომელიც ითვალისწინებს მათ ადრეულ გამოვლენას და დროულ კორექციას.

ჩვენს მიერ პირველად, ქართულ სინამდვილეში, შესწავლილ იქნა სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სკოლისათვის მზაობა ბავშვთა სახლის მაგალითზე.

ბავშვთა სახლში არსებულ სპეციფიკური პირობების გათვალისწინებიდან გამომდინარე, ბავშვთა სკოლისათვის მზაობა სპეციალურ კვლევას საჭიროებს. ცნობილია, რომ ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები, არც თუ დიდ წარმატებას აღწევენ სკოლაში. ამან განაპირობა კვლევისადმი ინტერესი. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა დაბალი აკადემიური მოსწრება, სწავლისადმი ინტერესის ნაკლებობა, ძირითადად განპირობებულია სასწავლო საქმიანობისათვის არახელსაყრელი პირობებით, რის შედეგადაც აღინიშნება ღარიბი ლექსიკური მარაგი, შესაბამისად მეტყველების, მეხსიერების, აზროვნების განვითარების შეფერხება. ბავშვთა ყველა საქმიანობა კოლექტიური ხასიათისაა. ამგვარი ცხოვრება გრძელდება ათეული წლების განმავლობაში, რაც დაღს ასვამს ბავშვის ჯანმრთელობას, მის ფსიქიკას, ხელს უშლის მისი ინდივიდუალობის განვითარებას. ბავშვის ინდივიდუალობის, პიროვნების ჩამოყალიბების უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს მისი სხვა ადამიანებთან, სოციალურ გარემოსთან ურთიერთობა წარმოადგენს. ბავშვთა სახლში კარგად სოციალიზირებული ბავშვი ერთგვარ „დეპერსონალიზაციას“ განიცდის. იდენტიფიკაციის ხარჯზე მიმდინარე სოციალიზაციის პროცესი ბავშვის ინდივიდუალობის განვითარების შეფერხებას იწვევს. ბავშვთა სახლში მცხოვრებ აღსაზრდელთა შორის ბევრია განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვი, რომლებიც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის კონტიგენტს შეადგენენ, მაგრამ ამავე დროს მათ უჭირთ

ამ სკოლაში სწავლა. სწავლების დროს გათვალისწინებული უნდა იყოს მათი ფსიქო-ფიზიკური შესაძლებლობანი.

პრობლემის აქტუალობა – ინსტიტუციებში მყოფი ბავშვების მზაობა სკოლისათვის. ინსტიტუციებში მყოფი ბავშვები თავისი განვითარებით ხშირად ჩამორჩებიან ოჯახში მცხოვრებ თანატოლებს (გენეტიკური ფაქტორის, პედაგოგიური ხელმიშვებულობის, არახელსაყრელი სოციალური პირობების და ა.შ.) მიზეზების გამო, მათ ხშირად აღენიშნებათ ფსიქიკური განვითარების შეფერხება. ვინაიდან ამ კატეგორიის ბავშვები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის კონტიგენტს წარმოადგენენ, საჭიროა მათი სკოლისთვის მომზადება. ჩვენი ნაშრომის აქტუალობა იმაში მდგომარეობს, რომ საქართველოში ამ დრომდე არ ჩატარებულა ბავშვთა სახლში მცხოვრებ უფროს სკოლამდელთა შესწავლა, მათი სკოლისათვის მზაობის თვალსაზრისით. ჩვენ შევეცადეთ დიაგნოსტიკური მეთოდის საშუალებით დაგვედგინა ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხებით გამოწვეული სიმძნელები და შეგვემუშავებინა ამ პრობლემის გადასაჭრელი გზები, შეგვესწავლა შეფერხების გამომწვევი ფაქტორები. ჩვენი კვლევის და აქედან გამომდინარე პრობლემის აქტუალობა და მნიშვნელობა იმაშიც მდგომარეობს, რომ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებს თავისი პრობლემების გამო აკადემიურ, სოციალურ, ემოციურ სფეროში ხშირად აღენიშნებათ პიროვნული პრობლემები, რაც პირველ რიგში ვლინდება დაბალ თვითშეფასებასა და აგრესიულობაში, მნიშვნელოვანია ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების დროული გამოვლენა და მათი დახმარების გზების დასახვა. მართალია, ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის კონტიგენტად იქნა აღიარებული, რომელთა სწავლების დროს გათვალისწინებულ უნდა იყოს მათი შესაძლებლობები, მაგრამ პრაქტიკამ გვიჩვენა, რომ ეს ბავშვები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში განიცდიან, როგორც ცოდნის, ასევე ურთიერთობის დეფიციტს.

კვლევის მიზანია ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვთა ადრეული გამოვლენა, შეფასება, სათანადო საკორექციო-საგანმანათლებლო ღონისძიების ჩატარება მათი სკოლისათვის მომზადების მიზნით.

მიზნის მისაღწევად დავისახეთ შემდეგი ამოცანები:

1. სპეციალური ლიტერატურის ანალიზი.
2. სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა შემოწმება-დიაგნოსტიკა სკოლისათვის მათი მომზადების მიზნით.
3. ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების ფსიქო-ფიზიკური თავისებურებების აღწერა-ანალიზი.
4. ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდის გამოყენება სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა სკოლისათვის მზაობის შესამოწმებლად.
5. მიღებული შედეგების რაოდენობრივი და თვისობრივი ანალიზი.
6. საკორექციო მუშაობა სკოლისათვის ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა მზაობისათვის.
7. განმეორებით ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკა საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის შედეგების დადგენის მიზნით.

კვლევის ჰიპოთეზა - განხორციელებადია ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში წარმატებული ჩართვა, თუკი დაცული იქნება შემდეგი პირობები:

- ბავშვების დროული გამოვლენა, დიაგნოსტიკა და ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა, პედაგოგთა დახმარება.
- სკოლამდელ ასაკში მოხდება საკორექციო-საგანმანათლებლო ღონისძიებების დაგეგმვა-განხორციელება.
- თვით ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის კოლექტივი მზად იქნება ბავშვთა სახლიდან მისულ ბავშვთა მისაღებად.
- საზოგადოება შეიცვლის დამოკიდებულებას ამ ბავშვების მიმართ, გახდება უფრო ტოლერანტული და მიმტევებელი.

ნაშრომის მეცნიერული სიახლე და თეორიული დანიშნულება

ქართულ სინამდვილეში პირველად ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდის გამოყენებით დადგინდა ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა სკოლისათვის მზაობა. ამ

მეთოდის გამოყენებამ ხელი შეუწყო ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების ადრეულ გამოვლენას, მათთან მიზანმიმართულ საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის ჩატარებას, რაც წარმოადგენს წინაპირობას ამ კატეგორიის ბავშვების წარმატებული სწავლებისათვის. ჩვენს მიერ მიღებული მონაცემების გამოყენება შესაძლებლობას იძლევა დაიგეგმოს საკორექციო სამუშაო. საკორექციო საქმიანობის გარეშე დარჩენილი ფსიქიკურ შეფერხების მქონე ბავშვების სწავლაში წარმატებლობა ასაკთან ერთად მატულობს, რაც ვლინდება მათ აკადემიურ ჩამორჩენაში, ასევე, ფსიქიკაში შეფერხების გამოვლენის ინტენსივობასა და ხასიათის ცვლილებაში.

გამოკვლევის შედეგები აისახა რეკომენდაციებში, რომლებიც შემუშავდა ფსიქიკაში შეფერხების მქონე ბავშვების ეფექტური სწავლებისა და აღზრდის მიზნით. ნაშრომში ნაჩვენებია, რომ ფსიქიკაში შეფერხების მქონე ბავშვებისადმი მიდგომა უნდა იყოს, როგორც ინდივიდუალური, ისე მულტიდისციპლინური ანუ გუნდური, სადაც მნიშვნელოვანი ადგილი უნდა ეკავოს ფსიქოლოგს და პედაგოგს. ორივე ერთად ღებულობს მონაწილეობას, როგორც დიაგნოზის დასმაში, ასევე ბავშვის პიროვნების კომპლექსურ კვლევაში, რაც გულისხმობს, როგორც მისი გონებრივი განვითარების დონის, ასევე პიროვნული თავისებურებების დადგენას. ამასთან, ფსიქოლოგი (პედაგოგი) იძლევა რეკომენდაციებს და ატარებს საკორექციო სამუშაოს.

პრაქტიკული დანიშნულება.

ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკის მეთოდის გამოყენება ბავშვთა სკოლისათვის მზაობის შესწავლის მიზნით ხელს შეუწყობს:

1. ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების ინტელექტუალური შესაძლებლობების გამოვლენასა და მიზანმიმართულ, თანმიმდევრულ განვითარებას.
2. საკორექციო-განმავითარებელი ღონისძიებების სწორად შემუშავებას.
3. ბავშვის ურთიერთობის გაუმჯობესებას უფორსებთან და თანატოლებთან.
4. ბავშვის სოციალური ადაპტაციისა და წარმატებული სწავლის წინაპირობების მოწესრიგებას.

5. ბავშვის ფსიქო-ემოციური მდგომარეობის მოწესრიგებას და აგრესიული ქცევების შესუსტებას, ან მთლიანად აღკვეთას, რაც წინაპირობაა ბავშვის სოციალური ადაპტაციისა და წარმატებული სწავლისა.

კვლევის შედეგები შესაძლებლობას მოგვცემს ნათელი სურათი შეიქმნას ბავშვთა სახლში არსებულ ვითარებაზე და მისი რაციონალიზაციის აუცილებლობაზე.

ნაშრომის პრაქტიკულ ღირებულებას წარმოადგენს ისიც, რომ მის შედეგებს თავიანთ მუშაობაში გამოიყენებენ ბავშვთა სახლის პედაგოგები და ფსიქოლოგები.

კვლევის ეტაპები. კვლევა მოიცავს – 2003-2006 წ.წ. ქ. თბილისის, წყნეთის და ქ. რუსთავის ბავშვთა სახლის ბაზაზე. კვლევა დაიწყო 2003 წლის ოქტომბერში. პირველ რიგში გავეცანით არსებულ ლიტერატურულ მასალას, შემდგომ შევუდექით ბავშვთა სახლის სკოლამდელი ასაკის ბავშვების შემოწმება-დიაგნოსტიკებს მათი სკოლისათვის მზაობის მიზნით. პირველი ორი წლის განმავლობაში ვაწარმოებდით შეფერხების მქონე ბავშვების ფსიქო-ფიზიკური თავისებურებების აღწერა-ანალიზს. 2004 წლის იანვარში ჩატარდა ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდის გამოყენებით სკოლამდელი ასაკის ბავშვების სკოლისათვის მზაობის შემოწმება, ხოლო შემდგომ – დიაგნოსტიკით მიღებული შედეგების რაოდენობრივი და თვისობრივი ანალიზი. 2004 წლის მაისიდან ერთი წლის მანძილზე ვატარებდით საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობას ბავშვებთან. 2005 წლის სექტემბერ-ოქტომბერში ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დაწყებით კლასებში (წყნეთის №1, ქ. რუსთავის № 18, ქ. თბილისის № 88 საშუალო სკოლები) ჩატარდა განმეორებითი ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდით შემოწმება, ხოლო შემდგომ განმეორებითი დიაგნოსტიკის შედეგად მიღებული შედეგების რაოდენობრივი და თვისობრივი ანალიზი. პარალელურად მიმდინარეობდა არსებული ლიტერატურული მასალისა და მიღებული შედეგების დამუშავება და განზოგადება.

თავი I. უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სკოლისათვის მზაობა.

I.1 სწავლისათვის ბავშვის მოუმწიფებლობის კრიტერიუმები

ბავშვისათვის სწავლის დაწყება, მისთვის უჩვეულო გარემოში, ე.ი. ახალ ურთიერთობებში შესვლას ნიშნავს. აქ მას ხვდება მოთხოვნათა სისტემა, რომელიც მისგან დისციპლინიზებულობას, ორგანიზებულობას, შემსრულებლობას, დამოუკიდებლობას, პასუხისმგებლობას და სხვა ქცევათა და მოქმედებათა შესრულებას მოითხოვს. მისი ქცევის ძირითად და წამყვან ფორმად სწავლა იქცევა. იცვლება მისი სოციალურ-ფსიქოლოგიური პოზიცია. ექვსი წლის ასაკში ყველაზე მნიშვნელოვანია სწავლისადმი ფსიქოლოგიური მზადყოფნის ფორმირების საკითხი. თანამედროვე სკოლა დაწყებით ეტაპზე წინა პლანზე აყენებს, როგორც გონებრივ მოქმედებათა დონეს, ნებელობით უნარებს, მართოს საკუთარი ქცევა და ჰქონდეს სწავლის უნარიანობა, ასევე სოციალურ მზაობას, ანუ რამდენად არის ბავშვი მზად ურთიერთობისთვის.

პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში (ა.ვ.ზაპოროჟეცი, ლ.ა.კენგერი, გ.მ.ლიამინა, გ.მ.პეტრეჩენკო და სხვები) სკოლისათვის მზაობას განმარტავენ, როგორც ბავშვის პიროვნების მრავალმხრივ განვითარებას პიროვნებათაშორის ურთიერთობათა ასპექტში, საერთო, სწავლისათვის ზოგად ფსიქოლოგიურ მზაობას, ასევე, მის ნებელობით-ზნეობრივ მზაობას.

თანამედროვე სკოლა არ იწყებს სწავლას ნულიდან (იგულისხმება, რომ ბავშვები სკოლაში მოდიან ცოდნისა და უნარ-ჩვევების საკმარისი მარაგით, განვითარებული აღქმითა და აზროვნებით). ის გარკვეულ მოთხოვნებს უყენებს ბავშვის გონებრივი განვითარების უნარს. ბავშვი უნდა ფლობდეს გეგმაზომიერ და დანაწევრებულ აღქმას, შესასწავლი მასალისადმი თეორიული დამოკიდებულების ელემენტებს, აზროვნების განზოგადებულ ფორმებს და ძირითად ლოგიკურ ოპერაციებს. ამის გარდა ექვსწლიანი ბავშვი უნდა ფლობდეს საწავლო საქმიანობის საწყის ჩვევებს (ყურადღების კონცენტრაციის უნარი, თვითკონტროლი და ა.შ.).

სკოლისათვის მზაობა ითვალისწინებს ერთის მხრივ, სკოლამდელ დაწესებულებებში აღმზრდელობითი მუშაობის ისეთ მიმართულებას, რომელიც უზრუნველყოფს ზოგადი და ყოველმხრივი განვითარების მაღალ დონეს, მეორე მხრივ, სკოლამდელთა სპეციალურ

მომზადებას იმ საგნების ასათვისებლად, რომელიც დაწყებით სკოლაშია განსაზღვრული. ამდენად, სკოლისათვის მზაობის ცნება განიხილება, როგორც: 1) „ზოგადი ფსიქოლოგიური მზაობა» 2) უფროს სკოლამდელთა სწავლისათვის „სპეციალური მზაობა» [17].

მეტად მნიშვნელოვანია ის რომ სწავლის დაწყებისათვის ბავშვი მზად უნდა იყოს ახალ საზოგადოებრივ ურთიერთობებში ჩასართავად. აქტიური სასწავლო მოქმედებისათვის მას სჭირდება ბიო-ფიზიკური ძალები სასწავლო დატვირთვის შესასრულებლად. ბავშვის სკოლისათვის მზადყოფნა ნიშნავს [142, 129, 38].

1) ბავშვის საერთო ფიზიკურ განვითარებას: ნორმალური წონა, სიმაღლე, პროპორციები, და ა.შ. დიდი ყურადღება უნდა მიექცეს მხედველობას, სმენას, მოტორიკას, (განსაკუთრებით მცირე კუნთების მოტორიკას), შემოწმებულ უნდა იქნას ბავშვის ნერვული სისტემა, რომლის დარღვევა ყველაზე მეტად თავს იჩენს ბავშვის სწრაფ დაღლაში, რაც უარყოფითად აისახება როგორც სასწავლო წარმატებებზე, ასევე ბავშვის დამოკიდებულებაზე სკოლისადმი, მასწავლებლებისა და თანატოლებისადმი.

2) ცოდნის გარკვეული მარაგი. სკოლაში მისვლისას ბავშვს უნდა გააჩნდეს ცოდნის გარკვეული ბაზისი. ეს არის გრძნობადი გამოცდილება, წარმოდგენები, ზოგადი ელემენტარული ცნებები („მცენარეები», „ცხოველები», „დრო», „რაოდენობა» და ა.შ.); სივრცითი წარმოდგენები („შორს», „ქვემოთ» და ა.შ.); ექვსწლიანი ბავშვის ცნობიერება მოიცავს რაოდენობრივ წარმოდგენებს რიცხვების სახით („ცოტა», „ტოლი» და ა.შ.).

3) ექვსწლიან ბავშვს უნდა ჰქონდეს ელემენტარული საყოფაცხოვრებო, თვითმომსახურების, ჰიგიენური, კულტურული და შრომითი ჩვევები. უნდა ჰქონდეს სხვისი მოსმენის უნარი, შეძლოს ურთიერთობის დამყარება უფროსებთან და თანატოლებთან, დანახვა და გაგება იმისა, რასაც ასწავლიან, ყურადღების წარმართვა იმ საგნებისა და მოვლენებისაკენ რომლებზეც მიუთითებენ. გაგების, განსჯის და გადმოცემის ელემენტარული უნარი.

4) მეტყველების განვითარება. ამ ასაკის ბავშვს უნდა შეეძლოს არა მარტო მისკენ მიმართული მეტყველების გაგება, არამედ დამოუკიდებლად წინადადების აგება, აზრის სიტყვებით გადმოცემა, სიტყვების სწორად შერჩევა და ა.შ.

5) წერისათვის მზაობა. ექსწლიან ბავშვს იმდენად უნდა ჰქონდეს განვითარებული ხელის მცირე კუნთები, რომ მან შეძლოს ფანქრისა და კალმისტრის სწორად დაჭერა. პედაგოგმა განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს ამ მხარეს, ავარჯიშოს ბავშვები ხატვაში, ძერწვაში და ა.შ.

6) ურთიერთობა თანატოლებთან. ამ ასაკის ბავშვმა უნდა შეძლოს თანატოლებთან კონტაქტში შესვლა, მათი მოსმენა, დახმარება, თამაში და ა.შ. უნდა ჰქონდეს ელემენტარული ზნეობრივი, ჰიგიენური, კულტურული და სასწავლო უნარ-ჩვევები.

7) ბავშვთა ინტერესები სწავლისადმი. ექსწლიან ბავშვს უნდა ჰქონდეს გარკვეული ინტერესი სწავლისადმი. ის იმდენად უნდა იყოს მომწიფებული, რომ ჰქონდეს ცოდნის მიღების და ახლის გაგების ინტერესი.

ამ მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდეს სკოლაში შემსვლელი ყველა უფროსი სკოლამდელი ასაკის (6-7 წელი) ბავშვი.

6 წლის ასაკისათვის ყველაზე მნიშვნელოვანია ის, რომ ბავშვი მოსწავლე ხდება. სკოლა არსებითად ცვლის ცხოვრების წესს. მკვეთრად იცვლება ასაკობრივი გარემო, რაც არსებითად ცვლის ბავშვის აქტივობის მიმართულებას და ხასიათს. თუ სკოლაში შესვლამდე აქტივობა ძირითადად თამაშში ვლინდება, ამიერიდან ქცევის წამყვან ფორმად სწავლა იქცევა. სასკოლო სწავლისათვის საჭირო ფსიქოლოგიური პირობები წინა ასაკში მომზადდა. ამ ახალმა ასაკმა განვითარების სულ სხვა ამოცანები უნდა გადაწყვიტოს. ამდენად, სკოლისათვის მომზადების საერთო ცნება ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ ნებელობით-ზნეობრივ, ინტელექტუალურ, სოციალურ და ფიზიკურ ასპექტებს გულისხმობს.

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დაწყებით კლასებში მოსწავლეთა წარუმატებლობას 2 ძირითადი ფაქტორი განაპირობებს: 1) შინაგანი ანუ მემკვიდრეობით მიღებული თვისებები და მიდრეკილებები და 2) გარეგანი ანუ სოციალური გარემოდან

მომდინარე პირობები. პირველ შემთხვევაში სწავლაში წარუმატებლობის მიზეზები ბავშვის შინაგან ბუნებაში, მის უნარებსა და შესაძლებლობებშია საძიებელი და კვლევა ამ მიმართულებით უნდა წარიმართოს. რაც შეეხება მეორე შემთხვევას, აქ იმ გარემოს თავისებურებებია გასაანალიზირებელი და გასაჯანსაღებელი, სადაც ბავშვს ცხოვრება და სწავლა უხდება.

I.2 სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ურთიერთობა მშობლებთან.

ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ერთ-ერთი ძირითადი ფაქტორი არის მისი ურთიერთობა უფროსებთან. მხოლოდ უფროსთან, ახლობელ ადამიანთან ურთიერთობით შეუძლია ბავშვს კაცობრიობის და საზოგადოებრივ-ისტორიული გამოცდილების შეთვისება.

თანამედროვე მკვლევარების ყურადღება მიპყრობილია ადრეული ბავშვობის პრობლემებზე. ეს ინტერესი შემთხვევითი არ არის, რადგანაც აღმოჩნდა, რომ ცხოვრების პირველი წლები წარმოადგენს ინტენსიურ ფსიქო-ფიზიკურ და ზნეობრივი განვითარების ყველაზე უფრო დატვირთულ პერიოდს, როდესაც საფუძველი ეყრება ბავშვის ფიზიკურ და ზნეობრივ განვითარებას. იმაზე, თუ როგორ პირობებში მიმდინარეობდა იგი, ბევრადაა დამოკიდებული ბავშვის მომავალი. მნიშვნელოვანია დედისა და მამის ურთიერთობა. ჩვეულებრივ არ აქცევენ ყურადღებას იმ ფაქტს, სასურველია თუ არა ბავშვის დაბადება მშობლებისათვის. სიყვარული, რომლითაც დედა მუცლით ატარებს თავის ბავშვს, ფიქრები და მოლოდინი დაკავშირებული მის დაბადებასთან, ბავშვის ფსიქიკის განვითარებაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს [33].

ბავშვს მაქსიმალურად ესაჭიროება უფროსთან ურთიერთობა. ურთიერთობებს ადრეულ ასაკში უნდა ჰქონდეს ემოციურად დადებითი ხასიათი. ამით ბავშვს ექმნება ემოციურად დადებითი ტონუსი, რაც მიგვანიშნებს მის ფიზიკურ და ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე. ბევრი მკვლევარი (რ. სპიტცი, ჯ. ბოულბი) აღნიშნავდა, რომ ბავშვის დედისაგან მოწყვეტა სიცოცხლის პირველ წლებში იწვევს მისი ფსიქიკური განვითარების დარღვევას, რაც

წარუშლელ კვალს ტოვებს მის შემდგომ ცხოვრებაზე. ა.ჯერსილდი აღწერდა რა ბავშვის ემოციურ განვითარებას, აღნიშნავდა, რომ ბავშვის უნარი უყვარდეს გარშემო მყოფნი მჭიდროდ არის დაკავშირებული იმაზე, თუ რამდენ სიყვარულს იღებდა იგი და რა ფორმით. ლ.ვიგოტსკის მიაჩნდა, რომ ბავშვის დამოკიდებულება სამყაროსთან – დამოკიდებული და წარმოებულია მისი უშუალო კონკრეტული დამოკიდებულებისაგან უფროსების მიმართ, ამიტომ არის მნიშვნელოვანი ბავშვსა და უფროსს შორის ნდობით სავსე ურთიერთობები, რომელიც ქმნის ხელსაყრელ პირობებს ბავშვის ჰარმონიული განვითარებისათვის. ხანგრძლივ სტრესულ მდგომარეობაში, დედის სისხლში წარმოიქმნება სტეროიდული ჰორმონების გადაჭარბებული რაოდენობა, რომელიც გაივლის პლაცენტარულ ბარიერს და გავლენას ახდენს ბავშვის ტვინის ფორმირებაზე. დედისა და ჯერ კიდევ დაუბადებელ ბავშვს შორის ემოციური კონტაქტის ხასიათი წარმოადგენს მნიშვნელოვან ფაქტორს ბავშვის ფსიქიკის ჩამოყალიბების პროცესში (ა. ვარგა). ყველაფერს, რასაც განიცდის დედა – განიცდის ნაყოფიც. დედის ემოციები გადაეცემა მას. ახდენს რა მასზე დადებით ან უარყოფით გავლენას. სწორედ დედის არასწორი მოქმედება წარმოადგენს ხშირად მშობიარობის შემდგომი გართულების მიზეზს, როგორცაა ნევროზები, მშფოთვარე მდგომარეობები. ყოველივე ამის თავიდან ასაცილებლად საჭიროა დედამ გააცნობიეროს, რომ მხოლოდ იგი წარმოადგენს ბავშვის აბსოლუტურ დაცვის გარანტს.

არანაკლებ როლს აკისრებენ მამასაც. ცოლთან, მის ფეხმძიმობასთან და რა თქმა უნდა მომავალ ბავშვთან დამოკიდებულება ერთ-ერთი მთავარი ფაქტორია, რომელიც აყალიბებს ბავშვის ნორმალურ განვითარებას. თავისი ცხოვრების არც ერთ შემდგომ პერიოდში ადამიანი ისე ინტენსიურად არ ვითარდება, როგორც პრენატალურში. დაწყებული უჯრედიდან, დამთავრებული რამოდენიმე თვის შემდეგ – სრულყოფილ არსებამდე, რომელიც ფლობს არაჩვეულებრივ უნარებს და სამყაროს შემეცნებისადმი დაუოკებელ მისწრაფებებს (უ. ჯეიმსი). ახალდაბადებულმა უკვე იცხოვრა ცხრა თვე, რომელმაც მნიშვნელოვნად ჩამოაყალიბა მისი განვითარებისათვის საჭირო ბაზა. პრენატალური პერიოდი უქმნის ემბრიონს საუკეთესო პირობას განვითარებისათვის.

ბოლო პერიოდში დიდი ყურადღება ექცევა ბავშვის ძუძუთი კვებას. ბავშვის ძუძუთი კვება, ეს არა მხოლოდ კვებაა, რომელიც უზრუნველყოფს ჩვილის სიცოცხლის დასაწყისს, მის ფსიქო-ფიზიკურ განვითარებას, არამედ მშობელი დედის მიმართ ნდობის, სიყვარულით აღსავსე დამოკიდებულების აღზრდაა, რაც უფრო ადრე მოვაშორებთ ბავშვს ძუძუს, მით უფრო უკონტაქტო ხდება იგი მიმართული უგრძნობლობისა და მარტობისკენ. რაც უფრო მეტს ურთიერთობენ უფროსები ბავშვებთან, მით უფრო ინტენსიურად მიმდინარეობს მისი ფიზიკური და ფსიქიკური განვითარება. ე. ერიქსონის სიტყვები რომ გავიმეოროთ, „პირველი წლის ცხოვრების მოვლენები უყალიბებს ბავშვს „ნდობის საფუძვლებს» გარე სამყაროს მიმართ, გარკვეულ შინაგან რწმენას, რომ ის მოვიდა იმ სამყაროში, რომელიც მას ელოდა, რომელიც მას სიხარულით შეხვდა, რომელიც თბილი და კეთილია მის მიმართ.»

ამასთან ერთად უნდა აღვნიშნოთ, რომ თუკი არ ჩამოყალიბდა ეს გრძნობა - „საბაზისო ნდობა” სამყაროსადმი, მაშინ ეს ადგილი აღმოჩნდება ცარიელი და მას დაიკავენ სამყაროსადმი „საბაზისო უნდობლობის» გრძნობა, შიში მის მიმართ.

ნ.მ.აქსარინა, ე.კ.კავერინა და სხვები [44, 113] გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ განვითარებაში შეფერხება შეიმჩნევა ყოველთვის, როდესაც ბავშვს უფროსთან ურთიერთობის დროს აკლია პირადული, დადებითად შეფერილი ემოციური კონტაქტი, ანდა ამ კონტაქტის დროს შეიმჩნევა რაღაც დეფექტები. „ჰოსპიტალიზაციის ფენომენი», როდესაც ბავშვსა და უფროსს შორის ურთიერთობა შემოიფარგლება მხოლოდ მისი მოვლით და გამორიცხულია მათ შორის სრულყოფილი ემოციური ურთიერთობა (ეს ხდება ადრეული ასაკის ბავშვის ჩვილ ბავშვთა სახლში მოთავსების შედეგად). დაწესებულებებში აღზრდილი ბავშვები ჩამორჩებიან თავიანთ თანატოლებს ფიზიკურ, ინტელექტუალურ და ემოციურ განვითარებაში. ისინი გვიან იწყებენ ჯდომას, სიარულს, ლაპარაკს. მათი თამაში ერთფეროვანი და ღარიბია, ხშირად შემოიფარგლება საგნების უბრალო მანიპულირებით. ასეთი ბავშვები, როგორც წესი, პასიურები, არაცნობისმოყვარენი არიან, არ აქვთ სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის ჩვევა. ნორმალურ ყოფით პირობებში ბავშვი გარშემორტყმულია ახლობელ უფროსთა ყურადღებით და

თითქოს არ არის საფუძველი ლელვისათვის, მაგრამ იმ ბავშვთა შორისაც, რომლებიც ოჯახში იზრდებიან, გვხვდება ფსიქიკური დაავადების მაღალი პროცენტი. მათ შორის ნევროზები, რომლებიც გამოწვეულია არა მემკვიდრეობით, არამედ სოციალური ფაქტორებით. ე.ი. დაავადების მიზეზი დევს ადამიანთა ურთიერთობათა სფეროში. ბავშვებს შფოთვის მაღალი დონე არ ჩამოუყალიბდებათ, თუკი მშობლები დროულად მოაგვარებენ თავიანთ პირად პრობლემებს და შექმნიან თბილ ურთიერთდამოკიდებულებას ოჯახში, სადაც ადგილი ექნება კეთილგანწყობილ ემოციურ დამოკიდებულებას, როგორც ბავშვის, ასევე ოჯახის სხვა წევრების მიმართ. ბავშვები ავადდებიან ნევროზებით არახელსაყრელი პირობების ზეგავლენით, რომელთანაც შეუძლებელია უმტკივნეულოდ ადაპტირება. ასევე, ბავშვს არ შეუძლია უმტკივნეულოდ გადაიტანოს დედასთან განშორება და შეეგუოს უცხო პირობებს. ძნელი გადასატანია ბავშვისათვის ოჯახური კონფლიქტები, დაძაბულობა გადაჭარბებული სტიმულაციის შედეგად, ინტენსიური შეზღუდვები და უფროსების არათანმიმდევრული დამოკიდებულება. ამ პირობებში აღმოცენებული ნევროზები, როგორც ფორმირებული პიროვნების ფსიქოლოგიური დაავადება – ფსიქოლოგიურ დონეზე ნიშნავს ზნეობრივ-ეთიკურ შეუთავსებლობას, რომლის გადალახვაც დამოუკიდებლად, ამ ეტაპზე, ბავშვს არ შეუძლია. სპეციალისტები მიუთითებენ, რომ მაღალი შფოთვის დონის მქონე ბავშვის კონფლიქტი ხასიათდება რამოდენიმე ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებული დონეებით:

– სოციალურ-ფსიქოლოგიური, რომელიც მოტივირებულია ურთიერთობის წარუმატებლობით და სოციალურად მნიშვნელოვანი პოზიციის დეფიციტით;

– ფსიქოლოგიური – რომელიც მოტივირებულია მშობლებთან შეუთავსებლობით და „მე“-ს დაკარგვის საშიშროება;

– ფსიქოფიზიოლოგიური – მოტივირებულია მშობელსა და ბავშვის მოთხოვნილებებს შორის შეუსაბამობით;

ბავშვის გადაუჭრელი განცდების არსებობისას, შეიძლება ვილაპარაკოთ ქრონიკულ ფსიქოტრავმულ სიტუაციებზე, როგორც მუდმივ ფსიქიკური დაძაბულობის წყაროზე. ამ

ფონზე დამატებით მოქმედი ფსიქიკური ტრავმები აძლიერებენ ცხოვრებისეული სიტუაციის პათოგენურობას, რადგან ბავშვს არ შეუძლია გაუმკლავდეს მათ, გადაიტანოს ისინი.

მდგომარეობა იმით რთულდება, რომ ნერვიულ ბავშვებს არ შეუძლიათ თავიანთი შეზღუდული და უკვე ფსიქოგენურად დეფორმირებული ცხოვრებისეული გამოცდილების აღზრდის პირობებისა და ოჯახში ემოციური მდგომარეობის გამო, რეაგირება მოახდინონ დაგროვილ ნევრო-ფსიქიკურ დაძაბულობაზე. ისინი იძულებულნი არიან, დათრგუნონ ის რაც აღემატება ადაპტაციური შესაძლებლობების ზღვარს და შეცვალონ ორგანიზმის ნერვიულ-ფსიქიკური რეაქტიულობა. როცა ხანგრძლივად მოქმედი სტრესი აღემატება ბავშვის შემგუებლობით შესაძლებლობებს, არ აძლევს მას გამოხატვის საშუალებას, ცხოვრებისეულ პოზიციებზე დამკვიდრებას, ტრავმირებადი სიტუაციის დროულად გადაჭრას, მაშინ ის ანგრევს საკუთარი თავის ადეკვატურად აღქმის უნარს თანმხლები დაბალი თვითშეფასებით, საკუთარ ძალებსა და შესაძლებლობებში დაურწმუნებლობით, შიშით და ნერვიულობით, უსუსურობისა და უმწიფობის გრძნობით.

მომატებული შფოთვის დონის დროს ხდება არსებული ფსიქიკური საშუალებების რესურსებისა და შესაძლებლობების არაპროდუქტიული ხარჯვა. ამასთან ერთად ძლიერდება ნერვიულობა და ემოციური არამდგრადობა, მცირდება ორგანიზმის წინააღდეგობის და ამტანობის უნარი. თანამედროვე ფსიქოლოგიურ და პედაგოგიურ ლიტერატურაში ღრმად გაანალიზებულია ბავშვის ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე მოქმედი ფაქტორები, კერძოდ, ნევროტიზაციის აღმოცენების მიზეზები. ამ ფაქტორების უმრავლესობა ატარებს სოციალურ-ფსიქოლოგიურ და სოციალურ-ეკონომიკურ ხასიათს.

ფაქტორების სოციალურ-კულტურული ხასიათი, რომლებიც არახელსაყრელ გავლენას ახდენენ ბავშვის ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე, გაპირობებულია თანამედროვე ცხოვრების აჩქარებული ტემპით, დროის დეფიციტით, ემოციური დაძაბულობის მოხსნის არასაკმარისი საშუალებებით. ამის შედეგია მშობლების გადატვირთულობა, მათი ნევროტიზაცია, მრავალი პიროვნული პრობლემის გაჩენა და ამ პრობლემების გადაჭრის მექანიზმების უცოდინარობა.

მშობლების ამგვარი პირადული დისკარმონია თავის გამოხატვას პოულობს ბავშვების განვითარებაში და უარყოფით გავლენას ახდენს მათ ფსიქიკაზე. გარდა ამისა, სოციალურ-ეკონომიური ფაქტორებიც მოქმედებენ ოჯახის ემოციურ ატმოსფეროზე, მისი წევრების ფსიქიკურ მდგომარეობაზე.

ასეთებია:

- _ არადამაკმაყოფილებელი საცხოვრებელი პირობები;
- _ მშობლების მოუცლელობა;
- _ დედასთან ადრეული მოშორება და სამსახურში დიდხანს დაკავება;

ბევრი კვლევაა მიძღვნილი, ბავშვის ადრეულ ასაკში (სამ წლამდე) საბავშვო სკოლამდელ დაწესებულებებში მოთავსებისა და ძიძის გამოყენების საკითხებისადმი. დადასტურებულია, რომ ადრეული ასაკის ბავშვები ჯერ მზად არ არიან დედასთან განშორებისათვის. ორი წლის ბავშვს ძლიერ აქვს განვითარებული დედასთან მიჯაჭვულობა, მასთან ერთიანობა. დედასთან ნორმალური ურთიერთობის შედეგად სამი წლისათვის ბავშვს უყალიბდება „მე“-ს გრძნობა. ე.ი. საკუთარი თავის დამოუკიდებელ ინდივიდად აღქმის უნარი.

თანდათანობით მცირდება მშობლებზე დამოკიდებულების გრძნობა. დედასთან ხშირი და დიდი ხნით განშორებისას ადრეული ასაკის ბავშვებს უყალიბდებათ კონტაქტის ძლიერი მოთხოვნილება, რამაც შეიძლება სტრესამდე მიიყვანოს ისინი.

დაახლოებით სამი წლისათვის ბავშვს უჩნდება სურვილი „დაშორდეს« დედას და უფრო მეტად დამოუკიდებელი გახდეს. ამას გარდა, ამ ასაკში უკვე აღმოცენდება თანატოლებთან ურთიერთობის, ბავშვებთან ერთობლივი თამაშის ძლიერი მოთხოვნილება. ამიტომაც სამი წლის ბავშვის წაყვანა საბავშვო ბაღში უკვე უპრიანია. ამით მის ფსიქიკურ ჯანმრთელობას არაფერი დაუშავდება.

სოციალურ-ფსიქოლოგიურ ფაქტორებს, რომლებიც ბავშვის ფსიქიკურ ჯანმრთელობაზე მოქმედებენ, ფსიქოლოგები ძირითადად აკუთვნებენ შემდეგს: ოჯახური ურთიერთობების დისკარმონია და ოჯახური აღზრდის დისკარმონია ან დარღვევები ბავშვსა და მშობლებს შორის ურთიერთობის სფეროში.

უცხოურ ლიტერატურაში ძალიან დიდი ყურადღება ეთმობა ურთიერთობებს ცოლ-ქმარსა და ბავშვებს შორის. გამოიყოფა ხასიათი და მიზეზები შიდა ოჯახური კონფლიქტებისა, განიხილება მათი კორექციის გზები. სკოლამდელი ასაკი განიხილება ბავშვის მშობლებთან მჭიდრო ემოციური კონტაქტით. ეს არის სიყვარულის მოთხოვნილებიდან გამომდინარე. ამ ასაკში ბავშვს ჯერ კიდევ არ შეუძლია კარგად გაერკვეს პიროვნულ ურთიერთობების წვრილმანებში, არ შეუძლია გაიგოს მშობლებს შორის კონფლიქტების მიზეზები, არ ფლობს საშუალებებს, გამოხატოს საკუთარი გრძნობები და განცდები. ამიტომ ძალიან ხშირად მშობლებს შორის კონფლიქტი ბავშვის მიერ აღიქმება, როგორც შემაშფოთებელი მოვლენა, საშიში სიტუაცია (დედასთან ემოციური კონტაქტის გამო). ამასთან მას მიდრეკილება აქვს თავი იგრძნოს დამნაშავედ აღმოცენებულ კონფლიქტში, რადგან არ შეუძლია გაიგოს მოვლენის ნამდვილი მიზეზი და ყველაფერს იმით ხსნის, რომ ის არის დამნაშავე.

ამრიგად, ხშირი კონფლიქტები, ხმამაღალი ჩხუბი მშობლებს შორის, ბავშვებში წარმოშობს შფოთვის მუდმივ განცდას, თავის თავში დაურწმუნებლობას, ემოციურ დაძაბულობას და შეიძლება ფსიქიკური დაავადების წყაროდ გახდეს. სკოლამდელ ასაკში ყველაზე მეტად გვხვდებიან ბავშვები ნევროზებით და სხვა ფსიქიკური შეფერხებებით, სწორედ ამიტომაც ძალზე აქტუალურია ამ ასაკის ბავშვების ფსიქოპროფილაქტიკა.

XX –საუკუნის 60-იანი წლებიდან მოდურ ტერმინად იქცა „დეპრივაცია« (ქართულად, დანაკლისი). ჩეხ მკვლევარებს იოზეფ ლანგმიერს და ზდენეკ მატეიჩეკს მიაჩნდათ, რომ დეპრივაცია არის „სასიცოცხლო სიტუაციების შედეგად წარმოქმნილი გარკვეული მდგომარეობა, როცა სუბიექტი საკმაოდ დროით და რაოდენობით მოკლებულია თავისი საარსებო ფსიქიკური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების საშუალებას«. ემოციურ დეპრივაციად მიიჩნევენ ალერსის, ზრუნვის, ადამიანური სითბოს და გაგების ხანგრძლივ მოკლებას ან ყოველგვარ ხანგრძლივ ემოციურ იზოლაციას. ბევრი ავტორი ემოციური დეპრივაციის გაგებას ათანაბრებს საზღვარგარეთ ფართოდ მოარულ ტერმინთან „დედობრივი ზრუნვის მოკლება«. მაგრამ ეს უფრო კერძო ხასიათს ატარებს და როგორც წესი შეიცავს სოციალური დეპრივაციის გაგებას, ანუ არასაკმარისი სოციალური

ზეგავლენების (უპატრონობის, უმეთვალყურეობის, ფსიქიკურად ჯანმრთელი ადამიანებისაგან იზოლაციას და სხვა). დეპრივაციის სხვადასხვა სახეები მეტწილად ერთმანეთში იხლართება. მაგ: ბავშვი იზრდება ცუდად ორგანიზებულ ბავშვთა სახლში. იგი მოკლებულია არა მარტო დედის სიბოძის, არამედ სრულფასოვან ზრუნვასაც მოსამსახურე პერსონალის მხრიდან. ამის გარდა, ის აგრეთვე ღებულობს ცოტა ინფორმაციას, ამიტომ ცოდნის არასაკმარისი მარაგი აქვს და ა.შ. ყოველივე ამას შეუძლია შექმნას ფსიქონევროლოგიური დარღვევების რთული კომპლექსი, მაგრამ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ემოციური და სხვა მოვლენების ხანგრძლივ მოკლებას აუცილებლად მივყავართ ფსიქიკის დარღვევამდე, ეს დამოკიდებულია ამ ფაქტორის გამოხატვისა და მოქმედების ხანგრძლივობის ხარისხზე, ორგანიზმის თვისებებზე და ძალიან ბევრ სხვა მიზეზზე. ბავშვების უმეტესობას, რომლებიც დეპრივაციის პირობებში იმყოფებიან, არა აქვთ უხეში და ხანგრძლივი მოშლილობა. ათასობით ადამიანი იზრდებოდა ბავშვთა სახლებში ომისა და გაჭირვების დროს, რომლებმაც მრავალი ფსიქიკური ტანჯვა გადაიტანეს ახლობლების სიკვდილის გამო, მაგრამ მათში არ შეიმჩნეოდა არავითარი გადახრა. მხოლოდ ძალზე უმნიშვნელო ნაწილში თუ აღინიშნებოდა ესა თუ ის დარღვევები. ყველაფერი იმაზე მეტყველებს, რომ მხოლოდ დეპრივაციის ფაქტორის მოქმედებით არ შეიძლება ავხსნათ ყველა გადახრის წარმოშობა. ისინი ვლინდება არახელსაყრელი გარე ზემოქმედების, მემკვიდრეობითი მიდრეკილებისა და ზოგიერთი სხვა მიზეზის თანხვედრის დროს (ბოულბი 1984). გოლდფარგმა (1985) კი გვიჩვენა, რომ ბავშვებში, რომლებიც იზრდებიან არა ოჯახში, არამედ ბავშვთა დაწესებულებებში, შეიმჩნევა ღრმა პიროვნებისეული გადახრები. მათთვის დამახასიათებელია არა მარტო გონებრივი და ფიზიკური განვითარების შეფერხება, არამედ იზოლაცია სოციალურ გარემოში, დაქვეითებულია უნარი ურთიერთობაში შევიდეს სხვა ადამიანებთან, ემოციური რეაქციების მოდუნება (ბერნსი, 1986).M

მაგრამ რა ხდება, თუ ადრეული ასაკიდან ბავშვი დეპრივაციის მდგომარეობაში იმყოფება (სულ ერთია სოციალურში, ემოციურსა თუ შერეულში)? როგორც აღვნიშნეთ, ოჯახურ ურთიერთობის არაკეთილსასურველ გავლენას დიდი ზიანის მოტანა შეუძლია

ბავშვის ფსიქიკური განვითარებისათვის. ამასთან ერთად იგი წარმოადგენს პიროვნების ფსიქოლოგიური თვისებების ჩამოყალიბების ძირითად მიზეზს.

დასკვნა ერთია: ბავშვის პიროვნების სწორად ჩამოყალიბებისათვის, მისი ჰარმონიული განვითარებისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს დედასთან კონტაქტს. დედას ვერავინ შეცვლის, თუნდაც ყველაზე უკეთესი საბავშვო დაწესებულება. დედასთან დამორება უკვალოდ არასოდეს არ ჩაივლის; ზოგიერთი ბავშვი უდებოდ რომ იზრდება, ბოულობის აზრით, შეიძლება გაიზარდოს სასტიკი, შურისმგებელი, კაცთმოძულე. ბავშვის ხასიათის ჰარმონიული განვითარებისათვის აუცილებელია დედობრივი ზრუნვა.P

პრაქტიკა გვიჩვენებს, რომ ბავშვები, რომლებიც მზრუნველ და მოსიყვარულე ოჯახებში იზრდებიან, სადაც მშობლები და ოჯახის დანარჩენი წევრები დიდ ყურადღებას იჩენენ მათდამი: ხშირად ეკონტაქტებიან, ეფერებიან, ელაპარაკებიან, ეთამაშებიან და ა.შ. ასეთ სიტუაციაში მყოფი ბავშვები გაცილებით ადრე იწყებენ ლაპარაკს და საერთოდ მათი ფსიქიკური განვითარება დაჩქარებულად მიმდინარეობს.

თავი II. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები

II.1 ზოგადი მონაცემები ბავშვთა სახლების შესახებ

დღესდღეობით საქართველოში 5000-ზე მეტი ბავშვი სახელმწიფო მზრუნველობის ქვეშ იმყოფება. მიტოვებული ჩვილები და ბავშვთა სახლში მცხოვრები ბავშვები, რომელთა შორის ბევრი უნარშეზღუდულია, ჩვენს ქვეყანაში სოციალურად ყველაზე დაუცველს წარმოადგენს. ნაწილობრივ ეს აქტუალური პრობლემა ქვეყანაში არსებულ სიღარიბესა და მძიმე სოციალურ-ეკონომიკურ პირობებს უკავშირდება. ეკონომიკურ კრიზისს ემატება ჩვენს საზოგადოებაში სხვადასხვა სტერეოტიპის არსებობა, რაც ზრდის მარტოხელა დედების მიერ ჩვილების მიტოვებას.

2005 წლის თებერვლის მონაცემებით რესპუბლიკაში 10 ობოლი და მშობელთა მზრუნველობას მოკლებულ ბავშვთა სახლია. აღსაზრდელთა რაოდენობა მთლიანად 749,

მათ შორის სრულიად ობოლი _ 48, დედით ობოლი _ 40, მამით ობოლი _ 247, მარტოხელა დედის შვილი _ 94, პატიმრის შვილი _ 17, ავადმყოფი მშობლების შვილი _ 95, ეკონომიურად ხელმოკლე _ 588, განქორწინებული _ 34.

დამაფიქრებელია ის ფაქტი, რომ ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა შორის მრავალშვილიანი ოჯახის ბავშვებიც ცხოვრობენ (48 ბავშვი _ 3.47%) რომლებიც მშობლიურ სიტბოს და და-ძმებთან სიახლოვეს მხოლოდ ოჯახის ხელმოკლეობის გამო არიან მოწყვეტილნი. თუ ობლები განგებამ დაჩაგრა, ბავშვთა უდიდესი ნაწილი მშობელთა მიერ შვილის მიმართ უპასუხისმგებლო, ეგოისტური, უზნეო დამოკიდებულების მსხვერპლია. ბავშვთა სახლში მცხოვრებ აღსაზრდელთა უმეტესობის განვითარებაში შეფერხება გამოწვეულია გენეტიკური ფაქტორით (მშობლები ხშირად ნარკომანები, ალკოჰოლიზმით, ვენერიული დაავადებით და ფსიქიურად დაავადებულნი არიან). ზოგიერთ შემთხვევაში ოჯახიდან გამოყოლილი პედაგოგიური ჩამორჩენილობით, რის შედეგადაც აღინიშნება ღარიბი ლექსიკური მარაგი, შესაბამისად მეტყველების, მეხსიერების, აზროვნების განვითარების შეფერხება. მუშაობის პერიოდში ჩვენთვის თვალშისაცემი გახდა ის გარემოება, რომ ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები, არა მხოლოდ თავიანთი მეტყველებით, არამედ ფიზიკური ზრდა-განვითარებითაც ჩამორჩებიან თანატოლებს, რომლებიც დაბადებიდან დედასთან ერთად იზრდებოდნენ ოჯახებში. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები ჩამორჩებიან თანატოლებს, როგორც სიმაღლით, ისე წონით, თუმცა სიმაღლეში ჩამორჩენა უფრო თვალსაჩინოა, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ ბავშვების ფიზიკური ჩამორჩენა არ არის არასაკმარისი კვების შედეგი. კვების ბრალი რომ იყოს, მაშინ უპირატესად შემცირდებოდა ბავშვის წონა და არა სიმაღლე. ჩვენ შემთხვევაში კი, უფრო სიმაღლეში ზრდის ჩამორჩენის ტენდენცია შეიმჩნევა. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ბავშვთა სახლში ბავშვების კვება ხშირად ბევრად უფრო სრულფასოვანია, ვიდრე სამწუხაროდ, ბევრ თანამედროვე ოჯახში, თუმცა ამ უკანასკნელში წონაში მატება და ბავშვის ფიზიკური და ფსიქო-მოტორული განვითარება ბევრად უფრო მაღალია. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები, განსაკუთრებით ისინი, რომლებიც ჩვილ ბავშვთა სახლიდან არიან გადმოყვანილნი, უფრო გვიან იწყებენ ჯდომას, დგომას, დამოუკიდებელ სიარულს.

შესაბამის ასაკში უჭირთ ხელში ფანქრის დაჭერა, ხატვა, სწორი ხაზის გავლება და სხვა. ამგვარად ბავშვი, რომელიც იზრდება ინსტიტუციურ გარემოში მშობლების გარეშე, ჩამორჩება ოჯახურ გარემოში გაზრდილ თავისი ასაკის ბავშვს, როგორც ფიზიკური, ისე ფსიქო-მოტორული განვითარებით. ეს განპირობებულია გარეგანი და შინაგანი სტიმულების ნაკლებობით, რაც გავლენას ახდენს ცენტრალური ნერვული სისტემისა და ტვინის ფორმირებაზე. ამის თვალსაჩინო მაგალითია ისიც, რომ ბავშვები, რომლებიც დაბადებიდან არ იზრდებიან ბავშვთა სახლში, მაგრამ შემდეგ რაიმე მიზეზის შედეგად 1 ან 2 წლის ასაკში ან უფრო მოზრდილ ასაკში ხვდებიან ინსტიტუციონალურ დაწესებულებაში, ბევრად უფრო განვითარებულნი არიან, როგორც ფიზიკურად, ასევე გონებრივად, იმ ბავშვებთან შედარებით, რომლებიც ჩვილ ბავშვთა სახლიდან არიან გადაყვანილნი ბავშვთა სახლში. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ასეთი ბავშვები ბევრად უფრო ძნელად ეგუებიან ინსტიტუციურ გარემოს და ბევრ შემთხვევაში, რაც იციან, იმასაც არ ამჟღავნებენ.

ასევე, უნდა აღინიშნოს, ის შემთხვევები, როდესაც ბავშვს აკითხავს მშობელი ან მეურვე და ამას სისტემატური ხასიათი აქვს, ეს ბავშვები ფიზიკურად და გონებრივად უფრო განვითარებულნი არიან, იმავე გარემოში მცხოვრებ იმ ბავშვებთან შედარებით, რომელთაც არავინ აკითხავს და თავს მიტოვებულად გრძნობენ.

ბავშვთა სახლები და ინტერნატები, რომ საუკეთესო ადგილი არ არის ბავშვის აღსაზრდელად და ნორმალური განვითარებისათვის, ეს დადასტურებულია მრავალი დაკვირვებით, როგორც ჩვენს ქვეყანაში, ისე უცხოეთში. ამიტომ ეკონომიკურად განვითარებულ მრავალ ქვეყანაში დაიწყეს ფიქრი ბავშვთა სახლების გაუმჯობესებაზე. ასევე უფრო პრიორიტეტული გახდა სხვა ალტერნატიული გზების მოძიებაც მიტოვებულ და მშობელთა მზრუნველობას მოკლებული ბავშვების მოვლისათვის.

საერთაშორისო ორგანიზაციები World Vision, Unicef და Every Child განათლებისა და მეცნიერების, შრომის, ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის სამინისტროებთან თანამშრომლობით, 2002 წლის ოქტომბრიდან ახორციელებს პროექტს „ჩვილ ბავშვთა მიტოვების პრევენცია და დეინსტიტუციონალიზაცია». პროექტის ერთ-ერთი უმთავრესი

მიზანია ბავშვის ძირითადი უფლების – იცხოვროს და აღიზარდოს ოჯახურ გარემოში – განხორციელება და ხელშეწყობა.

სოციალურ სამუშაოთა კვლევის პროფესორის, დოქტორ ენდი ბილსონის შეფასებით, „ჩვილ ბავშვთა მიტოვებისა და დეინსტიტუციონალიზაციის» პროექტი ქართველი ბავშვებისათვის მეტად მნიშვნელოვანი ინიციატივაა. ეს არის პირველი მცდელობა, რომლის მიზანია, ალტერნატიული მზრუნველობით უზრუნველყოს ბავშვები, რომლებიც ინსტიტუციებში მოთავსების საფრთხის წინაშე იმყოფებიან».

ეს პროექტი არის მოდელი, რომელიც ნათლად წარმოაჩენს, რომ დეინსტიტუციონალიზაცია ქართული ოჯახის ტრადიციებისა და ღირებულებების უფრო შესატყვისი ალტერნატივაა მიტოვების რისკის წინაშე მყოფი ჩვილებისთვის. ამასთანავე, ის ფინანსურად უფრო ეფექტურია, ვიდრე ამჟამად მოქმედი დიდი ინსტიტუციების სისტემა.

პროექტის მიზანია: 1. ჩვილ ბავშვთა მიტოვების თავიდან აცილება მარტოხელა დედების დახმარების გზით; 2. ბავშვთა სახლებში ჩვილ ბავშვთა რიცხვის შემცირება; 3. საზოგადოებასა და ოჯახზე დაფუძნებული, ბავშვზე მზრუნველობის ალტერნატიული სისტემის შექმნა; 4. საზოგადოებაზე დაფუძნებული, ბავშვის სოციალური დაცვის პოლიტიკის განვითარება. პროექტის შემადგენელი კომპონენტებია: სოციალური სამუშაო, დედათა და ჩვილ ბავშვთა თავშესაფარი; მარტოხელა დედათა დასაქმების ცენტრი და მცირე ბიზნესისთვის ხელშეწყობა; თბილისის ჩვილ ბავშვთა სახლში მყოფ ბავშვთა დეინსტიტუციონალიზაცია; საზოგადოებასთან ურთიერთობა, ბავშვთა კეთილდღეობის პოლიტიკის განვითარება. 2005 წლის ივლისამდე პროექტი ეხებოდა მხოლოდ თბილისის ჩვილ ბავშვთა სახლის აღმზრდელებსა და მარტოხელა დედებს, რომლებიც პიდაპირ მიმართავდნენ საერთაშორისო ორგანიზაციებს, ან პროექტის სოციალური მუშაკების მიერ გამოვლინდნენ სხვადასხვა სამშობიარო სახლებსა და ქალთა საკონსულტაციო ცენტრებში. 2005 წლის ივლისიდან კი პროექტმა თავისი საქმიანობა გაავრცელა დასავლეთ საქართველოშიც – კერძოდ აჭარის რეგიონში, მახინჯაურის ჩვილ ბავშვთა სახლში, სადაც პროექტის სოციალური მუშაკების მიერ ამჟამად ხორციელდება ანალოგიური

მომსახურება. პროექტის მიღწევები 2006 წლისათვის: 134 ახალშობილმა თავი დააღწია მიტოვების საფრთხეს: მათ შორის 71 საქმე განხორციელდა დედათა და ჩვილ ბავშვთა თავშესაფრის დახმარებით, ხოლო 63 თავშესაფარში მოხვედრის გარეშე; 19 ჩვილი თბილისის ჩვილ ბავშვთა სახლიდან რეინტეგრირებულ იქნა ბიოლოგიურ ოჯახში, გამოვლენილ იქნა 76 „მინდობითი მშობელი«, რომლებმაც გაიარეს ოთხეტაპიანი ტრენინგის სრული კურსი, 41 ბავშვი მოთავსებულ იქნა მოსიყვარულე და მზრუნველ ოჯახში, მინდობითი აღზრდის მიზნით; პროექტის 35 მონაწილემ დაიწყო მცირე ბიზნესი; 28 მოსარგებლე დედამ გაიარა პროფესიული გადამზადების კურსი (ოფისის მენეჯმენტი, ხელსაქმე, კომპიუტერის შეკეთება, სალონში მომსახურება და კოსმეტოლოგია); 14 დედა დასაქმდა სხვადასხვა ადგილობრივ საწარმოში, როგორცაა: კაფე-სასადილოს მენეჯერი, სოფელში დაბრუნებულებმა ხელი მიჰყვეს მეძროხეობას, გახდნენ მრეცხავები, დამლაგებლები.

ჩვილ ბავშვთა მიტოვების პრევენციისა და დეინსტიტუციონალიზაციის პროექტმა ნათლად წარმოაჩინა, რომ დეინსტიტუციონალიზაცია საუკეთესოა ქართული ოჯახის ტრადიციებისა და ღირებულებებისთვის, უფრო შესატყვისი ალტერნატივაა მიტოვების რისკის წინაშე მყოფი ჩვილებისათვის, და, ამასთან, ფინანსურადაც უფრო ეფექტური, ვიდრე ამჟამად მოქმედი დიდი ინსტიტუციების სისტემა. უკანასკნელი წლების განმავლობაში საქართველოშიც მუშაობს შვილობილობის ინსტიტუტი. პროექტი „ჩვილ ბავშვთა მიტოვების პრევენცია და დეინსტიტუციონალიზაცია« წარმატებით მუშაობს ჩვილ ბავშვთა გაშვილობილების პროცესზე. შვილობილობა გულისხმობს ბავშვთა გადაყვანას ოჯახურ გარემოში, მშვილობელ მშობლებთან დროებითი ხელშეკრულების საფუძველზე, ბიოლოგიური (ნამდვილი) დედის თანხმობით ბავშვი იზრდება ოჯახში დროებითი მშობლების მზრუნველობის ქვეშ. ბიოლოგიურ დედას ნებისმიერ დროს შეუძლია შვილის მონახულება და თავისთან გადაყვანა, რასაკვირველია სოციალური მუშაკის საშუალებით. ბავშვთა ინსტიტუციონალური დაწესებულების კვლევის ანგარიშის მიხედვით ყველა გამოკითხული მშობელი ინსტიტუციონალური დაწესებულების არსებობას აუცილებლად მიიჩნევს. მათი აზრით, არიან ბავშვები (უნარშეზღუდულები), რომლებსაც ძალიან

სჭირდებათ განსაკუთრებული მიდგომა, სწავლება და მკურნალობა. ხშირ შემთხვევაში ასეთი ბავშვების ოჯახები დამოუკიდებლად ვერ ახერხებენ მათ მოვლასა და მკურნალობას. ამიტომ მათთვის სპეციალური დაწესებულებების საჭიროება ცალსახაა. გარდა ამისა, საბავშვო დაწესებულებები ასევე საჭიროა ობოლი და მზრუნველობას მოკლებული ბავშვებისათვის (იგულისხმება მშობლების ალკოჰოლიზმი, პროსტიტუცია, ძალადობა და ა.შ.).

მშობლები ინსტიტუციონალური დაწესებულების საჭიროებასთან ერთად მისი შესაძლო ალტერნატივის შესახებაც მსჯელობენ. მათი აზრით, ინსტიტუციონალური დაწესებულების საუკეთესო ალტერნატივა ოჯახის ტიპის თავშესაფარი იქნებოდა, სადაც ბავშვების ჯგუფს თავისი „დედა« ეყოლებოდათ. ამგვარი თავშესაფრები ბუნებრივ ოჯახურ გარემოსთან მაქსიმალურად მიახლოებულია და ამიტომაც ბავშვებისათვის მაქსიმალურად კომფორტული იქნებოდა. ამავე დროს დაწესებულებიდან ოჯახებში ბავშვების დაბრუნებას ყველა გამოკითხული მშობელი ძალიან მნიშვნელოვნად მიიჩნევს. მათი აზრით, რაც არ უნდა კარგი პირობები შეუქმნან ბავშვს დაწესებულებაში, მაინც სასურველია რომ ის მშობლების გვერდით ოჯახში იზრდებოდეს. მიუხედავად ამგვარი დამოკიდებულებისა, მშობლები იმასაც აღნიშნავენ, რომ ხშირ შემთხვევაში ბავშვის ინსტიტუციონალურ დაწესებულებაში მოთავსებას აიძულებთ მძიმე ეკონომიკური პირობები. იქიდან გამომდინარე, რომ ბავშვების ასეთ დაწესებულებაში მოთავსების ძირითადი მიზეზი არის მძიმე სოციალური და ეკონომიური მდგომარეობა, შესაბამისად ბავშვების ოჯახებში დაბრუნებისათვის მთავარი ხელშემწყობი ფაქტორი, მშობლების აზრით, ამ ოჯახების მატერიალური უზრუნველყოფა იქნებოდა.

გავეცანით პროექტს „ჩვილ ბავშვთა მიტოვების პრევენცია და დეინსტიტუციონალიზაცია», რომელშიც ნათლად არის აღწერილი თუ რა გავლენას ახდენს ბავშვის ჯანმრთელობის მდგომარეობაზე ბავშვთა სახლიდან მისი ოჯახში გადაყვანა.

დეინსტიტუციონალიზაციიდან 6 თვის და 12 თვის შემდეგ ფასდებოდა ბავშვის ფიზიკური და ფსიქომოტორული განვითარება, მეტყველება, ბავშვთა ჯანმრთელობის მდგომარეობა იმ თანატოლთა შეფასების საფუძველზე, რომლებიც დარჩნენ ჩვილ ან სხვა

ბავშვთა სახლებში. ბავშვთა სახლში დარჩენილ ბავშვთა დიდი ნაწილისთვის ინტელექტუალური ჩამორჩენის გარდა დამახასიათებელია მომატებული შფოთვა, აგრესიულობა ან პირიქით პასიურობა (აპათიურობამდეც კი) გარე სამყაროს მიმართ; ხშირად არიან მშიშრები და სწორედ ზედმეტი აგრესიულობით ცდილობენ ამის დაფარვას, მკაცრად უსწორდებიან ცხოველებს, ახასიათებთ „გაუმაძღარი « ჭამა, ხშირად აქვთ შარდის შეუკავებლობა, რაც კიდევ უფრო ამძიმებს მათ ფსიქიკურ მდგომარეობას, უჭირთ თანატოლებთან ურთიერთობა ჩვეულებრივ სკოლაში, თავიანთი აგრესიულობისა და ზედმეტი აქტიურობის გამო. ბავშვი ზოგჯერ ინტელექტუალური განვითარების მხრივ ნორმალური დონისაა, მაგრამ მათი სწავლის ხარისხი თანატოლებთან შედარებით დაბალია. პედაგოგთა და ფსიქოლოგთა განმარტებით სკოლაში ბავშვთა დაბალი მოსწრება ყოველთვის არ არის გამოწვეული სწავლის უუნარობით, ანუ დაბალი ინტელექტუალური განვითარებით, არამედ იმით, რომ ბავშვთა სახლში აღზრდილ ბავშვებს არ შეუძლიათ მიზანმიმართულად სწორად გამოიყენონ თავიანთი ინტელექტუალური შესაძლებლობანი. ბავშვთა სახლიდან გადასვლის უკვე მე-5, მე-6 თვიდან აღინიშნება ბავშვთა სიმაღლეში ზრდის დაჩქარების ტენდენცია. ხოლო 1 წლის შემდეგ ოჯახში გადაყვანილი ბავშვები თითქმის ეწვეიან თავიანთ თანატოლებს, რომლებიც დაბადებიდან ოჯახურ პირობებში ცხოვრობენ და იზრდებიან.

ბავშვთა სახლებიდან ოჯახებში გადაყვანილმა ბავშვებმა ისწავლეს გამართულად ლაპარაკი, გახდნენ ემოციურად მრავალფეროვანნი, თავისუფლები, მოეხსნათ აგრესია გარშემო მყოფთა მიმართ, თანდათან უკუგანვითარდა ის მავნე ჩვევები, რაც ახასიათებს ბევრ ბავშვს, რომელიც მუდმივად ბავშვთა დაწესებულებაში ცხოვრობს. ოჯახში გადაყვანილ ბავშვთა უმეტესობა 2 წლის შემდეგ უკვე ჩვეულებრივი ბავშვები არიან, რომლებიც განვითარებით არაფრით განსხვავდებიან თავიანთი თანატოლებისაგან. ის, რომ ბავშვთა ჩამორჩენა ბავშვთა სახლის პირობებში დროებითია და რაც უფრო ადრე გადაიყვანენ ბავშვს ოჯახურ გარემოში, მით უკეთესია ბავშვის ზრდა-განვითარებისათვის, დადასტურდა პროექტის „ჩვილ ბავშვთა მიტოვების პრევენცია და დეინსტიტუციონალიზაციის» მეშვეობით. ბავშვები, რომლებიც პროექტის დახმარებით

გადაიყვანეს მშვილობელ ან საკუთარ ოჯახებში, როგორც აღვნიშნეთ (10-12 თვეში) დაეწინენ თავიანთ თანატოლებს, როგორც ფიზიკური ისე ფსიქო-მოტორული განვითარებით. რაც უფრო მცირე იყო ბავშვთა სახლიდან გადაყვანისას ბავშვის ასაკი, მით უფრო მალე აღდგა მისი ნორმალური ზრდა-განვითარება.

II.2 ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა ფსიქიკური განვითარება.

ოჯახური აღზრდის თავისებურებანი მდგომარეობს მის ემოციურ ხასიათში, რაც ეფუძნება ნათესაურ გრძნობებს და გამოიხატება მშობლებისა და ბავშვის ურთიერთ სიყვარულში. ადრეულ და სკოლამდელ ასაკში ნათესაურ, ემოციურ კავშირებს (განსაკუთრებით დედასა და ბავშვს შორის) აქვს თავისი სპეციფიკა, რადგან იმ ადამიანთა წრე, რომელთანაც ბავშვს აქვს კონტაქტი მეტად შეზღუდულია [155].

ოჯახში მცხოვრები ბავშვები ეზიარებიან ცხოვრებას, ვინაიდან უფროსები ბავშვის წინაშე განასახიერებენ მრავალფეროვან ქცევის ნორმათა ერთგვარ „ნაკრებს«, სიტყვების, ჟესტების, ადამიანებისადმი, პოლიტიკური და სოციალური მოვლენებისადმი დამოკიდებულების მაგალითებს (ა. არკინი, 1957). ბავშვის პიროვნების ფორმირებაზე გადამწყვეტ ზეგავლენას ახდენს სწორედ ის, რაც არის რეალობა, რაც მართლა ხდება. ამიტომ „..... . . პიროვნების განვითარების, ჩამოყალიბების ბირთვი უნდა ვეძებოთ ადრეული ბავშვობის წლებში» (ვ. დავიდოვი 1986). პედაგოგები და ფსიქოლოგები აღნიშნავენ, რომ სწორედ უფროსებთან ურთიერთობა, რომელიც დაფუძნებულია სიყვარულზე, ნდობაზე, ურთიერთდინტერესებაზე არის ის მთავარი, რაც განსაზღვრავს ოჯახური აღზრდის ატმოსფეროს. ხოლო მთავარი პირობა პიროვნების განვითარებისათვის არის მისი შერწყმა „ჩართვა« ადამიანთა ურთიერთობებში და ადამიანთა საზოგადოებაში, ხოლო ამგვარი ურთიერთობის პირველ სკოლას, წარმოადგენს ოჯახი, სადაც ბავშვი ადრეულ ასაკიდანვე ითვისებს მოცემული საზოგადოების კულტურულ ტრადიციებს და სპეციფიკურ სოციალურ-ღირებულებით ორიენტაციებს, მორალურ ღირებულებებს, იდეალებს. სწორედ ადრეული ბავშვობის

წლებში ყალიბდება ბავშვის დამოკიდებულება სამყაროსა და ადამიანებისადმი. გამოკვლევები მოწმობს, რომ ის გრძნობები, რომლებიც ბავშვობაში ყალიბდება ადამიანს ხშირად თან სდევს შემდგომი ცხოვრების მანძილზე და განსაზღვრავს მისი ქცევის ემოციურობას და სტილს.

ბევრი მკვლევარი [136, 178, 50], განიხილავს ოჯახურ აღზრდას, როგორც ბუნებრივ საფუძველს პიროვნების ფსიქიკური და მორალური სახის ჩამოყალიბებაში. ოჯახი ხელს უწყობს შემოქმედებითი უნარების განვითარებას. ყველა ასაკობრივ ეტაპზე „ოჯახი – უნიკალური საზოგადოებრივი ინსტიტუტია, თვით ბუნების მიერ შექმნილი, რომელიც მოწოდებულია აღზრდის შესასრულებლად (აღზრდის მიზნის მისაღწევად)“. ჩვენს საუკუნეში ოჯახმა დაკარგა იმ ერთადერთი გარემოს ფუნქცია, სადაც ბავშვი იზრდებოდა და ვითარდებოდა. ბოლო წლებში სულ უფრო ხშირად გამოითქმება ეჭვი მხოლოდ ოჯახური აღზრდის შესახებ. ა. ზახაროვი (1980) ხაზს უსვამს იმას, რომ ბევრი საქმიანი ქალი, არ ანიჭებს მნიშვნელობას ნაზ, თბილ ურთიერთობებს ბავშვთან. ნ.ლანგმეიერის და ზ.მატიეჩეკის მონაცემებით ბავშვთა დიდი პროცენტი, რომელიც დედასთან ცხოვრობს, ამავე დროს განიცდის დედობრივი ზრუნვის დეფიციტს. ბევრ ქვეყანაში აღმოცენდა მრავალფეროვანი ტიპი საბავშვო დაწესებულებებისა. არის დაწესებულებები, რომლებსაც ბავშვები მხოლოდ დღისით სტუმრობენ, ზოგჯერ ორი-სამი საათით, დანარჩენ დროს ოჯახში ატარებენ. ზოგიერთ დაწესებულებაში ბავშვები კვირაში ხუთ დღეს ატარებენ და მშობლებთან მხოლოდ შაბათ-კვირას ბრუნდებიან. მესამე ტიპის დაწესებულებაში ბავშვები მუდმივად იმყოფებიან, მხოლოდ ზოგიერთ მათგანს იშვიათად და ცოტა ხნით აკითხავენ ნათესავები. ამგვარ დაწესებულებას დახურულს უწოდებენ. ბავშვთა საცხოვრებელი დაწესებულებების (ინსტიტუციების) შექმნამ გამოიწვია მეტად არაერთგვაროვანი დამოკიდებულება და მისწრაფება, გავრკვეულიყავით თუ რა ზეგავლენას ახდენს ამგვარ დაწესებულებაში ცხოვრება ბავშვის ფსიქიკაზე. ბევრი მეცნიერი ხაზს უსვამდა „ინსტიტუციების« დამღუპველ და გამოუსწორებელ ნეგატიურ ზემოქმედებას ბავშვის ფსიქიკაზე. რ. სპიცმა [233] აღწერა „ჰოსპიტალიზმის« დრამატული სურათი – ბავშვის „ინსტიტუციონალიზმის« უკიდურესი ფორმა. მისი აზრით, დახურულ

ბავშვთა სახლში მცხოვრები ბავშვები, რომლებიც დედას არიან მოწყვეტილნი ვარდებიან დეპრესიაში და სიცოცხლის პირველ წელიწადს 70% ჩვილი იღუპება, დანარჩენები კი იმყოფებიან გონებრივი ჩამორჩენილობისა და ფსიქიკური ანომალიის ზღვარზე. ამგვარი დაკვირვებები ავტორმა ჩაატარა დასავლეთ გერმანიის ერთ-ერთ ყველაზე მსხვილ ბავშვთა სახლში.

1951 წელს მსოფლიო ჯანმრთელობის დაცვის ორგანიზაციამ ჟენევაში გამოაქვეყნა ინგლისელი ფსიქოლოგის ჯ.ბოულბის წიგნი „დედობრივი ზრუნვა და სულიერი ჯანმრთელობა» სადაც ხაზგასმულია ბავშვთა სახლებში მომუშავე პერსონალის აპათიურობა, მათი გულგრილობა აღსაზრდელთა მიმართ, სათამაშოების ნაკლებობა და სხვა. ბავშვთა სახლებში ბავშვები უმეტეს დროს დახურულ სივრცეში ატარებენ, არ აქვთ საკმარისი კონტაქტი აღმზრდელთან, რაც არ არის გასაკვირი, 1 აღმზრდელზე 10-15 ბავშვი მოდის. ბოლო ოცი წლის გამოკვლევებმა აჩვენა, რომ „ინსტიტუციონალიზმისა» და უდედობის შედეგი ერთნაირი არ არის. არსებული ფსიქოლოგიური ლიტერატურის ანალიზის საფუძველზე ლ.იაროუმ (L. Yarrow, 1972) გამოავლინა ბავშვთა სახლებში მყოფი ბავშვების ჩამორჩენის, გარდა „დედობრივი დეპრივაციისა» (maternal deprivation) სხვა მრავალი მიზეზი, როგორებიცაა სენსორული დეპრივაცია, სოციალური დეპრივაცია, ემოციური დეპრივაცია და ა.შ. ამავე დროს იაროუმ ბიოლოგიური და სოციალური ანამნეზის მიხედვით გამოავლინა არსებითი განსხვავება იმ ბავშვებს შორის, რომლებიც იზრდებოდნენ დედასთან და დედის გარეშე. ანალოგიურ დასკვნამდე მივიდა მ.რუთერი (M. Rutter 1972), რომელიც აღნიშნავს, რომ ბავშვების აღზრდაში უარყოფით შედეგს იძლევა არა იმდენად დედობრივი ზრუნვის არ ქონა, რამდენადაც ემოციური უკმარისობა, უფროსებთან კონტაქტის ნაკლებობა, მცირე სენსორული და სოციალური მასტიმულირებელი ფაქტორები. განსხვავებას ოჯახში მცხოვრებ ბავშვსა და ბავშვთა სახლში მცხოვრებ აღსაზრდელს შორის აღმზრდელის ფაქტორიც წარმოადგენს. ოჯახში დედა ერთადერთი ადამიანია, რომელიც მუდმივად ზრუნავს ბავშვზე, მაშინ როცა ბავშვთა სახლში აღმზრდელი ვერ ახერხებს ინდივიდუალურად მიუდგეს თითოეულს, ჯამში კი მრავალი აღმზრდელი ზრუნავს ბავშვის აღზრდა-განვითარებაზე. ისმის კითხვა, ხომ არ

უქმნის აღზრდელ პირთა სიმრავლე დაბრკოლებას ბავშვის პიროვნების ასაკობრივ განვითარებას, მისი ქცევის ჩამოყალიბებას? ჰ.რეინგოლდი და ბეილეი (H. Rheingold, Bayley 1959) შეეცადნენ შეესწავლათ „მრავალი დედის» ზეგავლენა ბავშვზე (multiple mothering). ჩატარებული ექსპერიმენტის საფუძველზე დაასკვნეს რომ ერთი უფროსის არსებობა, რომელიც ზრუნავს ბავშვზე, არ ახდენს განსაკუთრებულ ზემოქმედებას მის განვითარებაზე (ექსპერიმენტი მიმდინარეობდა 3 თვის განმავლობაში). როგორც აღნიშნავენ ვ.ბრონფენბრენერი (V. Bronfenbrenner 1977), მ. კეისტერი (M. Keister 1970) და მრავალი სხვა მკვლევარი, მნიშვნელობა არა აქვს თუ რამდენი პირი უვლის ბავშვს, მთავარია, რომ ბავშვი გარშემორტყმული იყოს ყურადღებით, სიყვარულით, მზრუნველობით, უზრუნველყოფილი იყოს შთაბეჭდილებების მრავალფეროვნებით, ფერთა სიმრავლით, რაც მასტიმულირებელი იქნება ბავშვის განვითარებისა და წინსვლისათვის. ყოფილ საბჭოთა კავშირში სწავლულები, პედაგოგები, ფსიქოლოგები დიდ მნიშვნელობას ანიჭებდნენ კვლევებს, რომლებშიც ასახული იყო დედა-შვილის ურთიერთობა, მაგრამ არ თვლიდნენ მას ბიოლოგიურად განპირობებულად. „ჯერ კიდევ 30-იან წლებში ნ.მ. შჩელოვანოვმა [195] აჩვენა” – წერს ა.ვ. ზაპოროჟეცი [96], „რომ ბავშვთა სახლში აღსაზრდელნი შეიძლება წარმატებით განვითარდნენ კარგად ორგანიზებულ პედაგოგიურ მუშაობის პირობებში. რომ არა მხოლოდ დედასთან განშორება, არამედ აღზრდის დეფიციტი აფერხებს ბავშვის განვითარებას. ეს განვითარება დამოკიდებულია შთაბეჭდილებათა მრავალფეროვნებასა და სიმძაფრეზე, რომელსაც ბავშვი უპირველეს ყოვლისა უფროსთან ურთიერთობის პროცესში, მოქმედების სხვადასხვაგვარ სახეთა დაუფლების დროს ღებულობს” [155].

პედაგოგებმა და ფსიქოლოგებმა კვლევის შედეგად დაადგინეს, რომ ბავშვისათვის არ არსებობს არაფერი ფატალური თუნდ ძლიერი ჩამორჩენის დროსაც, რაც ცხოვრების პირველ თვეებში აღინიშნება. ბავშვი მისი ზრდა-განვითარებისათვის საჭირო და აუცილებელ ხელსაყრელ გარემოში თუ აღმოჩნდა, ის სწრაფად შეიძლება დაეწიოს განვითარებით ოჯახში აღზრდილ თანატოლებს.

შედეგები, რომლებიც ამ ოპტიმისტური დასკვნის დასტურს წარმოადგენს წარმოადგინა სკილზმა. (H. Skeels 1966), რომელიც მთელი 20 წლის განმავლობაში ადევნებდა თვალს ერთი ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა ბედს. ის ადარებდა ბავშვთა სახლში დარჩენილი 7 ბავშვის მეტად ნელ, შეფერხებულ წინსვალას, იმ 13 ბავშვის სწრაფ განვითარებას, რომლებიც ადრე გააშვილეს, იზრდებოდნენ ოჯახურ გარემოში და თუმცა თავდაპირველად იმ შვიდი ბავშვის დონეზე იმყოფებოდნენ, განვითარებით საგრძნობლად გაუსწრეს მათ. პედაგოგებსა და ფსიქოლოგებს გაუჩნდათ სურვილი გაერკვიათ, მაინც რა არის ოჯახი, რას აძლევს ოჯახი ბავშვს ისეთს, რასაც ვერ ღებულობს აღსაზრდელი ბავშვთა სახლში. კვლავ გაძლიერდა მეცნიერთა ყურადღება ბავშვის აღზრდასთან დაკავშირებით, რაც დაწყებული იყო ჯერ კიდევ 1930-იან წლებში, რაც უკავშირდება მ.მიდის (M. Mead 1935) ცნობილ შრომებს. გამოჩნდა შრომები, რომელიც ეძღვნებოდა ტრადიციული ამერიკული ოჯახური აღზრდის შედარებას იაპონიაში გაბატონებულ კანონებთან. საუკეთესოდ არის გაანალიზებული 3-7 წლის ბავშვის პედაგოგიური და ფსიქოლოგიური განვითარების პირობები ბავშვთა სახლის პირობებში [58, 84, 156], მაგრამ დღევანდელ დღემდე არ არის მოცემული შედეგების შედარება იმ ბავშვებისა, რომლებიც დღის ბავშვთა სახლში დადიან იმ ბავშვთა მონაცემებთან, რომლებიც მუდმივად ცხოვრობენ ამგვარ დაწესებულებაში. პირველი ამგვარი მცდელობა ჩატარებულ იქნა ბულგარეთში, რამაც საშუალება მისცა მათ დაედგინათ, რომ სადღეღამისო ჯგუფებში აღზრდილი 5-6 წლის ბავშვთა თამაში ნაკლებად მრავალფეროვანია, დამოკიდებულება ბავშვთა შორის ნაკლებად მეგობრულია. აგრესიის გამოვლენა ჭარბობს თანამშრომლობას, მაშინ, როდესაც, დღის ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები ნაკლებ აგრესიას ავლენენ. თითოეული ტიპის დაწესებულების სპეციფიკის გარდა მხედველობაშია მისაღები ბავშვთა ასაკი, მათი ფსიქიკის განვითარების თავისებურებანი, რაც შეეხება ასაკს, სადავო არ არის, რომ რაც უფრო მცირეწლოვანია ბავშვი, მით უფრო უმწეო და დაუცველია. ჩვილი ბავშვის თვით სიცოცხლეა დამოკიდებული იმ პირობებზე, რომელშიც ის იმყოფება. შემდგომ წლებში ბავშვი მეტ დამოუკიდებლობას იძენს, მაგრამ ამის მიუხედავად მისი განვითარება დიდად არის დამოკიდებული იმ პირობებზე, რომელშიც ყალიბდება მისი პიროვნება და ქცევა.

ამიტომ არსებობს მწვავე აუცილებლობა ბავშვთა ასაკობრივი და ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინებისა. განსხვავებულ მოსაზრებას გამოთქვამს მ.ი.კისტიაკოვსკაია (1970). მისი აზრით, მოტორული განვითარება ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ბავშვებთან უფრო წარმატებულად მიმდინარეობს. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები უფრო ადრე იწყებენ სიარულს, კიბეზე ასვლას, სირბილს, ბავშვის ამგვარ წარმატებას ხელს უწყობს მოხერხებული ტანსაცმელი, ფართო მანეჟი, სათამაშოთა სიმრავლე და მრავალფეროვნება, აგრეთვე უფროსთა მხრიდან გადაჭარბებული ყურადღების არ ქონა.

ამავე დროს ცნობილია, რომ ცხოვრების სპეციფიკური პირობები, რაც ბავშვთა სახლში არსებობს, ხშირად განაპირობებს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების შეფერხებას რიგი არსებითი პარამეტრის მიხედვით. ადრეულ ასაკში ბავშვებთან აღინიშნება აპათიურობა, განსხვავებით თანატოლებისგან, რომლებიც ოჯახში ცხოვრობენ, რაც გამოიხატება ინიციატივის არ ქონაში, ემოციათა შეკავებაში. ბავშვები უფრო შენელებულად ეუფლებიან მეტყველებას (გ.მ. ლიამინა 1964, ლ.მ. პოპოვა 1968 და სხვა). მეტყველების ფუნქციის ჩამორჩენა უარყოფითად აისახება აზროვნების ადრეული ფორმების განვითარებაზე, ვერბალური ფუნქციის შეფერხება გავლენას ახდენს განვითარების ყველა სფეროზე, სადაც ფსიქიკური მოქმედება სიტყვით არის გაშუალებული. ფსიქოლოგები ბოლო დროს იყენებენ ტერმინს დისემია, რომელიც ნიშნავს უუნარობას მიიღო არავერბალური სიგნალი: სახის გამომეტყველების არასწორი ინტერპრეტაცია, ინტონაციის ვერ გაგება, საკუთარი მეტყველების მონოტონურობა. ასეთი ბავშვები მოუქნელნი არიან ურთიერთობაში.

ოჯახში აღზრდილი ბავშვები უკვე 4 წლის ასაკიდან ფლობენ ამ „გამოუთქმელ“ წესებს (unspoken rules), რაც უკვე არის „ინტერპერსონალური ინტელექტის“ მაღალი დონე. კერძოდ, ბავშვი მიმართავს მომგებიან სტრატეგიას ჯგუფში შესასვლელად: ჯერ აკვირდება, შემდეგ ბაძავს სხვა ბავშვის მოქმედებას, ბოლოს იწყებს მასთან საუბარს და ჩაერთვება მის აქტივობაში.

ბავშვთა სახლში აღზრდილ ბავშვებს უფრო ვიწრო თვალთახედვა აქვთ, ისინი არ იცნობენ ბევრ ელემენტარულ ყოფით საგანს, გარე სამყაროს მოვლენებს, ყველაფერ იმას,

რაც კარგად ნაცნობია ყველა სკოლამდელთათვის, რომელიც ოჯახში ცხოვრობს. გრძნობადი სფეროს სიღარიბეს იქამდე მივყავართ, რომ აღსაზრდელებთან აღინიშნება არსებითი ჩამორჩენა თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნების განვითარებაში, რაც, როგორც ცნობილია, ინტენსიურად ყალიბდება სკოლამდელ ასაკში და წარმოადგენს აუცილებელ საფუძველს სასკოლო პროგრამის სრულყოფილად დაძლევისათვის. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელებთან აღინიშნება ნებისმიერი მოქმედების მნიშვნელოვანი დაქვეითება, არაორგანიზებულობა, ქცევის სიტუაციურობა. ე.ი.აფანასენკო და ი.ა.კარპოვი (1961) სამართლიანად აღნიშნავენ, რომ ბავშვთა სახლებსა და სკოლა-ინტერნატებში რეალურად არსებობს საფრთხე განუვითაროთ ბავშვს სხვაზე მორალური დამოკიდებულების, სხვის კმაყოფაზე მყოფის ფსიქოლოგია.

ი.ვ.დუბროვინა და ა.ვ. რუხსკოი [164] საუბრობენ „თანამედროვე ჰოსპიტალიზმის» გაცვეთილი ფორმების შესახებ. მათი აზრით დიდი ხანია დადგენილია, რომ „ჰოსპიტალიზმი» ეს არის _ აღზრდის დეფიციტი. მაგრამ ერთი საქმეა თეორიული ცოდნა და მეორე _ მისი _ რეალურად აღმოფხვრა. როგორც ჩანს, დღეს ბავშვთა სახლებში არსებული სიტუაცია ხელს უწყობს, რომ აღზრდის დეფიციტი კვლავ ვლინდება ხან ერთ, ხან მეორე სფეროში. ამიტომ აუცილებელია ბავშვთა სახლის სოციალური გარემოს ფსიქოლოგიური შესწავლა და პირობების გამორკვევა, რაც ხელს შეუწყობს აღზრდელს, მასწავლებელს დასძლიოს, აღმოფხვრას ეს დეფიციტი. ბავშვთა სახლში მცხოვრებ აღსაზრდელთა შესახებ სერიოზული ფსიქოლოგიური გამოკვლევაა ჩატარებული ლ.ი.ბოჟოვიჩის(1968) ხელმძღვანელობით. მასში დამუშავებულია ბავშვის პიროვნების შესწავლის მეთოდები, ასევე ფსიქო-პედაგოგიური მახასიათებლის შედგენის მეთოდები, როგორც აუცილებელი პირობა ცოდნის დაგროვებისათვის ბავშვთა სახლში მცხოვრებ აღსაზრდელთა შესახებ, მათთვის დიაგნოზის დასმისა და სამომავლო პროგნოზისთვის.

ვ.დუბროვინასა და ა.რუხსკოის აზრით, უპირველეს ყოვლისა ყურადღება უნდა მიექცეს ბავშვის ურთიერთობას თანატოლებთან და უფროსებთან. ლ.ს.ვიგოტსკის, ა.ვ.ზაპოროჟეცის, ა.ნ.ლეონტიევის, მ.ი.ლისინას, დ.ბ.ელკონინის და სხვა ავტორთა აზრით, ოჯახში და ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ბავშვთა განსხვავება უპირველეს ყოვლისა

გარშემომყოფებთან ურთიერთობაში ვლინდება. რაც უფრო მცირეწლოვანია ბავშვი, მით უფრო მეტ მნიშვნელობას იძენს მისი ურთიერთობა უფროსებთან, მით უფრო მეტად არის მათზე დამოკიდებული. ნ.მ. ნეუპოკოევას [144] გამოკვლევა, რომელიც მან ბავშვთა სახლში მცხოვრებ აღსაზრდელებზე ჩაატარა, მოწმობს, რომ ბავშვთა სახლში შემოსული ბავშვებიდან ის აღსაზრდელი უფრო დამყოლია, ემორჩილება აღზრდას და მეტად კომუნიკაბელურია, რომელიც ოჯახიდან არის შემოსული, თუნდ ნაკლები და არასასურველი პირობების მქონე ოჯახიდან, ვიდრე ბავშვი, რომელსაც ოჯახში საერთოდ არ უცხოვრია. უფროსთან ურთიერთობა, ბავშვის ზრდასთან ერთად მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს მის ცხოვრებაში. ბავშვთა სახლში ბავშვი მუდმივად თანატოლთა გარემოცვაში იმყოფება. ჩვეულებრივ ოჯახში 2-3 (ხშირად ერთი) სხვადასხვა ასაკის ბავშვი იმყოფება, ბავშვთა სახლში კი ერთ ჯგუფში 10-12-დან 25-მდე ერთი ასაკის აღსაზრდელია ერთად თავმოყრილი. ამიტომ, მეგობრული, კეთილმოსურნე ურთიერთობების ჩამოყალიბებას ბავშვთა სახლის პირობებში თავისი სპეციფიკა აქვს. გონიერ, კეთილ აღზრდელს შეუძლია ორგანიზება გაუკეთოს ბავშვთან მჭიდრო, ნდობით აღსავსე ურთიერთობას, რომელიც უზრუნველყოფს ბავშვის სოციალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებას და მის ჰარმონიულ განვითარებას. აღზრდელისათვის ბევრად უფრო რთულია დაამყაროს პირადი ემოციური კავშირი აღსაზრდელთან, ვიდრე დედას: მის ჯგუფში მეტისმეტად ბევრი ბავშვია, ის მათთან მხოლოდ დღის გარკვეულ მონაკვეთს ატარებს და სხვა. ამას კი მივყევართ ბავშვის ფსიქიკური და პიროვნული განვითარების სერიოზულ დარღვევამდე. ჩეხი ავტორები სამართლიანად აღნიშნავენ, რომ ვიღაც უნდა შეჰხაროდეს ბავშვის პირველ გაღიმებას, მის პირველ ნაბიჯს, პირველ სიტყვას, მისცეს გარკვეული აზრი, შეფასება მის „გამომგონებლობას და აღმოჩენებს» [60]. ამის გარეშე ბავშვს ძალიან გაუჭირდება, როგორც ფიზიკურად, ასევე მორალურად. მას ნაკლები ეცოდინება, ვიდრე მის თანატოლს, რომელსაც გვერდით უფროსი ყავს. (ა.გ. რუხსკოი 1975) [170], საზოგადოებრივი აღზრდის ეფექტურობა ბევრად არის დამოკიდებული ჯგუფში შემავალი ბავშვების რაოდენობაზე, მასწავლებლის მუშაობის განრიგზე და სხვა პირობებზე. ფსიქოლოგი უნდა დაეხმაროს პედაგოგს მოცემულ სიტუაციაში გარკვევაში.

ა.გ. რუხსკოის, აზრით, ძალიან მნიშვნელოვანია მოვუსმინოთ ბრძენ პედაგოგებსა და ფსიქოლოგებს, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ ბავშვთა დაწესებულებაში აღზრდილის და მასწავლებლის კავშირს ბავშვთან „არ აქვს და არც უნდა ჰქონდეს ოჯახური ხასიათი“ [172]. მათი აზრით, ოჯახის გარეთ აღზრდა არ უნდა აიგოს, როგორც ოჯახური აღზრდის იმიტაცია, როგორც მისი უარესი ვარიანტი. ადამიანთა ურთიერთობის ნებისმიერ იმიტაციას ზიანი მოაქვს ბავშვის პიროვნებად ჩამოყალიბებისთვის. საჭიროა მოიძებნოს მხოლოდ მისთვის დამახასიათებელი თვისებრივი სპეციფიკა, რომელიც უზრუნველყოფდა სასურველ, სასიკეთო ემოციურ მდგომარეობას და განავითარებდა თითოეული ბავშვის ნიჭსა და უნარს, დაეხმარებოდა ბავშვს საკუთარი ინდივიდუალობის გაცნობიერებაში და ბავშვს იმის რწმენა გაუჩნდებოდა, რომ ის არ არის ზედმეტი ტვირთი, არამედ, უყვართ, სჭირდებათ და სარგებლობის მოტანა შეუძლია. ეს რთული ამოცანა ჯერ კიდევ გარკვეულ, მკაფიო გადაწყვეტას მოითხოვს. ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ბავშვთა ნაწილს აღმოაჩნდა უფროსებთან კონტაქტის დიდი სურვილი, მათ ძალიან უხარიათ უფროს ადამიანებთან ურთიერთობა, ავლენენ დაუცხრომელ ინტერესს, ცოცხლად რეაგირებენ უფროსის აზრსა და შეფასებაზე. ამგვარი მდგომარეობა მკვეთრად განსხვავდება „კოსპიტალიზმისაგან«, მაგრამ მაინც ბავშვთა ქცევაში, რომლებიც თუნდ საუკეთესო ბავშვთა სახლში იზრდებიან, შეიძლება შევნიშნოთ ამ მძიმე სწეულების შერბილებული, გაცვეთილი ნიშნები ურთიერთობის სფეროში. აღმოჩნდა, რომ ბავშვის ინიციატივა დაქვეითებულია, შესუსტებულია. რა თქმა უნდა ურთიერთობა არ არის ერთადერთი სფერო, სადაც აღმოჩენილია არსებითი განსხვავება ოჯახში აღზრდილ ბავშვსა და ბავშვთა სახლში აღზრდილ ბავშვს შორის, მაგრამ ერთ-ერთი ძირითადია. მისი დეფიციტი წარმოშობს ფსიქიკურ განვითარებაში ჩამორჩენას და გადახრას. მნიშვნელოვნად ჩავთვალებთ ყურადღება გაგვემახვილებინა უპირველეს ყოვლისა ურთიერთობაზე და მასთან მჭიდროდ დაკავშირებულ საკითხებზე (ერთ-ერთი ასეთი საკითხია – ბავშვებთან მეტყველების განვითარება). ბოლო დროს მიღებული ფაქტები მოწმობს კომუნიკაციის, ვერბალურის წინა ეტაპის გადამწყვეტ როლს, იმის განსასაზღვრავად, როდის იწყებს ბავშვი უფროსთა ლაპარაკის გაგებას, როდის

ალაპარაკდება თვითონ და რა ტემპით განვითარდება თვით მისი მეტყველება შემდგომში. ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ალსაზრდელთა მეტყველების დაუფლების ჩამორჩენაც სწორედ არსებული სოციალური გარემოს სპეციფიკით განისაზღვრება. მ.ი. ლისინა [129] ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ალსაზრდელთაზე საუბრისას ყურადღებას ამახვილებს კიდევ ერთ მნიშვნელოვან პრობლემაზე – ბავშვთა შემეცნებითი აქტივობის განვითარებაზე ოჯახში და ოჯახის გარეთ, ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ალსაზრდელთა მაგალითზე. ბავშვის ცნობისმოყვარეობა საფუძვლად ედება მის გონებრივ განვითარებას, ადრეულ წლებში მისგან ბევრად არის დამოკიდებული სპეციალური უნარების და ბავშვთა შემეცნებითი ინტერესების ჩამოყალიბება, რომლის გარეშე შეუძლებელია სკოლაში წარმატებულად სწავლა, თანამედროვე რთული სპეციალობების დაუფლება. ამავე დროს, ბავშვთა სახლის ალსაზრდელნი გამოირჩევიან დაქვეითებული ცნობისმოყვარეობით, საერთო სასიცოცხლო ტონუსის დაქვეითებით, აპათიით, მოდუნებით. ახალ შთაბეჭდილებათა მიღების დროს მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ ოჯახში და ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ალსაზრდელთა შემეცნებითი აქტივობის შედარება, არამედ ამ განსხვავების მიზეზებში გარკვევა და აღმოფხვრა სკოლამდელ ასაკშივე.

ცნობილია, რომ სკოლასთან ადაპტაციის პროცესი ოჯახში მცხოვრებ ბავშვთათვისაც საკმაოდ რთულია. (გალვიძების პროცესი, სკოლაში წასვლა, გაკვეთილის პროცესი, თამაში ტოლებთან, მშობლების მოსვლა, ინდივიდუალური კონტაქტი მასწავლებელთან, მეცადინეობა შინ) [7, 64]. „გალვიძება» ბავშვთა სახლის ალსაზრდელთაგანაც და სკოლის მოსწავლეებთანაც უარყოფით ემოციას იწვევს. განსხვავება უმნიშვნელოა. ვფიქრობთ, უარყოფითი შეფასების მიზეზი ბავშვთა სახლის ბავშვებისათვის იქ ცხოვრების ერთფეროვანი და მომაბეზრებელი გარემოა და გარკვეული რეჟიმისადმი დამორჩილება. სკოლის მოსწავლეების გალვიძება მაინც სკოლას უკავშირდება, გაკვეთილის გამეორებას, წასვლას, ხშირად სკოლაში არსებულ არასასურველ პირობებს, რაც აშკარად უარყოფით ემოციას იწვევს ბავშვებში. სკოლაში წასვლა მასობრივი სკოლის მოსწავლეებს უფრო ხშირად ეზარებათ, ვიდრე ბავშვთა სახლის ალსაზრდელებს. ვფიქრობთ, ეს განსხვავება მათი ცხოვრების პირობებიდან გამომდინარეობს. თითქმის ყოველ მეორე ოჯახს ვიდეო,

ტელევიზორი,სათამაშო კომპიუტერი და სხვა გასართობი საშუალება აქვს, რის გამოც ბავშვს სახლიდან გარეთ გამოსვლა არ უნდა, მითუმეტეს სკოლაში წასვლა. ბავშვთა სახლის ბავშვებს კი ამის პირობები არა აქვთ. ისინი მუდმივად, გარკვეულ რეჟიმს ემორჩილებიან, ამიტომ მათთვის სკოლა უფრო დადებითი ემოციის გამომწვევია. იქ ხვდებიან თავიანთ ნაცნობებს, ამხანაგებს და თავს უფრო თავისუფლად გრძნობენ, ვიდრე ბავშვთა სახლში. რაც შეეხება „გაკვეთილის პროცესს» ბავშვთა სახლის აღსაზრდელებში ეს უფრო ხშირად იწვევს უარყოფით ემოციას, ვიდრე სკოლის მოსწავლეებთან, მიუხედავად იმისა, რომ მათ სკოლაში წასვლა ნაკლებ დისკომფორტს უქმნის. ვფიქრობთ, რომ მათ სკოლაში სიარული უხარიათ „გაკვეთილის» გარეშე. ამაზე მეტყველებს მათი დაბალი აკადემიური მოსწრებაც. განსხვავება სიტუაციაში „მშობლების მოსვლა» განსაკუთრებით თვალსაჩინოა. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელების აბსოლუტურ უმრავლესობაში ეს სიტუაცია სიხარულს იწვევს, მაშინ როდესაც სკოლის მოსწავლეებში მდგომარეობა შებრუნებულია _ უარყოფით ემოციას ამჟღავნებენ. თუ რატომ უხარიათ ბავშვთა სახლის აღსაზრდელებს მშობლების მოსვლა, ეს ადვილი ასახსნელია, ისინი ხომ მუდმივ მოლოდინში არიან, როდის მოაკითხავენ. მათ ცხოვრებაში ეს ყველაზე მნიშვნელოვანი დღეა. ხოლო ოჯახში მცხოვრებ ბავშვებთან სკოლაში მშობლების მისვლა უმეტესად დაკავშირებულია მათი შვილების ცუდ საქციელთან და სხვა ასეთ პრობლემებთან. ამიტომ მშობლის გამოჩენა ზოგჯერ შიშის ემოციას იწვევს, რადგან „სადამოს ვერ გადაურჩებიან მათ რისხვას”. „ინდივიდუალური კონტაქტი მასწავლებელთან» _ ბავშვთა სახლის აღსაზრდელებში უფრო ხშირად იწვევს უარყოფით ემოციას, ვიდრე ოჯახში მცხოვრებ ბავშვთან. ბავშვთა უმრავლესობა არ ელის ამ კონტაქტიდან დადებით განცდას. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები მეტი უარყოფითი ემოციებით ხასიათდებიან, უჭირთ ერთმანეთთან თამაში, ხშირად უმიზეზოდ ჩხუბობენ და არ უთმობენ ერთმანეთს სათამაშოებს.

„მეცადინეობა შინ» მნიშვნელოვნად განსხვავებულად ფასდება ბავშვთა სახლისა და ოჯახში მცხოვრებ ბავშვებთან. ვფიქრობთ, ეს განსხვავება ისევ და ისევ მათი ცხოვრების პირობებიდან მომდინარეობს. ოჯახში ბავშვი გაკვეთილების მომზადებას უნაცვლებს

სხვადასხვა გასართობ საშუალებებს, ის გარემოცულია ოჯახის წევრებით და მათი სიყვარულით. ბავშვთა სახლში კი, როგორც ყველა საქმიანობა, მეცადინეობაც კოლექტიური ხასიათისაა. ა.გ. რუხსკოის (1990) აზრით, ფსიქოლოგებს და პედაგოგებს ჯერ კიდევ შესამუშავებელი აქვთ საკუთარი ვარაუდი ბავშვთა სკოლასთან ადაპტაციის პროცესის შემსუბუქებისათვის [170, 165].

XX –საუკუნის ბოლო მეოთხედში სულ უფრო მტკიცდება განათლების ახალი კონცეფცია, რომლის მიხედვითაც სკოლის ძირითად ამოცანად ითვლება არა მარტო ცოდნის მიცემა და საჭირო უნარ-ჩვევების შემუშავება, არამედ მოსწავლეთა პიროვნების ჩამოყალიბებაც. ეს საკითხი განსაკუთრებით აქტუალურია ბავშვთა სახლებში, სადაც აღმზრდელითი ზეგავლენა ძირითადად მასწავლებელზეა დამოკიდებული.

სკოლისა და ბავშვთა სახლების ფსიქოლოგიური სამსახური, ერთი მხრივ, ასაკობრივი, პედაგოგიური და სოციალური ფსიქოლოგიის ფუნდამენტურ გამოკვლევებს ეყრდნობა, მეორე მხრივ კი ბავშვთა სახლში არსებულ სპეციფიკური პირობების გათვალისწინებიდან გამომდინარე სპეციალურ კვლევას საჭიროებს. ის, რომ სოციალური გარემო გადამწყვეტია პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში ეჭვს არ იწვევს, ეს ზეგავლენა ასე არის დახასიათებული ქართულ ფსიქოლოგიაში: „ადამიანის განწყობათა სისტემა საზოგადოების და ცალკეულ ადამიანის მიმართ განსაზღვრავს სოციალური სინამდვილის ზემოქმედებას პიროვნებაზე. ადამიანის სოციალიზაცია, მისი აღზრდა, მისი პიროვნების ჩამოყალიბება განწყობათა იმ სისტემის ფორმირების ნიადაგზე ხდება, რომლის საფუძველზედაც იგი ახორციელებს თავის საგნობრივ და სოციალურ საქმიანობას» (შ. ნადირაშვილი 1985 წ.) [15].

ბავშვთა სახლის სოციალური გარემო უფრო ექვემდებარება კონტროლს ერთ გარკვეულ აღმზრდელ-მასწავლებელთან საკმაოდ ხანგრძლივი კონტაქტის გამო. მაგრამ აქაც მნიშვნელოვან ფაქტორად ჩაერთვის ოჯახის (თუნდაც ნაკლები) წევრებთან ურთიერთობა.

და მაინც, პედაგოგიური ზემოქმედება, პედაგოგიური მართვა, ჩვენი აზრით, ბავშვთა სახლის მოსწავლეთა პიროვნების ფორმირების ძირითად ფაქტორად რჩება. სწორედ

პედაგოგთან ურთიერთობამ უნდა შეავსოს მშობლებთან ურთიერთობის დეფიციტი და თავისი ორგანიზებული ხასიათის გამო ბავშვის პიროვნების ფორმირება მიზანმიმართული გზით წაიყვანოს. ბავშვთა სახლის თავისებური სოციალური გარემო, აღსაზრდელთა თავისებური სოციალიზაციის პროცესი, პირველ რიგში ემოციურ სფეროში იჩენს თავს, რომელიც თავის მხრივ, სპეციფიკური, ამ სოციალურ პირობებში ჩამოყალიბებული განწყობითაა განსაზღვრული.

ემოციური სფეროს წამყვანი როლი სწავლებისა და აღზრდის პროცესში თვალსაჩინოდ ჩანს მ. იაროშევსკის (1996) მოყვანილ მაგალითში „დაბალი მოსწრება, გაკვეთილებზე ცუდი ქცევა, გრამატიკული წესის ძნელი დამახსოვრება, მასწავლებლის ახსნისას ყურადღების კონცენტრაციის უუნარობა ჯერ კიდევ არ ნიშნავს ბავშვის ინტელექტის ჩამორჩენას ან ასოცილობას, ეს არის სიმპტომები, რომლის უკან იმალება შფოთვა, თავისთავში დაურწმუნებლობა, ახალი, მნიშვნელობის მქონე უფროსის (მასწავლებლის) შიში, სიმპტომები, რომლებიც ხელს უშლის ბავშვს კარგად გადმოსცეს ის მასალა, რომელიც ნამდვილად იცის».

1997 წ. ვ. ჩირკოვის მიერ გამოკვლეულ იქნა პედაგოგიური სტილის გავლენა სასწავლო მოტივაციაზე. ავტორი არჩევს მასწავლებლის ორნაირ ორიენტაციას: მაკონტროლებელ და ბავშვის ავტონომიაზე დაფუძნებულს. უკანასკნელი – აძლიერებს სწავლისადმი შინაგან მოტივაციას, ცოდნისმოყვარეობას, მაკონტროლებელი სტილი აქვეითებს სწავლისადმი შინაგან ინტერესს, საკუთარი თავისადმი პატივისცემას.

სწორედ ემოციური დამოკიდებულებები წარმოადგენენ ჰარმონიული ერთეულის – პიროვნების არსებით მხარეს, პიროვნებისა, რომელიც საბოლოო ანგარიშით ზნეობრივი, ღირსეული და ამავე დროს რთული ცხოვრების პრობლემებისადმი შეგუების უნარიანი იქნება.

შრომითი აღზრდა თითქმის ყველა ბავშვთა სახლში კარგ დონეზეა. ბავშვები მუშაობენ ხალისით, მონდომებით, მაღალ დონეზეა თვითმომსახურებაც. სამაგიეროდ, დაბალია აღსაზრდელთა საჭირო აკადემიური მოსწრება, სწავლისადმი მათი ინტერესი. როგორც აღვნიშნეთ ეს ძირითადად განპირობებულია სასწავლო საქმიანობისათვის

არახელსაყრელი პირობებით (ერთ ოთახში ერთდროულად მეცადინეობს დაახლოებით 15 ბავშვი, აღმზრდელის ხელმძღვანელობით), გენეტიკური ფაქტორით, (რამეთუ მშობლები ხშირად ნარკომანები, ალკოჰოლიზმით, ვენერიული დაავადებით ან ფსიქიურად დაავადებულნი არიან) და ზოგიერთ შემთხვევაში ოჯახიდან გამოყოლილი პედაგოგიური ჩამორჩენილობით, ამის შედეგად ხშირად აღინიშნება ღარიბი ლექსიკური მარაგი, შესაბამისად მეტყველების, მეხსიერების, აზროვნების განვითარების შეფერხება.

ბავშვები მუდმივად დღე-ღამის განმავლობაში დიდ კოლექტივში ცხოვრობენ. დღის პირველ ნაწილს სკოლაში ატარებენ, მეორე ნაწილს ბავშვთა სახლის საერთო კოლექტივსა თუ სააღმზრდელო ჯგუფში 25 ბავშვთან ერთად. მათი ყველა საქმიანობაც კოლექტიური ხასიათისაა: კოლექტიური მეცადინეობა, კოლექტიური გართობა, კოლექტიური დასვენება და ა.შ. ამგვარი ცხოვრება გრძელდება ათეული წლის განმავლობაში, რაც დაღს ასვამს ბავშვის ჯანმთელობას, მის ფსიქიკას, ხელს უშლის მისი ინდივიდუალობის განვითარებას. ბ. ანანიევი წიგნში „პედაგოგიური შეფასების ფსიქოლოგია»[47], ფსიქოლოგიურად ნათლად გვიჩვენებს, თუ როგორ აყენებს მოსწავლეებს მასწავლებელი ისეთ პირობებში, როცა მათი ინტელექტი აქტიურდება, ნებისყოფა მობილიზდება. მოსწავლეები ნდობით ეკიდებიან გარშემომყოფთ და სიამოვნებით ურთიერთობენ მათთან. მას მოჰყავს მეორე მაგალითიც, როცა მასწავლებელი თავისი ურთიერთობის უცოდინრობით გაკვეთილზე მოსწავლეთა გონებრივ აქტიურობას აქვეითებს, იწვევს მათში ნეგატიურ განცდებს, აქვეითებს ნებისყოფას, ფაქტიურად მოსწავლეები მიჰყავს ადამიანთა მიმართ უნდობლობისაკენ. პედაგოგიური ურთიერთობის არსი ძალზე კარგად გამოხატა ლევ ტოლსტოიმ, მაგრამ მას ურთიერთობა კი არა „სკოლის სული» უწოდა. „სკოლაში არის რაღაც გაურკვეველი, რომელიც თითქმის არ ექვემდებარება მასწავლებლის ხელმძღვანელობას, პედაგოგიკის მეცნიერებისათვის რაღაც სავსებით უცნობი რამ, ამასთან ისეთი, რაც წარმატებული სწავლის არსს შეადგენს. ეს არის სკოლის სული. ეს სული ემორჩილება ცნობილ კანონებსა და მასწავლებლების უარყოფით ზეგავლენას, ე.ი. მასწავლებელმა თავი უნდა აარიდოს ზოგიერთ რამეს იმისათვის, რომ არ მოსპოს ეს სული».

ადრეული და სკოლამდელი ბავშვობის წლების გატარება უკიდურესად არახელსაყრელ პირობებში არასასურველ ოჯახსა ან ბავშვთა სახლში, უდავოდ ახდენს ზეგავლენას პიროვნების თავისებურებათა ფორმირებაზე. აღსაზრდელთა ურთიერთობა უფროსებთან და ერთმანეთთან ურთიერთობის ფორმა და შინაარსი, რომელიც ყალიბდება ბავშვთა სახლში, ბევრად განაპირობებს პიროვნების ჩამოყალიბების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან თავისებურებას. ეს არის „მე“-ს ხატის, თვითშეფასების ჩამოყალიბება, წარმოდგენა საკუთარი თავის შესახებ და დამოკიდებულება საკუთარი თავისადმი. უფროსთან ურთიერთობის ეფექტურობა უპირველეს ყოვლისა დაკავშირებულია იმგვარი ცოდნის მიღებასთან, რომელიც აუცილებელია შემდგომი დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის. ბავშვთა სახლში მცხოვრები ბავშვის პიროვნების ფორმირების თავისებურებათა სპეციფიკის შესწავლისათვის, არანაკლები მნიშვნელობა აქვს მისი მისწრაფებების, სურვილების, იმედების, მიზნების და ა.შ. შესწავლას, მის დამოკიდებულებას საკუთარი მომავლისადმი.

ბავშვის განვითარების ყოველ ასაკობრივ საფეხურზე საჭიროა თავისებური მიდგომა. ერთი ასაკობრივი ეტაპიდან მეორეზე გადასვლა ხასიათდება უპირველეს ყოვლისა წამყვანი მოქმედების ცვლილებით და ამის საფუძველზე ახალი პიროვნული წარმონაქმნების აღმოცენება, რომელთანაც დაკავშირებულია განვითარების მოცემული პერიოდის ყველა სხვა თავისებურება (ლ.ს. ვიგოტსკი 1982) [65]. ფსიქოლოგიური ახალწარმონაქმნები თავისთავად არ აღმოცენდება, ეს ბავშვის სწავლისა და აღზრდის შედეგია, რომელიც მიმდინარეობს ბავშვის განვითარების წინა საფეხურზე. მაგალითად, ბავშვში ფორმირდება ისეთი ფსიქოლოგიური ახალწარმონაქმნები, როგორც საკუთარი საქციელის ცნობიერი რეგულაციაა, სხვა ადამიანთა გრძნობების, ინტერესების სურვილების და ხასიათის გათვალისწინება და საკუთარი ქცევის ორგანიზაციისას მათზე ორიენტირება(ვ.ვ. დავიდოვა 1979) [76], იმისათვის, რომ ბავშვმა შეძლოს თავის საქციელში გაითვალისწინოს სხვა ადამიანთა გრძნობები, ინტერესები და სურვილები, მან უპირველეს ყოვლისა უნდა ისწავლოს ახლობლების, გარშემო მყოფი ადამიანების, უფროსებისა და თანატოლების მიმართ თანაგრძნობა, უნდა ესმოდეს მათი. ეს ძალიან მნიშვნელოვანია,

რადგან თანაგრძნობის უნარი ფსიქოლოგთა მონაცემების თანახმად (ვ.ვ. აბრამენკოვა, 1980, ნ.ს. ალექსანდროვა, 1981, ტ.პ. გავრილოვა, 1975, ე.ვ. სუბოტსკი 1979) [42, 16, 175], საფუძვლად უდევს მორალურად მოტივირებულ მოქმედებებს და ზნეობრივ ნაბიჯებს. უფროსთა დახმარებით, უფროსთა მაგალითის წყალობით ბავშვი სწავლობს თანაგრძნობას, ასევე საკუთარი განცდების, გრძნობების გაზიარებას. აი, რატომ არის მეტად მნიშვნელოვანი, რომ ბავშვის ახლობელი ადამიანები იყვნენ პიროვნულად განვითარებულნი, შეძლონ გულთბილად მოეპყრონ მას, ურთიერთობა ჰქონდეთ ბავშვთან, ამავე დროს ჩამოაყალიბონ ზნეობრივი ურთიერთობა გარშემომყოფებთან. ბავშვთა სახლში მცხოვრები აღსაზრდელის პიროვნებად ფორმირების კიდეც ერთმა მხარემ მიიპყრო პედაგოგთა და ფსიქოლოგთა ყურადღება – ბავშვის პიროვნების ფორმირება, საკუთარ სქესთა შესატყვისობა. მოცემული პრობლემა ნაკლებად დამუშავებულია, მაგრამ მნიშვნელოვანია და აქტუალური, როგორც თეორიული, ასევე პრაქტიკული აღზრდის თვასაზრისით ი.პ. ვოროპაევა (1991) [64].

მკვლევარები აღნიშნავენ რომ სწორედ ოჯახი – მშობლები, ახლობლები, ნათესავები, მათი ცხოვრების წესი, ურთიერთობის შინაარსი და სტილი ხელს უწყობს ბავშვებთან მამაკაცური და ქალური ხატის, გარკვეული ხატების, ეტალონების შექმნას. ბავშვთა სახლში მცხოვრებ აღსაზრდელებს ბევრად ნაკლები შესაძლებლობა აქვთ თვალყურს ადევნონ ქცევის თავისებურებებს, რომელიც დამახასიათებელია ქალისათვის, მამაკაცისათვის. ეს ბავშვები უფროსებს თვალყურს ადევნებენ ძირითადად, როდესაც ისინი სამსახურეობრივ მოვალეობას ასრულებენ (აღმზრდელი, მასწავლებელი, ექიმი, დამლაგებელი, მზარეული, დარაჯი, მეზღვე და სხვა). ასეთი მწირი გამოცდილება შესაძლოა უარყოფითად აისახოს პიროვნების ჩამოყალიბებაზე. ხარვეზებს ინტელექტუალურსა და ემოციურ-ნებელობით განვითარებაში, ურთიერთობის ადექვატური ფორმების არ ქონას იქამდე მიყავს საქმე, რომ ცხოვრებისეული სიტუაციებისათვის, ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები ბევრად ნაკლებად არიან მომზადებულნი. ამგვარ დარღვევათა შედეგი აისახება მოზრდილების ცხოვრებაზეც. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელები ძალიან რთულად ახდენენ გარემოსთან ადაპტაციას.

დღეს არსებული პროგრამა, მეთოდები და მუშაობის ხერხები მზრუნველობას მოკლებულ ბავშვებთან, კომპენსაციას ვერ უკეთებს მათი ცხოვრების არასასურველ მდგომარეობას: კონკრეტულ-გრძნობადი გამოცდილების შეზღუდულობა, თანატოლებთან და უფროსებთან სპეციფიკური დამოკიდებულება, მოქმედების ძირითადი სახეების არასრულფასოვანი მიმდინარეობა (ურთიერთობა, თამაში, სასწავლო მოქმედება). მაგრამ იმ შემთხვევაშიც კი, თუ შეიცვლება პროგრამა, არსებითად გაუმჯობესდება მატერიალური უზრუნველყოფა და სხვა ორგანიზაციული ხასიათის ღონისძიებანი, თავისთავად ვერ გადაწყვეტენ მოცემულ პრობლემას. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელნი ადრეული ასაკიდან საჭიროებენ სპეციალურად ორგანიზებულ ფსიქოლოგიურ დახმარებას, რაც უზრუნველყოფს თითოეული ბავშვის აღზრდას ასაკობრივ და ინდივიდუალურ თავისებურებათა გათვალისწინებით.

ბავშვთა სახლში მცხოვრები ბავშვის ფსიქიკური პროცესის ოპტიმიზაციას, ხელს შეუწყობს პროფესიონალი ფსიქოლოგის თანამშრომლობა ბავშვთა სახლის აღზრდელ-პედაგოგებთან. ერთად შემუშავებული ფსიქოპროფილაქტიკური და ფსიქოკორექციული პროგრამები კომპენსაციას გაუკეთებენ ამ ბავშვთა არახელსაყრელ მდგომარეობას და ხელს შეუწყობენ მათი პიროვნების პროგრესულ ფორმირებას.

II.3 განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები. მათი ადრეული გამოვლენა, დიაგნოსტიკა და კორექცია.

უნდა აღინიშნოს რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ძალიან მაღალია იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც სხვადასხვა მიზეზით ვერ ახერხებენ განსაზღვრულ დროში და განსაზღვრული მოცულობის სასწავლო პროგრამის ათვისებას და ეს რაოდენობა სულ უფრო იზრდება.

აუცილებელია რომ ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში სწორად და დროულად მოხდეს აკადემიური წარუმატებლობის მიზეზებში გარკვევა და შეძლებისდაგვარად აღმოიფხვრას ან შერბილდეს მისი შედეგები.

სკოლაში წარუმატებელ მოსწავლეთა შორის თითქმის 50% ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვია [49, 116].

ამ კატეგორიის ბავშვების შესწავლა გასული საუკუნის 50-იან წლების ბოლოს დაიწყო მკვლევართა ჯგუფმა (ტ. ვლასოვა, მ. პევზნერი, ვ. ლუბოვსკი, კ. ლებედინსკაია) [62, 133, 122]. სწავლაში წარუმატებელ ბავშვთა შორის გამოყვეს ბავშვთა ჯგუფი, რომელნიც გარეგნული მაჩვენებლებით გავდნენ გონებრივად ჩამორჩენილებს, მაგრამ ამავე დროს განსხვავდებოდნენ მათგან. შემდგომ, ტ. ვლასოვამ და მ. პევზნერმა [62] გამოყვეს 2 შედარებით მრავალრიცხოვანი ჯგუფი და დაახასიათეს ის, როგორც ფსიქო-ფიზიკური და ფსიქიკური ინფანტილიზმი.

პირველ ჯგუფში შეიყვანეს ფიზიკური და გონებრივი განვითარების ტემპის დარღვევის მქონე ბავშვები. გამოითქვა ვარაუდი, რომ მათი განვითარების შეფერხება გამოწვეულია თავის ტვინის ქერქის, შუბლის წილის ნელი განვითარებით და მისი კავშირებით ქერქის სხვა ნაწილებთან. ეს ბავშვები ჩამორჩებიან სხვებს ფიზიკური განვითარებით, გამოირჩევიან შემეცნებითი მოქმედების ინფანტილიზმით და ემოციურ-ნებელობითი სფეროს პრობლემებით. ძნელად ერთვებიან სასწავლო პროცესში, სწრაფად იღლებიან, გამოირჩევიან დაბალი შრომისუნარიანობით.

მოსწავლეთა მეორე ჯგუფი შეადგინეს ფსიქიკური მოქმედების ფუნქციური დარღვევების მქონე ბავშვებმა (ცერებრო-ასთენიკური მდგომარეობა), რომელიც ძალიან ხშირად თავის ტვინის ტრამვის შედეგია. ამ ბავშვებისათვის დამახასიათებელია ძირითადი ნერვული პროცესების სისუსტე, თუმცა შემეცნებითი სფეროს ღრმა დარღვევები მათ არ აღენიშნებათ და ნორმალური მდგომარეობის პერიოდში, (ე.ი. როდესაც დალლას არ უჩივიან), ისინი სწავლაში დამაკმაყოფილებელ შედეგს აღწევენ.

უცხოეთში, ამ ბავშვებით სპეციალისტების დაინტერესება გასული საუკუნის მეორე ნახევრიდან იწყება. მათ იხსენიებენ, როგორც „ფსევდონორმალურებს», „პედაგოგიური კუთხით ჩამორჩენილებს», „დაგვიანებულებს», „უცოდინრებს». აგრეთვე არიან ბავშვები, რომლებსაც გარდამავალი მდგომარეობა უჭირავთ „უცოდინრებსა» და „ჩამორჩენილებს» შორის (ა. ბიენეტი, ტ. სიმონი), „მოსაზღვრე ხასიათის ბავშვები» (ლ. ფაირფილდი)

საბჭოთა სპეციალურ ლიტერატურაში ასეთი ბავშვების დასახასიათებლად იყენებდნენ ტერმინებს: „ბავშვები ზოგადი განვითარების დაქვეითებით და ცალკეული ფუნქციების უკმარისობით«(ი.ბორისოვი), „გარდამავალი ფორმები ნორმასა და დეფექტებს შორის», „სუბნორმალური ბავშვები» (ა.ი. გრაბიროვი), „უნიჭოები» (ვ.პ. კაშჩენკო, გ.ვ. მურაშოვი), „გონებრივად განუვითარებელი», „ნორმასა და ანომალურებს შორის მდგომნი» (ვ.ვ. ბლონსკი). ტერმინები „ფსიქიკური განვითარების ტემპის შეფერხება» და „ფსიქიკური განვითარების დროებითი შეფერხება» _გ.ე. სუხარევა შემოიტანა [177].

ჩამორჩენის მიზეზად ითვლება თავის ტვინის მინიმალური დაზიანებები, ხოლო ზოგიერთ შემთხვევაში ნერვული სისტემის და მისი ძირითადი განყოფილების _ თავის ტვინის გენეტიკურად გამოწვეული უკმარისობა. აგრეთვე ინტოქსიკაციები, ინფექციები, ტრავმები და ა.შ. რომლებიც იწვევენ თავის ტვინის მექანიზმების განვითარების ტემპის სუსტ დარღვევებს ან მსუბუქ ცერებრალურ დაზიანებებს. ბოლო პერიოდში სულ უფრო ხშირად სახელდება არახელსაყრელი სოციალური პირობები, არახელსაყრელი აღზრდის პირობების ჩათვლით. ამავე დროს მკვლევარები აღნიშნავენ, რომ ეს ფაქტორები უნდა განვიხილოთ არა, როგორც ერთადერთი, არამედ, როგორც ერთ-ერთი ფაქტორი.

ინტელექტუალურ შეფერხების გამოვლენას ხელს უწყობს საზოგადოების მხრიდან მოთხოვნების ზრდა ბავშვის პიროვნების მიმართ (სასკოლო პროგრამების გართულება, სწავლების ასაკის დაწევა და ა.შ.).

ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხება წარმოადგენს საბავშვო ასაკის ფსიქიკური პათოლოგიის ერთ-ერთ ყველაზე გავრცელებულ ფორმას. ხშირად ეს ვლინდება სკოლამდელ ასაკში. ადრეული დიაგნოსტიკა და კორექცია კარგ შედეგს იძლევა შეფერხების აღმოსაფხვრელად. მედიცინაში ფსიქიკური განვითარების შეფერხებას _ ინტელექტუალური უკმარისობის მოსაზღვრე ჯგუფს აკუთვნებენ. ეს მდგომარეობა ხასიათდება: 1. ფსიქიკური განვითარების ტემპის შენელებით, 2. პიროვნული მოუმწიფებლობით, 3. შემეცნებითი სფეროს მსუბუქი დარღვევებით.

პედაგოგიური მეცნიერების თვალსაზრისით, გამოდის რა ეთიოპათოგენეტიკური პრინციპიდან გ.ე.სუხარევა [177] გამოყოფს ინტელექტუალური დარღვევების შემდეგ ფორმებს:

1. ინტელექტუალური დარღვევები – გამომდინარე გარემოს არახელსაყრელი პირობებიდან და აღზრდიდან;
2. ინტელექტუალური დარღვევები – გამოწვეული ხანგრძლივი ასთენიკური მდგომარეობებითა და სომატიკური დაავადებებით;
3. ინტელექტუალური დარღვევები – ინფანტილიზმის სხვადასხვა ფორმის დროს;
4. მეორადი ინტელექტუალური უკმარისობა – მხედველობის, სმენისა და მეტყველების დარღვევის დროს.

პათოგენეტიკური პრინციპის საფუძველზე ვ.ვ. კოვალიოვმა [113] ინტელექტუალურ უკმარისობის ყველა მოსაზღვრე ფორმები პირობითად დაყო 4 ძირითად ჯგუფად:

1. დიზინტოგენეტიკური ფორმები, რომლის დროსაც უკმარისობა გამოწვეულია ბავშვის განვითარების შემაფერხებელი ან დამახინჯებული მექანიზმებით;
2. ენცეფალოპათიკური ფორმები, რომლის საფუძველს შეადგენს თავის ტვინის მექანიზმების ორგანული დაზიანების ონტოგენეზი ადრეულ სტადიაზე;
3. ინტელექტუალური უკმარისობა, დაკავშირებული ანალიზატორების და გრძნობათა ორგანოების (სმენა, მხედველობა) დეფექტთან და განპირობებული სენსორული დეპრივაციის მექანიზმის მოქმედებით;
4. ინტელექტუალური უკმარისობა, დაკავშირებული აღზრდის დეფექტთან და ადრეული ბავშვობიდან ინფორმაციის დეფიციტთან („სოციოკულტურულ გონებრივი ჩამორჩენა” – გონებრივი არასრულყოფილების პრობლემებთან დაკავშირებული ამერიკული ასოციაციის მიერ მიღებული ტერმინი).

დღეს ბევრი მკვლევარი (ი. ანასტაზი 1982, დ. ცარციძე 2005) [235, 36], არ იზიარებს აზრს ბავშვის პირველადი ინტელექტის შესახებ (ლ.მ. თერმანი 1916). სინამდვილეში ფსიქიკური ფუნქციები ყალიბდება ინდივიდის განვითარების პროცესში და ინტელექტი არ წარმოადგენს გამონაკლისს. განვითარებაში ჩამორჩენას მივყავართ იქამდე, რომ

ფსიქიკური ფუნქციები (ოპერაციები, უნარები, ჩვევები), დაგვიანებით ყალიბდება და ყოველთვის არ ხდება სრულფასოვნად მისი განვითარება.

ამ ბავშვების ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა შესწავლის მიზნით ჩატარებულმა სპეციალურმა ჯგუფებმა აჩვენა, რომ სკოლაში სწავლების დაწყების პერიოდში მათ არა აქვთ ჩამოყალიბებული ან სუსტად აქვთ განვითარებული ისეთი გონებრივი ოპერაციები, როგორცაა: შედარება, ანალიზი, სინთეზი, განზოგადება (განსაკუთრებით სიტყვიერ-ლოგიკურ დონეზე). ეს ოპერაციები შეადგენს ინტელექტუალური საქმიანობის ფონს და მათი მდგომარეობა მის შინაარსობრივ მახასიათებელს განსაზღვრავს. შედარებით მაღალი განათლების მიღების დროს ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ბავშვებს შეუძლიათ გარკვეული დახმარების შედეგად დაეუფლონ დავალების გადაწყვეტის ხერხს და გამოიყენონ ის მომავალშიც.

ამიტომ, საჭიროა ვისაუბროთ არა პირველადი ინტელექტის შენარჩუნებაზე, არამედ გონებრივად ჩამორჩენილ ბავშვებთან შედარებით – დიდ პოტენციურ შესაძლებლობებზე. ტერმინი „შეფერხება« - ხაზს უსვამს ჩამორჩენილობის დროებით ხასიათს, რომელიც მით უფრო ადრე და ადვილად დაიძლევა, რაც უფრო ადრეულ ეტაპზე გამოვლინდება და მიექცევა ყურადღება.

ზოგასაგანმანათლებლო სკოლებში სწავლაში წარუმატებელ ბავშვთა თითქმის ნახევარს განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები შეადგენენ. გაჩნდა ამ კატეგორიის ბავშვებით დაინტერესების პრობლემა საზღვარგარეთ, კერძოდ აშშ-ში, ინგლისში. მთავარი ყურადღება მიექცა ამ ბავშვების დახმარების პრაქტიკული გზების ძიებას, ახალ პედაგოგიურ მიდგომებს, ინდივიდუალიზირებულ პროგრამებს, მისადაგებულ საკორექციო-სარეაბილიტაციო სერვისებს და ა.შ. ყოფილ საბჭოთა კავშირში სხვა კუთხით მიუდგნენ ხსენებულ საკითხს. დაიწყო ამ კატეგორიის ბავშვების ფართომასშტაბიანი, კომპლექსური მეცნიერული კვლევები (კლინიკური, ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური მიმართულება). მრავალწლიანმა თეორიულმა და პრაქტიკულმა კვლევებმა და ექსპერიმენტებმა გამოავლინა, რომ ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებს უჭირთ მასობრივი სკოლის პროგრამებისა და სასკოლო მოთხოვნების დაძლევა, მათ

უჭირთ სასწავლო უნარ-ჩვევების ადვილად და საკმარისად დაუფლება, აქვთ სოციალური ადაპტაციის დაბალი დონე, ახასიათებთ გარემომცველ სინამდვილეზე ცოდნა-წარმოდგენების სიღარიბე, შემეცნებითი უნარები და შემეცნებითი აქტივობა არასაკმარისად აქვთ ფორმირებული. ემოციურ-ნებელობითი სფერო განუვითარებელია, სასწავლო მოტივაცია ჩამოუყალიბებელი, მეტყველება არასრულყოფილადაა ფორმირებული, კომუნიკაციის უნარი არასრულადაა განვითარებული, ქცევა მოშლილია და ა.შ.

პრაქტიკამ დაგვანახა, რომ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების შესწავლა და მათი განვითარების გზების ძიების დაწყება საჭიროა არა სკოლის ასაკიდან (როგორც წინათ ხდებოდა), არამედ გაცილებით ადრე_ადრეულ ბავშვობასა და სკოლამდელ ასაკში.

დასავლეთში ამ მიმართულებით მუშაობა ჯერ კიდევ გასული საუკუნის 70-იანი წლებიდან დაიწყო. ბავშვის დაბადებისთანავე ხდება მისი გამოკვლევა და სათანადო დახმარების გაწევა, რაც იძლევა შეფერხების დამლევს უფრო დიდ გარანტიას, ვიდრე სკოლის ასაკში ბავშვზე გაწეული დახმარება.

ადრეული ჩარევის უპირატესობას თავისი ფსიქოლოგიური საფუძველი გააჩნია. ცნობილია, რომ ყველა ფსიქიკურ პროცესს თავისი განვითარების სენზიტივური პერიოდი აქვს, როდესაც ესა თუ ის ფსიქიკური უნარი ძალზე მგრძნობიარეა გარე ზემოქმედების მიმართ, და მისი განვითარება ამ პერიოდში უფრო ინტენსიურად მიმდინარეობს. მაგალითად, მეტყველების განვითარებისათვის ასეთი პერიოდია 2-5 წელი, როდესაც ბავშვი სრულყოფილად ეუფლება მშობლიურ ენას. ამ პერიოდში ბავშვი საჭიროებს უფროსებისგან აქტიურ დახმარებას, რათა მისი მეტყველება სწორად ჩამოყალიბდეს. ძალიან ხშირად, ბავშვების აღზრდის პროცესში, გათვალისწინებული არ არის ეს მნიშვნელოვანი მომენტი და მშობლები იმ დროს იწყებენ ზრუნვას ბავშვის განვითარების პრობლემებზე, როდესაც დაგვიანებულია.

ბოლო დრომდე დომინირებდა აზრი, რომ ფსიქიკური განვითარების შეფერხების გამოვლენა სკოლამდელ ასაკში და მით უმეტეს ადრეულ ბავშვობაში _ შეუძლებელია. სპეციალისტები თავიანთ მოსაზრებას იმით ასაბუთებენ, რომ ფსიქიკური განვითარების

შეფერხება, ძირითადად არის სწავლიდან გამომდინარე სირთულე („სკოლის სინდრომი“), რომელიც თავს იჩენს სასკოლო ასაკში და გრძელდება მთელი სწავლის პერიოდში.

უახლესმა კვლევებმა [82, 85, 93, 149, 153], გვიჩვენა, რომ განვითარებაში შეფერხების გამოვლენა შესაძლებელია ადრეულ ასაკში, ვინაიდან მას გააჩნია თავისი დამახასიათებელი ნიშნები: მოუსვენრობა, გამღიზიანებლობა, უმიზეზოდ ყვირილი, ძილისა და მღვიძრობის ერთმანეთში არევა, ჭამის დარღვევა, მაღალი აქტიურობა, სენსორული განვითარების შეფერხება, მოძრაობითი არაკოორდინირებულობა, მეტყველების გვიან დაწყება, გარე სინამდვილეზე არაადექვატური რეაქციები და სხვა.

აქ მთავარია პედაგოგის, აღმზრდელის მზადყოფნა დასახმარებლად, მთავარი კითხვები, რომლებიც აქვთ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების აღმზრდელს არის: რა სჭირს ბავშვს? როგორ დავეხმაროთ მას? ბოლო პერიოდში ბევრი გამოკვლევა მიემდგინა მშობლების (განსაკუთრებით დედის) დამოკიდებულების კვლევას განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების მიმართ. კვლევებმა გვიჩვენა, რომ იქ სადაც მშობელსა და ბავშვს შორის ნორმალური ურთიერთობაა ე.ი. ბავშვი არ განიცდის ურთიერთობის დეფიციტს, ბავშვის განვითარება ძირითადად ნორმის ფარგლებში მიმდინარეობს. ეს განსაკუთრებით ნათლად გამოჩნდა მეტყველების შეფერხების დროს, რადგან მეტყველების განვითარებაზე დიდ გავლენას ახდენს ბავშვსა და მშობელს შორის ურთიერთობის თავისებურებანი [101, 189, 103, 117].

საზღვარგარეთ დიდი ყურადღება ეთმობა განვითარებაში შეფერხების პრევენციას, რომელიც შემდეგი მიმართულებით მიმდინარეობს:

1) განვითარებაში შეფერხების პრევენცია ბავშვის დაბადებამდე: რისკ-ჯგუფის დედის გამოყოფა, მათი მონიტორინგი და მკურნალობა; ორსულობის დაგეგმვა; ორსულებში თანდაყოლილ ანომალიათა პრენატალური დიაგნოსტიკა, გენეტიკურ დაავადებათა რისკის მქონე ოჯახების გამოვლენა და მათი გენეტიკური კონსულტაციით უზრუნველყოფა.

2) ახალშობილებში განვითარებაში შეფერხების პრევენცია: ახალშობილთა რისკ-ჯგუფის გამოყოფა, მათი მონიტორინგი და ადექვატური მართვა, ახალშობილთა მასობრივი სკრინინგის ჩატარება.

3) სოციალური პირობებით გამოწვეული შეფერხებების პრევენცია: ტრავმატიზმი, ალკოჰოლიზმი, ნარკომანია, სოციო-კულტურული მიზეზებით განვითარებაში შეფერხება.

ტრადიციულად განვითარებაში შეფერხების (ჩამორჩენის) დიაგნოსტიკა, ყოფილ სსრკ-ში დავალებული ჰქონდათ სამედიცინო-პედაგოგიურ კომისიებს, რომლებიც ჩამოყალიბდნენ გასული საუკუნის 70-იანი წლების დასაწყისში. ეს კომისიები ბავშვების შემოწმებას კომპლექსურად ანხორციელებენ (ნევროპათოლოგი, ფსიქიატრი, ფსიქოლოგი, დეფექტოლოგი, ორთოპედი, ოფტოლმოლოგი, ოტოლარინგოლოგი). ბავშვის შესწავლისადმი ასეთი მიდგომა, საშუალებას იძლევა ზუსტად შეაფასო მის განვითარებაში არსებული გადახრების მთელი სიმპტომაკომპლექსები, ადექვატური შეფასება ეძლევა ბავშვის განვითარების კლინიკურ, ფსიქოლოგიურ, პედაგოგიურ და სხვა თავისებურებებს. კომისიების დასკვნის საფუძველზე ბავშვი ირიცხებოდა შესაბამის სპეციალურ სკოლაში (სკოლა-ინტერნატში).

ზოგიერთი სახის შეფერხების ხარისხის დადგენა ობიექტური მეთოდისა და სათანადო აპარატურის გამოყენებით დიდი სიზუსტითაა შესაძლებელი. მაგრამ სულ სხვა სურათი გვაქვს, როდესაც საქმე გონებრივი განვითარების დონის ხარისხის განსაზღვრასთან გვაქვს.

გონებრივი განვითარების ხარისხის განმსაზღვრელ-დიფერენცირებული დიაგნოსტიკის მეთოდი არ გაგვაჩნია, ხოლო ხელსაწყო-აპარატურით ამის გაკეთება შეუძლებელია. სხვადასხვა ქვეყანაში დიაგნოსტიკის საკითხს სხვადასხვანაირად წყვეტენ. ყოფილ სსრკ-ში ამ მიზნისათვის იყენებდნენ კომპლექსურ მეთოდს „კომპლექსური მონაცემების საფუძველზე ხდებოდა ბავშვის გონებრივი განვითარების დონის განსაზღვრა.

აღსანიშნავია, რომ ათეული წლების განმავლობაში მედიკო-პედაგოგიური კომისიების წევრებს არ გააჩნდათ არავითარი მეცნიერულად დამუშავებული მეთოდიკა, რომლის საფუძველზეც შესაძლებელი იქნებოდა ზუსტი, დიფერენცირებული დიაგნოზის დასმა ბავშვის გონებრივი განვითარების დონის შესახებ. ამისათვის იყენებდნენ უკეთეს

შემთხვევაში პირადად შედგენილ კითხვარებს, რომლებიც მიმართული იყო ბავშვის ლექსიკური მარაგის, საგანთა ზოგი თვისებების, ცოდნის, მეხსიერების და სიტყვათა მნიშვნელობის წვდომისაკენ, იყენებდნენ სხვადასხვა სურათებს და თვალსაჩინო-დიდაქტიკურ საშუალებებს.

ასეთი გზით ბავშვის გონებრივი განვითარების დონის განსაზღვრა ეჭვს ბადებს. სამედიცინო-პედაგოგიურ კომისიებს დებულებით ევალუბოდათ: ზუსტი, სამედიცინო დაიგნოზის დასმა, რომელიც, როგორც „იარლიყი“, ამ ბავშვებს მთელი ცხოვრების განმავლობაში თან სდევდა სამედიცინო-პედაგოგიურ კომისიების მიერ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების კომპლექსური შესწავლა ძალზე მნიშვნელოვანია ბავშვისთვის მიზანმიმართული დახმარების აღმოსაჩენად, მაგარამ ეს შესწავლა უნდა ხდებოდეს დიაგნოსტიკის თანამედროვე მეთოდის გამოყენებით, რომელიც შედგენილ იქნება ბავშვის განვითარების ასაკობრივი კანონზომიერების გათვალისწინებით და ბავშვის ასაკის შესაფერისად.

რაც შეეხება უცხოეთს, ბავშვთა დიაგნოსტიკისათვის, თითქმის ერთი საუკუნეა ტესტებს იყენებენ. ტესტი პირველ რიგში, გამოიყენება როგორც სადიაგნოსტიკო საშუალება. ინდივიდუალურ თავისებურებათა გამოსავლენად მას ფართოდ შესაძლებლობები გააჩნია, რადგან მისი გადაწყვეტა სხვადასხვა ადამიანების მიერ არაეთვგაროვანი წარმატებით ხორციელდება, და სწორედ ამაში ვლინდება, მისი დიაგნოსტიკური მნიშვნელობის არსი. შემთხვევითი არ არის ის გარემოება, რომ მთელი გამოყენებითი ფსიქოლოგია ტესტების ვარიაციულობაზეა აგებული, რომელიც დიფერენცირების საშუალებას იძლევა. ამიტომ იყო, რომ ტესტური შესწავლა ფართოდ გავრცელდა ქცევებზე, მოტივების შესწავლაზე და პიროვნების სხვა თვისებებზე.

ტესტები განსაკუთრებით პოპულარულია ამერიკაში. აშშ-ის სკოლებში თითქმის ყველა ტიპის ტესტი გამოიყენება. სკოლის ფსიქოლოგები და განათლების საკითხთა კონსულტანტები იყენებენ ინტელექტის (უნარის), სპეციალური ნიჭისა და პიროვნულ ბატარეებს. პედაგოგებსა და განათლების სისტემის ადმინისტრაციას ხშირად საქმე აქვთ, რამოდენიმე სახეობის ტესტების შედეგებთან.

ბოლო პერიოდში ამერიკაში ფართოდ გავრცელდა ტესტების სერია, რომლითაც მოწმდება სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სკოლისათვის მზაობა.

საყოველთაო ინტერესი ბავშვის სკოლაში სწავლის შესაძლებლობებზე თანდათანობით იზრდება. შემუშავდა სწავლისათვის მზადყოფნის ტესტები, რომლებიც გამოიყენება ბავშვის სკოლაში შეყვანის დროს. 1976 წლიდან ამერიკის განათლების სისტემაში ფართოდ გამოიყენება სკოლისათვის მზაობის ეროვნული ტესტი. ეს ტესტი ორი დონისაა: პირველი განკუთვნილია საბავშვო ბაღის უმცროსი და საშუალო ჯგუფებისათვის, ხოლო მეორე – უფროსი ჯგუფებისა და პირველ კლასელთათვის.

ამერიკის განათლების სისტემაში ტესტებს იყენებენ თითქმის ყველა საქმეში. დღევანდელი ცივილიზებული მსოფლიოს განათლების სისტემა წარმოდგენილია ტესტების ფართო გამოყენების გარეშე. გასული საუკუნის 30-იან წლებში, ახალგაზრდა საბჭოთა სახელმწიფოს განათლების სისტემა, მათ შორის საქართველოც, ბავშვთა გადარჩევისათვის იყენებდა ტესტების მეთოდს, თუმცა ახალი ტესტები საბჭოთა კავშირში არ შექმნილა. იყენებდნენ უცხოურ, კერძოდ კი ბინე-სიმონის უკვე კლასიკად აღიარებულ ტესტებს. იმ წლებში ტესტებს იყენებდა პედოლოგია. 1936 წლის 4 ივლისს საკ. კვპ/4 ცენტრალური კომიტეტის დადგენილებით, პედოლოგია, როგორც მეცნიერება აიკრძალა. მას მიაყოლეს ტესტებიც, როგორც მისი მეთოდი. საერთოდ კი, პედოლოგია და ტესტები არასწორად დაუკავშირეს ერთმანეთს.

მხოლოდ 80-იან წლებიდან გახდა შესაძლებელი ტესტებისკენ მობრუნება, რადგან ამ პერიოდში საბჭოთა კავშირი და მათ შორის მისი განათლების სისტემა კრიზისს განიცდიდა.

XX საუკუნის 90-იან წლებში საქართველოში ფართოდ შემოვიდა უცხოური ტესტები და დაიწყო მათი პრაქტიკული გამოყენება, ყოველგვარი ადაპტაციის გარეშე, თუმცა არსებობს გამონაკლისი, როდესაც მოხდა უცხოეთში პოპულარული ტესტის (კერძოდ, ვექსლერის ცნობილი ტესტის) ქართულ პოპულაციაზე ადაპტირება [13, 39], და მხოლოდ ამის შემდეგ მისი გამოყენება პრაქტიკული მიზნებისათვის.

აღსანიშნავია ისიც, რომ ჩვენში დაიწყო არა მარტო უცხოური ტესტების ადაპტირება, არამედ ახალი ტესტების დამუშავებაც. კერძოდ, 90-იანი წლების ბოლოს ი. გოგებაშვილის სახელობის პედაგოგიურ მეცნიერებათა ინსტიტუტის ბაზაზე დამუშავდა ბავშვის სკოლისათვის მზაობის ფსიქო-პედაგოგიური მეთოდიკა [38], რომელიც დიაგნოსტიკის გარდა კორექციის ფუნქციაც გააჩნია. ამჟამად კიდევ უფრო ინტენსიურად მიმდინარეობს ამ მიმართულებით მუშაობა და თუ აქამდე ამას უფრო კერძო ინიციატივის ფორმა ჰქონდა, ახლა ეს საქმე თანდათან სახელმწიფოებრივ სტატუსს იძენს.

ამგვარად, განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშთა ადრეული გამოვლენა და დიაგნოსტიკა სკოლამდელ ასაკში, ჩვენში ჩამოყალიბების პროცესშია.

განვითარებაში შეფერხების რისკის ზომის მიხედვით ბავშვის მიმართ სხვადასხვა სამედიცინო ზომები უნდა იქნას მიღებული. დაბალი რისკის მქონე ბავშვი უნდა მოხვდეს სპეციალისტის მუდმივი დაკვირვების ქვეშ. შეფერხების მაღალი რისკის მქონე ბავშვების შემდგომი შეფასება უნდა განახორციელოს კვალიფიცირებულ ექსპერტთა ჯგუფმა სპეციალიზირებულ სამედიცინო დაწესებულებაში.

განვითარებაში შეფერხების მართვა უნდა განახორციელოს სპეციალისტთა ინტერდისციპლინურმა გუნდმა ექსპერტული შეფასების საფუძველზე. ამ გუნდის შემადგენლობა უნდა განისაზღვროს ბავშვის პრობლემებიდან გამომდინარე. ჯგუფში უნდა შედიოდეს სოციალური მუშაკი, რომელსაც ევალება ბავშვის ცხოვრების ხარისხის შეფასება და მონიტორინგი. ინტერდისციპლინურმა გუნდმა უნდა შეიმუშაოს ადრეული ინტერვენციის პროგრამა. ამ პროგრამის საფუძველზე უნდა განხორციელდეს ღონისძიებები თვითმომსახურებითი ჩვევების გამომუშავებისა და გარემოსთან ადაპტაციისთვის. ამავე ჯგუფის რეკომენდაციით უნდა მოხდეს განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვებისათვის სასწავლო-სააღმზრდელო გარემოს შექმნა. პერიოდულად უნდა ხორციელდებოდეს ბავშვის განვითარების მიღწევების შეფასება. ინტერდისციპლინური გუნდის მუშაობის აუცილებელი კომპონენტია განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვების აღმზრდელების ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიურ განათლებითა და საკონსულტაციო მომსახურებით უზრუნველყოფა.

ამ დაწესებულებაში უნდა არსებობდეს ექსპერტთა და განვითარებაში პრობლემების მართვის მულტიდისციპლინური ჯგუფები. ამ მიმართულებით მუშაობა ჩვენთან უკვე დაწყებულია. არსებობს საქართველოს პარლამენტის დადგენილება (13337-II ს 2004 წლის 13/II) „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა უფლებების დაცვის სოციალური პოლიტიკის ძირითადი მიმართულების დამტკიცების თაობაზე» – სადაც ზუსტად არის გაწერილი განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვების ადრეული გამოვლენისა და შესაბამისი რეაბილიტაციის შესაძლებლობები.

2. 3-7 წლის ასაკის განვითარებაში შეფერხების (ან ჩამორჩენის) მქონე ბავშვთა დიაგნოსტიკა. ეს უნდა განახორციელოს სამედიცინო-პედაგოგიურმა კომისიებმა (შესაძლოა მათ კონსულტაციებიც დაერქვას).

როგორც აღვნიშნეთ ეს კომისიები ამჟამად რეორგანიზაციის პროცესშია. უნდა განისაზღვროს კომისიების სტატუსი, დამუშავდეს და დამტკიცდეს მათი მიზნები, ამოცანები და დებულებები.

მათ ფუნქციებში შევა არა „იარლიყი“-ს მიწებება, არამედ თანამედროვე სადიაგნოსტიკო მეთოდების გამოყენებით ბავშვების შესწავლა-გამოკვლევა და რაც მთავარია, იმ სარეაბილიტაციო-საკორექციო და საგანმანათლებლო ღონისძიებათა შერჩევა, რაც ბავშვის განვითარებისათვის არის საჭირო. ამ კომისიების ყველაზე დადებითი მომენტი ის, რომ ბავშვების გამოკვლევა მოხდება კომპლექსურად: ბავშვთა ნევროპათოლოგი, ფსიქონევროლოგი, ოკუპაციური თერაპევტი, სოციალური მუშაკი, ფსიქოლოგი, კორექციული პედაგოგი, მეტყველების თერაპევტი, ჯანდაცვისა და განათლების სამინისტროების წარმომადგენლები.

კომისიები აღჭურვილნი უნდა იყვნენ დიაგნოსტიკის თანამედროვე მეთოდოლოგიით (სხვადასხვა სახის ტესტები) და თვასაჩინო დიდაქტიკური მასალით. ასეთი სახის კომისიები უზრუნველყოფენ არა მარტო სწორი დიაგნოზის, არამედ მიზანმიმართულ კორექციის უზრუნველყოფასაც.

II.4. ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვთა ფსიქოლოგიურ- პედაგოგიური თავისებურებები

მასობრივ, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში აკადემიური ჩამორჩენილობის მიზეზებს ეხება ბევრი ფსიქოლოგი და პედაგოგი (მ.ა. დანილოვი, ვ.ა. ზიკოვა, ნ.ა. მენჩინსკაია, თ.ა. ვლასოვა, მ.ს. პევზნერი, ა.ი. ლეონტიევი, ა.რ. ლურია, ა.ა. სმირნოვი, ლ.ს. სლავინა, ი.კ. ბაბანსკი).

მიზეზთა შორის დასახელებულია: სასკოლო სწავლებისათვის მოუმზადებლობა, რომელიც თავის უკიდურეს ფორმაში გამოიხატება, როგორც სოციალური და პედაგოგიური ჩამორჩენა, ბავშვის სომატური სისუსტე, რომელიც გამოწვეულია ადრეულ და სკოლამდელ ასაკში ხანგრძლივი ავადმყოფობის შედეგად; მეტყველების დეფექტები, რომლებიც არ გამოსწორდა სკოლამდელ ასაკში, მხედველობის და სმენის დარღვევები, გონებრივი ჩამორჩენილობა; თანაკლასელებთან და მასწავლებლებთან უარყოფითი დამოკიდებულებები. თუმცა ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი მიზეზებით გამოწვეული აკადემიური ჩამორჩენა, მცირე პროცენტით გვხვდება, მაშინ როდესაც, უმრავლესობას შეადგენენ ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები. ასეთი დარღვევების მიზეზები იკვლიეს მ.ს. პევზნერმა (1968), გ.ე. სუხარევამ (1974), ტ.ა. ვლასოვამ (1969), კ.ს. ლებედინსკაიამ (1975) და სხვებმა. ყველანი ხაზს უსვამენ კავშირს: ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხებასა და რეზიდუალურ (ნარჩენ) მდგომარეობებს შორის – გადატანილს მუცლად ყოფნის პერიოდში, მშობიარობისას ან ადრეულ ბავშვობაში ცნს-ის სუსტად გამოხატულ ორგანული დაზიანებისას. თავის ტვინის სუსტად გამოხატული ორგანული დაზიანების შედეგად ვლესულობით განვითარების ტემპის მნიშვნელოვან შეფერხებებს, რომელიც იწვევს ბავშვის სასკოლო მოუმზადებლობას, რაც გულისხმობს: ბავშვის ფიზიკურ, ფიზიოლოგიურ, ფსიქოლოგიურ და სოციალურ მოუმწიფებლობას ახალი საქმიანობის (სწავლის) დასაწყებად. Fგშ ბავშვების ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური ასპექტი მოიცავს: 1) გარემომცველ სამყაროზე ცოდნასა და წარმოდგენას, 2) გონებრივ ოპერაციებს, მოქმედებებს და ჩვევებს, 3) მეტყველების განვითარებას, რომელიც

გულიხმობს საკმაოდ მდიდარ ლექსიკის ფლობას, მეტყველების გრამატიკული წყობის საფუძვლებს, 4) შემეცნებით აქტივობას, გამოვლენილს შესაბამის ინტერესებსა და მოტივაციაში, 5) ქცევის რეგულაციას.

ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული ბავშვები მზად არ არიან ყველა ამ პარამეტრებით სწავლისათვის. გარემომცველ სამყაროზე მათი ცოდნა-წარმოდგენები ძალზე მწირია, არ შეუძლიათ მოგვითხრონ იმ საგნის თვისებებსა და ხასიათზე, რომლებიც ხშირად ხვდებით ცხოვრებაში. გონებრივი ოპერაციები სუსტად აქვთ ჩამოყალიბებული. მათ არ შეუძლიათ განაზოგადონ და აბსტრაგირება მოახდინონ საგნების თვისებებზე. სამეტყველო აქტიობა ძალზე დაბალია, ლექსიკონი – ღარიბი, გამონათქვამი ცალმხრივი და მათი გრამატიკული გაფორმება არასრულყოფილია. სასწავლო საქმიანობისადმი ინტერესი არა აქვთ გამოხატული, შემეცნებითი მიმართულება ან საერთოდ არ აღენიშნებათ, ან სუსტად და არამდგრადად; ჭარბობს თამაშის მოტივაცია. ცუდად არის განვითარებული ქცევის ნებისმიერი რეგულაცია, რის გამოც ამ კატეგორიის ბავშვები ძნელად ემორჩილებიან მასწავლებლის მოთხოვნებსა და სასკოლო რეჟიმს, ეს კი ხელს უშლის სასწავლო საქმიანობის ნორმალურ განხორციელებას. სიძნელები სწავლებაში, რომლებიც დაკავშირებულია ბავშვის მოუმზადებლობასთან, უფრო მძაფრდება მათი ცნს-ის შესუსტებული ფუნქციური მდგომარეობის გამო, რომელსაც მივყავართ დაბალ შრომისუნარიანობამდე, სწრაფ დაღლამდე და ყურადღების ადვილად გაფანტულობამდე. ამ კატეგორიის ბავშვები ფაქტობრივად ამოვარდნილნი არიან სასწავლო პროცესიდან. ასეთ ბავშვთა არასაკმარისი ადაპტირება სასწავლო გარემოში და მასწავლებლის მიერ მათი თავისებურებების გაუთვალისწინებლობა ხშირად იწვევს უარყოფით განწყობას მათ მიმართ, მათ ხშირად უწოდებენ „დებილებს», „ბრიყვებს» და ა.შ. ყველაფერ ამას მივყევართ იქამდე, რომ ბავშვები ვედარაფერს იძენენ სკოლიდან და სხვა ბავშვებზეც უარყოფით გავლენას ახდენენ. ფსიქიკური განვითარების შეფერხების პრობლემა და აქედან გამომდინარე სიძნელები სწავლებაში მიჩნეულია მთელი მსოფლიოს პედაგოგებისა და ფსიქოლოგების მიერ ერთ-ერთ ყველაზე უფრო აქტუალურ ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიურ პრობლემად. ამასთან, ამ კატეგორიის ბავშვების შესწავლა შედარებით გვიან დაიწყო.

პირველი მნიშვნელოვანი კვლევა ამ სფეროში იყო ა. შტრაუსისა და ლ. ლეტინენის (A. Strauss, L. Lehtinen, 1947) მონოგრაფია, რომელშიც აღწერილი არიან ბავშვები, თავის ტვინის მსუბუქი დაზიანებით. ამ ბავშვების თავისებურებებს შორის აღნიშნავენ: სწავლისადმი მყარ სიძნელეებს, არაადექვატურ ქცევას და ამავე დროს, შედარებით მაღალ ინტელექტს. ეტიოლოგიურ ფაქტორთა შორის აღინიშნებოდა ცნს-ის სუსტად გამოხატული ადრეული დაზიანება. უცხოელი ფსიქოლოგები და პედაგოგები აღნიშნავენ, რომ ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული ბავშვების უმრავლესობას თავის ტვინის ორგანული დაზიანება ნევროლოგიურად შეიძლება არც ჰქონდეთ გამოხატული, მაგრამ ის მაინც იწვევს სწავლების პროცესის ნორმალური მიმდინარეობის დარღვევას [221]. ისინი მოითხოვენ ამ ბავშვების გამოყოფას გონებრივად ჩამორჩენილ, მხედველობის და სმენის დეფექტების მქონე, ფიზიკური ნაკლოვანებების, მეტყველება დარღვეული ბავშვების ჯგუფისაგან და შემოაქვთ ახალი ტერმინი – „სწავლის შეზღუდული უნარის მქონე ბავშვები». სხვადასხვა ავტორთა მიხედვით ასეთი ბავშვების რაოდენობა მერყეობს 5-11%-ის ფარგლებში.

ყოფილ სსრკ-ში ფსიქიკურ განვითარება შეფერხების მქონე ბავშვებს ყურადღება მიაქცევს გასული საუკუნის 50-იანი წლების ბოლოსა და 60-იანი წლების დასაწყისში. სსრკ-ს მეცნიერებათა აკადემიის დეფექტოლოგიის ინსტიტუტის ექსპერიმენტული ჯგუფი იკვლევდა აკადემიური ჩამორჩენის მქონე ბავშვებს. წამყვანი ადგილი ეკავა კონცეფციას, რომლის მიხედვითაც ფსიქიკური განვითარების შეფერხება უკავშირდება ფსიქო-ფიზიკურ და ფსიქიკურ ინფანტილიზმს, აგრეთვე ადრე აღმოცენებულ ცერებროასტენიკურ მდგომარეობებს. ფსიქოლოგიური დახმარება იქმნებოდა კლინიკური და პედაგოგიური დაკვირვების შედეგებზე, სადაც პირველ რიგში აღინიშნებოდა ამ ბავშვების სიძნელეები წერა-კითხვისა და მათემატიკის სწავლების პერიოდში, ესაა: სენსომოტორული კოორდინაციის უკმარისობა, საერთო მოტორული მოუქნელობა, ჰიპერკინეზების არსებობა (ანდა პირიქით, ჰიპოკინეზია); იმპულსურობა; ემოციური მერყეობა; ყურადღების არაკონცენტრირებულობა; ძლიერად გამოხატული გაფანტულობა და სწრაფი დაღლა.

ამ ბავშვების ფსიქოლოგიური თავისებურებების კვლევა დაიწყო უფრო მოგვიანებით. პირველმა ექსპერიმენტებმა აჩვენა, რომ ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ყველა ბავშვს ახასიათებს ყურადღებისა და შრომისუნარიანობის დაქვეითება. მაგრამ როგორც გ.ი. ჟარენკოვას [91] კვლევებმა აჩვენა, ყურადღების სისუსტეს შეიძლება ჰქონდეს განსხვავებული ხასიათი. ზოგიერთ ბავშვს ყურადღების მაქსიმალური დამაბზა აღენიშნებოდა ამოცანის შესრულების დასაწყისში, სხვები ყურადღების კონცენტრაციას ახერხებდნენ მხოლოდ სამუშაოს დასრულების პროცესში, მესამე ჯგუფისათვის დამახასიათებელი იყო ყურადღების კონცენტრაციის პერიოდულობა. დადგინდა, რომ ამ კატეგორიის ბავშვებს, თავიანთ თანატოლებთან შედარებით უფრო მეტი დრო სჭირდებათ სენსორული ინფორმაციის მისაღებად და გადასამუშავებლად. ამასთან, კვლევებმა აჩვენა, ასეთი ბავშვების, როგორც ხანგრძლივი, ისე ხანმოკლე მეხსიერების დაქვეითება, ტ.ვ. ეგოროვა[89], ნებისმიერი მეხსიერების დაქვეითება უფრო საგრძნობია, ვიდრე უნებლიე დამახსოვრების. საინტერესოა ამ კატეგორიის ბავშვებზე ჩატარებული ექსპერიმენტების შედეგები, რომლებიც მათი აზროვნების კვლევას ეძღვნებოდა. (ტ.ვ. ეგოროვა) [89], მივიდა დასკვნამდე, რომ ასეთი ბავშვებისათვის განსაკუთრებით რთულია იმ დავალებების შესრულება, რომლებიც სიტყვიერ-ლოგიკურ აზროვნებას მოითხოვენ. რაც შეეხება თვალსაჩინო-ხატოვან აზროვნებას ამ ბავშვებს ეს ფორმა ნაკლებად აქვთ დარღვეული. განზოგადების უნარის მიხედვით ეს ბავშვები განსხვავდებიან, როგორც ნორმალური განვითარების, ასევე გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვებისაგან. გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვები ორიენტაციას ახდენენ ინსტრუქციის სიტყვა-სიტყვით შესრულებაზე, ვერ ხვდებიან სიტყვის პირობითობას. მათი მოქმედებები ასახავს შეფარდებითი ანალიზის დაბალ დონეს. რაც შეეხება ნორმალური განვითარების ბავშვებს მათი შეცდომები განპირობებულია მხოლოდ ცნებების არასაკმარისი დიფერენციაციით.

ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული ბავშვების ყველაზე დამახასიათებელი შეცდომებია ობიექტების დაწყვილების შედარება და არა არსებითი ნიმუშის მიხედვით განზოგადება. ექსპერიმენტის დროს გაწეულმა დახმარებამ საგრძნობლად გააუმჯობესა ამოცანის შესრულება. კ.დ. ტრიგერის (1971), ნ.ა. ციპინას (1972) და ს.გ. შევჩენკოს (1974)

[182, 189, 192], კვლევებმა აჩვენა, რომ ასეთი ბავშვების მეტყველება საგრძნობლად განსხვავდება ნორმიდან. მათი ლექსიკონი ღარიბია, ცნებები_ არასაკმარისად ზუსტი, ხშირად _ მცდარი. ამ ბავშვებს გამწვანებული აქვთ გრამატიკული გაფორმების უნარი. ხშირად აღენიშნებათ წარმოთქმის დეფექტები, ცუდად ეხერხებათ სიტყვის ხმოვანი ანალიზი, არასაკმარისად ფლობენ მის ხმოვან ხატს. ყველაფერი ეს, ართულებს მათ მიერ წერისა და კითხვის დაუფლებას.

კლინიკური დაკვირვებები და ფსიქოლოგიური კვლევები ადასტურებს ამ ბავშვების ემოციურ-ნებელობით სფეროს არასაკმარის განვითარებას. ზოგიერთი კლინიცისტი აზრით, ემოციურ-ნებელობითი სფეროს განუვითარებლობა არის ამ ბავშვების ძირითადი მახასიათებელი. ის, რომ უმცროსკლასელთა ქცევა არ შეესაბამება მათ ასაკს, მიუხედავად იმისა, რომ იყვნენ მოსწავლეები, მაინც რჩებოდნენ თამაშის სუბიექტებად, რომ სასწავლო საქმიანობა მათთვის არ იყო წამყვანი ქცევის ფორმა, აღენიშნებოდათ მოტივაციისა და ურთიერთობების დეფიციტი _ ყველაფერი ეს მიუთითებდა ნებისმიერი მოქმედების განუვითარებლობაზე. ამავე დროს, კლინიცისტები გამოთქვამდნენ ვარაუდს, რომ ამ ბავშვებს შენარჩუნებული ჰქონდათ პირველადი ინტელექტი, მაგრამ ეს ვარაუდი არ გამართლდა.

აღმოჩნდა რომ ვარაუდი, თითქოს ამ ბავშვებს თავის ტვინის შუბლის წილი არასაკმარისად ჰქონდათ მომწიფებული, რისი შედეგიც იყო ემოციურ-ნებელობითი სფეროს განუვითარებლობა _ აღმოჩნდა მართალი, მაგრამ არა სრული. სინამდვილეში ცნს-ის განვითარებაში შეფერხებისას პირველ რიგში ადგილი აქვს ყველაზე უფრო გვიან ფორმირებული ნაწილების მოუმწიფებლობას. ასეთ ნაწილებს მიეკუთვნება, როგორც შუბლის წილი, ასევე კეფის ქვედა ნაწილები, რომლებიც წარმოადგენენ რთულ ანალიზატორთაშორის კავშირების მატერიალურ საფუძველს. მათი მომწიფების დაქვეითება იწვევს მხედველობით-მამოძრავებელი, სმენით-მხედველობით კავშირების ფორმირების სირთულეებს, რომლებიც წარმოადგენენ ისეთი ფსიქიკური ფუნქციების საფუძველს, როგორცაა შემეცნებითი უნარების განვითარება (აღქმა, ყურადღება, მეხსიერება, აზროვნება).

როგორც გამოკვლევებმა აჩვენა ამ ბავშვებს ასაკობრივად არც ქცევები აქვთ ჩამოყალიბებული. ნ. აფანასიევამ ქცევების მიხედვით გამოყო ბავშვთა 3 ძირითადი ჯგუფი. თითოეულ ჯგუფს ახასიათებს განსხვავებული სპეციფიკური თავისებურება.

ბავშვთა I ჯგუფისათვის დამახასიათებელია ქცევის გაწონასწორებულობა. ასეთი ბავშვები არიან შედარებით მშვიდნი, გაწონასწორებულნი, აქტიურნი და გულდიანი. ისინი არ არღვევენ ქცევის დადგენილ ნორმებს, ყურადღებით და მშვიდად უსმენენ მასწავლებლის და აღმზრდელის შენიშვნებს, ცდილობენ შეცდომების გამოსწორებას. ამ კატეგორიის ბავშვთაგან სწორედ ეს ჯგუფი წარმოადგენს მოსწავლეთა ყველაზე ორგანიზებულ ნაწილს, თუ რაიმე გაუჭირდათ ისინი თვითონ მიმართავენ პედაგოგებს და თანატოლებს დახმარებისათვის. შედარებით სწორედ და სწრაფად ეუფლებიან საყოფაცხოვრებო უნარ-ჩვევებს, სხვა მოსწავლეებზე ადრე ასრულებენ დავალებას, მასწავლებლების თხოვნით ეხმარებიან თანაკლასელებს. დავალების შესრულებისას გამოირჩევიან საკმაო თვითდაჯერებით. ექსპერიმენტები ტარდებოდა სპეციალურ სკოლა-ინტერნატში, რომლის მოსწავლეთა კონტიგენტის დაალოებით 1/3 ფგშ-ს მქონე ბავშვია.

ბავშვთა II ჯგუფისათვის დამახასიათებელია ქცევის იმპულსურობა, რაც ძირითადად განპირობებულია მათი აგზნებადობის მაღალი დონით. ამ ჯგუფს ეკუთვნიან ადვილად აგზნებადი, იმპულსური, მოძრაობითი მოუსვენრობის მქონე ბავშვები. მათ ახასიათებთ ქცევის უთანაბრობა, ემოციების სწრაფი ცვალებადობა, რაც აძნელებს მათთან ურთიერთობის დამყარებას. შენიშვნებზე იძლევიან არაადექვატურ რეაქციებს, უყვართ ხმაურიანი თამაში, შენიშვნებზე არ რეაგირებენ. კატეგორიულად გამოთქმულ შენიშვნებზე იციან წყენა, დაყვირება, გაქცევა. ზოგი ბავშვი შენიშვნაზე იცინის, ან დათანხმდება, რომ არასწორად მოიქცა, მაგრამ მაშინვე ივიწყებს. როცა საკლასო დავალებებს ვერ ასრულებენ, ყვირიან, რომ არ უნდათ, არ შეუძლიათ, თუ დროზე არ მიეშველნენ, მიმოყრიან საგნებს, იტირებენ, არაფერს აღარ ჰკიდებენ ხელს. ასეთ ბავშვებს ადვილად მოსდით ნერვიული დამაბვა, გადაღლა, რის შედეგადაც იწყებენ სიცილს, უმიზნოდ დახეტიალობენ საკლასო ოთახში, ხელს უშლიან სხვებს მუშაობაში, ბავშვთა ეს ჯგუფი ყველაზე მრავალრიცხოვანია (40%).

III ჯგუფის ბავშვთა ქცევა ხასიათდება დეპრესიულობით. ისინი არიან მოთენთილები, ინერტულები, შეკავებულნი, მიუკარებელნი, პასიურები, უინიციატივონი. სამაგიეროდ, როგორც წესი, უფროსების დავალებებს ასრულებენ. თავიანთ მოქმედებაში გამოირჩევიან დაურწმუნებლობით, რის გამოც საჭიროებენ მუდმივ მხარდაჭერას. უყვართ მშვიდი, წყნარი თამაში. მეგობრობენ წყნარ ბავშვებთან. ისინი არ არიან კონტაქტურნი, არ უყვართ ჩხუბი, ამიტომ კლასში მათ ცუდად არ ექცევიან. რაოდენობრივად ეს ჯგუფი ყველაზე ნაკლებია (23%).

ამრიგად ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ბავშვთა შორის გვხვდება მკვეთრად განსხვავებული ქცევის მოსწავლეები, რაც მხედველობაში უნდა იქნას მიღებული მათთან საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის პროცესში.

ქცევის ძირითადი ფორმა დაწყებით კლასშიც კი, მათთვის თამაშია, მაგრამ მათი თამაშიც სპეციფიკურია და არ ჯდება ასაკობრივ ნორმატივებში. უყვართ მარტივი თამაშები, გვიან უჩნდებათ სიუჟეტურ-როლური თამაშის მოთხოვნილება. უფროსების მიერ ორგანიზებული თამაშების დროსაც კი თავის თავზე აღებული როლის შესრულებას ყოველთვის ვერ ახერხებენ.

მოსკოვის დეფექტოლოგიის ინსტიტუტის სპეციალისტების მიერ გასული საუკუნის 70-იან 80-იან წლებში განხორციელდა ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების პედაგოგიური შესწავლა კომპლექსურად კლინიკურ, პათოფიზიოლოგიურ, ფსიქოლოგიურ კვლევებთან ერთად, რაც ხელს უწყობს ამ კატეგორიის ბავშვთა კორექციული დახმარების გზების ძიებას და ღრმა შესწავლას.

აღსანიშნავია, რომ ეს ბავშვები თავიანთ ფსიქო-ფიზიკური და პედაგოგიური შესაძლებლობებით მკვეთრად განსხვავდებიან გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვებისაგან. ბევრ პრაქტიკულ და თეორიულ ამოცანას ისინი წყვეტენ თავიანთი ასაკის დონეზე, უნარი აქვთ გამოიყენონ დახმარება, შეუძლიათ სიუჟეტური სურათის აზრის გაგება, შეუძლიათ მარტივი ამოცანის პირობის გააზრება და ა.შ. ამასთან ერთად ამ კატეგორიის ბავშვებს აღენიშნებათ შემეცნებითი აქტიურობის დაქვეითება, რაც მათ სწრაფ დაღლასა და გამოფიტვასთან ერთად ქმნის სირთულეებს მათი სწავლებისა და განვითარებისათვის.

ჩქარი დაღლა იწვევს შრომისუნარიანობის დაქვეითებას, რის შედეგადაც იქმნება სიძნელები პროგრამული მასალის ათვისებაში: მათ უჭირთ ამოცანის პირობის დამახსოვრება; ავიწყდებათ ნაკარნახევი წინადადება; წერის დროს უშვებენ უხეშ შეცდომებს; მექანიკურად მანიპულირებენ ციფრებით; ვერ ახდენენ თავიანთი მოქმედების შეფასებას; მათი ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ სამყაროზე ვიწროა. ამ კატეგორიის ბავშვებს უჭირთ დავალებაზე კონცენტრაცია, ძნელად იღებენ სასკოლო წესებს, ქცევის მთავარი ფორმა კვლავ თამაშია. კვლევები ადასტურებენ [78, 55, 59, 145, 147], რომ ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები საჭიროებენ განსაკუთრებულ საკორექციო-საგანმანათლებლო მიდგომას, რომელიც შეთანხმებული უნდა იყოს სამკურნალო-გამაჯანსაღებელ ღონისძიებებთან. შემეცნებითი აქტიურობის შენელება, ანალიზის, სინთეზის, შედარების, განზოგადების ყურადღების და მეხსიერების შესუსტება – საბოლოო ჯამში ხელს უშლის განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვებს სრულფასოვნად დაეუფლონ სასწავლო მასალას.

ამ ბავშვების ქცევა, ისე, როგორც სასწავლო საქმიანობა, ხასიათდება არათანაბარი გამოვლინებებით: რაღაც პერიოდში ბავშვებმა შეიძლება იმუშაონ საკმაოდ დაინტერესებულად, ყურადღებით და პროდუქტიულად, ხოლო სხვა პერიოდში აღენიშნებათ შრომის სრული უუნარობა და სასწავლო მასალის ათვისების საკმაოდ დაბალი შესაძლებლობა.

კლინიკურმა და პედაგოგიურმა გამოკვლევებმა აჩვენეს, რომ ასეთი გადასვლა ერთი მდგომარეობიდან მეორეში, ანუ აქტიური მდგომარეობიდან პასიურში, სამუშაო და არასამუშაო განწყობილების ხშირი ცვლა, დაკავშირებულია ნერვულ-ფსიქიკურ მდგომარეობასთან და ხშირად მიზეზის გარეშეც აღმოცენდება.

კვლევებმა დაადგინა [78, 91, 150], რომ ამ კატეგორიის ბავშვებს ნორმალური შრომისუნარიანობის პერიოდში აღენიშნებათ მთელი რიგი დადებითი მხარეები, რაც მიუთითებს, რომ მათ მთელი რიგი პიროვნული და ინტელექტუალური თვისებები შენარჩუნებული აქვთ, რომლებიც ხშირად ვლინდება მათთვის საინტერესო დავალებების შესრულების დროს, რომელიც არ ითხოვს ხანგრძლივ გონებრივ და ფიზიკურ

დაძაბულობას და მიმდინარეობს მშვიდ ატმოსფეროში. ასეთ პირობებში მათთან ინდივიდუალური და სასკოლო მუშაობისას შეუძლიათ დამოუკიდებლად, ან უმნიშვნელო დახმარებით, გადაწყვიტონ ინტელექტუალური ამოცანები თითქმის ნორმალური განვითარების ბავშვების დონეზე.

ამ ბავშვების მცდელობა გაიგონ სასწავლო მასალა, მიუთითებს მათ მიერ დასმული კითხვები. მისწრაფება იმისა, რომ დავალება სწორად გაიგოს, აიძულებს ბავშვს ხშირად „შეაწუხოს“ პედაგოგი და გაამეორებინოს დავალება.

რა გასაკვირიც არ უნდა იყოს, ამ ბავშვების გამოკითხვამ და პედაგოგების დაკვირვებამ აჩვენა, რომ ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები ყველაზე დიდ ინტერესს მათემატიკის მიმართ ავლენენ, თუმცა ვერ უტოლდებიან თავიანთ ნორმალურად განვითარებულ თანატოლებს.

კითხვის დაუფლების პროცესი ბევრი სპეციალისტის მიერ არის ნაკვლევი [151, 92, 153, 150], და ბევრ რამეზეა დამოკიდებული: 1. შეფერხების რა დონესთან გვაქვს საქმე (მსუბუქი, მძიმე), 2. იცნობს თუ არა პედაგოგი ამ კატეგორიის ბავშვების ფსიქო-ფიზიკურ შესაძლებლობებს (სწრაფი დაღლა, შრომისუნარიანობის სწრაფი დაქვეითება და ა.შ.), 3. იყენებს თუ არა სწავლებაში თვალსაჩინო-დიდაქტიკურ საშუალებებს. თუ ყველა ეს პირობა დაცულია, ბავშვები შედარებით მოკლე დროში ახერხებენ წერა-კითვის დაუფლებას, წაკითხულის შინაარსის გაგებას, მოახდინონ ზოგადი მარტივი განზოგადებები და ა.შ.

ამავე დროს, როგორც აღნიშნავს ნ.ა. ციპინა (1972), [189], ახალ, უცნობ ინფორმაციას ბავშვები ძნელად ითვისებენ, ცდილობენ გვერდი აუარონ მას და ყურადღებას აფიქსირებენ კარგად ნაცნობ ფაქტებსა და მოვლენებზე.

ყველა კვლევაში [62, 63, 78, 77, 105], რომელიც ფსიქიკურ განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვებს ეხება, ხაზგასმულია რომ ეს ბავშვები განსაკუთრებით ეფექტურად იყენებენ დახმარებას, ვიდრე გონებრივად ჩამორჩენილები. გაწეული დახმარება უნდა ითვალისწინებდეს: 1. ბავშვის განვითარების დონეს, 2. მიწოდებული მასალის სირთულეს. ისინი არ რჩებიან გულგრილნი თავიანთი სამუშაოს შეფასებისას: ეძებენ მასწავლებლის

დადასტურებას თავიანთი გადაწყვეტის სასარგებლოდ, შექებას, მხარდაჭერას, ძალიან განიცდიან წარუმატებლობას.

კლასგარეშე საქმიანობისას ბავშვები აქტიურები არიან, მათი ინტერესები, ისევე, როგორც მათი თანატოლების, სხვადასხვაგვარია. ზოგიერთი წყნარ, მშვიდ საქმიანობას ძერწვას, ხატვას, კონსტრუირებას ანიჭებს უპირატესობას. უმრავლესობა უპირატესობას ანიჭებს მოძრავ თამაშებს. უყვართ სირბილი, იატაკზე გორაობა, ჩხუბი. თითქმის ყველა ამ კატეგორიის ბავშვს უყვარს ექსკურსიები (თეატრი, კინო, მუზეუმი). რამდენიმე დღე შთაბეჭდილებების ქვეშ იმყოფებიან, მაგრამ ყველა ეს ღონისძიება ძალიან ღლის მათ. ბევრი ბოლომდე ვერ უძლებს, იწყებს აქეთ-იქით ყურებას, თამაშს, მოძრაობებს.

ამ კატეგორიის ყველა ბავშვს ძალიან უყვარს ფიზიკულტურა და სპორტული თამაშები, თუმცა მათ აღენიშნებათ არასაკმარისი მოძრაობითი კოორდინაცია, მოცემულ რიტმთან შეუთანხმებლობა და ა.შ. თუმცა დროთა განმავლობაში ისინი მნიშვნელოვან წარმატებებსაც აღწევენ ამ მიმართულებით.

განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვებს ძალიან უყვართ მცენარეებისა და ცხოველების მოვლა, იმ შემთხვევაში თუ ეს საქმიანობა არ მოითხოვს მათგან ხანგრძლივ დაძაბულობას. უყვართ თვითშემოქმედებაში მონაწილეობა, ამასთან, ლექსებს და ტექსტებს გაცილებით ადვილად სწავლობენ, ვიდრე ანალოგიურ მასალას კლასში. ბევრი მათგანი კარგად ცეკვავს, მღერის, უყვართ დღესასწაულებში მონაწილეობის მიღება.

როგორც კლასში, ისე კლასგარეშე საქმიანობის დროსაც ამ ბავშვებს მხოლოდ თავიანთი ნამოქმედარი აინტერესებთ.

ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვები აფასებენ უფროსების ნდობას, მაგრამ ეს ვერ იცავს მათ ჩავარდნებისგან, შემდეგ ისინი დიდხანს გრძნობენ უხერხულობას, დათრგუნულები არიან, იხდიან ბოდიშს.

პედაგოგიური კვლევები ადასტურებს [107, 78, 181, 153], რომ შემეცნებითი აქტიურობა და შრომისუნარიანობა ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებს შეუძლიათ მხოლოდ 15-20 წუთი, შემდეგ აღენიშნებათ გადაღლა და გამოფიტვა. გაკვეთილების მიმართ მათი ინტერესი ქრება, წყვეტენ საქმიანობას. გადაღლის მდგომარეობაში მათ

მკვეთრად უქვეითდებათ ყურადღება, ხდებიან იმპულსურები, საქმიანობაში თავს იჩენს შეცდომები და გადასწორებები.

ზოგიერთ ბავშვში საკუთარი უსუსურობა იწვევს გაღიზიანებას, ზოგი კატეგორიულ უარს ამბობს მუშაობაზე, განსაკუთრებით თუ საქმე ახალ მასალას ეხება. ცოდნა ბევრ შემთხვევაში რჩება არასრული, ნაწყვეტ-ნაწყვეტი, უსისტემო. ამის გამო მათ უყალიბდებათ დაურწმუნებლობა თავიანთ შესაძლებლობებში, სასწავლო საქმიანობით დაუკმაყოფილებლობა. დამოუკიდებელი სამუშაოს შესრულების დროს ისინი იბნევიან, იწყებენ ნერვიულობას, ელემენტარული დავალების შესრულებაც კი არ შეუძლიათ. მძაფრად გამოხატული გადაღლილობა აღენიშნებათ იმ გაკვეთილების შემდეგ, რომელიც ინტენსიურ გონებრივ დაძაბულობას მოითხოვს.

მკვლევარები [150, 145, 146, 147, 71, 115], ადასტურებენ, რომ ამ კატეგორიის ბავშვებს განსაკუთრებულად უყვართ მექანიკური საქმიანობების შესრულება, რაც გონებრივ დაძაბვას არ მოითხოვს (მზა ფორმების შევსება, გადაწერა და ა.შ.) ნებისმიერი ახალი საქმიანობა იწვევს მათ პროტესტს. ელემენტარული ახალი ჩვევებიც კი უყალიბდებათ ძალიან ნელა. საჭიროა მრავალი მითითება და ვარჯიში მათ განსამტკიცებლად.

ბავშვები ძნელად გადაერთვებიან ერთი საქმიანობიდან მეორეზე. ერთგვაროვანი მოქმედებები, რომელიც მოითხოვს გონებრივ დაძაბულობას ჩქარა ღლის მათ და თავს ანებებენ დავალების შესრულებას. განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვებს განსაკუთრებით უჭირთ სასკოლო რეჟიმთან შეგუება. გადაღლის შემდეგ ბავშვები სხვადასხვაგვარად იქცევიან: ნაწილი ხდება პასიური და მოთენთილი, წვებიან მერხზე, უაზროდ იყურებიან ფანჯარაში და ა.შ. ნაწილი – უფრო აგზნებული ხდება: ყვირიან, ჩხუბობენ, გორაობენ. ბავშვების ამ მდგომარეობიდან გამოყვანა მასწავლებლის მხრიდან მოითხოვს დიდ ტაქტს და მოთმინებას. ამ დროს ძალზე ეფექტურია პრაქტიკულ საქმიანობაზე გადართვა, რომელიც ბავშვებისათვის სახალისოა.

აცნობიერებენ რა თავიანთ სიძნელეებს სწავლაში, ზოგიერთი ბავშვი ცდილობს თავი დაიმკვიდროს საკუთარი გზით: იმორჩილებს ფიზიკურად უფრო სუსტს, მბრძანებლობს მასზე და ა.შ. უყვართ ტრაზახი, ტყუილი. ამავე დროს ძალიან მგრძნობიარენი არიან

უსამართლო დადანაშაულების მიმართ, მძაფრად რეაგირებენ მათზე და ძნელად მშვიდდებიან. ჩვენთვის საინტერესო კატეგორიის ბავშვების განვითარების თავისებურებების ცოდნა აუცილებელია მათთან მუშაობის მიდგომის შერჩევისათვის. ამ ბავშვებთან სწავლების დროს საკმარისი არ არის დავეყრდნოთ მხოლოდ ზოგად მიდგომებს. აუცილებელია ზუსტად ვიცოდეთ – პასუხობს თუ არა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სწავლების შინაარსი და მეთოდი ამ ბავშვის განვითარების თავისებურებებს, მათ მიერ სასწავლო მასალის ათვისებას, თუ საჭიროა, რომ ამ მეთოდებმა ცვლილება განიცადონ? ამ მიზნით ჩატარებულია სპეციალური, შედარებითი კვლევები (ნ.ა. ციპინა, კ.დ. ტრიგერი და სხვა), რომლებშიც მონაწილეობდნენ: ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხებული, ნორმალური განვითარების და გონებრივად ჩამორჩენილი ბავშვები. ცოდნა, რასაც განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში იღებენ, მინიმალურად ვერ აკმაყოფილებს სასკოლო პროგრამის მოთხოვნებს. განსაკუთრებით ძნელად ითვისებენ იმ მასალას, რომელიც მნიშვნელოვან გონებრივ მუშაობას მოითხოვს, ან მრავალსაფეხურიან თანმიმდევრული კავშირების დამყარებას შესასწავლ ობიექტებსა და მოვლენებს შორის. შესაბამისად, სწავლების სისტემატიზირების პრინციპი, რაც ითვალისწინებს ამ კატეგორიის ბავშვების მიერ მეცნიერების საფუძვლების ათვისებას ცოდნის სისტემის, უნარებისა და ჩვევების სახით, არარეალიზებული რჩება.

ასევე არარეალიზებული რჩება მათთვის სწავლაში ცნობიერებისა და აქტიურობის პრინციპი. ცალკეულ წესებს, მდგომარეობებს და კანონებს ბავშვები ხშირად მექანიკურად იმახსოვრებენ და ამიტომ ვერ იყენებენ მას დამოუკიდებელი მუშაობის დროს. სპეციფიკურია მათი წერითი შეცდომებიც, რაზედაც მეტყველებს მათ მიერ ნაწერის მრავალჯერადი გადასწორებები მუშაობის პროცესის დროს. მათთვის დამახასიათებელია აგრეთვე მოქმედების თანმიმდევრობის დარღვევა და დავალების ცალკეული რგოლების გამოტოვება. ეს ყველაფერი ადვილად აიხსნება ამ კატეგორიის ბავშვების ქცევითი იმპულსურობით, ნებისმიერი მოქმედების დეფიციტით გ.ი. ჟარენკოვა, [91].

განვითარებაში პრობლემების მქონე ბავშვების სწავლების ეფექტური გზების ძიება უნდა წარმოებდეს არა მხოლოდ ამ ბავშვების განვითარების თავისებურებების ადექვატური მეთოდებისა და საშუალებების შემუშავებით, არამედ სწავლებამ უნდა მიიღოს საკორექციო მიმართულება. ცნობილია, რომ სკოლაში სწავლება ეფუძნება იმ ცხოვრებისეულ გამოცდილებას, დაკვირვებებსა და ცოდნას გარემომცველ სამყაროზე, რასაც ბავშვი იძენს სკოლამდელ ასაკში. როდესაც ასეთი ბავშვები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში მიდიან ისინი აუცილებლად უნდა ფლობდნენ ელემენტარულ საბაზისო უნარ-ჩვევებს.

ამგვარად, მშობლიური ენის დასაუფლებლად სკოლაში საჭიროა, რომ ბავშვს სკოლამდელ ასაკში ჩამოუყალიბდეს ელემენტარული უნარ-ჩვევები მის ასათვისებლად ელემენტარული პრაქტიკული განზოგადებების სახით: ბგერით, მორფოლოგიურ, ლექსიკური, გრამატიკული. გააჩნდეს ელემენტარული ფონემატიკური დიფერენცირება გაარჩიოს და გაიმეოროს ის სიტყვებში, განსაზღვროს მათი რაოდენობა და თანმიმდევრობა მარტივ სიტყვებში.

მათემატიკაში სასკოლო პროგრამის ასათვისებლად ბავშვს უნდა ჰქონდეს პრაქტიკული ცოდნა რაოდენობაზე, სიდიდეზე, საგნების ფორმაზე, შეეძლოს შეადაროს, გაუტოლოს, შეამციროს, გაზარდოს ისინი. ყველა ეს პრობლემა ბავშვმა სკოლამდელ ასაკში უნდა დაძლიოს.

თავი III. მზავშვთა სახლის აღსაზრდელთა სკოლისათვის მზაობის კვლევა და რეკომენდაციები

III.1 კვლევის მეთოდები

ტრადიციულად საქართველოში, სკოლამდელი აღზრდის სისტემაში ჩართული არ არიან ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული ბავშვები, რადგან არსებულ ბავშვთა სახლებში ამ კატეგორიის ბავშვები მოკლებულნი არიან მშობელთა ზრუნვას, ხოლო პედაგოგები

სათანადოდ ვერ ფლობენ იმ პრაქტიკულ უნარ-ჩვევებს, რაც მათ აღსაზრდელების სათანადო მოვლისა და ურთიერთობისთვისაა საჭირო, ანუ არ იციან მათი ფსიქო-პედაგოგიური თავისებურებები. ამ კატეგორიის ბავშვებს სკოლამდელ ასაკში არ უვითარდებათ (ან არასაკმარისად უვითარდებათ), ის უნარ-ჩვევები, რომელიც სოციალური ადაპტაციისთვის არის საჭირო. ჩვენი კვლევის მიზნებში შედის ბავშვთა სახლებში მცხოვრებ ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვების ადრეული გამოვლენა და სათანადო დახმარების აღმოჩენა. განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების სკოლაში შეყვანა მოუძნადებლად – უშედეგოა. ეს მომზადება კი უნდა მოხდეს სკოლამდელ ასაკში და მასში მონაწილეობა უნდა მიიღონ, როგორც მშობლებმა, ისე სპეციალისტებმა.

დღეს ჩვენში მრავალი უცხოური ტესტი მუშაობს, რამაც შეიძლება მეორე უკიდურესობაში ჩაგვადოს. კერძოდ, ბავშვების მასობრივი კვლევები ჩვენი სინამდვილისათვის მოურგებელი, არაადაპტირებული ტესტებით ტარდება, რაც სარგებლობის ნაცვლად ზიანს მოგვიტანს. როგორც ცნობილია, ტესტების შემდგენლები უპირველეს ყოვლისა, ორიენტირად იმ სოციალურ გარემოს იღებენ, სადაც ბავშვს ცხოვრება უხდება, ამიტომ უცხოეთში ძალზე პოპულარული ტესტების გამოყენებაც კი სათანადო ადაპტაციის გარეშე შედეგს არ მოგვცემს. სწორედ არსებული მდგომარეობიდან გამომდინარე შემუშავდა პროფ. ნ. ცარციძის მიერ ქართულ სინამდვილეზე ორიენტირებული დიაგნოსტიკური მეთოდის, რომელიც ითვალისწინებს საქართველოში მცხოვრები ბავშვების ფსიქო-ფიზიკურ და სოციალურ გარემოს თავისებურებებს. ამ მეთოდის წარმატებული აპრობირება გაიარა სკოლამდელი ასაკის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვთა სარეაბილიტაციო და საკორექციო-საგანმანათლებლო ცენტრში „იმედი“, სადაც დ. ცარციძის მიერ გამოყენებულ იქნა სკოლამდელი ასაკის ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული ბავშვების ადრეული გამოვლენის, შეფასების და მიზანმიმართული საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის – ერთიანი მულტიდისციპლინური მიდგომა.

ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდика იმ პრინციპზეა აგებული, რომ შესაძლებლობას იძლევა გამოვავლინოთ ბავშვის ფსიქიკური უნარების (აღქმის, ყურადღების, მეხსიერების, აზროვნების და მეტყველების) განვითარების თავისებურებანი. ამასთანავე, იგი გვაწვდის ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ როგორია ბავშვის ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე.

ბავშვის მოქმედების ანალიზისა და ინტერპრეტაციისთვის დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ყოველ ეტაპს: თუ როგორ ისახავს ბავშვი მიზანს, გეგმავს ჩასატარებელ საქმიანობას, როგორ იღებს და იაზრებს მის წინაშე მდგომ ამოცანას, როგორ ორიენტირდება დავალებაში, როგორ ახერხებს საქმიანობის ოპერაციული დონის ორგანიზებას (გზების არჩევა, აზრობრივი ამოცანების გადაწყვეტა, კონტროლის სხვადასხვა სახეობები: მიმდინარე, დამამთავრებელი და სხვა). გამოკვლევა იწყება არავერბალური ფუნქციებიდან, ფსიქოლოგიური ბაზიდან. სწორედ ფსიქიკური პროცესების და ფუნქციების მდგომარეობა არის მნიშვნელოვანი ბავშვის განვითარებაში არსებულ შეფერხების კვალიფიცირებისათვის. გამოკვლევისას მნიშვნელოვანია განისაზღვროს ბავშვის საქმიანობის სრულქტურაში რომელი რგოლი ან რგოლები არ არიან ჩართულნი (ან არასრულყოფილად არიან ჩართულნი), რომ ამის შემდეგ სწორად დაიგეგმოს ბავშვთან საკორექციო-სარეაბილიტაციო მუშაობა. ბავშვის ფსიქოლოგიურ თავისებურებათა კვლევისას დიდი ყურადღება ექცევა მისი ცხოვრებისა და აღზრდის პირობებს, ურთიერთობების ხასიათს. ფსიქიკური ფუნქციების კვლევა ყოველთვის ითვალისწინებს ბავშვის ფსიქიკური განვითარების ასაკობრივ საფეხურებს, რადგანაც განვითარების თითოეული ეტაპი თავისი თავისებურებებით ფასდება: ყურადღების, აღქმის, მეხსიერების, ინტელექტის, ემოციურ-ნებელობითი მდგომარეობები.

ხდება ბავშვის თამაშის გაანალიზება და მის ქცევაზე დაკვირვება. სხვადასხვა სიტუაციაში იყენებენ ბავშვთან გასაუბრებას და უფროსებთან გასაუბრებას ბავშვის შესახებ.

ყურადღება ექცევა იმას, თუ როგორ იღებს ბავშვი მისადმი მიმართულ მეტყველებას, როგორ ურთიერთობებს: მეტყველების საშუალებით თუ პარალინგვისტური

საშუალებებით – მიმიკით, ქესტებით, ინტონაციებით. ასაკობრივი მაჩვენებლების შესაბამისად ითვალისწინებენ თუ როგორ წარმოთქვამს ბავშვი მარტივ და რთულ სიტყვებს, როგორ აგებს ფრაზებს, იგებს თუ არა ტექსტის დაფარულ აზრს, იცავს თუ არა გრამატიკულ კავშირებს მეტყველებაში, ბავშვის ურთიერთობების კვლევისას ყურადღება ეთმობა მის აქტიურობას: შეუძლია თუ არა ბავშვს დაამყაროს სამეტყველო კონტაქტი, არის თუ არა ურთიერთობის ინიციატორი, როგორ პასუხობს კითხვებზე, სვამს თუ არა კითხვებს თავად, იცის თუ არა ლექსები, სიმღერები და ა.შ.

ფასდება ბავშვის მაკონსტრუირებელი საქმიანობა: შეუძლია თუ არა შეადგინოს რაიმე მონახაზი ანდა შეადგინოს ფიგურებით რაიმე ობიექტი, მოქმედებს დამოუკიდებლად თუ მიბაძვით, იყენებს თუ არა დახმარებას მოქმედების პროცესში, აქვს თუ არა შემეცნებითი ინტერესები. შეუძლია თუ არა ყურადღების კონცენტრაცია, პროდუქტიულია თუ არა ბავშვის საქმიანობა. ეს და რიგი სხვა მახასიათებლები შეადგენენ ბავშვის ფსიქიკური და სამეტყველო განვითარების შეფასების საინფორმაციო მაჩვენებელს.

ბავშვის გამოკვლევისას იყენებენ სხვადასხვა სახის თვალსაჩინო-დიდაქტიკურ მასალებს: საგნობრივ, ფრაზობრივ, სიუჟეტურ, სერიულ, შეწყვილებულ და სხვა სახის სურათებს; გამოიყენება სხვადასხვა თამაშების სახეობები, რადგანაც თამაშები და თვალსაჩინოებები უზრუნველყოფენ დადებით ემოციურ ფონს, რაც გამოკვლევის რეზულტატურობას იწვევს და ხელს უწყობს ბავშვის გამოკვლევის სწორად წარმართვას.

სპეციალისტები მიუთითებენ, რომ რთულია მეტყველების არ მქონე, ქცევადარღვეულ, მოტივაციის არ მქონე და ადვილად გადალლადი ბავშვების გამოკვლევა. დიაგნოსტიკის დროს გაცილებით რთულია გარეგნულად ახლო მდგომი მდგომარეობების გამოყოფა. გარეგნულად მსგავსი გამოვლინებები შეიძლება სტრუქტურულად განსხვავებული აღმოჩნდნენ. კომლექსური დიაგნოსტიკის პირობებში შესაძლებელი ხდება განვასხვავოთ გადახრების სხვადასხვა ფორმები და განვსაზღვროთ აუცილებელი ზემოქმედების ხასიათი. მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ დიაგნოზი, ეს არ არის „იარლიყი“, რომელიც მიეწება ბავშვს კვლევის შემდეგ მთელი ცხოვრება. ბავშვი იზრდება, ვითარდება, მისი შეფერხებები რბილდება, ზოგჯერ უარესდება და მეორად გადახრებს

იწვევს. ბავშვის კვლევა აღზრდისა და სწავლების პროცესში არსებითად განსხვავდება სხვადასხვა კომისიებზე, კონსულტაციებზე და ა.შ. გამოკვლევებისგან. თუმცა, ყოველგვარი კვლევისას უნდა იყოს უზრუნველყოფილი სხვადასხვა სპეციალისტების შეთანხმებული, ერთობლივი საქმიანობა. პედაგოგი ბავშვებზე დინამიური დაკვირვების პროცესში აფიქსირებს ბავშვის განვითარების მიმდინარეობას, მისი შემეცნებითი საქმიანობისა და ფსიქიკური პროცესების ფორმირების მთლიანობაში. მას შეუძლია ბავშვის პიროვნული განვითარების დინამიკა შეადაროს ასაკობრივ ნორმას, შეუფარდოს სწავლების მეთოდებს და საკორექციო მუშაობის პროგრამის მოთხოვნებს. ბავშვის ასაკობრივი და პიროვნული თავისებურებების გათვალისწინება საშუალებას იძლევა არა მხოლოდ გამოვლინდეს ბავშვის პრობლემები, სიმძნელები, შეფერხებები, არამედ შეფასდეს პიროვნების დაუზიანებელი მხარეები, ბავშვის პოტენციური შესაძლებლობები და მათზე დაყრდნობით შეირჩეს აღზრდისა და სწავლების შინაარსი და ფორმები. ბავშვის გამოკვლევა არ შეიძლება და არც უნდა იყოს სტანდარტიზირებული. მისი ინდივიდუალური მიმართულება ვლინდება ამოცანების, დავალებების, ენობრივი და დიდაქტიკური მასალების შერჩევაში. ინდივიდუალური მიმართულება ვლინდება აგრეთვე ბავშვზე გაწეული დახმარების სახეობასა და ხარისხში. ჩვენი აზრით, ბავშვების ასეთი შესწავლა-გამოკვლევა საუკეთესო ვარიანტია ბავშვის განვითარებაში პრობლემების გამოსავლენად და მათ აღმოსაფხვრელად. გამოკვლევის შედეგების საფუძველზე მუშავდება ბავშვის ინდივიდუალიზირებული სამუშაო გეგმები და პროგრამები, რომელსაც საფუძვლად უდევს ის პოტენციური შესაძლებლობები, რომელიც ბავშვს გააჩნია.

დიაგნოსტიკური მეთოდის შინაარსი

დიაგნოსტიკური მეთოდიკა იმ პრინციპზეა აგებული, რომ შესაძლებლობას იძლევა გამოვავლინოთ ბავშვის აღქმის, ყურადღების, მეხსიერების, აზროვნებისა და მეტყველების თავისებურებანი, ამასთან იგი გვაწვდის ინფორმაციას იმის შესახებ, თუ როგორია ბავშვის ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე.

მეთოდის ტესტების ზოგად პრინციპზეა აგებული, ტესტი შედგება 6 სუბტესტისგან. ტესტები გათვალისწინებულია შემდეგი ასაკებისთვის: I. 5-დან 6 წლამდე, II. 6-დან 7წლამდე, III. 7-დან 8წლამდე, IV. 8-დან 9წლამდე, V. 9-დან 10 წლამდე, VI. 10-დან 11 წლამდე, VII. 11-დან 12 წლამდე. სულ 7 ვარიანტია. ყოველი მოცემული ასაკისათვის ტესტის ვარიანტი სპეციფიკურია. აღნიშნულ ასაკებში შედის სკოლამდელელების უფროსი (6-დან 7წლამდე) ასაკობრივი ჯგუფებიც.

თითოეული ასაკის ტესტი 30 დავალებას მოიცავს. დავალებათა მიზანია გამოავლინოს როგორია კონკრეტული ბავშვის აღქმა (ფერი, სიდიდე, ფორმა, სივრცეში ორიენტაცია, დროითი წარმოდგენა და ა.შ.); ყურადღება (კონცენტრაციის უნარი, მოცულობა, სიმტკიცე და ა.შ.); მეხსიერება (მოცულობა, სიმტკიცე, სიზუსტე, ნებისმიერი მეხსიერება და ა.შ.) აზროვნება (თვალსაჩინო-საგნობრივი, ცნებითი, განზოგადების უნარი და ა.შ.); მეტყველება (სიტყვის, წინადადების სწორი ხმარება, აგრამატიზმი, და ა.შ.); ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე (რა იცის ბავშვმა თავის თავზე, ოჯახზე, ახლობლებზე, მის გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე). აქედან გამომდინარე ტესტი (30 დავალება) დაყოფილია სუბტესტებად: აღქმა, ყურადღება, მეხსიერება, აზროვნება და ა.შ. სულ ექვსი სუბტესტია, რომელიც რამდენიმე დავალებას მოიცავს. მათი გამოყოფა ძალზე პირობითია, რადგან ძნელია გაავლო ზღვარი სად მთავრდება აღქმის პროცესი და იწყება აზროვნება, ან როდის ხდება აღქმისა და ყურადღების გამიჯვნა და ა.შ. ყველა დავალება რამდენიმე ფსიქიკურ უნარს იკვლევს, მაგრამ აქედან ერთი წამყვანია. დავალებების ასეთი დიფერენციაცია სასარგებლოა იმ მხრივაც, რომ ტესტების შედეგებში ნათლად ჩანს თუ რომელ სფეროში უფრო უჭირს ბავშვს. ეს კი ძალზე მნიშვნელოვანია ბავშვთან შემდგომი მუშაობის დაგეგმისათვის.

ტესტების შედეგების შეფასება

ტესტში შემავალი ყველა დავალება ქულებით ფასდება ყველა დავალებისათვის მაქსიმალური ქულა არის 1, მინიმალური - 0. ზოგიერთი დავალება შეიძლება ნაწილობრივ შესრულდეს, ამ შემთხვევაში შეფასება იქნება 0-დან 1-მდე რომელიმე რიცხვი. შეფასება 1

იმ შემთხვევაში იწერება, თუ ბავშვმა სრულად უპასუხა დავალებას. თუ დავალება შესრულდა ნაწილობრივ, მისი შეფასება შემდეგნაირად ხდება: ვინაიდან ასეთი დავალებები რამოდენიმე ნაწილისაგან შედგება, დავითვალთ დავალების რამდენი ნაწილი შეასრულა ბავშვმა სწორად და ამ რიცხვს „ბავშვის შესწავლის რუკის» სათანადო გრაფაში შევითვალთ. ამის შემდეგ ტაბულაში, სადაც მოცემულია „შეფასება და პასუხები», კონკრეტული დავალებისათვის მოვძებნით შეფასებას ნაწილობრივი შესრულებისათვის. შეფასების ამ მაჩვენებელს გავამრავლებთ III გრაფაში შეტანილ რიცხვზე და მივიღებთ საბოლოო ქულას. როცა დავალება დროით არის შეზღუდული, თუ ბავშვი ვადაში ვერ ჩაეცა, ექსპერიმენტატორი პასუხის მხოლოდ იმ ნაწილს ინიშნავს, რომელიც განკუთვნილ დროში მოასწრო. ცალკეულ დავალებაზე მიღებული ქულები იკრიბება და ვიღებთ ჯამურ ქულას, რომელიც საშუალებას გვაძლევს შევადგინოთ ბავშვის სასწავლო უნარ-ჩვევათა შეფასების სკალა 6-დან 7 წლამდე ასაკის ბავშვებისთვის.

ღქულათა რაოდენობის მიხედვით სკალა 4 დანაყოფისაგან შედგება. ეს დაყოფა პირობითია და ძირითადად თავსდება იმ სტანდარტებში, რომელიც მრავალი მკვლევარის მიერ არის გამოყენებული. ბავშვის მიერ მიღებულ საბოლოო ქულას ვადარებთ სკალურ მონაცემებს იმისდა მიხედვით, თუ სკალის რომელ დანაყოფში თავსდება ქულები, ვიმსჯელებთ კონკრეტული ბავშვის სასწავლო უნარ-ჩვევათა განვითარების თავისებურებებზე. პოპულაციის გრაფაში შეტანილია ის პროცენტული მონაცემები, რაც ჩვენი გამოკვლევებიდან მივიღეთ ძირითადად, ეს პროცენტებიც იმ სტანდარტებში თავსდება, რომლებიც ბავშვთა გონებრივი გამოკვლევების შედეგად არის მიღებული. (ცხრილი № 5).

განათლების სისტემაში ამ მეთოდის დანერგვა, საშუალებას მოგვცემს გამოვავლინოთ ბავშვები, რომელთაც განსაკუთრებით გაუჭირდებათ სწავლა. ამასთან, მეთოდიკა შესაძლებლობას იძლევა სწორად დაიგეგმოს ის საკორექციო ღონისძიებები, რომელთა გატარება აუცილებელია ბავშვის მომავალი სწავლებისა და განვითარებისათვის.

ჩატარების პროცედურა.

ტესტირება ტარდება ინდივიდუალურად. გამოკვლევა მიმდინარეობს იზოლირებულ ოთახში (ფსიქოლოგის კაბინეტი, საკლასო ოთახი), სადაც სხვა პირთა შესვლა-გამოსვლა არ ხდება. ბავშვების შესწავლა-გამოკვლევა ფსიქოლოგის და პედაგოგის კომპეტენციაში შედის. ტესტირების დაწყებამდე ექსპერიმენტატორი კარგად უნდა გაეცნოს ტესტს. მასში შემავალი სუბტესტი და ცალკეული დავალებები მაქსიმალურად გაიცნობიეროს, გაითავისოს. ასევე უნდა იცნობდეს იმ თვალსაჩინო-დიდაქტიკურ მასალასაც, რომელსაც ტესტირების დროს გამოიყენებს.

ტესტში შემავალი დავალებების სპეციფიკურობის გამო, არ ხერხდება ერთი ზოგადი ინსტრუქციის შემუშავება, ამიტომ ყოველ დავალებას თავისი ე.წ. ინსტრუქცია ახლავს, რომელსაც აქ „ჩატარების პროცედურა» ვუწოდეთ. მასში მოკლედ არის აღწერილი დავალება და მისი შესრულების ორგანიზაცია.

საშუალოდ, ერთი ბავშვის ტესტირებისათვის საჭიროა 30-40 წუთი. ტესტირების დაწყება არ შეიძლება უცებ, ბავშვის შემოსვლისთანავე. ექსპერიმენტატორმა ჯერ უნდა განაწილოს ბავშვი თანამშრომლობისთვის, შექმნას თბილი, კეთილგანწყობილი სიტუაცია და მხოლოდ ამის შემდეგ დაიწყოს გამოკვლევა. არ შეიძლება აგრეთვე ტესტირება ჩაუტარდეს ბავშვს, რომელიც დაღლილია, ან ცუდად გრძნობს თავს.

ტესტირების პროცესში ექსპერიმენტატორი ავსებს „ბავშვის შესწავლის რუკას». ასეთი რუკა ყველა გამოსაკვლევ ბავშვზე არსებობს. რუკა წინასწარ არის გამოზადებული და იგი უშუალოდ ტესტირების პროცესში ივსება.

ინსტრუქციის მიცემის დროს აუცილებელია ბავშვმა კარგად გაიგოს რა ევალება. თუ ბავშვმა დავალება ვერ გაიგო, ექსპერიმენტატორი მას რამდენჯერმე უმეორებს, მაგრამ ისე რომ არ მიანიშნებს დავალების პასუხზე.

გამოსაკვლევ პირები

გამოკვლევაში მონაწილეობას იღებდა წყნეთის, რუსთავის და ქ. თბილისის ბავშვთა სახლების 48 უფროსი სკოლამდელი ასაკის (6-7 წ.) აღსაზრდელი (წყნეთის - 23, რუსთავის - 13, და თბილისის - 12 ბავშვი).

ანკეტური მონაცემების მიხედვით აღნიშნულ ბავშვთა სახლებში შემდეგი სურათია:

1) ბავშვების დაწესებულებებში მოთავსების მიზეზები.

ანკეტური მონაცემების მიხედვით, დაწესებულებებში ბავშვების მოხვედრა შესაძლებელია, როგორც ერთი, ასევე რამდენიმე მიზეზის გამო (ცხრილი № 1).

ბავშვთა სახლებში ბავშვების მოთავსების ძირითადი მიზეზი სოციალურ-ეკონომიკური ხასიათისაა (სიღარიბე, მძიმე საცხოვრებელი პირობები) 80% (39 ბავშვი). აქედან მნიშვნელოვანია უმუშევარ მშობელთა წილი (47.6%) აგრეთვე უბინაობა (33.3%), მაღალია ბავშვის მშობლებისგან მიტოვების მიზეზი (21 ბავშვი-44%), მშობლების ავადმყოფობის (14 ბავშვი-29.1%), მრავალშვილიანი ოჯახის ბავშვების (9 ბავშვი-18.6%) მოთავსების შემთხვევები, საკმაოდ ხშირია მშობლების ალკოჰოლიზმით გამოწვეული შემთხვევები (7 ბავშვი-14.6%). ცალკეა აღსანიშნავი მარტოხელა დედის მიერ ბავშვების ბავშვთა სახლებში მოთავსების შემთხვევები (19 ბავშვი-39.6%) და ა.შ.

2) ოჯახის წევრები. ჩვენს მიერ შესწავლილი 48 ბავშვიდან 33.3% (16 ბავშვი) ორივე მშობელი ჰყავს, აღსაზრდელების 39.6% (19 ბავშვი) მხოლოდ ერთ-ერთი მშობელი ჰყავს, აქედან 16-ს (33.3%) მხოლოდ დედა, დედ-მამით ობოლია 22.9 % ანუ 11 ბავშვი. ბავშვთა სახლში მოთავსებული ბავშვების უმრავლესობას (56 % - 27 ბავშვი) ჰყავს დედ-მამიშვილი და ან ძმა ან ორივე ერთად.

3) სოციალურ-დემოგრაფიული მახასიათებლები.

სქესი. ჩვენს მიერ შესწავლილი ბავშვების (48 ბავშვი) 54.2 % ბიჭები შეადგენენ, ხოლო 45.8 % გოგონები, ე.ი. ბავშვთა სახლებში უფრო მეტი ვაჟი ხვდება, ვიდრე გოგო.

ასაკი. ასაკობრივი კატეგორიების მიხედვით სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან ყველაზე მაღალი პროცენტი (58.3 %) მოდის 6 წლის ბავშვებზე, 33.3 %-7წლის, ხოლო 8.4 % - 8 წლისაზე.

ეთნიკური წარმომავლობა. განსახილველ ბავშვთა სახლებში მოთავსებული სკოლამდელი ასაკის ბავშვების უმრავლესობა ქართველია (95 %), დანარჩენი კი სხვა ეროვნების წარმომადგენლები არიან.

4) ოჯახის წევრებთან კონტაქტი. შესწავლილ ბავშვთა სახლებში მოთავსებული ბავშვების უმრავლესობას (26 ბავშვი - 56..2 %) მშობლებთან რეგულარული კონტაქტი აქვთ, არანაირი კონტაქტი არა აქვს 22 ბავშვს (45.8 %). ბავშვთა სახლების აღსაზრდელებს დამმასთან ყველაზე ხშირი კონტაქტი აქვთ, რასაც ძირითადად განაპირობებს ის, რომ დამმები ხშირად ერთად არიან მოთავსებულნი ამ დაწესებულებაში. (იხ. ცხრილები № 1, 2, 3, 4).

ბავშვთა სახლებში ბავშვების განთავსების მიზეზები:

ცხრილი № 1

	დაწესებულებაში ბავშვის განთავსების მიზეზი	ბავშვთა რაოდენობა	%
1	ოჯახის სიღარიბე(მძიმე სოციალური პირობები)	39	80
2	უბინაობა	16	33.3
3	უმუშევრობა	23	47.6
4	ბავშვის ინვალიდობა	2	4.17
5	მშობლების გარდაცვალება	5	10.4
6	ლტოლვილის სტატუსი	5	10.4
7	მშობლებისგან მიტოვება	21	44.0
8	მშობლების ინვალიდობა	7	14.6
9	მშობლების პატიმრობაში ყოფნა	5	10.4
10	მშობლების ალკოჰოლიზმი	7	14.6
11	მშობლები ამ დაწესებულებაში მუშაობენ	2	4.17
12	მშობლები იმყოფებიან საზღვარგარეთ	2	4.17
13	მშობლები გაცილებულები არიან	5	10.4
14	მრავალშვილიანი ოჯახი	9	19.0
15	მარტოხელა დედა	19	39.6
16	მშობელს სხვა ოჯახი ჰყავს	5	10.4
17	ჩვილ ბავშვთა სახლიდან გადმოიყვანეს	9	19.0

ჰყავს თუ არა მშობელი

ცხრილი № 2

ბავშვთა სახლი	არც ერთი მშობელი არ ჰყავს		მხოლოდ ერთ-ერთი მშობელი ჰყავს		ორივე მშობელი ჰყავს		ინფორ. არ არის		სულ
	№	%	№	%	№	%	№	%	
1. წყნეთის	3	13.1	9	39.1	11	47.8			23
2. რუსთავის	4	30.7	6	46.2	3	23.1			13
3. თბილისის	4	33.7	4	33.3	2	16.7	2	16.7	12
სულ	11	22.9	19	39.6	16	33.3	2	4.2	48

კონტაქტი ოჯახის წევრებთან

ცხრილი № 3

ოჯახის წევრები	რეგულარულად		კონტაქტი არ აქვთ		სულ
	№	%	№	%	
დედა	14	28.6	22	47.6	48
მამა	5	9.30			
ორივე(დედ-მამა)	2	4.8			
მეურვე	5	9.5			
სულ	26	52.4	22	47.6	

ბავშვთა სახლების აღსაზრდელების ასაკობრივი ჯგუფები.

ცხრილი № 4

ასაკობრივი ინტერვალი	რაოდენობა
6-დან 7 წლამდე	28
7-დან 8 წლამდე	16
8 წლისა	4

III.2 კვლევის შედეგების ანალიზი

ჩვენს მიერ განხილული ასაკობრივი ჯგუფი (6-7 წელი) ძალიან მნიშვნელოვანი ასაკია, რადგან ამ დროს ხდება ბავშვის ინტენსიური მომზადება სკოლისათვის.

ტესტირების პროცესში ივსება ბავშვის „ფსიქიკური პროცესების რუკა«, რომელიც სრულ ინფორმაციას შეიცავს ბავშვის ფსიქიკური პროცესების განვითარების თავისებურებებზე. ნიმუშად მოგვყავს სამი აღსაზრდელი (ცუდი, საშუალოზე დაბალი, საშუალო მაჩვენებლით). ტესტების შედეგები:

გიორგი კაციტაძე 6 წლის და 9 თვის.

გიორგი წყნეთის ბავშვთა სახლში 3 წლის იყო რომ გადმოიყვანეს ჩვილ ბავშვთა სახლიდან, სადაც იგი დედამ მიატოვა და მას შემდეგ არც ერთხელ არ მიუკითხავს, ბავშვს საერთოდ არავინ არ აკითხავს. როგორც ცნობილია ადრეული ასაკის ბავშვს ჩვილ ბავშვთა სახლში მოთავსების შედეგად უყალიბდება ე.წ. „ჰოსპიტალიზაციის« ფენომენი, როდესაც ბავშვსა და უფროსს შორის ურთიერთობა შემოიფარგლება მხოლოდ მისი მოვლით და გამორიცხებულია მათ შორის სრულყოფილი ემოციური ურთიერთობა. დამტკიცებულია, რომ, ბავშვები რომლებიც ადრეული ასაკიდან ჩვილ ბავშვთა სახლში მოათავსეს ჩამორჩებიან თავიანთ თანატოლებს ფიზიკურ, ინტელექტუალურ და ემოციურ განვითარებაში. ისინი გვიან იწყებენ ჯდომას, სიარულს, ლაპარაკს, მათი თამაში ერთფეროვანი და ღარიბია, ხშირად შემოიფარგლება საგნების უბრალო მანიპულირებით, ასეთი ბავშვები როგორც წესი პასიურები არიან, არაცნობისმოყვარენი, არა აქვთ ადამიანებთან ურთიერთობის ჩვევა, პრენატალურ, ნატალურ და პოსტნატალურ პერიოდებში გადატანილი ტრავმები წარუშლელ კვალს ტოვებს ბავშვების ფსიქო-ფიზიკურ განვითარებაზე.

გიორგი ძალიან დაბალია. ის ნორმალური ფიზიკური განვითარების 3 წლის ბავშვის სიმაღლეა. მეტად მორცხვი და არაკომუნიკაბელურია.

ფსიქო-დიაგნოსტიკური მეთოდით გამოკითხვის დროს გამოიკვეთა, რომ დავალების შესრულების მაჩვენებელში ჭარბობს „ნაწილობრივად შესრულება«.

გიორგი კარგად ვერ ერკვევა ფერებში (არ იცის ძირითადი ფერები), სივრცითი ორიენტაციის უნარი სათანადოდ არა აქვს განვითარებული. უჭირს მთელისა და მისი შემადგენელი ნაწილების ურთიერთმიმართებაში გარკვევა. დარღვეული აქვს ყურადღების კონცენტრაციის უნარი, სწრაფად გადადის ერთი საგნიდან მეორეზე ისე რომ პირველის აღწერა დამთავრებული არა აქვს. სააზროვნო ოპერაციები ასაკისდა შესატყვისად არა აქვს განვითარებული. უჭირს კარგად ნაცნობი საგნების ნიშან-თვისებებში გარკვევა, მეტყველებაც არა აქვს სათანადოდ განვითარებული, უჭირს ყველა ბგერის სათანადოდ წარმოთქმა. აღენიშნება მეტად ღარიბი ლექსიკური მარაგი. გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებში კარგად ვერ ერკვევა.

გიორგისთან, ისევე როგორც ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ყველა აღსაზრდელთან აუცილებელია სისტემატური, ინდივიდუალური მუშაობა, თვალსაჩინოების გამოყენება მუშაობის პროცესში, მეტყველების გაუმჯობესების და სიტყვის მარაგის გამდიდრების მიზნით ზღაპრების, ლექსების, გამოცანების მოსმენა და ხმამაღლა წარმოთქმა.

გიორგის მეტად დაბალი თვითშეფასება აქვს და დამარცხების შიშით ხშირად საერთოდ არ კიდებს ხელს საქმეს. ბავშვის თვითდაჯერების და თვითშეფასების ამაღლების მიზნით აუცილებელია მისი გამხნეება, წახალისება, სოციალური განმტკიცება. რაც მეტად დაბალ დონეზეა დღეს არსებულ ბავშვთა სახლებში და მოითხოვს გარკვეული კორექციის შეტანას.

ზუბიაშვილი ქეთინო 6 წლის და 8 თვის.

3 წელია, რაც წყნეთის ბავშვთა სახლში იმყოფება. ორივე მშობელი ცოცხალი ჰყავს, დამამ არ ჰყავს, მამა ლოთია, უმუშევარი, რომელიც ფიზიკურ შეურაცყოფას აყენებდა დედას ბავშვის თანდასწრებით. ბავშვმა გაცნობისთანავე, მომიყვა თუ მამა როგორ ამტვრევდა ყველაფერს, იგინებოდა სცემდა დედას. დედას ჩემი წაყვანა უნდოდა აქედან, მაგრამ საბუთები არა აქვს და არ გაატანეს ჩემი თავიო. საუბრის დროს ვკითხე, რას ნატრობ-მეთქი? სიზმარში ვხედავ, რომ დედამ საბუთები შეაგროვა, ახალი სახლი აქვს და წამიყვანაო. ბავშვი მუდმივი დისკომფორტის, წნეხის ქვეშ იმყოფებოდა, როგორც სახლში, ასევე ბავშვთა სახლში. ნერვიული გოგოა, დამაბულად, სწრაფად საუბრობს, მეტად

ემოციურად, უხერხულობისგან ხშირად ეცინება, „ემოციურ შიმშილს» განიცდის თითქმის ყოველი მისვლის დროს მეფერება, მეხუტება.

ფსიქო-დიაგნოსტიკური მეთოდით კვლევის დროს ყურადღება არაკონცენტრირებული აქვს. უჭირს ერთი მიმართულებით ყურადღების 3-5- წუთით წარმართვა. თუ საქმემ დააინტერესა იმ შემთხვევაში მას შეუძლია ყურადღების აქტივობა გამოიჩინოს.

ყურადღების ტესტის შევსების დროს, „ყურადღებით იყავი, არაფერი გამოგრჩეს», ყველა სამკუთხედს მიაგნო, დროშიც ჩაეტია, უჯრების შევსების დროს, სადაც ევალუბოდა ოთხ-ოთხი რგოლის ჩახატვა, ზოგან სამი ჩახატა, ზოგან ხუთი. აღქმის ტესტის დროს ოთხკუთხედები და წრეები სწორად დაალაგა, სამკუთხედებს და რომბებს ერთმანეთში ურევს.

დაკვირვების უნარი და მეხსიერება ბავშვს ასაკისდა შესატყვისად არა აქვს განვითარებული. აზროვნების ოპერაციები მას დაზიანებული არა აქვს, მაგრამ იმისთვის, რომ მათ თავიანთი ფუნქცია შეასრულონ, ხელს უშლის ბავშვის ქცევის იმპულსური ხასიათი. მისი ერთი მოქმედებიდან მეორეზე სწრაფი გადასვლა.

სივრცობრივ აღქმისა და ორიენტაციის უნარი ბავშვს ნორმის ფარგლებში აქვს, შეუძლია სიტუაციის გააზრება და წარმოსახვა, მაგრამ ამ მიმართულებით დაწყებული საქმე ბოლომდე ვერ მიჰყავს. ბავშვის მეტყველება სათანადოდ არის განვითარებული. მას შეუძლია წინადადებების აგება, წინადადებაში სიტყვების გრამატიკულად სწორი ხმარება, სიტყვებს შორის მიზეზ-შედეგობრიობის კავშირის დამყარება, მაგრამ ბოლომდე და სრულად ასეთი დავალების შესრულებაც უჭირს.

გოგონას ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე არადამაკმაყოფილებელია. მას კარგად არ შეუძლია წელიწადის დროთა დახასიათება, ცხოველთა ნაშიერის სახელები ემლება (თხის შვილზე თქვა, რომ არის ციყვი, იხვის შვილი – ბატი და ა.შ.). მეტყველების დროს ხშირად მიმართავს ბარბარიზმებს: „სუმკა», „სტოლი», „კრუმკა», „სტეკლო» და ა.შ.

აზროვნების ტესტში სწორად დაალაგა სურათები და პატარა მოთხრობაც შეადგინა, მაგრამ აღქმის ტესტის დროს, სადაც ევალუბოდა ნაწილებისაგან მთელის შედგენა,

ატრიალა ნაწილები, გალიზიანდა და მაგიდიდან გადაყარა. ბავშვთან მეორე შეხვედრის დროს, აღმოჩნდა, რომ მას შეუძლია ნაწილებისაგან მთელის შედგენა, მაგრამ უნდა დამშვიდდეს, არ ჰკონდეს მარცხის, წარუმატებლობის შიში. მას სჭირდება ემოციური სითბო, გამხნეება, მხარდაჭერა. ასევე ახსოვდა ცხოველთა ნაშიერის სახელები, რომლებიც შევუსწორე. ქეთინო მოითხოვს მშვიდ, გაწონასწორებულ გარემო პირობებს, აუცილებელია ფსიქოლოგის ჩარევა (რაც სამწუხაროდ არ ხდება), მასთან ინდივიდუალური მუშაობა, დადებით შედეგს მოგცემს ემოციური სფეროს მოწესრიგების თვალსაზრისით.

ხატია ინაშვილი 6 წლის და 7 თვის.

4 წელია, რაც წყნეთის ბავშვთა სახლში იმყოფება. მიზეზი ოჯახის უკიდურესი ხელმოკლეობა, უბინაობა, მამა გარდაეცვალა. ჰყავს 6 ძმა. ხატია მეშვიდე შვილია, თვითონაც ძალიან ჰყავს ბიჭს გარეგნობით, საქციელით. ხატიას 4 ძმა ამავე ბავშვთა სახლში იმყოფება, ხოლო 2 დედასთან არის. მოწესრიგებული, თამამი, ენერგიული გოგოა. მეგობრები მას მიმართავენ დახმარების მიზნით. ის სამართლიანია, აქვს თანაგრძნობის უნარი, ურთიერთობის დროს ზედმეტად ხისტია და უხეშია.

ფსიქო-დიაგნოსტიკური მეთოდით კვლევის დროს თავი დაუძაბავად, თავისუფლად ეჭირა. პასუხობდა ხმამაღლა, გარკვევით, დაუძაბავად. აზროვნების ოპერაციები ბავშვს დაზიანებული არა აქვს. დაკვირვების უნარი, მეხსიერება ასაკისდა შესატყვისად აქვს განვითარებული. ასევე მეტყველებაც, მიუხედავად ღარიბი სიტყვის მარაგისა, მაინც სათანადოდ აქვს განვითარებული. მას შეუძლია მარტივი წინადადებების აგება, წინადადებაში სიტყვების გრამატიკულად სწორი ხმარება, სიტყვებს შორის მიზეზ-შედეგობრიობის კავშირის დამყარება. სივრცობრივი აღქმისა და ორიენტაციის უნარი ბავშვს ნორმის ფარგლებში აქვს, შეუძლია სიტუაციის გააზრება და წარმოსახვა, მაგრამ ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე ასაკისდა შესატყვისად არა აქვს განვითარებული, მას კარგად არ შეუძლია წელიწადის დროთა დახასიათება, არ იცის ზოგიერთი შინაური ცხოველის ნაშიერის სახელი, არ ესმის მრავალი სიტყვის მნიშვნელობა, მაგ: ადამიანი, რომელსაც სიცილი უყვარს 4 შესაძლო ვარიანტიდან: ა) ჯიუტი, ბ) ალერსიანი, გ) მხიარული, დ) მოჩხუბარი. დაასახელა ა) ჯიუტი. ყურადღების

ტესტის შევსების დროს, „ყურადღებით იყავი, არაფერი გამოგრჩეს», მიაგნო ყველა სამკუთხედს, მაგრამ ვერ გადაშალა, ვინაიდან როგორც ბავშვთა სახლში მცხოვრებ ბავშვთა უმეტესობას, მასაც უჭირდა ფანქრის ხელში ჭერა წვრილი კუნთების განუვითარებლობის გამო. ხატვის, ძერწვის, აპლიკაციის გაკვეთილები ბავშვებს ძალიან იშვიათად უტარდებათ, რაც მეტად სამწუხაროა განსაკუთრებით უფროს სკოლამდელ და დაწყებითი სკოლის ასაკში. ღარიბი სიტყვის მარაგი, გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე ცოდნა-წარმოდგენების სიღარიბე, აგრეთვე გამოწვეულია ბავშვებთან მუშაობის ნაკლებობით, ჯგუფში ინდივიდუალური მუშაობისათვის საჭირო პირობების უქონლობით, თვალსაჩინოების, სათამაშოების არასაკმარისი რაოდენობით, ექსკურსიების, სეირნობის, ღირშესანიშნავ ადგილთა დათვალიერების დეფიციტით, რაც მოითხოვს ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა ცხოვრებაში სერიოზული კორექტივის შეტანას.

თუ ზოგადად განვიხილავთ ჩვენს მიერ შესწავლილი 48 ბავშვის ფსიქო-პედაგოგიური მეთოდით ტესტირების შედეგებს, მივიღებთ შემდეგ სურათს. სუსტ ბავშვებში(15 ქულამდე), რომლებიც მთელი შესწავლილი კონტიგენტის 20.8% შეადგენენ (ანუ 10 ბავშვი) დავალების შესრულების მაჩვენებლებში ჭარბობს „ნაწილობრივი შესრულება» (40%) და „ვერ შესრულება» (40%).

ბავშვებს უჭირთ ნაწილებისაგან მთელის შედგენა, ე.ი. მთელისა და მისი შემადგენელი ნაწილების ურთიერთდამოკიდებულებაში გარკვევა. დარღვეული აქვთ ყურადღების კონცენტრაციის უნარი, დაბალი აქვთ მეხსიერების დონე. აზროვნების ტესტის ანალიზი გვიჩვენებს, რომ 9 დასმული კითხვიდან ბავშვები 3-4 ქულაზე მეტს ვერ აგროვებენ. უჭირთ განზოგადება, დღის მონაკვეთებისა და წელიწადის დროთა განსაზღვრა, სურათების მიხედვით, სურათების დაწყობა ისე, რომ გამოვიდეს პატარა მოთხრობა და ა.შ.

ბავშვების დაბალი დონე ვლინდება გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე ცოდნა-წარმოდგენების კვლევის დროს. ბავშვებმა ელემენტარულად არ იციან რას ნიშნავს სიტყვა ბეჯითი, რომელ ცხოველს სჭირდება უნაგირი. რომელ საგანს რისთვის ვიყენებთ, უჭირთ ცხოველთა, ფრინველთა, მათ ნაშიერთა სახელების დასახელება ისმის კითხვა ეს ბავშვთა

სახლში მცხოვრები უფროს სკოლამდელთა (6-7 წელი) დონით არის განპირობებული, თუ პედაგოგის არასათანადო კვალიფიკაციით?

საშუალოზე დაბალი კატეგორიის ბავშვებში (15-დან 20 ქულა) (მთელი შესწავლილი კონტიგენტის 41.7 % ანუ 20 ბავშვი) დავალების შესრულების მაჩვენებლებში აგრეთვე ჭარბობს „ნაწილობრივი შესრულება« (7-27 %) და ვერ შესრულება (27-37 %). აღსანიშნავია, რომ ამ ჯგუფის ბავშვებს, ისევე, როგორც „სუსტი« ჯგუფის ბავშვებს უჭირთ განზოგადება, მოთხრობის შედგენა სურათის მიხედვით, დღისა და წლის მონაკვეთების განსაზღვრა. ბავშვებს უჭირთ გამოიცნონ თუ ვინ რას საქმიანობს.

აღსანიშნავია VI ტესტის შედეგები ანუ ტესტი ცოდნა-წარმოდგენებზე გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე. ამ კატეგორიის ბავშვებმაც არ იციან ცხოველების, ფრინველების, მათი ნაშეიერების სახელები, რომელი საგანი რომელ ცხოველს სჭირდება და ა.შ.

შესასწავლი ბავშვების 37.5 % (18 ბავშვი) საშუალო განვითარების ბავშვები შეადგენენ. მათ უკეთესად აქვთ განვითარებული აღქმის, ყურადღების, მეტყველების, აზროვნების უნარი. მაგრამ ისევე, როგორც წინა კატეგორიის ბავშვებს უჭირთ მოთხრობის შედგენა სურათების მიხედვით, წელიწადისა და დღის მონაკვეთების განსაზღვრა. არის შემთხვევები, როდესაც დროში ვერ ეტევიან. აღსანიშნავია, რომ აქაც, ისევე, როგორც წინა 2 კატეგორიის ჯგუფში ბავშვებმა არ იციან თუ რომელ ცხოველს რა ჰქვია, რომელს რა სჭირდება, წელიწადის რომელ დროს არის ფოთოლცვენა და ა.შ. რაც მიუთითებს მათ ცოდნა-წარმოდგენების დაბალ დონეზე გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე, თუმცა როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ ეს უნდა აიხსნას პედაგოგების უყურადღებობით და არა თვით ბავშვების განვითარების დონით. ამ კატეგორიის ბავშვები კითხვების საშუალოდ 70%-ს პასუხობენ. აღნიშნული ასაკობრივი ჯგუფის (6-7 წელი) ტესტების შედეგების დამუშავების შედეგად გამოირკვა, რომ:

1) 15-ზე დაბალი ქულა მიიღო 10-მა ბავშვმა (20.8 % ბავშვების მთელი რაოდენობის) (12.4, 13.7, 15.1, 15.7, 14.3, 12.5, 14.8, 15.2, 15.3). შეფასების სკალაში ასეთი რიცხობრივი მონაცემები ფასდება როგორც „ცუდი«, რაც იმაზე მეტყველებს, რომ სასწავლო უნარ-ჩვევების განვითარების დონით ეს ბავშვები ჯერ-ჯერობით მზად არ არიან სკოლისათვის,

მაგრამ მათ გააჩნიათ პოტენციური შესაძლებლობები იმისთვის, რომ სპეციალურ საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის შემდეგ მინიმალურად მაინც დაძლიონ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მოთხოვნები.

2) 15-დან 20-მდე ქულა მიიღო 20 ბავშვმა ანუ 41.7% (16.8, 17.5, 17.5, 17.7, 18.0, 18.0, 18.1, 18.6, 18.0, 19.0) ეს რიცხობრივი მაჩვენებელი შეფასების სკალაში ფასდება როგორც „საშუალოზე დაბალი», რაც იმაზე მიგვანიშნებს, რომ ასეთ შემთხვევაში ბავშვის პოტენციური შესაძლებლობები კიდევ უფრო მაღალია და მას შეუძლია სწორედ დაგეგმილი და განხორციელებული საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობით სწრაფად მიაღწიოს იმ დონეს, რაც სკოლის მინიმალური მოთხოვნების დასაძლევად არის აუცილებელი.

3) 20-დან 25 ქულამდე მიიღო 18 ბავშვმა. სასწავლო უნარ-ჩვევათა შეფასების სკალაში ეს მონაცემები ფასდება, როგორც „საშუალო» რაც იმაზე მეტყველებს, რომ სასწავლო უნარ-ჩვევათა განვითარების დონით ბავშვი მზად არის სკოლისთვის.

წარმოდგენილი ცხრილი მრავალმხრივია საინტერესო. იგი იძლევა, როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისობრივი დახასიათების შესაძლებლობას. ცხრილებით შეტანილი ინფორმაცია ნათელ სურათს იძლევა: ცხრილიდან ნათლად გამოიკვეთა, რომ დავალების შესრულების მაჩვენებლებში ჭარბობს „ნაწილობრივ შესრულება», რასაც ჩვენი აზრით 2 ძირითადი ფუნქცია გააჩნია:

1) იგი ბავშვის შემეცნებითი უნარებისა და ცოდნა-წარმოდგენების პოტენციურ შესაძლებლობებზე მიგვანიშნებს, ამის ცოდნას კი დიდი მნიშვნელობა აქვს განვითარების შესაძლებლობების გასარკვევად და აქედან, სათანადო საკორექციო ღონისძიებების დასადგენად.

2) „ნაწილობრივ შესრულება»_ზოგჯერ სიმპტომატიკის ფუნქციაც აკისრია, რადგან ამ მაჩვენებელში ნათლად ჩანს, ბავშვის ქცევის თავისებურებანი, რომელიც რიგ შემთხვევაში ბავშვის ფსიქიკური აქტივობის რომელიმე მხარის თავისებურებებზე მიგვანიშნებს (ყურადღების დეფიციტი და ა.შ.) ამიტომ ძალზე სერიოზული მომენტია ტესტირების პროცესში ბავშვის ქცევაზე დაკვირვება და მისი ოქმში ფიქსაცია. ამ დროს მნიშვნელოვანია,

რით არის გამოწვეული დავალების „ნაწილობრივი შესრულება“. მეტი არ იცის ბავშვმა თუ ყურადღება გაეფანტა და დავალების შესრულებას თავი დაანება.

ტესტირების შედეგების ანალიზმა დაგვარწმუნა, რომ სწორი არჩევანი გავაკეთეთ, როდესაც ეს მეთოდის შევარჩიეთ, რომელიც დიაგნოსტიკის გარდა პროგნოზირების საშუალებასაც იძლევა. ტესტირების შედეგები ძალზე ღირებულ ინფორმაციას იძლევა ბავშვთან მომავალი საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის დაგეგმვისა და განხორციელების თვალსაზრისით.

III.3 საკორექციო-საგანმანათლებლო ღონისძიებები და რეკომენდაციები ბავშვთა სახლის პედაგოგებისა და ფსიქოლოგებისათვის.

ჩვენს მიერ ჩატარებულმა კვლევების ანალიზმა კიდევ ერთხელ დაადასტურა ბავშვის განვითარებაში 2 ზონის: აქტუალური განვითარებისა და უახლოესი განვითარების ზონების არსებობა (ლ. ვიგოტსკი 1956), [66]. შედეგების მიხედვით კარგად გამოჩნდა თუ რა შეუძლია ბავშვს დღეს (ამაზე პასუხი გასცა „დავალების შესრულების“ მაჩვენებელმა), და თუ რას შეძლებს ბავშვი უახლოეს მომავალში (ამაზე პასუხი გასცა დავალების „ნაწილობრივი შესრულება“-მ, რომლის რიცხობრივი მაჩვენებელი საკმაოდ მაღალია), განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ ადგილი ექნება სათანადო დახმარებას. ყველა გამოკვლევაში (ტ.ა. ვლასოვა, მ.ს. პეფნერი, ვ.ი. ლუბოვსკი, ნ.ა. ციპინა, ნ.ა. ნიკიშინა, ა.დ. გონევი, ბ.პ. პუზანოვი), რომელიც ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ბავშვებს მიეძღვნა, ხაზგასმულია, რომ ამ კატეგორიის ბავშვებს შეუძლიათ დახმარების არა მარტო გამოყენება, არამედ შეძენილი ცოდნით სხვა სიტუაციაში სარგებლობაც. ყველა მკვლევარი მიუთითებს, რომ აუცილებელია განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების წინასწარი მომზადება, რათა ისინი სკოლაში წავიდნენ განვითარებული უნარ-ჩვევებით.

ამ კატეგორიის ბავშვების სკოლისათვის მომზადებას ძალიან გვიან (XX საუკუნის 70-იან წლებში) მიექცა ყურადღება. დამუშავებულია განმავითარებელი პროგრამები და მეთოდები: (ტ.ი. ალიევა, ა.ა. კატაევა, ი.ფ. გარკუშინა, ვ. სეკაჩოვი, გ.ი. კრაიგი, ვ.ვ.

ლებედინსკი), რომელთაც ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ბავშვთა ფსიქო-პედაგოგიური განვითარება აქვთ მიზნად დასახული.

ჩვენს მიერ ბავშვთა სახლში ჩატარებული ფსიქო-კორექციული მუშაობის დროს ვეყრდნობოდით დ. ცარციძის მიერ შემუშავებულ საკორექციო-საგანმანათლებლო პროგრამას, რომელიც ითვალისწინებს ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული ბავშვის შესაძლებლობების იმ დონეს, რომ მათ მინიმალურად მაინც შეძლონ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მოთხოვნების დაძლევა. ამასთან ერთად გამოვიყენეთ „ზოგადსაგანმანათლებლო პროგრამა სკოლამდელთათვის“, რომელიც შემუშავებულია ი. გოგებაშვილის პედაგოგიურ მეცნიერებათა ეროვნულ ინსტიტუტში. ჩვენი აზრით, ხსენებული პროგრამები მიესადაგება ბავშვთა სახლის სკოლამდელი ასაკის აღსაზრდელთა შესაძლებლობებს და წარმატებით შეიძლება გამოყენებულ იქნას ამ ტიპის დაწესებულებაში.

საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობა ტარდებოდა 1 წლის მანძილზე და გულისხმობდა:

1. ბავშვის უფროსებთან და თანატოლებთან თანამშრომლობის ჩამოყალიბებას, იმ უნარების განვითარებას, რომელიც ბავშვს საზოგადოებრივი გამოცდილების დასაუფლებლად სჭირდება.

2. ბავშვის ემოციურ განვითარებას. აქცენტი კეთდებოდა აგრესიის შესუსტებისა და აღმოფხვრისკენ, რომელიც ხელს უშლის ბავშვის ნორმალური ურთიერთობების განვითარებას და ზოგადად მის სოციალურ ადაპტაციას.

3. ბავშვის შემეცნებითი სფეროს განვითარებას. ყურადღებას ვამახვილებდით მაღალი ფსიქიკური უნარების: აღქმის, ყურადღების, აზროვნების განვითარებაზე _ რაც პირდაპირ კავშირშია ბავშვის სკოლისათვის მომზადებასთან.

4. ბავშვის მოტორიკის განვითარებას. იგულისხმებოდა, როგორც დიდი, ისე მცირე მოტორიკა, ვინაიდან ამ სფეროს სათანადო განვითარების გარეშე შეუძლებელია ბავშვის ნორმალური საქმიანობა (თამაში, სწავლა).

მოკლედ შევხებით ჩვენს მიერ ჩატარებულ საკორექციო-საგანმანათლებლო ღონისძიებებს.

ბავშვის და უფროსის კონტაქტი არის ბავშვის განვითარების აუცილებელი პირობა. თანამშრომლობა მდგომარეობს იმაში, რომ უფროსი ცდილობს ბავშვს გადასცეს თავისი გამოცდილება, ხოლო ბავშვს სურს და შეუძლია მისი ათვისება.

ამისათვის ჩვენ ვიყენებდით შემდეგ ხერხებს: 1) ჩვენი და ბავშვის ერთობლივი საქმიანობა, 2) გამომხატველი ჟესტების გამოყენება, განსაკუთრებით მიმანიშნებლის (ინსტრუქცია ჟესტების საშუალებით), 3) უფროსების საქციელის მიბაძვა, 4) მაგალითის (ნიმუშის) მიხედვით მოქმედება.

ჩვენს მიერ ჩატარებული საკორექციო მუშაობის მთავარ ამოცანას შეადგენდა:

1. ბავშვისა და უფროსის ემოციური კონტაქტის ჩამოყალიბება;
2. ბავშვისათვის საზოგადოებრივი გამოცდილების ათვისების ხერხების სწავლება.

ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ბავშვებს, სპეციალური საკორექციო მუშაობის გარეშე, ხშირად უძნელდებათ მეტყველების სიტუაციური გაგება სკოლამდელი ასაკის ბოლომდე. ჩვენი ამოცანა იყო ბავშვებისათვის გვესწავლებინა სამეტყველო ან სიტყვიერი ინსტრუქციები. ამის გაკეთება კი შესაძლებელი იყო მხოლოდ სპეციალური დიდაქტიკური თამაშების ორგანიზების პროცესში, რაც ბავშვთა მოცემული კონტიგენტისათვის სწავლების მნიშვნელოვან ეფექტურ საშუალებას წარმოადგენდა. მეცადინეობას, თუ ბავშვი მართლაც რეალურ მონაწილეობას ღებულობდა მასში, ჰქონდა მნიშვნელოვანი აღმზრდელობითი და სასწავლო ეფექტი. სირთულე იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვის ყურადღება გაფანტულია, მას არ შეუძლია ყურადღების კონცენტრაცია შინაარსზე. ბავშვთა ყურადღების მიზიდვის და შენარჩუნების მიზნით საჭირო იყო სპეციალური მიდგომა:

1. ერთ-ერთი იყო მეცადინეობის ერთობლივი დაგეგმვა და შედეგების შეჯამება. მეცადინეობის დროს ბავშვს უნდა გაეგო რის მოყოლას ან ჩვენებას დაპირდა აღმზრდელი, დაემყარებინა კავშირი დაგეგმილსა და რეალურს შორის. ამ კავშირს ხაზს ვუსვამდით შემდეგი სიტყვებით: „გახსოვთ, მე თქვენ დაგპირდით” – და ა.შ. მეცადინეობის დროს ყურადღება ექცეოდა თვალსაჩინო, პრაქტიკულ მოქმედებებს. მეცადინეობის ბოლოს

კიდევ ერთხელ ხდებოდა განზოგადება, დასკვნების გამოტანა, მეცადინეობის მეტ-ნაკლებად მნიშვნელოვანი მომენტების აღნიშვნა. ბავშვს ვეხმარებოდით საკუთარი მოქმედების გაცნობიერებაში, სიტყვიერი შენიშვნებისა და შექების ნაცვლად ბავშვებს ვურიგებდით ცუდი და კარგი ქცევის აღმნიშვნელ ნიშნებს (რგოლებს, ვარსკვლავებს, დროშებს და ა.შ.) ამ ნიშნების მიზანი იყო ბავშვის ყურადღების მიქცევა საკუთარი ქცევისადმი.

2. თამაშის დროს ბავშვის დამოუკიდებელ მოქმედებაზე დაკვირვებებს ვაწარმოებდით, რომლის დროსაც პარტნიორი თვით ჩვენ ვიყავით, დროდადრო კითხვებს ვუსვამდით. მაგ: „რას თამაშობ?“ „რა გინდა გააკეთო?“ და ა.შ. ბავშვი თუ ვერ პასუხობდა, ჩვენ თვითონ ვკარნახობდით პასუხს („შენ ბრაზობ?“ „თამაში მოგწყინდა?“ და ა.შ.).

ბავშვის მოქმედებაში ჩართული ჩვენი კითხვები შემდეგ მიზნებს ისახავდა:

ა) კავშირის დადგენას ბავშვის წარსულ, აწმყო და მომავალ მოქმედებებს შორის, მოქმედების მიზნის, მიღწევის საშუალების გამოყოფას („რისი აშენება გინდა?“ „ჯერ რა უნდა გააკეთო?“ „შემდეგ“ და ა.შ.)

როდესაც ბავშვი პასუხს ვერ სცემდა, ჩვენ ვკარნახობდით და ვგეგმავდით დასახული მიზნის განხორციელებას. როდესაც სკოლამდელი ეჩვეოდა მსგავს შეკითხვებს, შემდეგ საკუთარ თავსაც უსვამდა ამგვარ კითხვებს და სცემდა პასუხს. თავდაპირველად პასუხის გაცემა იყო მოქმედების ხმამაღლა კომენტირებაში, ამ დროს ხდებოდა მნიშვნელოვანი ძვრა საკუთარი მოქმედების გაცნობიერებაში.

ბ) ბავშვის მიერ საკუთარი მდგომარეობის და განცდების გაცნობიერების ხელშეწყობას. ცნობილია, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვები ვერ აცნობიერებენ საკუთარ ხასიათს, გრძნობას, განცდებს. ჩვენ აქცენტს ვაკეთებდით ამ განცდებზე, გრძნობებზე, შემდეგი კითხვების დასმით: „შენ გული დაგწყდა, რომ თამაშში მონაწილეობა არ მიგაღებინეს, ძალიან გეწყინა? გაგეხარდა, რომ შეგაქვს?“ და ა.შ. ანალოგიური მიდგომით ვუხსნიდით ბავშვებს სხვა ბავშვთა განცდებს, რასაც დიდი მნიშვნელობა აქვს კონფლიქტური სიტუაციის დროს.

გ) ჩვენი ამოცანა იყო კითხვების დახმარებით (რისი თამაში გინდა? ვინ გინდა იყო? და ა.შ.) გაგვეცნობიერებინა ბავშვისათვის საკუთარი მოქმედებები, მისი მოქმედებისათვის მიგვეცა მიზანმიმართული, ცნობიერი ხასიათი. ამით ბავშვს ვაყენებდით ცნობიერი არჩევანის, დამოუკიდებელი გადაწყვეტილების მიღების აუცილებლობის წინაშე.

3. ხდებოდა თამაშის ერთობლივი დაგეგმვა, რაც გულისხმობდა ჩვენს მიერ ბავშვების ერთობლივი თამაშის ორგანიზებას: ვანაწილებდით როლებს, განვსაზღვრავდით მოქმედების თანმიმდევრობას, თითოეული პერსონაჟის მოვალეობას, მის ხასიათს, მოქმედების შუალედურ და საბოლოო ჯაჭვში. თამაშის შემდეგ თითოეულ მონაწილეს ვეკითხებოდით აზრს, რა მოეწონა რა არა და ა.შ. თამაშისათვის ვცდილობდით შერჩეული ყოფილიყო ნაცნობი სიუჟეტი: საავადმყოფო, ოჯახი, სკოლა, მაღაზია და ა.შ., ნაცნობი ზღაპრები.

4. დღის ბოლოს ბავშვები ყვებოდნენ განვლილი დღის შესახებ. ვის რა გადახდა თავს, რა გაეხარდა, რა ეწყინა, რა სთქვა, რა უთხრეს და ა.შ. ამგვარი „ზეპირი დღიური“ აწესრიგებდა ბავშვების ცნობიერებას, ავითარებდა ყურადღებას, მეხსიერებას, თვითცნობიერებას.

5. ვაწყობდით კონცერტებს, სხვადასხვა ზღაპრების ინსცენირებას, ექსკურსიებს და ა.შ.

ბავშვებთან პირველი სამუშაოები ტარდებოდა ინდივიდუალურად. ამ ეტაპზე, ბავშვს ვასწავლიდით არა მხოლოდ მოსმენას, არამედ უფროსის ინსტრუქციის გაგონება-გაგებას: წარმოეთქვა ხმამაღლა, ჩამოეყალიბებინა ქცევის წესები კონკრეტული დავალების შესრულების დროს.

ამავე ეტაპზე ვუმუშავებდით ბავშვს წახალისების და პრივილეგიების ჩამორთმევის სისტემას, რაც შემდგომში უნდა დაეხმაროს მას თანატოლებთან, კოლექტივში ადაპტირებისას.

შემდგომი ეტაპი იყო ბავშვის ჩართვა საქმიანობის ჯგუფურ სახეობებში (თანატოლებთან ურთიერთობა), ესეც თანდათანობით ხორციელდებოდა. თავიდან შექმნილი იყო მცირე ჯგუფები – 2-4 ბავშვი, ამის შემდეგ შესაძლებელი ხდებოდა ბავშვის გაერთიანება დიდ ჯგუფურ თამაშებში ან მეცადინეობებში. აუცილებელი იყო ამ

თამნიმიდევრობის დაცვა, წინააღმდეგ შემთხვევაში ბავშვი შეიძლება აღზნებული ყოფილიყო ან პირიქით, ჩაკეტილიყო თავის თავში, რასაც შესაძლოა ქცევის კონტროლის დაკარგვამდე მივეყვანეთ. ყველა საქმიანობა მიმდინარეობდა ბავშვისათვის მიმზიდველი ფორმით.

ბავშვს ვასწავლიდით უცნობ და მატრამვირებელ სიტუაციაში თავის ფლობის ჩვევებს, რაც ძალზე მნიშვნელოვან მომენტს წარმოადგენდა. ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული ბავშვები უცნობ ან ტრავმირებად სიტუაციაში მოხვედრისას ვერ იქცეოდნენ ადექვატურად. ყოველ წუთს იყო შესაძლებელი ბავშვი დაბნეულიყო ან დავიწყებოდა ყველაფერი, რაც ასწავლეს. ამიტომ ჩვევის ჩამოყალიბება კონკრეტული სიტუაციების შესაბამისად, ძალზე მნიშვნელოვანი მომენტი იყო.

დიდი შესაძლებლობები გააჩნია „როლურ“ თამაშს, როდესაც ბავშვი თამაშობდა სუსტ, მშიშარა პერსონაჟებს, აცნობიერებდა და აკონკრეტებდა თავის შიშს. ხოლო, როდესაც ვიყენებდით ისეთ ხერხებს, რომ სათამაშო სიტუაცია აბსურდამდე მიგვეყვანა, ამით ბავშვს ეხმარებოდა იმის დანახვაში, თუ როგორია შიში სხვა მხრიდან (ხანდახან კომიკურიდან). როლური თამაშისას სიუჟეტად ვარჩევდით თითოეული ბავშვის ცხოვრების ამა თუ იმ ეპიზოდს, განსაკუთრებით ისეთს, რომლისაც ბავშვს ეშინოდა. თამაშის დროს გავათამაშებდით ზუსტად იმ სიტუაციას და თანდათან შიში კარგავდა სიმძაფრეს, რაც ეხმარებოდა ბავშვს რეალურ ცხოვრებაშიც დაეძლია შიში. ამავე დროს ბავშვის ყურადღებას მივაპყრობდით იმას, თუ ყოველ განსაზღვრულ მომენტში რა ხდებოდა მასში, ან როგორ შეიძლებოდა უსიამოვნო განცდებისა და შეგრძნებების თავიდან აცილება.

უფროსი სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან გამოიყენებოდა რბილი სათამაშოები და თოჯინები. ბავშვს უნდა შეერჩია მამაცი და მშიშარა, კეთილი და ბოროტი თოჯინა. როლები შემდეგნაირად ნაწილდებოდა: თავიდან უარყოფითი გმირის მაგივრად ჩვენ ველაპარაკებოდით, ხოლო დადებითი გმირის მაგივრად – ბავშვი. შემდეგ როლები იცვლებოდა, რაც ბავშვს საშუალებას აძლევდა სიტუაციისათვის შეეხედა სხვადასხვა

კუთხიდან, ხოლო რეალურ ცხოვრებაში „უარყოფითი სიუჟეტების“ შეხვედრისას თავიდან აეცილებინა მასთან დაკავშირებული უარყოფითი გრძნობები.

ემოციური განვითარება. როგორც ცნობილია ფსიქიკა შეფერხებულ ბავშვთა 50%-მდე მიდრეკილია აგრესიულობისაკენ. მშობლების უარყოფითი მხარეები (ალკოჰოლიზმი, ნარკომანია, უღედ-მამობა, და ა.შ.) ზრდის ბავშვის აგრესიულობას. აგრესიას ზრდის ტელევიზიით ნაჩვენები ფილმები. აგრესიულობის გამო დასჯის შემთხვევაში ბავშვი იწყებს საკუთარი გრძნობების დამალვას უფროსების თანდასწრებით, ხოლო სხვა ამდაგვარ სიტუაციაში ბავშვი ვერ ფარავს აგრესიას. ის ხშირად იყენებს აგრესიას, სიჯიუტეს, უფროსების ყურადღების მისაპყრობად.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს, რომლებსაც ყოველთვის არ შეუძლიათ თავისი გრძნობების სიტყვიერი გადმოცემა, ვასწავლიდით რისხვის გადატანას უსაფრთხო ობიექტებზე (რეზინის სათამაშოები, კაუჩუკის ბურთები, რბილი სათამაშოები და ა.შ.) ამდაგვარი ტექნიკა ფართოდ არის გავრცელებული დასავლეთის ქვეყნებში. ის განსაკუთრებით სასარგებლოა თვითდაურწმუნებელი ბავშვებისათვის, მაგრამ ამავე დროს ის მიზანშეწონელია ძალზე გახსნილი ბავშვებისათვის.

აგრესიულ ბავშვებს ხშირად ახასიათებთ კუნთების შეკუმშვა, განსაკუთრებით სახისა და ხელის კუნთების, ამიტომ ამ ბავშვებისათვის მიზანშეწონილი იყო რელაქსაციური სავარჯიშოები.

კორექციული მუშაობის დროს ბავშვებს ვესაუბრებოდით იმის შესახებ, თუ რა არის რისხვა, მის უარყოფით მხარეებზე. ბავშვებს ვასწავლიდით კუნთების შეკუმშვის მაგივრად მათ მოდუნებას, ვიყენებდით რა რელაქსაციურ სავარჯიშოებს. (კ.ფოპელის წიგნი: „როგორ ვასწავლოთ ბავშვებს თანამშრომლობა“). ეს ეხმარებოდა მათ უარყოფითი ემოციების დადებითით შეცვლაში.

ურთიერთობის ჩვევების გამომუშავება. ბავშვები ხშირად ავლენენ აგრესიულობას იმის გამო, რომ არ იციან სხვაგვარად საკუთარი გრძნობების გამოხატვა. ჩვენი ამოცანა იყო გვესწავლებინა ბავშვებისათვის კონფლიქტური სიტუაციიდან მისაღები საშუალებებით გამოსვლა. ამისათვის ვიხილავდით ბავშვებთან მუშაობისას ყველაზე ხშირ კონფლიქტურ

სიტუაციებს. აგრესიულ ბავშვებთან ყველაზე წარმატებული ხერხია როლებით თამაში. თამაშის დასრულების შემდეგ ბავშვების მონაწილეობით განვიხილავდით თუ რამდენად წარმატებული იყო ამა თუ იმ სიტუაციიდან გამოსვლის ხერხი. ძალიან ხშირად ბავშვები პოულობდნენ სიტუაციიდან გამოსვლის აგრესიულ გზებს (ყვირილი, დარტყმა, სათამაშოების წართმევა, შეშინება და ა.შ.). ამ დროს კი არ ვაკრიტიკებდით ბავშვს, არამედ ვათამაშებდით ამ ვარიანტებსაც და განხილვის პროცესში ბავშვი რწმუნდებოდა თავისი საქციელის არაეფექტურობაში. ასევე ვიწვევდით ბავშვებთან ცნობილ ლიტერატურულ გმირებს (ნაცარქექია, კომბლე და ა.შ.)

ფსიქიკა შეფერხებულ აგრესიული ბავშვების აღმზრდელობითი მუშაობა სასურველია წარიმართოს 2 მიმართულებით:

1. ინფორმირება (რა არის აგრესია, მისი გამომწვევი მიზეზი, რატომ არის ის გარშემომყოფებისათვის საშიში) და 2. ბავშვებთან ურთიერთობის ეფექტური ხერხების სწავლება (ინფორმაციის მიღება ტრენინგებზე, სემინარებზე, კონფერენციებზე).

შემეცნებითი სფეროს განვითარება.

აღქმის განვითარება. – ფსიქიკა განვითარება შეფერხებული ბავშვები, გარემომცველ სამყაროში ამჩნევენ გაცილებით ნაკლებ საგნებსა და მოვლენებს, ვიდრე მათი თანატოლი ნორმალური განვითარების ბავშვები. ამიტომ საკორექციო ღონისძიებების ჩატარებისას ვითვალისწინებდით: ფერის, ფორმის, სიდიდის, მთელისა და მისი შემადგენელი ნაწილების ურთიერთმიმართებაში გარკვევას. განსაკუთრებული ღონისძიებები იყო საჭირო სივრცითი აღქმის განვითარებისათვის („ახლოს”, „შორს”, „წინ”, „უკან”, „ზემოთ”, „ქვემოთ” და ა.შ.). ამ კატეგორიის ბავშვებთან მნიშვნელოვანი ადგილი ეკავა აღქმის განვითარებისათვის საჭირო ღონისძიებებს. ასეთ ბავშვებთან ადგილი აქვს წარსულის შეუფასებლობას, კიდევ უფრო რთულია მათთან მომავლის განცდა, ისინი უნდა დაუფლებოდნენ ცნებებს: „დღეს”, „გუშინ”, „ხვალ” და ა.შ. ერთდროულად არ ვესაუბრებოდით დროის სხვადასხვა მონაკვეთზე. ცნობილია, რომ ამ კატეგორიის ბავშვებს გაცილებით მეტი დრო სჭირდებათ თვალსაჩინო-დიდაქტიკური მასალის აღქმისათვის, ვიდრე მათ თანატოლებს ოჯახიდან, ამიტომ საკორექციო მუშაობის დროს მასალის

აღქმისათვის განკუთვნილი დრო მეტი უნდა ყოფილიყო ვიდრე ჩვეულებრივ პირობებში. მათთვის შერჩეული მხედველობითი მასალა არ უნდა ყოფილიყო გადატვირთული დეტალებით, ვინაიდან წინააღმდეგ შემთხვევაში ისინი ვერ აღიქვამდნენ მას. აღქმის ეფექტურობის დაქვეითება იწვევს ბავშვების მხედველობითი წარმოდგენების სიღარიბეს, რაც თავის მხრივ ბავშვის თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნების ფორმირებას აფერხებს. ამდენად, პერცეპტული ინფორმაციის ხშირი დეფიციტი უარყოფითად მოქმედებს ბავშვის გონებრივ განვითარებაზე.

ყურადღების განვითარება. ამ კატეგორიის ბავშვებისათვის სკოლამდელ ასაკში დამახასიათებელია ყურადღების სისუსტე. განვითარების შეფერხების მექანიზმებთან ხშირად გვხვდება ყურადღების კონცენტრაციის დაბალი დონე. ამიტომ საკორექციო ღონისძიებებში ყურადღების კონცენტრაციისადმი მიძღვნილი სავარჯიშოები ჭარბობდა. ამ კატეგორიის ბავშვთა ყურადღების მოცულობის დონის განხილვისას დადასტურდა, რომ მათ ერთდროულად რამდენიმე შთაბეჭდილების დაჭერა არ შეეძლოთ.

ყველა მკვლევარი (ტ.ა. ვლასოვა, ვ.ი.ლუბოვსკი, ნ.ა. ციპინა, ა.დ. გონევი, ვ.პ. კაშჩენკო), ვინც ამ ბავშვების ყურადღება იკვლია, მიუთითებს, რომ მათი ყურადღების მოცულობა, მართალია რამოდენიმე მარტივ შთაბეჭდილებას მოიცავს, მაგრამ იგი ხასიათდება იმით, რომ უკიდურესად ვიწროა იმ შთაბეჭდილებების მიმართ, რომლებიც მათი მოთხოვნილებისა და ინტერესების სფეროში არ შედიან. ყურადღების აღზრდას სწორედ მათი ინტერესების და მოთხოვნილების სფეროს გაფართოებით ვიწყებთ. ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ბავშვთა ყურადღება მეტად შესუსტებულია, აკლია სიმტკიცე და სიმყარე, რაც იწვევს ამ ბავშვთა ყურადღების კიდევ ერთ თავისებურებას – მის გაფანტულ, იმპულსურ ხასიათს. მათ ყურადღებას ადვილად იზიდავს ძლიერი და საშუალო ინტენსივობის გამღიზიანებლები. ამიტომ, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ასეთი ბავშვები ხშირად ანებებენ თავს დაწყებულ საქმეს და სხვა გამღიზიანებლებისკენ მიიმართებიან.

საკორექციო მუშაობა ყურადღების განვითარებისათვის რამდენიმე მიმართულებით დაიგეგმა. ერთ-ერთი ძირითადი - იმპულსური (გაფანტული) ყურადღების – ნებისმიერ

ყურადღებად ფორმირებაა. ამისათვის ჩატარდა მიზანმიმართული სისტემური მუშაობა, რომელშიც ჩართული იყო, როგორც თამაშის (დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანა), ასევე სხვადასხვა სახის მეცადინეობის პროცესი (ხატვა, კონსტრუირება, ზღაპრის მოსმენა და ა.შ.).

საკორექციო მუშაობა ისე წარიმართებოდა, რომ მეცადინეობის შინაარსი ახლობელი და გასაგები ყოფილიყო ბავშვებისათვის, რომ მის ყურადღებას სხვაგან არ გადაენაცვლა.

მეხსიერების განვითარება. ამ კატეგორიის ბავშვები კარგად იმახსოვრებენ იმას, რასაც უშუალო კავშირი აქვს მათ მოთხოვნისასთან, რაც მათთვის საინტერესოა, იწვევს სასიამოვნო ემოციებს. ასეთი მასალის დამახსოვრება ძალაუბნებურად ხდება. ამ სფეროში ბავშვთა მეხსიერება ძლიერია და მათი პიროვნება აქტიური. იქ სადაც დასამახსოვრებელი მოვლენები ბავშვის ინტერესთა სფეროს გარეთ მიმდინარეობენ, მათი პიროვნების აქტივობა სუსტია და ამიტომ დამახსოვრების უნარიც დაქვეითებული. მათი მეხსიერების სიმღიერე დამოკიდებულია დამხსომებელი პიროვნების აქტივობაზე. რადგან დასამახსოვრებელი მასალის უმრავლესობა არ შედის ამ ბავშვების ინტერესებში, ბუნებრივია მათი აქტივობა მეტწილად უმნიშვნელოა და ამიტომ შედეგიც დაბალია. საკორექციო მეცადინეობა ბავშვის ინტერესების გათვალისწინებით იგეგმებოდა. მასალა იყო ნაცნობი, გასაგები, რომ ბავშვს არ გასჭირვებოდა მისი დამახსოვრება. საკორექციო მუშაობის დროს ვიყენებდით თვალსაჩინოებებს, ყველა შესასწავლ მასალასთან დაკავშირებით, ვიმეორებდით ხშირად, მკაფიოდ, ხმამაღლა დასამახსოვრებელ სიტყვებს და წინადადებებს.

აზროვნების განვითარება. ყველა ფსიქიკა განვითარება შეფერხებული ბავშვისათვის დამახასიათებელია შემეცნებითი აქტივობის დაქვეითება. მათ არ შესწევთ უნარი, დავალების შესრულების დროს აკონტროლონ თავიანთი მოქმედება, უძნელდებათ დავალებაში ორიენტაცია. ისინი ვერ აანალიზებენ დავალების პირობას, ვერ აკონტროლებენ თავიანთ მოქმედებას და სწრაფად გადადიან ობიექტებით მანიპულირებაზე. უჭირთ საგნებს შორის მსგავსებისა და განსხვავების შემჩნევა, იგივეობის დადასტურება.

საკორექციო ღონისძიებები აზროვნების განვითარებისათვის ძირითადად თამაშის ფორმით მიმდინარეობდა, თამაშის ორგანიზატორი ყოველთვის პედაგოგი (ფსიქოლოგი) იყო. ასეთი თამაშები ბავშვებს უვითარებდა შეხების, ყნოსვის, გემოსა და სხვა შეგრძნებებს.

ფიზიოლოგიურმა კვლევებმა (ასამბაძე ნ., გაბაშვილი მ., უგულავა ტ., ფუტყარაძე მ., ანასტაზი ა., ბაჟენოვა ო., ისენინა ე., კოლცოვა მ., ლურია ა., ლებედინსკი კ., ლიამინა გ., სოხინა ფ. და სხვა) დაადასტურა კავშირი ინტელექტუალურ განვითარებასა და თითების მოტორიკას შორის. მეტყველების განვითარების დონეც, აგრეთვე პირდაპირ კავშირში აღმოჩნდა ხელების ფაქიზი მოძრაობის განვითარებასთან.

მეტყველების დონის დასადგენად შემუშავებულია შემდეგი მეთოდი: ბავშვს სთხოვენ აჩვენოს 1.2.3 თითი. ბავშვებს, რომლებსაც შეუძლიათ იზოლირებულად აჩვენონ თითები – მოლაპარაკე ბავშვები არიან, ბავშვებს რომლებსაც არ შეუძლიათ თითების იზოლირებულად მოძრაობა – უმეტყველო ბავშვები არიან. სანამ თითების მოძრაობა არ გახდება თავისუფალი – მეტყველების და აზროვნების განვითარებაც დააგვიანებს. თითების ფაქიზი მოძრაობების ვარჯიში წამოადგენდა ბავშვის ზოგადი განვითარების მასტიმულირებელ საშუალებას, განსაკუთრებით მეტყველების განვითარებისათვის.

ბავშვის მოტორიკის განვითარება და სრულყოფა. ფსიქომოტორული სფეროს კორექცია ხორციელდებოდა შემდეგი სავარჯიშოების საშუალებით: 1. კინეზიოლოგიური, 2. იმიტაციური, 3. საცეკვაო-სამოდრაო, 4. რელაქსაციური.

1. კინეზიოლოგიური სავარჯიშოები ახდენენ ინტელექტუალური პროცესების სტიმულირებას. გამოკვლევებმა დაადასტურა კავშირი (ა.ვ. ზაპოროჟეცი, დ.ბ. ელკონინი, გ.ვ. პანტიუხინა, კ.ლ. პეჩორა, ე. ფრუხტი) თითების მოძრაობასა და უმაღლეს ნერვულ სისტემას შორის, ამიტომ საკორექციო სამუშაო მიმართული იყო მოძრაობიდან აზროვნებისკენ და არა პირიქით.

2. იმიტაციური მოძრაობა ხელს უწყობდა ბავშვის გამომსახველობით-სამოდრაო საშუალებების ჩამოყალიბებას, ეხმარებოდა ბავშვს წარმოსახვით სიტუაციაში შესვლაში, სხვისი სახის დანახვაში, აგრეთვე ეხმარებოდა ეწარმოებინა მოძრაობითი დიალოგი ჟესტების ენაზე, მიმიკით.

3. საცეკვაო-სამოდრო სავარჯიშოები ავითარებდნენ პლასტიკას, მოქნილობას, ტანადობას, ხსნიდნენ კუნთების შეკუმშვას, ხელს უწყობდნენ თამაშის ინიციატივას, ახდენდნენ მოტორული და ემოციური თვითგამოხატვის სტიმულირებას. გამოიყენებოდა ფსიქო-ემოციური დამაბულობის მოხსნის მიზნით.

4. რელაქსაციური სავარჯიშოები, რომელიც ზოგადი საკორექციო მუშაობის ნაწილია, ხსნიან ბავშვისათვის დამახასიათებელ ჭარბ კუნთურ და ემოციურ დამაბულობებს, ზემოქმედებენ დამამშვიდებლად. ეს კი თავის მხრივ წინა პირობაა ბავშვის სწორი ფსიქო-ფიზიკური განვითარებისათვის.

სწავლისათვის აუცილებელი საბაზისო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება.

საბაზისო უნარ-ჩვევების სწავლება ნიშნავს კითხვის, წერის, ანგარიშის აკადემიური უნარ-ჩვევების სწავლებას.

პროგრამებზე დაყრდნობით საკორექციო მუშაობა შემდეგნაირად იგეგმებოდა:

1. ის უნდა ყოფილიყო მიზანმიმართული კონკრეტული უნარ-ჩვევების ჩამოსაყალიბებლად.
2. საკორექციო მუშაობას ვიწყებდით მცირე მოცულობის სავარჯიშოებით და თანდათან ვზრდიდით, როგორც მასალის მოცულობას, ისე დროს;
3. საკორექციო მუშაობისათვის მასალა უნდა ყოფილიყო თვალსაჩინო და გასაგები;
4. ყოველგვარი საკორექციო მუშაობა ემსახურებოდა ბავშვის შემეცნებითი აქტივობის განვითარებას;
5. საკორექციო მუშაობას აუცილებლად უნდა ჰქონოდა სისტემატური ხასიათი, გამომდინარე ბავშვის ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდით შემოწმების შედეგად მიღებული რეალური მასალებიდან და ისე იყო დაგეგმილი, რომ კონკრეტული ბავშვის ფსიქო-ფიზიკურ განვითარებას შეესაბამებოდა.
6. სააღმზრდელო-საკორექციო მუშაობისას სკოლამდელი ასაკის განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებთან, უპირველეს ყოვლისა ვახდენდით ბავშვის ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდით შემოწმებას, ე.ი. ვადგენდით თუ რა უჭირდა ბავშვს. შემოწმების შედეგად მიღებული მასალის საფუძველზე,

ვამუშავებდით იმ სიძნელეთა კორექციის საკითხს, რომელიც ბავშვს გააჩნდა. საკორექციო მუშაობას ვაწარმოებდით, როგორც ინდივიდუალურად, ასევე ჯგუფურად.

7. ბავშვთა სახლის სკოლამდელი ასაკის აღსაზრდელთა შორის ხშირი იყო განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვთა შემთხვევების გამოვლენა (ბავშვთა ინფანტილიზმი). დიაგნოსტიკური მეთოდით შემოწმებამ მოგვცა ობიექტური, რეალური ინფორმაცია ბავშვის ფსიქიკური უნარებისა და ცოდნა-ჩვევების თავისებურებების შესახებ. სწორედ ეს მასალა გახდა ძირითადი ორიენტირი ბავშვთა საკორექციო მუშაობის ხასიათის განსაზღვრისას. ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებთან მუშაობა ძირითადად წარმართებოდა მათი ფსიქიკური აქტივობის და ფსიქიკური უნარების: აღქმა, ყურადღება, მეხსიერება, აზროვნება-განვითარების თვალსაზრისით.

ზემოთქმულის საფუძველზე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ

1. სწავლისათვის ეფექტური გზების ძიება უნდა წარმოებდეს არა მხოლოდ ბავშვის განვითარების თავისებურებების ადეკვატური მეთოდებისა და საშუალებების შემუშავებით, არამედ სწავლამ უნდა მიიღოს საკორექციო მიმართულება;
2. საკორექციო მუშაობა უნდა დაგეგმოს და განახორციელოს მულტიდისციპლინურმა გუნდმა;
3. სკოლამდელ ასაკში საკორექციო მუშაობა ძირითადად მიმართული უნდა იყოს ბავშვთა სენსო-მოტორული განვითარებისაკენ, რომელიც აუცილებლად გამომდინარეობს კონკრეტული ბავშვის ფსიქო-პედაგოგიური შემოწმების შედეგებიდან;
4. აუცილებელია უფროსებმა (მასწავლებელი, ფსიქოლოგი, აღმზრდელი), ვისთანაც ბავშვს უხდება ურთიერთობა, იცოდნენ აღსაზრდელის განვითარების თავისებურებანი. უნდა არსებობდეს ბავშვთა სახლის აღმზრდელ-მასწავლებელთა განათლების სპეციალური პროგრამები, რომლებიც მოიცავს ლექციების კურსს, ვიდეო და ტელეკურსებს, სპეციალურ სახელმძღვანელოებს, ტრენინგების

პროგრამებს, საკონსულტაციო ცენტრებს და ა.შ., საჭიროა მჭიდრო კავშირი მასწავლებელსა და ფსიქოლოგს შორის. მათ ერთად უნდა დაგეგმონ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგია;

5. საკორექციო მუშაობა მიმართული უნდა იყოს ინდიდუალურად კონკრეტული ბავშვის უნარ-ჩვევების ჩამოსაყალიბებლად;
6. უფროს სკოლამდელთა სკოლისათვის მზაობა უნდა ითვალისწინებდეს სოციალური კონტაქტების ზონის გაფართოებას.
7. საკორექციო მუშაობას ვიწყებთ მცირე მოცულობის სავარჯიშოებით, შემდგომში თანდათან ვზრდით, როგორც დროს, ისე მასალის მოცულობას. ფგმ-ის მქონე ბავშვებისათვის საჭიროა მარტივი, მოკლე ინტრუქციების მიცემა, რომლებიც ხშირად მეორდება; დავალება უნდა იყოს ლაკონური, კონკრეტული და ამავე დროს უნდა მოიცავდეს ერთ საკითხს, საჭიროებდეს დროის მოკლე მონაკვეთს;
8. საკორექციო მუშაობისათვის განკუთვნილი მასალა უნდა იყოს თვალსაჩინო, ბავშვისათვის გასაგები, ვინაიდან, მხოლოდ ვერბალურ მეხსიერებაზე დაყრდნობა არაეფექტურია. (მაგ: თვალები _ შემხედე!, ყურები _ მისმინე! და ა.შ.);
9. ყოველგვარი საკორექციო მუშაობა კონკრეტულთან ერთად უნდა ემსახურებოდეს ბავშვის შემეცნებითი აქტივობის განვითარებას, ვინაიდან ეს უკანასკნელი დიდ გავლენას ახდენს სასწავლო უნარ-ჩვევების დაუფლების ხარისხზე;
10. მიგვაჩნია, რომ: ა) ბავშვთა სახლის აღსაზრდელების კონკრეტული გამოცდილების, ინტელექტუალური განვითარების, განსაკუთრებით ხატოვანი აზროვნების გამდიდრების მიზნით, საჭიროა მათ ყოფაში მრავალფეროვნების შეტანა, ბ) მიზანშეწონილია წარმოსახვის გასამდიდრებლად მიმართული სახვითი შემოქმედების და სიტყვის ხელოვნების განსაკუთრებული კურსის შემუშავება. ბავშვს უნდა სიამოვნებდეს სიძნელების დაძლევა და მიღწეული წარმატებები. უფროსის დამოკიდებულება უნდა იყოს კეთილგანწყობილი, გ) სასარგებლოა განმავითარებელი კორექციული თამაშების სისტემის გამოყენება, რომელიც უნდა შეიცავდეს სხვადასხვა ტიპის თამაშს: დიდაქტიკურს, როლურს, განმავითარებელს,

სიუჟეტურს, თამაშს წესებით და ა.შ. პარალელურად ყურადღება უნდა მიექცეს თავისუფალ თამაშს;

11. განსაკუთრებით დიდია საკორექციო მუშაობის როლი წერა-კითხვის სწავლების მომენტში. თუ ფსიქიკა განვითარება შეფერხების მქონე ბავშვებთან დროულად არ იქნება დაძლეული ეს სიმნელები, ამან შეიძლება ბავშვის მომავალი სწავლისათვის საბედისწერო როლი ითამაშოს;
12. აღმზრდელობითი მუშაობა უფროს სკოლამდელებთან უნდა წარიმართოს ბავშვებში უკვე ჩამოყალიბებული მოტივების განსამტკიცებლად. უფროს სკოლამდელებთან ჩატარებული მუშაობა უნდა ითვალისწინებდეს დაწყებითი განათლების პროგრამის წინმსწრები ცოდნის, მისი ათვისების უნარ-ჩვევების გამომუშავებას.
13. მასწავლებელი თანმიმდევრული უნდა იყოს შექებასა და საყვედურის მიცემაში; მკაცრმა დასჯამ შეიძლება გამოიწვიოს ქცევის გაუარესება, ვინაიან მასწავლებელი თვითონ სთავაზობს ბავშვს აგრესიული ქცევის მაგალითს; ნეგატიური მიდგომის პარალელურად მასწავლებელმა ბავშვებს უნდა ასწავლოს ალტერნატიული, ადექვატური ქცევებიც;
14. აღმზრდელის მიერ უფროს სკოლამდელთა მიმართ მოთხოვნათა ეტაპობრივი ზრდა და მათი მიახლოება სასკოლო ცხოვრებასთან, წინ უნდა სწევდეს მათში დამოუკიდებლობის, ორგანიზებულობის, სასწავლო შრომისადმი დადებითი დამოკიდებულებისკენ სწრაფვას.
15. დაცული უნდა იყოს დღის რეჟიმი. თანმიმდევრობის დაცვა ყოველგვარ მოქმედებაში დადებითად მოქმედებს ფგმ-ის მქონე ბავშვებზე და აუმჯობესებს, როგორც მათ ქცევას, ასევე ნერვულ სისტემას;
16. „რესურს-კლასის“ არსებობა არასასურველია. ვინაიდან, ერთობლივი სწავლების დროს, რაც შესაძლებელია მხოლოდ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის პირობებში, ყველა მოსწავლე მოგებული რჩება: ბავშვთა სახლიდან მოსულ ბავშვებს შესაძლებლობა ეძლევათ დაეუფლონ სოციალურ ჩვევებს სხვა მოსწავლეებზე

დაკვირვების გზით, განიმტკიცონ რწმენა თავის სრულფასოვნებაში, ხოლო ოჯახიდან მოსული ბავშვები სწავლობენ მიმღებლობას, ისინი უფრო მიმტევებელი და ტოლერანტულები ხდებიან;

ზემოთქმულის საფუძველზე შეიძლება აღვნიშნოთ, რომ საკორექციო-საგანმანათლებლო ღონისძიებების ჩატარების შემდეგ, ე.ი. ერთი წლის შემდეგ, აღნიშნულ ბავშვთა ხელმეორედ დიაგნოსტიკამ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების დაწყებით კლასებში გვიჩვენა მდგომარეობის გაუმჯობესება: „ცუდი“ ბავშვების რაოდენობა, რომლებიც მთელი შესასწავლი კონტიგენტის (48 ბავშვი) 20.8 % (10 ბავშვი) შეადგენდა, საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის ჩატარების შემდეგ შემცირდა და შეადგინა 8.4 % (4 ბავშვი). „საშუალოზე დაბალი“ მონაცემების ბავშვთა რიცხვი კორექციამდე იყო 41.7 % (20 ბავშვი), საკორექციო მუშაობის შემდეგ – 45.8 % (22 ბავშვი). „საშუალო“ მონაცემების მქონე ბავშვთა რიცხვი კორექციამდე იყო 37.5 % (18 ბავშვი), კორექციის შემდეგ გახდა – 35.4 % (17 ბავშვი), ხოლო „კარგმა“ ბავშვებმა შეადგინა 10.4 % (5 ბავშვი). (ნახ.1)

სწორად დაგეგმილი და ჩატარებული კორექციით უმჯობესდება განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების სასწავლო უნარ-ჩვევების განვითარების დონე.

სასწავლო უნარ-ჩვევათა შეფასების სკალა

ცხრილი № 5

ქულები	შეფასებები	პოპულაცია	
		კორექციამდე	კორექციის შემდეგ
25-30	კვარგი	–	5
20-25-მდე	საშუალო	18	17
15-20-მდე	საშუალოზე დაბალი	20	22
15-ზე ნაკლები	ცუდი	10	4

ნიმუშად მოგვაქვს აღსაზრდელების ტესტირების შედეგები („ცუდი“, „საშუალოზე დაბალი“, „საშუალო“).

შოთა ჯ. 7 წლის 2 თვის (სულ ჯამური ქულა 12.0 _ 20.5)

№	ტესტი	დავალების შესრულების დრო (წმ)	დავალების შესრულების მაჩვენებელი		მიღებული ქულა	
			კორექციაში	კორექციის შემდეგ	კორექციაში	კორექციის შემდეგ
1	2	3	4	5	6	7
	I აღქმა					
1	გადაარჩევი ფიგურები ფორმის მიხედვით	120	+ _	+ _	0.50	0.75
2	მიაგენი ფიგურებს, რომლებიც თავიანთ ადგილზე არ არიან		+ _	+ _	0.33	0.50
3	ნაწილებისგან მთელის შედგენა	120	_	+ _	0	0.30
4	გამოიციანი რა არის დახატული	20	_	+ _	0	0.50
	ჯამური ქულა				0.83	2.05
	II ყურადღება					
1	ყურადღებით იყავი, არაფერი გამოგრჩეს	120	+ _	+ _	0.92	1
2	შეავსე უჯრები	90	+	+	1	1
	ჯამური ქულა				1.92	2.0
	III მახსოვრობა					
1	გაიმეორე რიცხვები		+ _	+ _	0.75	1.0
2	გამოიციანი რა დაემატა	20	+ _	+ _	0.67	0.75
3	რა შეიცვალა?	20	_	+ _	0	0.50
	ჯამური ქულა				1.42	2.25
1	2	3	4	5	6	7
	IV აზროვნება					
1	შეამჩნიე რა შეიცვალა		_	+ _	0	0.50
2	გამოიციანი საგანი, რომელიც აქ არ უნდა იყოს		_	+ _	0	0.50
3	დააწყვე სურათები ისე, რომ გამოვიდეს პატარა მოთხრობა	45	_	+ _	0	0.30
4	ლაბირინთი	60	+	+	1	1

5	მიუჩინე ყველა ნივთს თავისი ადგილი	30	+ -	+ -	0.50	0.75
6	დღის მონაკვეთების განსაზღვრა სიუჟეტური სურათების მიხედვით		+ -	+ -	0.25	0.50
7	რა ერთი სიტყვა შეიძლება დავარქვათ?		-	+ -	0	0.50
8	რომელი საგანი არ არის დაწყვილებული?		+	+	1	1
9	სურათების მიხედვით წელიწადის დროთა განსაზღვრა		+ -	+ -	0.25	0.50
	ჯამური ქულა				3.0	5.55
	V მეტყველება					
1	რა შეიძლება ვუწოდოთ?		-	+ -	0	0.30
2	აბა გამოიცანი?	60	+ -	+ -	0.50	0.75
3	ჩამოთვალეთ ვინ რა საქმიანობას ეწევა		+ -	+ -	0.60	0.75
	ჯამური ქულა				1.10	1.80
	VI ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე					
1	ჩამოთვალე სურათზე ნაჩვენები ცხოველების, ფრინველების და მათი ნაშიერების სახელები		+ -	+ -	0.60	0.75
2	რომელი უფრო მეტია?		-	+ -	0	0.50
1	2	3	4	5	6	7
3	რა საგნებია და რისთვის ვიყენებთ?		+ -	+ -	0.33	0.50
4	რა არის სტადიონი?		+	+	1	1
5	რომელ ცხოველს სჭირდება ეს საგანი?		-	+ -	0	0.50
6	ყოველი ნივთი თავის ადგილზე დადე	60	+ -	+	0.75	1
7	რა არის მტკვარი?		-	+	0	1
8	რა არის იმერეთი?		+	+	1	1
9	რა არის კავკასიონი?		-	+	0	1
	ჯამური ქულა				3.68	7.25
	სულ ჯამური ქულა				12.0	20.5

გიორგი კ. ასაკი 6 წ. 8 თვე (სულ ჯამური ქულა 15.6 _ 22.6)

№	ტესტი	დავალების შესრულები ს დრო (წმ)	დავალების შესრულების მაჩვენებელი		მიღებული ქულა	
			კორექ- ციამდე	კორექციის შემდეგ	კორექ- ციამდე	კორექციის შემდეგ
1	2	3	4	5	6	7
	I აღქმა					
1	გადაარჩევი ფიგურები ფორმის მიხედვით	120	+ _	+ _	0.50	0.75
2	მიაგენი ფიგურებს, რომლებიც თავიანთ ადგილზე არ არიან		+ _	+ _	0.67	0.75
3	ნაწილებისგან მთელის შედგენა	120	_	+ _	0	0.25
4	გამოიციანი რა არის დახატული	20	+	+	1	1
	ჯამური ქულა				2.17	2.75
	II ყურადღება					
1	ყურადღებით იყავი, არაფერი გამოგრჩეს	120	+ _	+ _	0.58	0.75
2	შეავსე უჯრები	90	+ _	+ _	0.38	0.50
	ჯამური ქულა				0.96	1.25
	III მეხსიერება					
1	გაიმეორე რიცხვები		+ _	+	0.75	1
2	გამოიციანი რა დაემატა	20	+	+	1	1
3	რა შეიცვალა?	20	_	+ _	0	0.50
	ჯამური ქულა				1.75	2.50
	IV აზროვნება					
1	შეამჩნიე რა შეიცვალა		_	+ _	0	0.50
2	გამოიციანი საგანი, რომელიც აქ არ უნდა იყოს		+	+	1	1
1	2	3	4	5	6	7
3	დააწყვე სურათები ისე, რომ გამოვიდეს პატარა მოთხრობა	45	+ _	+ _	0.25	0.50
4	ლაბირინთი	60	_	+ _	0	0.50
5	მიუჩინე ყველა ნივთს თავისი ადგილი	30	+ _	+ _	0.75	1
6	დღის მონაკვეთების განსაზღვრა სიუჟეტური სურათების მიხედვით		+ _	+ _	0.50	0.75
7	რა ერთი სიტყვა შეიძლება დავარქვათ?		_	+ _	0	0.50
8	რომელი საგანი არ არის დაწყვილებული?		+ _	+ _	0.50	0.75

9	სურათების მიხედვით წელიწადის დროთა განსაზღვრა		+ -	+ -	0.50	0.75
	ჯამური ქულა				4.75	6.25
	V მეტყველება					
1	რა შეიძლება ვუწოდოთ?		+	+	1	1
2	აბა გამოიცანი?	60	+ -	+ -	0.75	0.80
3	ჩამოთვალეთ ვინ რა საქმიანობას ეწევა		+ -	+ -	0.60	0.75
	ჯამური ქულა				2.35	2.55
	VI ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე					
1	ჩამოთვალე სურათზე ნაჩვენები ცხოველების, ფრინველების და მათი ნაშიერების სახელები		+ -	+ -	0.60	0.75
2	რომელი უფრო მეტია?		-	+ -	0	0.50
3	რა საგნებია და რისთვის ვიყენებთ?		+ -	+ -	0.33	0.50
4	რა არის სტადიონი?		+	+	1	1
5	რომელ ცხოველს სჭირდება ეს საგანი?		-	+ -	0	0.50
1	2	3	4	5	6	7
6	ყოველი ნივთი თავის ადგილზე დადე	60	+ -	+	0.75	1
7	რა არის მტკვარი?		-	+	0	1
8	რა არის იმერეთი?		+	+	1	1
9	რა არის კავკასიონი?		-	+	0	1
	ჯამური ქულა				3.68	7.25
	სულ ჯამური ქულა				15.6	22.6

გიორგი ც. 6 წ. 7 თვის (სულ ჯამური ქულა 18.0 _ 24.8)

№	ტესტი	დავალების შესრულების დრო (წმ)	დავალების შესრულების მაჩვენებელი		მიღებული ქულა	
			კორექცია	კორექციის შემდეგ	კორექცია	კორექციის შემდეგ
1	2	3	4	5	6	7

	I აღქმა					
1	გადაარჩევი ფიგურები ფორმის მიხედვით	120	+ -	+ -	0.50	0.75
2	მიაგენი ფიგურებს, რომლებიც თავიანთ ადგილზე არ არიან		-	+ -	0	0.50
3	ნაწილებისგან მთელის შედგენა	120	-	+ -	0	0.25
4	გამოიციანი რა არის დახატული	20	+	+	1	1
	ჯამური ქულა				1.50	2.50
	II ყურადღება					
1	ყურადღებით იყავი, არაფერი გამოგრჩეს	120	+	+	1	1
2	შეავსე უჯრები	90	+	+	1	1
	ჯამური ქულა				2	2
	III მეხსიერება					
1	გაიმეორე რიცხვები		+	+	1	1
2	გამოიციანი რა დამატა	20	+	+	1	1
3	რა შეიცვალა?	20	-	+ -	0	0.50
	ჯამური ქულა				2.0	2.50
	IV აზროვნება					
1	შეამჩნიე რა შეიცვალა		+	+	1	1
2	გამოიციანი საგანი, რომელიც აქ არ უნდა იყოს		+	+	1	1
1	2	3	4	5	6	7
3	დააწყვე სურათები ისე, რომ გამოვიდეს პატარა მოთხრობა	45	-	+ -	0	0.50
4	ლაბირინთი	60	+	+	1	1
5	მიუჩინე ყველა ნივთს თავისი ადგილი	30	+	+	1	1
6	დღის მონაკვეთების განსაზღვრა სიუჟეტური სურათების მიხედვით		+ -	+ -	0.50	0.75
7	რა ერთი სიტყვა შეიძლება დავარქვათ?		-	+ -	0	0.50
8	რომელი საგანი არ არის დაწყვილებული?		+	+	1	1
9	სურათების მიხედვით წელიწადის დროთა განსაზღვრა		-	+ -	0	0.50
	ჯამური ქულა				5.50	7.25
	V მეტყველება					
1	რა შეიძლება ვუწოდოთ?		-	+ -	0	0.50

2	აბა გამოიცანი?	60	+	+	1	1
3	ჩამოთვალეთ ვინ რა საქმიანობას ეწევა		+	+	1	1
	ჯამური ქულა				2.0	2.50
	VI ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე					
1	ჩამოთვალე სურათზე ნაჩვენები ცხოველების, ფრინველების და მათი ნაშიერების სახელები		-	+ -	0	0.50
2	რომელი უფრო მეტია?		-	+ -	0	0.50
3	რა საგნებია და რისთვის ვიყენებთ?		+	+	1	1
4	რა არის სტადიონი?		+	+	1	1
5	რომელ ცხოველს სჭირდება ეს საგანი?		+	+	1	1
6	ყოველი ნივთი თავის ადგილზე დადე	60	+	+	1	1
7	რა არის მტკვარი?		-	+	0	1
8	რა არის იმერთი?		+	+	1	1
9	რა არის კავკასიონი?		-	+	0	1
	ჯამური ქულა				5.0	8.0
	სულ ჯამური ქულა				18.0	24.8

ქეთინო ზ, 6 წ. 7 თვის (სულ ჯამური ქულა 22.0 _ 27.2)

№	..ტესტი	დავალების შესრულების დრო (წმ)	დავალების შესრულების მაჩვენებელი		მიღებული ქულა	
			კორექცია ციამდე	კორექციის შემდეგ	კორექცია ციამდე	კორექციის შემდეგ
1	2	3	4	5	6	7
	I აღქმა					
1	გადაარჩიე ფიგურები ფორმის მიხედვით	120	+ -	+ -	0.25	0.50
2	მიაგენი ფიგურებს, რომლებიც თავიანთ ადგილზე არ არიან		+ -	+ -	0.67	0.75
3	ნაწილებისგან მთელის შედგენა	120	+	+	1	1
4	გამოიცანი რა არის დახატული	20	+	+	1	1
	ჯამური ქულა				2.92	3.25

	II ყურადღება					
1	ყურადღებით იყავი, არაფერი გამოგრჩეს	120	+ _	+ _	0.58	0.75
2	შეავსე უჯრები	90	+ _	+ _	0.38	0.50
	ჯამური ქულა				0.96	1.25
	III მეხსიერება					
1	გაიმეორე რიცხვები		+	+	1	1
2	გამოიცანი რა დაემატა	20	+	+	1	1
3	რა შეიცვალა?	20	+	+	1	1
	ჯამური ქულა				3	3
	IV აზროვნება					
1	შეამჩნიე რა შეიცვალა		-	+ _	0	0.75
2	გამოიცანი საგანი, რომელიც აქ არ უნდა იყოს		+	+	1	1
3	დააწყვე სურათები ისე, რომ გამოვიდეს პატარა მოთხრობა	45	+	+	1	1
1	2	3	4	5	6	7
4	ლაბირინთი	60	+	+	1	1
5	მიუჩინე ყველა ნივთს თავისი ადგილი	30	+	+	1	1
6	დღის მონაკვეთების განსაზღვრა სიუჟეტური სურათების მიხედვით		+ _	+	0.50	1.0
7	რა ერთი სიტყვა შეიძლება დავარქვათ?		+	+	1	1
8	რომელი საგანი არ არის დაწყვილებული?		+	+	1	1
9	სურათების მიხედვით წელიწადის დროთა განსაზღვრა		+ _	+ _	0.25	0.75
	ჯამური ქულა				7.75	9.50
	V მეტყველება					
1	რა შეიძლება ვუწოდოთ?		+	+	1	1
2	აბა გამოიცანი?	60	+	+	1	1
3	ჩამოთვალეთ ვინ რა საქმიანობას ეწევა		+ _	+	0.80	1
	ჯამური ქულა				2.80	3.0
	VI ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე					
1	ჩამოთვალე სურათზე ნაჩვენები ცხოველების, ფრინველების და მათი		+ _	+ _	0.60	0.75

	ნაშვირების სახელები					
2	რომელი უფრო მეტია?		-	+ -	0	0.50
3	რა საგნებია და რისთვის ვიყენებთ?		+ -	+ -	0.33	0.50
4	რა არის სტადიონი?		+	+	1	1
5	რომელ ცხოველს სჭირდება ეს საგანი?		-	+ -	0	0.50
6	ყოველი ნივთი თავის ადგილზე დადე	60	+ -	+	0.75	1.0
7	რა არის მტკვარი?		-	+ -	0	1
8	რა არის იმერეთი?		+	+	1	1
9	რა არის კავკასიონი?		-	+	0	1
	ჯამური ქულა				3.68	7.25
	სულ ჯამური ქულა				22.0	27.2

ძირითადი დასკვნები

1. პირველად საქართველოში, ინდივიდუალური და აგრეთვე მულტიდისციპლინური, გუნდური მიდგომით ბავშვთა სახლის პირობებში გამოყენებულ იქნა ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკის მეთოდი სკოლამდელი ასაკის ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებული ბავშვების ადრეული გამოვლენისა და შეფასებისათვის. დაისახა საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის გზები უფროს სკოლამდელთა სკოლისათვის მომზადების მიზნით. გამოკვლევის მეთოდები ნაწილობრივ პრევენციის საშუალებას იძლევა. ფსიქო-პედაგოგიური მეთოდიკით მიღებული შედეგები შესაძლებლობას იძლევა სწორედ დაიგეგმოს განსხვავებული ფსიქიკური უნარებისა და ცოდნა-ჩვევების მქონე ბავშვთა სწავლებისა და განვითარებისათვის საჭირო და აუცილებელი საკორექციო ღონისძიებათა სისტემა;

2. სკოლისათვის მომზადების მიზნით, აუცილებელია ბავშვთა ინტელექტუალური და ფიზიკური მომზადების გვერდით სკოლამდელ დაწესებულებაში ჯეროვანი ყურადღება დაეთმოს მის პიროვნულ-სოციალურ მზაობას, რაც გულისხმობს ექვსწლიანთა მზაობას სკოლის წესებისა და მოთხოვნების შესაბამისად განახორციელოს თავისი ქცევა;

3. გამოიკვეთა ინსტიტუციურ გარემოში გაზრდილი ბავშვების ქცევის რამდენიმე ტიპი: 1) ჰიპერაქტიური (16.0–33.3%), 2) დათრგუნული, აპათიური ბავშვი (24-50%), 3) ბავშვების შედარებით დაბალი პროცენტი (8-16.7%), რომელიც კარგად ეგუება გარემო სიტუაციას ბავშვთა სახლში. მათი, როგორც ფიზიკური, ისე გონებრივი განვითარება დიდად არ განსხვავდება ოჯახში ნორმალურ პირობებში მცხოვრები ბავშვის განვითარებისაგან;

4. ბავშვთა სახლში მცხოვრებ უფროს სკოლამდელთა ქცევაზე დაკვირვებით აღმოჩნდა, რომ თამაში წესებით, როლური თამაში ძალიან დაბალ დონეზე აქვთ განვითარებული. რაც უარყოფითად მოქმედებს აღსაზრდელთა ნებისმიერი ქცევის განვითარებაზე;

5. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა გრძნობადი სფეროს სიღარიბე, სიმწირე, განვითარების ადრეულ სტადიაზე ხელს უწყობს „ჰოსპიტალიზმის« ფენომენის განვითარებას, უარყოფითად აისახება თვალსაჩინო-ხატოვანი აზროვნების ფორმირებაზე. მათი აზროვნება თვალსაჩინო-კონკრეტულია. უარყოფითად აისახება აღქმის თავისებურებებზეც (ნახატების პრიმიტიულობა);

6. ბავშვთა სახლში მცხოვრები აღსაზრდელი, რომელსაც საერთოდ არა აქვს კავშირი მშობელთან ან მეურვესთან, ხშირ შემთხვევაში „დეპერსონალიზაციას« განიცდის; რაც ბავშვის ინდივიდუალობის განვითარების შეფერხებას იწვევს. ბავშვთა სახლში შემოსულ აღსაზრდელთაგან ის ბავშვი უფრო დამყოლია, ემორჩილება აღზრდას და მეტად კომუნიკაბელურია, რომელიც ოჯახიდან არის შემოსული, ან კონტაქტი აქვს ოჯახის წევრებთან ან მეურვესთან, თუნდაც ნაკლები და არასასურველი პირობების მქონე ოჯახთან, ვიდრე ბავშვი, რომელსაც ოჯახში საერთოდ არ უცხოვრია;

7. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა შემეცნებითი აქტივობის დონე მეტად დაბალია. ბავშვის ცნობისმოყვარეობა საფუძვლად ედება მის გონებრივ განვითარებას, ადრეულ წლებში მისგან ბევრად არის დამოკიდებული სპეციალური უნარებისა და ბავშვის შემეცნებითი ინტერესების ჩამოყალიბება, რომლის გარეშე შეუძლებელია სკოლაში წარმატებულად სწავლა;

8. ბავშვთა სახლის აღსაზრდელებს წვრილი კუნთების განუვითარებლობის გამო, უფროს სკოლამდელ ასაკში უჭირთ ფანქრის ხელში დაჭერა, ხატვა, სწორი ხაზის გავლება

და სხვა. ბავშვი, რომელიც იზრდება ინსტიტუციურ გარემოში, ოჯახის გარეშე, ჩამორჩება ოჯახის გარემოში მცხოვრებ თანატოლს, როგორც ფიზიკური, ისე ფსიქო-მოტორული განვითარებით. ეს განპირობებულია გარეგანი და შინაგანი სტიმულების ნაკლებობით, რაც გავლენას ახდენს ცენტრალური ნერვული სისტემის და ტვინის ფორმირებაზე;

9. განვითარებაში დროებით შეფერხების მქონე ბავშვებისათვის ყველაზე მეტად სპეციფიკურია სივრცითი წარმოდგენების განუვითარებლობა, რაც იწვევს შემდგომ სიძნელეებს წერა-კითხვის დაუფლებასა, მათემატიკის სწავლაში;

10. ბავშვთა სახლში მცხოვრებ უფროს სკოლამდელთა (6-7 წ.) დიდ ნაწილს ასაკობრივად არა აქვთ განვითარებული აღქმა (ფერი, ფორმა, ნაწილებისა და მთელის ურთიერთდამოკიდებულება და ა.შ.) მეხსიერება (როგორც მოკლე, ისე ხანგრძლივი), აზროვნება (შედარება, დაჯგუფება და ა.შ.), მეტყველება (ლექსიკური მარაგი, აგრამატიზმი), ცოდნა-წარმოდგენები გარემომცველ საგნებსა და მოვლენებზე, რაც მათი შემეცნებითი სფეროს ასაკობრივად განუვითარებლობაზე მიგვანიშნებს, რასაც საბოლოო ჯამში, ამ ბავშვების სოციალური ადაპტაციის დეფიციტი მოსდევს. აუცილებელია სკოლამდელ ასაკშივე მოხდეს ამ ბავშვების ისეთი საკორექციო ღონისძიებების განხორციელება, რომელიც მათი შემეცნებითი სფეროსა და ფსიქო-ფიზიკური აქტივობის განვითარებისაკენ იქნება მიმართული;

11. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის დაწყებითი კლასის მასწავლებელთა გამოკითხვამ და საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობის შემდგომ ხელმეორედ დიაგნოსტიკამ (ფსიქოკორექცია) გვიჩვენა ამ ბავშვების მდგომარეობის გაუმჯობესება: ა) ურთიერთობის სფეროში, ბ) ემოციური განვითარების სფეროში, გ) შემეცნებითი უნარების განვითარებაში, დ) მოტორიკისა და ე) საბაზისო უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბება-ფორმირებაში;

12. სკოლამდელი ასაკის ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ბავშვებთან საკორექციო-საგანმანათლებლო მუშაობა უნდა განხორციელდეს ისეთი პროგრამით, რომელიც ითვალისწინებს ამ კატეგორიის ბავშვის ფსიქო-ფიზიკურ შესაძლებლობებს და პედაგოგიურ თავისებურებებს და ხელს შეუწყობს სკოლისათვის მათ დროულად მომზადებას;

ლიტერატურა

1. აბზიანიძე მ. ფსიქიკურ განვითარება შეფერხებულ ბავშვთა სასკოლო მზაობის საკითხისათვის. გოგებაშვილის სახელობის პედაგოგიურ მეცნიერებათა ეროვნული ინსტიტუტი შრომების კრებული „საზრისი“ № 17. 2005 თბილისი.
2. აბზიანიძე მ. ბავშვთა სახლების აქტუალური პრობლემები. პერიოდული სამეცნიერო ჟურნალი „ინტელექტი“. №3 (23) თბილისი 2005.
3. აბზიანიძე მ. სკოლისათვის მზაობის პრობლემა ბავშვთა სახლის პირობებში. პერიოდული სამეცნიერო ჟურნალი „პრომეთე“ №6(18) 2005 თბილისი.
4. აბზიანიძე მ. სოლიდარული საზოგადოება და ცხოვრების ხარისხი. ხანდაზმული ასაკის მოსახლეობის სამედიცინო მომსახურების, სოციალური დაცვის და ეკონომიკური უზრუნველყოფის პრობლემები. გამომცემლობა „ცოდნა“ 2004 წ. თბილისი.
5. შ. ამონაშვილი. ურთიერთდამოკიდებულება და აღზრდა სკოლა და ცხოვრება 19 1983 წ. გვ.6-12.
6. ბავშვთა ინსტიტუციონალური დაწესებულებების კვლევა. ანგარიში ა/ო „ბავშვი და გარემო“ თბილისი 2005 წ.
7. ბექაური გ. უფროსებთან ურთიერთობის ზეგავლენა ბავშვთა სახლის აღსაზრდელთა ემოციურ სფეროზე. საკანდიდატო დისერტაცია. თბილისი 1997წ.
8. განათლების რეფორმის სახელმწიფო პროგრამა და მისი რეალიზაციის გეგმა. თბილისი 1995 წ.
9. გეგელაშვილი მ. ფსიქოსოციალური დევიაციების ზოგიერთი თავისებურებები ბავშვთა სახლების აღსაზრდელ მოზარდებში. საკანდიდატო დისერტაცია. თბილისი 1999 წ.
10. დოლონაძე მ. სკოლამდელთა ნებისყოფის აღზრდა მეცადინეობის პროცესში. ი. გოგებაშვილის სახელობის პედაგოგიურ მეცნიერებათა ინსტიტუტი. თბილისი 1991 წ.
11. იმედაძე ნ. ემოციური აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები. თბილისი 1973 წ.

12. იმედაძე ი. ინკლუზიური განათლება. სარესურსო წიგნი პედაგოგებისთვის. UNESCO-ს მიერ მომზადებული. თბილისი 2004 წ.
13. კახიანი დ. ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის კვლევა ქართულ პოპულაციაში. სადოქტორო დისერტაცია. თბილისი 2002 წ.
14. კოტეტიშვილი ი. „ექსპერიმენტული სწავლების ფსიქოლოგიური შინაარსი დაწყებით კლასებში“ „მეცნიერება“ თბილისი 1987.
15. ნადირაშვილი შ. „პიროვნების სოციალური ფსიქოლოგია“ თბილისი 1975 წ.
16. ნათაძე რ. ზოგადი ფსიქოლოგია. თბილისი 1956 წ.
17. ნარგიზიშვილი-მიქაძე მ. „ნებისყოფის როლი სკოლისათვის მომზადების საქმეში“ (საკანდიდატო დისერტაცია 2004 წ.)
18. ნატროშვილი ნ. „ბავშვთა სახლი გარდაქმნის გზაზე“ თბილისი 1988 წ.
19. ოდიშარია ე.ნ. „საბავშვო სახლის დირექტორის დამხმარე წიგნი“ (სახელმძღვანელო დოკუმენტების და საინსტრუქციო მეთოდური მასალების კრებული) თბილისი „სახელგამი“ 1948
20. პედაგოგიკის ისტორია (რედ. ნ.ვასაძე) „განათლება“ თბილისი 1988 წ.
21. საგანმანათლებლო პროგრამა სკოლამდელთათვის ი. გოგებაშვილის სახელობის პედაგოგიურ მეცნიერებათა ეროვნული ინსტიტუტი. თბილისი 2002 წ.
22. სამხარაძე ნ. „სკოლამდელთა სენსორული აღზრდა და მისი ორგანიზაცია“ თბილისი 1972 წ.
23. უზნაძე დ. შრომები, ტ-V, „ბავშვის ფსიქოლოგია“. თბილისი 1947 წ.
24. უზნაძე დ. ზოგადი ფსიქოლოგია ტ.III-IV 1964 წ. თბილისი
25. უნარშეზღუდული ბავშვების სოციალური ინტეგრაციის პედაგოგიური, ფსიქოლოგიური და სამედიცინო ასპექტები. მასალები მომზადდა აშშ-საქართველოს პარტნიორული პროგრამის „უნარშეზღუდულ ბავშვთა რეაბილიტაცია და სპეციალური განათლება“ ფარგლებში. თბილისი 2002 წ.
26. ფალავანდიშვილი მ. „საბავშვო ბაღის აღსაზრდელის ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიური მომზადება“ 1991 წ. თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა.

27. ფუტყარაძე მ. გაბაშვილი მ. „თითებით ვარჯიშის მნიშვნელობა მეტყველების განვითარებისათვის“. გამომცემლობა „ოჯისი“ 2002 წ..
28. ქსოვრელაშვილი ლ. „სკოლამდელი ასაკის ბავშვის სოციალური კომპეტენტურობის განვითარების ნიშან-თვისებები და მისი ემოციური ასპექტი“ საკანდიდატო დისერტაცია 1999 წ.
29. ყოლბაია მ. ბავშვის ფსიქოლოგია. პედაგოგიური უნივერსიტეტის გამომცემლობა თბილისი 1998 წ.
30. ყოლბაია მ. „დეფექტოლოგიის საფუძვლები“ გამომცემლობა „განათლება“ 1984 წ.
31. ყოლბაია მ. „ძნელი ბავშვები“ თბილისი „განათლება“ 1985 წ.
32. ჩვილ ბავშვთა მიტოვების პრევენციისა და დეინსტიტუციონალიზაციის პროექტი. ანგარიში. „Unicef world vision“ „ბავშვი და გარემო“ თბილისი 2005 წ.
33. ჩიქოვანი რ. მეტყველების განვითარების შეფერხება, მისი დიაგნოსტიკა და კორექცია სკოლამდელ ასაკში. საკანდიდატო დისერტაცია. თბილისი 2003 წ
34. ჩხარტიშვილი შ. აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია. თბილისი 1979 წ..
35. ჩხარტიშვილი შ. ექვსწლიანთა სასკოლო სწავლების საკითხები. თბილისი 1980 წ.
36. ცარციძე დ. ფსიქიკურ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვთა მომზადება ინკლუზიური განათლებისათვის. საკანდიდატო დისერტაცია. თბილისი 2005 წ.
37. ცარციძე ნ. სოციოგენურ მოთხოვნილებათა როლი გონებრივად ჩამორჩენილ მოსწავლეთა აღზრდაში. ჟურნალი „სკოლა და ცხოვრება“ 1989 №4.
38. ცარციძე ნ. სკოლამდელი და უმცროსი ასაკის ბავშვთა სასწავლო უნარ-ჩვევათა ფსიქო-პედაგოგიური დიაგნოსტიკური მეთოდოლოგია და საკორექციო მუშაობის გზები. სადოქტორო დისერტაცია. თბილისი 1996 წ.
39. ცარციძე ნ. „ყურადღება ბავშვი“ თბილისი, გამომცემლობა „მერიდიანი“ 1998 წ.
40. წილოსანი მ. „პედაგოგიურად ორგანიზებული გარემოს როლი ბავშვის განვითარებაში“ თბილისი 1999წ.

41. ხაჭაპურიძე ბ. სივრცის ცნებისა და აღქმის დიფერენციაციის დიდაქტიკური მასალები (გამოკვლევები საბავშვო ბაღის ახალი დიდაქტიკური მასალების შესახებ), ტ.2 ნაკ. I თბილისი 1945 წ.
42. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам. (Вопросы психологии. 1980 №5).
43. Авдеева Н.Н. Елагина М.Г. Мещерякова С.Ю. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте. (Психологические основы формирования личности) М. 1986.
44. Аксарина Н.М. Развитие и задачи воспитания детей в возрасте третьего года жизни. М. и-во. Здравоохранение СССР, Центральный Институт Усовершенствования врачей, 1966.
45. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития (Под ред. К.С.Лебединской) М. 1982.
46. Александрова Н.Х. Психологические особенности воздействия театрального спектакля на нравственное развитие младших школьников. Автореферат. дис. канд. псих. наук. М. 1981.
47. Ананьев Б.Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания. об исследование о новых дидактических материалах для детских садов. Т. II.1946. №18.
48. Анастаси А. „Психологическое тестирование“ М. 1982. Т 1,2.
49. Ануфриев А.Ф. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М. 1998.
50. Аркин А.А. Родителям о воспитании М. 1957.
51. Афанасенко Е.И. Карпов И.А. Пять лет школ-интернатов М. 1961.
52. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание. Москва „Прогресс“ 1981.
53. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте М. 1968.
54. Валлон А. Психическое развитие ребёнка, Питер. СПб. Москва-Харьков-Минск, 2001.
55. Венгер А.А. Марцинковская Т.Д. Венгер А.Л. – Готов ли ваш ребёнок к школе? – М. Знание.1994.

56. Венгер А.А. Выгодская Г.Л. Леонард Э.И. – Отбор детей в специальные дошкольные учреждения – М. Просвещение.
57. Венгер А.А. Филипова Е.В. О критериях готовности к школьному обучению (Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М. 1980.
58. Воспитание и обучение в детском саду (Под ред.А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. М. 1976.
59. Винничкотт Д.В. Маленькие дети и их матери Москва „Класс“ 1998.
60. Воспитание детей в неполной семье М. 1980.
61. Власова Т.А. Каждому ребёнку – надлежащие условия воспитания и обучения (о детях с временной задержкой развития)- В сб. дети с временными задержками развития. М. 1971.
62. Власова Т.А. Певзнер М. О детях с отклонениями в развитии, М. 1973.
63. Власова Т.А. Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития „Дефектология“ 1975 №6.
64. Воропаева И.П. Педагогическая коррекция эмоциональной сферы младших школьников школы-интерната средствами художественно-игровой деятельности. Автореферат. дисерт. Москва 1991.
65. Выготский Л.С. – Вопросы детской (возрастной) психологии. собр. соч. в 6 Т – М. 1984, Т 4.
66. Выготский Л.С. – Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте (избранные психологические исследования М. 1956)
67. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. М.1985.
68. Гезелл А.Н. Умственное развитие ребёнка. М 1930.
69. Гиневская Е.Щ. Экспериментальное исследование особенности деятельности детей дошкольного возраста. М. 1961.

70. Голубева А.И. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста. канд.диссерт. М. 1955.
71. Гонев А.Д. Основы коррекционной педагогики учебн.пособие для студентов высш. пед. учебн. заведения. М.1999.
72. Гусева Е.А. Трудновоспитуемость и её профилактика во взаимодействии в триаде „ребёнок-родитель-учитель“.(Актуальные проблемы создания, функционирования и развития системы социально-педагогической деятельности в условиях перехода к информационному обществу. Мн. 1999.
73. Гускова Т.В. Елагин М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трёх лет (Вопросы психологии, 1987)
74. Гусько Т.В. Можно ли воспитать ребёнка дошкольное воспитание 1989 №8 ст.65-71.
75. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе 1996
76. Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения. М. 1986.
77. дети с временными задержками развития (Под ред. Т.А.Власовой, М.С. Певзнер М. 1971)
78. Дети с задержкой психического развития (Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.А.Ципиной, М. 1984_
79. Дети с отклонениями в развитии: метод. пособие /сост. И.Д.Шматко – М.А.Аквариум 1997.
80. Домишквич С.А. Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития. „Дефектология“ 1977 №2.
81. Детский сад и семья. Под ред. Т.А. Марковой, М.1986.
82. Диагностика и профилактика ранних отклонений в состоянии здоровья детей (справочное пособие для педиатров). М. Центральный институт усовершенствования врачей,1993.
83. Диагностика учебной деятельности интеллектуального развития детей (Под ред. Д.Б.Элькониной) М.1981.

84. Диагностика умственного развития дошкольников. Под ред. А.А.Венгера, В.В. Холмовской М. 1978
85. Дошкольное воспитание аномальных детей. Книга для учителя и воспитателя (Л.П.Носкова, Н.Д. Соколова, О.П.Гаврилушкина и др.) под ред. Л.П. Носковой М. Просвещение, 1983.
86. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста (Под ред. С.Л. Новоселовой 4-е изд, перераб. М. Просвещение 1993.
87. дошкольная педагогика. под ред. В.И.Ядешко и Ф.А. Сохина. М. 1986
88. Егорова Т.В. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М. 1971
89. Егорова Т.В. Особенности познавательных процессов у младших школьников с пониженной обучаемостью. Автореферат канд. дис. М 1969
90. Екжанова Е.А. Стребелова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением интеллекта. „Дефектология“ М. 1999 №6
91. Жаренкова Г,И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции. „Дефектология“
92. Журлова И,В, Особенности работы педагогов с трудными подростками (Пед.наследие С.А.Умрейко и современные проблемы педагогики. Матер. республ. научно-практ. конф. Мн. 1999.
93. Забрамная С,Д, От диагностики к развитию: материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях в начальных классах школ. Серия „Школа для всех“ М. Новая школа. 1998.
94. Заззо Р. Психологическое развитие ребёнка и влияние среды (Вопр. психологии 1967)
95. Залысина И.А. Смирнова Е.О. Некоторые особенности психического развития дошкольников воспитывающихся вне семьи. „Вопр. психологии“ 1985 №4.
96. Запорожец А.В. Маркова А. Воспитание и обучение в детском саду М. 1976.

97. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном возрасте в сб. „Развитие и воспитание“.
98. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. Серия „Школа для всех“ – М. Новая школа. 1998.
99. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. М. 1993.
100. Захаров А.И. Психические особенности восприятия детьми роли родителей. Вopr. психологии. 1982 №1.
101. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей: пособие для воспитателей детского сада М. Просвещение, 1988.
102. Зеeman М. Расстройство речи в детском возрасте (пер. с чешского под ред. Труднеева В. и др.)
103. Иванова Ф.Я. „Обучающий эксперимент“ как принцип оценки умственного развития детей. Автореферат – дис. канд. психол. наук М. 1969
104. Исенина Е.И. – Роль речи взрослых в развитии дословесной коммуникации и самознании детей младенческого и раннего возраста „Дефектология“ 1990 №5.
105. Ипполитова М.В. Особенности знания по математике учащихся I класса с временными задержками развития М 1971.
106. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Москва „Просвещение“ 1987.
107. Калмыкова З.Н. Особенности генезиса продуктивного мышления детей с задержками психического развития. „Дефектология“ 1978 №3.
108. Капчеля Г.М. Диагностика умственного развития детей поступающих в школу М. 1983.
109. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками М. 1967.
110. Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста : Дис. докт. пед. наук М. 1977.

111. Кашченко В.П. „Педагогическая коррекция“. Пособие для сотрудников сред. и высш. пед.учеб. заведения М.1999.
112. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни М.1970.
113. Ковалёв В.В. Психиатрия в детском возрасте. М . 1979.
114. Кольцова М.М. Сравнительная роль различных анализаторов в развитии обобщающего действия слова у ребёнка (Вопросы психологии – 1956 №4).
115. Коррекционная педагогика. Учебное пособие (Под ред. Пузанова Б.П.) М. 2001.
116. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей М. 1998.
117. Корекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. (Под ред. Гаркушина Ю.Ф. – М. ЧП Секачев В.Ю. 1999.
118. Коряков Г.А. Психолого-педагогическая коррекция профессиональных намерений у воспитанников детского дома научно-практические проблемы школьной психологической службы. М. 1987 Т.г.
119. Крайг Г. Психология развития, Питер, СПб Москва-Харьков-Минск, 2000.
120. Ларин А.П. Об упрямстве детей М. 1998.
121. Лангмейер Й. Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
122. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения. М. 1989.
123. Лебединский В.В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. М. изд-во Моск. Ун-та. 1991.
124. Леви В.А. Нестандартный ребёнок. М. 1982.
125. Лейтес И.И. Способность и одарённость в детском возрасте М. 1984.
126. Леонтьев А.Н. Лурия А.Р. Смирнов А.А. О диагностических методах психического исследования школьников – Советская педагогика, 1987 №7.
127. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах, Т.2. М. Педагогика. 1982.
128. Лемли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: пер. с англ. Книга для воспитателя дет. сада. М. Просвещение, 1991.

129. Лисина М.Н. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника. (Психические основы формирования личности в условиях общественного воспитания М. 1979.
130. Лисина Л.Н. Сильвестру А,И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинёв. 1983.
131. Лиханов А.А. Дети без родителей. М. 1987.
132. Логинова В.И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста. Автореф. дис. пед. наук. М. 1984.
133. Лубовский В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития. „Дефектология“ 1977 №4.
134. Люблинская А.А. Детская психология. М. Просвещение 1971.
135. Лямина Г.М. Развитие речи у детей в раннем возрасте. М. 1964.
136. Макаренко А.С. Книга для родителей. М. 1954.
137. Максименко С.Л. Индивидуальные способности мышления. М. 1977.
138. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика.
139. Маркова Т.А. Влияние семьи и семейного воспитания на формирование личности ребёнка-дошкольника. М. 1980.
140. Менчинская Н.А. К проблеме психологии с усвоения знаний. М. 1954.
141. Мещерякова С.Ю. Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребёнка (возрастные особенности психического развития детей)
142. Мухина В.С. Шестилетний ребёнок в школе. Основы дошкольной педагогики. М. 1975
143. Недоспасова В.А. Вопросы психологии старшего дошкольника М. 1991
144. Неупокоева Н.М. Особенности общения младших школьников со взрослыми и сверстниками. Психология формирования личности и проблемы обучения. М. 1980

145. Никишина Н.А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития
146. Никишина Н.А. Коррекционная направленность обучения. В сб. Учебно-воспитательная работа в школе для детей с задержкой психического развития М. 1979
147. Никишина Н.А. Тригер Р.Д. Методические рекомендации по организации и содержанию уроков по подготовке к обучению грамоте. М. 1995
148. Новоселова Н.Л.Обухова Л.Ф. Параманова Л.А. и др. Концепция Базисная программа ребёнка-дошкольника. Истоки (Дошкольное образование Москвы. Сборник нормативно-правовых документов и научно-методического материала (под ред. Г.К. Шариковой М.
149. Обухова Л.Ф. Шаповаленко И.В. Формы и Функции подражания в детском возрасте. Изд-во Моск. Унив-та 1994
150. Обучение детей с задержкой психического развития (под ред. Т.А. Власовой) М. 1981
151. Обучение детей с ЗПР. Пособие для учителей Под ред. В.И.Лубовского 1965.
152. Обучение детей с задержкой психического развития (под ред. Власовой Т.А. М. 1981)
153. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (под ред. Романова Л.И.) М.1993
154. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста (под ред Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгер) М. 1988.
155. Основы дошкольной педагогики (Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой, М. 1980)
156. Отношения между сверстниками в группе детского сада (Под ред. Т.А. Репиной. М. 1978)
157. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии. М. 1966г.
158. Певзнер М. Клиническая характеристика детей с задержкой развития, Жур. „Дефектология“ 1972 №3.
159. Печора К.Л. Пантюхина Г.В. Голубева Л.Г. – Дети раннего возраста в дошкольном учреждении – М. Просвещение 1986.
160. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка – М.Л. 1932.

161. Подобед В.Л, Особенности кратковременной памяти детей отстающих в развитии Иркутск. 1974.
162. Подготовка детей к школе под ред. Л.А. Парамановой, Братислава 1989.
163. Попова М.И. Особенности речевых проявлений детей первого полугодия второго года жизни (Вопр. психологии. 1968 №4)
164. Психическое развитие воспитанников детского дома. Под редакцией И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. Москв. „Педагогика“ 1990.
165. Психологическое изучение детей в школе-интернате (Под ред. Л.И. Божович) М. 1960
166. Развитие общение у дошкольников (под. ред. Запорожца А.В., Эльконина Д.Б. М. 1964
167. Разенкова Ю.А. – Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями воспитывающихся в доме ребёнка. „Дефектология“ 1998 №1.
168. Рейдибоим М.Г. Задержка психического развития у детей. „Дефектология“ 1977 №2
169. Розанова Т.В. – Принципы психологической диагностики отклонений в развитии детей. „Дефектология“ 1995 №1
170. Рузской Психическое развитие воспитанников детского дома М. 1990 г.
171. Рузская А.Г. Влияние эмоционального контакта со взрослыми на возникновение первых слов детей (общение речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми М. 1985.
172. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях (Под ред. Р.В. Тонковой Ямпольской и др.) М. 1980.
173. Стребелева Е.А. Браткова М.В. – Варианты индивидуальной программы воспитания и коррекционно-развивающего обучения ребёнка раннего возраста с психо-физическими нарушениями (Дефектология - 2000 №5)
174. Срезикозин В.П. Актуальные проблемы начального обучения, М,- Просвещение, 1976.
175. Субботский Е.В. – Психологические основы нравственного развития личности дошкольника. Автореферат. докт. дис. Тб. 1984.

176. Субботский Е.В. Стиль общения как способ формирования личности ребёнка (Психолого-педагогические проблемы общения М 1979)
177. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста М. 1974.
178. Сухомлинский В.А. О воспитании. М. 1973.
179. Тарнопол Л. Образовательная программа для детей с трудностями в обучении в США. „Дефектология“ 1975 №6.
180. Тихеев Э.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. М. 1972.
181. Тригер Р.Д. Обучение русскому языку: обучение детей с задержкой психического развития М. 1981.
182. Тригер Р.Д. Недостатки письма у первоклассников с задержкой психического развития. „Дефектология“ 1972 №5.
183. Ульenkova У.В. Об особенностях саморегуляции в интеллектуальной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития. „Дефектология“ 1982 №4.
184. Урунтаева Г.А. – Дошкольная психология – М. Изд. центр „Академия“ 1996.
185. Фрадкина Ф. И. Развитие обобщений в дошкольном возрасте М. 1960.
186. Фрухт Э.Л. Некоторая специфика развития детей в условиях дома ребёнка. „Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания“ М. 1979
187. Харчев А.Г. Семья как фактор социально-культурного развития общества. Семья и общество. М. 1982.
188. Царегородцева Л.М. Психологические условия организации контактов младенцев в доме ребёнка (Вопр. психологии 1987 №6)
189. Цыпина Н.А. Ошибки в чтении первоклассников с задержкой психического развития „Дефектология“ 1972 №5.
190. Шванцара Й с соавт. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
191. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. Москва изд. „Владос“ 1998

192. Шевченко С.Г. Особенности знания и представления о ближайшем окружении у первоклассника с задержкой психического развития. „Дефектология“ 1974 №1.
193. Шматко Н.Д. – Для кого может быть эффективно интегрированное обучение (Дефектология – 1999, №1)
194. Штерн В. – Психология раннего детства – петроград. 1922.
195. Шелованов Н.М. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях. М. 1955.
196. Эйдинова М.Б. Невропатологический анализ неуспевающих детей массовых и специальных школ. В сб. Дети с временными задержками развития М. 1971.
197. Эльконин Д.Б. – Детская психология (Развитие ребёнка от рождения до семи лет) М. Учпедгиз, 1960.
198. Эриксон Э. – Детство и общество – СПб. Изд-во АСТ, 1996.
199. Юдина Е. – Педагогическая оценка развития и актуального состояния ребёнка. (Дошкольное воспитание. 1997)
200. Юферова Т.И. Особенности формирования психологического пола у подростков воспитывающихся в семье и школе-интернате (Возрастные особенности психического развития детей М. 1982)
201. Ярошевский М. Марцинковская Т.Д. Личность ребёнка и драматизм её развития. М. „Начальная школа“ 1996 №11.
202. Arnold M. B. Emotion and Personality (2 volumes) Columbia University Press. New York 1960
203. Barrish, H.H. Saundesr M. Wolf M.M. Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. Journal of Applied behavior analysis, 1969.
204. Bear G.G. „School Discipline in United States: Prevention, Correction and long-term Social development- journal school Psychology Review 1948.
205. Bowlby J. Maternalcare and mental health N.Y. 1966

206. Bronfenbrenner V. Who cares America's children? (N.Y. Times Educational Supplement 1977. December 16)
207. Campbell S.B. behavior problems in preschool children. New York. Guilford Press 1990.
208. Caudill W. Weinstein H. Maternal care and infant behavior in Japan and America Psychiatry 1969. V.32.
209. Erikson E. Childhood and Society, N-Y Norton 1950
210. Festinger L. Motivation leading to social behavior (Nebraska symposium on motivation).1954.
211. Gibson J. Growing up: A study of children N. Y. 1975.
212. Goleman D. Emotional intelligence Bantam books N.Y. 1995
213. Goodenough F. Measurement of intelligence by drawing N.Y. 1926.
214. Gresham F. M. Elliott S.N. Assessment and classification of childrens social skills: A review of methods and issued. School Psychology Review. 1984.
215. Harlow N. Harlow M. learning to love (Amer. scientist 1966.)
216. Harris D. Children's drawing as measures of intellectual maturity N.Y. 1962.
217. Hartup Moore Avoidance of inappropriate sextying by young children. J. of Consulting Psychology (1963)
218. Hyde J.S. The child Development in a social contex. N. Y. Me Graw Hill 1997
219. Izard C.E. The Psychology of emotions N.Y.plenur Press 1991.
220. Johnson K. School Crisis Management. A hands on guide to training crisis response teams ,, hunter house"1992.
221. Kirk S. Kirk W.-Psycholinguistic learning Disabilities: Diagnosis and Recomendation. – Urbana III, 1971.
222. Lachowsks Boguslaws, The function of mother and father in the development of child. VII European Conf of Developments Psychology. Krakov 1995.
223. Lubin L. Field T – Imitation during preschool peer interaction (int-J. of Beh. 1981.)
224. Maslow A. Motivation and personality N.Y. 1954

225. H. Rheingold N. Bayley (Child Development.1959.
226. Rutter M. Maternal deprivation reassessed 19,,,,,
227. Mead M. Sex and temprament in three primitive societies N.Y. 1935.
228. NASH W. Thruston M. Baly M.E. Health at school. Caring for the Whole child Hei neman Nursing Oxford , London, 1988.
229. Peer relationships and Social skills in childhood. Rubin K.H. Ross H.S. N.Y. Berlin 1987
230. Piaget J. The construction of reality in the child N.y. 1954
231. Serbin L.A. Connor J. M. Citron C.C. Environmental Control of independend and dependent behaviours in preschool girls and boys: model for early independence training Sex Roles 1978
232. Skeels H. Adult status of children with contrasting life experience: a follow up study monographs of the society for research in child development 1966.V.3.N 105
- 233.Spits R. Hospitalism: A follow-up report on investigation Psychoanalyth study of the child 1945
- .234.Tarnopol L – Learning Discorders in children Diagnosis, Medication, Education, Boston 1871.
- 235.Terman L.M The measurement of intelligence
- .236.Wood H.A. The development of children from birth to six years of age: A Collection of 18 development test- Nottingham 1967
- 237.Yarrow E.Y. Maternal deprivation The child his Psychological and Cultural development (Normal development and Psychological assessment 1972
238. Zazzo R. person: Objective appraches Review of children development research N.Y. 1983