

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი  
ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

დოქტორანტურის საგანმანათლებლო პროგრამა "განათლების მეცნიერებები"

მაია შაშვიაშვილი

კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიები კითხვის სირთულის მქონე  
დაწყებითი საფეხურის მოსწავლეებისთვის

განათლების მეცნიერებების დოქტორის აკადემიური ხარისხის  
მოსაპოვებლად წარმოდგენილი

დისერტაცია

სამეცნიერო ხელმძღვანელები: მანანა მელიქიშვილი,

ფსიქოლოგიის დოქტორი,  
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის  
ასოცირებული პროფესორი

ზაქარია ქიტიაშვილი,

განათლების მეცნიერებების დოქტორი,  
ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის  
ასოცირებული პროფესორი

თბილისი

2023 წელი

# სარჩევი

|                                                                                                                                                                           |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| აბსტრაქტი.....                                                                                                                                                            | iv   |
| Abstract.....                                                                                                                                                             | vi   |
| შესავალი.....                                                                                                                                                             | 1    |
| თავი 1. კითხვა - ტერმინის განსაზღვრისათვის .....                                                                                                                          | 13   |
| 1.1. კითხვა, როგორც ფსიქო-ფიზიოლოგიური პროცესი. ....                                                                                                                      | 13   |
| 1.2. კითხვის სტადიები .....                                                                                                                                               | 14   |
| 1.3. კითხვის კომპონენტები .....                                                                                                                                           | 19   |
| თავი 2. ეროვნული სასწავლო გეგმა.....                                                                                                                                      | 27   |
| 2.1. კითხვის უნარის განვითარება ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით.....                                                                                                    | 27   |
| 2.2. სასწავლო პროცესი კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე<br>დაყრდნობით .....                                                                                    | 34   |
| თავი 3. დისლექსია.....                                                                                                                                                    | 36   |
| 3.1. დისლექსია - ტერმინის განსაზღვრისათვის .....                                                                                                                          | 36   |
| 3.2. დიაგნოსტიკური კრიტერიუმები.....                                                                                                                                      | 37   |
| 3.3. კონკრეტული მახასიათებლები .....                                                                                                                                      | 39   |
| 3.4. დარღვევის განვითარება და მიმდინარეობა .....                                                                                                                          | 41   |
| 3.5. რისკ-ფაქტორები .....                                                                                                                                                 | 43   |
| 3.6. დისლექსიის სახეები .....                                                                                                                                             | 44   |
| 3.7. დიაგნოსტიკა.....                                                                                                                                                     | 45   |
| 3.8. სირთულეები დისლექსიის დიაგნოსტიკისას .....                                                                                                                           | 49   |
| თავი 4. კვლევითი ნაწილი.....                                                                                                                                              | 54   |
| 4.1. კვლევის ზოგადი აღწერა .....                                                                                                                                          | 54   |
| 4.2. კითხვის სირთულის შესაფასებელი კითხვარების ზოგადი ანალიზი.....                                                                                                        | 57   |
| 4.3. დისლექსიის სკრინინგ-ტესტების ზოგადი ანალიზი .....                                                                                                                    | 61   |
| 4.4. დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის<br>(ჩეკლისტის) შექმნის პროცესი (კითხვის უნარის განვითარების დარღვევის<br>ადრეული იდენტიფიკაციისთვის) ..... | 66   |
| 4.5. გზამკვლევების ზოგადი ანალიზი.....                                                                                                                                    | 955  |
| თავი 5. კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიები .....                                                                                                                     | 1022 |
| 5.1. დილსლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია .....                                                                                                                             | 1022 |

|                                                                                                       |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 5.2. ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაცია .....                                                            | 1122  |
| 5.3. ახალი ზელანდია .....                                                                             | 1166  |
| 5.4. ბავშვის გონებრივი განვითარების ინსტიტუტი ( Child Mind Institute).....                            | 1177  |
| თავი 6. კითხვის უნარის განვითარების სხვადასხვა მიმდინარეობები.....                                    | 1211  |
| 6.1. ვილსონის კითხვის სისტემის მიმოხილვა .....                                                        | 1211  |
| 6.2. ორტონ-გილინგემის პრინციპები (Orton-Gillingham).....                                              | 1211  |
| 6.3. აკადემიური წარუმატებლობის პრევენცია - PAF (Preventing Academic Failure)<br>Reading Program ..... | 1233  |
| 6.4. ლინდამუდ - ბელის კითხვის პროგრამა. (Lindamood-Bell) .....                                        | 1255  |
| 6.5. რავე-ო (RAVE-O) .....                                                                            | 1266  |
| 6.6. კითხვის პანელი .....                                                                             | 1277  |
| 6.7. მულტისენსორული სწავლება .....                                                                    | 1311  |
| 6.8. დისლექსია და საკლასო გარემო .....                                                                | 1344  |
| 6.9. დისლექსია და მულტიმედია მასალები .....                                                           | 1355  |
| თავი 7. ინტერვენციაზე რეაგირების პროგრამა (RTI) და უნივერსალური დიზანი<br>(UDL) დისლექსიისთვის .....  | 1377  |
| 7.1. უნივერსალური დიზანი (UDL) დისლექსიისთვის.....                                                    | 1377  |
| 7.2. ინტერვენციაზე რეაგირების პროგრამა (RTI).....                                                     | 13939 |
| დასკვნა .....                                                                                         | 1477  |
| რეკომენდაციები .....                                                                                  | 1500  |
| დანართები:.....                                                                                       | 1533  |
| გამოყენებული ლიტერატურა: .....                                                                        | 1611  |

## აბსტრაქტი

წინამდებარე სადისერტაციო ნაშრომი კითხვის უნარის დარღვევას (დისლექსიას) ეხება და უკავშირდება ამ სირთულის მქონე მოსწავლეების საჭიროებებს სწავლა-სწავლების პროცესში. კერძოდ, კი - მათ ადრეულ იდენტიფიკაციასა და კითხვის სირთულის დამღევის გზებს, გზამკვლევისა და ეფექტური სტრატეგიების საშუალებით. ნაშრომში განხილულია განვითარებული ქვეყნების მრავალფეროვანი გამოცდილება დისლექსიის მქონე მოსწავლეებში კითხვის სირთულის დამღევის შესახებ. საერთაშორისო დონეზე არსებული კვლევების, თეორიული საფუძვლებისა და პრაქტიკის (დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაციის, ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაციის, ეროვნული კითხვის პანელის (NICHD- National Institute of Child Health and Human Development. 1997), ბავშვის გონებრივი განვითარების ინსტიტუტი (Child Mind Institute)), სწავლის უნივერსალური დიზანისა (UDL) და ინტერვენციაზე რეაგირების მოდელის (RTI) გაცნობისა და ანალიზის საფუძველზე, ასევე, ჩემი ცამეტწლიანი პრაქტიკის მიხედვით, შედგენილი გვაქვს რეკომენდაციები და მითითებები პედაგოგებისა და სხვა დაინტერესებული პირებისთვის. ასევე, ნაშრომში წარმოდგენილია დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი), რომელიც ჩვენი კვლევის ფარგლებში შეიქმნა. ის მასწავლებლებსა და სხვა დაინტერესებულ პირებს მისცემს საშუალებას, შეაფასონ 6 -11 წლის მოსწავლეებში კითხვის უნარის განვითარებაში სირთულები.

კვლევა ჩატარდა 305 მოსწავლეზე, რომელთაგან 98 არის დისლექსიის მქონე. : რაოდენობრივი მონაცემების სტატისტიკური ანალიზის (SPSS) საფუძველზე დადასტურდა, რომ ჩვენ მიერ 49 კითხვისაგან შემდგარი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) გამოყენებით შესაძლებელია 6-11 წლის (პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით) დისლექსიის/კითხვის შეფერხების მქონე მოსწავლის იდენტიფიცირება.

ნაშრომში განხილულია კითხვის უნარის განვითარების სხვადასხვა მიმდინარეობა, როგორებიცაა: ვილსონის კითხვის სისტემა (WRS), ორტონ-გილინგემის პრინციპები (Orton-Gillingham Approach), აკადემიური წარუმატებლობის პრევენცია (PAF (Preventing Academic Failure) Reading Program), ლინდამუდ-ბელის

კითხვის პროგრამა - Lindamood-Bell და პროგრამა RAVE-O (Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Engagement, Orthography) აღდგენა, ავტომატიზაცია, ლექსიკა, ჩართულობა, ორთოგრაფია.

ნაშრომში დეტალურადაა განხილული კითხვის განვითარების პროცესი და მისი სწავლების საუკეთესო მიდგომა, რომელიც მოიცავს ისეთი სფეროების განვითარებას, როგორებიცაა: ფონემატური ცნობიერება, ფონეტიკის/ანბანის ცოდნა, თავისუფლად/გამართულად კითხვის უნარი, ლექსიკის/მეტყველების განვითარება და წაკითხულის გაგება/გააზრება - შესაბამისად, პედაგოგებს, სპეცმასწავლებლებსა და სხვა დაინტერესებულ პირებს, დისლექსიის მქონე მოსწავლესთან მუშაობის დროს, მნიშვნელოვნად დაეხმარება, როგორც გზამკვლევი.

**საკვანძო სიტყვები:** დისლექსია, კითხვის კომპონენტები, კითხვის განვითარების სტრატეგიები, გზამკვლევი, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი).

## **Abstract**

The thesis focuses on reading disorder (dyslexia) and addresses the learning needs of pupils with this difficulty in the educational and teaching process. In particular, it's early identification and ways to overcome reading difficulties through guide and effective strategies. The article discusses the varied experiences of developed countries in overcoming reading difficulties in students with dyslexia based on international research, theoretical foundations and practice (International Dyslexia Association, British Dyslexia Association, National Reading Panel (NICHD- National Institute of Child Health and Human Development. 1997), Institute of Child Mental Development (Child Mind Institute)), Universal Design for Learning (UDL) and Response to Intervention (RTI) model, also, based on my thirteen years of experience, we have prepared recommendations and guidelines for teachers and other interested parties.

The article also presents a form for a list of indicators (checklist) for assessing dyslexia, created as part of our study. It will allow teachers and other interested persons to assess the difficulties in developing reading skills in pupils aged 6–11 years.

The study involved 305 students, 98 of whom suffered from dyslexia. Based on data processing with SPSS, it was confirmed that by using list form of dyslexia assessment indicators (checklist), created by us, could identify a 6-11-year-old (including first to fifth grades) student with dyslexia/reading delay.

The article discusses various courses in reading development skills such as: Wilson Reading System (WRS), Orton-Gillingham Approach, Preventing Academic Failure (PAF (Reading Program), Lindamood-Bell - Bell Reading Program and RAVE-O (Retrival, Automaticity, Vocabulary, Engagement, Orthography) program.

The article discusses the process of reading development and the best approach in detail, which includes the development of areas such as: Phonemic Awareness, Phonics/Alphabet Skills, ability to read fluently/correctly, Vocabulary/Spoken Language Development, and Reading understanding/comprehension- therefore, it will be important guidance to teachers, special education teachers and other interested parties when working with a student with dyslexia.

**Key words:** dyslexia, reading components, reading development strategies, guide, list form of dyslexia assessment indicators (checklist).

## შესავალი

თანამედროვე რეალობაში განათლებას უდიდესი ყურადღება ენიჭება ქვეყნის განვითარების, ეკონომიკური პრობლემების გადაჭრის და დასაქმების თვალსაზრისით. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესებთან დაკავშირებული ნებისმიერი აქტივობის ძირეული შესწავლა და გაანალიზება, იმ პრობლემების გამოვლენა, რომლებიც ამა თუ იმ ფორმით ხელს უშლის მოსწავლის განათლებისა და განვითარების პროცესს. ერთ-ერთი პრობლემა, რომელიც აქტუალური გახდა თანამედროვე საგანმანათლებლო სივრცეში, მოსწავლეებში კითხვის უნარის დარღვევაა, რომელიც დასწავლის უნარის დარღვევის ზოგადი სახელწოდების ქვეშ მოიაზრება, წერისა და მათემატიკური უნარების განვითარების დარღვევებთან ერთად. ეს (კითხვის) პრობლემა საკმაოდ მასშტაბურია არა მხოლოდ ჩვენს ქვეყანაში, არამედ - განვითარებულ ქვეყნებშიც. 2016 წელს ჩატარებული კვლევის მიხედვით, 60 000 ნორვეგიელიდან, რომლებმაც პირველ კლასში დაიწყეს სწავლა, დაახლოებით 15%-ს, ანუ 9,000 ბავშვს კითხვის სირთულეები აღმოაჩნდა. ყველა საჯარო სკოლის მოსწავლეთა დაახლოებით 5% კი იდენტიფიცირებულია, როგორც დასწავლის უნარის დაქვეითების (დარღვევის) მქონე (LD). National Institute of Child Health and Human Development at the National Institutes of Health, Bethesda, MD, USA. “Dyslexia-Reading-Well”-ის (Dyslexia-Reading-Well.com.) მონაცემებით კი, ადამიანების დაახლოებით 15% -ს აქვს დისლექსია. აქედან 30 მილიონზე მეტი ზრდასრულს - შეერთებულ შტატებში, დაახლოებით 6 მილიონს - გაერთიანებულ სამეფოში და 3 მილიონს - კანადაში. უმეტესობამ არ იცის, რომ დისლექსია აქვს. ამ საჭიროებებიდან გამომდინარე, 2018 წლის ივლისის მონაცემებით, ამერიკის შეერთებულ შტატებში არის 100-ზე მეტი კერძო სკოლა დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის, 25 - დიდ ბრიტანეთში და 6 - კანადაში. ასევე, ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული იმ მოსწავლეებიდან, რომელთაც აქვს სწავლის უნარის დარღვევა, (DSM-5/ICD-10), დაახლოებით 80%-ს აქვს დისლექსია. მათგან 25-40%-ს ასევე აქვს ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიულობის სინდრომი (ADHD) და პირიქით, ამ სინდრომის (ADHD) მქონე ბავშვების დაახლოებით 25%-ს ასევე აქვს დისლექსია. Dyslexia Statistics, Facts and Figures (dyslexia-reading-well.com).



ჩვენს ქვეყანაში მოსწავლეებში კითხვის უნარის განვითარებაზე განსაკუთრებული ზრუნვის საჭიროებასა და აუცილებლობას, წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის არასასურველი მონაცემებიც ადასტურებს. საგანმანათლებლო მიღწევების შეფასების საერთაშორისო ასოციაციის მეოთხეკლასელი მოსწავლეების წიგნიერების საერთაშორისო კვლევის – PIRLS-ის (Progress in International Reading Literacy Study) მიხედვით, რომელიც 9-10 წლის მოსწავლეებში წაკითხულის გააზრების უნარს იკვლევს მსოფლიოს მრავალ ქვეყანაში, საქართველო 2016 წლის მონაცემებით, 50 მონაწილე ქვეყანას შორის 37-ე ადგილზეა. 2021 წელს იმავე ორგანიზაციის კვლევების მიხედვით, საქართველოს საშუალო ქულა 494-ია, რაც იმას ნიშნავს, რომ უკუსვლა არ გვაქვს წინა კვლევასთან (2016 წ. წიგნიერების საშუალო ქულა - 488) შედარებით, თუმცა - არც მნიშვნელოვანი წინსვლაა. უფრო ადრინდელი - 2006-2011 წლების კვლევის შედეგების განხილვისა და შეფასების საფუძველზე, უფრო დაბალი მონაცემები გვაქვს და შესაბამისად, ორგანიზაციისაგან გაიცა რეკომენდაციები, რომ წაკითხულის გააზრების უნარში მაღალი მიღწევების მქონე ზოგიერთი ქვეყნის გამოცდილების მსგავსად საქართველოშიც შეიძლება დაინერგოს კითხვის სპეციალური სასწავლო გეგმა და ასევე - სკოლები უზრუნველყოფილი იყვნენ ისეთი სახელმძღვანელოებით, რომლებშიც გათვალისწინებულია კითხვის სწავლების სხვადასხვა თანამედროვე მიდგომა და პრაქტიკა (წიგნიერება 2013წ.).

დღემდე განათლების სისტემაში მრავალი ცვლილება განხორციელდა. მათ შორის, ზემოთმოყვანილ კვლევაზე დაყრდნობით რომ ვთქვათ, მცირედი წინსვლაც შეინიშნება, თუმცა ეს სრულიად ვერ პასუხობს იმ საჭიროებებს, რომლებიც კითხვის სირთულის მქონე მოსწავლეების, მათი პედაგოგების, სპეცპედაგოგებისა თუ მშობლების წინაშე დგას. პრაქტიკაში კვლავ ვხდებით ამ პრობლემის (კითხვის უნარის დარღვევის) მინიმალიზირებას და უგულებელყოფას. ხშირ შემთხვევაში ჯერ კიდევ „ზარმაც ბავშვად“ მოაზრება მოსწავლე, რომელიც მნიშვნელოვნად ჩამორჩება თავის თანატოლებს კითხვაში. ჩემი კვლევის ინტერესიც სწორედ ამ საკითხებმა გააჩინა. სამწუხაროდ, საქართველოში არ არსებობს სტატისტიკური მონაცემები, ამ სირთულის მქონე ბავშვების რაოდენობისა თუ საჭიროებების შესახებ, არც იმის შესახებ გვაქვს სტრუქტურირებული ინფორმაცია, თუ რა სირთულეების წინაშე

დგანან როგორც მოსწავლეები, ასევე - მათი მასწავლებლები სწავლა - სწავლების პროცესში, არ არსებობს სახელმძღვანელოები მსოფლიოში არსებული მრავალი, პრაქტიკით განმტკიცებული კითხვის უნარის განვითარების თანამედროვე სტრატეგიების შესახებ და ბოლოს, არც ინსტრუმენტი არსებობს, რომელიც დაეხმარება პედაგოგს და, შესაბამისად, - მოსწავლეს, რათა დროულად იქნას აღმოჩენილი კითხვის უნარის განვითარებაში სირთულებები. არადა, დროული და სწორი შეფასება, ადრეული ინტერვენცია, მნიშვნელოვანი წინაპირობაა, კითხვის უნარის დარღვევის - დისლექსიის დასაძლევად. ჩემი სადისერტაციო ნაშრომი სწორედ ამ საკითხებს ეხება. კვლევის ფარგლებში შევქმენი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) და გზამკვლევი - კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიების, რეკომენდაციებისა და ადაპტირებული სასწავლო მასალის სახით - პირველი კლასის სახელმძღვანელოზე დაყრდნობით.

დღესდღეობით, განვითარებულ ქვეყნებში დისლექსიის შესაფასებლად მრავალი, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის სხვადასხვა ფორმა (ჩეკლისტი) არსებობს. მიუხედავად იმისა, რომ მათი საშუალებით დიაგნოზის დასმა შეუძლებელია, ეს რესურსი გვეხმარება განვსაზღვროთ რისკი, რომლის წინაშეც კონკრეტული მოსწავლე დგას. დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) გამოყენება მარტივია, პროცედურა არ მოითხოვს დიდ დროს. მასწავლებელი კი ამ დროს, ერთი მხრივ, დეტალურად ეცნობა კითხვის უნარის დარღვევის (დისლექსიის) მახასიათებელ სირთულებებს, მეორე მხრივ კი, მოსწავლეს აფასებს, რაც იმავდროულად ეხმარება მისი ძლიერი და სუსტი მხარეების ძალიან დეტალურ შემეცნებაში. ასეთი კითხვარები საშუალებას იძლევა, სწრაფად შეფასდეს მოსწავლე, რათა შემდეგ ის გადამისამართდეს კონკრეტულ სპეციალისტთან ან შეფასების საფუძველზე, მისთვის ინტერვენციის გზები დაიგეგმოს და შეირჩეს საუკეთესო დამხმარე საშუალებები.

დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) უმეტესობა მოიცავს კითხვებს, როგორც მოსწავლის სუსტი მხარეების შესახებ, ასევე მისი ძლიერი რესურსების აღმოსაჩენად. ეს მნიშვნელოვანია, რადგან

ინტერვენცია და დახმარების გზები იგეგმება სწორედ, მოსწავლის ძლიერ მხარეებსა და ინტერესებზე დაყრდნობით. ეს უტყუარი გზაა შედეგების გასაუმჯობესებლად. საქართველოში, სადაც ხშირად დაწყებით კლასებში მოსწავლეებს საგნების უმეტესობას ერთი მასწავლებელი ასწავლის, მარტივია მის მიერ მოსწავლეების მრავალმხრივი შეფასება - მათ შორის - აკადემიური მხარის. მისი ეს რესურსი და პროფესიული გამოცდილება, საკლასო ოთახში დაკვირვება და მოსწავლესთან ყოველდღიური შეხება დაწყებითი კლასების მასწავლებელს დისლექსიის რისკის შეფასებისთვის იდეალურ პიროვნებად აქცევს. იმის გათვალისწინებით, რომ კვლევის ფარგლებში ჩვენ მიერ შექმნილი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) გამოყენება შეეძლება სპეცმასწავლებელსაც, ფსიქოლოგსაც და სხვა დაინტერესებულ პირსაც, შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მოსწავლის დახმარებას მთელი გუნდი შეძლებს, რაც უპრობო წარმატების გარანტიაა.

ყოველივე ზემოხსენებულის გათვალისწინებით, მივიჩნევ, რომ ჩემი კვლევის ფარგლებში შექმნილი რესურსები - ინსტრუმენტი დისლექსიის ადრეული იდენტიფიცირებისთვის - 6-11 წლის მოსწავლეებისთვის და გზამკვლევი - სტარტეგიებითა და რეკომენდაციებით და ადაპტირებული სასწავლო მასალით პირველი კლასის სახელმძღვანელოს მიხედვით (რომელიც მოიცავს როგორც საანბანე პერიოდისთვის საჭირო მასალებს, ასევე მცირე ზომის მოთხრობებსაც, რომლებიც ჩვეულებრივ შეიძლება გამოვიყენოთ ასაკისა და კლასის მიუხედავად, დაწყებით საფეხურზე, მოსწავლის სირთულის გათვალისწინებით), გამოადგებათ მასწავლებლებსაც და სხვა დაინტერესებულ პირებსაც.

**თემის აქტუალობა** განპირობებულია ჩვენს საგანმანათლებლო სისტემაში არსებული მდგომარეობით. ერთი მხრივ, 1994 წლიდან არასამთავრობო სექტორის მხრიდან დაწყებული ცვლილებები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების განათლების სფეროში, მეორე მხრივ, 2004 წლიდან ამ ბავშვების განათლების პრიორიტეტად აღიარება სახელმწიფოს მხრიდან და ინკლუზიური განათლების რეფორმის დაწყება, მნიშვნელოვანი და აუცილებელი მხარდაჭერაა სხვადასხვა სასწავლო სირთულის მქონე მოსწავლეებისთვის (ინკლუზიური სწავლების ხელშეწყობა. [inclusion.ge/geo/static/7/](http://inclusion.ge/geo/static/7/)), მაგრამ შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ მაინც არ არსებობს სათანადო ცნობიერება და საკმარისი ცოდნა, დასწავლის უნარის

სპეციფიკურ დარღვევაზე, რომლის სათაურის ქვეშაც მოიაზრება დისლექსია (ასევე - დისკალკულია და დისგრაფია) და შესაბამისად, შეიძლება ეს მოსწავლეები ხშირად მიზნობრივი მხარდაჭერის გარეშე რჩებიან. პრაქტიკა გვაჩვენებს, რომ უმეტესწილად კითხვის სირთულე თვალში საცემ პრობლემად წარმოჩინდება მეხუთე კლასში, მაშინ როდესაც მეორე სემესტრში მასწავლებელმა განმსაზღვრელი შეფასება უნდა გამოიყენოს მოსწავლის კითხვის უნარის შესაფასებლად.

თემის აქტუალობას განსაზღვრავს, ასევე, ის კვლევები, რომლებიც კითხვის სირთულის მქონე ბავშვების რიცხოვრივ მაჩვენებელს გვაძლევს. ამის საფუძველზე შეიძლება ვივარაუდოთ, რომ დაახლოებით ასეთივე მდგომარეობა გვაქვს საქართველოშიც. მაგალითად, ექსპერტი ნიკოლა ვოლფ ნელსონი წერს, რომ კითხვის სირთულეები უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე ამას ვინმე ფიქრობს. (Nickola Wolf Nelson, Ph.D. 2016.)

დასწავლის უნარის დარღვევის ამერიკის ასოციაციის მიხედვით (LDA) 2.3 მილიონ მოსწავლეს აქვს სპეციფიკური დასწავლის უნარის დაქვეითების (დარღვევის) დიაგნოზი (SLD) და იღებს მომსახურებას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ინდივიდთა განათლების აქტის (IDEA) ფარგლებში. ეს რიცხვი წარმოადგენს იმ მოსწავლეების 35%-ს, რომლებიც იღებენ სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებას. მათ 75%-80%-ს კი აქვს კითხვის სირთულე. (LD – Learning Disabilities Association of America (ldaamerica.org)).

დასწავლის უნარის დარღვევა ნეიროგანვითარების დარღვევაა, რომელიც მოიცავს აკადემიური უნარების ათვისებისა და გამოყენების სირთულეებს. მასში გაერთიანებულია კითხვის სირთულე (დისლექსია), წერის სირთულე (დისგრაფია) და არითმეტიკული სირთულე (დისკალკულია). დასწავლის უნარის დარღვევის სიმპტომებია: კითხვის შეფერხება, წაკითხულიდან შინაარსის გამოტანის სირთულე, სწორად წერის სირთულე, წერილობით აზრის გამოხატვის პრობლემები, რიცხვების აღქმის, კალკულაციისა და მათემატიკური აზროვნების სირთულე. დარღვევა ძირითადად სკოლის დაწყებითი საფეხურის პერიოდში იჩენს თავს და გამოიხატება მოსწავლის აკადემიური ჩამორჩენით, მისი თანატოლების დონესთან შედარებით,

მიუხედავად გატარებული ინტერვენციის - ღონისძიებებისა და მიღებული სპეციფიკური დახმარებისა.

არსებობს კონკრეტული ინსტრუმენტები და შეფასების საშუალებები, რომლებიც როგორც დასწავლის უნარის დარღვევას აიდენტიფიცირებს, ასევე სპეციფიკურად კითხვის უნარის დარღვევის დიაგნოსტიკასა და რისკის აღმოჩენაზეა მიმართული. ამ კვლევის ფარგლებში ჩვენ ვისაუბრებთ კონკრეტულად დისლექსიის სიმპტომებზე, მათი გამოვლენის მეთოდურობასა და შეფასების ინსტრუმენტებზე. ჩემი ინტერესი შეჩერდა კითხვის უნარის დარღვევაზე იმდენად, რამდენადაც სწორედ კითხვის უნარი უდევს საფუძვლად მოსწავლის წიგნიერების განვითარებას. ამ უკანასკნელის საჭიროებასა და უპირატესობაზე კი უამრავი კვლევა არსებობს. დაბეჯითებით შეგვიძლია ვთქვათ, ეს უნარი განსაზღვრავს მოსწავლის განვითარებასა და შემდგომში - ცხოვრების ხარისხსაც. მოსწავლე დაწყებით კლასებში სწავლობს კითხვის ტექნიკას, შემდეგ კი კითხვის საშუალებით იწყებს სწავლას, ანუ კითხულობს იმისთვის, რომ ისწავლოს. (წიგნიერება 2013წ.) სწავლა კი განვითარების პირობებს ქმნის.

კითხვა კომპლექსური და მრავალსაფეხურიანი პროცესია. კითხვისას ჩვენ ვახდენთ ყურადღების კონცენტრირებას, ვამოძრავებთ თვალს შესაბამისი მიმართულებით, გარდავქმნით ასოებს ბგერებად და ვიაზრებთ თითოეული სიტყვის მნიშვნელობას. ამის შემდეგ, სიტყვების შედარება ხდება უკვე არსებულ ინფორმაციებთან, რის შემდეგაც ამ ასოციაციების დამახსოვრება მიმდინარეობს. ამ პროცესში მონაწილეობს მხედველობითი, მეტყველებით-მამოძრავებელი და მეტყველებით-სმენითი ანალიზატორები. ამ პროცესში ნებისმიერი დარღვევა იწვევს კითხვის სირთულეს - დისლექსიას, რომელიც დასწავლის უნარის სპეციფიკური დარღვევის ერთ-ერთი სახეა.

ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაციის (BDA) მიხედვით, დისლექსია შემდეგნაირადაა განმარტებული: დისლექსია არის დასწავლის სპეციფიკური დარღვევა, რომელიც ძირითადად გავლენას ახდენს კითხვის, წერის და ენასთან დაკავშირებული უნარების განვითარებაზე. მეტად სავარაუდოა, რომ ის დაბადებიდან არსებობდეს და ცხოვრების მანძილზე გაგრძელდეს. ის ხასიათდება ფონოლოგიური ცნობიერების, სწრაფი დასახელების, მუშა მეხსიერების, ვერბალური

მეხსიერების, ვერბალური გადამუშავების სისწრაფის და უნარების ავტომატური გამომუშავების სირთულეებით. თუმცა, ის გავლენას არ ახდენს მხოლოდ ამ უნარების განვითარებაზე. დისლექსია რეალურად არის ნანახისა და მოსმენილი ინფორმაციის დამუშავებისა და დამახსოვრების სირთულე, რამაც შეიძლება გავლენა მოახდინოს სწავლასა და წიგნიერების უნარების შეძენაზე. თანმხლები სირთულეები შეიძლება გამოვლინდეს, ასევე, მოტორული კოორდინაციის, მათემატიკური გამოთვლის, ყურადღების კონცენტრაციისა და პიროვნული ორგანიზების ასპექტებში, მაგრამ ეს თავისთავად არ არის დისლექსიის მარკერები. ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაცია (BDA) ასევე აღიარებს ვიზუალური და აკუსტიკურად დამუშავების სირთულეებს, რომლებიც შეიძლება ჰქონდეს დისლექსიის მქონე ზოგიერთ ადამიანს და აღნიშნავს, რომ ამან შეიძლება აჩვენოს შესაძლებლობებისა და სირთულეების ისეთი კომბინაცია, რომელიც გავლენას ახდენს სასწავლო პროცესზე. ასევე შესამჩნევია ძლიერი მხარეებიც, როგორებიცაა: კარგი შემოქმედებითი უნარები, პრობლემის გადაჭრა, მსჯელობა და კარგი ზეპირი მეტყველება. BDA (2010)

დასწავლის სპეციფიკური დარღვევა მოსწავლეთა 6-7%-შია დიაგნოსტირებული (დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია - International Association of Dyslexia, IDA, 2012). აქედან 85%-ს სირთულე კონკრეტულად კითხვასა და წაკითხულის გადამუშავებაში აღენიშნება, თუმცა შესაძლოა დისლექსიის მქონე მოსწავლე დიაგნოსტირების გარეშე გადადიოდეს კლასიდან კლასში, კონკრეტული შეფასების და ინტერვენციის გარეშე.

იქიდან გამომდინარე, რომ კითხვის უნარი საჭიროა ნებისმიერი სახის ინფორმაციის ასათვისებლად, ლექსიკური მარაგის გასამდიდრებლად და წარმოსახვის გასაუმჯობესებლად, ნათელია, თუ როგორ აფერხებს დისლექსია ბავშვების განათლებისა და განვითარების პროცესს. დარღვევის ადრეული იდენტიფიკაცია აუცილებელია, რომ ეს შეფერხება მინიმუმამდე იქნას დაყვანილი (IDA, 2012). მელისა ფარალის მიხედვით, თუ კითხვის დარღვევის მქონე მოსწავლის დახმარება 11 წლამდე გადაიდო, რთულად დაეწევა ის თანაკლასელებს კითხვაში. კვლევის მიხედვით, იმ მოსწავლეთა 75%, რომელთაც მესამე კლასში კითხვის სირთულე აღენიშნებათ, ცუდი მკითხველები არიან მე-9 კლასშიც და, სავარაუდოა,

რომ მოზარდობაშიც იმავე პრობლემის წინაშე იდგებიან. მოსწავლეებს კი, რომლებიც არ სწავლობენ კითხვას ადეკვატურად, მათი საჭიროების შესაბამისად, უფრო მეტად აქვთ ზოგადი აკადემიური სირთულეები და ისინი სკოლის მიტოვების მაღალი რისკის ქვეშ იმყოფებიან (Alliance for Excellent Education, 2002). ცუდი კითხვა დაკავშირებულია უფრო მაღალი სიხშირით დანაშაულთან (Center on Crime. 1997) და თვითმკვლელობასთან (Daniel et al. 2006). მოსწავლეების დიდ უმრავლესობაში, რომლებიც დაწყებით კლასებში სწავლობენ ტიპური ინსტრუქციით და არ სწავლობენ კითხვას ადეკვატურად, მათი საჭიროებისამებრ, კითხვის უნარის დაქვეითება რჩება მანამ, სანამ ისინი სკოლაში არიან (Shaywitz, & Fletcher, 1996; Juel, 1988; Torgesen & Burgess, 1998).

აქვე აღსანიშნავია, რომ დისლექსია არა მხოლოდ აკადემიურ პრობლემებს წარმოშობს, არამედ მოსწავლის თვითშეფასებასა და სოციალურ უნარებზეც ნეგატიურად მოქმედებს. კვლევების მიხედვით, დისლექსიის მქონე მოსწავლეები მეტად ავლენენ ანტისოციალურ ქცევებს, ვიდრე მათი თანატოლები (Jorm, Share, Matthews, Maclean, 1986). ხშირად ქცევითი პრობლემები დისლექსიის მქონე მოსწავლეებში სკოლაში შესვლისას უკვე აღმოჩენილი იყო. პირიქითაც, ბევრ მოსწავლეს, რომელსაც აქვს ქცევითი დარღვევები, ასევე აქვს სერიოზული სირთულეები კითხვაში. (Benner, Nelson, Ralston, and Moon, 2010). აქედან გამომდინარე, ნათელია, თუ რატომაა მნიშვნელოვანი, პრობლემის ადრეული იდენტიფიკაცია და სათანადო ჩარევა და რამდენ ასპექტში დაეხმარება ეს დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს.

შესაბამისად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ საკითხის აქტუალობა მრავალი მიზეზით არის განპირობებული. ამ საკითხის კვლევაში ვინ შეიძლება დაგვეხმაროს, თუ არა - მასწავლებელი. ზოგადად, დისლექსიის აღმოჩენის და კითხვის უნარის განვითარების პროცესში აუცილებელია როგორც მშობლების, ასევე მასწავლებლების ჩართულობა. მასწავლებლები კი ერთ-ერთი პირველები არიან მათ შორის, ვისაც შეუძლია მოსწავლის ამ პრობლემის იდენტიფიცირება და სწრაფი რეაგირება. მათ უშუალო შეხება აქვთ მოსწავლის აკადემიური შრომის შედეგთან, კონკრეტულ ტესტებსა და ნაწერებთან. გარდა ამისა, ისინი სხვა მოსწავლეების ფონზე ადვილად აღმოაჩენენ იმ მოსწავლეებს რომლებსაც კითხვა უჭირთ. უნდა ითქვას, რომ სწორედ

ამ ეტაპზე ესაჭიროება პედაგოგსაც სათანადო მხარდაჭერა, რომ „ზარმაც“ ბავშვად კი არ მიიჩნიოს ეს მოსწავლე, არამედ შეაფასოს მისი კითხვის უნარის განვითარება და მიიღოს შესაბამისი ჩარევის გადაწყვეტილებები. ამდენად, რესურსები, რომლებიც მოცემული კვლევის ფარგლებში შეიქმნა, პედაგოგებისთვისაა (არა - მხოლოდ) და მათი ჩართულობა კვლევის პროცესში ლოგიკური გადაწყვეტილებაა.

**პრობლემა** ისაა, რომ საქართველოში, სხვა ქვეყნებისგან განსხვავებით, ამ ეტაპზე არ არსებობს ინსტრუმენტი, რომლის გამოყენებასაც მასწავლებელი შეძლებდა მოსწავლეებში დისლექსიის ნიშნების გამოსავლენად. მეტიც, მასწავლებელთა უმეტესობამ შეიძლება სულაც არ იცოდეს, რა სიმპტომები ახასიათებს დისლექსიას და როგორ შეგვიძლია მოსწავლეს პრობლემის მოგვარებაში დავეხმაროთ. ეს პრობლემა მხოლოდ ჩვენი ქვეყნის მასწავლებელს არ აქვს. კვლევების შედეგებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლებს არ გააჩნიათ აუცილებელი ცოდნა დისლექსიის მქონე ბავშვების სწავლებისთვის და აქვთ გავრცელებული მცდარი მოსაზრება, რომ დისლექსია არის ვიზუალური გადამუშავების დეფიციტი და არა - ფონოლოგიური. (AU. Washburn EK, Joshi RM, Binks-Cantrell ES. 2011. USA). ასევე, კვლევებით გამოიკვეთა, რომ კითხვის დეფიციტის მქონე ბავშვები საჭიროებენ პედაგოგის გამოცდილებას, რომელიც კარგად არის მომზადებული და ინფორმირებულია ენისა და კითხვის განვითარებაზე. (National Institute of Child Health and Human Development at the National Institutes of Health, Bethesda, MD, USA.)

#### **ზემოთ ნათქვამის საფუძველზე, საქართველოში:**

- არ არსებობს სტატისტიკური მონაცემები კითხვის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების შესახებ;
- სათანადოდ არ ფასდება კითხვის სირთულე. ისინი ხშირად „ზარმაცი მოსწავლის“ სტატუსს ატარებენ;
- არ არსებობს სკრინინგ-ტესტი, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) პედაგოგებისთვის, კითხვის სირთულის ადრეული იდენტიფიკაციისთვის;



- არ არსებობს გზამკვლევი დისლექსიის მქონე ბავშვებისთვის კითხვის უნარის განვითარებასა და საგანმანათლებლო პროცესში მათი ეფექტურად ჩართვისთვის.

#### **შესაბამისად, კვლევის მიზანს წარმოადგენს:**

- კითხვის სირთულის გამოვლენის მაჩვენებლების დადგენა და დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნა, რაც საშუალებას მისცემს პედაგოგს ან სხვა დაინტერესებულ პირს, 6-11 წლის ბავშვებში გამოავლინოს კითხვის სირთულე.
- კითხვის სირთულის მქონე ბავშვებისთვის კითხვის უნარის განვითარების **სტრატეგიების შემუშავება** (პირველი კლასის სასწავლო მასალის მიხედვით) და ამის ბაზაზე, გზამკვლევის შექმნა პედაგოგებისთვის და სხვა დაინტერესებული პირებისთვის.

#### **კვლევის მეთოდოლოგია**

##### **კვლევის დიზაინი**

- შერეული - თვისებრივი (დოკუმენტაციის ანალიზი) და რაოდენობრივი (მონაცემების სტატისტიკური ანალიზი (SPSS));

კვლევის ფარგლებში დამუშავდა მეორადი ინფორმაცია - თემის ირგვლივ არსებული თეორიული მასალა და საკითხთან დაკავშირებული კვლევები, რომლის ბაზაზეც შეიქმნა კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიები და გზამკვლევი.

მოხდა დოკუმენტაციის ანალიზი იმ არსებული შეფასების მაჩვენებლებისა (ჩეკლისტებისა), რომლებიც განკუთვნილია მასწავლებლებისა და მშობლებისთვის კითხვის სირთულების ადრეული გამოვლენისთვის.

**შეგროვდა მონაცემები** ესგ-ის, პირველი კლასის სახელმძღვანელოს, კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიების, გზამკვლევებისა და ჩეკლისტების გაცნობის საფუძველზე.

##### **შემდეგ კი გავაანალიზე მონაცემები, მათ შორის:**

- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) ანალიზი;

- მათი თემატური ორგანიზება;
- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) სტრუქტურირება - კითხვების დაჯგუფება;
- ექსპერტული ანალიზი, გადამფარავი კითხვების აღმოჩენა და კითხვარის საბოლოო სახის შექმნა.

#### **რაოდენობრივი კვლევა**

კითხვის უნარის დარღვევის (დისლექსიის) მქონე ბავშვებთან, ჩვენ მიერ შექმნილი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) გამოყენება და ამ მონაცემების სტატისტიკური ანალიზი (SPSS).

#### **სადისერტაციო ნაშრომში პასუხი გაეცემა შემდეგ კითხვებს:**

1. როგორ ხდება კითხვის უნარის დარღვევის იდენტიფიცირება სკოლაში პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით, 6-11 წლის მოსწავლეებთან?
2. როგორ ხდება სასწავლო პროგრამის სათანადოდ დაგეგმარება და განხორციელება კითხვის სირთულის იდენტიფიკაციის შემდეგ?
3. როგორი მიდგომები უნდა გაითვალისწინოს და ძირითადად რომელი უნარების განვითარებაზე უნდა იმუშაოს პედაგოგმა კითხვის უნარის დარღვევის/კითხვის სირთულის მქონე მოსწავლესთან?

#### **კვლევის სიახლე:**

- შეიქმნა დისლექსიის შესაფასებელი ინსტრუმენტი, კერძოდ, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი), რომელიც გამოავლენს კითხვის სირთულეს (6-11 წლის ასაკში), პედაგოგების და სხვა დაინტერესებული პირებისთვის, რაც მოგვცემს საშუალებას, ეს პრობლემა აღმოჩენილ იქნას პირველივე კლასში.
- შეიქმნა გზამკვლევი - რომელიც მოიცავს კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიებს, კითხვის სირთულის/დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის და, ასევე, მითითებებს, პედაგოგებისა და სხვა დაინტერესებული პირებისთვის ამ სირთულის მქონე მოსწავლეების საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვის გზების შესახებ.

- ასევე, შეიქმნა ადაპტირებული საგაკვეთილო რესურსები პირველი კლასის სასწავლო მასალის ბაზაზე დაყრდნობით.

კვლევის **თეორიული ღირებულება** მდგომარეობს შემდეგში

- დისლექსიის დამახასიათებელი ნიშნების სისტემატიზება, რომელიც თავმოყრილია დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმაში (ჩეკლისტში).
- საერთაშორისო დონეზე არსებული კვლევების, თეორიული საფუძვლებისა და პრაქტიკის (დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაციის, ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაციის, ეროვნული კითხვის პანელის (NICHD- National Institute of Child Health and Human Development. 1997), სწავლის უნივერსალური დიზაინისა (UDL) და ინტერვენციაზე რეაგირების მოდელის (RTI)) კვლევა საქართველოში.
- შესაბამისი თეორიული ბაზის შექმნა შემდგომი კვლევებისათვის;

კვლევის **პრაქტიკული ღირებულება** მდგომარეობს იმაში, რომ კვლევის შედეგების გამოყენება შესაძლებელია:

- კითხვის სირთულის ადრეული იდენტიფიკაციისა და ინტერვენციისთვის დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) საშუალებით.
- სწავლების პროცესის, სასწავლო პროგრამის სათანადოდ დაგეგმარებისა და, შესაბამისად, სათანადო სპეციალისტების ჩართვისთვის;
- კვლევა საშუალებას მისცემს მასწავლებლებს, გზამკვლევისა და პირველი კლასის სახელმძღვანელოზე დაყრდნობით შემუშავებული სტრატეგიები გამოიყენონ დისლექსიის მქონე მოსწავლის სასწავლო პროცესში;
- მასწავლებლებს, სპეცმასწავლებლებს, ფსიქოლოგებსა და სხვა დაინტერესებულ პირებს შეუქმნის შესაბამის პრაქტიკულ ბაზას შემდგომი კვლევებისათვის;

## თავი 1. კითხვა - ტერმინის განსაზღვრისათვის

### 1.1. კითხვა, როგორც ფსიქო-ფიზიოლოგიური პროცესი.

სანამ უშუალოდ კითხვის სირთულეებს განვიხილავთ, საჭიროდ მივიჩნევთ, წარმოდგენილი თავის ფარგლებში განვსაზღვროთ კითხვა და დავახასიათოთ კითხვის პროცესი.

კითხვა რთულ ფსიქო-ფიზიოლოგიური პროცესია. კითხვის აქტში მონაწილეობს მხედველობითი, მეტყველებით-მამოძრავებელი და მეტყველებით-სმენითი ანალიზატორები. კითხვა წარმოადგენს შედარებით გვიანდელ და რთულ წარმონაქმნს, ვიდრე ზეპირი მეტყველება.

კითხვა იწყება ასოების მხედველობითი აღქმით, გარჩევით და ცნობით, ამის საფუძველზე ხდება ასოების შეთანხმება შესაბამის ხმებთან (ბგერებთან) და ხორციელდება სიტყვის ბგერათწარმოქმნითი ხატის აღქმა ანუ მისი წაკითხვა. ბოლოს, კი წაკითხულის გაგება ხორციელდება სიტყვის ბგერითი ფორმის მის შინაარსთან დაკავშირებით.

კითხვის პროცესში პირობითად უნდა გამოვყოთ ორი მხარე: ტექნიკური - ეს არის დაწერილი სიტყვის მხედველობითი ხატის დაკავშირება მის წარმოთქმასთან და მეორე - არსობრივი - სიტყვის ბგერით ფორმასთან მისი მნიშვნელობის დაკავშირება. ამ ორ მხარეს შორს არის უწყვეტი და მჭიდრო კავშირი. ზრდასრული ადამიანის კითხვის პროცესში ცნობიერდება მხოლოდ წაკითხულის შინაარსი, ხოლო ის ფსიქოფიზიოლოგიური ოპერაცია, რომელიც ამას წინ უსწრებს, ხორციელდება გაუცნობიერებლად, თავისთავად, ავტომატურად (Learner, 1997).

კითხვის კიდევ სხვა გავრცელებული განმარტებებია: „კითხვა გამოსახული სიმბოლოების მნიშვნელობის ინტერპრეტაციაა” ან „კითხვა მრავალმხრივი უნარია, რომელიც გულისხმობს გამოსახული სიმბოლოების დეკოდირებას აზრის გაგების მიზნით”. ნებისმიერი განმარტების ფარგლებში, იმისთვის, რომ მოცემული ფრაზები წაიკითხოთ, თქვენ ერთდროულად:

1. ახდენთ ყურადღების კონცენტრირებას დაბეჭდილ ასოებზე და მართავთ თვალის მოძრაობას ფურცელზე;
2. გარდაქმნით ასოებს ბგერებად;
3. აგებთ აზრებსა და წარმოდგენებს;

4. ადარებთ ინფორმაციას მანამდე არსებულ ინფორმაციას;
5. იმახსოვრებთ აზრებსა და ასოციაციებს.

ახალბედა მკითხველისთვის რთულია ზემოთ ჩამოთვლილი ოპერაციების შესრულება, თუმცა ნელ-ნელა ხდება მისი ავტომატიზირება (ლაბარტყავა, 2013).

## 1.2. კითხვის სტადიები

ზრდასრული ადამიანის კითხვა არის ფორმირებადი ჩვევა, ისევე როგორც ყველა ჩვევა და იგი თავისი ფორმირების პროცესს გადის. კითხვის სრულფასოვან დაუფლებამდე, ამ ფორმირების პროცესში, ბავშვები გაივლიან 4 სტადიას, რომლებიც სხვადასხვა მახასიათებლებით გამოირჩევა.

### ასო-ბგერითი აღნიშვნის დაუფლების სტადია (წინამარცვლოვანი სტადია)

ასო-ბგერითი აღნიშვნის დაუფლება ხდება წინა ანბანურ და ანბანურ პერიოდებში. მოცემულ სტადიაზე ბავშვები აანალიზებენ სიტყვების ნაკადს და სიტყვებს ყოფენ ბგერებად და მარცვლებად. გამოყოფენ რა ბგერას მეტყველებიდან, ბავშვები უსადაგებენ მას გარკვეულ გრაფიკულ გამოსახულებას - ასოს. შემდეგ კითხვის პროცესში ბავშვი ასოებს აერთიანებს მარცვლებში და მარცვლებს - სიტყვებში. წაკითხულ სიტყვას კი, აერთიანებს ზეპირმეტყველების საშუალებით გამოთქმულ სიტყვასთან.

კითხვის პროცესში, პირველ რიგში, ვიზუალურად აღიქმება გრაფიკული გამოსახულება. ბავშვები განასხვავებენ და ცნობენ ასოებს, რომლებიც შეესაბამება მათ ბგერით მნიშვნელობას, თუმცა ასოების აღქმა და განსხვავება არის კითხვის გარეგანი მხარე.

კითხვის უნარის ჩამოყალიბებისთვის მნიშვნელოვანია, ბავშვმა გააცნობიეროს ასოსა და ბგერას შორის კავშირი. ნიშანდობლივია, რომ ბგერა კი არ წარმოადგენს ასოს აღნიშვნას, არამედ პირიქით, ასო წარმოადგენს ნიშანს, სიმბოლოს, რომელიც აღნიშნავს ბგერას. ამიტომაც ასო-ბგერითი აღნიშვნის დაუფლების პროცესი იწყება მეტყველების ბგერითი ნაწილის შეცნობით, მეტყველებაში ბგერების გამოყოფით და განსხვავებით. მას შემდეგ ცნობიერდება ასო, როგორც ბგერის ვიზუალური გამოსახულება. ყოველივე ამის გათვალისწინებით, ბავშვი ასოს დაისწავლის სწორად და წარმატებით შემდეგ პირობებში: როცა ბავშვი ახდენს დიფერენცირებას ანუ მას

აქვს ბგერის მკვეთრი ხატი და არ ხდება ამ ბგერის აღრევა სხვა ბგერასთან არც - აკუსტიკურად და არც - არტიკულარულად.

იმ შემთხვევაში, როცა არ გვაქვს ჩამოყალიბებული ბგერის მკვეთრი ხატი, ბგერის დაკავშირება ასოსთან გართულებულია. ამ შემთხვევაში, ერთი და იგივე ასო შეიძლება დაუკავშირდეს რამდენიმე ბგერას, რომელთაც ბავშვი ვერ ასხვავებს და, პირიქით, რამდენიმე ასო შეიძლება დაუკავშირდეს ერთსა და იმავე ბგერას. ასოების შესწავლა ამ შემთხვევაში შენელებულია.

ამ ეტაპზე, ბავშვს უნდა ჰქონდეს წარმოდგენა მეტყველების განზოგადებულ ბგერით ნაწილზე - ფონემაზე. ცნობილია, რომ ბგერა მეტყველების ნაკადში და ბგერა ცალკე წარმოთქმული არ არის ერთი და იგივე. მეტყველებაში ბგერა ხასიათდება გარკვეული ფიზიკური მახასიათებლით. ფრიად მნიშვნელოვან მახასიათებელს წარმოადგენს ბგერის მნიშვნელობის განმასხვავებელი ნიშანი, რაც უზრუნველყოფს სიტყვის მნიშვნელობის გადმოცემას, ე. ი. მათი ცვლილების დროს იცვლება სიტყვის შინაარსი.

ბგერის ხასიათზე გავლენას ახდენს მეზობელი ბგერები, განსაკუთრებით მომდევნო ბგერა. შესაბამისად, ერთი და იგივე ბგერა სხვადასხვაგვარად ჟღერს სხვადასხვა სიტყვაში, მაგრამ თავად იგი, რჩება იმავედ. მაგალითად ბგერა „ს“ ყველა სიტყვაში არის „ს“ და არა - სხვა ბგერა. მეტყველებიდან ბგერის გამოყოფისას ბავშვმა უნდა მოახერხოს იცნოს, ანუ გამოყოს მოცემული ბგერის არსებითი სტატიკური ნიშანი მისი სიტყვაში მდებარეობის, წარმოთქმის სირბილის თუ სიმაგრის და ა.შ. (რაც ცვლის მის აკუსტიკურ მხარეს) მიუხედავად. ამ სახით ბავშვმა მხედველობაში არ უნდა მიიღოს ბგერის მეორეხარისხოვანი მახასიათებელი და უნდა გამოყოს ფონემა. მხოლოდ ამ პირობებში არის შესაძლებელი გრაფემებისა და ფონემების კავშირის შეთვისება.

ბავშვისთვის, რომელიც იწყებს კითხვას, ასო არ წარმოადგენს მარტივ გრაფიკულ ელემენტს. იგი თავისი გრაფიკული შემადგენლობით რთულია, შედგება რამდენიმე ელემენტისგან, რომლებიც სივრცეში განსხვავებულადაა განთავსებული, ანუ ასოები ერთმანეთისგან განსხვავდება ან სივრცეში განლაგებით, მაგალითად, „წ“ და „შ“ ან ელემენტებით „ჯ“ – „ჭ“ ; „ღ“ – „ლ“ „თ“ – „ო“.

ცნობილია, რომ ბავშვი უფრო ადვილად ახერხებს სხვადასხვა ელემენტის მსგავსების დაფიქსირებას, ვიდრე, პირიქით, მსგავსი ელემენტების სხვაობის დანახვას. იმისათვის, რომ ბავშვმა ესა თუ ის ასო განასხვაოს სხვებისგან, უნდა მიმართოს ოპტიკურ ანალიზს ანუ უნდა გაითვალისწინოს მისი შემადგენელი ნაწილის თავისებურება.

ასოს ოპტიკური ხატის შეთვისების პროცესში, მეხსიერებაში მხედველობითი ხატების შენახვის და აღდგენის საფუძველზე, ასოს ცნობა, ისევე როგორც ნებისმიერ სხვა სტიმულის ცნობა, ხდება უშუალოდ აღქმული მხედველობითი ხატის წარმოსახულ ხატთან შედარების საფუძველზე. აქედან გამომდინარე, ასოების სწრაფი და წარმატებული შეთვისება შესაძლებელია შემდეგი ფუნქციების ჩამოყალიბების საფუძველზე:

- ფონემატური აღქმა - ფონემების დიფერენციაცია და განსხვავება;
- ფონემატური ანალიზი - მეტყველებიდან ბგერების გამოყოფა;
- მხედველობითი ანალიზი და სინთეზი - ასოების მსგავსების და განსხვავებების დაფიქსირება;
- სივრცითი წარმოდგენები;
- მხედველობითი მეხსიერება და ასოს ვიზუალური ხატის დამახსოვრება;

კითხვის პროცესი ასოების კითხვით, წინამარცხოვანი კითხვის სტადიით იწყება. ითვისებს რა ასოს, ბავშვი კითხულობს მარცვლებს და სიტყვებს, თუმცაღა მარცვლების კითხვის პროცესში მხედველობითი აღქმის ერთეულს ამ ეტაპზე წარმოადგენს ასო. ბავშვი დასაწყისში აღიქვამს მარცვლის პირველ ასოს, უსაბამებს მას ბგერას, შემდეგ - მეორე ასოს, და ბოლოს, აერთებს მათ ერთიან მარცვალში. ბავშვი ამ შემთხვევაში კითხულობს ასო-ასო და ამ სტადიას ამიტომაც უწოდებენ წინამარცხოვან სტადიას.

მარცვლების შემადგენელი ასოების აღქმის და ცნობის შემდეგ, ბავშვი კითხულობს მარცვალს ერთიანობაში. ამ პროცესში ხდება ბგერების შერწყმა მარცვალში და ძირითადი სირთულე არის ის, რომ ბავშვმა მოახერხოს მარცვლების განზოგადებული ჟღერადობიდან გადავიდეს იმ ჟღერადობაზე, რომელიც მოცემულ მარცვალს აქვს მეტყველების ნაკადში.

კითხვის ტემპი ამის საფუძველზე ძალიან ნელია და იგი დამოკიდებულია მარცვლების სირთულეზე. წაკითხულის შინაარსის გაგება ხასიათდება გარკვეული თავისებურებებით. სიტყვის გაგება დროში არ ემთხვევა იმავე სიტყვის მხედველობით აღქმას. სიტყვის გაცნობიერება ხდება მხოლოდ მას შემდეგ, რაც წაკითხული სიტყვა ხმამაღლა წარმოითქმება, მაგრამ წაკითხული სიტყვა ყოველთვის არ ცნობიერდება, ამიტომ ბავშვი რამდენიმეჯერ იმეორებს სიტყვას იმისთვის რომ იცნოს ის.

მოცემულ სტადიაზე განსაკუთრებით რთულია წინადადებების გაგება, რამდენადაც წინადადებების შემადგენელი ყოველი სიტყვა წაკითხება ცალ-ცალკე და შემდეგ მათი ერთ აზრში გაერთიანება წარმოადგენს სირთულეს. არსობრივი წვდომა თითქმის არ გამოიყენება, მას ბავშვები მიმართავენ მხოლოდ სიტყვის ბოლო ნაწილის კითხვისას.

### **მარცვლოვანი კითხვის სტადია**

ამ სტადიაზე ასოების ცნება და მათი გაერთიანება მარცვლებში ხდება უპრობლემოდ. კითხვის პროცესში მარცვლები საკმაოდ სწრაფად უკავშირდება შესაბამის ხმოვან (ბგერით) კომპლექსს. კითხვის ერთეულს წარმოადგენს მარცვალი.

კითხვის ტემპი ამ სტადიაზე საკმაოდ ნელია. ეს იმით აიხსნება, რომ კითხვის პროცესი ჯერ კიდევ ანალიტურ ხასიათს ატარებს. სინთეტური და ერთიანი კითხვა ჯერ კიდევ არ არის შესაძლებელი. ბავშვი კითხულობს მარცვლებს, აერთიანებს მათ სიტყვებში და იაზრებს წაკითხულის მნიშვნელობას.

ამ სტადიაზე ბავშვი უკვე იყენებს აზრობრივ გამოცნობას, განსაკუთრებით - სიტყვის ბოლო ნაწილის კითხვისას. დამახასიათებელია წაკითხული სიტყვის მრავალჯერ გამეორება. ბავშვს უჭირს გაგება, რადგანაც წაკითხული სიტყვა ხელოვნურად არის დაყოფილი მარცვლებად და არ ჰგავს ზეპირი მეტყველების შესაბამის სიტყვას. ამიტომაც მის ცნობას სჭირდება დრო. წინადადების კითხვისას წაკითხული სიტყვის მრავალჯერ გამეორება საშუალებას აძლევს ბავშვს დაიჭიროს სიტყვებს შორის კავშირი. წაკითხულის შინაარსის გაგება ჯერ კიდევ ჩამორჩება დროში სიტყვათა ვიზუალურ აღქმას. ანუ მოცემულ სტადიაზე ჯერ კიდევ გვაქვს სინთეზის, მარცვლების სიტყვაში გაერთიანების სირთულე.



### **აღქმის მთლიანობითი მეთოდის ჩამოყალიბების სტადია.**

ეს სტადია წარმოადგენს გარდამავალს კითხვის ანალიტურ და სინთეტურ მეთოდებს შორის. ამ სტადიაზე მარტივი და ნაცნობი სიტყვები იკითხება ერთიანად, ხოლო რთული და უცნობი სიტყვები - ისევ მარცვალ- მარცვალ.

მოცემულ ეტაპზე მნიშვნელოვან როლს თამაშობს აზრობრივი გამოცნობა. ეყრდნობა რა უკვე წაკითხულის შინაარსს და ჯერ კიდევს უჭირს რა სწრაფად და ზუსტად აკონტროლოს კითხვის პროცესი, ბავშვი ხშირად ცვლის სიტყვას ან სიტყვის დაბოლოებას. შემდეგად ის ცვლის ნაწერის შინაარსს და უშვებს შეცდომებს. შეცდომები განაპირობებს ხშირ რეგრესიას. გამოცნობას ბავშვი იყენებს მაქსიმუმ წინადადების და არა მთლიანი ტექსტის კითხვისას.

ამ სტადიაზე ხდება სიტყვების სინთეზი წინადადებებში. კითხვის ტემპი ჯერ კიდევ ნელია.

### **სინთეტური კითხვის სტადია**

ხასიათდება კითხვის მთლიანობითი მეთოდებით - სიტყვებით ან სიტყვათა ჯგუფებით. კითხვის ტექნიკური მხარე სირთულეს არ წარმოადგენს, მთავარი ამოცანაა წაკითხულის გააზრება. წაკითხულის გააზრება დროში ემთხვევა აღქმის პროცესს. ამ ეტაპზე მკითხველი ახდენს არა მხოლოდ სიტყვების სინთეზს წინადადებებში, არამედ წინადადებების - ფრაზებსა და მთლიან კონტექსტში. აქტიურად გამოიყენება გამოცნობა, რომელიც კონტროლდება. ამიტომ შეცდომები იშვიათია. კითხვის ტემპი საკმაოდ სწრაფია.

მოცემულ ეტაპზე სიტყვების წინადადებებში სინთეზს და წაკითხულის შინაარსის გაგებას აუმჯობესებს მეტყველების ლექსიკო-გრამატიკული მხარის დახვეწა. კითხვის ჩვევის წარმატებული დაუფლების ძირითად პირობას წარმოადგენს ზეპირი მეტყველების ფორმირება, ფონეტიკურ-ფონემატიკური (ფონემების წარმოთქმა დიფერენციაცია, ფონემატური ანალიზი და სინთეზი) და ლექსიკო-გრამატიკული სტრუქტურების ფორმირება. სივრცითი წარმოდგენების განვითარება, მხედველობითი ანალიზი და სინთეზი და მხედველობითი მნეზისი (Learner, 1997).

### 1.3. კითხვის კომპონენტები

კითხვა რთული პროცესია და მრავალ კომპონენტს მოიცავს. ის ბუნებრივად არ ვითარდება და აუცილებელია სპეციალურად დაისწავლოს. როგორც განვიხილეთ, საფუძვლად კითხვას მრავალი უნარი უდევს, როგორებიცაა: მუშა მეხსიერება, სივრცითი და ვიზუალური უნარები, ფონემების ამოცნობის უნარი, ფონემური ანალიზი და სინთეზი. იმისათვის, რომ სიტყვის ამოკითხვა შედგეს, საჭიროა ასოების ცნობა, მათი დაკავშირება შესაბამის ფონემებთან, ამ ფონემების გაერთიანება, სიტყვის ცნობა და მნიშვნელობის გააზრება. წინადადების წაკითხვისას, თითოეული სიტყვა უნდა იქნას შენახული მეხსიერებაში, რათა მოხდეს სიტყვების ერთმანეთთან დაკავშირება და წინადადების შინაარსის გაგება და გააზრება.

კითხვის უნარი ხუთი ძირითადი კომპონენტისგან შედგება:

1. ფონოლოგიური უნარ-ჩვევები;
2. ანბანის ცნობა;
3. ლექსიკური მარაგის არსებობა;
4. გამართული კითხვა;
5. წაკითხულის გაგების და გააზრების უნარი (ისაკაძე, ლომიძე, 2020).

იმისათვის, რომ კითხვის უნარი სრულყოფილად იქნას განვითარებული, აუცილებელია თითოეული კომპონენტის განვითარებაში ხელშეწყობა.

#### **ფონოლოგიური უნარ-ჩვევები**

ფონოლოგიური უნარ-ჩვევების განვითარება გულისხმობს ფონემების ამოცნობის უნარის განვითარებას. ამ უნარის განვითარების შემდეგ შესაძლებელია ისეთი დავალებების შესრულება, როგორებიცაა, მაგალითად, სიტყვაში კონკრეტული ფონემების (მაგ. პირველი და ბოლო) ასოების გამოყოფა, ბგერების ერთმანეთისგან გარჩევა, მათი გადაბმულად წარმოთქმა, სიტყვაში არსებული ბგერების ამოცნობა, სიტყვის ბგერებად ან მარცვლებად დაშლა და ა.შ.

ფონოლოგიური უნარების არსებობა მნიშვნელოვანია, რადგან ესაა საფუძველი იმის, რომ კითხვის მსწავლელობა გაიაზროს, როგორ უკავშირდება ასო ბგერას. ეს აუცილებელია ანბანური დამწერლობის წაკითხვისას, სადაც თითოეული ასო კონკრეტულ ბგერას გამოხატავს. ფონოლოგიური უნარები ასეთი მნიშვნელოვანი არ

არის თუ დამწერლობა ლოგოგრაფიულია, ანუ ერთი სიმბოლო სიტყვას გამოხატავს და არა - კონკრეტულ ბგერას.

კვლევებით დასტურდება, რომ ფონოლოგიური უნარის განვითარება უმჯობესია დაიწყოს ადრეული ასაკიდან. 2017 წელს ესპანეთში ერთი და იმავე ცდის პირებზე ხანგრძლივად დაკვირვებისა და ცვლილებების აღნუსხვით ჩატარებული კვლევით (ლონგიტუდური კვლევა), დასტურდება, რომ მოსწავლეებმა, რომლებსაც საბავშვო ბაღში ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე ავარჯიშებდნენ, სკოლაში სწავლების პირველი წლის განმავლობაში უკეთესი შედეგები აჩვენეს წერისა და კითხვის ტესტებში, ვიდრე მოსწავლეებმა, რომელთა ჯგუფებშიც ფონოლოგიური უნარების განვითარებაზე ვარჯიში დღის წესრიგში არ შედიოდა (Godoy, Pinheiro, Citoler, 2017).

2012 წლიდან ბრიტანეთში დაიწყო სავალდებულო შემოწმება 6 წლის მოსწავლეებისთვის ფონოლოგიური ცნობიერებისა და დეკოდირების უნარების გასაზომად. ტესტირებისას მოსწავლეები ხმამაღლა კითხულობენ 20 ნამდვილ და 20 ფსევდო-სიტყვას. ფსევდო-სიტყვები მოცემულია იმაში დასარწმუნებლად, რომ მოსწავლეები კითხვისას ნამდვილად ფონოლოგიური დეკოდირების უნარს ეყრდნობიან და არა - სხვა უნარებს. მოსწავლეები, რომლებიც შემოწმებას პირველ ჯერზე სათანადოდ ვერ ახერხებენ, მეორე წელს მსგავს ტესტს ხელმეორედ გადიან (Darnell et al. 2017). 2019 წელს გამოქვეყნებული კვლევის მიხედვით აღმოჩნდა, რომ თუ მოსწავლეებს, რომლებიც პირველ ჯერზე ვერ ჩააბარებენ ფონოლოგიური ცნობიერების ტესტს და დაენიშნებათ შესაბამისი სახის დახმარება (კონკრეტული ინტერვენციები ფონოლოგიური უნარების გასაუმჯობესებლად), 4 წლის შემდეგ შემოწმებაზე მათ იგივე შედეგები აქვთ კითხვის უნარის შემოწმებისას, რაც იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც პირველივე ჯერზე წარმატებით ჩააბარეს ტესტი. მეორე მხრივ, იმ მოსწავლეების შედეგები, რომლებმაც ტესტი პირველ ჯერზე ვერ დაძლიეს და არ დაენიშნათ დამატებითი დახმარება, ჩამორჩება კითხვის უნარის არსებულ სტანდარტებს მეორე შემოწმებისას (Double et al., 2019).

დამწყებმა მკითხველებმა უნდა გააცნობიერონ, რომ სალაპარაკო ენა შედგება სიტყვებისგან, რომლებიც შედგენილია მარცვლებისაგან, რომლებიც, თავის მხრივ, ცალკეული ბგერებისაგან შედგება; თუმცა, როდესაც ადამიანი უსმენს ზეპირ მეტყველებას, ეს სიტყვები და სიტყვის ნაწილები, ცალკეული ბგერები და ბგერების

დაჯგუფება ზეპირი მეტყველების ნაკადში, როგორც წესი, ერთად ისმინება, ერთად აღიქმება. დამწყებმა მკითხველმა უნდა გააცნობიეროს, რომ ზეპირი ენა შედგება ამ კომპონენტებისგან. ამას უწოდებენ ფონოლოგიურ ცნობიერებას (Blachman, 2000). ფონოლოგიურ ცნობიერება - ბგერების მოსმენისა და მანიპულირების უნარი სიტყვებში, აღმოჩნდა, რომ კითხვის შესწავლის პროგნოზირების მაღალი მაჩვენებელია (Blachman, Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004) და დეფიციტი ამ სფეროში, დამახასიათებელია დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის (Shaywitz, 2003). გარდა ამ ცნობიერებისა, ანბანის დამწყებმა მკითხველმა უნდა გაიგოს, რომ ეს ასოები და ასოების კომბინაციები წარმოადგენს სალაპარაკო ბგერებს. ამას ჩვეულებრივ უწოდებენ "ანბანურ პრინციპს". მიუხედავად იმისა, რომ ფონემების ცნობიერება და ანბანური პრინციპის გაგება ჩვეულებრივ, სკოლამდელი აღზრდის დაწყებიდან პირველ კლასამდე ვითარდება, ზოგიერთი უფროსი მოსწავლე ამ ძირითადი კომპეტენციების სწავლებისას, სიტყვების კითხვის სერიოზულ სირთულეებს განიცდის (Calhoon, 2005; Lovett et al., 2000, Torgesen et al., 2001).

### **ანბანის ცოდნა**

ანბანის ცოდნის უნარი მოიცავს მოსწავლის მხრიდან იმის გააზრებას, თუ რომელი ასო რა სიმბოლოთია გამოხატული, ასოსა და ბგერის კავშირის დადგენას და დამახსოვრებას. უნარის განვითარებაზე მეტყველებს ის, რომ მოსწავლეს შეუძლია ბგერის შესაბამისად სწორი ასოს პოვნა დაწერილ ასოებში, ასოების ამოცნობა და ამოკითხვა, ასოების დაკავშირება შესაბამის ბგერებთან.

ანბანის მყარი ცოდნა აუცილებელია კითხვის უნარის განვითარებისთვის. ანბანის ცოდნა საზღვრების მქონე უნარია, რაც ნიშნავს, რომ მის განსავითარებლად საჭიროა მხოლოდ კონკრეტული ოდენობის ობიექტების დასწავლა. არსებობს ასევე შემოუსაზღვრელი უნარები, რომელთა განვითარებაც მუდმივად ხდება, მაგალითად, ლექსიკა (Paris, 2005). ქართულ ენაში ანბანის ცოდნისთვის აუცილებელია 33 ასოს და მათი შესაბამისი ბგერების დამახსოვრება.

საზღვრების მქონე უნარების ჩამოყალიბებას ძირითადად, კონკრეტული ვადები აქვს. იმისათვის, რომ მოსწავლეებმა აკადემიური კარიერა წარმატებით განაგრძონ, მათ ანბანის სასწავლად დაწყებითი კლასის პირველი წელი ეძლევათ. შემდგომ ისინი

უფრო კომპლექსურ დავალებებზე გადადიან, როგორებიცაა: ტექსტების კითხვა, წერა და ასე შემდეგ. ანბანის სწავლება არ არის ცენტრალური მიზანი პირველი სასწავლო წლის შემდეგ, შესაბამისად, მოსწავლეები, რომლებიც მის ათვისებას ამ პერიოდში ვერ ახერხებენ, შეიძლება მეტ სირთულეებს შეხვდნენ სწავლის პროცესში.

ანბანის ათვისებისას მოსწავლეები ხშირად აწყდებიან სირთულეებს მსგავსი ასოების გარჩევისას (მაგ. შ და წ, ძ და ხ). ძირითადად, ანბანის დასწავლის უნარი მსგავსად ვითარდება ყველა მოსწავლისთვის (Stahl, 2011). ანბანის დასწავლის დასაწყისი უმეტესწილად ოჯახში ან ბაღში მიმდინარეობს. ბავშვები, როგორც წესი, მარტივად იმახსოვრებენ საკუთარი სახელის პირველ ასოებს და იმ ასოებს, რომლებიც ანბანის დასაწყისში გვხვდება - ა, ბ, გ...(Justice et al., 2006). ამის შემდეგ ხდება სხვა უმეტესი ასოების ცნობის განვითარება, განსაკუთრებით იმ ასოებისა, რომლებიც ხშირად გვხვდება დამწერლობაში (Huang & Invernizzi, 2014). საბოლოოდ მოსწავლეებმა იციან ყველა ასოს ცნობა, თუმცა შეიძლება მეტად უადვილდებოდეთ კონკრეტული ასოების ამოცნობა ან ერთმანეთში ურევდნენ მსგავს ასოებს (Bowles et al., 2014). დასახელებული პრობლემების გადაჭრა შესაძლებელია მიზნობრივი ინტერვენციით დაწყებითი პროგრამის პერიოდში (Tortorelli, Bowles, Skibbe, 2017).

### **ლექსიკური მარაგის არსებობა**

ლექსიკური მარაგი არის იმ სიტყვების ერთობლიობა, რომლებიც თითოეული ადამიანისთვისაა ნაცნობი და, ასევე, ამ სიტყვების მნიშვნელობების აღქმა და მათი გამოყენების უნარი. მარაგის გამდიდრება შესაძლებელია ახალი სიტყვების დამატებით, დასწავლით. იმისათვის, რომ მოსწავლის ლექსიკური მარაგი გავამდიდროთ, შესაძლებელია მისთვის ისეთი დავალებების მიცემა, როგორებიცაა ნახატის ან კონკრეტული მოქმედებების აღწერა, რაიმე ყოფითი სიტუაციის მაგალითის მოყოლა, დიალოგურ მეტყველებაზე მუშაობა და ასე შემდეგ (ისაკაძე, ლომიძე, 2020).

კითხვის უნარსა და ლექსიკურ მარაგს შორის ორმხრივი კავშირი არსებობს. მდიდარი ლექსიკური მარაგი ხელს უწყობს კითხვის უნარის სწრაფ განვითარებას და პირიქით, კითხვის უნარი და კითხვა ხელს უწყობს ლექსიკური მარაგის გამდიდრებას (Frijuniansi & Marlianingsih, 2016). ამ ურთიერთკავშირის არსებობა მრავალი კვლევით დასტურდება. 2016 წელს დიდ ბრიტანეთში ჩატარებულ

კვლევაში ძლიერი დადებითი კორელაცია გამოვლინდა 6 წლის მოსწავლეთა ლექსიკურ მარაგსა და მათ კითხვის უნარს შორის. კითხვის უნარიც და ლექსიკური მარაგიც ინგლისური ენის სტანდარტული ტესტებით შემოწმდა (Hayati, 2016). 2015 წელს, მეტყველების, ენის და სმენის კვლევების ჟურნალში დაბეჭდილ კვლევაში გამოჩნდა, რომ იმ მოსწავლეებს, რომლებსაც მე-4 კლასში შემოწმებისას კითხვის უნარი საშუალოზე უკეთ ჰქონდათ განვითარებული, მე-10 კლასში ჩატარებული შემოწმებისას უფრო მდიდარი ლექსიკური მარაგი ჰქონდათ, ვიდრე მათ თანაკლასელებს (Duff, Tomblin, Catts, 2015).

მოცემული კვლევებით ჩანს, რომ ლექსიკური მარაგის სიმდიდრე გავლენას ახდენს კითხვის უნარის განვითარებაზე და პირიქით, კითხვის უნარის განვითარება აუმჯობესებს ლექსიკურ მარაგს. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია ამ მხრივ კითხვის მსწავლელებთან აქტიური მუშაობა.

### **გამართული კითხვის უნარი**

კითხვის გამართულობა ნიშნავს, რომ ადამიანი კითხულობს ადეკვატური ტემპით, უშეცდომოდ, გაწყვეტის გარეშე, გაბმულად და სწორი ინტონაციით, სასვენი ნიშნების და შინაარსის გათვალისწინებით. გამართული კითხვისას არ ხდება ძალისხმევის დახარჯვა კონკრეტული სიტყვების ამოცნობაზე, არამედ კითხვის პროცესი გაბმული და თანმიმდევრულია.

კითხვის გამართულობისთვის საჭირო კომპონენტები მრავლად არსებობს. ტრადიციულად, გამართულობა განიმარტება როგორც სიჩქარისა და სისწორის კომბინაცია და მოიაზრება კითხვის უნარის ზოგადი შეფასებისთვის აუცილებელ ასპექტად (Fuchs et al., 2001). უკანასკნელ წლებში გამართულობის შეფასებას დიდი ყურადღება ექცევა პროსოდიკასაც, ანუ ექსპრესიულ კითხვას (Kuhn & Stahl, 2003). პროსოდიკა მოიაზრებს სიტყვის სწორად წარმოთქმის უნარს წინადადებაში (ინტონაციის და პაუზის სწორად გამოყენებას). კითხვის უნარისთვის ორივე ასპექტი მნიშვნელოვანია, სისწრაფე და აკურატულობაც და პროსოდიკაც.

ავტომატურობის თეორიის მიხედვით (LaBerge & Samuels, 1974), კითხვა არის კომპლექსური კოგნიტური პროცესი, რომელიც მოიცავს რამდენიმე დავალების ერთდროულად შესრულებას. სიტყვის ავტომატურად ამოკითხვის უნარი ათავისუფლებს რესურსს წაკითხულის გააზრებისთვის. ამ თეორიის მიხედვით,

წუთში სწორად წაკითხული სიტყვების ოდენობა მოიაზრება კითხვის უნარის შესაფასებლად (Fuchs et al., 2001). მიუხედავად ამისა, ზოგიერთი კვლევის მიხედვით, კითხვის სისწრაფის გაუმჯობესება ავტომატურად არ იწვევდა წაკითხულის გააზრების უნარის გაუმჯობესებასაც (Kuhn & Stahl, 2003). აქედან გამომდინარე, ნათელია, რომ გამართულ კითხვაში პროსოდიკაც მნიშვნელოვანი ასპექტია.

მეორე მიდგომა სწორედ პროსოდიკის მნიშვნელოვნებაზე ახდენს კონცენტრირებას. პროსოდიკული კითხვის განვითარება ხელს უწყობს წაკითხულის გააზრებას, რადგან ის ეხმარება მკითხველს განასხვავოს წინადადების სინტაქსური და სემანტიკური ელემენტები ერთმანეთისგან (Kuhn & Stahl, 2003). მეხუთეკლასელ მოსწავლეებში ჩატარებული კვლევით აღმოჩნდა, რომ წაკითხულის გააზრება მაღალ დადებით კორელაციაში იყო არა მხოლოდ კითხვის სისწრაფისა და სისწორის შემმოწმებელი ინსტრუმენტების შედეგებთან, არამედ მრავალგანზომილებიან გამართულობის სკალასთანაც (Zutell & Rasinski, 1991), რომელიც მოიცავდა ფრაზების გამართულ წარმოთქმას და პროსოდიკის სხვა ელემენტებს (Sargent, 2004).

მოყვანილი ინფორმაციით ჩანს, რომ კითხვის გამართულობა მრავალგანზომილებიან უნარია და მისი განვითარება მნიშვნელოვანია წაკითხულის გააზრებისთვის.

### **წაკითხულის გაგება-გააზრების უნარი**

კითხვის უნარის განვითარების მთავარი დანიშნულებაა წაკითხული ტექსტის გაგება, წაკითხულიდან შინაარსის გამოტანა. ტექსტის გააზრება სააზროვნო პროცესია და მოიცავს მკითხველის ცნობიერებაში ტექსტის ჩამოყალიბებას, აგებას. გაგება-გააზრების უნარის განვითარების შედეგად მოსწავლეს შეუძლია წაკითხული ტექსტი წარმოიდგინოს გონებაში, გასცეს პასუხი კითხვებს, შექმნას სიუჟეტური სურათი ან ნახატი წაკითხულის მიხედვით, მოჰყვეს წაკითხული ტექსტის შინაარსს, დასვას შეკითხვები, გამოიყენოს წაკითხული მასალა სხვადასხვა კონტექსტში, გამოიტანოს დასკვნები, შეაფასოს ინფორმაცია, გაანალიზოს და ასე შემდეგ (ისაკაძე, ლომიძე, 2020).

წაკითხული ტექსტის გააზრება მრავალ ასპექტზეა დაფუძნებული, მაგალითად, რამდენად სწრაფად კითხულობს ადამიანი ტექსტს და, შესაბამისად, რამდენად სწრაფად ამუშავებს ის მიღებულ ინფორმაციას, რამდენად მდიდარია მისი ლექსიკური მარაგი, რაც ნიშნავს, რომ ის უფრო ხარისხიანად გამოიტანს შინაარსს

წაკითხულიდან და ასე შემდეგ. სხვადასხვა ტექსტის გააზრებას სხვადასხვაგვარი სტრატეგიები სჭირდება. ტექსტის გაგება-გააზრების უნარი მთელი ცხოვრების განმავლობაში ვითარდება და მასზე ზემოქმედებს ოთხი ფაქტორი: მკითხველი, ტექსტი, მიზანი და სიტუაციური კონტექსტი/გარემო. მკითხველი არის სუბიექტი, რომელიც ჩართულია ტექსტის გაგება-გააზრების პროცესში, ტექსტი არის ის მასალა, რომელსაც მკითხველი იაზრებს. მიზანი არის ის ამოცანა, რომელსაც მკითხველი ასრულებს ტექსტის კითხვით (მაგალითად, ინფორმაციის მოძიება, მოვლენების შესახებ წარმოდგენის შექმნა, ა.შ.). კონტექსტი კი არის გარემო, რომელშიც კითხვის პროცესი მიმდინარეობს (სასწავლო-მეთოდოლოგიური რესურსების კრებული, 2015).

წაკითხულის გააზრება სამ სხვადასხვა დონეზეა შესაძლებელი: სიტყვა-სიტყვითი გაგების დონეზე, ანალიზის და დასკვნის გამოტანის დონესა და კრიტიკული შეფასების დონეზე. შესაბამისად, მკითხველმა უნდა მოახდინოს ტექსტის მრავალმხრივი ინტერპრეტაცია. ეს პროცესი მოითხოვს ნაცნობი სიტყვების ავტომატურ ამოცნობას და მათი მნიშვნელობის გახსენებას, უცნობი სიტყვების სწრაფად დეკოდირებას და მათთვის მნიშვნელობის მინიჭებას, კონტექსტური მინიშვნების ამოცნობას და გამოყენებას, წინანადებებში მოყვანილი აზრების ერთმანეთთან დაკავშირებას, ტექსტიდან მიღებული ინფორმაციის ბმას საკუთარ გამოცდილებასთან და წაკითხულის გასააზრებელი სტრატეგიების გამოყენებას, მაგალითად შეჯამებას, ტექსტის ნაწილებს შორის მიმართებების დადგენას, მთავარი იდეის გამოკვეთას და ა.შ. (სასწავლო-მეთოდოლოგიური რესურსების კრებული, 2015).

მკითხველი, რომელსაც აქვს წაკითხულის გააზრების კარგი უნარი, იყენებს მრავალ სტრატეგიას, როგორებიცაა: წაკითხული სცენების წარმოსახვა, ვიზუალიზაცია, ებადება კითხვები და აქვს მეტაკოგნიტური უნარები კითხვისას, შეუძლია მიხვდეს, რა გაიგო და რისი გადაკითხვა სჭირდება თავიდან. მოკლედ, წაკითხულის გააზრების უნარი დამოკიდებულია კითხვისთვის საჭირო სხვა უნარების განვითარებასა და კოგნიტური უნარების დახვეწაზე.

საერთო ჯამში, მოყვანილი ინფორმაციით ნათელი ხდება, რომ კითხვის უნარის განსავითარებლად და დასახვეწად მოსწავლეს მრავალი უნარი სჭირდება საფუძვლად. კითხვის უნარის განვითარება ხდება უწყვეტად და ვითარდება



მოსწავლის ლექსიკური მარაგის განვითარებასთან, ინფორმაციის მიღებასა და კოგნიტურ მომწიფებასთან ერთად, ცხოვრების განმავლობაში.

## თავი 2. ეროვნული სასწავლო გეგმა

### 2.1. კითხვის უნარის განვითარება ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით

კითხვის უნარის განვითარება, საქართველოს ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, ხდება დაწყებით საფეხურზე, რომელიც მოიცავს I-VI კლასებს. ეროვნული სასწავლო გეგმა უაღრესად ცოცხალი დოკუმენტია და ხშირად განიცდის მოდიფიცირებას.

კითხვის უნარის ათვისებაზე აქცენტი კეთდება სახელმწიფო ენების საგნობრივ ჯგუფში არსებულ საგანში - ქართული ენა და ლიტერატურა. ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, დაწყებით კლასებში, ამ საგანში, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს შემდგომ უნარ-ჩვევებს:

- გაწაფულად კითხვა;
- გამოწერა;
- გადაწერა;
- კარნახით წერა;
- შინაარსის გადმოცემა საკვანძო სიტყვებზე/ილუსტრაციებზე დაყრდნობით;
- ეპიზოდების თხრობა;
- შინაარსის ვრცლად და მოკლედ გადმოცემა (ეროვნული სასწავლო გეგმები, კარი II, ზოგადი ნაწილი და სტანდარტები, თავი XI, სახელმწიფო ენები).

კითხვისა და გაგების უნარი ფასდება ქართული, როგორც მეორე ენის კურიკულუმშიც. კონკრეტულად, აქ მოცემულია შემდგომი უნარები:

- კითხვა-გაგება;
- გაწაფულად კითხვა;
- მოსმენა-გაგება;
- ზეპირი კომუნიკაცია;
- წერიტი კომუნიკაცია.

ქართულის, როგორც მეორე ენის სწავლებისას, დაწყებით კლასებში ყურადღება ექცევა ისეთი უნარების განვითარებას, როგორებიცაა: ხმამაღალი კითხვა, ჩუმი

კითხვა (მარტივი საკითხავი ამოცანების დამოუკიდებლად გადაჭრა), გამოწერა, გადაწერა, კარნახით წერა.

კონკრეტულად ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტში, კითხვის უნარი მოცემულია როგორც სწავლების ძირითადი მიმართულება და აღწერილია შემდეგგვარად: „კითხვის უნარის განვითარება წიგნიერების საფუძველია, რაც სრულფასოვანი პიროვნების ჩამოყალიბების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს. ეს მიმართულება ემსახურება მშობლიურ და მსოფლიო ლიტერატურასთან ზიარებას; ამასთანავე, ნაირგვარი წერილობითი ტექსტის წაკითხვის, მათში მოცემული ინფორმაციის გაგების, გააზრებისა და გამოყენების უნარ-ჩვევების გამომუშავებას. სწავლის პროცესში მოსწავლემ უნდა გამოიყენოს კითხვის ძირითადი სტრატეგიები, რათა შეძლოს ტექსტის შერჩევა, მასში სასურველი ინფორმაციის დამოუკიდებლად მოძიება, კრიტიკული კითხვა, გრამატიკული, სტატიკური და კონტექსტური მონაცემების გამოყენება ტექსტის ღრმად წვდომის მიზნით; სპეციალური საძიებლებისა და ლექსიკონების გამოყენება, ტექსტების სწრაფი და დიფერენცირებული კითხვა, მიღებული ინფორმაციის დამუშავება, მონაცემთა ანალიზი და დასკვნების გამოტანა“ (ეროვნული სასწავლო გეგმა, მუხლი 58. ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტი, გვ. 2-3).

სტანდარტის მიხედვით, კითხვის სწავლების ეტაპზე მთავარია მოსწავლეებში ტექსტის გაშიფვრის უნარის გამომუშავება. გაშიფვრა იგივე დეკოდირებაა, ანუ სიტყვის გრაფიკული სახიდან აკუსტიკურ სახედ გარდაქმნა, ასოების დაკავშირება ბგერებთან, ბგერების გამთლიანება სიტყვაში. იმავდროულად, სტანდარტის მიხედვით, მუშაობა უნდა წარიმართოს წაკითხულის გააზრების უნარის განვითარებაზე, რაც საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს, შეიძინონ ცოდნა და მიიღონ ინფორმაცია ტექსტებიდან.

კითხვის საბოლოო მიზნად სტანდარტში მოცემულია წაკითხულის გააზრება. წაკითხულის გააზრებაზე საუბრისას ეროვნული სასწავლო გეგმის სტანდარტში მოცემულია მითითება ლექსიკურ მარაგზეც, რასაც ასევე მნიშვნელობა უნდა მიენიჭოს მოსწავლეთა განათლების პროცესში. ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტში ახსნილია, რომ ზეპირი და ბეჭდული ვერბალური ტექსტების გარდა, მოსწავლეებთან მუშაობა საჭიროა მულტიმედიური ტექსტების კითხვა-გაგების

მიმართულებითაც, რაც ხელს შეუწყობს მათში ზოგადი წიგნიერების უნარ-ჩვევების განვითარებას (ეროვნული სასწავლო გეგმა, მუხლი 58. ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტი, გვ. 2-3).

ენობრივ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებში ხაზგასმით მოცემულია ენის ლექსიკოლოგიურ (ლექსიკური ფონდის შევსება, სიტყვიერი მარაგის გამდიდრება და სხვ.) და გრამატიკულ ასპექტზე (წინადადებების ტიპების ამოცნობა და გამოყენება, სასვენი ნიშნების ამოცნობა და გამოყენება და სხვ.), თუმცა, ამ ასაკში არ ხდება გრამატიკულ წესებზე ხაზგასმა, აქ სწავლება პრაქტიკული მაგალითებით მიმდინარეობს. აქვეა მოცემული ისეთი ცნებების განმარტება, როგორიცაა სიტყვის აგებულება (ბგერა, ხმოვანი და თანხმოვანი, ასო, მარცვალი), ტექსტის აგებულება (სიტყვა, წინადადება, აბზაცი, სხვ.) ლიტერატურათმცოდნეობის საბაზისო ცნებები (ავტორი, პერსონაჟი, სიუჟეტი, სხვ.). მსგავსი კონცეპტების მოსწავლეებისთვის ახსნა განაპირობებს მათი ფონოლოგიური ცნობიერების გაუმჯობესებას, წაკითხულიდან შინაარსის გამოტანის გამარტივებას და ზოგადად კითხვის პროცესის დახვეწას.

მოცემული ინფორმაციიდან ჩანს, რომ ქართული ენისა და ლიტერატურის სტანდარტი მოიცავს კითხვის უნარისთვის საჭირო იმ ხუთი უნარის განვითარებას, რომლებზეც ნაშრომის წინა ნაწილში იყო საუბარი. ხოლო იმ პროცესის ფარგლებში, სადაც მოსწავლე სასწავლო პროცესის სუბიექტი და ამავე დროს, საკუთარი სწავლის პროცესის წარმმართველია.

მესამე თაობის ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, პირველ-მეოთხე კლასებში მან საგანში - ქართული, უნდა შეძლოს 6 შედეგის მიღწევა.

ქართ.დაწყ.(I). 1 სტრატეგიების გამოყენებით, სხვადასხვა ჟანრის ტექსტების მოსმენა/წაკითხვა და გაგება ცოდნა-გამოცდილების გამდიდრების მიზნით.

ქართ.დაწყ.(I). 2 გაწაფული კითხვა ტექსტების შინაარსის შეუფერხებელი წვდომისთვის.

ქართ. დაწყ. (I). 3 საკუთარი ან/და ლიტერატურული გამოცდილების გამოყენება ტექსტის (მაგ., პერსონაჟის ქცევის) შეფასების, პირადი დამოკიდებულების გამოხატვის მიზნით.

ქართ. დაწყ. (I).4 სტრატეგიების გამოყენებით, მცირე ზომის ტექსტების შედგენა სხვადასხვა მიზნით, (მაგ., წაკითხულზე რეაგირების, ამბის გადმოცემის).

ქართ. დაწყ. (I).5 ენობრივ-გრამატიკული საშუალებებისა და ლექსიკის ცოდნის ფუნქციურად გამოყენება კონკრეტული ამოცანების გადასაჭრელად (მაგ., წაკითხულის გაგება-გააზრებისას, ახალი ტექსტის შედგენისას).

ქართ. დაწყ. (I).6 ნაცნობ საკომუნიკაციო სიტუაციაში ადეკვატური სამეტყველო ქმედების განხორციელება.

ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ყველა საგნისთვის, მათ შორის ქართულშიც, განსაზღვრულია რამდენიმე **სამიზნე ცნება**. საფეხურის დონეზე მათი დაუფლება, შედეგებთან ერთად, საგნის სწავლა-სწავლების **გრძელვადიან მიზანს** წარმოადგენს. ქვემოთ ჩამოთვლილია სამიზნე ცნებები საგნისთვის „ქართული ენა და ლიტერატურა“. თითოეული **ცნების** გვერდით ფრჩხილებში წერია, თუ რომელ **შედეგებს უკავშირდება**: ასეთი შედეგი **ხუთი** გვაქვს - პირველი-მეოთხე კლასისთვის:

1. ტექსტი (ქანრები) (შედეგები: (I).1, 2, 3, 4, 5)
2. სიტყვა, წინადადება, ტექსტი (შედეგები: (I).4, 5, 6)
3. გრამატიკა (პრაქტიკული) (შედეგები: (I).5, 6)
4. წარმოთქმული და დაწერილი სიტყვა (I კლასისთვის) (შედეგები: (I) 2, 4, 6)
5. დეკოდირება-კოდირება (I კლასისთვის) (შედეგები: (I). 2, 4, 6)

აქედან ორი სამიზნე შედეგია პირველი კლასისთვის - მეოთხე და მეხუთე.

გზამკვლევის შექმნის მიზნით, ჩვენ განვიხილავთ კითხვის განვითარების დაწყებითი საფეხურის დონეს ესგ-ის მიხედვით და მივყვებით მხოლოდ ამ გრძელვადიან მიზნებს, თუმცა ვინაიდან ჩვენი გზამკვლევის მთავარ მიზანს წარმოადგენს კითხვის სირთულის მქონე მოსწავლის მხარდაჭერა, ვითვალისწინებთ სადიაგნოსტიკო სახელმძღვანელოებსა და დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმებს (ჩეკლისტებს).

გრძელვადიან მიზნებს (შედეგებსა და სამიზნე ცნებებს) აზუსტებს და უფრო მკაფიოს ხდის ცნებასთან დაკავშირებული (ა) ქვეცნებები, (ბ) მკვიდრი წარმოდგენები და (გ) საფეხურის საკვანძო შეკითხვები.

ქვეცნებები გამომდინარეობს სამიზნე ცნებიდან. მათი საშუალებით სასკოლო კურიკულუმში განისაზღვრება კონკრეტული საკითხები და ქვესაკითხები.

მკვიდრი წარმოდგენები შემოფარგლავს ცნების მოცულობას და განსაზღვრავს, რა უნდა ჰქონდეს გაცნობიერებული მოსწავლეს ამ ცნებასთან მიმართებით

საფეხურის ბოლოს. მათი საშუალებით წარმოჩნდება განზოგადებები, რომლებამდეც მოსწავლე უნდა მივიდეს ნებისმიერი თემის სწავლა-სწავლების პროცესში. მკვიდრი წარმოდგენები მჭიდროდ უკავშირდება ერთმანეთს.

**პირველ სამიზნე ცნებას პირველ კლასში -1. წარმოთქმული და დაწერილი სიტყვა (I კლასის წინასაანბნო პერიოდისთვის) აქვს შემდეგი ერთი ქვეცნება - 1. სიტყვის ხმოვანი ხატი და 2 ქვესაკითხი - 1.სიტყვის ხმოვანი ხატი, ზეპირი მარცვალი, ბგერა; 2. მიმართება ხმოვან ხატსა და გრაფემულ ხატს შორის.**

**მეორე სამიზნე ცნება პირველ კლასში არის - დეკოდირება - კოდირება (I კლასის საანბნო პერიოდისთვის). მას აქვს შემდეგი 1 ქვეცნება - სიტყვის გრაფემული ხატი და 2 ქვესაკითხი - 1.ბგერა, ასო, მარცვალი. 2. ხმოვანი და თანხმოვანი ბგერები.**

**პირველ სამიზნე ცნების -1.წარმოთქმული და დაწერილი სიტყვა - მკვიდრი წარმოდგენები კი არის ის, რაც მოსწავლემ უნდა გააცნობიეროს:**

1. წარმოთქმული სიტყვა შედგება მარცვლებისგან, მარცვლები - ბგერებისგან.
2. ბგერების ან მარცვლების რაოდენობა სიტყვაში შეიძლება სხვადასხვა იყოს.
3. წარმოთქმული სიტყვა შეიძლება დაიწეროს.

**მეორე სამიზნე ცნების - დეკოდირება - კოდირება - მკვიდრი წარმოდგენები კი არის ის, რაც მოსწავლემ უნდა გააცნობიეროს:**

1. წარმოთქმული სიტყვა შედგება ბგერებისგან. სიტყვის დასაწერად ვიყენებთ ასოებს, ასოები აღნიშნავს ბგერებს.
2. ასოები სხვადასხვა ნაწილისგან შედგება და სხვადასხვაგვარად განლაგდება ბადიან სტრიქონზე.
3. წერისას საჭიროა სიტყვებს შორის მანძილის დაცვა, წინადადების ბოლოს - წერტილის დასმა.
4. ასოების სიტყვებად და სიტყვების წინადადებად გამთლიანება ვარჯიშს მოითხოვს.

გრძელვადიანი მიზნების მისაღწევად საჭიროა სასწავლო პროცესი დაიყოს შუალედურ სასწავლო მიზნებად. განსხვავებით გრძელვადიანი მიზნებისგან (რომელიც უკვე განსაზღვრულია ეროვნული სასწავლო გეგმით), შუალედურ სასწავლო მიზნებს სკოლა განსაზღვრავს საკუთარი საჭიროებებისა და

შესაძლებლობებიდან გამომდინარე. გრძელვადიანი მიზნების საფუძველზე შუალედური მიზნების გამოსაყოფად, უპირველეს ყოვლისა, აუცილებელია სასწავლო თემის, როგორც სტრუქტურული ერთეულის მნიშვნელობის გააზრება. ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნების მიხედვით, თემა წარმოადგენს კონტექსტს, რომლის ფარგლებშიც უნდა დამუშავდეს ეროვნული სასწავლო გეგმის ყველა შედეგი და სამიზნე ცნება.

ამის გააზრებაში მას დაეხმარება:

- შედეგების მიღწევის ინდიკატორები - ინდიკატორები აკავშირებს თემას საფეხურის შედეგებთან.
- თემატური მკვიდრი წარმოდგენები - აკავშირებს თემას სამიზნე ცნების მკვიდრ წარმოდგენებთან.

**თემატური ინდიკატორების ნიშნულში პირველი კლასისთვის არის**

1. წარმოთქმული და დაწერილი სიტყვა (I კლასის წინასაანბნაო პერიოდისთვის) (შედეგები: (I) 2, 4, 6) მოსწავლემ უნდა შეძლოს:

- ბგერების/მარცვლების ამოცნობა წარმოთქმულ სიტყვაში ;
- ბგერების/მარცვლების რაოდენობის განსაზღვრა წარმოთქმულ სიტყვაში/მარცვალში;
- მიმართებების ამოცნობა სიტყვის ხმოვან და გრაფიკულ ხატებს შორის.

2. დეკოდირება-კოდირება (I კლასის საანბნაო პერიოდისთვის) (შედეგები: (I). 2, 4, 6) მოსწავლემ უნდა შეძლოს:

- ანბანური პრინციპის გაგება და გამოყენება;
- სიტყვების/წინადადებების წაკითხვა;
- ასოების, სიტყვების, წინადადებების დაწერა ბადიან რვეულში (კალიგრაფიის ელემენტარული ნორმების დაცვით).

5-6 კლასეობისთვის შემდეგი სამიზნე ცნებები გვაქვს:

1. ტექსტი (ჯანრები) (ქართ.დაწყ.(II).1,2,4,5)
2. სიტყვა, წინადადება, ტექსტი (ქართ.დაწყ. (II). 4,5,6)
3. გრამატიკული კანონზომიერებები (ქართ.დაწყ. (II). 1,3,4,6)

**შედეგები კი კვლავ ექვსია:**

1. ქართ.დაწყ.(II). 1 სტრატეგიების გამოყენებით, სხვადასხვა ჟანრის ტექსტების მოსმენა/წაკითხვა და გაგება ცოდნა-გამოცდილების გამდიდრების, ინფორმაციის მოპოვების მიზნით
2. ქართ.დაწყ.(II). 2 საკუთარი ან/და ლიტერატურული გამოცდილების, რეალური ფაქტების ცოდნის გამოყენება ტექსტის ინტერპრეტირების, შეფასების, პირადი დამოკიდებულების გამოხატვის, დასკვნების გამოტანის თუ ახსნა-დასაბუთების მიზნით.
3. ქართ. დაწყ. (II). 3 სტრატეგიების გამოყენებით, ნაცნობი ჟანრის ტექსტების შედგენა სხვადასხვა მიზნით (მაგ., თვითგამოხატვის, შთაბეჭდილების გადმოცემის, წაკითხულის ინტერპრეტირების).
4. ქართ.დაწყ.(II). 4 ენობრივ-გრამატიკული ფორმების, ტექსტის სტრუქტურული ელემენტების ამოცნობა და ფუნქციურად გამოყენება კონკრეტული ამოცანების გადასაჭრელად (მაგ., ტექსტების ინტერპრეტირებისას, შექმნისას).
5. ქართ. დაწყ. (II). 5 ჟანრული მახასიათებლების ცოდნის, ნასწავლი ლექსიკის მიზნობრივად გამოყენება კონკრეტული ამოცანების გადასაჭრელად (მაგ., ნაცნობი ჟანრის ტექსტის შედგენისას).
6. ქართ. დაწყ. (II). 6 სამეტყველო ქცევის წარმართვა საკომუნიკაციო სიტუაციის მახასიათებლების გათვალისწინებითა და სათანადო ენობრივი საშუალებების გამოყენებით.

**2.1. ეროვნული სასწავლო გეგმა სასკოლო საზოგადოებისადმი სავალდებულო მოთხოვნებს სამი მიმართულებით განსაზღვრავს:**

1. სწავლა-სწავლების პროცესის ორიენტირება მოსწავლის პიროვნულ განვითარებაზე;
2. სასწავლო პროცესის დაფუძნება კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე;
3. ზრუნვასა და მხარდაჭერაზე ორიენტირებული სასკოლო კულტურის ჩამოყალიბება.



ჩვენი კვლევის ფარგლებში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მეორე მიმართულება რომელიც გულისხმობს დისკუსიას იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ დაინერგოს სწავლა-სწავლების მოსწავლეზე ისეთი ორიენტირებული მიდგომა, რომლის თანახმადაც მოსწავლე სასწავლო პროცესის სუბიექტი და ამავე დროს, საკუთარი სწავლის პროცესის წარმმართველია. აქ გათვალისწინებულია კოგნიტური ფსიქოლოგიისა და განათლების ფსიქოლოგიის მიღწევები, რომლებიც სწავლის კონსტრუქტივისტული ფილოსოფიის ჩამოყალიბების საფუძველს ქმნის;

## **2.2. სასწავლო პროცესი კონსტრუქტივისტულ საგანმანათლებლო პრინციპებზე დაყრდნობით**

კონსტრუქტივისტული პრინციპების ფუძემდებლებად მოიაზრებიან, შვეიცარიელი ფსიქოლოგი ჟან პიაჟე და რუსი მეცნიერი ლევ ვიგოტსკი. ისინი მიიჩნევენ, რომ მოსწავლე თვითონ აგებს ცოდნას გონებაში – მასწავლებელი კი, მხოლოდ ეხმარება. კონსტრუქტივისტულ აზროვნებაში ძალიან მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია ხარაჩოს მეთოდს (სკაფოლდინგს). მასწავლებელს შეუძლია, ასწავლოს მოწაფეს გზა, მაგრამ მის გავლაზე პასუხისმგებლობა უკვე თავად მოწაფეს ეკისრება. თეორიები ყურადღებას ამახვილებს სწავლის პროცესის სოციალურ ხასიათზე. ვიგოტსკი სწავლის სწორედ სოციალურ ხასიათს უსვამდა ხაზს. ბავშვები სწავლობენ მოზრდილ ადამიანებთან და უფრო კომპეტენტურ თანატოლებთან კომუნიკაციის შედეგად. როგორც ზემოთმოყვანილი კვლევებიც ცხადყოფს, დასწავლის უნარის დარღვევის, დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის თანატოლების გვერთით, მათთან ერთად სწავლის პროცესი, მეტად ეფექტურია, განსაკუთრებით მაშინ, თუ სირთულე საშუალოზე მეტი ხარისხით არაა გამოხატული. ეს ფაქტორი მათ ფსიქო-ემოციურ მხარეზეც დადებით გავლენას ახდენს. ისინი უფრო ინტეგრირებულები არიან და გარიყულობის განცდაც არ აქვთ. ეს კი მათ დაბალი თვითშეფასებისა და დეპრესიისაგან აზღვევს. კონსტრუქტივისტული მიდგომის დროს, მასწავლებელი კულტურული აგენტის – დესპანის როლს ასრულებს. თავდაპირველად მან მნიშვნელოვანი დახმარება უნდა გაუწიოს მოსწავლეს, მერე კი თანდათანობით შეამციროს მხარდაჭერა და ბავშვს დავალების დამოუკიდებლად შესრულების შესაძლებლობა მისცეს. კოგნიტური

ზრდის თეორიის თანახმად, ადამიანის ინტელექტუალური განვითარება მოიცავს მეთოდურ წინსვლას გონების გამოყენების კუთხით. მეთოდური წინსვლა გაუმჯობესებულ ენობრივ უნარებსა და სისტემატურ სწავლებაზეა დამოკიდებული. კონსტრუქტივისტული თეორიის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია აღმოჩენით სწავლა, რის მიხედვითაც, მოსწავლე სწავლის პროცესის აქტიური მონაწილეა და არა ინფორმაციის პასიური მიმღები.

აქტივობები დაფუძნებულია ყოველდღიურად წარმოჩენილ საჭიროებებთან დაკავშირებულ მასალაზე. მასალა თავდაპირველად განიხილება, როგორც ერთი მთლიანი და მერეღა ხდება მისი შემადგენელი ნაწილების გაანალიზება. მასწავლებელი გაკვეთილს მოსწავლეთა კითხვებზე აგებს.

მასწავლებელი ქმნის სასწავლო გარემოს, სადაც მოსწავლეს შეუძლია ინფორმაციის დამოუკიდებლად აღმოჩენა. მასწავლებელი მოსწავლეს აძლევს საკუთარი აზრის გამოთქმის საშუალებას, რის საფუძველზეც ასკვნის, როგორ მიმდინარეობს სასწავლო პროცესი.

ამ პროცესის მოსწავლეზე ორიენტირებულად წარმართვას, მასწავლებელთან ერთად უზრუნველყოფს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გაწერილი შედეგები, რომელებსაც მოსწავლემ სხვადასხვა საფეხურზე, სასწავლო წლის ბოლოს უნდა მიაღწიოს. აღნიშნულ დოკუმენტში, საბაზო საფეხურზე, კითხვის უნარი არ არის გამოყოფილი, შესაბამისად, იგულისხმება, რომ მოსწავლეები კითხვის უნარს სრულად ეუფლებიან მე-6 კლასის ჩათვლით და აღარ მუშაობენ მისი განვითარების უნარებზე (ეროვნული სასწავლო გეგმა, საბაზო საფეხურის სტანდარტი).

## თავი 3. დისლექსია

### 3.1. დისლექსია - ტერმინის განსაზღვრისათვის

ტერმინი „დისლექსია“ პირველად გერმანელმა ოფთალმოლოგმა რუდოლფ ბერლინმა გამოიყენა, რომელიც დააკვირდა, რომ მისი ზრდასრული პაციენტების ნაწილს, მიუხედავად მხედველობის პრობლემების არქონისა, უჭირდათ ნაბეჭდი ტექსტის სწორად წაკითხვა. მისი ვარაუდით, პრობლემა ტვინის ფიზიოლოგიურ ცვლილებაში მდგომარეობდა (Berlin, 1887). ტერმინი „დისლექსია“ ბერძნული წარმომავლობისაა. Dys ნიშნავს მცირეს, Lexis კი - სიტყვებს (გაგოშიძე, 2007). იმავე საკითხზე პარალელურად ბრიტანელი მეცნიერებიც მუშაობდნენ, კონკრეტულად კი ჯეიმს ჰინშელვუდი, ჰეიმს კერი და უილიამ მორგანი. Dyslexia Discovered: Word-Blindness, Victorian Medicine, and Education (1877–1917) - Dyslexia - NCBI Bookshelf (nih.gov). ამ სამეულმა დისლექსია არა მხოლოდ ერთი სიმპტომით - სიტყვების ამოკითხვის უუნარობით - არამედ სხვადასხვა სიმპტომის ერთობლიობით აღწერეს, რაც ამცირებდა ტვინის დაზიანების ქონის ჰიპოთეზას დისლექსიის მქონე ინდივიდებში. დისლექსიის კვლევები მეოცე საუკუნის მანძილზე აქტიურად მიმდინარეობდა. 1925 წელს მნიშვნელოვანი ნაბიჯი გახდა სამუელ ორტონის (1925წ), აიოვას უნივერსიტეტში მომუშავე ნევროპათოლოგის, მიერ ამერიკის ნევროლოგიური ასოციაციის შეხვედრაზე წარმოდგენილი ნაშრომი, რომელიც დისლექსიას ეხებოდა. სტატიაში მოყვანილი იყო მისი თეორია, რომ კითხვის დარღვევის მიზეზი თავის ტვინის ქერქის დომინანტურობის ნაკლებობა შეიძლება ყოფილიყო. მართალია ეს იდეა სწორი არ აღმოჩნდა, მაგრამ მან შეძლო დისლექსიის ეტიოლოგიის განვითარების დარღვევისკენ გადახრა, რამაც ის ფსიქოლოგიის შედარებით ახალი განხრის - განათლების ფსიქოლოგიის ყურადღების ქვეშ მოაქცია. 1940-იან წლებში, ბრიტანელმა მეცნიერმა ბურტმა გამოაქვეყნა სტატია, რომელშიც საუბრობდა იმაზე, რომ თითქმის ყველა ბავშვი, რომელსაც კითხვის პრობლემა ჰქონდა, სწორი სწავლების შემთხვევაში ამ პრობლემას გადალახავდა (Burt, Lewis, 1946).

პირველი მოსწავლე, რომელსაც დისლექსიის დიაგნოზი დაუდგინდა გახლდათ მარტინ ატლე, 1942 წელს. მიუხედავად დიაგნოსტიკური კრიტერიუმების არსებობისა, დღესდღეობით მაინც მიმდინარეობს კამათი იმ თემაზე, თუ

კონკრეტულად რას წარმოადგენს დისლექსია (Kirby, 2020), რადგან თითოეულ შემთხვევაში იგი სხვადასხვა მახასიათებლითაა წარმოჩენილი.

### 3.2. დიაგნოსტიკური კრიტერიუმები

დიაგნოსტიკური და სტატისტიკური სახელმძღვანელოს მე-5 ვერსიაში (Diagnostic and Statistical Manual, 5ed – DSM 5) დისლექსიის დიაგნოზი მოცემულია სახელით „დასწავლის სპეციფიკური დარღვევა“, რომლის ქვეტიპი არის - კითხვის შეფერხება. დასწავლის სპეციფიკური დარღვევის დიაგნოსტიკური კრიტერიუმები შემდგომია:

ა) დასწავლის და აკადემიური უნარების გამოყენების შეფერხება, რომელიც გამოხატულია ქვემოთ მოყვანილი სიმპტომებიდან ერთით მაინც და მიმდინარეობს არანაკლებ 6 თვისა, სირთულესთან გამკლავების მცდელობების მიუხედავად:

1. არასწორი ან ნელი და რთული კითხვა;
2. წაკითხულის შინაარსის გაგების სირთულე;
3. სწორად წერის სირთულე;
4. წერილობით აზრის სწორად გამოხატვის სირთულე;
5. რიცხვების არსის გაგების, კალკულაციების სირთულე;
6. მათემატიკური აზროვნების სირთულე.

ბ) აკადემიური უნარი მნიშვნელოვნად ჩამორჩება ინდივიდის ქრონოლოგიურ ასაკს და იწვევს აკადემიური, პროფესიული ან ყოველდღიური აქტივობების შესრულების სირთულეს. ჩამორჩენა დადგენილია სტანდარტული მიღწევის საზომი ინსტრუმენტებით და კლინიკური შეფასებით. 17 წელზე უფროსი ინდივიდებისთვის, კლინიკური შეფასება შეიძლება ჩანაცვლდეს დასწავლის სირთულეების დოკუმენტირებული ისტორიით.

გ) დასწავლის სირთულეები დაიწყო სასკოლო ასაკში, მაგრამ არ გამოხატულა სრულად მანამ, სანამ აკადემიურმა მოთხოვნებმა არ გადააჭარბა ინდივიდის შესაძლებლობებს (მაგ. დროში შეზღუდული ტესტირება, კომპლექსური ნაშრომების კითხვა ან წერა გაწერილ დროში, დატვირთული აკადემიური კალენდარი).

ა) დასწავლის სირთულეები არ აიხსნება უკეთ ინტელექტუალური დარღვევით, დაუკორექტირებელი ვიზუალური ან სმენითი აღქმის უნარით, სხვა

ფსიქიკური ან ნევროლოგიური დარღვევით, ფსიქოსოციალური პრობლემებით, აკადემიური ინსტრუქციის ენის ცოდნის დაბალი დონით ან არასაკმარისი სწავლებით (DSM 5).

კონკრეტულად დისლექსიის დიაგნოსტიკისთვის, მოცემულია დამატებითი კოდი (315 (F81.0), რომელიც მოინიშნება მაშინ, თუ გამოხატულია პრობლემები შემდგომ სფეროებში:

- სიტყვების სწორად კითხვა
- კითხვის სიჩქარე ან მოქნილობა
- წაკითხულის გააზრება

ამავე შენიშვნაში მოცემულია შემდგომი ინფორმაცია: „*დისლექსია* ალტერნატიული ტერმინია დასწავლის დარღვევის აღსაწერად, რომელიც ხასიათდება სიტყვების არასწორი ან მოუქნელი კითხვით, დეკოდირების ან სწორად წერის უნარების დეფიციტით. თუ ვიყენებთ ტერმინ დისლექსიას, მნიშვნელოვანია რომ აღვწეროთ დამატებითი სირთულეები, რომლებიც შეიძლება არსებობდეს, მაგალითად, წაკითხულის გააზრების ან მათემატიკური აზროვნების პრობლემები” (DSM 5, 67).

დიაგნოსტიკურ და სტატისტიკურ სახელმძღვანელოში მოცემულია დასწავლის უნარის დარღვევის დონის განსაზღვრის წესებიც, რომლებიც შემდგომია:

- **მსუბუქი** - არსებობს დასწავლის უნარის კონკრეტული სირთულეები ერთ ან ორ აკადემიურ სფეროში, მაგრამ ისინი იმდენად მსუბუქია, რომ ინდივიდს შეუძლია მათი კომპენსირება ან ფუნქციონირება, როდესაც მას ვუქმნით კონკრეტულ პირობებს ან ვაწვდით შესაბამის დამხმარე საშუალებებს, განსაკუთრებით, სასკოლო წლის მანძილზე.
- **საშუალო** - გვხვდება მნიშვნელოვანი დარღვევა ერთ ან მეტ აკადემიურ სფეროში იმდენად, რომ ინდივიდი დამოუკიდებლად, კონკრეტული ვადით ინტენსიური სპეციალური სწავლების გარეშე ვერ მიაღწევს შესაბამის დონეს სასკოლო წლის მანძილზე. საჭიროა კონკრეტული გარემოს შექმნა ან დამხმარე საშუალებების შეთავაზება სასკოლო დღის მანძილზე, სამუშაო გარემოში ან სახლში, რომ საჭირო აქტივობები სწორად და ეფექტურად განხორციელდეს.

- **მწვავე** - გვხვდება მწვავე დარღვევები აკადემიურ უნარებში, რომლებიც რამდენიმე აკადემიურ სფეროზე ახდენს გავლენას იმდენად, რომ ინდივიდი ვერ მიაღწევს სასურველ დონეს მუდმივი ინტენსიური ინდივიდუალური და სპეციალური სწავლების გარეშე. სკოლაში, სამუშაო ადგილას ან სახლში გარემოს შექმნით და დამხმარე სერვისებითაც კი, ინდივიდი შეიძლება ვერ ახერხებდეს აქტივობების ეფექტურად განხორციელებას.

დარღვევათა საერთაშორისო კლასიფიკაციის მე-11 გამოცემაში (International Classification of Disorders 11 – ICD 11), დასწავლის უნარის დარღვევა მოცემულია ნეიროგანვითარების დარღვევების ჯგუფში, როგორც დასწავლის დარღვევა. მისი ქვეტიპია კითხვის შეფერხება.

დარღვევის აღწერაში მოცემულია ისეთი მახასიათებლები, როგორებიცაა მნიშვნელოვანი და განგრძობითი სირთულეები კითხვის აკადემიურ უნარში, მაგალითად, სიტყვის სწორად წაკითხვა, კითხვის მოქნილობა და წაკითხულის გააზრება. კლასიფიკაციაში ნათქვამია, რომ ინდივიდის მიერ კითხვის უნარში ჩამორჩენა უნდა იყოს მკაფიოდ განსხვავებული მის ქრონოლოგიურ ასაკსა და ინტელექტუალური ფუნქციონირების ზოგად დონესთან და ხელს უშლიდეს ინდივიდს აკადემიურ ან შრომით საქმიანობაში (ICD 11).

### 3.3. კონკრეტული მახასიათებლები

დასწავლის სპეციფიკური დარღვევის მთავარი მახასიათებელია გრძელვადიანი სირთულეები ძირითადი აკადემიური უნარების ათვისებაში. აკადემიური უნარები ექსპლიციტურად დაისწავლება. დასწავლის სპეციფიკური დარღვევა, სწორედ ამ პროცესს უშლის ხელს.

ყველაზე ხშირად, დასწავლის დარღვევები გამოვლინდება ასოების ბგერებთან შესაბამისობის დასწავლის უუნარობაში, რაც სიტყვების წაკითხვის პრობლემებს ქმნის. დისლექსია დასწავლის ყველაზე ხშირი დარღვევაა (DSM V). დარღვევები შეიძლება გამოვლინდეს სხვადასხვა ქცევებითა და სიმპტომებით. კლინიკური სიმპტომები შეიძლება იყოს დაკვირვებადი ან გამოვლინდეს კლინიკური ინტერვიუს პროცესში, სკოლის ჩანაწერების შესწავლით, სკალებით თუ მოსწავლის აღწერით მასწავლებლის ან ფსიქოლოგის მხრიდან. დასწავლის დარღვევა განგრძობადია.

ბავშვებსა და მოზარდებში განგრძობადობა განიხილება როგორც სწავლის პროცესის შემაფერხებელი მიზეზი 6 ან მეტი თვის მანძილზე, სახლში ან სკოლაში დამატებითი დახმარების აღმოჩენის მიუხედავად (DSM V).

მეორე მნიშვნელოვანი კრიტერიუმია კონკრეტულ აკადემიურ უნარებში (წერა, კითხვა, თხრობა, ანგარიში), ასაკობრივ საშუალო მაჩვენებელთან მიმართებით ჩამორჩენა. ძირითადად, ამ დაბალი დონის შესანარჩუნებლად გაცილებით მეტი ძალისხმევა იხარჯება, ვიდრე სხვა მოსწავლეების შემთხვევაში. უფროსებში კლინიკური მახასიათებელია იმ აქტივობების თავიდან აცილების მცდელობები, რომლებიც აკადემიური უნარების გამოყენებას მოითხოვს. ამ კრიტერიუმების დასამტკიცებლად საჭიროა ფსიქომეტრიულად გამართული მტკიცებულება. დარწმუნებით დიაგნოსტიკისთვის საჭიროა კონკრეტული უნარის გამოსაჩენად არსებული სტანდარტიზებული ტესტის ჩატარება. ზღურბლად შეიძლება მივიჩნიოთ 1-დან 2.5 სტანდარტული გადახრით ნაკლები ქულები შესაბამისი ასაკის პოპულაციის ნორმების საშუალოდან. აქ პრობლემა იქმნება იმის გამო, რომ სტანდარტიზებული ტესტები ყველა ენაზე არაა ხელმისაწვდომი, რამაც დიაგნოსტიკის პროცესი შეიძლება შეაფერხოს (DSM V).

დიაგნოსტიკის პროცესისას უნდა მოხდეს სხვა დარღვევების გამორიცხვა, როგორებიცაა: ინტელექტუალური დარღვევა, განვითარების გლობალური ჩამორჩენა, მხედველობის ან სმენის დარღვევები და სხვა ნეირობიოლოგიური ან მოტორული დარღვევები. დასწავლის სპეციფიკური დარღვევა უნდა არსებობდეს მაშინ, როდესაც საქმე არ გვაქვს არც ინტელექტის და არც სხვა სახის პრობლემებთან და მოსწავლისგან არ მოელიან, რომ იგი საშუალო დონეზე დაბალი მიღწევის მქონე იქნება.

საერთო ჯამში, ჩანს, რომ დასწავლის სპეციფიკური დარღვევის დიაგნოსტიკისთვის საჭიროა სრულფასოვანი შეფასება. მისი დიაგნოსტიკა შესაძლებელია მაშინ, როდესაც უკვე დაწყებულია ფორმალური განათლების პროცესი. დიაგნოსტიკისთვის აუცილებელია მრავალმხრივი შეფასება და სხვადასხვა წყაროს კვლევა, როგორებიცაა სამედიცინო ჩანაწერები, განვითარების, სწავლების და ოჯახის ისტორიის შესწავლა, დარღვევის გავლენის გამოკვლევა აკადემიურ, სამსახურებრივ და სოციალურ ფუნქციონირებაზე, სკოლაში სწავლის

ისტორიის განხილვა, სტანდარტიზებული ტესტების შეფასებების მოკვლევა და სხვა. მნიშვნელოვანია, დიაგნოსტიკის პროცესში შეფასდეს ინდივიდი სხვადასხვა მხარის მიერ, მაგალითად, ოჯახის წევრების, მასწავლებლების და ა.შ.

დასწავლის უნარის დარღვევას ხშირად, მაგრამ არა ყოველთვის, თან სდევს ყურადღების, ენის ან მოტორული უნარების განვითარების ჩამორჩენა სკოლამდელ ასაკში (DSM V). უნარების არათანაბარი განვითარება, მაგალითად, საშუალოზე მაღალი უნარები ხატვასა და სივრცით სფეროში, მაგრამ ნელი, გაძნელებული და არასწორი კითხვა, წაკითხულის გააზრების პრობლემები და წერილობით აზრის გამოხატვის სირთულე. მეორე მხრივ, მსგავსი პრობლემები შეიძლება ახასიათებდეს განვითარების სხვა დარღვევებსაც, მაგალითად, ყურადღების დეფიციტს/ჰიპერაქტიურობას, აუტისტური სპექტრის დარღვევას, კომუნიკაციის დარღვევებს და სხვა.

დასწავლის უნარის დარღვევისთვის არ არსებობს კონკრეტული ბიოლოგიური მარკერი. ამასთან, ჩანს გენეტიკური განსხვავებები ჯგუფებს შორის, მაგრამ კოგნიტური ტესტირება, ნეიროგაშუქების ტექნიკები ან გენეტიკური ტესტირება არ არის ამჟამად გამოსადეგი ხელსაწყო დარღვევის დიაგნოსტიკისთვის (DSM V).

დასწავლის უნარის დარღვევა სკოლის მოსწავლეთა 5-15%-შია დიაგნოსტიკებული, განსხვავებებით ენებსა და კულტურებს შორის. აქედან, დისლექსიის დიაგნოსტიკა 80%-ში ხდება (დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთა განვითარების ხელშეწყობა, 2018). მოზრდილებში ზუსტი პროცენტი უცნობია, მაგრამ დაახლოებით 4%-ს უახლოვდება. საქართველოში დისლექსიის გავრცელების შესახებ სტატისტიკა არ მოიპოვება.

### **3.4. დარღვევის განვითარება და მიმდინარეობა**

დასწავლის უნარის დარღვევის განვითარება და დიაგნოსტიკა დაწყებითი სკოლის პერიოდში ხდება, როდესაც მოსწავლეებს უწევთ კითხვის, წერის და მათემატიკის ბაზისების შესწავლა. მიუხედავად ამისა, ადრეულ ბავშვობაშივე ვხვდებით ისეთ წინაპირობებს, როგორებიცაა ენის განვითარების დაგვიანება ან დეფიციტი, პრობლემები თვლასა და გარემოს უნარებში, ნატიფი მოტორიკის დარღვევა და ასე შემდეგ. დასწავლის უნარის დარღვევა მთელი ცხოვრების



განმავლობაში მიმდინარე დარღვევაა, მაგრამ მისი კლინიკური გამოხატულება განსხვავებულია ინდივიდუალურ ქეისებში და დამოკიდებულია როგორც გარემოს მოთხოვნებზე, ასევე დარღვევის სიმწვავეზე, ინდივიდის სწავლის უნარებზე, კომორბიდობასა და არსებულ დახმარების სისტემებსა და ინტერვენციის ზომებზე. სიმპტომების გამოხატულება იცვლება ასაკის მატებასთან ერთად, შესაბამისად, ინდივიდს შეიძლება ჰქონდეს კონკრეტული სიმპტომები განგრძობითად ან შეეცვალოს სიმპტომატიკა სხვადასხვა ასაკში.

სკოლამდელ ასაკში სიმპტომები შეიძლება გამოიხატებოდეს ენასთან დაკავშირებული თამაშებისადმი ინტერესის ნაკლებობით ან ლექსების დასწავლის უნარის ნაკლებობით. ბავშვები შეიძლება არასწორად წარმოთქვამდნენ სიტყვებს, უჭირდეთ რიცხვების, კვირის დღეების ან ასოების დამახსოვრება. ბავშვი მისული ბავშვები შეიძლება ვერ ცნობდნენ ან წერდნენ ასოებს, საკუთარ სახელს ან იყენებდნენ გამოგონილ დამწერლობის სისტემას. მათ ასევე შეიძლება უჭირდეთ სიტყვების დამარცვლა ან გარითმული სიტყვების ამოცნობა. მიმდინარე პრობლემაა ასოს და ბგერის კავშირის აღქმა და ფონემების ამოცნობა. პირველიდან მესამე კლასის მოსწავლეებს უჭირთ კითხვა და ცდილობენ თავი აარიდონ პროცესს. შემდგომ კლასებში შეიძლება შევხვდეთ მრავალმარცვლიანი სიტყვების არასწორად წარმოთქმას, მარცვლების გამოტოვებას, მსგავსი სიტყვების ერთმანეთში არევას. ხშირად დასწავლის სპეციფიკური დარღვევის მქონე მოსწავლეებს უჭირთ კონკრეტულ დროში ჩატევა დავალების შესრულებისას.

მოზარდობაში აღარ გვხვდება სიტყვის დეკოდირების პრობლემა, მაგრამ კითხვა შენელებული და გართულებულია. მათ კვლავ ახასიათებთ წერითი შეცდომები და ტექსტის თითო-თითო სიტყვით ამოკითხვა. შესაძლოა მოუწიოთ მასალის გადაკითხვა, უჭირთ ტექსტიდან აზრის სწორად გამოტანა (DSM V). ცხოვრების ყველა ეტაპზე ვხვდებით ისეთი აქტივობების თავიდან არიდების მცდელობებს, რომლებიც მოითხოვს კითხვის ან წერის პროცესს.

### 3.5. რისკ-ფაქტორები

გარემოს რისკ-ფაქტორებიდან შეგვიძლია გამოვყოთ ნაადრევი დაბადება და მცირე წონა დაბადებისას, ისევე როგორ პრენატალური განვითარების პერიოდში სხვადასხვა ტერატოგენის (მაგ. ნიკოტინის) ზემოქმედება.

დასწავლის სპეციფიკურ დარღვევას ახასიათებს ოჯახებში გენეტიკურად გამოვლენა. დარღვევის გამოვლენის რისკი 4-8-ჯერ უფრო მეტია ინდივიდებში, რომელთა პირველი ხარისხის ნათესავსაც მსგავსი პრობლემები აქვს (DSM V).

კონკრეტულად დისლექსიის შემთხვევაში, რისკ-ფაქტორია ნეიროგანვითარების დეფიციტი, კონკრეტულად კი ტვინის იმ ქერქული ზონების ან მათ შორის კავშირების დეფიციტი, რომლებიც ჩართულია კითხვისთვის აუცილებელი უნარების ჩამოყალიბებაში. ასეთი ტიპის დეფიციტი ტვინის განვითარების პერიოდში ნეირონების მიგრაციის პროცესის დარღვევის შედეგია (გაგოშიძე, 2011). აქვე შეგვიძლია განვიხილოთ თავის ტვინის ფუნქციური ასიმეტრიის დისბალანსი, კონკრეტულად კი მარჯვენა და მარცხენა ნახევარსფეროს სტრატეგიების ადეკვატური გამოყენების ნაკლებობა.

დასწავლის უნარის სპეციფიკური დარღვევა მეტად გვხვდება ბიჭებში, ვიდრე გოგონებში (შეფარდება 2:1 ან 3:1). არ გვხვდება განსხვავებები ენობრივი, რასობრივი და სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მიხედვით. ამასთან, კონკრეტულად დისლექსიის შემთხვევაში სქესობრივი განსხვავება კვლევების უმეტესობაში არ ფიქსირდება.

გარდა ინდივიდუალური განსხვავებებისა, დისლექსიის მიმდინარეობაზე გავლენას ახდენს ისიც, თუ რა ენას სწავლობს ბავშვი და რამდენად ორთოგრაფიულად გამჭვირვალეა ეს ენა. კულტურათაშორის კვლევებში გამოვლინდა, რომ წერა-კითხვის უნარის სწრაფად ათვისება დაკავშირებულია იმასთან, თუ რამდენად მარტივია სიტყვის ამოკითხვა/დეკოდირება ენის წესების მიხედვით (Aro & Erskine, 2003). მსგავსი შედეგები ფიქსირდება ბილინგვურ ბავშვებშიც, რომლებიც ერთდროულად ორ დამწერლობას ეუფლებიან ენის სხვადასხვა გამჭვირვალობის მაჩვენებლით (Everatt, Smyther, Ocampo & Veii, 2002). ასეთი კავშირი გვატყობინებს, რომ უფრო გამჭვირვალე ენის მსწავლელებისთვის ნაკლები სირთულეები უნდა დაფიქსირდეს, ვიდრე მათი თანატოლებისთვის,

რომლებიც ნაკლებად გამჭვირვალე ენას ეუფლებიან. პრაქტიკული შეხედულებით ეს შეიძლება იმას ნიშნავდეს, რომ დისლექსიის გასაზომი საშუალებები შესაძლოა განსხვავდებოდეს სხვადასხვა ენისათვის. მაგალითად, ერთ-ერთ კვლევაში (Everatt, Smyther, Ocampo & Veii, 2002) დადგინდა, რომ ალიტერაციის და რითმის ფონოლოგიური ცნობიერების დავალებების გამოყენება მიზანშეწონილი იყო მესამეკლასელ ბავშვებთან კითხვის დეფიციტის გამოსავლენად თუ ისინი ინგლისურენოვანი კულტურის წარმომადგენლები იყვნენ, მაგრამ იგივე საზომი უნგრელ ბავშვებთან მსგავს შედეგებს არ იძლეოდა.

### 3.6. დისლექსიის სახეები

დისლექსიის შემთხვევაში გამოყოფენ მის შემდეგ სახეებს:

1. გენეტიკური - იმ შემთხვევაში, თუ პრობლემები ოჯახის წევრებშიც იჩენს თავს.
2. განვითარების - დაბადებიდან არსებული და განვითარების პროცესში გამომჟღავნებული, მაგრამ არა - მემკვიდრეობითი.

ზემოთ აღწერილი ორი ტიპი არის პირველადი დისლექსიის სახე.

3. შეძენილი - აღმოცენდება მოგვიანებით, კონკრეტული დაზიანების ან ფიზიკური მდგომარეობის გამო, რაც სიმპტომატური დისლექსიის სახეა. (გაგოშიძე, 2011).

სხვადასხვა ქვეტიპი გამოიყოფა პირველად დისლექსიაშიც, განსხვავებული კლასიფიკაციის შესაძლებლობებით, მაგალითად:

- დისფონეტიკური კითხვის უნარის დაქვეითება - როდესაც პრობლემა გვაქვს ფონეტიკური ანალიზის მხრივ და ასოს და ბგერას შორის მიმართების დადგენა გართულებულია.
- დისეიდეტური კითხვის უნარის დაქვეითება - სიტყვის მთლიანობაში აღქმის უნარის დაქვეითება, როდესაც ვერ ხერხდება სიტყვების ვიზუალური კონფიგურაციის ცნობა.
- დისფონეტიკურ-დისეიდეტური კითხვის უნარის დაქვეითება - როცა პრობლემები მოცემულია ზემოთ აღწერილ ორივე უნარში.

დისლექსიის კლასიფიცირება შესაძლებელია ტვინის ფუნქციური ასიმეტრიის მოდელის მიხედვითაც. ამ მოდელის თანახმად, კითხვის უნარში ორივე ჰემისფერო უნდა მონაწილეობდეს, თუმცა თავდაპირველად, როდესაც ბავშვი კითხვას სწავლობს, მნიშვნელოვანია რომ უპირატესობა მარჯვენა ნახევარსფეროს ჰქონდეს, რადგან აუცილებელია ასოების ვიზუალური მახასიათებლების ამოცნობა, მათი აღქმა, პერცეპტული ანალიზი. ამ პროცესებზე პასუხისმგებელი მარჯვენა ნახევარსფეროა. როდესაც ბავშვმა კითხვა უკვე აითვისა, წამყვანი უნდა გახდეს მარცხენა ნახევარსფეროს აქტივობა, სწრაფი და მოქნილი კითხვისთვის. თუ პასუხისმგებლობის გადაცემა არ ხდება, ვხვდებით პრობლემების კითხვის უნარში. ამ მოდელის მიხედვით, არსებობს ორი ტიპის დისლექსია:

- L (ლინგვისტური) ტიპის - როდესაც კითხვისას დარღვეულია მარჯვენა ნახევარსფეროსთვის მახასიათებელი სტრატეგიები. ამ დროს, ინდივიდი სწრაფად კითხულობს, მაგრამ ბევრ შეცდომას უშვებს.
- P (პერცეპტული) ტიპის - როდესაც კითხვისას დარღვეულია მარცხენა ნახევარსფეროსთვის მახასიათებელი სტრატეგიები. ამ დროს კითხვა მოუქნელია, ნელი და ფრაგმენტულია (Bakker, Licht, 1998).

ნიდერლანდებში ჩატარებული კვლევის მიხედვით, რომელშიც 25 P ტიპის დისლექსიის, 26 L ტიპის დისლექსიის და 26 ნორმალური განვითარების მქონე ბიჭი მონაწილეობდა (Strien, 1999), აღმოჩნდა, რომ L ტიპის დისლექსიის მქონე ბიჭებს მეტად ეკარგებოდათ ინფორმაცია (ტესტირება მოიცავდა სიტყვების დამახსოვრების ტესტს), ვიდრე P ტიპის დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს. შედეგების მიხედვით ჩანდა, რომ დისლექსიისას ინფორმაციის დაკარგვა განპირობებულია დროში ინფორმაციის განლაგების დეფიციტით და არა გამეორების უნარის დეფიციტით, რადგან დისლექსიის მქონე ბიჭები არ აჩვენებდნენ სერიული დამახსოვრების უნარს.

### 3.7. დიაგნოსტიკა

დისლექსიის დიაგნოსტიკა, შეფასება, მოიცავს მის იდენტიფიკაციას, სკრინინგს, ტესტირებას და დიაგნოზის დასმას. ინფორმაცია უნდა შეგროვდეს ინდივიდის ოჯახის და აკადემიური მოსწრების შესახებ. აუცილებელია მოხდეს ყოველმხრივი დიაგნოსტიკა ზუსტი პასუხის მისაღებად.

თავდაპირველად, საჭიროა მშობლებსა და მასწავლებლებთან ინტერვიუს ჩატარება, რათა გავიგოთ ბავშვის განვითარების ისტორია და საგანმანათლებლო შესაძლებლობები, რომელიც მას სკოლაში აქვს. შემდეგ შესაძლოა ტესტირებების ჩატარება, რომ გამოკვლეული იქნას მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები, რის საფუძველზეც შედგება შეჯამება და რეკომენდაციები (დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია).

შეფასების პროცესი სასურველია დაიწყოს ადრეულ ასაკშივე. არსებობს მრავალი სახის სკრინინგ ტესტი, რომელიც შესაძლოა გამოვიყენოთ სკოლის ყველა მოსწავლესთან და დავადგინოთ რისკ-ჯგუფში მყოფი ინდივიდები. მათთან სრული შეფასების ჩატარებისას შესაძლოა მოვიკვლიოთ შემდგომი ინფორმაცია:

- ზოგადი ინფორმაცია ბავშვის შესახებ - რაც მოიცავს მოსწავლის ზოგადი განვითარების პატერნს, მის ძლიერ და სუსტ მხარეებს. აუცილებელია, ოჯახის ისტორიის მოკვლევა, რადგან, კვლევების მიხედვით, დისლექსიის რისკი მაღალია, პირველი რიგის ნათესავის მსგავსი პრობლემების არსებობის შემთხვევაში. ასევე საჭიროა მოვიპოვოთ ინფორმაცია იმ ინტერვენციებზე, რომლებიც მოსწავლეს შეიძლება უკვე ჩაუტარდა სახლში, სკოლაში ან კონკრეტულ მასწავლებელთან. უნდა გამოირიცხოს, რომ სირთულე სკოლის გაცდენის შედეგი არაა.
- ინტელექტი - დღესდღეობით, კვლევებით ნაჩვენებია, რომ დისლექსიის მიზეზი არ არის ინტელექტუალური დარღვევა და ინტელექტის დონე არ არის წერისა და კითხვის უნარის პირდაპირი წინაპირობა. შესაბამისად, არ არის აუცილებელი მოსწავლის ინტელექტის ფორმალური გაზომვა და შეგვიძლია მშობლების/მასწავლებლების მიერ მისი ინტელექტუალური შესაძლებლობების ზოგად აღწერას დავეყრდნოთ.
- ვერბალური უნარები - ვერბალური უნარები შედგება დაბალი დონის უნარებისგან, რაც მოიცავს მეტყველების ნაწილების ამოცნობას და შექმნას და მაღალი დონის უნარებისგან, როგორიცაა აზრის გამოსახატად წინადადების ჩამოყალიბება. დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს ხშირად ადეკვატური უნარები აქვთ მაღალი დონის ენობრივ უნარებში. თუ მათი ვერბალური მეტყველება მაღალ დონეზეა და უსწრებს მათი კითხვის ან

დამწერლობის უნარს, მაშინ დისლექსიის დიაგნოზი მეტად სავარაუდოა. ამასთან, დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს შეიძლება უჭირდეთ დაბალი დონის უნარების დაუფლება მეტყველებაში, კონკრეტულად კი სიტყვის ფონოლოგიური გადამუშავება.

- სიტყვის ამოცნობა - სიტყვის ამოცნობა მოიცავს ცალკეული სიტყვის ამოკითხვის უნარს. ამ უნარის შესამოწმებლად მოსწავლეს ეძლევა სიტყვების სია, რომლებიც მან უნდა წაიკითხოს, შესაბამისად მას არ აქვს კონტექსტი, რომელიც მიახვედრებს, თუ რა სიტყვა წერია ფურცელზე. ამ შემთხვევაში მოწმდება როგორც სისწრაფე, ასევე სისწორე.
- დეკოდირება - დეკოდირება არის უცნობი სიტყვების წაკითხვის უნარი გამოცდილებაზე დაყრდნობით და სიტყვის მცირე ნაწილაკებად დაშლა, მაგალითად, დამარცვლა. დეკოდირების ტესტები იყენებენ გამოგონილ სიტყვებს, რომელთა ამოკითხვის სისწორე და ტემპი მოწმდება.
- გამართული წერა - წერის ტესტი ამოწმებს მოსწავლის მიერ სიტყვის სწორად დაწერის უნარს, რაც ხშირად დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს უჭირთ. მათ უნდა დაშალონ სიტყვა ცალკეულ ბგერებად, მონახონ შესაბამისი ასო და სწორი თანმიმდევრობით ააგონ სრული სიტყვა. ამ დროს მოსწავლე გამოიყენებს როგორც მოკლე ასევე ხანგრძლივ მეხსიერებას.
- ფონოლოგიური გადამუშავება - ფონოლოგიური გადამუშავების ტესტები ძირითადად მიმართულია სიტყვების ავტომატური წაკითხვის უნარზე, ბგერების სწორად ამოცნობაზე, წარმოთქმაზე და გახსენებაზე.
- ავტომატურობა/მოქნილობა - დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს ხშირად უჭირთ ინფორმაციის გადამუშავება სწრაფ ტემპში. ამ დროს გამოიყენება სწრაფი დასახელების ტესტები, როდესაც მოსწავლეს ვაჩვენებთ სხვადასხვა ბარათს და მან უნდა დაასახელოს, თუ რა საგანს, ფერს, ასოს ან ციფრს ხედავს. ნელი ამოცნობა ხშირად დისლექსიის მახასიათებელი სიმპტომია.
- წაკითხულის გააზრება - ჩვეულებრივ, დისლექსიის მქონე მოსწავლეები ნაკლებ ქულას იღებენ წაკითხულის გააზრების ტესტებში, ვიდრე მოსმენილის გააზრების ტესტებში, მაშინაც კი, როდესაც ტექსტები ერთსა და იმავე სირთულის სიტყვებითაა აწყობილი (Badian, 1999). შესაბამისად,

მნიშვნელოვანია ამ განსხვავების დაჭერა, რაც დისლექსიის დიაგნოზზე ეჭვს გაამყარებს.

- სიტყვების მარაგი - აუცილებელია შემოწმდეს სიტყვების მარაგი, რაც გავლენას ახდენს ტექსტის გააზრებაზე, იქნება ეს წაკითხული თუ მოსმენილი ტექსტი. მეორეს მხრივ, დისლექსია შეიძლება ხელს უწყობდეს ახალი სიტყვების დასწავლის პრობლემებსაც, რადგან ბავშვები ნაკლებად კითხულობენ და ნაკლებად ივსებენ ლექსიკონს (დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია).

ზემოთ მოყვანილი ასპექტების გაზომვა აუცილებელია დისლექსიის შემთხვევაში, რათა გამოვრიცხოთ რაიმე სხვა დიაგნოზი, დავადგინოთ მოსწავლის სუსტი და ძლიერი მხარეები და სწორად შევურჩიოთ ინტერვენცია, რომელიც ეფექტურად იმუშავებს კონკრეტული ინდივიდის შემთხვევაში.

მრავალ ქვეყანაში არსებობს ჩამოყალიბებული სკრინინგ-მექანიზმები, რომელთაც იყენებენ დაწყებითი კლასის მოსწავლეებში. სკრინინგ-მექანიზმი არ მოიცავს დიაგნოსტიკის იდეას, იგი შექმნილია რისკის მქონე მოსწავლეთა გამოსავლენად, რათა მათ დროულად აღმოუჩინოთ შესაბამისი დახმარება. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სკრინინგის პროცედურის ჩატარება მანამ, სანამ კითხვის სწავლება დაიწყება. 2021 წლის აგვისტოში, ჰიუსტონის უნივერსიტეტში გამოქვეყნებულ ჟურნალში განხილული იყო მასწავლებელთა მოკლე სკრინინგ-ინსტრუმენტი, რომლის საშუალებით სკრინინგის ჩატარება საბავშვო ბაღის ბოლო წელს ხდება და რომელიც სანდო და ვალიდურია რისკის გამოსავლენად აღსაზრდელებში. ბაღში რისკის გამოვლენისას დანიშნული ინტერვენციის შემთხვევაში, კვლევებით დადასტურებულია, რომ რისკი 20%-დან 5%-ზე დაბლა იწევს (Mathes et al/, 2005; Torgesen, 2000).

2020 წელს ჟურნალ Reading and Writing Quarterly-ში გამოქვეყნდა კვლევა, რომელიც ამოწმებდა ადრეული და გვიანი ინტერვენციების ეფექტურობას მოსწავლეებში. შემოწმდა მეორე და მესამე კლასში დასმული დისლექსიის დიაგნოზები და მათი შემდგომი ინტერვენციის შედეგები. ინტერვენციის პერიოდში, ადრე დიაგნოსტირებულმა ჯგუფმა აჩვენა პროგრესი სიტყვის დეკოდირების სისწორეში და სხვა შესაბამის უნარებშიც. გვიან დიაგნოსტირებული ბავშვები ადრე

დიაგნოსტირებულ ბავშვებზე მეტად ჩამორჩებოდნენ შესაბამის ასაკობრივ განვითარებას ყველა ტესტში, რომელიც ინტერვენციის შემდგომ ჩატარდა (Tilanus, Segers, Verhoeven, 2000).

### 3.8. სირთულეები დისლექსიის დიაგნოსტიკისას

დიაგნოსტიკური შეფასება პასუხობს კრიტიკულ კითხვას: „რა იცის უკვე ამ მოსწავლემ და რა უნდა ისწავლოს მან შემდეგში?“ მასწავლებლებს, რომლებსაც აქვთ ზუსტი ინფორმაცია ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად, შეუძლიათ მიიღონ გადაწყვეტილებები იმის შესახებ, თუ რა უნდა ასწავლონ მათთვის ხელმისაწვდომი ძალიან შეზღუდული სასწავლო დროის განმავლობაში.

2008 წლის კვლევაში (Siegel, Lipka) განხილული იქნა 1968-2007 წლებში დაწერილი 100-ზე მეტი სტატია იმის შესახებ, თუ როგორი განსაზღვრებები ჰქონდათ მიცემული მკვლევრებს დასწავლის უნარის დარღვევისთვის. ავტორებმა აღმოაჩინეს, რომ ძირითადი კომპონენტი, რომლითაც დასწავლის დარღვევა იზომებოდა, გახლდათ ინტელექტის დონესა და მოსწავლის მოსწრებას/მიღწევს შორის განსვლა. მათი აზრით, ეს პრობლემური იყო, რადგან ისეთი სფეროები, როგორიცაა ემოციური ფაქტორები, შესაძლოა სწორად ვერ გაიზომოს და ყურადღების მიღმა დარჩეს. გარდა ამისა, მათი დაკვირვებით, გამოიყენებოდა ტესტების მრავალი სხვადასხვა სახის ვარიანტი, რაც ხელს უშლიდა სწორ და ერთგვაროვან დიაგნოსტიკას. მეტაანალიზის ავტორების აზრით, ინტელექტის კოეფიციენტი საერთოდ არ იყო პრედიქტორი დასწავლის უნარის დარღვევისთვის (Siegel, Lipka, 2008)

დღესდღეობით დისლექსიის დიაგნოსტიკა მოსწავლეებში ძირითადად სტანდარტიზებული ტესტების შედეგების საფუძველზე ხდება. ასეთი ტესტები შეიძლება ჩატარდეს კითხვაში, წერაში, კოგნიტურ უნარებში (მაგ. ფონოლოგიურ უნარისთვის) და სხვა. ამის მიუხედავად, დიაგნოსტიკურ მეთოდებში მაინც არსებობს აზრთა სხვაობა, თუ რა არის შეფასების საუკეთესო ვერსია (Tamboer, Vorst, 2015).

განსაკუთრებით რთულია დიაგნოსტიკა ზრდასრულთა პოპულაციაში, რადგან ბავშვებთან შედარებით, მოზრდილ ასაკში უკვე განვითარებულია



მაკომპენსირებელი ქცევები. ამ შემთხვევაში შემოთავაზებულია სხვადასხვა თვითშეფასების სკალა (მაგ. Snowling et al., 2012), თუმცა, მათი შედეგიანობა ჯერ არ არის ნაკვლევი, ეს ჩვენთვის უცნობია.

დიაგნოსტიკის ძირითადი პრობლემა იმაში მდგომარეობს, რომ დისლექსია, მოზარდებშიც და ბავშვებშიც, უცნობი ეტიოლოგიით მიმდინარეობს, რაც ართულებს ტესტირებისას ნორმალური და საშუალოზე დაბალი შეფასებების იდენტიფიცირებას (Ramus & Ahissar, 2012). უფროსებში ხშირად ვხვდებით სიმპტომატიკის ინდივიდუალურ გამოხატვას, იმაზე დაყრდნობით, თუ რა გამოწვევებთან ჰქონდა პიროვნება ცხოვრების მანძილზე კავშირი და როგორი მაკომპენსირებელი ქცევების გამომუშავება შეძლო მან. ინდივიდუალური განსხვავებები დამოკიდებულია ინტელექტის, განათლების დონეზე, სოციალურ-ეკონომიკურ სტატუსზე ან ამ ფაქტორების კომბინაციაზე.

დისლექსიის შესაფასებლად გამოიყენება ნორმაზე ორიენტირებული ტესტები, როგორიცაა მათ შორის ფართოდ გამოყენებული Woodcock-Johnson კითხვის ოსტატობის ტესტი – შესწორებული (Woodcock, 1987), რომელიც მოიცავს კითხვის უნარების და სიტყვების წაკითხვის ეფექტურობის ტესტს (TOWRE; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1999). TOWRE აფასებს სიტყვების წაკითხვის სიჩქარესა და სიზუსტეს. ფსევდოსიტყვები (როგორც ფონოლოგიური დეკოდირების საზომები) წარმოდგენილია სიის ფორმატში თანმიმდევრობით, მზარდი სირთულით; მოსწავლეებს აქვთ 45 წამი წაიკითხონ რამდენსაც შეძლებენ.

თვითშეფასების კითხვარები ხშირად გამოიყენება უფროსებში კლინიკური დიაგნოსტიკისა და რაოდენობრივი მაჩვენებლების მისაღებად. შესაბამისად, სავარაუდოა, რომ ასეთი სახის ინსტრუმენტები ან დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმები (ჩეკლისტები), შესაძლოა გამოვიყენოთ დისლექსიის მახასიათებლების აღმოსაჩენად. ამ შემთხვევაში, საკითხავი იქნება, არის თუ არა სკალა ვალიდური და სანდო იმისათვის, რომ დისლექსიის დიაგნოზი სწორად დაისვას. გარდა ამისა, თვითშეფასების კითხვარის გამოყენება შეუძლებელია მოსწავლეებში, განსაკუთრებით კი - დაწყებით კლასებში.

დაწყებით და საბაზო საფეხურზე შესაძლოა უფრო ვალიდური შედეგები მოგვცეს მასწავლებლების კითხვარებმა. 2014 წელს, ჰონგ კონგში შექმნილი

დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების), გამოყენებით, 82.2% შემთხვევაში სწორად დადგინდა დისლექსიის სიმპტომატიკა მასწავლებლების მიერ, რაც სტატისტიკურად სანდო მაჩვენებელი გახლდათ. მასწავლებლის მიერ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შეკითხვებზე პასუხი დადებით კორელაციაში იყო მოსწავლეთა წერისა და კითხვის უნარის შესაფასებელი ტესტების შედეგებთან.

2021 წლის კვლევაში (Helland, Morken, Helland, 2021) განხილულია მასწავლებელთათვის შექმნილი ინსტრუმენტი, რომლითაც შესაძლოა საბავშვო ბაღის ასაკის ბავშვების სკრინინგი. კვლევა მიმდინარეობდა ერთი და იმავე ჯგუფებთან და მათი მიღწევები 10 წლის შემდეგ სკოლაში ფასდებოდა (ლონგიტიდური კვლევა). კვლევაში გამოყენებული იყო შემდგომი ინსტრუმენტები: RI-5 - კითხვარი დისლექსიის რისკის შესამოწმებლად; არასტრანდარტიზებული დაკვირვების ინსტრუმენტი ბავშვის კომუნიკაციური უნარების შესაფასებლად და CCC-2 - კითხვარი, რომლითაც ფასდება განვითარების მეტყველების დარღვევები. სკრინინგი ჩატარდა 5, 11 და 15 წლის ასაკებში. შემოწმებული ბავშვებიდან 13-ს დაუდგინდა დისლექსიის დიაგნოზი. კვლევის შედეგებით აღმოჩნდა, რომ ზემოხსენებული სამი კითხვარი პრედიქტორად მუშაობდა კითხვის უნარისთვის 10 წლის შემდეგაც კი (Helland, Morken, Helland, 2021). შესაბამისად, შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, რომ სხვადასხვა სკრინინგ საშუალება, ჩეკლისტი და დაკვირვების ინსტრუმენტი გამოსადეგია დისლექსიის დიაგნოსტიკისთვის, თუნდაც საბავშვო ბაღის ასაკის ბავშვებისთვის.

დისლექსიის დიაგნოსტიკისთვის საქართველოში გამოიყენება WRAT-4 – Wide Range Achievement Test - მიღწევის ფართო სფეროს ტესტი (Robertson, Wilkinson, 2006). ტესტი ზომავს ზოგად აკადემიურ უნარებს სიტყვების კითხვაში, წინადადების აღქმაში, სწორად წერასა და მათემატიკურ კალკულაციებში. ნორმები მოცემულია სასკოლო ასაკის ბავშვებისა და უფროსებისთვისაც, რაც ნებისმიერი ასაკის ადამიანის შეფასების საშუალებას იძლევა.

WRAT-4 ოთხი სუბსკალისგან შედგება:

- სიტყვების კითხვის სუბსკალა ზომავს ასოების და სიტყვების დეკოდირების უნარს;

- წინადადებების აღქმის სუბსკალა ზომავს ინდივიდის უნარს გამოიტანოს აზრი წაკითხული სიტყვებიდან, გაიგოს წინადადებაში მოცემული იდეა და ინფორმაცია;
- სწორად წერის სუბსკალა ზომავს ინდივიდის უნარს დააკოდიროს ბგერები წერილობით და ჩაწეროს ნაკარნახები ასოები და სიტყვები;
- მათემატიკური კალკულაციების სუბსკალა ზომავს ინდივიდის უნარს დაითვალოს, ამოიცნოს ციფრები, ამოხსნას მარტივი ზეპირი მათემატიკური ამოცანები, გამოთვალოს წერილობით მიცემული ამოცანები მათემატიკის სხვადასხვა განხრაში - არითმეტიკა, ალგებრა, გეომეტრია და მაღალი რანგის ოპერაციები;

ტესტის ჩატარების შემდეგ დგება კითხვის შედგენილი ქულაც, სადაც მოცემულია სიტყვების კითხვის და წინადადებების აღქმის სუბსკალების ქულები (Robertson, Wilkinson, 2006).

WRAT-4-ის ჩატარებას 15 წუთი სჭირდება ბავშვებში და 30 წუთი თინეიჯერებსა და უფროსებში, რაც მას ეფექტურობას მატებს. იგი შეიძლება გამოყენებულ იქნას ინდივიდუალურად ან ჯგუფურად - მათემატიკური და წერის მოდულებში.

WRAT-4 ტესტი სანდოობით გამოირჩევა. უახლესი კვლევებით დასტურდება მისი სანდოობა კონკრეტულ პოპულაციებშიც, კერძოდ, აუტიზმის სპექტრის მქონე ინდივიდებში (Jantz et al., 2015). ტესტი ვალიდურია. მაგალითად, წერის სუბსკალა ეფექტური სკრინინგის მეთოდია ბილინგვურ ბაღის მოსწავლეებში კითხვის სირთულის რისკის დასადგენად (Chua, Liow & Yeong, 2014).

საერთო ჯამში, ნათელია რომ დისლექსია ფართოდ გავრცელებული პრობლემაა და მისი იდენტიფიცირებაც უმჯობესია ადრეულ ასაკში. იდენტიფიკაციის პროცესში კი ჩართულნი უნდა იყვნენ მასწავლებლები, მშობლები, სკოლის ფსიქოლოგები, სპეციალური მასწავლებლები და ბავშვის განათლებაში ჩართული სხვა პირები.

იდენტიფიკაციის პროცესის სრულყოფისთვის აუცილებელია ინსტრუმენტი, რომელიც სწორად შეაფასებს მოსწავლის კითხვაში განვითარებას და იმავდროულად გამოყენებისთვის იქნება მარტივი, რათა მისი მოხმარება შეძლოს ნებისმიერმა პირმა, მაგალითად, მასწავლებელმა. ასეთი ინსტრუმენტი დღესდღეობით საქართველოში არ არსებობს. ასევე, არ არსებობს სტანდარტიზებული შეფასება, რომელიც რისკის

მეონე მოსწავლეების გამოსავლენად, მოსწავლეთა მთელი პოპულაციის მოსწრების შესახებ მოგვაწვდიდა ინფორმაციას,

სწორედ ამას ემსახურება მოცემული ნაშრომი. შემდგომ თავში განხილული იქნება მეთოდოლოგია, რომლის მიხედვითაც - შემუშავდა კითხვის სირთულის დამლევის სტრატეგიები, გზამკვლევი და ასევე - შეიქმნა ინსტრუმენტი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) მასწავლებლებისათვის. კვლევის ფარგლებში განხილულია - მისი კვლევის მეთოდი, სანდოობის და ვალიდობის მონაცემები.

## თავი 4. კვლევითი ნაწილი

კვლევის მიზნიდან გამომდინარე, დასახული იქნა შემდეგი ამოცანები:

- სადისერტაციო ნაშრომის კვლევის მეთოდოლოგიის განსაზღვრა;
- კითხვის სირთულის შესაფასებელი კრიტერიუმების განსაზღვრა და ანალიზი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის იმ ფორმებზე (ჩეკლისტებზე), დაყრდნობით, რომლებიც ამ დროისთვის კითხვის უნარის დარღვევის სკრინინგის მიზნით გამოიყენება სხვადასხვა ქვეყანაში;
- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნა და ის შედეგები, რომელიც spss - ით რაოდენობრივმა ანალიზმა მოგვცა;
- არსებული გზამკვლევების ანალიზი;
- კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიების შემუშავება;

### 4.1. კვლევის ზოგადი აღწერა

კვლევის დიზაინი:

შერეული - თვისებრივი და რაოდენობრივი.

კვლევის მიზნებიდან და საკვლევი საკითხიდან გამომდინარე, გამოყენებულ იქნა თვისებრივი კვლევა:

დოკუმენტაციის ანალიზი, ემპირიული კვლევა;

რაოდენობრივი კვლევა:

კითხვის სირთულის მქონე ბავშვებთან დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის/მაჩვენებლების შემოწმება.)

ასევე, გამოვიყენეთ ექსპერტული ანალიზი;

**მონაცემების შეგროვების პროცედურა შედგებოდა რამდენიმე ეტაპისაგან:**

ესგ-ის, სახელმძღვანელოების, გზამკვლევების, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) გაცნობა;

**მონაცემების ანალიზი:**

- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) ანალიზი;

- თემატური ორგანიზება;
- დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმებს (ჩეკლისტების) სტრუქტურირება - კითხვების დაჯგუფება, ექსპერტული ანალიზი, გადამფარავი კითხვების აღმოჩენა და საბოლოო სახის შექმნა.

#### შერჩევა:

მიზნობრივი და შემთხვევითი;

სამიზნე ჯგუფი - დისლექსიის დიაგნოზის მქონე ბავშვები, საკონტროლო ჯგუფი- შემთხვევითი შერჩევით;

კვლევაში მონაწილე პირები:

- მასწავლებლები, რომლებიც ასწავლიან პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით ან სპეცმასწავლებლები, რომლებსაც ჰყავთ კითხვის უნარის დარღვევის/დისლექსიის მქონე დიაგნოსტირებული მოსწავლე და იცნობენ მათ აკადემიურ შესაძლებლობებს.
- მასწავლებლები, რომლებიც ასწავლიან პირველიდან მეხუთე კლასის ჩათვლით ან სპეცმასწავლებლები, რომლებმაც შემთხვევითი შერჩევით შეარჩიეს მოსწავლეები, რომლების აკადემიურ შესაძლებლობებსაც იცნობდნენ.

კითხვის სირთულის მქონე ბავშვებისთვის კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიების შექმნის მიზნით, საჭიროდ მივიჩნიეთ ბოლო წლებში გამოცემული/გამოქვეყნებული იმ სახელმძღვანელოების, კვლევების, გზამკვლევების, სკრინინგ ტესტებისა და დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) ანალიზი, რომელებიც კითხვის სირთულის შესახებ გვაძლევს ინფორმაცია. ასევე, ამ მიზნის მისაღწევად მივიჩნიეთ, რომ მნიშვნელოვანი იქნებოდა გავცნობოდით ასევე სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმებს, რომელიც დასწავლის უნარის დარღვევის შესახებ (მათ შორის- დისლექსიის შესახებ) მოცემულია DSM-5 -სა და ICD-10/ ICD 11-ში (რაზეც ზემოთ ვისაუბრეთ), ვინაიდან სწორედ ისინი გვაძლევს ინფორმაციას კითხვის დასწავლის დროს, რა სირთულეების არსებობამ შეიძლება განსაზღვროს ასეთი დიაგნოზი.

იმისათვის, რომ ცხადი გაგვეხადა სწავლის პროცესში კონკრეტულად რა ტიპის, რა სახის სირთულედ შეიძლება „მოველინოს“ მასწავლებელს თავის მოსწავლესთან

კითხვის უნარის განვითარების პრობლემები, სამაგიდე კვლევის ნაწილში, ჩვენ მიერ შესწავლილ იქნა 15 დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმები (ჩეკლისტები). აქედან ნაწილი მშობლებისთვის არის განკუთვნილი, ნაწილს თავად მოსწავლე ავსებს, 11 მათგანი კი არის პედაგოგებისთვის. ვინაიდან ჩვენი კვლევის მიზანი არის პედაგოგებისთვის დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნა, ამიტომ საბოლოოდ დასამუშავებლად ავირჩიეთ თერთმეტი, სხვადასხვა ქვეყნის განათლების სისტემაში გამოყენებული დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმები (ჩეკლისტები) მათი დეტალური ანალიზის შემდეგ მოვახდინე იმ ძირითადი საკვლევი საკითხებისა და მათში შემავალი კითხვების დაჯგუფება, რომელებიც ყველასთვის საერთო იყო. სწორედ ეს ინფორმაცია დაგვეხმარა, ერთი მხრივ, გზამკვლევის შექმნაში, რომელშიც მასწავლებელს ვთავაზობთ, როგორ მართონ დისლექსიის მქონე მოსწავლის შემთხვევა და მისი საჭიროებები საგანმანათლებლო სივრცეში და, მეორე მხრივ, - კითხვის უნარის განვითარების იმ სტრატეგიების შექმნაში, რომელთა საფუძველზეც მოვახდინეთ სასწავლო მასალის ადაპტირება, მორგება დისლექსიის მქონე მოსწავლისთვის და შევექმნით მისთვის ხელმისაწვდომი, გასაგები და ათვისებადი სასწავლო მასალა. ცხადია, ეს უკანასკნელი უნივერსალური არ არის, ვინაიდან კითხვის ათვისების პროცესში განვითარების დინამიკა, მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები, ყოველთვის ინდივიდუალურია.

სამაგიდე კვლევის ნაწილში ჩვენ მიერ შესწავლილ იქნა გზამკვლევები ისეთი დიდი და მნიშვნელოვანი ორგანიზაციებისა, როგორებიცაა: დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია, ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაცია, ეროვნული კითხვის პანელი (NICHD- National Institute of Child Health and Human Development. 1997) და ბავშვის გონების/აზროვნების განვითარების ინსტიტუტი CHILD MIND INSTITUT. ასევე, სიდრმისეულად გავანალიზეთ სწავლის უნივერსალური დიზანისა (UDL) და ინტერვენციაზე რეაგირების მოდელის (RTI)) შესახებ კვლევები. ამ ყველაფრის გათვალისწინებით შევექმნით გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის - მითითებები, რეკომენდაციები და კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიები. რადგან ეს ყველაფერი - ბოლოს საგაკვეთილო პროცესში უნდა დაინერგოს და

საგაკვეთილო მასალის მიწოდებასა და გამოკითხვაში აისახოს, ამიტომ კვლევის ფარგლებში დავამუშავეთ პირველი კლასის სახელმძღვანელო („დედა ენის კვალზე“ (მოსწავლის წიგნი). იაკობ გოგებაშვილის მიხედვით. ნაწილი I-II. ნინო გორდელაძე, გვანცა ჩხენკელი. სულაკაურის გამომცემლობა. გრიფმინიჭებულია საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს მიერ 2018 წელს) და შევქმენით ადაპტირებული გაკვეთილის მასალები. პირველი კლასის სახელმძღვანელოს არჩევის მთავარი მოტივი იყო, რომ თავიდანვე, პირველი კლასიდანვე ჰქონოდა მასწავლებელს სასწავლო რესურსის შესაქმნელად ნიმუში და გზამკვლევი. მეორე მხრივ, ამ სახელმძღვანელოს არჩევას აქვს სხვა უპირატესობაც - ის ორი ნაწილსაგან შედგება და მეორე ნაწილი, მეორე წიგნი, რომელსაც ავტორები საანბანო პერიოდის დასრულების შემდგომ სთავაზობენ ბავშვებს, მოიცავს პატარა მოთხრობებსა და ლექსების. ისინი, თავისი საინტერესო შინაარსით, იძლევა საშუალებას, რომ მომდევნო ასაკშიც შევთავაზოთ ადაპტირებული სახით ან მის გარეშე, კითხვის სირთულის მქონე ბავშვებს.

## **4.2. კითხვის სირთულის შესაფასებელი კითხვარების ზოგადი ანალიზი**

გავეცანი თერთმეტი სხვადასხვა განვითარებული ქვეყნის ფარგლებში გამოყენებულ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმებს (ჩეკლისტებს). მათი დეტალური ანალიზის შემდეგ დავაჯგუფე ის ძირითადი საკვლევი საკითხები და მათში შემავალი კითხვები, რომლებიც ყველასთვის საერთო იყო. მათი გამთლიანების საფუძველზე თავდაპირველად 88 ინდიკატორი მივიღე, თუმცა თვალშისაცემი იყო, რომ ზოგიერთი კითხვის შინაარსი ერთმანეთს ფარავდა. შესაბამისად, მივმართეთ ექსპერტულ ანალიზს. საბოლოოდ, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) საბოლოო ვარიანტი 49 კითხვას შეიცავს.



კითხვის უნარის სტრატეგიების შესამუშავებლად, საინტერესო აღმოჩნდა იმ საერთო საკითხების სია, რომელთაგანაც დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ეს ფორმები (ჩეკლისტები) შედგებოდა:

- ფონეტიკური ცნობიერება: სიტყვებში ბგერების გამოყოფა, სინთეზი
- ფონეტიკური ცნობიერების ინდიკატორები
- ფონოლოგიური უნარ-ჩვევები
- ფონემატური აღქმა - ფონემების დიფერენციაცია და განსხვავება
- ფონემატური ანალიზი - მეტყველებიდან ბგერების გამოყოფა - შერწყმა, ამოგდება, ჩანაცვლება
- აღქმა
- ენობრივი ინდიკატორები: კონტექსტი და აზრის გამოტანა
- ენობრივი პრობლემების ინდიკატორები
- წაკითხულის გაგებისა და გააზრების უნარი
- ზეპირმეტყველება
- მწირი ლექსიკონი
- წერა
- კითხვა და წაკითხულის გააზრება.
- წერილობითი გამოხატვა
- ხელწერა
- მართლწერა
- ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორები
- ანბანის ცნობა
- მოქნილობა
- დეკოდირება
- სიტყვის ამოცნობა

გარდა იმისა, რომ თითოეულმა ინდიკატორმა სტრატეგიები განგვისაზღვრა, ამავე დროს, ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნისას, განგვისაზღვრა მსხვილი სათაურები და მათში შემავალი კითხვებიც.

„ანბანის ცნობა“, „სიტყვის ამოცნობა“ და „მოქნილობა“ ცალკე თავად გამოყოფილი მხოლოდ აშშ-ის, ტეხასის შტატში მოქმედ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმაში (ჩეკლისტში) შეგვხვდა. ამიტომ, ცხადია, მეტი გულდასმით გავიაზრეთ ის საკითხი - გამოგვეყო ცალკე თავად, თუ შეგვეტანა ის დიდ გაერთიანებულ სათაურში - **ენობრივი პრობლემების ინდიკატორები: აღქმა, კონტექსტი, კითხვა, წაითხულის გაგებისა და გააზრების უნარი, მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება** - როგორც ეს სხვა დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) გამთლიანების შემთხვევაში გამოგვივიდოდა.

თავდაპირველად ერთ დიდ თავად გავერთიანეთ ზემოთ მოცემული სათაურის ქვეშ ეს (ტეხასის შტატის ჩეკლისტის) კითხვებიც, თუმცა კვლევის შემდგომმა ეტაპმა - კითხვების გადარჩევამ, აჩვენა, რომ მოცემული დაჯგუფების ქვეშაც - **ფონემატური აღქმა - ფონემების დიფერენციაცია და განსხვავება; ფონემატური ანალიზი - ბგერების გამოყოფა-შერწყმა, ამოგდება, ჩანაცვლება** - შედიოდა კითხვები ანბანის ცნობის, სიტყვის ამოცნობისა და მოქნილობის შესახებ. ამდენად, მათი ცალკე გამოყოფის საკითხი აღარ დადგა. მეორე მხრივ, საკმაოდ მოცულობითი აღმოჩნდა **ენობრივი პრობლემების ინდიკატორები, სადაც შედიოდა ზეპირმეტყველება და ლექსიკური მარაგი**. სათაურის ქვეშ გაერთიანებული კითხვები. ვინაიდან ჩვენი კვლევის ფარგლებში დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნა მხოლოდ მოსწავლის კითხვის უნარის განვითარებას არ აფასებს, არამედ თავისი მოცულობითი შინაარსით პედაგოგებისა და სხვა დაინტერესებული პირების ცნობიერების ამაღლებასაც ემსახურება და აცნობს საკითხებს და კითხვებს, თუ რას უნდა მიაქციონ ყურადღება, ამიტომ მივიღე გადაწყვეტილება, რომ ენობრივი ინდიკატორებიდან გამომეყო - **ზეპირმეტყველება და ლექსიკური მარაგი**. მნიშვნელოვანია, რომ ხაზგასმით ამ უნარების შეფასებასა და განვითარებაზე ვიზრუნოთ.

საინერესოა, რომ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) ანალიზის საფუძველზე გამოიკვეთა განსხვავებები მათში შემავალი შეფასების საკითხების მრავალფეროვნებისა და კითხვების რაოდენობის

მიხედვით. ამ განმასხვავებელთა შორისაც იყო საერთო და ერთობ - საგულისხმოც.

აი, მაგალითად:

|                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------|
| <b>ყურადღება</b>                                                       |
| უჭირს დროის და მასალების<br>ორგანიზება                                 |
| მარტივად ეფანტება<br>ყურადღება ნივთებით ან<br>ხმებით                   |
| ბევრ რაიმეს ზედმეტად<br>სწრაფად აკეთებს                                |
| არის ზეექტიური ან ხშირად<br>ცმუკავს                                    |
| ხშირად<br>არათანმიმდევრულად<br>ასრულებს დავალებებს<br>კლასსა და სახლში |

|                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>კოგნიტური/აკადემიური<br/>უნარები</b>                                  |
| გონებრივი შესაძლებლობები<br>თანატოლების მსგავსი ან<br>მათზე უკეთესი აქვს |
| მათემატიკურ<br>კალკულაციაში კლასის<br>მსგავსი დონე აქვს                  |
| მათემატიკურ აზროვნებაში<br>კლასის მსგავსი დონე აქვს                      |

|                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ინგლისური მოსწავლისთვის მეორე ენაა</b>                                                            |
| მოსწავლე ჩარჩა წინა _____ კლასში                                                                     |
| მოსწავლე მონაწილეობს სპეციალურ პროგრამებში (შედგენილი აქვს სპეციალური სასწავლო<br>გეგმა)<br>აღწერეთ: |

როგორც ვხვდებით, კითხვის უნარის განვითარების შეფასებისას ძალიან მნიშვნელოვანია კოგნიტური უნარების განვითარების თავისებურებები და ის ენა, რომელსაც მოსწავლე ეუფლება, მისთვის პირველი თუ მეორე ენაა.

ბუნებრივია, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის), სტრატეგიებისა და ადაპტირებული სასწავლო მასალის

შექმნისას გათვალისწინებული იქნა ქართული ენის თავისებურებები და იმ პრაქტიკის საფუძველზე შეგროვილი ინფორმაცია, რომელიც ამ სირთულის მქონე ბავშვებთან მუშაობის დროს დამიგროვდა.

#### **4.3. დისლექსიის სკრინინგ-ტესტების ზოგადი ანალიზი**

კითხვის პრაქტიკაში დიდი განსხვავებები ჯერ კიდევ პირველი კლასის დასაწყისში ჩნდება. (Allington, 1984). ამ პრაქტიკულ განსხვავებებს, გარდა იმისა, რომ ის პირდაპირ გავლენას ახდენს კითხვის თავისუფლად განვითარებაზე, მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს სხვა შემეცნებითი უნარებისა და ცოდნის განვითარებაზეც, როგორებიცაა ლექსიკა, წაკითხულის გაგების სტრატეგიები და კონცეპტუალური ცოდნა (Cunningham & სტანოვიჩი, 1998). ეს უკანასკნელი ცოდნა და უნარი, თავის მხრივ, მნიშვნელოვანია ტექსტების გააზრებაში დაწყებით, საშუალო და საბაზო საფეხურზე (რანდი, 2002). 1988 წელს ჩატარებულმა კვლევამ აჩვენა, რომ მე-5 კლასის მოსწავლეების 50%-მა დაახლოებით 600 000 სიტყვა წაიკითხა სასწავლო წლის განმავლობაში სკოლის მიღმა. მოსწავლეების 10%-მა კი დაახლოებით - 50000 სიტყვა, დროის იმავე პერიოდში (ანდერსონი, უილსონი, & ფილდინგი, 1988). ეს კვლევა, არათუ კითხვის პრაქტიკის განსხვავებას ადასტურებს, შეძლება კითხვის სირთულის პროცენტული მაჩვენებელიც გვიკარნახოს.

მკვლევრებმა გამოავლინეს სხვადასხვა უნარის სპეციფიკური სისუსტეები, რომლებიც წინასწარმეტყველებენ მომავალში კითხვის სირთულეს. ბავშვების უმეტესობისთვის პრობლემები შეიძლება იყოს გამოსწორებული საბავშვო ბაღისა და პირველ კლასში არსებული პროგრამებით, რომლებსაც დღეში დაახლოებით 30-45 წუთი სჭირდება.

როგორც კვლევები გვაჩვენებს, მეორე კლასამდე უფრო მნიშვნელოვანია შეფასების ფოკუსირება კითხვის განვითარების წინარე ეტაპებზე, როგორებიცაა: ენობრივი უნარები, ფონოლოგიური ცნობიერება, მეხსიერება და სწრაფი დასახელება, რომლებიც მეტად მიუთითებენ დისლექსიის რისკზე. ფონოლოგიური ცნობიერება, მეხსიერება და სწრაფი დასახელება, როგორც წესი, შედის საბავშვო ბაღსა და პირველი კლასის სკრინინგ ტესტებშიც. ყოვლისმომცველი შეფასება, როგორც წესი, მოიცავს ინტელექტუალური და აკადემიური მოსწრების ტესტირებას,

ასევე კრიტიკულ შეფასებას ძირითადი ენობრივი უნარებიდან, რომლებიც მჭიდროდ არის დაკავშირებული დისლექსიასთან. მათ შორისაა მოსმენის (ინფორმაციის მიმღების, იმრესიული) და გამოხატვის (ექსპრესიული) ენობრივი უნარები, ფონოლოგიური უნარები, მათ შორის ფონეტიკური ცნობიერება და ასევე - მოსწავლის უნარი, სწრაფად დაასახელოს ასოები და სახელები. ასევე, მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლემ შეძლოს წაიკითხოს სიტყვების სიები როგორც - იზოლირებულად, ისევე - კონტექსტში. თუ ჩნდება პროფილი, რომელიც დამახასიათებელია დისლექსიის მქონე მკითხველებისთვის, ინდივიდუალური ინტერვენციის გეგმა უნდა შემუშავდეს, რომელიც უნდა მოიცავდეს შესაბამის ზომებს, როგორიცაა, მაგალითად, გაზრდილი დრო (დროის აკომოდაცია). ტესტირება შეიძლება ჩატარდეს სკოლის ან გარე სპეციალისტების მიერ. შეფასება მნიშვნელოვანია იმიტომ, რომ ის არის ინფორმაციის შეგროვების პროცესი მოსწავლის სირთულეების გამომწვევი ფაქტორების დასადგენად კითხვასა და მართლწერაში. პირველ რიგში, ინფორმაცია გროვდება მშობლებისა და მასწავლებლებისგან. შემდეგ ტარდება ტესტები, რათა დადგინდეს ძლიერი და სუსტი მხარეები და შედგეს ჩარევის სავარაუდო გზა, რომელიც შემუშავებულია ტესტის დასკვნებისა და რეკომენდაციების მიხედვით. ბავშვი უნდა შეფასდეს მოხდეს ადრეულ ასაკში. სკრინინგები უნდა გამოვიყენოთ სკოლაში მყოფ ყველა ბავშვთან, დაწყებული საბავშვო ბაღიდან, იმ მოსწავლეების დასადგენად, რომლებიც კითხვის სირთულის რისკ-ჯგუფში არიან. პრევენციული ჩარევა დაუყოვნებლივ უნდა დაიწყოს, მაშინაც კი, თუ დისლექსია საეჭვოა. შეიძლება გაიცეს დამატებითი ინსტრუქცია, რომელიც დაგვეხმარება იმის დადგენაში, გამართლებულია თუ არა სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურების საჭიროება.

შესაძლებელია მცირეწლოვან ბავშვებში კითხვის პოტენციური პრობლემების იდენტიფიცირება მანამ, სანამ პრობლემები კითხვაში წარუმატებლობად გადაიქცევა და ეს ძალიან მნიშვნელოვანია.

**ტეხასის შტატის კანონის მიხედვით (TEC, § 38.003)** საჯარო სკოლის ყველა მოსწავლეს, უნდა ჩაუტარდეს სკრინინგი და ტესტირება დისლექსიის გამოსავლენად, საბავშვო ბაღში, წლის ბოლოს და შემდეგ - პირველ კლასში. 1-ელი კლასის სკრინინგი კი უნდა დასრულდეს არაუგვიანეს ყოველი წლის 31 იანვრისა.

არსებობს უამრავი სახის სკრინინგები; ერთ-ერთი, რომელსაც ტეხასის შტატში გამოიყენებენ და გვთავაზობენ, არის კოლორადოს სწავლის უნარის დაქვეითების კითხვარი – კითხვის ქვესკალა (CLDQ-R) სასკოლო ასაკის სკრინერი, სასკოლო ასაკის ბავშვებში კითხვის უნარის დაქვეითების/დარღვევის (დისლექსიის) რისკი (Willcutt et al., 2011). ნორმატიული ქულები შემუშავდა 6-დან 18 წლამდე ბავშვების მშობელთა ანგარიშებზე, ისევე როგორც რეალურად, ამ ბავშვების ტესტირებით. (Willcutt et al., 2011). ვილკატმა და სხვებმა, აღმოაჩინეს, რომ CLDQ-R საიმედო და მართებულია. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ CLDQ-R არის მხოლოდ სკრინინგი და არ წარმოადგენს ოფიციალურ შეფასებას ან დიაგნოზს.

მიზანშეწონილად ჩავთვალე აღნიშნული სკრინინგ-ტესტის კვლევაში გამოყენება, იმდენად, რამდენადაც, ის იმ მნიშვნელოვან ინფორმაციას შეიცავს, რომელიც მასწავლებელს და სხვა დაინტერესებულ პირებს, განუმტკიცებს ხედვას დისლექსიის პირველადი შეფასების შესახებ.

#### **სკოლის ასაკის დისლექსიის სკრინიტორი – CLDQ-R The Colorado Learning Disabilities Questionnaire – Reading Subscale**

გთხოვთ, წაიკითხოთ თითოეული განცხადება და გადაწყვიტეთ რამდენად კარგად აღწერს ის ბავშვს. მონიშნეთ თქვენი პასუხი შესაბამისი რიცხვის შემოხაზვით, გთხოვთ, არ დატოვოთ არც ერთი კითხვა მონიშვნის გარეშე.

ქულების ინსტრუქცია:

1. უჭირს მართლწერა 1 2 3 4 5
2. გაუჭირდა ასოების სახელების სწავლა 1 2 3 4 5
3. უჭირდა/უჭირდა ბგერების სწავლა (სიტყვების ჟღერადობა) 1 2 3 4 5
4. კითხულობს ნელა 1 2 3 4 5
5. კითხულობს ქვედა საფეხურის შესაბამისად. 1 2 3 4 5
6. საჭიროებს დამატებით დახმარებას სკოლაში იმის გამო, რომ აქვს პრობლემები კითხვასა და მართლწერაში.

შეაგროვეთ შემოხაზული რიცხვები და ჩაწერეთ ეს ჯამური ქულა

---

გამოიყენება შემდეგი შეზღუდვები:

- საერთო ქულა <16 = მინიმალური რისკი

- საერთო ქულა 16-21 = ზომიერი რისკი
- საერთო ქულა >21 = მნიშვნელოვანი რისკი

იხილეთ ქვემოთ თითოეული რისკის ჯგუფის დეტალებისთვის.

**მინიმალური რისკი:** ქულა მიუთითებს, რომ ბავშვის განვითარების ისტორიაში ცოტაა იმის მაჩვენებელი, რომ ის არის კითხვის უნარის დარღვევის რისკში (დისლექსია). თუმცა, თუ არსებობს შემფოთება ბავშვის კითხვის პროგრესთან დაკავშირებით, რეკომენდებულია ამ სირთულეების ბუნების შემოწმება სკოლის ან ლიცენზირებულ ბავშვთა ფსიქოლოგთან,

**ზომიერი რისკი:** ქულა მიუთითებს ბავშვის განვითარების ისტორიის მახასიათებლებზე (მაგ. სწავლის სირთულე ასოების დასწავლაში, საჭიროა დამატებითი კითხვის დახმარება), რომელიც შეიძლება შეესაბამებოდეს კითხვის უნარის დაქვეითებას (დისლექსია). კითხვის უნარის დაქვეითება წარმოადგენს ძალიან გავრცელებულ სწავლის უნარს დარღვევას, რომელიც გავლენას ახდენს შეერთებული შტატების მოსახლეობის დაახლოებით 5%-ზე. კითხვის სირთულეს ახასიათებს ნელი კითხვა, ახალი სიტყვების გაჟღერების სირთულე და მართლწერის პრობლემები. რეკომენდებულია ამ სირთულეების ბუნების შესწავლა სკოლას ფსიქოლოგთან ან ლიცენზირებულ ბავშვთა ფსიქოლოგთან.

**მნიშვნელოვანი რისკი:** ქულა მიუთითებს, რომ თქვენი ბავშვის განვითარების ისტორიას აქვს რამდენიმე მახასიათებელი (მაგ. სირთულე ასოების სწავლისას, საჭიროა დამატებითი კითხვის დახმარება), რომლებიც შეესაბამება კითხვის შეზღუდვას (დისლექსია). კითხვის უნარის დაქვეითების ეს ხარისხი წარმოადგენს ძალიან გავრცელებულ სწავლის უნარის შეზღუდვას, რომელიც გავლენას ახდენს შეერთებული შტატების მოსახლეობის დაახლოებით 5-10%-ზე. კითხვის სირთულეს ახასიათებს ნელი ან შრომატევადი კითხვა, ახალი სიტყვების გაჟღერების სირთულე და მართლწერის პრობლემები. მკაცრად რეკომენდებულია შეფასება სკოლასთან ან ლიცენზირებულ ბავშვთა ფსიქოლოგთან. მას სჭირდება კითხვის უნარის განვითარებაში მხარდაჭერა (International Dyslexia Association (IDA). 2017).

როგორც არკანსას შტატის მიერ გამოცემული დისლექსიის გზამკვლევი გვამცნობს (Arkansas Dyslexia Resource Guide December 2017) კითხვის სირთულეების რისკის ქვეშ მყოფი მოსწავლეების ადრეული იდენტიფიკაცია, რასაც სკრინინგ ტესტი

ემსახურება, გადამწყვეტია შესაბამისი სასწავლო გეგმის შემუშავებისთვის. მოსწავლის საწყისი სკრინინგი უნდა ჩატარდეს შემდეგ უნარებში (Ark. Code Ann. § 6-41-603): 1. ფონოლოგიური და ფონეტიკური ცნობიერება; 2. ფონემის (ხმის სიმბოლოს)/ასოს ამოცნობა; 3. ანბანის ცოდნა; 4. დეკოდირების/გაშიფვრის უნარები; 5. სწრაფი დასახელება; 6. კოდირების უნარები

უნდა გაიაროს სკრინინგი;

1. საბავშვო ბაღის თითოეულმა მოსწავლემ მეორე კლასის ჩათვლით;
2. საბავშვო ბაღის და მე-2 კლასის მოსწავლეები, რომლებიც გადადიან ახალ სკოლაში და მათთან არ ჩატარებულა სკრინინგი;
3. საბავშვო ბაღისა და მე-2 კლასის მოსწავლეები, რომლებიც გადმოდიან სხვა სკოლაში და ვერ წარმოადგენენ დოკუმენტაციას, რომ მოსწავლეს ჰქონდა მსგავსი სკრინინგი;
4. მესამე კლასის ან უფრო მაღალი კლასის მოსწავლე, რომელსაც აქვს სირთულე, როგორც ამას აღნიშნავს კლასის მასწავლებელი (არკანზასის დისლექსიის რესურსის სახელმძღვანელო. 2017.).

სკრინინგული შეფასებები არის მოკლე შეფასებები, რომლებიც შექმნილია იმ მოსწავლეების დასადგენად, რომლებიც შეიძლება იყვნენ კითხვის სირთულის/დარღვევის (RD) რისკ-ჯგუფში ან საჭიროებდნენ დამატებით ჩარევას. ამ მოკლე შეფასებებს ყოველთვის აქვს შეცდომის გარკვეული ხარისხი; ისინი ზედმეტად აიდენტიფიცირებს მოსწავლეებს, რომლებსაც რეალურად არ სჭირდებათ დამატებითი ჩარევა (მაგ: ცრუ დადებითი) და/ან ვერ ამოიცნობს რამდენიმე მოსწავლეს, ვისაც სჭირდება დამატებითი ჩარევა (ცრუ ნეგატივი) (Jenkins, Hudson, & Johnson, 2007). თუ სკრინერი გაკეთდება მეტად მკაცრი, უფრო მეტი მოსწავლე ჩავარდება, მაგრამ ზოგიერთი მათგანი რეალურად არ იქნება რისკის ქვეშ და, პირიქით, თუ სკრინინგი ნაკლებად რთულია, ბევრი მოსწავლე ჩააბარებს, მაგრამ ზოგიერთი მათგანი რეალურად მოითხოვს დამატებით მხარდაჭერას, რომ გახდეს კარგი მკითხველი. ყველა გამოქვეყნებული სკრინერი შექმნილია იმისთვის, რომ ჰქონდეს ცრუ უარყოფითი ცდომილების დაბალი მაჩვენებელი. ამ მიზეზით, მნიშვნელოვანია სკრინინგული შეფასებების გათვალისწინება სხვა სახის შეფასებებთან ერთად, მათ შორის პროგრესის მონიტორინგის შეფასებები, რომლებიც



წარმოადგენს მოკლე ტესტებს, რომლებიც განმეორებით ტარდება გარკვეული გრაფიკით.

#### **4.4. დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) შექმნის პროცესი (კითხვის უნარის განვითარების დარღვევის ადრეული იდენტიფიკაციისთვის)**

დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) უპრატესობაზე უნდა ითქვას, რომ მრავალი კვლევა ადასტურებს, რომ ის ნამდვილად გვაძლევს შესაძლებლობას, გამოვავლინოთ სირთულეები. სწორედ ამას ემსახურება ის 11 დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმები (ჩეკლისტები), რომლებიც ჩემი კვლევის ფარგლებში განვიხილე. ქვემოთ მოცემულია ყველა მათგანის შესახებ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია, რაც ამ შინაარსს დაადასტურებს. „თუ კითხვის ეფექტური პროგრამების განხორციელება ადრეულ ეტაპზე მოხდება, თუნდაც საბავშვო ბაღში, სკოლამდელ ასაკში, ეს შეამცირებს კითხვის სირთულის გამოვლენის პოტენციალს და დახურავს იმ უფსკრულს, რომელიც არსებობს ტიპურ მკითხველსა და კითხვის სირთულის მქონე ადამიანს შორის. უფრო მეტიც, დროთა განმავლობაში დაახლოვებს კიდევ მათ შესაძლებლობებს. (Ferrer, et al., Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence, 2015). წიგნში - Straight Talk Reading, Hall და Moasts (1999) აცხადებენ, რომ ადრეული იდენტიფიკაცია იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ, რაც უფრო ადრე მოხდება ჩარევა, მით უფრო ადვილია მისი გამოსწორება. ადრეული სკრინინგი 85 პროცენტით განსაზღვრავს რისკის ქვეშ მყოფ ბავშვებს საბავშვო ბაღშიც კი და თუ ჩარევა 8 წლამდე არ მოხდება, კითხვის სირთულეების საშუალო სკოლაში გაგრძელების ალბათობა 75 პროცენტია.

ტვინის სწრაფი ზრდა და მისი რეაგირება ინსტრუქციებზე, დაბადებიდან რვა წლამდე ასაკს კრიტიკულ პერიოდად აქცევს წიგნიერების განვითარებისთვის (Nevills & Wolfe, 2009). კითხვის სირთულეებთან დაკავშირებული მახასიათებლები დაკავშირებულია სალაპარაკო ენასთან. მცირეწლოვანი ბავშვების სირთულეების შეფასება შესაძლებელია ფონემატური ცნობიერების და სხვა ფონოლოგიური უნარების სკრინინგით (Sousa, 2005). გარდა ამისა, როდესაც შესაბამისი ჩარევა

ადრეულ ეტაპზე გამოყენებული, ეს არა მხოლოდ უფრო ეფექტურია მცირეწლოვან ბავშვებში, არამედ ზოგავს ბავშვს კითხვის წარუმატებლობასთან დაკავშირებული უარყოფითი მეორადი შედეგების განვითარებისაგან, როგორცაა თავდაჯერებულობის დაქვეითება და დეპრესია. ზემოაღნიშნული ინფორმაციის გათვალისწინებით, აუცილებელია მოსწავლეების სკრინინგი დისლექსიისა და მასთან დაკავშირებული სირთულეების მათი აკადემიური კარიერის დასაწყისში. Eden (2015).

როგორც ვხედავთ, დიდი მნიშვნელობა აქვს ადრეულ შეფასებასა და ადრეულ ჩარევას. ჩვენი კვლევა ამ შინაარსზე დგას და შესაბამისად, კვლევის მიზნით გავცანი შემდეგ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმებს (ჩეკლისტებს):

1. **Dyslexia Teacher Observation Checklist, Alabama Dyslexia Resource Guide (PP. 10 & 11))**
2. **Dyslexia Initial Checklist** ([www.educational-psychologist.co.uk/dylslexiacklist.htm](http://www.educational-psychologist.co.uk/dylslexiacklist.htm)  
<http://www.dyslexiaaction.org.uk/Page.aspx?PageId=100>)
3. **DYSLEXIA CHILDREN'S CHECKLIST FOR PARENTS** (Swindon Dyslexia Centre  
[http://www.britishdyslexiacentre.com/BDC/Dyslexia/Children\\_Checklist.aspx](http://www.britishdyslexiacentre.com/BDC/Dyslexia/Children_Checklist.aspx))
4. **Foundation Stage Dyslexia Checklist (EXAMPLE developed as part of BDA's Dfe**  
(Department for Education. [www.gov.uk](http://www.gov.uk)) Neurodiversity project 2017)
5. **Primary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools)**  
(The British Dyslexia Association)
6. **Secondary School Dyslexia Checklist (EXAMPLE BDA Quality Mark for Schools)**  
(The British Dyslexia Association)
7. **Pupil Checklist for Dyslexia Dyslexia Scotland**
8. **Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia Texas Scottish Rite Hospital for Children – 2011**
9. **Checklist For ages 5-11 (Speech and Language UK)**
10. **Dyslexia Friendly Quality Mark for Individual Schools (For Guidance/Information Purposes) British dyslexia association 2015**

## 11. Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia (Minnesota Department of Education)

მასწავლებლის კითხვარი - **Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia- Texas Scottish Rite Hospital for Children – 2011** ტეხასის შტატში გამოიყენება. ის ცნობილია, როგორც მასწავლებლის დაკვირვების კითხვარი და არ განსაზღვრავს სკოლის საფეხურს, კლასებს, ასაკს. თუმცა მათი (ტეხ. შტ) დისლექსიის სკრინინგისა და ინტერვენციის გზების გაცნობის დროს ჩვენ ვნახეთ, რომ უფრო მცირე მოცულობის, სკრინინგ ტესტებით ხელმძღვანელობენ, რომლებიც უკვე საფეხურების მიხედვით არის წარმოდგენილი. ის იწყება საბავშვო ბაღისა და პირველი კლასიდან და გრძელდება კოლეჯში შესვლამდე. ისინი თვლიან, რომ დისლექსიასთან დაკავშირებული საერთო რისკ-ფაქტორები შეიძლება განსაზღვროს დისლექსიის ოჯახურმა ისტორიამ. ფაქტობრივად, ბოლოდროინდელმა კვლევებმა აჩვენა, რომ კითხვის უნარის დაქვეითების მთელი სპექტრი მკაცრად არის განსაზღვრული გენეტიკური მიდრეკილებით (მემკვიდრეობითი მიდრეკილებები) (Olson, Keenan, Byrne, & Samuelsson, 2014) და შემდეგი მახასიათებლები განსაზღვრავს რისკ-ფაქტორებს, რომლებიც დაკავშირებულია დისლექსიასთან სხვადასხვა სტადიაზე ან ხარისხობრივ დონეზე. მაგალითად: სკოლამდელი ასაკის სირთულეების განსაზღვრულია შემდეგნაირად:

- მეტყველების დაგვიანება;
- რითმის გაძნელება;
- სიტყვების წარმოთქმის სირთულე;
- ცუდი სმენითი მეხსიერება საბავშვო რითმებისა და სიმღერისთვის;
- ახალი ლექსიკის შეძენის სირთულე;
- შესაბამისი სიტყვის გახსენების შეუძლებლობა (სიტყვის მოძიება);
- უჭირს ასოების, რიცხვების შესწავლა/დასახელება და თავისი სახელის ასოების დამახსოვრება;
- ნაბეჭდი ტექსტისადმი ზიზღი (მაგ, არ სიამოვნებს თვალის დევნება, თუ წიგნი ხმამაღლა იკითხება);

საბავშვო ბაღისა და პირველი კლასის დონეზე კი სხვა სირთულეებია შესაფასებლად გამოყოფილი. მაგალითად:

- სიტყვების მცირე ნაწილებად დაყოფის სირთულე (მაგ. რომ „ბეის-ბოლის“ დაყოფა შესაძლებელია 2 ნაწილად).
- სიტყვაში ბგერების ამოცნობისა და მანიპულირების სირთულე (მაგ. „კაცი“ ჟღერს როგორც კ/ა/ც/ი/);
- უჭირს ასოების სახელების, დამახსოვრება და მათი შესაბამისი ბგერების გახსენება;
- ცალკე, კონტექსტის გარეშე სიტყვის გაშიფვრის სირთულე (ცალკეული სიტყვების იზოლირებულად კითხვა);
- უჭირს სიტყვების მართლწერა - მათი ჟღერადობით (ფონეტიკურად) ან ასოების თანმიმდევრობის დამახსოვრება - ძალიან ჩვეულებრივი სიტყვებისაც კი, რომლებიც ხშირად გვხვდება;

შემდეგი საფეხური გამოყოფილია მეორე და მესამე კლასის სახით და აქ შეფასება ხდება შემდეგი კითხვარით:

- ცალკე, კონტექსტის გარეშე მდგომი სიტყვის გაშიფვრის სირთულე (ცალკეული სიტყვების იზოლირებულად კითხვა);
- კითხვისას ასოებისა და მარცვლების შესაბამისი სწორი ბგერების გახსენების სირთულე;
- სამეტყველო ბგერების შესაბამისი ასოების ან ასოების კომბინაციებთან დაკავშირება და მართლწერისთვის სიტყვებში ასოების გამოტოვება;
- გამართულად კითხვის სირთულე (მაგ. კითხვა ნელია, არაზუსტი და/ან გამოხატვის, ექსპრესიის, პროსოდიკის გარეშე);
- წინადადებებში უცნობი სიტყვების გაშიფვრის, ფონეტიკის ცოდნის გამოყენების სირთულე;
- წერიტი გამოხატვის სირთულე;

შემდეგ საფეხურზე - მეოთხე კლასიდან მეექვსე კლასამდე, ისევე, როგორ წინა საფეხურზე, ბევრი ქცევა პრობლემურად რჩება შემდეგ სირთულეებთან ერთად:

- ხმამაღლა კითხვის სირთულე (მაგ. თანაკლასელების წინაშე ხმამაღლა კითხვის შიში);

- კითხვისგან თავის არიდება (განსაკუთრებით - სიამოვნებისთვის);
- გამართულად კითხვის სირთულე (მაგ. კითხვა ნელია, არაზუსტი და/ან გამოხატვის გარეშე);
- ფონეტიკის ცოდნის გამოყენებით წინადადებებში უცნობი სიტყვების გაშიფვრის სირთულე;
- ნაკლები ლექსიკის შეძენა დამოუკიდებელი კითხვის შემცირების გამო;
- წერილობით რთული სიტყვების (წერის სიტყვებს, რომლებიც უფრო იოლად იწერება, ვიდრე უფრო შესაფერისი სიტყვები (მაგ. "დიდი" - ნაცვლად "უზარმაზარისა") გამოყენების სირთულე;
- კითხვისას შინაარსის გაგების სირთულე (ეყრდნობა მოსმენით გაგებაზე და არა -კითხვაზე);

მეექვსე კლასიდან საშუალო სკოლის დასრულებამდე, ადრე აღწერილი ბევრი ქცევა პრობლემური რჩება შემდეგ სირთულეებთან ერთად:

- კითხვისა და წერითი სამუშაოს მოცულობის გამკლავების სირთულე;
- იმედგაცრუება კითხვაზე დახარჯული დროისა და ენერგიის გამო;
- გამართულად კითხვის სირთულე (მაგ.ნელი კითხვა, ამასთანავე - არაზუსტი და/ან გამოხატვის გარეშე);
- ფონეტიკის ცოდნის გამოყენების, წინადადებებში უცნობი სიტყვების გაშიფვრის სირთულე;
- წერითი დავალებების გაძნელება;
- კითხვისგან თავის არიდების ტენდენცია (განსაკუთრებით სიამოვნებისთვის);
- უცხო ენის სწავლის სირთულე;

დისლექსიის დიაგნოზის დასმისას, კრიტიკულად მნიშვნელოვანია, მოსწავლის კითხვის ისტორია, ოჯახური/გენეტიკური მიდრეკილება და შეფასების ისტორია. ბევრი მათგანის კოლეჯში შესვლისას, ადრე აღწერილი ქცევები შეიძლება პრობლემურად დარჩეს შემდეგ გამოწვევებთან ერთად:

- ადამიანთა და ადგილების სახელების ან სიტყვების ნაწილების წარმოთქმის სირთულე;
- უჭირს ადამიანებისა და ტოპონიმების დამახსოვრება;

- სიტყვების გახსნების, აღდგენის სირთულე;
- სალაპარაკო ლექსიკის სირთულე;
- სხვადასხვა საგნის ფარგლებში, კითხვის მოთხოვნების შესრულების სირთულე;
- ჩანაწერების გაკეთების სირთულე;
- წერილობითი ტექსტის შექმნის სირთულე;
- თანმიმდევრობების დამახსოვრების სირთულე (მაგ. მათემატიკური და/ან სამეცნიერო ფორმულები);

ეს, რაც შეეხება რისკ-ფაქტორებს. ჩვენ მიერ სამუშაოდ შერჩეული კითხვარი - **Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia- Texas Scottish Rite Hospital for Children. 2011** - კი შედგება 35 კითხვისგან და შესაფასებლად მოიცავს ისეთ მოცულობით საკითხებს, როგორებიცაა - ფონოლოგიური ცნობიერება, ანბანის ცოდნა, დეკოდირება და სიტყვის ამოცნობა, მოქნილობა, მართლწერა, აღქმა, კოგნიტური/აკადემიური უნარები, ზეპირმეტყველება, ყურადღება, ხელწერა. აქვე ცალკე განსასაზღვრი თემაა - ინგლისური მოსწავლისთვის მშობლიური ენაა თუ მეორე ენა. დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმებში (ჩეკლისტებში) ცალკე ადგილია გამოყოფილი - მოსწავლე ჩარჩა წინა კლასში თუ არა. ეს საკითხი დამატებით ინფორმაციის დამუშავებას მოითხოვს და შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ეს განათლების პოლიტიკის საკითხია. ჩვენს ქვეყანაში დისლექსიის მქონე მოსწავლეები (სხვა დარღვევის შემთხვევაშიც) კლასში არ რჩებიან. ჩვეულებრივ, მათი ჩართვა ხდება ინკლუზიურ განათლებაში, სტატუსის მინიჭების შემდეგ კი ადაპტირებული, მოდიფიცირებული სასწავლო გეგმით იწყებენ სწავლას და მათ კლასში ჩარჩენა აღარ ემუქრებათ. ტეხასის შტატის სგანამანათლებლო პოლიტიკაც ითვალისწინებს მოსწავლის სპეციალურ პროგრამაში ჩართვას და შესაბამისად, ამ კითხვარშიც არსებობს ასეთი შეკითხვა, რაც მასწავლებელმა უნდა შეავსოს (მათ აქვთ ასევე მშობლის კითხვარიც) - მოსწავლე მონაწილეობს სპეციალურ პროგრამებში (შედგენილი აქვს სპეციალური სასწავლო გეგმა) თუ არა. კითხვარში აქვე ითხოვენ - მოსწავლის ნამუშევრების თანდართვას. კერძოდ:

1. მართლწერის ტესტი;
2. მოსწავლის გაუსწორებელი ნაწერი (კრეატიული ისტორია, ჩანაწერი დღიურში, სხვ.);
3. მოსწავლის ნიშნების ფურცელი;
4. კითხვითი შეფასების ბოლო შედეგები;

ამ კითხვარში შეფასებისას მასწავლებელი პასუხობს კითხვებს - იშვიათად, ხშირად. ანუ აქ განისაზღვრება სირთულის გამოხატვის სიხშირე და არა - უარყოფა ან დადასტურება.

მეორე დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი), რომელიც კვლევაში გამოვიყენეთ არის **Checklist For ages 5-11 (Speech and Language UK)**. მოცემული კითხვარი გამოიყენება ბრიტანეთის სამეფოში. ამ კითხვარში შეფასებისას მასწავლებელი პასუხობს კითხვებს - არა, ხანდახან, ხშირად. პასუხის ინტენსივობის გასაზომად მათ სხვადასხვა ფერიც აქვთ გამოყენებული. ინსტრუქცია გამოიყურება ასე: წაიკითხეთ თითოეული დებულება და აღნიშნეთ „წ“ (წითელი) სვეტი, თუ ბავშვი ძალიან შეესაბამება ამ დებულებას, „ნ“ (ნარინჯისფერი) სვეტი, თუ შესაბამისობა ხანდახან ფიქსირდება და „მ“ (მწვანე) თუ ბავშვი არ შეესაბამება ამ დებულებას.

ეს დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) ზომავს შემდეგ თემებს, როგორებიცაა: „მეტყველების პრობლემები - რას ხედავთ და გესმით“, რომელიც, თავის მხრივ, შედგება შემდეგი ქვეთავებისაგან - მწირი ლექსიკონი, წინადადებების წყობა, მეტყველების სტილი, მეტყველების ტემპი, წერა-კითხვა, ქცევითი პრობლემები და სოციალური ინტერაქცია. შემდეგი დიდი თავი კი ეკუთვნის - „სმენითი პრობლემები - რა გესმით და ხედავთ“. ეს თავი კი შედგება შემდეგი ქვეთავებისგან - მოსმენა და გაგება, შეკითხვების გაგება, ახალი ლექსიკის ათვისება, ბგერების განსხვავებების ამოცნობა სიტყვებში, წერა-კითხვის პრობლემები. ბოლო დიდი თავია - „მონაწილეობის მიღება“, რომელიც შედგება: საუბრის წესების აღქმა, სხვა ბავშვების მოსმენა და მათთან ლაპარაკი, ყველაფრის პირდაპირ გაგება. ეს ჩეკლისტი, სხვებისგან განსხვავებით, მეტად აქცენტირებულია მეტყველებაზე.

აქვე, უნდა ითქვას, რომ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) დამუშავებამ მაჩვენა ის, რომ მათში ხშირ შემთხვევში გამოყენებული იყო კითხვები, რომლებიც მოსწავლის კოგნიტურ უნარებს აფასებს. რამდენადაც ჩემთვის ცნობილია, ჩვენს ქვეყანაში, პედაგოგები არ სწავლობენ კოგნიტური უნარების შეფასებას. შესაბამისად, ვინაიდან ვივარაუდებ, რომ ეს კითხვები დამატებით განმარტებებს საჭიროებს ჩვენი პედაგოგებისთვის, ამიტომ ამოვიღე ისინი (კითხვები კოგნიტურ ფუნქციებზე) და საკვლევი ინდიკატორების ჩამონათვალში არ ვიყენებ მათ.

ზემოთ ხსენებული დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) შევსების ბოლოს გვთავაზობს შედეგების ინტერპრეტაციას - თუ ბავშვს წითელი და ნარინჯისფერი ქულები აქვს, შეიძლება ეს პრობლემაზე მიანიშნებდეს, შესაბამისად, საჭიროა Universally Speaking ბუკლეტში ჩახედვა და მის მშობლებთან საუბარი თქვენი დაკვირვებების შესახებ. Universally Speaking ასევე გამოსადეგია ბავშვის პროგრესის მონიტორინგისთვის. შესაძლოა საჭირო გახდეს მოსწავლის შემდგომი შეფასებაც. ტესტის ავტორები გვირჩევენ - განიხილეთ შედეგები სკოლის ფსიქოლოგსა და ბავშვის მშობლებთან. ასევე შეგიძლიათ პირსონის შეფასების ვებგვერდის სხვა შეფასებებიც გამოიყენოთ ან შეავსოთ Progression Tool, რომელიც დაადგენს ბავშვის შესაბამისობას ასაკთან და მათ პროგრესს კომუნიკაციის უნარების განვითარებაში. ეს ინსტრუმენტი მოგცემთ საშუალებას, გადაწყვიტოთ, სჭირდება თუ არა მოსწავლეს მიზნობრივი ინტერვენცია და სპეციალისტის შეფასება.

როგორც ვხედავთ, ამ შემთხვევაში შეფასება მრავალმხრივია, ჩარევის სხვადასხვა გზას გვთავაზობს, მათ შორის - დამატებითი შეფასების შესაძლებლობაც. ამ რესურსების შედარება ჩვენი ქვეყნის განათლების სისტემაში არსებულ შეფასების თითქმის ნულოვან შესაძლებლობასთან, კიდევ უფრო განამტკიცებს მრავალი ახალი კვლევის ჩატარებისა თუ ინსტრუმენტის შექმნის იდეას. ჩვენი კვლევის უპირატესობად შეიძლება სწორედ ესეც მივიჩნიოთ, რომ თეორიული თუ პრაქტიკული ბაზის შექმნით, ის გზას უხსნის ახალ კვლევებს.

**მესამე კითხვარიც**, რომელიც ასევე გამოვიყენეთ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმების (ჩეკლისტების) შექმნაში, გამოიყენება



ბრიტანეთის სამეფოში. ვინაიდან ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაციის არაერთი რესურსით ვიხელმძღვანელებ, ცხადია, კითხვარის შექმნის ნაწილშიც გამოვიყენე ის. უნდა ითქვას, რომ დაწყებით და საბაზო საფეხურებისთვის მათ სხვადასხვა ტესტი აქვთ. ორივე მათგანი: დისლექსიის დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) დაწყებითი სკოლისთვის და ( BDA Quality Mark - სკოლებისთვის), დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) საბაზო სკოლისთვის (BDA Quality Mark - სკოლებისთვის) ორი დიდ სათაურისგან შედგება და „სირთულეები“ და „ძლიერი მხარეები“ ჰქვია. თითოეულ ტესტში დაახლოებით 32 კითხვაა და მასწავლებელი პასუხობს - „დიახ“ ან „არა“. ასევე, ორივე სათაურის ქვეშ გამოყოფილი აქვს ადგილი დამატებითი ჩანაწერებისთვის, კომენტარისთვის. მათ საერთო ძალიან ბევრი აქვთ - მათ შორის - ძალიან მნიშვნელოვანი შინაარსი - „მსგავსი სირთულეების ისტორია ოჯახში“. ორივე ტესტი ასე იწყება, რაც ამ დებულების მნიშვნელობაზე უნდა მიუთითებდეს. დაწყებითის ტესტს სირთულეებში აქვს 23 კითხვა და საბაზოს-19 ანუ 4 კითხვით განსხვავდება ეს საფეხურები ერთმანეთისაგან. ხოლო ძლიერ მხარეებში 2-ით მეტი აქვს საბაზოს, ვიდრე დაწყებითს. მათ შორისაა - „ინტუიტიურობა“ და „განვითარებული კრეატიულობა“. ეს უკანასკნელი შეიძლება იმის მოლოდინს აჩენდეს, რომ დაწყებითების შემდეგ საფეხურზე მათთან შესაძლოა ეს უნარები ძლიერი მხარეების ან/და სირთულეების სახით განვითარდეს. სირთულეების თავიდან/აბზაციდან კი უნდა გამოვყოთ ეს მსგავსება - „არ არის თავდაჯერებული“ და „აქვს ოპოზიციური ქცევები“. განსხვავება კი - დაწყებითში - „მოუქნელობა“ და „კოორდინაციის ნაკლებობა“, „ხანმოკლე მუშა მეხსიერების პრობლემები“, „არასწორი დეკოდირება“, „დაყოვნება ზეპირ კითხვებზე პასუხის გაცემისას“ - გვაქვს, რაც შემდეგ ქრება, აღარ ჩანს შემდეგ ასაკობრივ საფეხურზე (ტესტში), ხოლო საბაზოზე ემატება და ეს განასხვავებს კიდევ მას - „დროის კონცეპტის აღქმის სირთულე“ და „ორგანიზაციული სირთულეები“ (ავიწყდება დავალების შესრულება, საჭირო ნივთების წაღება სკოლაში, სხვ.) ამ ჩეკლისტის ანალიზი, კარგად გვაჩვენებს ასაკობრივი განვითარების ჭრილში შესაძლო სირთულეებისა და ძლიერი მხარეების მრავალფეროვნებას.

ჩვენ მიერ შექმნილი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) ყველაზე დიდი ნაწილი აღებულია მინესოტას შტატის განათლების დეპარტამენტის დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმიდან (ჩეკლისტიდან) - **Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia (Minnesota Department of Education)**. ავტორები გვაცნობენ, რომ ეს დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) შეიქმნა განათლების სფეროს მუშაკების დასახმარებლად დისლექსიის ამოცნობის მიზნით, თუმცა ის არ უნდა იქნას გამოყენებული დიაგნოზის დასასმელად. დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) იყენებს ინფორმაციის მრავალ წყაროს. ის უნდა შეივსოს პირველი უნივერსალური სკრინინგიდან ექვსი კვირის მანძილზე. შემაჯამებელი დებულებები დაეხმარება გუნდს გადაწყვიტოს მომდევნო ნაბიჯების მიმდევრობა და შეაჯეროს ინფორმაცია - „რამდენად უნდა ვიღელო ამ საკითხზე“.

დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) შევსებისას გათვალისწინებული უნდა იქნას ინფორმაციის ნებისმიერი წყარო მოსწავლის შესახებ, მისი წინა სკრინინგების შედეგები, შეფასებები, პროგრესის მონიტორინგი, სამუშაო მასალები. ასევე, შეგვიძლია გამოვიყენოთ მშობლებისგან მიღებული ინფორმაცია და მდგომარეობა სკოლამდელ განათლებაზე. დისლექსიის მახასიათებლების მქონე მოსწავლეებს შეიძლება ძლიერი კოგნიტური უნარები და აკადემიური მიღწევები ჰქონდეთ სხვა სფეროებში, შესაბამისად, მასწავლებლებმა სასურველია აღნიშნონ მათი ძლიერი მხარეები.

დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) მახასიათებლები ორგანიზებულია კატეგორიებში, რომლებიც მიესადაგება სიტყვების ამოცნობის ოთხ ნაწილიან გადამუშავების თეორიას (ფიგურა 1). ეს მოდელი ასახავს პროცესებს, რომლებიც საფუძვლად უდევს სიტყვის ამოცნობას და დეკოდირებას. მონაცემები გვატყობინებს, თუ რა იქნება საჭირო მომავალი ინტერვენციის ფარგლებში.

ფიგურა 1. სიტყვის ამოცნობის ოთხნაწილიანი გადამუშავების თეორია, დაფუძნებულია Seidenberg-ის და McClelland-ის თეორიებზე. ზემოთ მოყვანილი გრაფიკი აღებულია Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS). ეს მოდელი გამოიყენება შეფასების საფუძვლად და დასაგეგმად.



ამ კითხვარშიც წამყვანია ბავშვის და ოჯახის ისტორია, რაც კოგნიტური ფუნქციების შესაფასებელ კითხვების მსგავსად, ჩვენს დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმაში (ჩეკლისტში) არ ავსახეთ. ეს იმიტომ, რომ ჩვენს ქვეყანაში არსებული ზოგადი სურათის მიხედვით, თავად ოჯახის მხრიდან დისლექსიის იდენტიფიცირების ალბათობა ნაკლებია. ამის მიუხედავად, ხაზგასმით უნდა ითქვას, რომ ოჯახის ისტორია დისლექსიის ძლიერი პრედიქტორია. ოჯახის ისტორიის მონაცემები, რომელსაც თან ერთვის დაგვიანებული ან ნელი პროგრესი ფონეტიკურ ცნობიერებაში, ორთოგრაფიასა და წაკითხულის გააზრებაში, მიგვანიშნებს მოსწავლისთვის სისტემატური და მიზნობრივი დამხმარე ინსტრუქციის აუცილებლობაზე. დაგვიანება ამ შემთხვევაში არ არის გამართლებული. აქვე ძალიან საინტერესოა თავად მოსწავლის გამოცდილებაც. მოსწავლის გამოცდილებები მნიშვნელოვანია კითხვის სირთულეების აღმოსაჩენად. მოცემული ინდიკატორები - „მოსწავლე ჩივის ფიზიკურ ავადმყოფობაზე ან თავს არიდებს კითხვას“ (თავს დებს მაგიდაზე, ცდილობს ყურადღება გადაიტანოს დავალებიდან, ხშირად ითხოვს შესვენებას, სხვ.), შეიძლება მიგვანიშნებდეს, რომ დიდი ძალისმევის დახარჯვა უწევს წასაკითხად და ეს მისთვის სირთულეს წარმოადგენს. ამ შემთხვევაში გასათვალისწინებელია შემდეგი პრედიქტორები:

- მოსწავლე გამოხატავს რომ კითხვა უჭირს სხვებთან შედარებით (და-ძმა, სხვა მოსწავლეები);
- მოსწავლე ამბობს, რომ ის სულელია;
- მოსწავლეს სჭირდება გაცილებით დიდი დრო კითხვისთვის ან საშინაო დავალების შესრულებისთვის, ვიდრე მის და-ძმას ან თანატოლებს;
- მოსწავლე იყენებს აუდიალურ მასალას/ტექსტს, როცა ამის შესაძლებლობა/არჩევანი აქვს;

ასეთ შემთხვევაში მოსწავლეს აუცილებლად უნდა მივცეთ არჩევანი, რომ გამოიყენოს ტექნოლოგიები და დამხმარე საშუალებები, რათა დავალებების ყოველდღიური შესრულების დონე გაიზარდოს. კვლევის მონაცემები აჩვენებს, რომ რომ მათთვის საჭიროა ემოციური მხარდაჭერა შფოთვის თავიდან ასაცილებლად.

აქვე განხილულია მოსწავლის საგანმანათლებლო გამოცდილებები, სადაც განსაზღვრულია დამატებითი ინსტრუქციების საჭიროების შემდეგი ინდიკატორები:

- ადრეული ბავშვობიდან აღინიშნება მეტყველების და ენის სირთულეები;
- მოუწია კლასის/კურსის ხელმეორედ გავლა (ეს საკითხი კვლავ შეგვხვდა ამ ტესტშიც);
- მოსწავლე გადამისამართებულია ან უკვე იღებს ან იღებდა სერვისს სხვა სპეციალისტთან: მეტყველების, განათლების, სხვ.
- მოსწავლეს ეთმობა დამატებითი დრო და სხვა სახის დამხმარე საშუალებები, რომ გაუმკლავდეს დავალებებს;
- სკოლის გარეთ მოსწავლეს ჰყავს დამხმარე სასკოლო საკითხებში (ოჯახმა დაიქირავა მასწავლებელი);
- მოსწავლე აკმაყოფილებს სპეც. განათლების გეგმის შედგენის კრიტერიუმებს ან უკვე მოსწავლე შეფასებულია სპეც. განათლების გეგმის მიხედვით;

თავად ტესტი ჯერ უნივერსალური სკრინინგის შედეგების ჩანაწერს ითხოვს და შემდეგ თავად გვთავაზობ კითხვებს, რომლებიც 4 ძირითადი ნაწილისგან შედგება:

ენობრივი ინდიკატორები: კონტექსტი და აზრის გამოტანა;

ფონეტიკური ცნობიერება: სიტყვებში ბგერების გამოყოფა;

ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორები;

დეკოდირება;

სულ 29 კითხვაა. თუმცა, ზოგიერთი მათგანი ქვეკითხვებისგან შედგება და საბოლოოდ გამოდის, რომ სულ 33 საკითხზე ამახვილებს ყურადღებას (გარდა იმ 18 კითხვისა, რომლებიც ბავშვისა და ოჯახის ისტორიას, მოსწავლის გამოცდილებასა და საგანმანათლებლო გამოცდილებებს ეხება). საინტერესოა, რომ ეს ჩეკლისტი რაოდენობრივად არ ითვლის მონაცემებს. ის X-ით მონიშვნას ავალებს შემფასებელს, იმის შესახებ, რაც უჭირს ბავშვს და აქვე, შენიშვნების ველს სთავაზობს, სადაც შეუძლია მასწავლებელმა ჩაწეროს, მაგალითად: ენობრივი ინდიკატორების შეფასებისას - სიხშირე, კონტექსტი, დამხმარე საშუალებები. შემდეგ კი, ტესტი გვთავაზობს - თუ ბევრი ინდიკატორი გამოიკვეთა, შეიძლება სპეციალისტთან საუბარი გახდეს საჭირო. დარწმუნდით, რომ ინდიკატორები აღინიშნება მაშინ, თუ მოსწავლის ქცევა განსხვავებულია მის კლასელებთან მიმართებით, რომლებსაც იმავე დონის სწავლება აქვთ გამოვლილი. ასეთია ამ ტესტის შეფასების სტილი.

ფონეტიკური ცნობიერებისა და ყველა შემდეგ ინდიკატორშიც, კვლავ X-ით არის მოსანიშნი დებულებები, რომლებსაც ვეთანხმებით და შემოდის ორი პასუხიდან ერთის არჩევის შესაძლებლობაც - სისწორე და ავტომატურობა. აქვე ახსნილია ცნება ავტომატურობა - ავტომატურობა ნიშნავს 2 წამის მანძილზე რაიმეს ამოცნობას. აუცილებელია, რომ მოხდეს კონსოლიდირებული უნარის შემოწმება და არა მაკომპენსირებელი უნარის. მიზანი იმის გაზომვაა, რაც ძალისხმევის გარეშე ქმედებას წარმოადგენს (Kilpatrick, 2015). ფონეტიკური ცნობიერების შეფასებას ასეთი შენიშვნის გრაფა აქვს: აღნიშნეთ შეცდომების ანალიზის შედეგები, უნარები, დაკვირვების შედეგები. არის თუ არა კონკრეტულ ბგერებში პრობლემა?

შემდეგ კი თანმიმდევრობით მოდის ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორები და დეკოდირება, რომლებსაც ერთნაირი შენიშვნის გრაფა აქვს - აღნიშნეთ შეცდომების ანალიზის შედეგები, უნარები, წერითი დავალებები.

დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) ბოლოს, ცალკე გამოყოფილ სივრცეში, თან დართული შაბლონის სახით, ზემოთმოყვანილი ცალკეული ენობრივი ინდიკატორების შესახებ იწერება ვრცლად. ბოლოს, კი არის დასკვნის ადგილი, სადაც ინიშნება - მოსწავლის

გამოცდილების და მისი და ოჯახის ისტორიის გათვალისწინებით, გუნდის ვარაუდი:

- მოსწავლეს სჭირდება ინტენსიური ინტერვენცია;
- მოსწავლეს სჭირდება ტექნოლოგიური და აუდიალური დამხმარე ტექსტის მიწოდება კითხვითი დავალებებისას;
- მოსწავლეს სჭირდება გადამისამართება კონკრეტული დიაგნოზისთვის (ყოველდღიური მუშაობის და ტესტირებებისთვის);
- მოსწავლეს სჭირდება გადამისამართება სპეციალიზებული საგანმანათლებლო შეფასებისთვის;

ზემოთ მოყვანილი ინფორმაციიდან გამომდინარე, გაიცემა რეკომენდაცია სერვისების მიწოდების შესახებ - მათ სიხშირესა და ხანგრძლივობაზე (კვირაში რამდენჯერ, რამდენწუთიანი სესიებით). ამასთანავე, პროგრესის მონიტორინგი მოხდება, რომ დადგინდეს, რა დამატებითი დახმარება ან საჭიროება. ესეც განისაზღვრება შემფასებლების მიერ - „მონაცემებს და პროგრესს განვიხილავთ (კვირაში/ორ კვირაში ერთხელ). თუ (რაოდენობა) კვირაში არ დაფიქსირდება პროგრესი, შევხვდებით დამატებითი ნაბიჯების განსასაზღვრად“.

როგორც ვხედავთ, ეს დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) შეფასების სტილითაც განსხვავდება სხვა ზემოთგანხილული დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმებისგან (ჩეკლისტებისგან) და მოცულობითაც. მათი გამთლიანება საინტერესო გამოწვევა იყო ჩემთვის. ქვემოთმოცემული კითხვების მრავალფეროვნება (რომლებიც ასევე არ გამოვიყენე და მხოლოდ აკადემიურ უნარებზე გავამახვილე ყურადღება), კიდევ ერთხელ დაადასტურებს ამას - “ინსტრუმენტებით რაიმეს შეკეთებისას, კარგად მუშაობს თუ არა ხელებით”, “ხატავს თუ არა კარგად” ანდა “მოსწავლეს აქვს დიაგნოზი ADHD?” ან “მნიშვნელოვნად უჭირს თუ არა ყურადღების კონცენტრირება”. ასევე ამოვიღე მსაგვასი კითხვებიც: “შეიძლება ადრე დაიწყო სიარული, მაგრამ არ ცოცავდა”, “აქვს სმენის პერიოდული პრობლემები”, “უჭირს ჩაცმა, ღილების და ზონრების შეკვრა”, “მოუხერხებელია და რთულად იცავს წონასწორობას”, “არის ემპათიური/კარგად აღიქვამს სხვების ემოციებს”, “აქვს ფანტაზია”, “ხანმოკლე მუშა მეხსიერების პრობლემები”, “მოუქნელობა და

კოორდინაციის ნაკლებობა”, “აქვს დაბალი თვითშეფასება”, “ახასიათებს აგრესიული, ოპოზიციური ქცევები”, “შეუძლია აღიქვას ინფორმაცია 3 განზომილებაში”, “არის ინტუიტიური”, “ხშირად ეჭახებით ნივთებს/ადამიანებს?”, „ვერ ეტყვიტ განსაზღვრულ დროში?“, „აგვიანებთ შეხვედრებზე?“, „ხშირად არასწორი მიმდევრობით ალაგებთ ნივთებს?“, „გაქვთ ცუდი ბალანსი, მოუქნელი ხართ, გიჭირთ სიჩქარის და მანძილის აღქმა?“, „მათემატიკურ კალკულაციაში კლასის მსგავსი დონე აქვს?“, „არის ზეაქტიური ან ხშირად ცმუკავს?“, „გონებრივი შესაძლებლობები თანატოლების მსგავსი ან მათზე უკეთესი აქვს?“, „ვერ აგებინებს სათქმელს სხვა მოსწავლეებს და შეიძლება გახდეს მათი დაცინვის ობიექტი მეტყველების გამო?“, „ადრეული ბავშვობიდან აღინიშნება მეტყველების და ენის სირთულეები?“.

ჩვენი კვლევის ფარგლებში, საკვლევი ინდიკატორების ჩამონათვალის შედგენისას და მათი შინაარსის ნათლად საჩვენებლად - მაგალითების მოყვანისას, გათვალისწინებულ იქნა ქართული ენის თავისებურება, მათ შორის მისი გამჭვირვალობა - ის, რომ თითოეულ ასოს გამოსახულებას ერთი ფონემა შეესატყვისება (განსხვავებით, მაგალითად ინგლისური ენისაგან, რომელ ენაზეც არის ჩვენ მიერ გამოყენებული ყველა დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი)) და ჩემი მრავალწლიანი პრაქტიკული გამოცდილება დისლექსიის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისა.

ჩემი პრაქტიკის განმავლობაში, დისლექსიის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის დროს გამოიკვეთა, რომ ის პრინციპები, რომლებსაც რეკომენდაციის სახით გვათავაზობს სახელმძღვანელოები კითხვის უნარის განვითარებისთვის, მათ შორის - ქართული ენის სახელმძღვანელოებიც, ეფექტურად არ მუშაობს დისლექსიის მქონე მოსწავლეებთან კითხვის დასასწავლად. ეს კიდევ ერთხელ აყენებს საკითხს, შემდეგი კვლევების საჭიროების შესახებ, ასევე, შესაბამისი სახელმძღვანელოების, სტრატეგიებისა თუ მიდგომების შესამუშავებლად, სადაც ამავე დროს გათვალისწინებული იქნება ქართული ენის ფონეტიკური თავისებურებები.

სახელმძღვანელოებში მოცემულია კითხვის დაწყება შემდეგი ლექსიკური ერთეულებით: აი, ია, თითი, საათი, მთა, თხა, ხე, მელა, ლომი ანდა ასეთი თანმიმდევრობით: ბუ, კუ, ხე, ცა, ჭა, მზე, ჩაი, ქვა, გზა, სკა, თხა და ა.შ. ფონოლოგიური ცნობიერების დეფიციტური უნარის გამო, დისლექსიის მქონე

მოსწავლეებს ძალიან უჭირთ ორი ისეთი თანხმომცნის გამთლიანება მარცვლისა და სიტყვის წარმოთქმისას, როგორებიცაა: გზ, მზ, სკ, თხ და ასე შემდეგ. პრაქტიკამ მაჩვენა, რომ მათი კითხვის უნარის განვითარებისთვის, ასოების ცნობის დასწავლის შემდეგ, უფრო ეფექტური გზაა ერთმარცვლიანი სიტყვების დასწავლა. შემდეგ, კი ისეთი ორმარცვლიანი სიტყვების მიწოდება, რომლებიც ორ ხმოვანთან ერთად ერთ თანხმომცნს შეიცავს, შემდეგ მიეწოდება ოთხი ასოსგან შემდგარი სიტყვები, რომელიც, შესაბამისად ორ ხმოვანთან ერთად ორ თანხმომცნს შეიცავს და ბოლოს, უკვე მათი საშუალებით ხდება წინადადებების აგება. შესაბამისად, ჩემს მიერ შემოთავაზებული სტრატეგიები მოკლედ გამოიყურება ასე:

1. მოსწავლეს თავდაპირველად შევთავაზოთ იმ სიტყვების დასწავლა, რომლებიც ერთმარცვლიანია და შედგება ერთი ხმოვნისა და ერთი თანხმომცნისგან, მაგალითად: ია, ბუ, კუ, ხე, ცა, აი....
2. შემდეგ ეტაპზე მოსწავლეს ვასწავლით ორმარცვლიან სიტყვებს, რომლებშიც ორი ხმოვანი და ერთი თანხმომცნია: ენა, ათი, ასი, არა, ღია, ნია. გია და ა. შ.
3. შემოგვაქვს ორხმოვნიანი და ორთანხმომცნიანი - ორმარცვლიანი სიტყვები. მაგალითად: თითი, თავი, ხელი და ა. შ.
4. შემდეგ გადავდივართ ორსიტყვიან წინადადებებზე, რომლებშიც ნასწავლი სიტყვებია გამოყენებული. მაგალითად: აი ანა, აი თავი, აი, ხელი და ა. შ
5. შემდეგ გადავდივართ სამსიტყვიან წინადადებებზე - „აი სამი თითი“ და ამის ფონზე შემოგვაქვს ერთმარცვლიანი სიტყვები ორი თანხმომცნით - თმა, მზე, გზა და ა. შ.

ამას გარდა, მოსწავლის შეფასების საფუძველზე მიღებული ინფორმაციის მიხედვით, ვეყრდნობით მის ძლიერ მხარეებს და ვავითარებთ შედარებით სუსტს. ვითვალისწინებთ მოსწავლის სწავლის პროცესისადმი დამოკიდებულებას, კითხვის მოტივაციას, ინტერესების სფეროს და მისი მიღწევების პარალელურად ვმუშაობთ წარმატებების განმტკიცებაზე. ასევე, მნიშვნელოვანია კლასში პოზიტიური, მხარდამჭერი გარემოს შექმნა, რათა მოსწავლემ შეძლოს მიღწეულის პრეზენტაცია. ეს ყოველივე მის ფსიქო-ემოციურ მდგომარეობაზეც აისახება, რაც, თავის მხრივ, კითხვის უნარის განვითარებაში მნიშვნელოვანი ფაქტორია.



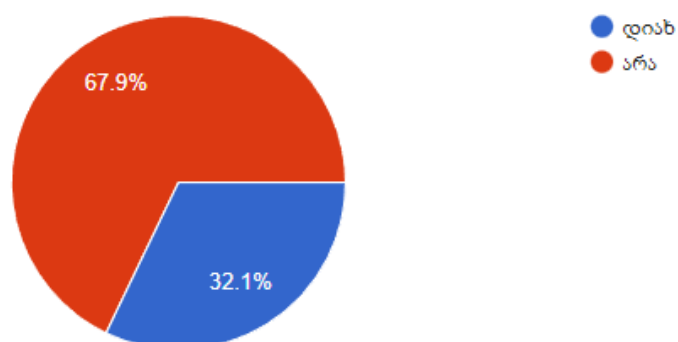
ამას გარდა პრაქტიკამ კიდევ სხვა სტრატეგიების უპირატესობა მაჩვენა, რომლებმაც, ვფიქრობ, შემდეგ კვლევებს შეიძლება დაუდოს საფუძველი. მათში მნიშვნელოვანია გათვალისწინებულ იქნას ქართული ენის ფონეტიკური თავისებურებები, რაც შესანიშნავად არის გაშლილი ტარიელ ფუტკარაძისა და მაია მიქაუტაძის სახელმძღვანელოში - „ქართული სამწიგნობრო ენის ფონეტიკა“. (თბილისი. 2014წ). ახლა კი მოკლედ განვიხილოთ ქართული ენის თავისებურება.

მნიშვნელოვანია, რომ გამოთქმასა და მართლწერას შორის ურთიერთკავშირის თვალსაზრისით, შესაძლებელია განვასხვავოთ გამჭვირვალე ორთოგრაფიული ენები, რომლებიც ცალსახად, გამჭვირვალედ აკავშირებს ფონემებს და გრაფემებს ერთმანეთთან და ისეთი ორთოგრაფიული ენები, რომლებიც ხასიათდება ზეპირ და წერილობით ფორმას შორის კიდევ უფრო რთული ურთიერთმიმართებით. პირველ კატეგორიას მიეკუთვნება იტალიური, ესპანური, გერმანული და ბერძნული, ხოლო მეორე ჯგუფს ეკუთვნის ფრანგული და ინგლისური. ქართული ანბანი შედგება 33 ასოსგან, რომლებიც შეესაბამება 33 ბგერას და არც ერთით - მეტს, როგორც ეს, მაგალითად, ინგლისურ ან გერმანულ ენებშია. ჩვენ ხმამაღლა ვკითხულობთ იმას, რასაც ვხედავთ ფურცელზე. ქართულ ენაში არ არსებობს ასოების ისეთი კომბინაცია, რომელიც ქმნის სხვა ფონემებს, შესაბამისად ქართული გამჭვირვალე ენაა. როგორც კვლევები ადასტურებს, ასეთ ენაზე კითხვის დასწავლა, შედარებით ადვილია. იმ ენების შესწავლისას, სადაც სამეტყველო ბგერებსა და მათ გრაფიკულ გამოსახულებას შორის შესაბამისობა ბევრად უფრო მარტივია, მოსწავლეები უფრო ადვილად სწავლობენ კითხვას (IDA- International Dyslexia Association).

კვლევის ბოლოს, ამ ყველაფრის გათვალისწინებით, ექსპერტული ანალიზის გავლის შემდეგ, ჩვენ მიერ შექმნილ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმაში (ჩეკლისტში) სულ 49 კითხვა დარჩა. კვლევა ჩატარდა სასწავლო პროცესის დასასრულს, მეორე სემესტრის ბოლოს. ეს პერიოდი გააზრებულად ავარჩიე, ვინაიდან მნიშვნელოვანი იყო, რომ პირველკლასელებს უკვე დამთავრებული ჰქონოდათ საანბანო პერიოდი, ასოების სრულად დასწავლა. კვლევაში მონაწილეობა მიიღეს მასწავლებელმა და სპეცმასწავლებელმა. ჩეკლისტი შეიცვალა 305 მოსწავლეზე. აქედან დისლექსიის მქონე არის 98.

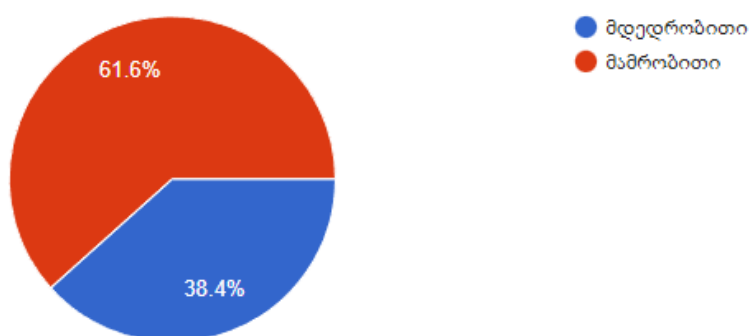
თქვენს მოსწავლეს აქვს თუ არა ნეიროფსიქოლოგის ან/და ფსიქიატრის შეფასება/  
დიაგნოზი - კითხვის სირთულე/კითხვის უნარის დარღვევა/დისლექსია

305 responses



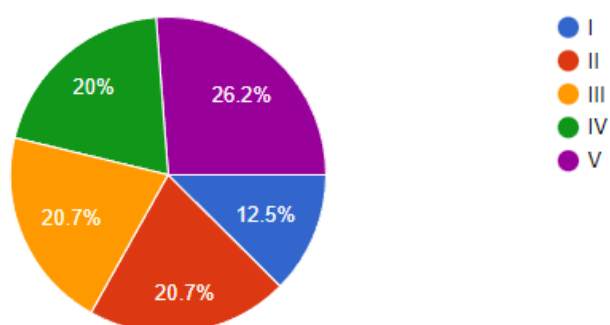
მოსწავლის სქესი

305 responses



მოსწავლის კლასი

305 responses



როგორც დიაგრამებიდან ჩანს, 305 მოსწავლიდან 67,9 %-ს არ აქვს სპეციალისტის შეფასება კითხვის სირთულესთან დაკავშირებით, ხოლო 32,1%-ს - აქვს. მათგან 61,6 ბიჭია, 38,4 - გოგონა. კვლევა ეხება 6-11 წლის მოსწავლეებს (ანუ მეხუთე კლასის ჩათვლით). კლასები კი ასე გადანაწილდა - ყველაზე მეტი მეხუთეკლასელი მონაწილე გვყავს - 26, 2%, შემდეგ მცირდება მაჩვენებლები და ასე ნაწილდება: მეოთხე კლასი 20%, მესამე და მეორე კლასი -20.7% და პირველი კლასი - 12,5. შესაბამისად, მონაცემების SPSS-ით დამუშავებისას, ეს რაოდენობები განმსაზღვრელი აღმოჩნდა ინდიკატორების ჩამონათვალის ორი ფორმის. ჩვენი კვლევა მოიცავდა კითხვების კომპლექტისგან (49 კითხვა/ინდიკატორი) ისეთი კითხვების შერჩევას, რომლებიც მოგვცემდა საშუალებას ერთმანეთისაგან განგვესხვავებინა დისლექსიის დიაგნოზის მქონე ბავშვები ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებისაგან. უნდა ითქვას, რომ რადგან, კითხვარს ავსებდა მასწავლებელი (მასწავლებლები), ამიტომ პასუხები შესაბამისად გულისხმობს შეფასების სუბიექტურ ფაქტორასაც, ანუ მასწავლებლის სუბიექტურ დამოკიდებულებას ბავშვის მიმართ, ასევე, მასწავლებლების - როგორც დამკვირვებლების განსხვავებულობასაც და სხვა. ამის გათვალისწინებით, ჩვენთვის თავშივე გასაგები იყო, მიუხედავად იმისა, რომ კითხვები ზუსტად ასახავს დისლექსიის სიმპტომებს (არის მისი განმსაზღვრელი ინდიკატორები), ზოგიერთი კითხვა შეიძლება არ გამომდგარიყო საბოლოო დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) ფორმირებისას. გარდა ამისა გასათვალისწინებელი იყო კითხვებთან მიმართებით ბავშვის ასაკიც და ის, თუ რომელ კლასშია, ანუ რა სასწავლო მასალასთან აქვს ურთიერთობა.

შესაბამისად, კვლევა დავიწყეთ მთავარი თემით - თითოეული კითხვა განასხვავებს თუ არა დისლექსიის დიაგნოზის მქონე და ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებს ერთმანეთისგან. ეს გავაკეთეთ ცალ-ცალკე კლასებში და მივიღეთ ცხრილში მოცემული შედეგები.

|                                                        | მოსწავლის კლასი |      |      |      |
|--------------------------------------------------------|-----------------|------|------|------|
|                                                        | II              | III  | IV   | V    |
| უჭირს სიტყვის ბგერებად დაყოფა                          | .024            | .030 | .056 | .001 |
| უჭირს სიტყვაში საწყისი, შუა და საბოლოო ბგერის გამოყოფა | .001            | .006 | .197 | .000 |

|                                                                                                                                  |      |      |      |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| უჭირს სიტყვის დამარცვლა ზეპირმეტყველებისა და კითხვის დროს                                                                        | .038 | .000 | .283 | .000 |
| უჭირს სიტყვაში საწყისი, შუა და საბოლოო მარცვლის გამოყოფა                                                                         | .001 | .014 | .025 | .000 |
| უჭირს გარითმულ სიტყვებში განსხვავებული ბგერის (ქარი, კარი, ბარი) ამოცნობა/ცნობა                                                  | .001 | .080 | .115 | .002 |
| უჭირს სიტყვაში ზედმეტი მარცვლების (ფონემების-) ამოცნობა და შესაბამისი მარცვლებით ჩანაცვლება                                      | .017 | .097 | .169 | .000 |
| უჭირს ბგერის და ასოს შესაბამისობის დადგენა                                                                                       | .003 | .596 | .224 | .000 |
| ცდილობს მიხვდეს სიტყვებს პირველი ასოს ან ასოების საფუძველზე (კითხულობს მიხვედრით)                                                | .355 | .886 | .014 | .007 |
| სიტყვებს კითხულობს მსგავსი ასოებით შედგენილი სიტყვების ჩანაცვლებით „შვილი“- „შველი“ „ბალი“- „ბოლი“ „ბალი“-ბალი“                  | .675 | .608 | .201 | .010 |
| „კითხვისას“ დასკვნას კონტექსტის და სურათების მიხედვით აკეთებს (შეიძლება ჭერს ახედოს, რომ სიტყვა „წაიკითხოს“)                     | .093 | .498 | .010 | .008 |
| ასოებს არასწორი მიმდევრობით კითხულობს „ივხი“ – „იხვი“ „წინგი“ „წიგნი“                                                            | .398 | .163 | .197 | .008 |
| წინადადებას კითხულობს სიტყვა-სიტყვით, პაუზებით.                                                                                  | .731 | .446 | .777 | .018 |
| გამოტოვებს ან ურევს მოკლე სიტყვებს კითხვისას (მაგ. ან, და, თუ)                                                                   | .800 | .005 | .973 | .106 |
| ამოიკითხავს სიტყვას, მაგრამ იმავე სიტყვას ტექსტის სხვა ნაწილში ვერ ცნობს                                                         | .108 | .608 | .283 | .002 |
| სიტყვის მნიშვნელობის გაგება (დეკოდირება) სწორად შეუძლია, მაგრამ პროცესი ნელი და რთულია. (არ არის ავტომატური და სხარტი)           | .026 | .002 | .174 | .000 |
| უჭირს კითხვა კლასის საშუალო დონის შესაბამისად                                                                                    | .011 | .034 | .024 | .000 |
| უჭირს წაკითხულის გააზრება                                                                                                        | .015 | .106 | .169 | .012 |
| უჭირს ისეთი სიტყვების დამახსოვრება, როგორებიცაა ფერების, ფორმების, დროისა და სხვათა აღმნიშვნელი.                                 | .450 | .012 | .035 | .117 |
| მეტყველებაში შეიმჩნევა პაუზები სწორი/შესაბამისი სიტყვის მოსაძიებლად, სჭირდება ზედმეტი დრო.                                       | .868 | .010 | .024 | .000 |
| პასუხის გასაცემად იყენებს შემავსებელ სიტყვებს - „ამმმ“, „ისა...“, „აი...“                                                        | .700 | .053 | .025 | .019 |
| ურევს სიტყვებს, რომლებიც ერთნაირად ჟღერს, მაგალითად: „პირი“ – „პური“ „მოცურდა“ – „მოძულდა“, „გარხევს“- გახევს“ „ცხრის“-„ცხვირის“ | .058 | .080 | .323 | .000 |

|                                                                                                                                                                                          |      |      |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| უჭირს ვერბალურად მიწოდებული ინფორმაციის სწორად და ეფექტურად გადამუშავება (შეიძლება მიაჩერდეს მოსაუბრეს და ინფორმაციის დასაზუსტებლად გამოიყენოს ვიზუალური მინიშნებები)                    | .061 | .000 | .000 | .000 |
| როდესაც ინფორმაცია/ინსტრუქცია სწრაფად მიეწოდება ან/და ის ზედმეტად გადატვირთულია უცხო შინაარსებით, შეიძლება კლასში მიმოიხედოს და ნახოს, რას აკეთებენ მისი კლასელები, რათა იგივე გაიმეოროს | .057 | .133 | .025 | .064 |
| არასწორად წარმოთქვამს გრძელ, უცნობ და რთულ სიტყვებს. მაგ: “წინდაუხედავი“                                                                                                                 | .835 | .180 | .351 | .000 |
| უჭირს მრავალეტაპიანი ინსტრუქციების ან/და მიმდევრობების დამახსოვრება (ანბანი, კვირის დღეები, თვეები და ა.შ.)                                                                              | .584 | .097 | .206 | .000 |
| მოსმენისას უჭირს ისტორიებიდან აზრის გამოტანა                                                                                                                                             | .190 | .097 | .228 | .407 |
| უჭირს ახალი სიტყვების დამახსოვრება                                                                                                                                                       | .036 | .277 | .248 | .003 |
| საუბრისას უჭირს გრამატიკულად სწორი წინადადებების ჩამოყალიბება                                                                                                                            | .015 | .001 | .409 | .004 |
| თანატოლებთან შედარებით მწირი სიტყვათა მარაგი აქვს                                                                                                                                        | .130 | .026 | .201 | .001 |
| ხშირად იყენებს ზოგად სიტყვებს - „რადაც“, „ის“, „ეს“, „ისა“, „ანუ“...                                                                                                                     | .375 | .010 | .201 | .001 |
| იყენებს არასწორ სიტყვებს (სიტყვა არ არის დაკავშირებული ბგერებთან) - მაგ: „ზვიგენი“ - „ვეშაპის“ ნაცვლად ანდა კითხულობს „კურდღელს“ - „ბაჭის“ ნაცვლად                                       | .090 | .068 | .081 | .000 |
| გამოტოვებს სიტყვების დაბოლოებას - „ები“, „-ენ“, „დან“, „გან“...                                                                                                                          | .800 | .311 | .005 | .005 |
| იხსენებს და ყვება მოვლენებს ისე, რომ ლოგიკური ჯაჭვი დარღვეულია                                                                                                                           | .000 | .046 | .795 | .001 |
| ლაპარაკისას ყლაპავს ბგერებს სიტყვების დასაწყისში, შუაში ან ბოლოში                                                                                                                        | .093 | .097 | .228 | .000 |
| ცდილობს დამალოს სირთულეები ლაპარაკის თავიდან არიდებით კონკრეტულ სიტუაციაში ან ცვლის წინადადებას შუაში, რომ რთული სიტყვის წარმოთქმა არ მოუწიოს                                            | .090 | .048 | .090 | .000 |
| უჭირს ჯგუფურ საუბარში, დისკუსიაში, თამაშში ან აქტივობაში ჩართვა                                                                                                                          | .090 | .108 | .018 | .044 |
| რთულად იგებს/იაზრებს ხუმრობებს, იდიომებს, სარკაზმს და მეტაფორებს                                                                                                                         | .472 | .002 | .010 | .004 |
| ვერ წერს საკუთარ სახელს                                                                                                                                                                  | .931 | .044 | .008 | .059 |
| მოსწავლეს უჭირს ასოების გამოყვანა (დაწერა)                                                                                                                                               | .571 | .016 | .100 | .109 |

|                                                                                                                                                                              |      |      |      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|
| ერთმანეთში ერევა მსგავსი მოხაზულობის ასოები - შ, წ, ძ, ხ, ნ, მ..                                                                                                             | .347 | .182 | .233 | .000 |
| მიუხედავად ვარჯიშისა უჭირს დაისწავლოს ან გაიხსენოს ბგერების ვიზუალური ხატი, უჭირს ბგერების სწრაფი (2 წამში) ამოცნობა                                                         | .781 | .163 | .069 | .000 |
| წერილობითი დავალების დროს სიტყვაში ტოვებს ასოებს                                                                                                                             | .781 | .308 | .351 | .000 |
| წერილობითი შეცდომები გვაჩვენებს, რომ მოსწავლე მორფემებს არასწორად იყენებს. მაგ: „კბენდა“ – „კბენს“, „დაედევნა“ – „დაედევნება“, „წყლიდან“, – „წყლისგან“, „გამოიღო“ – „ამოიღო“ | .267 | .037 | .112 | .000 |
| მოსწავლე ერთსა და იმავე სიტყვას სხვადასხვანაირად წერს ერთსა და იმავე დოკუმენტში                                                                                              | .688 | .004 | .084 | .028 |
| ცდილობს წერისას ის სიტყვები გამოიყენოს/ჩაანაცვლოს, რომელთა წერაც იცის                                                                                                        | .933 | .030 | .244 | .000 |
| წერილობითი პასუხები, ვერბალურ პასუხებთან შედარებით, მოკლე და ნაკლებად დეტალურია                                                                                              | .078 | .023 | .174 | .027 |
| უჭირს ნიმუშიდან გადაწერა                                                                                                                                                     | .700 | .046 | .041 | .000 |
| ნელა წერს                                                                                                                                                                    | .025 | .017 | .292 | .007 |
| ტექსტის წერილობით გადმოცემისას, ტოვებს სიტყვებს და აქვს იმაზე მეტი გრამატიკული შეცდომა, ვიდრე ამ ასაკშია მოსალოდნელი                                                         | .165 | .015 | .043 | .000 |

ცხრილში მოცემულია განსხვავებების სტატისტიკური სანდოობები, რომელიც ჩვეულებრივ სანდო მაჩვენებლად ითვლება 0.05 მაჩვენებელზე ნაკლებობის შემთხვევაში. ცხრილიდან ჩანს, რომ კითხვები სანდო განსხვავებას გვაძლევს, რაც კვლევის სანდოობის თვალსაზრისით მნიშვნელოვანი ინფორმაციაა. ასეთი სანდო განსხვავებები მივიღეთ მეხუთე კლასში. თითოეულ კითხვასთან მიართებით სხვადასხვა შედეგი გვაქვს დანარჩენ კლასებში. შესაბამისად, ჩავთვალოთ, რომ დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი), როგორც შეფასების ფორმა, გამოვიყენოთ როგორც ტენდენციის მაჩვენებელი, ანუ რომელ სიმპტომს და რომელ ბავშვს უნდა მიექცეს დამატებითი ყურადღება.

ამის შემდეგ სკალების მიხედვით დავაჯამეთ კითხვების პასუხები და ასევე დავთვალოთ საერთო მაჩვენებელი.

იმის შესამოწმებლად, ერთსა და იმავე საკითხს იკვლევს თუ არა კითხვები და სკალები, გამოვიყენეთ კრომბახის ალფა რომლის მნიშვნელობაც მივიღეთ 0.958

## Reliability Statistics

Cronbach's Alpha

0.958

ეს სტატისტიკური მაჩვენებელი სანდოობას გვიჩვენებს. ასევე, სტატისტიკურად სანდო (ძირითადად 98%-იანი სანდოობის მაჩვენებელი ანუ  $< 0.01$ -ზე) დადებითი კორელაცია იყო დარჩენილ ყველა კითხვას, სკალებს, საერთო მაჩვენებელსა და დიაგნოზს შორის. ამის საკვლევად გამოვიყენეთ სპირმანის კორელაციის კოეფიციენტი, რადგან კითხვაზე მხოლოდ ორი პასუხი იყო შესაძლებელი.

## Correlations<sup>b</sup>

Correlation Coefficient

|                |                                                                                                                                     | თქვენს<br>მოსწავლე | ფონოლო<br>გიური | ენობრივი<br>პრობლემ | მწირი<br>ლექსიკონ | ორთოგრა<br>ფიული | საერთო |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------|---------------------|-------------------|------------------|--------|
| Spearman's rho | თქვენს მოსწავლეს აქვს თუ არა ნეიროფსიქოლოგის ან/და ფსიქიატრის შეფასება/დიაგნოზი - კითხვის სირთულე/კითხვის უნარის დარღვევა/დისლექსია | 1.000              | .571**          | .508**              | .518**            | .489**           | .598** |
|                | ფონოლოგიური ანალიზი                                                                                                                 | .571**             | 1.000           | .681**              | .691**            | .774**           | .892** |

|                                                                                               |        |        |        |        |        |        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ენობრივი<br>პრობლემების<br>ინდიკატორი: ალქმა,<br>კონტექსტი,<br>წაკითხულის გაგება-<br>გააზრება | .508** | .681** | 1.000  | .825** | .759** | .882** |
| მწირი ლექსიკონი და<br>ზეპირმეტყველება                                                         | .518** | .691** | .825** | 1.000  | .675** | .897** |
| ორთოგრაფიული<br>სირთულეების<br>ინდიკატორი                                                     | .489** | .774** | .759** | .675** | 1.000  | .880** |
| საერთო                                                                                        | .598** | .892** | .882** | .897** | .880** | 1.000  |

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ჩვენი შემდეგი ამოცანა გახლდათ, თითოეული კლასისთვის თითოეულ სკალაზე და საერთო მაჩვენებლისათვის დონეების განსაზღვრა.

ამისათვის ჯერ მეხუთე კლასისათვის დავთვალოთ ჯამური, თითოეული სკალისათვის კი - საშუალო და სტანდარტული გადახრა, როგორც ტიპური განვითარების ასევე, დიაგნოზის მქონე ჯგუფებში. შესაბამისად, შევაფასეთ განსხვავებების სანდოობა. ყველგან მივიღეთ 98% მაღალი სანდოობა ანუ მაჩვენებელი ნაკლები იყო 0.01-ზე.



თქვენს მოსწავლეს აქვს თუ არა ნეიროფსიქოლოგის ან/და ფსიქიატრის შეფასება/დიაგნოზი - კითხვის სირთულე/კითხვის უნარის დარღვევა/დისლექსია, მხოლოდ მეხუთე კლასი

|                                                                                        | საშუალო |       | სტანდარტული გადახრა |       |  | სანდო<br>ობა |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------|---------------------|-------|--|--------------|
|                                                                                        | არა     | დიახ  | არა2                | დიახ3 |  |              |
| ფონოლოგიური ანალიზი                                                                    | 5.65    | 11.24 | 4.39                | 2.03  |  | 0.000        |
| ენობრივი პრობლემების<br>ინდიკატორი: ალქმა,<br>კონტექსტი, წაკითხულის<br>გაგება-გააზრება | 2.96    | 5.79  | 2.31                | 1.45  |  | 0.000        |
| მწირი ლექსიკონი და<br>ზეპირმეტყველება                                                  | 4.20    | 8.14  | 3.27                | 2.05  |  | 0.000        |
| ორთოგრაფიული<br>სირთულეების<br>ინდიკატორი                                              | 4.39    | 7.97  | 3.32                | 1.94  |  | 0.000        |
| საერთო                                                                                 | 17.20   | 33.14 | 11.83               | 5.29  |  | 0.000        |

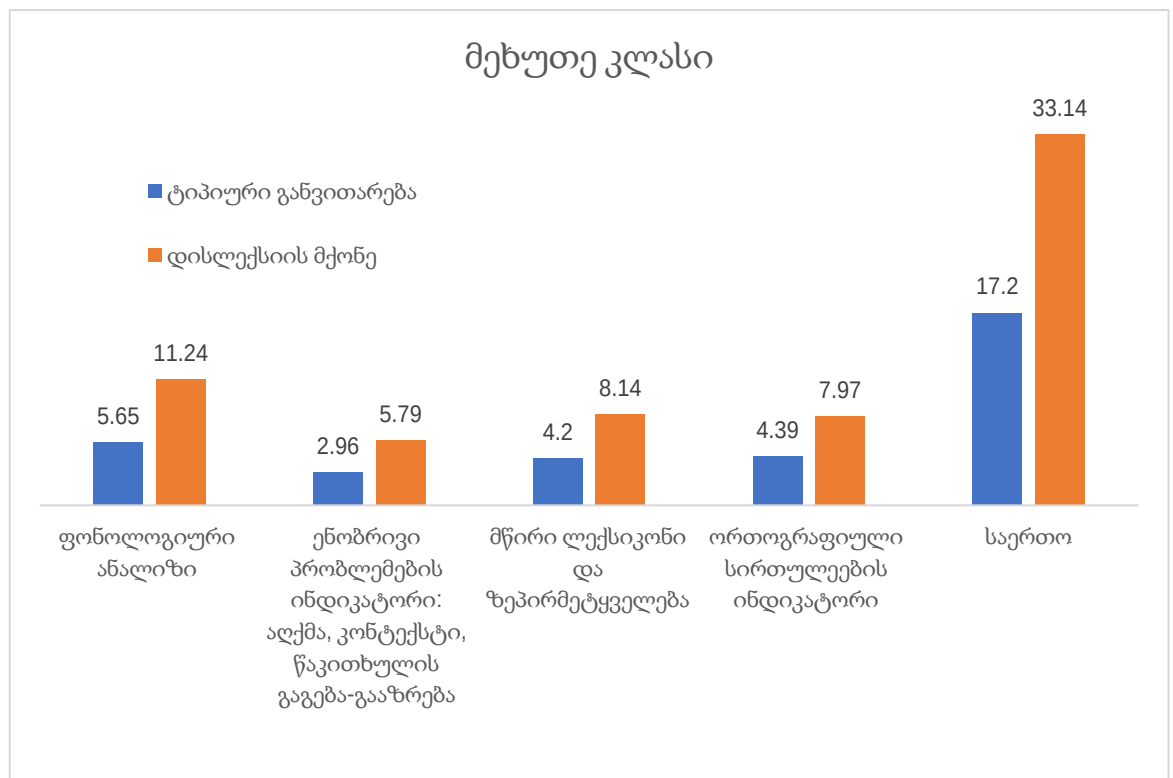
ამ მონაცემების საფუძველზე შევიმუშავეთ შეფასების დონეების ცხრილი და მივიღეთ დონეების შემდეგი განაწილება (მაჩვენებელი): ნორმა, სავარაუდო და მაღალი ალბათობა.

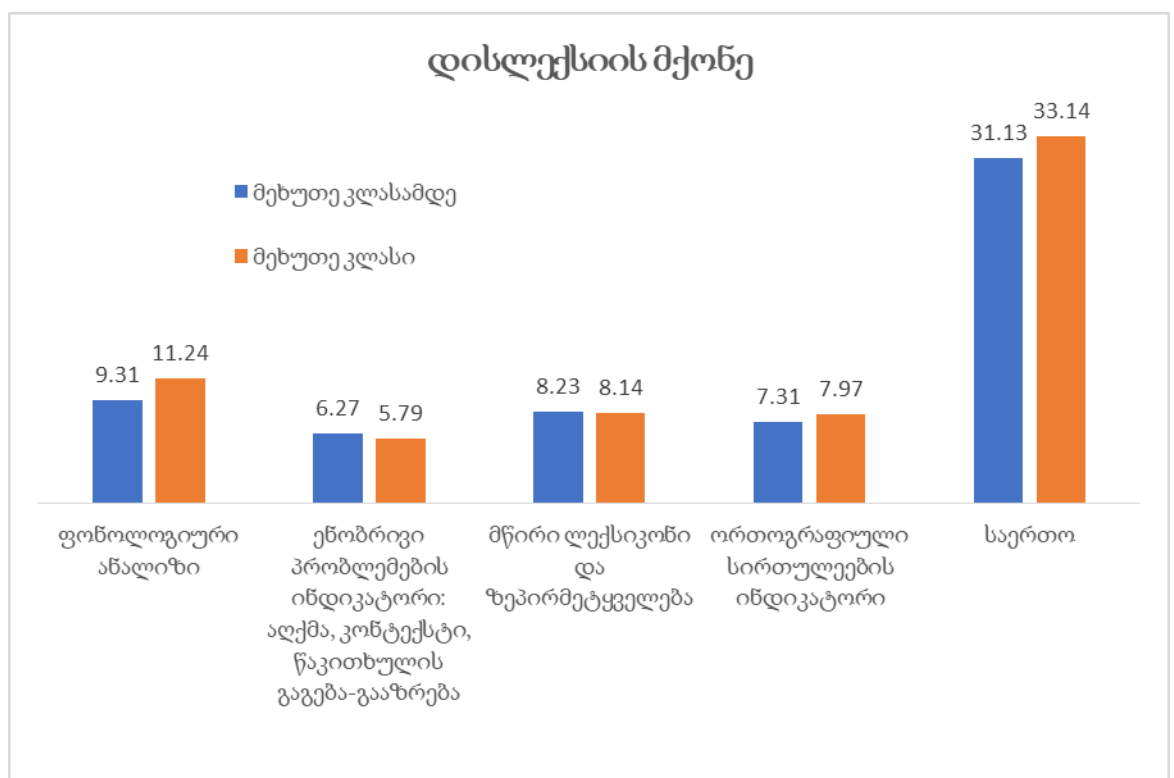
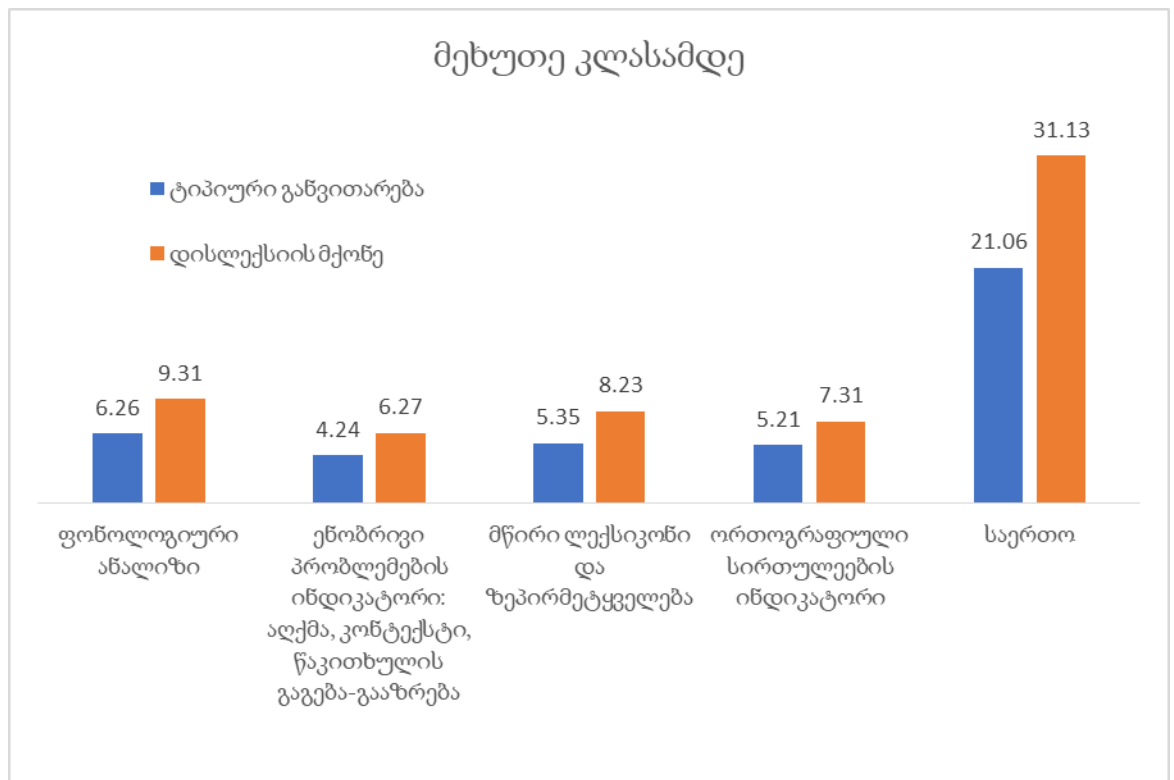
ქვემოთ ცხრილში ჩანს, რომ პირველ, მეორე, მესამე და მეოთხე კლასის მოსწავლეების შემთხვევაშიც, ხაზგასმით, განსხვავებების სანდოობის მაჩვენებელი თითოეული სკალისათვის 0.01-ზე ნაკლებია. რაც ასევე, სანდო მაჩვენებელია.

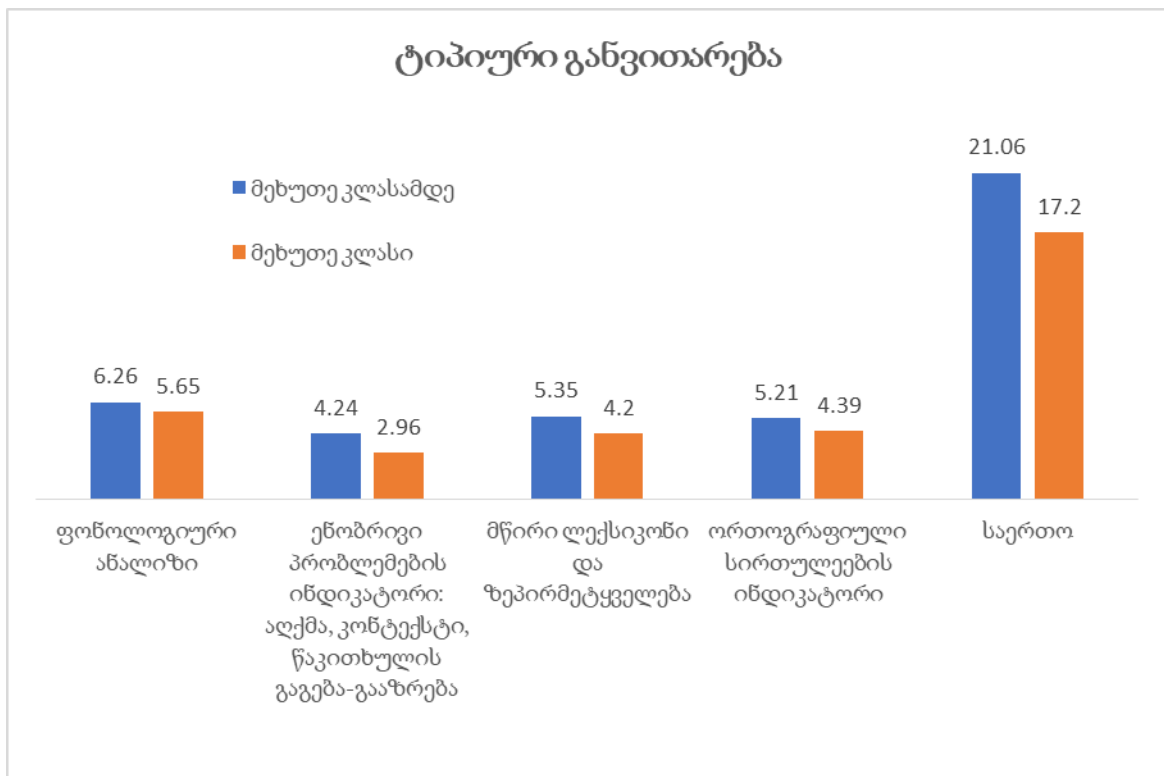
თქვენს მოსწავლეს აქვს თუ არა ნეიროფსიქოლოგის ან/და ფსიქიატრის შეფასება/დიაგნოზი - კითხვის სირთულე/კითხვის უნარის დარღვევა/დისლექსია, მხოლოდ მეხუთე კლასამდე

|                                                                               | საშუალო |       | სტანდარტული გადახრა |       |          |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------|-------|---------------------|-------|----------|
|                                                                               | არა     | დიახ  | არა2                | დიახ3 | სანდოობა |
| ფონოლოგიური ანალიზი                                                           | 6.26    | 9.31  | 4.36                | 2.60  | 0.00     |
| ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: ალქმა, კონტექსტი, წაკითხულის გაგება-გააზრება | 4.24    | 6.27  | 2.85                | 1.73  | 0.00     |
| მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება                                            | 5.35    | 8.23  | 4.13                | 2.80  | 0.00     |
| ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორი                                           | 5.21    | 7.31  | 3.37                | 2.51  | 0.00     |
| საერთო                                                                        | 21.06   | 31.13 | 13.58               | 7.50  | 0.00     |

საბოლოოდ, პირველ-მეოთხე კლასის მოსწავლეებისთვის, მივიღეთ დონეების შემდეგი განაწილება (მაჩვენებელი): ნორმისა და საყურადღებო რიცხვითი მაჩვენებელი.





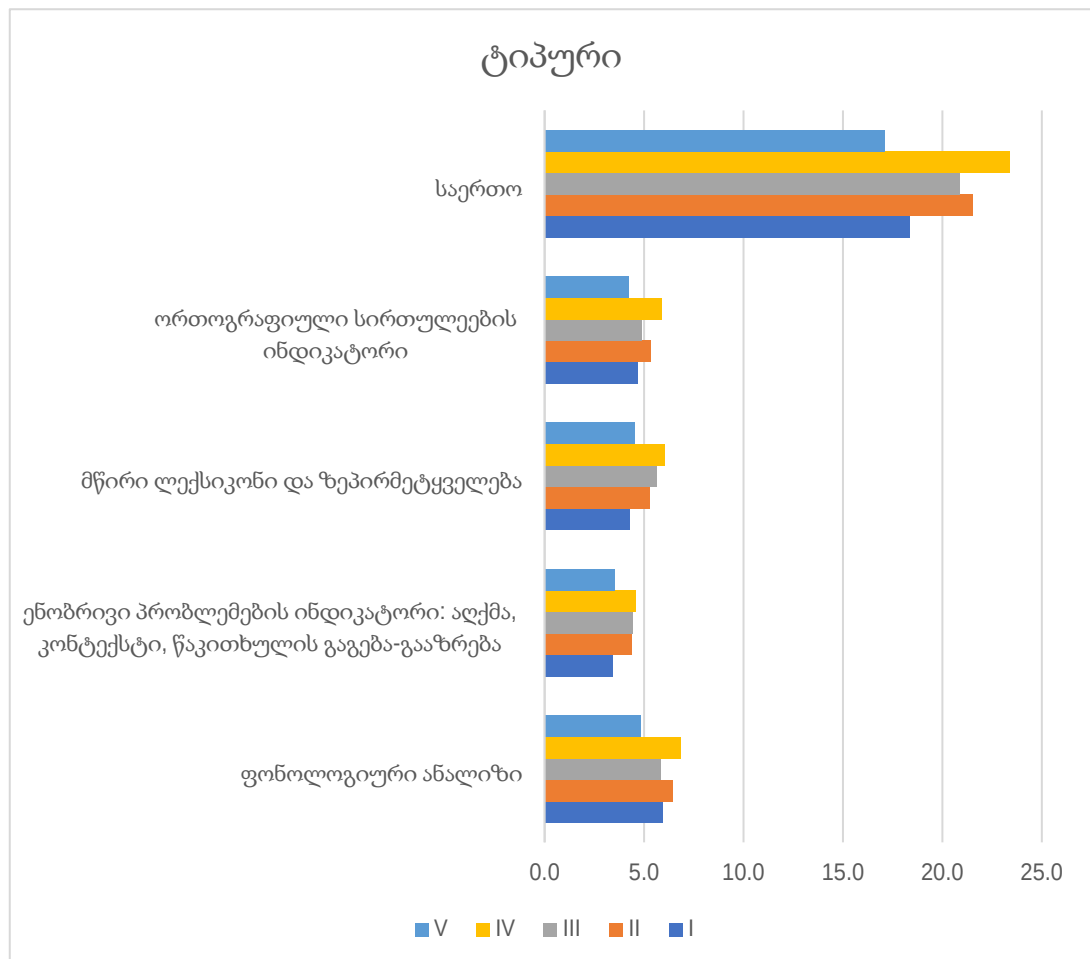


განსხვავებების სტატისტიკური სანდოობა მეხუთე და დაბალ კლასებს შორის

|                                                                               | ტიპური განვითარება | დიაგნოზის მქონე |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------|
| ფონოლოგიური ანალიზი                                                           | 0.043              | 0.407           |
| ენობრივი პრობლემების ინდიკატორი: ალქმა, კონტექსტი, წაკითხულის გაგება-გააზრება | 0.126              | 0.957           |
| მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება                                            | 0.204              | 0.579           |
| ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორი                                           | 0.080              | 0.493           |
| საერთო                                                                        | 0.071              | 0.454           |

როგორც ტიპური განვითარების შემთხვევაში, ასევე დიაგნოზის მქონე ჯგუფში მეხუთე და დაბალ კლასებს შორის სტატისტიკური სანდო განსხვავება ფიქსირდება მხოლოდ ტიპური განვითარების შემთხვევაში ფონოლოგიური ანალიზის სკალაზე. სანდოობის მაჩვენებელია 0.043 რაც ნაკლებია 0.05-ზე. ეს დისლექსიის დროს ფონოლოგიური ანალიზის მნიშვნელოვან ადგილზე მიუთითებს, რაც ჩვენ გარდა არაერთი სხვა კვლევითაც დასტურდება. ამასთანავე, ეს დაბეჭდვით მიუთითებს იმასაც, რომ ფონოლოგიური ანალიზი ასაკთანაც შეჭიდულია.

დასკვნისთვის, მონაცემთა ერთნაირობა მიუთითებს დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) ვალიდობაზე.



ჩვენი ღრმა რწმენით, ჩვენ მიერ შექმნილი ეს რესურსი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი)

ძალიან გამოადგებათ პედაგოგებს, ფსიქოლოგებსა და სპეცმასწავლებლებს, ასევე ამ საკითხით დაინტერესებულ სხვა პირებს და კიდევ უფრო გაამარტივებს კითხვის სირთულის აღმოჩენას ბავშვებში. ეს უკანასკნელი კი შეიძლება გახდეს ადრეული ინტერვენციის წინაპირობა, რაც ბავშვზე ორიენტირებულ, საუკეთესო გადაწყვეტილებად შეგვიძლია მივიჩნიოთ. გარდა ამისა, რომ ჩვენ მიერ შექმნილი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) სტრატეგიებისა და გზამკვლევის შექმნაშიც დაგვეხმარა. მან ნათლად გამოყო ოთხივე მიმართულებით - ფონემატური აღქმა, სინთეზი და ანალიზი; კითხვა, წაკითხულის გაგებისა და გააზრების უნარი; მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება;

ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორები - შესაძლო სირთულეები და გზამკვლეების შექმნის პროცესშიც ის თავად იყო გზამკვლევი - პირველი კლასის სახელმძღვანელოდან სასწავლო მასალის ადაპტირებისას. ამავე დროს, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) უპირატესობად შეგვიძლია მივიჩნიოთ ის, რომ ის პედაგოგების სპეცპედაგოგებისა და ფსიქოლოგების ასევე სხვა დაინტერესებული პირების კითხვის სირთულესთან მიმართებით ცნობიერების ამაღლებასაც შეუწყობს ხელს.

#### 4.5. გზამკვლეების ზოგადი ანალიზი

ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალზე არსებული ლექსიკონის მიხედვით გზამკვლევი არის (შდრ. ინგლ. Guide) მასწავლებლებისთვის განკუთვნილი მეთოდური ხასიათის მითითებანი (მითითებების კრებული), რომელსაც შესაძლოა ჰქონდეს სახელმძღვანელოს სახე. გზამკვლევის ფუნქციაა მიაწოდოს ინფორმაცია პედაგოგებს, თუ როგორ უნდა ისარგებლონ ამა თუ იმ პედაგოგიური რესურსით (მაგ. მოსწავლის სახელმძღვანელო, სავარჯიშოების რვეული, აუდიო, ვიდეო თუ ინტერნეტრესურსები და ა. შ). ლექსიკონი - ეროვნული სასწავლო გეგმების პორტალი (ncp.ge)

ჩემთვის მნიშვნელოვანი იყო, რომ გზამკვლევების განხილვისას და მათი და ადაპტირებული სასწავლო რესურსის შექმნისას, გათვალისწინებული ყოფილიყო ეროვნული სასწავლო გეგმა. ეროვნული სასწავლო გეგმა მთავარი ინსტრუმენტია განათლებაში რეფორმის მიზნების მისაღწევად.

თუმცა, ეროვნული სასწავლო გეგმის შედეგები ყოველთვის მიღწევადი არ არის. როდის მიიჩნევა ის მიღწეულად, ამ შეკითხვაზე პასუხის გაცემაში გვებმარება ერთი მხრივ ეროვნული სასწავლო გეგმის შედეგების მიღწევის ტაქსონომია, რომელიც ხუთ დონეს გულისხმობს: პრესტრუქტურულს, უნისტრუქტურულს, მულტისტრუქტურულს, მიმართებით და აბსტრაქტულ დონეებს,

მეორე მხრივ კი - ფუნქციურ-კოგნიტურ უნარებზე (კრიტიკული აზროვნება, შემოქმედებითობა, კოლაბორაცია, კომუნიკაცია, მოქალაქეობა, ხასიათი/ნებელობა) დაფუძნებული მიზნების მიღწევა.

პირველ სამ დონეზე სამიზნე ცნებასთან დაკავშირებული საკითხების გააზრების ხარისხი არ არის დამაკმაყოფილებელი. სსსმ მოსწავლეებმა შეიძლება მხოლოდ ეს სამი დონე დაძლიონ - პრესტრუქტურულს, უნისტრუქტურულს, მულტისტრუქტურულს.

ჩვენ მიერ ესგ- ასეთი დეტალური ანალიზი და შემდგომში გზამკვლევისა და სტრატეგიების შექმნის პროცესის განხილვა, ემსახურება იმას, რომ დავადასტუროთ მათი თანხვედრა და შესაბამისად, ისიც, რომ ჩვენ მიერ შექმნილი გზამკვლევიც იძლევა საშუალებას იმავე შეფასების სისტემის გამოყენების.

სწავლა-სწავლების პროცესის გრძელვადიან მიზნებზე ორიენტირებასთან უშუალოდ არის დაკავშირებული **მოსწავლის შეფასება**. სწავლება და შეფასება ერთი მედლის ორი მხარეა და არ წარმოადგენს ერთმანეთისგან იზოლირებულ ორ კომპონენტს. მოსწავლე შეიძლება შეფასდეს უშუალოდ სასწავლო პროცესში, სპეციალურად დანიშნული გამოკითხვებისა და საკონტროლო წერების გარეშე. აღსანიშნავია ისიც, რომ განმავითარებელ შეფასებაში შემფასებელი შეიძლება იყოს როგორც მასწავლებელი, ასევე მოსწავლეც. ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გამოიყენება ორი ტიპის შეფასება: განმავითარებელი და განმსაზღვრელი. დაწყებით საფეხურზე მხოლოდ განმავითარებელი შეფასება გამოიყენება.

შესაბამისად, ჩვენი გზამკვლევი, ნიმუშების სახით, ისეა შედგენილი, რომ სასწავლო მასალის ადაპტირების მიუხედავად, ერთი მხრივ პასუხობს ეროვნული სასწავლო გეგმის მიზნებს, რათა შესაბამისად შეფასდეს მოსწავლე და მეორე მხრივ - თუ მოსწავლეს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის (სსსმ) სტატუსი აქვს და ტიპური კრიტერიუმებით არ ხდება მისი შეფასება, მასაც ჰქონდეს შესაძლებლობა, ამ სასწავლო მასალაზე დაყრდნობით, თემატურად ჩაერთოს სასწავლო პროცესში და იმავე გარემოში, იმავე პირობებში ისწავლოს იგივე საკითხი და შესაბამისად, განვითარდეს ინკლუზიურ გარემოში. დიახ, ამავე რესურსით, მასწავლებელმა მისი შეფასებაც უნდა შეძლოს. აქ იგულისმება ის, რომ ინკლუზიური გარემოს მთავარი პრინციპი არ უნდა დაირღვეს, რომ მოსწავლე ჩართული უნდა იყოს იმავე სივრცეში, იმავე თემებით, თუმცა - თავის შესაძლებლობების ფარგლებში, რასაც სწორედ უნივერსალური დიზაინის პრინციპები გვასწავლის.

ჩვენ შევქმენით გზამკვლევი, თუმცა ამავე დროს, არ გვაქვს პრეტენზია, იმის შესახებ, რომ ის არის უნივერსალური და ყველა მოსწავლეს ერთნაირად კარგად მოერგება. პირიქით, ის მასწავლებელს (ამავე კვლევის ფარგლებში შექმნილი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) გაცნობასთან ერთად) მისცემს საშუალებას, მასზე დაყრდნობით შეიმუშაოს ინდივიდუალური, მოსწავლეზე ორიენტირებული სასწავლო მასალა თუ აქტივობა. აქვე მას მხარდამჭერად ექნება ჩვენ მიერვე მიწოდებული კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიები.

გზამკვლევის შექმნის მიზნით, განვიხილეთ დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაციის, ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაციის მიერ შექმნილი სახელმძღვანელოები მასწავლებლებისთვის და სახელმძღვანელოები, რომლებიც ჩვენს ქვეყანაში გამოიყენება პირველი კლასის მოსწავლეებთან სასწავლო პროცესში. ამ უკანასკნელიდან შევარჩიეთ ერთ-ერთი, რომელიც სკოლების მიერ ხშირად არის სასწავლო რესურსად შერჩეული. ეს სახელმძღვანელო არის - „დედა ენის კვალზე“ (მოსწავლის წიგნი). იაკობ გოგებაშვილის მიხედვით. ნაწილი I-II. ნინო გორდელაძე, გვანცა ჩხენკელი. სულაკაურის გამომცემლობა. გრიფმინიჭებულია საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს მიერ 2018 წელს.

ეს სახელმძღვანელო იაკობ გოგებაშვილის „დედა ენის“ მიხედვით არის შედგენილი. გოგებაშვილმა დანერგა და განავითარა წერა - კითხვის სწავლება ქართულ ენაზე ანალიზურ - სინთეზური მეთოდით. ჩვენც მნიშვნელოვნად ჩავთვალეთ ისეთ სახელმძღვანელოზე დაყრდნობით შეგვემუშავებინა გზამკვლევი, რომელიც ყველაზე ახლოს იდგა კითხვის სირთულის მქონე ბავშვების განვითარების შესაძლებლობასთან. ამ შემთხვევაში ჩემი კვლევის მიზანი იყო, მივყოლოდი ისეთ სახელმძღვანელოს, რომელიც გრიფირებულია სახელმწიფოს მხრიდან, თუმცა უნდა ითქვას, რომ პრაქტიკაში ხშირად და ეფექტურად ვიყენებდი სხვა სახელმძღვანელოებსაც. ვინაიდან ზემოთ აღნიშნული კვლევები გვეუბნება, რომ ორივე - აღმავალი და დაღმავალი მეთოდის იგივე - ანალიზურ - სინთეზური მეთოდის გამოყენება უფრო ეფექტურია კითხვის სირთულის მქონე ბავშვებთან კითხვის დასასწავლად, მივიღე გადაწყვეტილება, რომ გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის სწორედ ამ სახელმძღვანელოზე დაყრდნობით შეგვექმნა.



დედაენის ავტორების მიერ შექმნილ მასწავლებლის წიგნში ვკითხულობთ - იაკობ გოგებაშვილი თავის „დედა ენაში“ სწორედ ამგვარი – კომბინირებული მიდგომის საშუალებას გვიქმნის. ამიტომაც არის მის მიერ შედგენილი სახელმძღვანელო ასეთი მიმზიდველი და დღესაც შედეგიანი. როგორც ცნობილია, დაბალანსებული (ე. წ. კომბინირებული, ინტერაქტიული, ინტეგრირებული), მიდგომა, მოიცავს ასო-ბგერათა დანაწევრებულ სწავლებას და იმავდროულად იყენებს მთლიანობის მეთოდს.

რაც შეეხება კითხვის აღმავალ და დაღმავალ მიდგომებს, რომლებიც ძალიან აქტუალურია I-II კლასის პედაგოგიკისათვის, შეგვიძლია ასე განვსაზღვროთ: კითხვის აღმავალი მეთოდი გულისხმობს დასწავლას ნაწილიდან მთელისაკენ, ანუ ასოდან სიტყვისაკენ. შესაბამისად სიტყვა დანაწევრებულად, ასო-ასო ან დამარცვლით იკითხება და შემდეგ მთლიანდება. ამის შემდეგ კი ხდება მისი შინაარსის ამოცნობა. ეს არის ე. წ. დანაწევრებული მიდგომა. ამისთვის აუცილებელია, მოსწავლე უკვე ცნობდეს წასაკითხი სიტყვების ყველა შემადგენელ ასოს.

კითხვის დაღმავალი ანუ მთლიანობის მეთოდში კი იგულისხმება სიტყვის მნიშვნელობის ამოცნობა/გამოცნობა/შეცნობა მისი ასო-ასო დანაწევრებისა და დამარცვლის გარეშე. ამის განსახორციელებლად მოსწავლემ შეიძლება მოიშველიოს სხვადასხვა მინიშნება, როგორებიცაა: ნაცნობი გრაფემები/ასოები, ერთნაირი გრაფემები/ასოები, სიტყვის სიგრძე, კონტექსტი, თვალსაჩინოება და სხვა. მას შემდეგ, რაც მოსწავლე შინაარსს ამოცნობს, მას სთხოვენ ყურადღება მიაქციოს ამავე სიტყვის სხვა შემადგენელ ასოებს. ანუ პროცესი მიმდინარეობს სიტყვის მთლიანენობრივი აღქმიდან სიტყვის შემადგენელი ნაწილებისკენ. სწორედ ამიტომ ეწოდება ამ მიდგომას დაღმავალი: ეს არის სვლა მთელიდან ნაწილისაკენ, სიტყვიდან ასოსაკენ. ეს არის არადანაწევრებული, არასწორხაზოვანი მიდგომა. ამ მიდგომების პრაქტიკულ გამოყენებასთან დაკავშირებით ჩატარებულმა კვლევებმა ძალიან კარგი შედეგები აჩვენა.

დისლექსიის მქონე ბავშვის შემთხვევაში, კვლევები ადასტურებს, კითხვის სწავლის საუკეთესო გზა არის ფონეტიკური მეთოდი, რადგან მათთან მუშაობის

მიზანს სწორედ ბგერების და ასოების დაკავშირება და მათი დიფერენცირება წარმოადგენს. (გაგოშიძე, 2008)

კითხვის ფონოლოგიური თეორიის მიხედვით, რომ კითხვისას ბავშვი აკავშირებს ერთმანეთთან ბგერას და ასოს, შემდეგ კი ამ ფონემურ ბლოკებს გამოიყენებს სიტყვების წაკითხვისთვის. ეს უკანასკნელი შეიძლება აღმავალ მეთოდად მივიჩნიოთ.

ამ თეორიის გარდა არსებობს მთლიანენობრივი თეორია, რომლის მიხედვითაც, ბავშვი არა ცალკეულ ასოებს, არამედ მთლიანი სიტყვების ცნობას სწავლობს და შემდეგ დაშლის მას კონკრეტულ ასოებად. ამ შემთხვევაში უცნობი სიტყვების ბგერების დასწავლა ხდება კონტექსტის მიხედვით, თანდართულ სურათთან შედარებისას ან წინადადების შინაარსიდან გამომდინარე (გაგოშიძე, 2008). ეს მეთოდი კი დაღმავალ მეთოდად შეიძლება მივიჩნიოთ.

კითხვის სწავლების მეთოდი საქართველოს სკოლებში ეყრდნობა ფონოლოგიურ თეორიას. მოსწავლეები თანმიმდევრულად სწავლობენ ასოებს, უსაბამებენ მათ კონკრეტულ ბგერებს და ცდილობენ ერთიანობაში სიტყვის ამოკითხვას, ასოების გამთლიანებით. მთლიანენობრივი მეთოდით სწავლებისას, კითხვის დასწავლა კონტექსტუალურად მიმდინარეობს, სადაც, მაგალითად, ბავშვებს მიეწოდებათ სურათები და სთხოვენ დაასახელონ, თუ რას ხედავენ მათზე, ქვემოთ მიწერილი სიტყვები კი ამ აქტივობის ფონად დაიმახსოვრება.

საერთო ჯამში, ბავშვები იყენებენ როგორც ფონოლოგიური, ასევე მთლიანენობრივი თეორიების სტრატეგიებს კითხვის სწავლისას, მოტივაციის დონისა და მასალის ნაცნობობის მიხედვით. თუმცა დისლექსიის მქონე ბავშვის შემთხვევაში, კონტექსტუალური სწავლების მეთოდი ნაკლებეფექტურია, რადგან მუშაობის მიზანს სწორედ ბგერების და ასოების დაკავშირება და მათი დიფერენცირება წარმოადგენს. ამის მიუხედავად, პირველად ეტაპზე, კითხვისადმი დადებითი განწყობის ჩამოსაყალიბებლად, შესაძლოა ამ სტრატეგიის გამოყენებაც (გაგოშიძე, 2008).

ფონეტიკური მეთოდის მიხედვით, მისი მთავარი თეზაა – საუკეთესო გზა კითხვის სწავლისთვის არის გზა ნაწილიდან მთელისკენ. პატარები კითხვის სწავლისას პირველ რიგში ცდილობენ, გაიაზრონ ენის უმცირესი კომპონენტი და

შემდეგ უკვე გადადიან მთლიანი ტექსტის გააზრებაზე (ადამსი, 1990; სტალი, 1998). ამ მიდგომაში ძირითადი აქცენტი ნაცნობი სიტყვების მარაგისა და ახალი სიტყვების შესწავლის მეშვეობით ფონეტიკური ელემენტების შესწავლაზე კეთდება. ფონეტიკური მეთოდის მიხედვით, ბავშვი პირველ რიგში სწავლობს იმ სიტყვებს, რომლებშიც ერთსა და იმავე ფონეტიკურ კომპონენტებს ვხვდებით, როგორცაა, მაგალითად, ფონემა „გ“ სიტყვებში: გემი, გული. ამ ელემენტს თავად ბავშვი აღმოაჩენს, რადგანაც იგი კითხულობს იმ სიტყვებს, რომლებიც შეიცავს კონკრეტულ ფონეტიკურ ელემენტს. შემდეგ ეტაპზე ბავშვი სწავლობს, თუ როგორ განასხვავოს ეს ფონემა სხვა ფონემებისგან. მაგალითად, ის კითხულობს სიტყვებს – დათვი, დოლი და მიდის იქამდე, რომ ეს სიტყვები ერთი და იმავე ასო-ბგერით იწყება. ამის შემდეგ მას მოეთხოვება, შეადგინოს სიტყვები, რომლებიც მის მიერ შესწავლილი ფონემებისგან შედგება. ხოლო მას შემდეგ, რაც ბავშვი ამ საფეხურსაც გადალახავს, დასჭირდება, ისწავლოს, თუ როგორ შეიძლება განაზოგადოს ეს ყველაფერი ახალი სიტყვების კითხვისას და, საბოლოო ჯამში, ნასწავლი გამოიყენოს – წაიკითხოს უკვე მთლიანი წინადადებები და არა - ცალკეული სიტყვები. იმის ნაცვლად, რომ შესწავლილ იქნას იზოლირებულად ცალკეული ასო-ბგერები, მათი შესწავლა კონტექსტში ხორციელდება. მასწავლებელი, როგორც წესი, სწავლებას ნაცნობი, ხშირად გამოყენებადი სიტყვებით იწყებს, რომელთა ფონეტიკური ელემენტები ბავშვისათვის ნაცნობია და შემდეგ ამატებს ახალ სიტყვებს, რომლებშიც იგივე ასო-ბგერები შეიძლება იყოს. როცა ბავშვები სწავლას იწყებენ ნაცნობი სიტყვებით, მათ უნდა შევასწავლოთ გარითმვის პრინციპიც, რაც ხელს შეუწყობს ფონეტიკური ცნობიერების განვითარებას. ცხადია, ექსპლიციტური სწავლება ფონეტიკური ცნობიერების ჩამოსაყალიბებლად, ასევე ანბანის პრინციპების ათვისება უნდა გაგრძელდეს მანამ, სანამ ეს ყველაფერი ავტომატიზმში არ გადაიზრდება.

**კითხვის** უნარის, სირთულეების შეფასებისა და სწავლების სტრატეგიების შესახებ დიდ და მნიშვნელოვან ინფორმაციას გვაძლევს დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია (IDA), რომელიც დაარსდა 1949 წელს. ის ემსახურება დისლექსიის მქონე პირებს, მათ ოჯახებს და პროფესიონალებს - ამ მიმართულებით. „ჩვენ გვჯერა, რომ ყველა ადამიანს აქვს უფლება მიაღწიოს თავის პოტენციალს, რაც შეიძლება მიღწეული იყოს ინდივიდუალური სწავლის უნარის გაძლიერებითა და

სოციალური და საგანმანათლებლო ბარიერების მოხსნით, ენის ათვისებასა და გამოყენებაში“ - წერენ ისინი. დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაციის - IDA შემუშავებულ გზამკვლევში ასევე - ვკითხულობთ სწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეების უმეტესობას დაქვეითებული აქვს კითხვის უნარი (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007). ყველაზე ხშირად კითხვის უნარის დაქვეითება ხასიათდება სიტყვების არაზუსტი კითხვით (Torgesen, 2000; 2005).

კვლევის ფარგლებში განხილული ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაციის (BDA) მიერ შემუშავებული რესურსები საშუალებას მისცემს სპეციალურ მასწავლებლებს, ზოგადი განათლების მასწავლებლებსა და ფსიქოლოგებს დისლექსიის აღმოჩენასა და კითხვის, მართლწერის, წერის, მათემატიკისა და უცხო ენებისა თუ სხვა საგნების სწავლების მხარდაჭერაში. დაეხმარება, რომ ნახონ საუკეთესო სტრატეგიები და იდეები დისლექსიის მქონე ბავშვებთან მუშაობისთვის. ასევე, საშუალებას მისცემს განათლების პოლიტიკის შემქმნელებს, სკოლებში დისლექსიის „მეგობრული“ პრაქტიკის დანერგვაში. ეს შესანიშნავი მიდგომა და რესურსი კარგ პრაქტიკას გვაძლევს დისლექსიის მქონე ბავშვების განათლებაში და დიდი და ღირებული ინსტრუმენტია მთელი გაერთიანებული სამეფოს განათლების სისტემაში.

## თავი 5. კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიები

### 5.1. დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია

კვლევის ფარგლებში გავეცანი ისეთი დიდი და მნიშვნელოვანი ორგანიზაციების მიერ შემოთავაზებულ სტრატეგიებს, როგორიცაა დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაცია, ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაცია, კითხვის პანელი და სხვა. ქვემოთ განვიხილავ მათ მიერ მოწოდებულ მხარდამჭრ გზებს კითხვის სირთულის დასაძლევად.

დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაციის (IDA) მიერ გამოცემულ გზამკვლევში ვკითხულობთ, რომ დისლექსია არის სპეციფიკური სწავლის უნარი, რომელიც ნევროლოგიური წარმოშობისაა. მას ახასიათებს სირთულეები სიტყვების ზუსტი და/ან თავისუფლად ამოცნობაში და მართლწერასა და დეკოდირებაში. ეს სირთულეები, როგორც წესი, ენის ფონოლოგიური კომპონენტის დეფიციტის შედეგია. მეორადად ეს სირთულეები შეიძლება განსაზღვრავდეს წაკითხულის გაგების პრობლემებს და კითხვის მოტივაციის შემცირებას, რამაც შეიძლება შეაფერხოს ლექსიკური მარაგის ზრდა. მისი გავლენა შეიძლება შეიცვალოს ადამიანის ცხოვრების სხვადასხვა ეტაპზე. დისლექსიამ შეიძლება ძალიან გაურთულოს მოსწავლეს აკადემიური წარმატების მიღწევის შესაძლებლობა ტიპურ სასწავლო პროცესში და ამან მას სპეციალურ საგანათლებლო საჭიროების მქონეს სტატუსი მისცეს. დისლექსია გვხვდება ყველა ფენის და ინტელექტუალური დონის ადამიანში. ზოგიერთი ადამიანთან დისლექსია იდენტიფიცირებულია ადრეულ ასაკში, მაგრამ ზოგისთვის დისლექსია დაუდგენელი რჩება სიცოცხლის ბოლომდე.

დისლექსიის შედეგები და გავლენა განსხვავებულია თითოეული ადამიანისთვის და დამოკიდებულია მდგომარეობის სიმძიმეზე და დროულ და ეფექტურ ინერვენციაზე. ძირითადი სირთულე ვრცელდება სამ კომპონენტზე: კითხვაზე, თავისუფლად მეტყველებასა და მართლწერაზე. 30%-ს მათგან, ვისაც სწავლის ან კითხვის სირთულის დიაგნოზი დაუსვეს, ასევე დაუდგინდა ADHD-ის დიაგნოზი. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი შეიძლება ერთდროულად არსებობდეს, ერთ-ერთი არ არის მეორის მიზეზი.

## სოციალური და ემოციური კავშირი

ერთ-ერთი პირველი მკვლევარი, ვინც აღწერა დისლექსიის ემოციური ასპექტები იყო სამუელ ტ. ორტონი (IDA). ის წერს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვების უმრავლესობა, რომლებსაც მოგვიანებით დაუსვეს დისლექსიის დიაგნოზი, სკოლის დასაწყისში ბედნიერები არიან. მათი ემოციური პრობლემები განვითარებას იწყებს მაშინ, როდესაც კითხვის სწავლების მეთოდები, მათ სწავლის საჭიროებებს არ შეესაბამება. წლების განმავლობაში, იმედგაცრუება მატულობს, რადგან კლასელები მათ ჯობნიან კითხვის უნარში.

## სტრესი და შფოთვა

ჯერომ ჯ. შულცი (IDA) სახელმძღვანელოში „დისლექსია-სტრესი-შფოთვა კავშირი“ -ნაბიჯ-ნაბიჯ ხსნის მოდელს სტრესის, შფოთვისა და დისლექსიის სირთულეების მოსახსნელად. სტრესი და შფოთვა მატულობს, როდესაც ჩვენ ვიმყოფებით ისეთ სიტუაციებში, რომლებზეც მცირე კონტროლი გვაქვს ან საერთოდ არ გვაქვს კონტროლი (მაგ. სამანქანო გზის გადაჭრა, კიბეებზე გადახტომა...) განსაკუთრებით დაუცველები არიან დისლექსიის მქონე ბავშვები, მოზარდები და მოზრდილები. ეს იმიტომ ხდება, რომ ბევრ ადამიანს ბოლომდე არ ესმის მათი სწავლის უნარის დაქვეითების ბუნება და, შედეგად, ეს ბავშვები მიდრეკილნი არიან დაადანაშაულონ საკუთარი თავი საკუთარივე სირთულეებში. წლების განმავლობაში საკუთარ თავში დაეჭვება და ბრალდებები აზიანებს პიროვნების თვითშეფასებას. მათ ნაკლებად შეუძლიათ მოითმინონ სკოლის, სამუშაო ან სოციალური გამოწვევები. დისლექსიის მქონე ბევრმა ადამიანმა განიცადა იმედგაცრუება, მიუხედავად უამრავი საათებისა, რომლებიც სპეციალურ სასწავლო პროგრამებში ან სპეციალისტებთან მუშაობისას გაატარეს. მათი პროგრესი შესაძლოა ძალიან ნელი იყოს და ეს იმედგაცრუება, მათ ემოციურად მყიფეს და დაუცველს ხდის. დისლექსიის მქონე პირებმა შეიძლება იფიქრონ, რომ სხვების კომპანიაში ყოფნა მათ რისკის ქვეშ აყენებს, ვინაიდან შეცდომები შეიძლება დაუშვან, რასაც გარდაუვალი ნეგატიური რეაქციები შეიძლება მოჰყვეს. ამის ფონზე ლოგიკურია, რომ ბევრი დისლექსიის მქონე ადამიანი, გახდა გარიყული, სოციალურად იზოლირებული. დისლექსიით მქონე მოსწავლეები ხშირად თავს „სულელად“ და ნაკლებად ქმედუნარიანად გრძნობენ, ვიდრე სინამდვილეში არიან. თუ ბავშვები სკოლაში წარმატებას მიაღწევენ, მათ

განუვითარდებათ საკუთარი თავის მიმართ პოზიტიური გრძნობები და დაიჯერებენ, რომ წარმატებას მიაღწევენ ცხოვრებაში. თუ ბავშვები წარუმატებლობასა და იმედგაცრუებას ხვდებიან, მაშინ ისინი სწავლობენ, რომ სხვებზე უფრო „დაბლა დგანან“ და მათ ძალისხმევას ძალიან მცირე განსხვავება მოაქვს. იმის ნაცვლად, რომ ძლიერება და პროდუქტიულობა იგრძნონ, ისინი სწავლობენ, რომ გარემო აკონტროლებს მათ. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ როდესაც ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეები წარმატებას მიაღწევენ, ისინი საკუთარ ძალისხმევას აფასებენ ამ წარმატებაში. როცა ისინი ვერ ახერხებენ, საკუთარ თავს ეუბნებიან, რომ მეტს უნდა ეცადონ. ხოლო, როდესაც დისლექსიის მქონე მოსწავლეები მიაღწევენ წარმატებას, ისინი სავარაუდოდ, იღბალს მიაწერენ მას. როდესაც ისინი მარცხდებიან, თავს უბრალოდ სულელად თვლიან. კვლევა ასევე ვარაუდობს, რომ არასრულფასოვნების ეს გრძნობა 10 წლის ასაკში ვითარდება. ამ ასაკის შემდეგ, უკიდურესად ძნელია დაეხმარო ბავშვს პოზიტიური თვითშეფასების განვითარებაში. ეს არის ძლიერი არგუმენტი ადრეული ჩარევისთვის (შულცი, 2013).

### **დეპრესია**

დეპრესია ასევე ხშირი გართულებაა დისლექსიის დროს. დეპრესიულ ბავშვებსა და მოზარდებს ხშირად აქვთ განსხვავებული სიმპტომები, ვიდრე დეპრესიულ მოზრდილებს. დეპრესიული ბავშვი ნაკლებად სავარაუდოა, რომ საუბრობდეს თავის სევდაზე. სამაგიეროდ, ის შეიძლება გააქტიურდეს ან არასწორად მოიქცეს მტკივნეული გრძნობების დასაფარად. შენიღბული დეპრესიის შემთხვევაში, ბავშვი შეიძლება აშკარად არ ჩანდეს უბედური. თუმცა, დეპრესიაში მყოფ ბავშვებსაც და მოზარდებსაც აქვთ სამი მსგავსი მახასიათებლები:

1. მათ აქვთ საკუთარი თავის შესახებ უარყოფითი აზრები, ანუ ნეგატიური საკუთარი თავის გამოსახულება.
2. ისინი მიდრეკილნი არიან, რომ სამყაროს ნეგატიურად უყურებდნენ. ნაკლებად სარგებლობენ პოზიტიური გამოცდილებით ცხოვრებაში. ეს კი ართულებს მათ გართობას.
3. დეპრესიული ახალგაზრდების უმეტესობას უჭირს მომავალზე რაიმე დადებითი წარმოდგენა.

დეპრესიული ბავშვი დისლექსიით არა მხოლოდ განიცდის დიდ ტკივილს თავის ამჟამინდელ გამოცდილებაში - აწმყოში, არამედ განჭვრეტს უწყვეტ წარუმატებლობას მომავალ ცხოვრებაშიც. იმისათვის რომ მათ დავეხმაროთ, უნდა ვიცოდეთ, რომ ბავშვები უფრო წარმატებულები არიან, როდესაც მათ ცხოვრებაში ადრეულ ასაკში ვინმე მხარდამჭერი და გამამხნეველი ჰყავთ. ასევე - როდესაც ისინი იპოვიან სფეროს, პროფესიას, სადაც წარმატებას მიაღწევენ.

**დისლექსიის მქონე მოსწავლეების სწავლება ერთმნიშვნელოვნად რთულია.** ვის თუ არა - მასწავლებლებს შეუძლიათ შექმნან მხარდამჭერი სისტემა, რომლის ფარგლებშიც, მოუსმენენ ბავშვებს, მათს გრძნობებს. შფოთვა, ბრაზი და დეპრესია შეიძლება იყოს ყოველდღიური თანმხლები დისლექსიის მქონე ბავშვებისთვის. ენობრივი პრობლემები კი ხშირად კიდევ უფრო ართულებს მათ მდგომარეობას, გრძნობების გამოხატვას. ამიტომ, უფროსები უნდა დაეხმარონ მათ ისწავლონ თავიანთი გრძნობების შესახებ საუბარი.

მასწავლებელმა სასურველია გაითვალისწინოს, რომ უნდა დააჯილდოოს მოსწავლის ძალისხმევაც კი და არა მხოლოდ - „პროდუქტი“. დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის ქულები ნაკლებად მნიშვნელოვანი უნდა იყოს, ვიდრე - თავიანთი პროგრესი. ამისთვის სკოლებს შეუძლიათ განახორციელონ აკადემიური რესურსების ადაპტაცია და ცვლილებები სასწავლო პროცესში, მათ შორის აკომოდაციის სახით, რათა დაეხმარონ დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს წარმატების მიღწევაში. მაგალითად, დისლექსიის მქონე მოსწავლეს შეიძლება მიეცეს დამატებითი დრო დავალებების შესასრულებლად (დროის აკომოდაცია), რომლებიც ამავე დროს შეცვლილია სათანადოდ - მორგებულია მოსწავლის საჭიროებებზე.

მასწავლებლებს შეუძლიათ დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს მისცენ შეფასების ალტერნატიული საშუალებების გამოყენების უფლება და ჩაიბარონ ჩაწერილი/აუდიო ტექსტები. მოსწავლეებს შეუძლიათ ისარგებლონ აუდიო წიგნების მოსმენით და ტექსტის კომპიუტერული პროგრამების დამუშავებით და სხვა.

დოქტორი შულცი (შულცი, 2013) მოუწოდებს როგორც პედაგოგებს, ასევე სპეციალური მასწავლებლებს, რომ მოძებნონ ისეთი პირობები, რომლებიც ხელს შეუწყობს განსხვავებული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების კლასში სწავლასა და მართვას. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელს შეეძლოს ისეთი პირობების



იდენტიფიცირება, რომლებიც გონივრული იქნება ყველანაირ, მრავალფეროვან საკლასო გარემოში. ისინი უნდა უზრუნველყოფდნენ სწავლის პრობლემების მქონე მოსწავლეების ზოგად განათლებაში მიღწევის ჩარჩოს, სპეციალური განათლების საკლასო ოთახების (რესურს ოთახების) და ინკლუზიური განათლების სპეციალისტების დახმარებითაც. ისინი ორგანიზებულია იმის მიხედვით, რა საჭიროებებიც შეიძლება ჰქონდეთ ამ მოსწავლეებს. სასწავლო მასალების უმეტესობა, მთელი კლასისთვის აქტივობის ჩატარების საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს. ჩვენ კი გვჭირდება იმის გათვალისწინება, რომ კლასში მოსწავლეები სხვადასხვა ტემპით და სხვადასხვა გზით სწავლობენ. ეს გვაყენებს იმ ამოცანის წინაშე, რომ გავითვალისწინოთ მრავალფეროვანი შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთა სწავლება. დისლექსიის მქონე მოსწავლეებთან ჩვენ გვჭირდება:

1. დავალებების დაზუსტება, დაკონკრეტება ან გამარტივება. მასწავლებელს შეუძლია დაეხმაროს დავალების ქვეშ ხაზგასმით. ინსტრუქციების დაწერაც, ხშირად სასარგებლოა.
2. მიეწოდოს მცირე მოცულობის სამუშაო. მასწავლებელს შეუძლია წაშალოს გვერდები სამუშაო წიგნებიდან, მასალებიდან და პრეზენტაციისთვის მცირე დავალებები მისცეს მოსწავლეებს, რომლებსაც აწუხებთ შესასრულებელი სამუშაოს მოცულობა.
3. მიუღებელი, არასასურველი ქცევის შეფასებისას, უნებლიედ ნუ დაუძახებთ დისლექსიის მქონე ბავშვს სიტყვებს, როგორიცაა "ზარმაცი" ან "გამოუსწორებელი". ამით შეიძლება სერიოზულად დააზიანოს ბავშვის თვითშეფასება.
4. დაეხმარეთ მოსწავლეებს დასახონ რეალისტური მიზნები საკუთარი თავისთვის. დისლექსიის მქონე ბევრი მოსწავლე ადგენს პერფექციონისტულ და მიუღწეველ მიზნებს. მასწავლებლებს შეუძლიათ შეუცვალონ მათ წარუმატებლობის ციკლი და ბავშვს დაეხმარონ მისაღწევი მიზნის დასახვაში.
5. გარე სტიმულების ბლოკირება. თუ მოსწავლეს სამუშაო ფურცელზე ვიზუალური სტიმული ადვილად აშორებს წასაკითხ დავალებას, ქაღალდის ცარიელი ფურცელი შეიძლება გამოვიყენოთ, გვერდის იმ მონაკვეთების

დასაფარად, რომლებზეც იმ დროს არ მუშაობს. ასევე, შეიძლება გამოყენებულ იქნას ფერადი მარკერები კითხვის დასახმარებლად, ხოლო ქაღალდის „ფანჯრები“ შეიძლება გამოყენებულ იქნას ინდივიდუალური მათემატიკური ამოცანების საჩვენებლად. გარდა ამისა, შრიფტის უფრო დიდი ზომის გამოყენება და სიტყვებს შორის ინტერვალის გაზრდა დაგეხმარებათ ცალკეულ დავალებებში.

6. მონიშნეთ არსებითი ინფორმაცია. თუ მოზარდს შეუძლია კითხვა, მაგრამ უჭირს მისი პოვნა, მონიშნეთ ის კალმით.
7. მასალებში, რომელშიც მოსწავლეები პროგრესირებენ თანმიმდევრულად (როგორიცაა სამუშაო წიგნები), მოსწავლეს შეუძლია გააკეთოს დიაგნალური ჭრილი ქვედა მარჯვენა კუთხეში გვერდების დასრულებისას. ყველა დასრულებული გვერდის მოჭრით, მოსწავლეს და მასწავლებელს შეუძლია ადვილად იპოვონ შემდეგი გვერდი, რომელიც უნდა შესწორდეს ან დასრულდეს.
8. უზრუნველყოს დამატებითი პრაქტიკული აქტივობები. ზოგიერთი მასალა არ იძლევა საკმარის პრაქტიკულ აქტივობებს სწავლის პრობლემების მქონე მოსწავლეებისთვის შერჩეული უნარების ასათვისებლად. მასწავლებლებმა უნდა შეავსონ მასალა პრაქტიკული აქტივობებით. რეკომენდებული პრაქტიკული სავარჯიშოები მოიცავს სასწავლო თამაშებს, თანატოლებთან ერთად სასწავლო აქტივობებს, თვითშესწორებად მასალებს, კომპიუტერული პროგრამებს და დამატებითი სამუშაო ფურცლებს.
9. ტერმინების განსაზღვრა, განსაკუთრებით ახალი, უცხო სიტყვების და ისე მიწოდება მოსწავლესთვის.
10. კითხვის სახელმძღვანელოების შემუშავება. კითხვის სახელმძღვანელო ეხმარება მკითხველს, გაიგოს ძირითადი იდეები და ასოციაციურად დააღაგოს მრავალი დეტალი, რომლებიც დაკავშირებულია მთავარ იდეებთან. (იხ. დანართი სახელმძღვანელოდან ადაპტირებული გაკვეთილის ნიმუშების სახით). კითხვის სახელმძღვანელო შეიძლება შემუშავდეს აბზაც-აბზაც, გვერდ-გვერდ, ან განყოფილება-სექციის მიხედვით.

11. გამოიყენეთ აუდიო ჩამწერი მოწყობილობა. დავალებები, ისტორიები და კონკრეტული გაკვეთილები მოსწავლემ შეიძლება ჩაიწეროს. მას შეუძლია მოუსმინოს თავიდან, უკეთ გასარკვევად. ასევე, კითხვის უნარების გასაუმჯობესებლად, მოსწავლეს შეუძლია დაბეჭდილი სიტყვების ჩუმად წაკითხვა. აუდიო ჩანაწერის მოსმენის პარალელურად.
12. ყოველდღიური რუტინის დაცვა. სწავლის პრობლემების მქონე ბევრ მოსწავლეს სჭირდება ყოველდღიური რუტინის სტრუქტურა - იცოდე და გააკეთე ის, რაც დაგეგმილია.
13. მოსწავლეებს მიაწოდეთ გრაფიკული ორგანიზატორი - მონახაზი, სქემა ან ცარიელი ცხრილი, რომელსაც შეავსებს პრეზენტაციების დროს. ეს ეხმარება მოსწავლეს მოისმინოს ძირითადი ინფორმაცია და დაინახონ ურთიერთკავშირი ცნებებსა და მასთან დაკავშირებული ინფორმაციას შორის.
14. გამოიყენეთ ნაბიჯ-ნაბიჯ ინსტრუქცია. ახალი ან რთული ინფორმაცია შეიძლება წარმოდგენილი იყოს მცირე, თანმიმდევრული ნაბიჯებით, რომელიც შეიძლება ერთდროულად აერთიანებდეს ვერბალურ და ვიზუალურ ინფორმაციას. ვერბალური ინფორმაციის მიწოდება შესაძლებელია ვიზუალურად.
15. დაწერეთ საკვანძო პუნქტები ან სიტყვები დაფაზე/თეთრ დაფაზე. მაგ: პრეზენტაციის დაწყებამდე მასწავლებელს შეუძლია დაწეროს ახალი ლექსიკური ერთეულები / სიტყვები და სასწავლო მასალის ძირითადი პუნქტები.
16. მასალის ყოველდღიური მიმოხილვა. წინა მასალის ან გაკვეთილების ყოველდღიური მიმოხილვა შეიძლება დაეხმაროს სტუდენტებს ახლის დაკავშირებაში.
17. მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც უჭირთ წვრილი მოტორიკა, ტექსტური დავალება შეიძლება შეიცვალოს ხაზგასმით, პასუხების დახარისხებით ან მარკირებით. წვრილი მოტორული პრობლემების მქონე მოსწავლეებს შეიძლება მიეცეს დამატებითი ადგილი სამუშაო ფურცლებზე პასუხების

დასაწერად ან შეიძლება იყოს ნებადართული პასუხის გაცემა ინდივიდუალურ დაფაზე/თეთრ დაფაზე.

18. წინასწარ შესთავაზეთ გაკვეთილის მონახაზი. ის საშუალებას აძლევს ზოგიერთ მოსწავლეს წარმატებით მიჰყვეს გაკვეთილს და გააკეთოს შესაბამისი შენიშვნები.
19. წახალისეთ გრაფიკული ორგანიზატორების გამოყენება. გრაფიკული ორგანიზატორი გულისხმობს მასალის ორგანიზებას ვიზუალურ ფორმატში. გრაფიკული ორგანიზატორის შესამუშავებლად მოსწავლეს შეუძლია თემის პირველ ხაზზე ჩამოწერა, ინფორმაციის შეგროვება და დაყოფა ძირითად სათაურებში.
20. დასვით მოსწავლეები მასწავლებელთან ახლოს. ყურადღების პრობლემების მქონე მოსწავლეები მოაშორებით იმას, რამაც შეიძლება ყურადღება გადატანინოს.
21. წახალისეთ დავალებების წიგნების ან კალენდრების გამოყენება. შეუძლიათ გამოიყენონ კალენდრები თარიღების, დავალებების ჩასაწერად. კალენდარში უნდა გამოყოს სპეციალური განყოფილება საშინაო დავალების ჩასაწერად.
22. მინიშვნების გამოყენება მნიშვნელოვანი ნივთების აღსანიშნავად. ვარსკვლავი ან სხვა სიმბოლო შეიძლება მიუთითებდეს მნიშვნელოვან კითხვებს ან აქტივობებს.
23. იერარქიული სამუშაო ფურცლების შემუშავება. მასწავლებელს შეუძლია შეადგინოს სამუშაო ფურცლები ყველაზე მარტივიდან ურთულესამდე.
24. მიეცით სასწავლო დამხმარე საშუალებების გამოყენების უფლება. მოსწავლეებს შეუძლიათ გამოიყენონ ასოების და რიცხვების ზოლები, კალკულატორები და სხვა...
25. სამუშაოს ნიმუშების ჩვენება. შეიძლება აჩვენოთ დასრულებული დავალებების ნიმუშები, რათა დაეხმაროს მოსწავლეებს გააცნობიერონ მოლოდინები და შესაბამისად დაგეგმეთ.
26. გამოიყენე თანატოლების შუამავლობით სწავლება. მასწავლებელს შეუძლია დააწყვილოს სხვადასხვა უნარის მქონე თანატოლები და მისცეს დავალება.

მაგ: წაუკითხეთ ერთმანეთს ხმამაღლა, დაწერეთ მოთხრობები ან ჩაატარეთ ლაბორატორიული ექსპერიმენტები.

ადრეული იდენტიფიკაცია და სწორი ჩარევა არის იმის გასაღები, რომ დისლექსიის მქონე მოსწავლეებმა სკოლასა და ცხოვრებაში წარმატებას მიაღწიონ. ამისათვის დისლექსიის მქონე ადამიანებს დახმარება სჭირდებათ მასწავლებლის, დამრიგებლის ან თერაპევტისგან, რომელიც სპეციალურად მომზადებულია სტრუქტურირებული პრაქტიკის მიდგომით. დისლექსიის მქონე ბევრ ადამიანს სჭირდება ინდივიდუალური დახმარება, რათა მათ შეძლონ წინსვლა საკუთარი ტემპით. გარდა ამისა, დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს განსავითარებლად ხშირად სჭირდებათ სტრუქტურირებული პრაქტიკა (Structured Literacy) და დაუყოვნებელი, მაკორექტირებელი, განგრძობითი მონიტორინგი.

კვლევის ფარგლებში, განვიხილე კიდევ ერთი კითხვის უნარის განმავითარებელი სტარეტეგია - „სტრუქტურირებული წიგნიერების მიდგომა“ (Structured Literacy), რომელიც დისლექსიის მქონე მოსწავლეებთან სწავლა-სწავლების პროცესს გააუჯობებს.

სტრუქტურირებული წიგნიერების ინსტრუქცია რამდენიმე ელემენტის თანმიმდევრობითი სწავლებით გამოირჩევა:

**ფონოლოგია.** როგორც ვიცით, ფონოლოგია არის სალაპარაკო სიტყვებში ბგერის სტრუქტურის შესწავლა. ფონოლოგიური ცნობიერება მოიცავს რითმის გაგების შესაძლებლობას, სიტყვების დათვლას წინადადებაში და ტაშის დაკვრას მარცვლების გამოსაყოფად - სიტყვებში. ფონემატური ცნობიერება ნიშნავს, რომ მოსწავლემ იცის - სიტყვები იყოფა ბგერებად, რომლებსაც ფონემებს უწოდებენ. ფონემა არის ბგერის უმცირესი ერთეული, რომელიც შეიძლება განსხვავდებოდეს იმავე ენის სხვა ბგერებისაგან. მაგალითად, სიტყვა „გზას“ აქვს სამი ფონემა (გ-ზ-ა).

**ბგერა-სიმბოლოს ასოციაცია.** მას შემდეგ რაც მოსწავლეებმა ისწავლეს სალაპარაკო ენის ფონემატური ცნობიერება, შემდეგ მათ უნდა ისწავლონ ფონემების სიმბოლოების ანუ დაბეჭდილი ასოების დაწერა/გამოსახვა. ბგერა-სიმბოლოს ასოციაცია მან უნდა ისწავლოს და აითვისოს ორი მიმართულებით: ვიზუალურით და სმენით (რასაც ხედავ - მოისმინოს) (კითხვა) და სმენით და ვიზუალურით (რაც ესმის დაინახოს/დაწეროს) (მართლწერა). გარდა ამისა, მოსწავლეები უნდა

დაეუფლონ ბგერებისა და ასოების სიტყვებში შერწყმას, აგრეთვე მთლიანი სიტყვების ცალკეულ ბგერებად დაყოფას.

**მარცვლოვანი ინსტრუქცია.** მარცვალი არის ზეპირი ან წერილობითი ენის ერთეული, ერთი ხმოვნით შედგენილი. ინსტრუქცია მოიცავს სწავლებას მარცვლების ტიპებზე. მარცვლების ტიპების ცოდნა მნიშვნელოვანი საორგანიზაციო იდეაა. მარცვლების გაყოფის წესები ამადლებს მკითხველის ცნობიერებას - გრძელი, უცნობი სიტყვა შეიძლება გაიყოს - მარცვლებად სიტყვის ზუსტად წასაკითხად.

**მორფოლოგია.** მორფემა არის ენის მნიშვნელობის უმცირესი ერთეული. სტრუქტურირებული წიგნიერების (Structured Literacy) სასწავლო გეგმა მოიცავს ძირითადი სიტყვების, ფუძის, პრეფიქსებისა და სუფიქსების შესწავლას.

**სინტაქსი.** სინტაქსი არის პრინციპების ერთობლიობა, რომელიც კარნახობს წინადადებაში სიტყვების თანმიმდევრობასა და ფუნქციას, შინაარსის გადმოსაცემად. ეს მოიცავს გრამატიკას, წინადადებების სახეებსა და ენის თავისებურებას.

**სემანტიკა.** სემანტიკა არის ენის ის ასპექტი, რომელიც ეხება წინადადების შინაარსს, მნიშვნელობას. სასწავლო გეგმა უნდა მოიცავდეს წერილობითი ენის გაგების ინსტრუქციას.

**სტრუქტურირებული წიგნიერება ხელმძღვანელობს შემდეგი 3 პრინციპებით:**

1. სტრუქტურირებული წიგნიერების სწავლება არის სისტემური და მზარდი/დაგროვებითი. სისტემური ნიშნავს, რომ მასალის სწავლება მიჰყვება ენის ლოგიკურ წესრიგს. სწავლების თანმიმდევრობა იწყება ყველაზე მარტივი და ყველაზე ძირითადი ცნებებიდან და ელემენტებიდან და მეთოდურად პროგრესირებს უფრო რთულ ცნებებსა და ელემენტებზე. თითოეული ნაბიჯი უნდა ეფუძნებოდეს ადრე ნასწავლ ცნებებს, წინარე ცოდნას.
2. ნათელი ინსტრუქცია. სტრუქტურირებული წიგნიერების სწავლება მოითხოვს ყველა ცნების მიზანმიმართულ სწავლებას უწყვეტ რეჟიმში. არ არის სასურველი, ცნებების დამოუკიდებლად და არასტრუქტურირებულად მიწოდება. ინსტრუქცია კი უნდა იყოს ნათელი და გასაგები.

3. დიაგნოსტიკური სწავლება. მასწავლებელი უნდა იყოს კომპეტენტური ინდივიდუალური სწავლების დროს. ეს არის ინსტრუქცია, რომელიც აკმაყოფილებს მოსწავლის საჭიროებებს. ინსტრუქცია ეფუძნება ფრთხილ და უწყვეტ შეფასებას, როგორც - არაფორმალურად (მაგალითად, დაკვირვება), ასევე - ფორმალურად (მაგალითად, სტანდარტიზებული ტესტებით). ნასწავლი შინაარსი უნდა აითვისოს ავტომატურობის ხარისხით. (IDA)

## 5.2. ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაცია

მოცემული გზამკვლევის, მითითებების, რეკომენდაციებისა და სტრატეგიების შექმნისას ვიხელმძღვანელოთ ისეთი რესურსებით, რომლებიც დიდი ხანია გამოიყენება განვითარებულ ქვეყნებში. მათგან გამოვყოფ ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაციას, რომელიც მართლაც გამორჩეული და აღიარებულია.

BDA ფართოდ არის აღიარებული არა მხოლოდ დიდ ბრიტანეთში, არამედ საერთაშორისო დონეზეც. ფილოსოფია, რომელსაც ემყარება BDA არის ის, რომ „როცა იცვლება გარემო დისლექსიის მქონე ადამიანების ადაპტაციისთვის, ის ხშირად კარგ შედეგებს იძლევა ყველა სხვა მოსწავლისთვის. ამას განსაზღვრავს დისლექსიის მეგობრული ხარისხის ნიშანი (Friendly Quality Mark). სკოლებს ამ ნიშანს ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაცია ანიჭებს. ეს ხარისხის ნიშანი მიზნად ისახავს უზრუნველყოს იმ სკოლების მხარდაჭერა, რომლებშიც დისლექსიის მქონე მოსწავლეს შეუძლია, როგორც უკვე არსებული უნარ-ჩვევებისა და ნიჭის, ასევე - ახლის განვითარება. ეს ჩარჩო უზრუნველყოფს, რომ ყველა სკოლაში ჰქონდეს დისლექსიის მქონე ინდივიდის საჭიროებების და რესურსების კარგი ცოდნა, მისი საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად. ჩვენთვის საინტერესოა, თუ რა განსაზღვრავს ამ ხარისხს. დისლექსიის მეგობრული ხარისხის ნიშანი სკოლებისთვის შედგება სტანდარტისგან, რომლებიც მოიცავს 4 ძირითადი სფეროს:

- პირველი სტანდარტი ეხება პოლიტიკას - სკოლის ფარგლებში დისლექსიის მქონე მოსწავლეების მხარდასაჭერად და მოითხოვს სკოლებისგან იმის მტკიცებულებას, რომ მათ სასწავლო გარემოში,

ყოველდღიურ პრაქტიკაში, ასეთი პოლიტიკა მტკიცედ არის ფესვგადგმული.

- მეორე სტანდარტი მოიცავს კრიტერიუმებს, რომლებიც ექსპერტიზის დონეს, პერსონალის ცოდნას იკვლევს, დისლექსიის მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირებისა და მხარდაჭერისთვის. ასევე - შესაბამისი ინტერვენციის სტრატეგიების ეფექტური გამოყენების მტკიცებულებას.
- მესამე სტანდარტი სასწავლო კლიმატის შესაქმნელად გათვალისწინებულ კრიტერიუმებს იკვლევს. მაგალითად, გამოიძიებს სათანადო მტკიცებულებებს შეფასების პოლიტიკაზე, რომელიც გამოიყენება სკოლაში.
- მეოთხე სტანდარტი იკვლევს პარტნიორობასა და ურთიერთობას მშობლებსა და სხვა დაინტერესებულ მხარეებთან. კრიტერიუმები შეისწავლის მშობლებისთვის მიწოდებულ რეკომენდაციებს, შესაძლებლობებს და, ასევე, განიხილავს მიმდინარე პროცესებს. მაგ: მშობლების მიერ წამოჭრილ შემაშფოთებელ სიტუაციაზე რეაგირება და ა. შ.

არსებობს სპეციალური გზამკვლევი, რომელიც სკოლას ეხმარება, თუ როგორ მიიღოს ეს სტატუსი. ეს დოკუმენტი საწყის ეტაპზე მოითხოვს სკოლის თვითაუდიტს, განვითარების სტანდარტსა და სამოქმედო გეგმას, რომელიც უნდა ჯდებოდეს „სმარტ“ (SMART) მიზნებში: სპეციფიკური, გაზომვადი, მიღწევადი, შესაბამისი/რელევანტური და დროში გაწერილი.

სკოლებს ამ პროცესში შეიძლება სჭირდებოდეთ დამატებითი მხარდაჭერა, ეს შეიძლება იყოს ტრენინგი ან უბრალოდ რჩევა და ხელმძღვანელობა. როდესაც სკოლა ყველა კრიტერიუმს დააკმაყოფილებს (რაც ძალიან დეტალურადაა 300 გვერდიან დოკუმენტში გაწერილი) და სკოლის ყველა პერსონალს ექნება დისლექსიის ცნობიერების ამაღლების ტრენინგი გავლილი, სკოლა იქნება აკრედიტებული Dyslexia Friendly-ში ხარისხის ნიშნით.

აღსანიშნავია, რომ დროთა განმავლობაში „დისლექსიის მეგობრული პრაქტიკის“ გავლენამ უნდა გამოავლინოს ცვლილებები: იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებიც საჭიროებენ სკოლის გარე მხარდაჭერას დისლექსიის გამო, უნდა შემცირდეს; მოსწავლეების წიგნიერებისა და მათემატიკური სიძნელეების დონე



უნდა შემცირდეს; წერა-კითხვის და/ან ძალიან დაბალი აკადემიური დონის მქონე ბავშვების პროცენტული მაჩვენებელი, რიცხოვნობა საკვანძო ეტაპის ბოლოს, შედარებით უნდა შემცირდეს; უნდა გაიზარდოს მშობლების/აღმზრდელების ზოგადი კმაყოფილების დონე სკოლაში არსებული მდგომარეობით და მათი შვილის საჭიროებების დაკმაყოფილების გამო; არსებობს იმის მტკიცებულება, თუ როგორ ხდება ასეთი პროგრამების მონიტორინგი და პროგრესისა და მიღწევების შეფასება. არსებობს ჩარევისა და მხარდაჭერის სტრატეგიების მტკიცებულებებიც - როგორებიცაა დაგეგმვის დოკუმენტები, გაკვეთილის გეგმები, სამუშაო სქემები და ა.შ. სკოლა აგროვებს ყველა საჭირო ინფორმაციას შეუძლია მოახდინოს ანგარიში თავის პრაქტიკაზე - ინკლუზიის გაზომვადი შედეგების შესახებ. მას შეუძლია წარმოადგინოს სტატისტიკური მონაცემები, რომ მათი ინკლუზიური პრაქტიკა არის ეფექტური და აქვს დადებითი გავლენა. აქ იგულისხმება, რომ სწავლისთვის სათანადო კლიმატის შექმნა, ხელმისაწვდომობის სტრატეგიების დანერგვა და დისლექსის მეგობრული სწავლების სტრატეგიები და მხარდაჭერა დადასტურებულია ყველა სასწავლო საგანში; ასევე, დანერგილია ადაპტირებული საკლასო პრაქტიკა უნივერსალური დიზაინის პრინციპით: დასაჯდომი ადგილი, ინდივიდუალური განათება და რესურსების ხელმისაწვდომი მდებარეობა, საკვანძო სიტყვები და მკაფიოდ მონიშნული რესურსები, ინფორმაცია არათეთრი ქაღალდის შესახებ (მაგ. კრემისფერი), სადაც შესაბამისია ხელმისაწვდომი შრიფტი და განლაგება, დაფიდან კოპირების ალტერნატივები, „ფანჯრის პრინციპით“ გადაფარვის გამოყენება საჭიროების შემთხვევაში, თანამშრომლობითი სწავლა და თანატოლთა მხარდაჭერა, კომპიუტერის ეკრანები, ტექსტის ზომა, მაგნიტური ასოები, პროგრამული უზრუნველყოფა, ელექტრონული მართლმწერები, წიგნიერების თამაშები, რესურსების ყუთი და სხვა საჭირო ნივთები თუ სასწავლო აქტივობები მორგებულია საჭიროებისამებრ (Dyslexia Friendly Schools Good Practice Guide. British Dyslexia Association 2012).

ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაცია ყურადღებას ამახვილებს მულტილინგვიზმზეც. განიხილავს საკითხს, როგორიცაა - დისლექსია და ინგლისური, როგორც დამატებითი ენა (EAL). ლიზ ჰორობინი, BDA ტრენინგების ხელმძღვანელი ამბობს, რომ დისლექსიური მოსწავლეების მხარდასაჭერად

რეკომენდებული ტექნიკა ერთნაირად არის ეფექტური ყველა მოსწავლისთვის. დიდი ბრიტანეთის მოსახლეების დაახლოებით 10%-ს აქვს გარკვეული ხარისხის დისლექსია და არ არსებობს საფუძველი ვივარაუდოთ, რომ ეს სტატისტიკა ასევე არ ეხება იმ ინგლისელებს, რომლებისთვისაც ინგლისური ენა მეორე ენაა (EAL მოსახლეობა). რა თქმა უნდა, EAL ბავშვებში დისლექსიის იდენტიფიცირების ამოცანა სულაც არ არის მარტივი. ბევრი ბავშვი საუბრობს სხვა ენაზე, რომელიც განსხვავდება ინგლისურისაგან, არა მხოლოდ მისი ბგერებითა და გამოთქმით (მისი არტიკულაციური ნიმუშებით), არამედ - სტრუქტურითაც (მისი გრამატიკა და სინტაქსი) და წერითაც (მისი ორთოგრაფია). ამ განსხვავებამ შეიძლება გამოიწვიოს სირთულეები, როგორიცაა ფონოლოგიასთან დაკავშირებული პრობლემები, კითხვასა და ასოების დაწერაში შეცდომები, რაც ხშირად განიხილება დისლექსიის დამახასიათებლად.

მნიშვნელოვანია, რომ გამოთქმასა და მართლწერას შორის ურთიერთკავშირის თვალსაზრისით, შესაძლებელია განვასხვაოთ გამჭვირვალე ორთოგრაფიული ენები, რომლებიც ცალსახად, გამჭვირვალედ აკავშირებს ფონემებს და გრაფემებს ერთმანეთთან და ისეთი ორთოგრაფიული ენებისაგან, რომლებიც ხასიათდება ზეპირ და წერილობით ფორმას შორის კიდევ უფრო რთული ურთიერთმიმართებით. პირველ კატეგორიას მიეკუთვნება იტალიური, ესპანური, გერმანული და ბერძნული, ხოლო მეორე ჯგუფს ეკუთვნის ფრანგული და ინგლისური.

მოსწავლემ, რომელმაც უკვე ისწავლა ისეთი ანბანური სისტემა, როგორიცაა ჩინური ან იაპონური და სწავლობს მეორე ენას, მოსწავლე შეიძლება დაეყრდნოს მთელი სიტყვის ამოცნობას (პირველი ენის თავისებურებიდან გამომდინარე) და არა - დეკოდირების უნარებს ან ფონემებისა და გრაფემების ცოდნას. მეორე მხრივ, ვინც ადრე ისწავლა გამჭვირვალე ენა, როგორიცაა ესპანური ან იტალიური, შეიძლება ზედმეტად დაეყრდნოს დეკოდირებას და შეექმნას პრობლემები ინგლისური ენის არაგამჭვირვალობასთან დაკავშირებით. შესაბამისად, რთულია დისლექსიის დიაგნოსტიკება მულტილინგვურ ბავშვებთან. ამის გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანია იმის ცოდნა, რომელიც შეიძლება მიღებულ იქნას თქვენი მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ. ეს მოგცემთ ინფორმაციას, არა მხოლოდ იმის შესახებ, თუ რომელი სფეროები მოითხოვს ყურადღებას, არამედ

იმაზეც - თუ რომელი შესაძლებლობები შეგიძლიათ გამოიყენოთ მისი სწავლების დროს.

ბრიტანეთის დისლექსიის ასოციაციის რესურსები საშუალებას მისცემს სპეციალურ მასწავლებლებს, ფსიქოლოგებს, ზოგადი განათლების მასწავლებლებსა და ასისტენტებს, რომ ნახოთ საუკეთესო სტრატეგიები და იდეები დისლექსიის მქონე ბავშვებთან მუშაობისთვის. ასევე, საშუალებას მისცემს განათლების პოლიტიკის შემქმნელებს, სკოლებში დისლექსიის მეგობრული პრაქტიკის დანერგვაში. ასევე დაეხმარება ბავშვებს დისლექსიის დროულ აღმოჩენასა და კითხვის, მართლწერის, წერის, მათემატიკისა და უცხო ენების სწავლების დროს მხარდაჭერაში. გაერთიანებულ სამეფოში ეს შესანიშნავი რესურსი კარგ პრაქტიკას აჩვენებს დისლექსიის მქონე ბავშვების განათლების შესახებ და ის ძალიან ღირებული ინსტრუმენტია, როგორც სკოლის მიდგომა.

### 5.3. ახალი ზელანდია

ახალი ზელანდიის განათლების სამინისტრო პედაგოგებს აძლევს მიმართულებას, სწავლის სხვადასხვა საფეხურზე რას მიაქციონ ყურადღება. წიგნიერების ადრეული ინტერვენციის ძირითადი საყურადღებო ელემენტებია: ფონემატური ცნობიერება, კითხვის და მართლწერის უნარები.

„About Dyslexia Supporting literacy in the classroom“-ში ვკითხულობთ: პირველ წელს დააკვირდით, ყურადღება მიაქციეთ მოსწავლეს, რომელიც ცუდად კითხულობს, თუნდაც ნაცნობს სიტყვებს, ასოები ან ფიგურები ხშირად ერევა (მაგალითად, b/d, p/q, ან 15 51), რითმის ცუდი გრძნობა აქვს, არ არის დარწმუნებული ბგერაში/ასოს კომბინაციაში - ა ასო წარმოადგენს მაგალითად, ბგერა თ ან შ-ს, ცუდი ხელწერა აქვთ და ცუდად გამოსახავს ასოებს.

პირველი წლის შემდეგ სკოლის ყურადღება მიაქციეთ მოსწავლეს, რომელიც მიუხედავად ნათელი ინსტრუქციისა: ნელა ახდენს ბგერებს შორის კავშირის იდენტიფიცირებას, ვერ ცნობს ნაცნობ სიტყვებს, მუდმივად უშვებს ორთოგრაფიულ შეცდომებს, ვერ ხედავს შეცდომებს. აქვს კარგი იდეები, მაგრამ მეტი დრო სჭირდება საშუალოზე უკეთესი წერილობითი სამუშაოს შესასრულებლად. იმედგაცრუებულია

და ტექსტური დავალებების თავიდან აცილებას ცდილობს, აქვს ცუდი თვითშეფასება.

ზედა დაწყებით და საშუალო საფეხურზე დააკვირდით მოსწავლეებს, რომლებიც დიდ ძალისხმევას ხარჯავენ წერილობით საკუთარი იდეების გამოხატვაზე, თუმცა კარგად შეუძლიათ საკუთარი თავის გამოხატვა ზეპირად. გამოიყენებენ ასოების არასწორ თანმიმდევრობას სიტყვების წერისას, მაგრამ ვერ ხედავენ რა არის არასწორი, უჭირს სიტყვის პოვნა ტესტში, უჭირს მრავალმარცვლიანი სიტყვების ამოკითხვა, შეიძლება წაიკითხოს ტექსტი, მაგრამ ძალიან ნელა, თან უჭირს შინაარსის გაგება. აქვს ცუდი თავდაჯერებულობა და თვითშეფასება, მოტივაციის ნაკლებობა, უყურადღებობა და გამომწვევი ქცევები (Published 2020 by the Ministry of Education New Zealand. [www.education.govt.nz](http://www.education.govt.nz))

#### **5.4. ბავშვის გონებრივი განვითარების ინსტიტუტი ( Child Mind Institute)**

დოქტორი სალი შეივიცის (Dr. Sally Shaywitz), იელის დისლექსიისა და კრეატიულობის ცენტრის თანადირექტორის შეფასებით, იმ ბავშვებიდან, რომლებიც ებრძვიან სწავლის დარღვევებს, 80-90 პროცენტს აქვთ დისლექსია - ყოველი მეხუთე ბავშვიდან ერთს. ბავშვები კითხვას სხვადასხვა ტემპით სწავლობენ და მათთვის ეს ნორმალურია, მაგრამ თუ თქვენი შვილი განსაკუთრებით იმედგაცრუებულია კითხვითა და წერით დიდი ხნის განმავლობაში, არსებობს შანსი, რომ მას ჰქონდეს სწავლის დარღვევა, რომელიც ხასიათდება პირველადი უნარების შესწავლის სირთულეებით, როგორებიცაა კითხვა, წერა და არითმეტიკა. დისლექსია სწავლის დარღვევაა, რომელიც ხელს უშლის ინდივიდს კითხვის უნარის განვითარებაში. ბევრი დისლექსიური ბავშვი დიაგნოზის გარეშე რჩება. ის ამტკიცებს, რომ ეს სკოლის წარუმატებლობაა, რომელიც გამოწვეულია გარემო ფაქტორებით, საჭირო ინსტრუმენტების/მასალების არქონით, რომლებიც ხელს უწყობს ამ განუკითხაობას. ექსპერტები ფიქრობდნენ, რომ დისლექსია უფრო ხშირი იყო ბიჭებში, ვიდრე გოგონებში, მაგრამ მიმდინარე კვლევები აჩვენებს, რომ ეს გავლენას ახდენს გოგონები და ბიჭები თანაბრად. ის გვიჩვენებს, რომ როცა კლასში სხვა ბავშვებიც არიან, მთავრად ის ხმამაღლა კითხვას. დისლექსიის გავლენა არ წყდება გაკვეთილის

დასრულების შემდეგ. აშლილობამ ასევე შეიძლება გავლენა მოახდინოს ბავშვების ცხოვრებაზე სკოლის გარეთ. დისლექსიის მქონე ბავშვებს ასევე შეიძლება უჭირდეთ ლოგოებისა და ნიშნების გაგება, თამაშის წესების სწავლა. მათ უწევთ ბრძოლა მრავალსაფეხურიანი ინსტრუქციების დასამახსოვრებლად, უჭირთ საათის ცნობა და დროის მითითება. განსაკუთრებით უჭირთ ახალი ენის შესწავლა, შეიძლება ჰქონდეთ ემოციური სირთულეები, მათ შორის - იმედგაცრუების შედეგად. დისლექსიამ შეიძლება შეაფერხოს ბავშვს თანატოლებთან ტიპური ურთიერთობისა და სოციალურ გარემოში სიტუაციურად, სათანადოდ რეაგირების უნარი. „დისლექსიის მქონე ადამიანს, გარდა იმისა, რომ კითხვა და წერა უჭირს, რაც თავს არც ისე კარგად აგრძნობინებს, შეიძლება პრობლემები ჰქონდეს ენის საშუალებით გამომხატველობაში“-განმარტავს სკოტ ბესილკო (Beszytko), აღმასრულებელი დირექტორი უინსტონის მოსამზადებელი სკოლის, რომელიც სპეციალიზირებულია დარღვევების მქონე ბავშვების სწავლაში. „დისლექსიის მქონე ბავშვებთან ჩვენ დიდი სამუშაო გვაქვს ჩასატარებელი - ხელახლა უნდა აღმოაჩინოთ, რომ ისინი ან ზარმაცები ან სულელები კი არა, არამედ - ჭკვიანები და ქმედუნარიანები არიან “.

დოქტორი მეთიუ კრუგერი (Dr. Matthew Cruger), „ბავშვთა გონების განვითარების ინსტიტუტის“ დირექტორი აღნიშნავს, რომ ამ პრობლემების გადალახვაში, მასწავლებელს შეუძლია დახმარება. მასწავლებლები შეიძლება იყვნენ ინფორმაციის ღირებული წყარო იმის შესახებ, თუ რამდენად კარგად პროგრესირებს მოსწვლე კითხვაში, მასწავლებლები იცნობენ კრიტერიუმებს და მოლოდინებს თითოეული ასაკისთვის და შეიძლება ჰქონდეს ტესტის შედეგებიც, რომელიც პრობლემებს უსვამს ხაზს. მაგრამ იმ მასწავლებლებსაც კი, რომლებიც აღიარებენ კითხვის უნარებში ჩამორჩენას, შეიძლება არ სურდეთ ამ ინფორმაციის გაზიარება მშობლებთან. მასწავლებლები ხშირად ორიენტირებულნი არიან კითხვის პრობლემების გადაჭრაზე, მაგრამ არა - იდენტიფიცირებაზე. დოქტორ კრუგერი გვიჩვენებს დაველოდოთ სანამ ბავშვები დაახლოებით ექვსი წლის გახდებიან, რათა განვახორციელოთ ეს შეფასება, მოვახდინოთ იდენტიფიცირება, მას შემდეგ, რაც კითხვის შესასწავლად მათ უკვე მიიღეს ოფიციალური ინსტრუქცია სკოლაში. სკოლამდელი შეფასებები შეიძლება ფოკუსირებული იყოს ფონოლოგიურ ცნობიერებასა და სიტყვების მოძიებაზე. თუმცა, თუ ამ მომენტში ბავშვს უჭირს

რითმების, საერთო ასოების, მარცვლების ან მარტივი სიტყვების ამოცნობა, ის უნდა შეფასდეს. მშობლებისთვის დამახასიათებელია ასეთი მოსაზრებები, რომ როცა ბავშვებს პირველ ან მეორე კლასში უჭირთ კითხვა, არავითარი ჩარევა არ არის საჭირო მესამე კლასამდე და მოელიან, რომ ბავშვები შეძლებენ თავისუფლად კითხვას. მაგრამ დოქტორი შეივიცი (Dr. Shaywitz) მიუთითებს - „უფსკრული ინტელექტისა და კითხვის უნარს შორის უკვე აშკარაა პირველ კლასში და რაც უფრო მალე მიიღებენ ბავშვებს დახმარებას, მით უფრო ადვილია მათთვის ამ უფსკრულის დახურვა“. დოქტორი კრუგერი კი გვთავაზობს მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ მხარდაჭერას, რომელიც ეხმარება ბავშვებს გააუმჯობესონ კითხვის უნარი. კერძოდ: მულტისენსორული მიდგომა და ინტერვენციის ინტენსივობა იმაზე მეტი, ვიდრე ერთხელ გაკვეთილიდან გაყვანა კვირაში (დამატებითი დახმარებისთვის, მცირე ჯგუფური ან ინდივიდუალური მეცადინეობისთვის). ჩვეულებრივ სასწავლო ცენტრში მარტივმა სწავლებამ, რომელიც არ არის ფოკუსირებული კითხვის სირთულეების გამოსწორებაზე, შეიძლება უკუშედეგიც კი მოგვცეს. კითხვაში ჩვეულებრივი ვარჯიში ეხმარება ტიპურ მკითხველს უკეთესობაში, მაგრამ ის შეიძლება იყოს დისტრესი დისლექსიური მკითხველებისთვის. „თუ ბავშვს სძულს კითხვაში დახმარება, ეს არ არის კარგი. ის არ მკურნალობს პრობლემის წყაროს, ფონოლოგიური სისუსტეს. მნიშვნელოვანია იმ გზების პოვნა, რაც შეამცირებს კითხვისას დისკომფორტს. და ბოლოს, ასწავლეთ კითხვა სასიამოვნოდ და არ - დამამცირებლად. ეს ნიშნავს მიზნის მისაღწევად დახარჯული დროის მინიმუმამდე შემცირებას“ - აღნიშნავს დოქტორი კრუგერი. (Complete Guide to Dyslexia - Child Mind Institute. 2023).

დოქტორი გზამკვლევის სახით გვიჩვენებს და გვთავაზობს დროის აკომოდაციის გამოყენებას. მაგ: დამატებითი დრო - ტესტებისთვის, მშვიდი ადგილი - სამუშაოდ, ლექციების ჩაწერის შესაძლებლობა და ზეპირი პასუხების გაცემის ვარიანტი, ნაცვლად - წერილობითისა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია იმ ნაწილში წახალისება, რისი გაკეთებაც სიამოვნებს და სადაც თავს თავდაჯერებულად გრძნობს. ეს შეიძლება იყოს სპორტი, თეატრი, ხელოვნება, მეცნიერება, დებატების გუნდი თუ სხვა რამ, რაც მას აგრძნობინებს, რომ კარგია, წარმატებულია. ასევე შეიძლება ძალიან აძლიერებდეს მას დისლექსიის მქონე წარმატებული ადამიანების

ისტორიების გაზიარება. დამხმარე ინსტრუმენტებისა და ტექნოლოგიების გამოყენებაც დაგვეხმარება რთული პრობლემების გადაჭრაში: აუდიო წიგნები შეიძლება იყოს კითხვის შესანიშნავი ალტერნატივა ანდა კალმით წერის ნაცვლად კომპიუტერზე ან ტაბლეტზე აკრეფა (ამას შეუძლია სწავლა სახალისო გახადოს), ფონოლოგიური ცნობიერების გავარჯიშების გადაქცევა თამაშად. ასევე, დაეხმარეთ მოსწავლეს, გააცნობიეროს თავისი სწავლის დარღვევა. შეიძლება მისცეთ მას ის ინსტრუმენტები, რითაც მას შეუძლია მართოს დისლექსია - როგორც აკადემიურად, ასევე - ემოციურად. ესაუბრეთ მას სირთულეების შესახებ, რაც შეიძლება გამოიწვიოს დისლექსიამ. თუ თქვენი მოსწავლე იწყებს ისეთი სიტყვების თქმას, როგორიცაა „მე სულელი ვარ“, ნუ უგულებელყოფთ მას. აღიარეთ მისი ბრძოლა და შეაქეთ შრომისმოყვარეობა - მაშინაც კი, თუ შედეგი არ არის სრულყოფილი: „მე მესმის, რამდენად რთული იყო ეს წასაკითხი დავალება შენთვის“. დაეხმარეთ მას კონკრეტული ძლიერი მხარეების ამოცნობაში: „იმ ნახატს, რომელიც შენ შექმენი, ისეთი ნათელი ფერები და დეტალები ჰქონდა!.. შენ დიდი მხატვარი ხარ.“ Child Mind Institute (Complete Guide to Dyslexia). 2023.

## **თავი 6. კითხვის უნარის განვითარების სხვადასხვა მიმდინარეობა**

ცნობილია კითხვის პროგრამები, რომლებიც ეფექტურია დისლექსიის მქონე ბავშვებისთვის. ესენია:

- ვილსონის მეთოდი (WRS)
- ორტონ-გილინგემის მიდგომა
- აკადემიური წარუმატებლობის პრევენცია (PAF)
- ლინდამუდ-ბელის პროგრამა (Lindamood-Bell)
- რავე - ო (RAVE-O)

### **6.1. ვილსონის კითხვის სისტემის მიმოხილვა**

WRS - ვილსონის კითხვის პროგრამის სწავლების პრინციპები გამოვლინდა კვლევის შედეგად, როგორც ეფექტური სწავლების პრინციპები, რომლებიც გაზრდის მოსწავლეთა მიღწევებს. მას შეუძლია მოსწავლეებს მიჰყვეს კლასიდან კლასამდე. ვილსონის კითხვის პროგრამა შეესაბამება დისლექსიის საერთაშორისო ასოციაციის (IDA) მითითებებს დისლექსიის მქონე სტუდენტებთან მუშაობისთვის (IDA, 2008). წარმატება მიიღწევა უფრო დიდი ინტენსივობის, ხანგრძლივი მეცადინეობისა და მცირე ჯგუფების ხარჯზე. უნიკალური მახასიათებლები, რომლებიც განასხვავებს WRS-ს სხვა პროგრამებისგან არის: სისტემური, აშკარა, კუმულაციური, ინტენსიური და ორიენტირებული მიდგომა. ეს სისტემური და ინტეგრირებული მიდგომა მოიცავს დეკოდირების, მორფოლოგიისა და სიტყვების ელემენტების შესწავლას, კოდირებისა და ორთოგრაფიის სწავლებას, ზეპირი კითხვის გამართულობას, ლექსიკის გამდიდრებასა და გაგებას.

### **6.2. ორტონ-გილინგემის პრინციპები (Orton-Gillingham)**

ორტონ-გილინგემის პრინციპების მიხედვით ყველა ინსტრუქცია ნათელია, მრავალსენსორულია და ინტერაქტიული. თანმიმდევრული კავშირები იქმნება ვიზუალურ, აუდიტორულ და კინესთეტიკურ-ტაქტილურ გზებს შორის, მეხსიერების და წერილობითი უნარის გასაუმჯობესებლად. მოსწავლეებს ასწავლის



სიტყვის ცალკეულ ფონემებს, ავითარებს იმის გაგებას, რომ სალაპარაკო ენის ბგერები ერთად მუშაობს სიტყვების შესაქმნელად და ხელს უწყობს ბგერების სეგმენტაციას და შერწყმას. მასალა წარმოდგენილია 12 საფეხურად (რომელიც არ შეესაბამება სკოლის კლასის დონეებს) და შემდგომში იყოფა 63 დამატებით ქვესაფეხურად. თითოეული შენდება წინა საფეხურზე. ყოველი ქვესაფეხურის დახურვა საჭიროა შემდეგზე გადასვლამდე, რაც შემდგომი ქვესაფეხურის მოთხოვნებს მართავდა და მიღწევადს გახდის. ამ მეთოდის მიხედვით დაგეგმილი ათნაწილიანი გაკვეთილის გეგმა, გონივრული და ლოგიკური გზით მიმართავს შემდეგს: დეკოდირება, მორფოლოგია და სიტყვის ელემენტების შესწავლა, კოდირება და ორთოგრაფია, კითხვის თავისუფლად ცოდნა, ლექსიკა და გაგება. ცნებები ისწავლება ბგერის, მარცვლების და სიტყვის ელემენტების (პრეფიქსი, ფუძე და სუფიქსი) ბარათების გამოყენების გზით.

Orton-Gillingham-ის მიდგომა არის უაღრესად სტრუქტურირებული მიდგომა, რომელიც კითხვასა და მართლწერას უფრო მცირე უნარ-ჩვევებად აქცევს, რომლებიც მოიცავს ასოებისა და ბგერების დასწავლას. შემდეგ ამ უნარებს ეფუძნება და დროთა განმავლობაში ავითარებს მას. ეს იყო პირველი მიდგომა (პირდაპირი, თანმიმდევრული, სისტემატური, მულტისენსორული, მკაფიო ინსტრუქციებით) კითხვის სწავლებისთვის, რომელიც გამოიყენებულ იქნა დისლექსიის დასაძლევად და რომელიც არა მხოლოდ დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის არის აუცილებელი, არამედ ყველა მოსწავლის შემთხვევაში. (<https://imse.com/about-us/what-is-orton-gillingham>).

ორტონ-გილინგემის სასწავლო მიდგომა წაახალისებს მოსწავლეებს ასოების დანახვით, წარმოთქმით, გახმოვანებით და წერით დაეუფლონ სიტყვების გაშიფვრასა და დაშიფვრას. ორტონ-გილინგემის მიდგომა ხაზს უსვამს მულტისენსორულ სწავლებას, რომელიც აერთიანებს მხედველობას, სმენას, შეხებას და მოძრაობას. ეს მიდგომა კარგად მუშაობს დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც არ აქვთ ფონეტიკური ცნობიერების საბაზისო დონე (<https://www.orton-gillingham.com/approach/628 / 5,00>). ორტონ-გილინგემის მიდგომა გვებმარება ამოვიცნოთ კითხვისა და მართლწერის საიდუმლოება, იმაზე ფოკუსირებით, თუ რატომ იწერება სიტყვები ისე, როგორც იწერება. მიუხედავად იმისა, რომ ინგლისური ენა შეიცავს მხოლოდ 26 ასოს, ეს ასოები გაერთიანებულია დაახლოებით 44

სამეტყველო ბგერის შესაქმნელად და ამ ბგერების მართლწერის 250-ზე მეტი გზა არსებობს. მაგრამ ორტონ-გილინგემის მიდგომა (OG) ასწავლის მოსწავლეებს, გამოიყენონ წესები და განზოგადება, რაც ხელს უწყობს იმას, რომ ის რაც ოდესღაც რთული იყო, ხდება ბევრად უფრო ადვილი! ეს მეთოდი არის მრავალსენსორული, თანმიმდევრული, თანდათანობითი (ნაბიჯ-ნაბიჯ), კუმულაციური/დაგროვებითი, ინდივიდუალური, ფონოლოგის სწავლებაზე დაფუძნებული და ნათელი ინსტრუქციებით. (<https://blog.allaboutlearningpress.com/orton-gillingham/>)

### **6.3. PAF (Preventing Academic Failure) Reading Program - აკადემიური**

#### **წარუმატებლობის პრევენცია.**

აკადემიური წარუმატებლობის პრევენციის პროგრამა არის ყოვლისმომცველი, სტრუქტურირებული ენობრივი პროგრამა -კითხვისა და მართლწერის სწავლებისთვის - მულტისენსორული ტექნიკის გამოყენებით. ეს არის ეფექტური კითხვის პროგრამა ყველა ბავშვისთვის და აერთიანებს სამეცნიერო კვლევებით მხარდაჭერილ პრაქტიკას. ის ხელს უშლის კითხვის წარუმატებლობას, სწავლის სირთულეების რისკის მქონე ბავშვებში, საბავშვო ბაღში ან პირველ კლასში სწავლისას. გარდა ამისა, ის შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც ინტერვენციის პროგრამა. ეს მიდგომაც მეცნიერულად დადასტურებულია და მოიცავს ყველა სასწავლო პრაქტიკას, რომელიც მხარდაჭერილია უახლესი კვლევის მიერ და რეკომენდებულია „ეროვნული კითხვის პანელის“ მიერ. ის მასწავლებელს სთავაზობს ყველა იმ ინსტრუმენტსა და რესურსს, რომლებიც სჭირდება კითხვის სწავლებისთვის, ყოველდღიური გაკვეთილების დასაგეგმად. ინსტრუქციები არის ლაკონიური და ადვილად ხელმისაწვდომი. PAF შეიქმნა მასწავლებლებისთვის, მასწავლებლების მიერ. ეს მეთოდი შექმნილია ორტონ-გილინგემის ტექნიკის საფუძველზე.

PAF-ის კითხვის პროგრამა ბავშვებს აძლევს „სამშენებლო ბლოკებს“, რომლებიც მათ სჭირდებათ კითხვის მყარი საფუძვლის შესაქმნელად. აქ ცნებები ისწავლება კონკრეტული თანმიმდევრობით. მასწავლებელი თითოეულ გაკვეთილზე ბავშვებს სთავაზობს პრაქტიკას, რომელიც საჭიროა სიტყვების ამოცნობისა და ლექსიკის განსავითარებლად. ისინი აყალიბებენ მხატვრული და არამხატვრული ტექსტების

გაგების სტრატეგიებს. სწავლების ეს ტექნიკა იწვევს მინიმალურ იმედგაცრუებას და მაქსიმალურ წარმატებას, რაც არა მხოლოდ კითხვის უნარების გაუმჯობესებას, არამედ თვითშეფასების ამაღლებასაც უწყობს ხელს. ამ მეთოდით ბავშვებს ასწავლიან:

- როგორ დავწეროთ ასოები და ბგერები;
- როგორ გამოვიყენოთ ბგერები სიტყვების წასაკითხად და დასაწერად;
- როგორ წავიკითხოთ და დავწეროთ მრავალმარცვლიანი სიტყვები;
- როგორ წავიკითხოთ ზუსტად და თავისუფლად სიტყვები, ფრაზები და წინადადებები იმ მოთხოვნების გამოყენებით, რომლებიც შეიცავს მხოლოდ ნასწავლ ბგერებსა და სიტყვებს (კონტროლირებადი და გაშიფრული ტექსტი);
- როგორ გამოვიყენოთ გაგების სტრატეგიები იმის გასაგებად, რასაც ვკითხულობთ;

მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანია იცოდნენ, თუ როგორ გამოიყენება მასალები აკადემიური წარუმატებლობის პრევენციის პროგრამის (PAF) გაკვეთილებზე? PAF-ის კითხვის თითოეულ გაკვეთილს აქვს ხუთი კომპონენტი: ძველი მასალის მიმოხილვა, ახალი მასალის შემოტანა, კარნახი, კითხვა და განმტკიცება. PAF მასალები ძალიან მარტივი გამოსაყენებელია. მასწავლებლის სახელმძღვანელო ხელს უწყობს გაკვეთილების ეფექტურ დაგეგმვას. სასწავლო მასალები საინტერესოა და მხარს უჭერს პირდაპირი სწავლების მოდელს. მას სწავლების სამი დონე აქვს. ([Beginning Reading Program | PAF Reading Program \(pafprogram.com\)](http://pafprogram.com))).

დონე 1. ის შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც პირველი დონის კითხვის პროგრამა (კითხვის დაწყების პროგრამა, რომელიც იწყება საბავშვო ბაღში ან პირველ კლასში, რადგან მასში „ეროვნული კითხვის პანელის“ მიერ რეკომენდებული ყველა მნიშვნელოვანი სასწავლო კომპონენტი შედის: ფონემატური ცნობიერება და ფონეტიკა (მართლწერა კარნახით), სრულყოფილი კითხვა (სიტყვების, ფრაზების და წინადადებების განმეორებითი წაკითხვით), ლექსიკა და გაგება (PAF-ის დეკოდირებადი თავების წიგნების მონიტორინგის ზეპირი კითხვის მეშვეობით)). ძირითადი გაკვეთილების დასაწყისში, შესაბამისი ინსტრუქციის მიწოდებით,

მთელი კლასი აუმჯობესებს კითხვის, მართლწერის და ორთოგრაფიულ უნარებს. მრავალსენსორული კითხვის დახმარებით, ამ მოსწავლეების უმეტესობა წარმატებით ისწავლის კითხვას თავის კლასში დამატებითი მხარდაჭერის გარეშე. მკვეთრად შემცირდება მხარდაჭერისა და სპეციალური საგანმანათლებლო სერვისების საჭიროების მქონე სტუდენტების რაოდენობა. იქნებიან მოსწავლეები, რომელთათვისაც ეს გაკვეთილები იქნება რთული. ისინი მიიღებენ ინტერვენციის სერვისებს ან მიდიან რესურს ოთახში.

დონე 2. ის შეიძლება გამოყენებულ იქნას როგორც კითხვის გამოსასწორებელი პროგრამა (6 კლასამდე).

მე-3 დონე. ის შეიძლება გამოვიყენოთ როგორც კითხვის პროგრამა დამოუკიდებელი სპეციალური განათლებისთვის.

PAF-ს ჰქონდა შეუდარებელი წარმატება, როგორც ინტერვენციულ (Tier 2) ან სპეციალური განათლების (Tier 3) პროგრამას. იგი წარმატებულია კითხვის მეთოდოლოგიებში, რადგან აერთიანებს Orton-Gillingham ინსტრუქციას, რომელიც სპეციალურად შეიქმნა დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის. ([PAF & the RTI Model - PAF Reading Program \(pafprogram.com\)](http://pafprogram.com))

#### **6.4. ლინდამუდ - ბელის კითხვის პროგრამა. (Lindamood-Bell)**

ლინდამუდ-ბელის კითხვის პროგრამის ინსტრუქცია ეფუძნება ინდივიდუალურ სასწავლო საჭიროებებს. კითხვა არის შემეცნებითი აქტი, რომელიც შედგება სამტყველო ენისა და ასოების გამოსახულებისგან. სწავლება კი უნდა შეესაბამებოდეს შემეცნების შემდეგ თეორიას - კითხვა და გაგება სამ სენსორულ-კოგნიტურ ფუნქციას ეფუძნება:

1. ფონემატური ცნობიერება - ეს არის სიტყვებში ბგერების სმენით აღქმის უნარი.
2. სიმბოლო - ეს არის უნარი სიტყვები შექმნას ბგერებისა და ასოების გონებრივი გამოსახულებით.
3. კონცეფციის გამოსახულება - არის უნარი გონებაში შექმნას გამთლიანებული წარმოდგენები; როგორიც არის - მოქმედებების, სცენების, მოძრაობის და ა.შ. დინამიური გამოსახულება.

ტრადიციული კითხვისა და სწავლების პროგრამები ფოკუსირებულია შინაარსის სწავლებაზე. Lindamood-Bell პროგრამები ფოკუსირებულია კითხვისა და გაგებისთვის აუცილებელ სენსორულ-კოგნიტიურ დამუშავებაზე. აღნიშნული მეთოდი ყურადღებას ამახვილებს იმ სენსორულ-კოგნიტიურ პროცესებზე, რომლებიც აუცილებელია წაკითხვისა და გაგებისთვის. მისი მიზანია დაეხმაროს ინდივიდებს განავითარონ საჭირო უნარები სიტყვების ზუსტი და ეფექტური ამოცნობისთვის, გაშიფვრის, მართლწერისა და გაგებისთვის. Lindamood-Bell მეთოდი მოიცავს მულტისენსორული მიდგომასაც, ვიზუალური, სმენითი და კინესთეტიკური მოდალობის გამოყენებით. იგი ხაზს უსვამს ფონემატური ცნობიერების განვითარებას. Lindamood-Bell მეთოდი იყენებს სხვადასხვა სასწავლო ტექნიკას და მასალას, რომლებიც მორგებულია თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე. ეს ტექნიკა შეიძლება შეიცავდეს ენის სიმბოლოების გამოსახულების სასწავლო სავარჯიშოებს, ვიზუალიზაციას და სავარჯიშოებს, რომლებიც ფოკუსირებულია სიტყვებისა და წინადადებების მნიშვნელობის გონებრივი წარმოდგენის შექმნაზე. ([lindamoodbell.com](http://lindamoodbell.com))

## 6.5. რავე-ო (RAVE-O)

**RAVE-O** ითარგმნება როგორც "Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Engagement, Orthography", არის მტკიცებულებებზე დაფუძნებული კითხვის ინტერვენციის პროგრამა, რომელიც შექმნილია კითხვის უნარის გასაუმჯობესებლად, განსაკუთრებით დისლექსიის ან კითხვის სირთულეების მქონე პირებისთვის. პროგრამა ფოკუსირებულია კითხვის ძირითადი კომპონენტების გაძლიერებაზე, მათ შორის ფონოლოგიური ცნობიერების, გაშიფვრის, თავისუფლად მეტყველების, ლექსიკისა და გააზრების უნარზე. (**National Library of medicine**)

რავე-ო მუშაობს 2-5 კლასების მოსწავლეებთან, რომლებიც:

- დაახლოებით ერთი წლით ჩამორჩებიან კლასს;
- გაზომვის მიხედვით მოხვდნენ „რისკ“ ჯგუფში;
- იდენტიფიცირებული არიან RTI- ს II ან III დონის ინტერვენციისთვის.

RAVE-O-ს (Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Engagement, Orthography (აღდგენა, ავტომატიზაცია, ლექსიკა, ჩართულობა, ორთოგრაფია) პროგრამა

ფოკუსირებულია კითხვის სხვადასხვა კომპონენტის გაძლიერებაზე, მათ შორის: „აღდგენა“ - მეხსიერებიდან სიტყვების სწრაფად „ამოტანისა“ და ამოცნობის უნარის განვითარებაზე. „ავტომატიკა“ კი აყალიბებს სიტყვების ავტომატური ამოცნობის უნარებს, კითხვის თავისუფლად და ეფექტურად განსავითარებლად. „ლექსიკა“ მოიცავს ლექსიკური ცოდნის გაფართოებასა და კონტექსტში სიტყვების მნიშვნელობების გაგებას. „ჩართულობა“ გულისხმობს კითხვაში აქტიური ჩართულობისა და მოტივაციის ხელშეწყობას ინტერაქტიული და სასიამოვნო აქტივობებით. „ორთოგრაფია“ კი - წერილობითი ენის სტრუქტურისა და ნიმუშების ცოდნის გაღრმავებას, მათ შორის - მართლწერის წესებისა და სიტყვების ფორმირების. RAVE-O პროგრამა აერთიანებს მრავალფეროვან აქტივობებს და სტრატეგიებს ფონოლოგიური ცნობიერების, დეკოდირების უნარების, მხედველობით სიტყვების ამოცნობის, ლექსიკის განვითარებისა და გაგების უნარების გასაუმჯობესებლად. პროგრამა ხშირად მოიცავს ინტერაქტიულ თამაშებს, მულტისენსორულ მიდგომებს და საინტერესო მასალებს სწავლის გასაუმჯობესებლად და მოსწავლეთა ინტერესის შესანარჩუნებლად.

## 6.6. კითხვის პანელი

ცნობილია, რომ 1997 წელს, NICHD - National Institute of Child Health and Human Development - მა მუშაობა დაიწყო აშშ-ს განათლების დეპარტამენტთან ერთად ეროვნული კითხვის პანელის შექმნაზე, რომლის მიზანიც იმ დროისთვის არსებული კვლევებისა და მტკიცებულებების შესწავლის საფუძველზე, კითხვის სწავლის საუკეთესო გზების დადგენა იყო. მათ მუშაობა 2000 წელს დაასრულეს და იმავე წელს წარადგინეს საბოლოო ანგარიშები. როგორც ცნობილია, მათ განიხილეს 100 000- ზე მეტი კვლევა (ამას გარდა, 1966 წლის შემდგომ პერიოდიდანაც გაეცნენ 10000- ზე მეტ კვლევას) იმის შესახებ, როგორ სწავლობენ ბავშვები კითხვას და განსაზღვრეს კითხვის სწავლების ყველაზე ეფექტური მეთოდები. მანამდე კი განსაზღვრეს თავად კითხვა. მიიჩნიეს, რომ კითხვა მოიცავს რამდენიმე ქცევას, როგორებიცაა: იზოლირებულად, ცალკე აღებული ანდა - კონტექსტში, შინაარსის, აზრის მქონე სიტყვების კითხვა, ასევე - ფსევდოსიტყვების - უმინაარსო, უაზრო სიტყვების კითხვა და ასევე - ჩუმი ან ხმამაღლა კითხვის დროს წაკითხულის გააზრება. (Report of the

National Reading Panel | NICHD - Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (nih.gov)) ეროვნული კითხვის პანელის ანალიზმა ცხადყო, რომ კითხვის სწავლების საუკეთესო მიდგომა არის ის მიდგომა, რომელიც მოიცავს მკაფიო ინსტრუქციების საფუძველზე ფონემატური ცნობიერების განვითარებას, ფონეტიკის სწავლებას სისტემურად, კითხვის თავისუფლად ფლობას, მეტყველების გაუმჯობესების (ლექსიკური მარაგის გაზრდას) მეთოდებისა და გაგება-გააზრების გზების გამოყენებას.

ცნობილია, რომ ფონემატური ცნობიერება არის ცოდნა იმის შესახებ, რომ სალაპარაკო სიტყვები შეიძლება დაიყოს მცირე სეგმენტებად, რომლებსაც ფონემები ჰქვია. ამ უნარს განსაკუთრებით კარგად ავითარებს (ფონემატური ცნობიერების საფუძველს წარმოადგენს) რითმების კითხვა.

ფონეტიკა კი არის ცოდნა ანბანის ასოებისა და იმის შესახებ, რომ ისინი წარმოადგენს ფონემებს. ფონეტიკაში დახელოვნებულ მოსწავლეს შეუძლია ისეთი სიტყვების გამოთქმა, წაკითხვა, რომელიც აქამდე არ უნახავს (წინასწარ მათი დამახსოვრების გარეშე).

თავისუფლად კითხვა არის სიტყვების ადვილად ამოცნობის, დიდი სიჩქარით, სიზუსტით და წაკითხვისას ინტონაციის გამოხატვის (პროსოდიკა) და წაკითხულის უკეთ გაგების უნარი. ითვლება, რომ ბავშვები სრულყოფილად არ კითხულობენ, სანამ პროცესი ავტომატური არ გახდება; განმეორებითი კითხვა არის ერთ-ერთი მიდგომა, რომელიც ეხმარება ბავშვებს გახდნენ თავისუფლად მკითხველი. ასევე, კარგია ხელმძღვანელობით კითხვა - მითითებებისა და უკუკავშირის მიღებით. პრაქტიკისა და უკუკავშირის ერთობლიობა ხელს უწყობს კითხვის გამართვას. მნიშვნელოვანია ლექსიკური მარაგის გაზრდა, ახალი სიტყვების სწავლება - ტექსტიდან და მის გარეშე. ახალი სიტყვები და წაკითხულის გააზრების სტრატეგიები ეხმარება ინდივიდებს გაიგონ, თუ რას კითხულობენ. (CDBB) National Reading Panel (Historical/For Reference Only) | NICHD - Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (nih.gov)

კითხვის ეროვნული პანელი მიიჩნევს, რომ კითხვის სწავლების საუკეთესო მიდგომა არის ის, რომელიც მოიცავს 5 სფეროს განვითარებას:

- ფონემიური ცნობიერება
- ფონეტიკა/ანბანის ცოდნა
- კითხვის თავისუფლად ფლობა
- ლექსიკა/მეტყველება
- გაგება/გააზრება

მასწავლებელს უნდა ვურჩიოთ, რომ ვასწავლოთ ყველა მოსწავლეს ზუსტად, სწრაფად და გაგებით კითხვა მესამე კლასის ბოლომდე. ამისათვის მათ უნდა გამოიყენონ კითხვის სწავლების ხუთი ძირითადი კომპონენტი, რომელიც ცნობილია როგორც კითხვის ხუთი საყრდენი.

Read Natrall-ის პროგრამები ავითარებს და მხარს უჭერს კითხვის ხუთ (5) კომპონენტს, რომლებიც განსაზღვრულია კითხვის ეროვნული პანელის მიერ.

რა არის ფონემატური ცნობიერება?

ფონემატური ცნობიერება არის მეტყველების სიტყვებში ცალკეული ფონემებზე ფოკუსირებისა და მანიპულირების უნარი. ენათმეცნიერებაში ფონემა არის მეტყველების უმცირესი ერთეული, რომელიც განასხვავებს ერთ სიტყვას მეორისგან. ყველა სიტყვა შედგება ცალკეული ბგერების თანმიმდევრობისგან, რომელსაც ფონემებს უწოდებენ. ფონემატური ცნობიერება არის ფონოლოგიური ცნობიერების უფრო ფართო კატეგორიის ქვეჯგუფი, რომელიც არის ადამიანის ცნობიერება და უნარი - ზეპირ ენაში ბგერითი სტრუქტურების „თამაშის“ შესახებ.

კარგი მკითხველი გამოირჩევა ბგერების ავტომატურ მანიპულირებაში. ამას უწოდებს დოქტორი დევიდ კილპატრიკი "ფონემების ცოდნას". ეს მათ საშუალებას აძლევს გააკეთონ ორი რამ საოცრად კარგად: ისწავლონ ახალი სიტყვები, მხედველობით მეხსიერებაში შეინახონ ისინი (ორთოგრაფიული ლექსიკა) და შემდეგ ძალისხმევის გარეშე მოიძიონ და აღიდგინონ.

რა არის ფონეტიკა?

ფონიკა/ფონეტიკა არის სისტემური კავშირის შესწავლა როგორც ბგერებს შორის - რომლებიც გვესმის სიტყვებში, ასევე, ასოებს შორის - რომლებსაც ვწერთ. სხვანაირად რომ ვთქვათ - ფონეტიკა არის ფონემებსა და გრაფემებს შორის



სისტემური ურთიერთობ. ფონიკა/ფონეტიკა ასწავლის ანბანურ პრინციპს, რომელიც არის ასოებისა და სალაპარაკო ენის ბგერების ურთიერთობა. ბავშვებს როდესაც ესმით ანბანური პრინციპი, მათ ესმით, რომ სალაპარაკო სიტყვები შედგება ცალკეული ბგერებისაგან და რომ ასოები წარმოადგენს ამ ბგერებს. კითხვის განვითარება დამოკიდებულია ანბანური პრინციპის გაგებაზე. ეს „გაგება“ საშუალებას აძლევს ბავშვებს გამოიყენონ ეს ბგერითი ორთოგრაფიული ურთიერთობები როგორც ნაცნობ, ისე უცნობ სიტყვებზე. ის გადამწყვეტია ორთოგრაფიული რუკებისთვის და სიტყვების სრულყოფილად წასაკითხად.

დეკოდირება/გაშიფვრა არის სიტყვების გაჟღერების აქტი ფონეტიკის გამოყენებით და ასო-ბგერის ურთიერთობისა და ასოების შაბლონების ცოდნის გამოყენების უნარი, რათა სწორად წარმოთქვათ დაწერილი სიტყვები. წარმატებული გაშიფვრა ხდება მაშინ, როდესაც მოსწავლე იყენებს ასოს შესაბამის ცნებებს სიტყვის ზუსტად წასაკითხად.

ეროვნული კითხვის პანელმა (NRP) შეისწავლა სამეცნიერო მტკიცებულება ფონემური ცნობიერების ზემოქმედების შესახებ კითხვისა და მართლწერის უნარის განვითარებაზე. NRP-მ ჩაატარა მეტა-ანალიზი. კორელაციურმა კვლევებმა გამოავლინა, რომ სკოლაში შესვლისას, ფონემური ინფორმირებულობა და ასოების ცოდნა არის ორი საუკეთესო პროგნოზირება იმისა, თუ რამდენად კარგად ისწავლიან ბავშვები კითხვას სკოლაში სწავლის პირველი 2 წლის განმავლობაში. ბევრი ექსპერიმენტული კვლევა შეაფასეს, რათა გამოეკვლიათ ეფექტური გზები, რომლებიც ხელს უწყობს კითხვის ათვისებას. მათ შორის გამოყვეს კითხვის განვითარების შემდეგი სტრატეგიები:

1. ფონემის იზოლაცია, რომელიც მოითხოვს კონკრეტული ბგერების სიტყვებში ამოცნობას. მაგალითი: „მითხარი, პირველი ასო სიტყვაში - კალამი“.
2. ფონემის იდენტიფიკაცია, რომელიც მოითხოვს ერთი და იმავე ბგერის სხვადასხვა სიტყვაში ამოცნობას. მაგალითად, „მითხარი ბგერა, რომელიც საერთოა სიტყვებში: ბალი, ბიჭი და ბურთი.“
3. ფონემათა კატეგორიზაცია, რომელიც მოითხოვს იმ სიტყვას ამოცნობას, რომელიც იწყება განსხვავებული ბგერით (თანმიმდევრობით მიაწოდეთ

სამი ან ოთხი სიტყვა, მაგალითად, „რომელი სიტყვა არ იწყება ასო „თ“-თი? (ანდა, რომელი სიტყვა იწყება განსხვავებული ასოთი?) თითი, თასი, ასი. (ასი).

4. ფონემების შერევა/შერწყმა, რომელიც მოითხოვს ცალკე წარმოთქმული ბგერების თანმიმდევრობით მოსმენას და მათი გაერთიანებით ცნობადი სიტყვის შექმნას. მაგალითად, "რა სიტყვა გამოდის? ს-კ-ო-ლ-ა? (სკოლა).
5. ფონემების სეგმენტაცია, ბგერების დათვლით ან გამოთქმით ან თითოეული ბგერის სხვადასხვა ინტონაციით წარმოთქმით. მაგალითად, „რამდენი ბგერაა სიტყვაში - მზე?“ (სამი: მ-ზ-ე)
6. ფონემის წაშლა. ამოვიღებთ რომელიმე ბგერას და იმ სიტყვას ამოვიცნობთ, რომელი სიტყვაც დარჩა. მაგალითად, სიტყვა „სკოლა“. მოვაკლოთ - ს, რა დარჩა? (კოლა).

ეროვნული კითხვის პანელმა გაანალიზა კვლევები, რომლებიც შეისწავლის ანბანური სისტემის მეთოდის გამოყენების უპირატესობას ახალი სიტყვების გაშიფვრის, ნაცნობი სიტყვების ზუსტად ამოცნობასა და ავტომატურად კითხვაში. ანბანური სისტემა დიდად უწყობს ხელს იზოლირებულად ან ტექსტთან დაკავშირებული სიტყვების წაკითხვის უნარის განვითარებას. აღმოჩენები მტკიცედ უჭერდა მხარს დასკვნას, რომ უფრო დიდი წვლილი შეაქვს ფონეტიკის სწავლებას ბავშვების კითხვის უნარის განვითარებაში, ვიდრე ალტერნატიულ უსისტემო პროგრამებს ან პროგრამებს - ფონეტიკური ინსტრუქციის გარეშე.

(ფონეტიკა ასწავლის ადამიანებს კითხვას - ბგერების ასოებთან ან ასოთა ჯგუფებთან ანბანური დამწერლობის სისტემის კორელაციის გზით).

## 6.7. მულტისენსორული სწავლება

კითხვისადმი პოზიტიური დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაში, მხედველობის, სმენის და ხელისმოდრაობის შეთანხმებული მუშაობის დასწავლაში ეფექტურ მეთოდს წარმოადგენს მულტისენსორული სწავლება, რომელიც ს. ორტონს ეკუთვნის.

მულტისენსორული სწავლება მოიცავს ვიზუალური, აუდიალური და კინესთეტიკურ-ტაქტილური გზების ერთდროულ გააქტიურებას, რათა

გაუმჯობესდეს მეხსიერება და წერილობით გადმოცემის დასწავლა. ორტონმა და მისმა კოლეგებმა, რომლებიც ერთ-ერთი პირველები იყვნენ, ვინც დისლექსიის სიმპტომები ამოიცნეს საკუთარ მოსწავლეებში, მულტისენსორული ტექნიკის გამოყენება 1920-იან წლებში დაიწყო (IDA, 2014). ორტონის მიხედვით, კინესთეტიკურ-ტაქტილური განმტკიცების გამოყენება ვიზუალური და აუდიალური ასოციაციებისთვის, ხელს შეუწყობდა მოსწავლეებს, აღარ არეოდათ მსგავსი ასოები და მათი მიმდევრობა წერისა და კითხვისას. მაგალითად, თუ მოსწავლეებს, რომლებსაც ემუშავებთ ძ და ხ ასოები, ვასწავლით რომ კონსისტენტური, მაგრამ განსხვავებული მოხაზულობებით წერონ ეს ორი ასო, მათი გარჩევა უფრო მარტივი იქნება. ძ-ს წერისას მათ შეუძლიათ ჯერ ხაზი ჩამოუსვან, შემდეგ კი რგოლი შეკრან, ხ-სთვის კი პირიქით, რგოლით დაიწყონ და შემდეგ ხაზი ჩამოხაზონ. ამ შემთხვევაში, კინესთეტიკური ინფორმაცია ხელს შეუწყობს მოსწავლეებს ერთმანეთისგან გაარჩიონ დამაბნეველი ასოები.

დღევანდელი კვლევების თანახმად, მულტისენსორული მეთოდით სწავლება ეხმარება არა მხოლოდ დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს, არამედ მათ თანატოლებსაც, რომ უკეთ აღიქვან ასოები და მათ შორის განსხვავებები. დისლექსიის მქონე სხვადასხვა ბავშვთან კითხვის, მართლწერის და/ან ლაპარაკის სირთულის ხარისხი განსხვავებულია, უნიკალურია, მაგრამ მულტისენსორული მიდგომა საკმარისად მოქნილია, რომ განსხვავებული ასაკისა და სწავლის შესაძლებლობის მქონეს ერთნაირად კარგად გამოადგეს. თუ მულტისენსორული მიდგომა ბევრისთვის სხვადასხვა სასწავლო სირთულის დაძლევისთვის ღირებულია, დისლექსიის მქონე ბავშვისთვის ეს აუცილებელია. (IDA)

მულტისენსორული პრინციპით შექმნილი პროგრამები შეიძლება ერთმანეთისგან განსხვავდებოდეს, მაგრამ მათი პრინციპები მსგავსია. ეფექტური მულტისენსორული ინსტრუქცია ეფუძნება შემდგომ პრინციპებს:

- მულტისენსორული და ერთდროული

სწავლებაში ჩართულია ტვინის ყველა გზა (ვიზუალური, აუდიალური, კინესთეტიკურ-ტაქტილური) ერთდროულად ან მიმდევრობითად, რომ გაძლიერდეს დასწავლის ინტენსივობა და გაუმჯობესდეს მეხსიერება.

- სისტემატიური და კუმულაციური

მულტისენსორული სწავლება მოითხოვს რომ მასალა ორგანიზებული იყოს ლოგიკურად. ის უნდა დაიწყოს უმარტივესი, ბაზისური კონცეპტებით და მეთოდურად გადავიდეს შემდგომ, უფრო რთულ მასალებზე. თითოეული კონცეპტი უნდა იყოს დაფუძნებული უკვე ნასწავლ იდეებსა და მასალაზე. უკვე ნასწავლი მასალა სისტემატურად უნდა გამეორდეს, რომ მეხსიერებაში უკეთ დაიკავოს ადგილი.

#### ▪ პირდაპირი სწავლება

მულტისენსორული სწავლებისას არ უნდა მოხდეს არც ერთი იდეის გამოტოვება ან მის ირიბ დასწავლაზე გათვლა. ყველა კონცეპტის სწავლება უნდა მოხდეს პირდაპირი სწავლებით, მოსწავლისა და მასწავლებლის ინტერაქციის საშუალებით.

#### ▪ დიაგნოსტიკური სწავლება

მასწავლებელი უნდა იყოს გაწაფული მოქნილ ან ინდივიდუალურ სწავლებაში. სწავლების გეგმა უნდა ეფუძნებოდეს ინდივიდის დეტალურ და განგრძობით შეფასებას. მასალა უნდა მიეწოდებოდეს მოსწავლეს იმის მიხედვით, თუ რას ფლობს იგი კონკრეტული ეტაპისთვის.

#### ▪ სინთეტური და ანალიტიკური სწავლება

მულტისენსორული, სტრუქტურირებული ენის პროგრამები მოიცავს სინთეტურ და ანალიტიკურ სწავლებას. სინთეტური ინსტრუქციის დროს ენის ნაწილების მიწოდება ხდება მოსწავლისთვის, იმის ახსნის პარალელურად, თუ როგორ ფუნქციონირებს ეს ნაწილები ერთად, რომ მთლიანობა შეიქმნას. ანალიტიკური ინსტრუქციისას მოსწავლეს მიეწოდება მთლიანი ენობრივი ნიმუში და ხდება იმის სწავლება, თუ როგორ უნდა დაიშალოს ეს მთლიანობა შემადგენელ ნაწილებად.

#### ▪ ყოვლისმომცველობა და ინკლუზიურობა

მულტისენსორული სწავლებისას ხდება ენის ყველა დონის სწავლება პარალელურად, რაც მოიცავს ბგერებს (ფონემებს), სიმბოლოებს (გრაფემებს), სიტყვის შინაარსობრივ ნაწილებს (მორფემებს), სიტყვების და ფრაზების მნიშვნელობას (სემანტიკას), წინადადებებს (სინტაქსს), გრძელ პასაჟებს (შინაარსის გადმოცემას) და ენის სოციალურ გამოყენებას (პრაგმატიკას) (IDA, 2014).

მულტისენსორული მეთოდის გამოყენების დადებითი მხარეები კვლევების მიხედვითაც დასტურდება. 2002 წელს ჩატარებული კვლევის მიხედვით (Joshi et al), პირველი კლასის მოსწავლეები, რომელთაც ორტონის მულტისენსორული მეთოდით ასწავლიდნენ კითხვას, გაცილებით უკეთეს შედეგებს აჩვენებდნენ პროგრამის დასრულებისას, ვიდრე თანატოლები, ისეთ უნარებში, როგორიცაა ფონოლოგიური ცნობიერება, დეკოდირება და წაკითხულის გააზრება.

## 6.8. დისლექსია და საკლასო გარემო

ბავშვები, რომლებიც ცუდად კითხულობენ პირველი კლასის ბოლოს, თითქმის არასოდეს იძენენ საშუალო დონის კითხვის უნარს, დაწყებითი კლასის ბოლომდე. Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996; Juel, 1988; Torgesen & Burgess, 1998. გარდა ამ აკადემიური პრობლემებისა, პრობლემები აქვთ სოციალურ სფეროშიც. ისინი განიცდიან შფოთვას, აქვთ არიდების ქცევები კითხვასა თუ ზოგადად სკოლაში სიარულთან დაკავშირებით, აწუხებთ დაბალი თვითშეფასება და, როგორც ზემოთ მოყვანილი კვლევებიდან ჩანდა, ხშირად ქცევითი პრობლემებითაც გამოირჩევიან.

იმისათვის, რომ მოსწავლეებს ეს პრობლემები მოეხსნათ, აუცილებელია მშობლისა და მასწავლებლის ჩართულობა, არა მხოლოდ მათ აკადემიურ საქმიანობაში, არამედ პირადი ურთიერთობების კულტივაციაც და საკლასო ოთახის სწორი მართვაც იმისთვის, რომ დისლექსიის მქონე მოსწავლემ თავი სკოლაში კომფორტულად იგრძნონ.

კვლევების მიხედვით დასტურდება, რომ ინკლუზიურ გარემოში, სადაც დისლექსიის მქონე მოსწავლეები ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეებთან ერთად სწავლობენ, ნაკლებია ინტროვერსიის დონე დისლექსიის მქონე მოსწავლეებში. ასევე ნაკლებად შეიმჩნევა აპათია და ნეგატიური ქცევები (Pantazidou, Vega-Gea, Requena, 2021). ამასთან, აუცილებელია, რომ მასწავლებელი, რომელიც კლასში შედის, დატრენინგებული იყოს სხვადასხვა განვითარების დარღვევის შესახებ, ცნობდეს მათ სიმპტომებს და ესმოდეს, თუ რა ღონისძიებებია გასატარებელი კონკრეტულ სიტუაციებში, რაც ხშირად პრობლემაა. მაგალითად, ერთ-ერთ კვლევაში, სადაც ქუვეითის 700 მასწავლებელი იკვლიეს, რომლებიც ენას

ასწავლიდნენ, აღმოჩნდა რომ უმეტესობას არ შეეძლო დისლექსიის სიმპტომების დასახელება და არ ჰქონდა საკმარისი ცოდნა განვითარების დარღვევების შესახებ. ასეთ შემთხვევებში, მასწავლებელმა შეიძლება არასწორი მეთოდები აირჩიოს მოსწავლის დასახმარებლად, არ ჩართოს მუშაობაში საჭირო პერსონალი და ასე შემდეგ, რაც ხელიდან უშვებს იმ შანსს, რომ მოსწავლის განათლების პროცესში თავიდანვე პროფესიონალები ჩაერიონ და სწორი დახმარება აღმოუჩინონ მას.

## 6.9. დისლექსია და მულტიმედია მასალები

თანამედროვე სასწავლო მასალები ხშირად ერთზე მეტ სენსორულ მოდალობაშია მოცემული (აუდიო, ვიზუალური) ან პრეზენტაციის სახით მიეწოდება მოსწავლეს (ტექსტი, სურათები). მულტიმედია მასალები ხშირად რეკომენდებულია და ადაპტირებულია დისლექსიის მქონე მოსწავლეებში, თუმცა იშვიათია ამ მეთოდის გამოყენების შეფასება, იძლევა თუ არა ის უკეთეს შედეგს, ვიდრე ერთ მოდალობაში მოცემული მასალები. ეს თემა გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანი გახდა უკანასკნელ წლებში, პანდემიის გამო, სკოლების ონლაინ სისტემაზე გადასვლის შემდეგ, რადგან მასწავლებლის და მოსწავლის კომუნიკაციამ ონლაინ რეჟიმში გადაინაცვლა და მასალებიც მეტად მულტიმედია სახის იყო, ვიდრე ტრადიციული სწავლების რეჟიმის დროს.

თუ დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის მასწავლებლები სპეციალურად არ გაწერენ ხელმისაწვდომ ვებ-გვერდებს ან შექმნიან მათთვის გასაგებ მასალას, განსხვავება მათსა და მათ თანატოლებს შორის უფრო გაიზრდება. დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს სჭირდებათ ისეთი ონლაინ მასალა, რომელშიც მარტივია ნავიგაცია, ტექსტის პრეზენტაცია ადეკვატურია, შინაარსი არ არის ყურადღების გამფანტავი, ენობრივი სტრუქტურა მარტივია და არსებობს ინფორმაციის ალტერნატიულად წარმოდგენის მეთოდი, რომელიც არ მოიცავს ნაწერ მასალას (Bell, 2009). გარდა ამისა, ტექსტუალური ინფორმაცია სასურველია გაყოფილი იყოს სვეტებად და წარმოდგენილი იყოს ნაწილ-ნაწილ (Bell, 2009). სასურველია ტექსტი იყოს დიდი ზომის შრიფტით დაბეჭდილი, ფონად იყოს პასტელური ფერი, რელევანტური ინფორმაცია კი ხაზგასმით, მკაფიოდ იყოს წარმოდგენილი (Santana et al., 2012).

შესაძლებელია ვიფიქროთ, რომ მულტიმოდალური მიდგომა (აუდიო და ვიზუალური ინფორმაციის ტექსტთან ერთად მიცემა მოსწავლეებისთვის), დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს დაეხმარება, უკეთ აღიქვან სასწავლო მასალა, მაგრამ კვლევებით დასტურდება, რომ ხშირად ასე არ ხდება. მაგალითად, 2006 წლის კვლევაში (Alty et al.) აღმოჩნდა, რომ მედიის კომბინაციის გამოყენება (ხმა და გრაფიკა ან ტექსტი და გრაფიკა) ამცირებდა სასწავლო მასალის ეფექტურობას დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის. საუკეთესო დასწავლა ხდებოდა მხოლოდ ტექსტის მიწოდების შემთხვევაში.

ერთ-ერთ კვლევაში, რომელიც 2020 წელს გამოქვეყნდა (Lebenicnik, Pitt, Starcic), დისლექსიის მქონე 27 მოსწავლე მონაწილეობდა. ექსპერიმენტი სამი ჯგუფის შედარებით ჩატარდა. პირველ ჯგუფს მიეწოდებოდა ტექსტი ონლაინ ვებგვერდზე, სტატიკური სურათებით. მეორე ჯგუფს - ვიდეო ლექცია, მესამეს კი ვიდეო ლექცია, სუბტიტრებით. ამ ექსპერიმენტით სასწავლო მასალების მიხედვით დასწავლის დონეებში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ დაფიქსირდა, თუმცა მოსწავლეთა გამოკითხვის საფუძველზე, მათ ერჩივნათ, მხოლოდ ვებ-გვერდით ეხელმძღვანელათ და არა ვიდეო მასალებით.

ამ ინფორმაციაზე დაყრდნობით ჩანს, რომ ონლაინ რეჟიმში სწავლებისას ბავშვებისთვის მასალის ასარჩევად მასწავლებელს მეტი შრომა მოუწევს, რათა სწორად მისცეს მოსწავლეებს მასალა, რომელიც ითვალისწინებს მათ საჭიროებებს და უნარებს.

## თავი 7. ინტერვენციაზე რეაგირების პროგრამა (RTI) და უნივერსალური დიზანი (UDL) დისლექსიისთვის

ინკლუზიური განათლება თანასწორობის, მრავალფეროვნებისა და აკადემიური წარმატების საფუძველს წარმოადგენს. ინკლუზიური პრაქტიკის გატარებით და მოსწავლის მრავალფეროვანი საჭიროებების გათვალისწინებით, საგანმანათლებლო დაწესებულებებს შეუძლიათ შექმნან სასწავლო გარემო, რომელიც საშუალებას მისცემს თითოეულ მოსწავლეს გამოიყენოს თავისი სრული პოტენციალი. ინკლუზიური განათლების დანერგვა და მით უფრო, წარმატებების მიღწევა შეუძლებელია სწავლის უნივერსალური დიზანის პრინციპების გამოყენების გარეშე.

უნივერსალური დიზანი სწავლისთვის (UDL) და ინტერვენციაზე რეაგირება (RTI) არის ორი საგანმანათლებლო ჩარხო, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნას დისლექსიის მქონე მოსწავლეების მხარდასაჭერად და არა მხოლოდ მათთვის.

### 7.1. უნივერსალური დიზანი (UDL) დისლექსიისთვის

სწავლის უნივერსალური დიზანი (UDL) არის თანამედროვე საგანმანათლებლო ჩარხო, რომელიც მიზნად ისახავს ყველა სტუდენტს მიაწოდოს სწავლის თანაბარი შესაძლებლობები ბარიერების მოხსნით და მათი მრავალფეროვანი საჭიროებების გათვალისწინებით. იგი მიზნად ისახავს ასევე, რომ უზრუნველყოს მოქნილი და ინკლუზიური სასწავლო გარემო. UDL აღიარებს, რომ მოსწავლეებს აქვთ განსხვავებული სწავლის სტილი, შესაძლებლობები და გამოცდილება. დისლექსიის კონტექსტში, UDL პრინციპები შეიძლება გამოყენებულ იქნას, რათა უზრუნველყოფილი იყოს სასწავლო მასალების, მეთოდებისა და შეფასებების ხელმისაწვდომობა კითხვის სირთულეების მქონე სტუდენტებისთვის. მაგალითად, წარმოდგენის მრავალი საშუალების უზრუნველყოფა, როგორიცაა ინფორმაციის წარმოდგენა ვიზუალური საშუალებების, აუდიო ჩანაწერების და პრაქტიკული აქტივობების საშუალებით, შეუძლია დაეხმაროს დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირთ ტრადიციულ ტექსტზე დაფუძნებული მასალებით სწავლა. ჩართულობის მრავალი საშუალების შეთავაზებამ, როგორიცაა სასწავლო



აქტივობებში არჩევანის მიცემა ან ტექნოლოგიური ინსტრუმენტების ჩართვა, შეიძლება გაზარდოს მოსწავლის მოტივაცია და მონაწილეობა. დაბოლოს, გამოხატვის მრავალი საშუალება, როგორცაა ცოდნის დემონსტრირების ალტერნატიული საშუალებების შეთავაზება (მაგ., ზეპირი პრეზენტაციები, მულტიმედიური პროექტები), დისლექსის მქონე მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს წარმოაჩინონ თავიანთი შესაძლებლობები კითხვისა და წერის დეფიციტური უნარებით გამოწვევებული შეზღუდვის გარეშე. UDL ეფუძნება სამ ძირითად პრინციპს:

1. წარმოდგენის მრავალი საშუალება: ინფორმაციის მიწოდება სხვადასხვა ფორმატში სხვადასხვა სწავლის სტილისა და პრეფერენციების გათვალისწინებით. ეს შეიძლება მოიცავდეს კონტენტის შეთავაზებას ტექსტურ, აუდიო ან ვიზუალურ ფორმატებში, მულტიმედიური/მულტისენსორული რესურსების გამოყენებას და დამხმარე ტექნოლოგიების ჩართვას.
2. მოქმედებისა და გამოხატვის მრავალი საშუალება: საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს წარმოაჩინონ თავიანთი გაგება და ცოდნა სხვადასხვა საშუალებით. ეს შეიძლება მოიცავდეს გამოხატვის სხვადასხვა ხერხის ვარიანტებს, როგორებიცაა წერილობითი დავალებები, ზეპირი პრეზენტაციები, მულტიმედიური პროექტები ან მხატვრული შემოქმედება.
3. ჩართულობის მრავალი საშუალება: მოსწავლეთა მოტივაციის, ჩართულობისა და მიზანმიმართული სწავლის ხელშეწყობა არჩევანის შეთავაზებით, შესაბამისი შინაარსის მიწოდებით და დამხმარე და ინკლუზიური საკლასო გარემოს შექმნით. UDL წახალისებს ინსტრუქციის პროაქტიულ/პრევენციულ დაგეგმვასა და დიზაინს, რათა თავიდანვე დააკმაყოფილოს სხვადასხვა მოსწავლის საჭიროებები, ვიდრე მოგვიანებით განახლდეს ისინი. UDL პრინციპების დანერგვით, მასწავლებელს შეუძლია შექმნას მოქნილი სასწავლო გარემო, რომელიც ხელს უწყობს წვდომას, მონაწილეობას და პროგრესს ყველა მოსწავლისთვის, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებისთვის, სწავლის განსხვავებებით ან სხვა უნიკალური გამოწვევებით. UDL მოუწოდებს

მასწავლებლებს უზრუნველყონ მხარდამჭერი და ინკლუზიური საკლასო კულტურა, სადაც სტუდენტები გრძნობენ თავს დაფასებულად და დაკავშირებულად. სასწავლო დიზაინისა და შეფასების თვალსაზრისით, UDL პრინციპები შეიძლება გამოყენებულ იქნას შემდეგი გზებით:

1. ინსტრუქციის დიზაინი: მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოიყენონ UDL პრინციპები გაკვეთილების შესაქმნელად, რომლებიც აკმაყოფილებენ მოსწავლეთა მრავალფეროვან საჭიროებებს. UDL ხელს უწყობს ტექნოლოგიებისა და მულტიმედიური რესურსების გამოყენებას ჩართულობისა და გაგების გასაუმჯობესებლად.
2. შეფასება: UDL პრინციპები შეიძლება გამოყენებულ იქნას შეფასების პრაქტიკაში, რათა უზრუნველყოს სტუდენტის სწავლის სამართლიანი და მართებული შეფასება. ეს შეიძლება მოიცავდეს შეფასების მრავალი ვარიანტის შეთავაზებას, პასუხების მრავალფეროვანი ფორმატის და მკაფიო შეფასების კრიტერიუმების უზრუნველყოფას. UDL ხელს უწყობს განმავითარებელ შეფასების სტრატეგიებს, რომლებიც უზრუნველყოფს მუდმივ უკუკავშირს და შესაძლებლობებს სტუდენტებისთვის, გააკონტროლონ საკუთარი პროგრესი.

## 7.2. ინტერვენციაზე რეაგირების პროგრამა (RTI)

RTI კი არის მრავალსაფეხურიანი ჩარჩო, რომელიც უზრუნველყოფს ადრეულ ინტერვენციას და მხარდაჭერას სტუდენტებისთვის, რომლებიც იბრძვიან აკადემიური წინსვლისთვის. დისლექსიის კონტექსტში, RTI შეიძლება გამოყენებულ იქნას მოსწავლეების იდენტიფიცირებისთვის, რომლებსაც შეიძლება ჰქონდეთ კითხვის სირთულეები, მათ შორის დისლექსია და უზრუნველყონ მიზნობრივი ინტერვენციები მათი სასწავლო საჭიროებების მხარდასაჭერად. RTI პროცესი ჩვეულებრივ მოიცავს სამ დონეს:

დონე 1: მაღალი ხარისხის ინსტრუქცია და მხარდაჭერა მიეწოდება ყველა მოსწავლეს, მათ შორის კითხვის სწავლების მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სტრატეგიების ჩათვლით, რომლებიც ასევე სასარგებლოა დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის.

დონე 2: მოსწავლეები, რომლებიც აგრძელებენ ბრძოლას, იღებენ დამატებით ინტერვენციებს და მხარდაჭერას მცირე ჯგუფებში ან ინდივიდუალურად. ეს ინტერვენციები შეიძლება სპეციალურად იყოს მორგებული დისლექსიასთან დაკავშირებული გამოწვევების მოსაგვარებლად, როგორცაა ფონოლოგიური ცნობიერება და დეკოდირების უნარები.

III დონე: მოსწავლეები, რომლებიც საჭიროებენ ინტენსიურ ინტერვენციებს, იღებენ ინდივიდუალურ, სპეციალიზებულ ინსტრუქციას და შეიძლება გაიარონ ყოვლისმომცველი შეფასება დისლექსიის ან სხვა სწავლის უნარის დარღვევისთვის.

RTI საშუალებას აძლევს მასწავლებლებს, ყურადღებით დააკვირდნენ მოსწავლეთა პროგრესს და მიიღონ მონაცემებით ინფორმირებული გადაწყვეტილებები ინტერვენციების ეფექტურობის შესახებ, რაც უზრუნველყოფს დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს, მიიღონ საჭირო მხარდაჭერა. სასწავლო მასალების დიზაინში UDL პრინციპების ჩართვით და RTI ჩარჩოს გამოყენებით მიზნობრივი ინტერვენციების უზრუნველსაყოფად, მასწავლებლებს შეუძლიათ შექმნან ინკლუზიური და დამხმარე სასწავლო გარემო დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის, რაც ხელს შეუწყობს მათ აკადემიურ წარმატებას და ზრდას. UDL-ისა და RTI-ის ინტეგრაციამ შეიძლება გამოიწვიოს გაუმჯობესებული საგანმანათლებლო შედეგები ყველა მოსწავლისთვის, რაც ამ თემას სასიცოცხლო მნიშვნელობისას გახდის თანამედროვე განათლებაში. თანამედროვე მიდგომების შესწავლით მასწავლებლებს შეუძლიათ ხელი შეუწყონ ინკლუზიურ სასწავლო გარემოს, რომელიც მხარს უჭერს მოსწავლეების მრავალფეროვან საჭიროებებს.

RTI -ის მოდელი ხაზს უსვამს მონაცემთა შეგროვებას და პროგრესის მონიტორინგს. ეს საშუალებას აძლევს პედაგოგებს აღმოაჩინონ ის მოსწავლეები, რომლებსაც სჭირდებათ მხარდაჭერა, განახორციელონ მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ინტერვენციები და რეგულარულად შეაფასონ ამ ინტერვენციების ეფექტურობა. დროული და მიზნობრივი მხარდაჭერით RTI მიზნად ისახავს გაუმჯობესოს სტუდენტების აკადემიური შედეგები და შეამციროს სპეციალური განათლების შესაფასებლად მიმართული სტუდენტების რაოდენობა.

განსაკუთრებით გავამახვილებ ყურადღებას ინტერვენციის რეაგირების მოდელზე დონეების მიხედვით.

დონე 1:

მაღალი ხარისხის სწავლება: ყველა სტუდენტი იღებს კვლევაზე დაფუძნებულ, დიფერენცირებულ სწავლებას ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში. უნივერსალური სკრინინგი: რეგულარულად ტარდება სკრინინგები სტუდენტების გამოსავლენად, რომლებიც შეიძლება იყვნენ აკადემიური სირთულეების რისკის ქვეშ.

მიმდინარე პროგრესის მონიტორინგი: მასწავლებლები იყენებენ განმავითარებელ შეფასებებს, რათა თვალყური ადევნონ მოსწავლეთა პროგრესს და საჭიროებისამებრ შეცვალონ ინსტრუქცია.

მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სწავლების სტრატეგიები: მასწავლებლები იყენებენ სასწავლო მეთოდებსა და სტრატეგიებს, რომლებიც ეფექტურია მოსწავლეთა საერთო პოპულაციისთვის.

დიფერენცირებული სწავლება: მასწავლებლები უზრუნველყოფენ სხვადასხვა სასწავლო მიდგომებს და მასალებს, რათა დააკმაყოფილონ მოსწავლეთა მრავალფეროვანი საჭიროებები.

მე-2 დონე:

მიზნობრივი ინტერვენციები: მოსწავლეები, რომლებიც იდენტიფიცირებულნი არიან, რომ საჭიროებენ დამატებით მხარდაჭერას, იღებენ ინტერვენციებს, რომლებიც უფრო კონცენტრირებული და ინტენსიურია.

მცირე ჯგუფის ინსტრუქცია: ინტერვენციები ხშირად ტარდება მცირე ჯგუფებში, რათა უფრო ინდივიდუალური ყურადღება მიექცეს.

დამატებითი ინსტრუქცია: დამატებითი სასწავლო მასალები და რესურსები გამოიყენება კონკრეტული უნარების დეფიციტის მოსაგვარებლად.

პროგრესის მონიტორინგი: მოსწავლეთა პროგრესი რეგულარულად კონტროლდება ინტერვენციების ეფექტურობის დასადგენად.

თანამშრომლობა: მასწავლებლები, ინტერვენციონისტები და დამხმარე პერსონალი თანამშრომლობენ მიზნობრივი ინტერვენციების შემუშავებისა და განხორციელებისთვის.

მე-3 დონე:

ინტენსიური ინტერვენციები: სტუდენტები, რომლებიც აგრძელებენ ბრძოლას მე-2 დონის ინტერვენციების მიუხედავად, იღებენ უფრო ინტენსიურ და ინდივიდუალურ მხარდაჭერას.

ინდივიდუალური ინსტრუქცია: ინტერვენციები მორგებულია საჭიროების კონკრეტულ სფეროებზე ყოვლისმომცველი შეფასებების საფუძველზე.

სპეციალიზებული სერვისები: სტუდენტებს შეუძლიათ მიიღონ მომსახურება სპეციალისტებისგან, როგორცაა სპეციალური განათლების მასწავლებლები ან დაკავშირებული სერვისის პროვაიდერები.

პროგრესის ინტენსიური მონიტორინგი: პროგრესის ხშირი მონიტორინგი ტარდება სტუდენტების ზრდის მჭიდრო მონიტორინგისა და ინტერვენციების შესაბამისად კორექტირების მიზნით.

მონაცემთა ანალიზი და გადაწყვეტილების მიღება: RTI გუნდი განიხილავს სტუდენტების მონაცემებს, რათა მიიღოს ინფორმირებული გადაწყვეტილებები დამატებითი მხარდაჭერის აუცილებლობის ან სპეციალური განათლების შეფასებაზე მიმართვის საჭიროების შესახებ.

სწავლის უნივერსალური დიზაინის (UDL) და ინტერვენციაზე რეაგირების (RTI) ერთობლივმა ინტეგრაციამ შეიძლება გააძლიეროს სასწავლო პრაქტიკა, აკადემიური შედეგები. UDL და RTI იზიარებენ საერთო ფილოსოფიას მაღალი ხარისხის სწავლებისა და მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად ყველა სტუდენტისთვის. ორივე ჩარჩო ხაზს უსვამს დიფერენციაციის, მონაცემების საფუძველზე გადაწყვეტილების მიღებისა და მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილების მნიშვნელობას. ისინი ერთდროულად არსებობის შემთხვევაში გვათავაზობენ პრევენციასა და ადრეულ ჩარევას: RTI ფოკუსირებულია მოსწავლეთა სირთულეების ადრეულ იდენტიფიცირებასა და მოგვარებაზე, ხოლო UDL მიზნად ისახავს პროაქტიულად შეიმუშაოს ინსტრუქცია, რომელიც მინიმუმამდე დაიყვანს სწავლის ბარიერებს. ორი მიდგომის კომბინაციით, პედაგოგებს შეუძლიათ უზრუნველყონ მიზნობრივი ინტერვენციები მიმდინარე შეფასების მონაცემებზე დაყრდნობით და

განახორციელონ პროაქტიული სასწავლო დიზაინი, რომელიც თავიდანვე მხარს უჭერს ყველა სტუდენტს.

UDL ხელს უწყობს შეფასების მრავალჯერადი საშუალებების გამოყენებას სტუდენტის ცოდნის შესაგროვებლად. ამ ორის ინტეგრირებით, მასწავლებლებს შეუძლიათ შეაგროვონ მონაცემები შეფასების სხვადასხვა მეთოდით. ასევე, UDL ხაზს უსვამს წარმოდგენის, მოქმედებისა და გამოხატვის მრავალფეროვან საშუალებას და ჩართულობას მრავალფეროვანი მოსწავლეების დასაკმაყოფილებლად. ეს მოქნილი დიზაინი შეესაბამება RTI-ის საფეხუროვან სტრუქტურას, რაც საშუალებას აძლევს პედაგოგებს უზრუნველყონ დიფერენცირებული ინსტრუქციები და ინტერვენციები, რომლებიც შეესაბამება მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს თითოეულ დონეზე. ორივე მოდელი UDL და RTI მოითხოვს თანამშრომლობას პედაგოგებს, სპეციალისტებსა და დამხმარე პერსონალს შორის. UDL-ისა და RTI-ის ინტეგრაცია ხელს უწყობს მუდმივ შეფასებას, მონაცემთა ანალიზს და რეფლექსიურ პრაქტიკებს, რათა უზრუნველყოს ინდივიდუალური ინტერვენციებისა და სასწავლო დიზაინის წარმატება. UDL-ისა და RTI-ის ინტეგრაციით, მასწავლებლებს შეუძლიათ შექმნან უფრო ინკლუზიური სასწავლო გარემო, რომელიც პასუხობს სტუდენტების მრავალფეროვან საჭიროებებს.

ძალიან საინტერესოა, როგორ შეიძლება დავინახოთ UDL პრინციპების ინტეგრირება RTI ჩარჩოს სამივე დონეზე: დონე 1: უნივერსალური ინსტრუქცია - მიაწოდეთ მრავალფეროვანი მასალა და რესურსი ინფორმაციის სხვადასხვა ფორმატში (მაგ. ტექსტი, ვიზუალი, აუდიო) წარმოსაჩენად, რათა მოერგოს სხვადასხვა სწავლის სტილს. გამოიყენეთ დამხმარე ტექნოლოგიები, როგორიცაა ტექსტის წამკითხველი ან გრაფიკული ორგანიზატორები, ინფორმაციის გაგებისა და წვდომის მხარდასაჭერად. მოქმედებისა და გამოხატვის მრავალი საშუალება - შესთავაზეთ მოსწავლეთა ჩართულობისა და გამოხატვის სხვადასხვა ვარიანტები, როგორიცაა დავალებების არჩევის მიცემა ან გაგების დემონსტრირების ალტერნატიული რეჟიმების დაშვება (მაგ., ვერბალური, წერილობითი, ვიზუალური, მულტიმედია). ჩართეთ ტექნოლოგიური ინსტრუმენტები და რესურსები, რომლებიც საშუალებას მისცემს სტუდენტებს გამოხატონ თავიანთი ცოდნა და უნარები სხვადასხვა გზით. ჩართულობის მრავალი საშუალება - ხელი შეუწყოს სტუდენტის

მოტივაციას და ჩართულობას მნიშვნელოვანი და შესაბამისი სასწავლო გამოცდილების მიწოდებით. შესთავაზეთ მოქნილი სასწავლო გარემო, რომელიც ითვალისწინებს სტუდენტის პრეფერენციებს, ინტერესებს და კულტურულ ფონს.

დონე 2: მიზნობრივი ინტერვენციები ანუ პერსონალიზებული ინსტრუქცია: სწავლების დიფერენცირება მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებებისა და პრეფერენციების მიხედვით. გამოიყენეთ UDL-ის პრინციპები ისეთი ინტერვენციების შესაქმნელად, რომელიც უზრუნველყოფს სტუდენტებისთვის სწავლის წვდომისა და დემონსტრირების მრავალ გზას. ხარაჩოს პრინციპით, მიაწოდეთ მკაფიო ინსტრუქცია, მოდელირება და დამხმარე პრაქტიკა უნარების განვითარებისა და დაუფლების მხარდასაჭერად. გამოიყენეთ ვიზუალური მხარდაჭერა, გრაფიკული ორგანიზატორები და მნემონიკა ინფორმაციის გაგებისა და ორგანიზებისთვის. პროგრესის მონიტორინგი და გამოხმაურება: შეაგროვეთ მიმდინარე მონაცემები მოსწავლეთა პროგრესის მონიტორინგისა და სასწავლო გადაწყვეტილების მიღების ინფორმირებისთვის. მიაწოდეთ დროული და კონკრეტული უკუკავშირი, რათა წარმართოს მოსწავლეთა სწავლა და თვითრეფლექსია.

მე-3 დონე: ინტენსიური ინტერვენციები, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმები: ითანამშრომლეთ სტუდენტებთან, მშობლებთან და პროფესიონალებთან ინდივიდუალური გეგმების შემუშავებისთვის, რომლებიც აკმაყოფილებენ კონკრეტულ სასწავლო საჭიროებებს. ჩართეთ UDL პრინციპები, რათა უზრუნველყოთ მოქნილი და მიზანმიმართული მხარდაჭერა მოსწავლის ძლიერ მხარეებსა და გამოწვევებზე დაყრდნობით. დამხმარე ტექნოლოგიები და განსახლებები: იდენტიფიცირება და უზრუნველყოფა შესაბამისი დამხმარე ტექნოლოგიები, რომლებიც საშუალებას მისცემს მოსწავლეებს ჩაერთონ სასწავლო გეგმაში. დამხმარე ტექნოლოგიების შერჩევისა და დანერგვისას გაითვალისწინეთ მოსწავლის ძლიერი მხარეები, შესაძლებლობები და საჭიროებები. პროგრესის უწყვეტი მონიტორინგი და კორექტირება: განუწყვეტლივ შეაფასეთ მოსწავლეთა პროგრესი და შეცვალეთ ინტერვენციები მონაცემებისა და მიმდინარე დაკვირვების საფუძველზე. რეგულარულად გადახედეთ და დახვეწეთ ინდივიდუალური გეგმები, რათა დარწმუნდეთ, რომ ისინი დააკმაყოფილებენ მოსწავლის ცვალებად საჭიროებებს.

სწავლის უნივერსალური დიზაინის (UDL) და ინტერვენციაზე რეაგირების (RTI) მოდელის ინტეგრირებას შეუძლია მრავალი სარგებელი მოუტანოს სხვადასხვა საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს, მათ შორის დისლექსიის მქონეს. აქ არის რამდენიმე კონკრეტული უპირატესობა: გაზრდილი ხელმისაწვდომობა სწავლაზე: UDL ფოკუსირებულია წარმოდგენის, მოქმედებისა და გამოხატვის მრავალი საშუალების უზრუნველყოფაზე და ჩართულობაზე. UDL RTI-ში ინტეგრაციით, დისლექსიის მქონემოსწავლეებს შეუძლიათ მიიღონ ინფორმაცია და შინაარსი მრავალ ფორმატში, რომელიც აკმაყოფილებს მათ სპეციფიკურ საჭიროებებს. მაგალითად, წერილობითი მასალის ტექსტის ალტერნატივების მიწოდებას, როგორიცაა აუდიოჩანაწერები ან ვიზუალური საშუალებები, შეუძლია ხელი შეუწყოს დისლექსიურ მოსწავლეებს შინაარსის ეფექტურად გაგებაში და ჩართვაში. RTI ფოკუსირებულია მოსწავლეების აკადემიური სირთულეების იდენტიფიცირებასა და მათ მოგვარებაზე. UDL პრინციპების ინტეგრირებით, ინტერვენციები შეიძლება შეიქმნას იმ სპეციფიკური გამოწვევების გადასაჭრელად, რომლებსაც აწყდებიან დისლექსიის მქონე მოსწავლეები. მაგალითად, მულტისენსორული მიდგომების მიწოდებას, ფონეტიკაში მკაფიო ინსტრუქციას და წიგნიერების სტრუქტურირებულ პროგრამებს შეუძლია ხელი შეუწყოს დისლექსიის მქონე მოსწავლეებს კითხვისა და ენობრივი უნარების მასწავლებლებს შეუძლიათ შეიმუშავონ ინსტრუქცია, რომელიც ასახავს დისლექსიის მქონე სტუდენტების ინტერესებსა და მოტივებს. არჩევანის შეთავაზება, რეალურ სამყაროში კავშირების ჩართვა და ტექნოლოგიური ინსტრუმენტების გამოყენებამ შეიძლება გაზარდოს სტუდენტების ჩართულობა და მოტივაცია, რაც გამოიწვევს სწავლის გაუმჯობესებულ შედეგებს. მოსწავლე-მასწავლებლის თანამშრომლობითი მიდგომა იძლევა დისლექსიის მქონე მოსწავლეების საჭიროებების ჰოლისტიურ გააზრებისა და ყოვლისმომცველი ინტერვენციის გეგმების შემუშავების საშუალებას. დისლექსიის გამოცდილების მქონე პროფესიონალებს, როგორიცაა სპეციალური განათლების მასწავლებლები ან სხვა სპეციალისტები, შეუძლიათ თავიანთი ცოდნის წვლილი შეიტანონ RTI პროცესში, რაც უზრუნველყოფს სათანადო ინტერვენციების ეფექტურად განხორციელებას. მასწავლებლებს შეუძლიათ შეაგროვონ ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ როგორ რეაგირებენ დისლექსიის მქონე მოსწავლეები სხვადასხვა



სასწავლო მიდგომებზე. ეს მონაცემები შეიძლება დაეხმაროს ინტერვენციების დახვეწასა და შეცვლას დისლექსიის მქონე მოსწავლეების სასწავლო საჭიროებების უკეთ მხარდასაჭერად. UDL-ისა და RTI-ის ინტეგრაციით, მასწავლებლებს შეუძლიათ შექმნან უფრო ინკლუზიური და პასუხისმგებლიანი სასწავლო გარემო მრავალფეროვანი საჭიროებების მქონე სტუდენტებისთვის, მათ შორის დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის. ეს ინტეგრაცია ხელს უწყობს ხელმისაწვდომობას, პერსონალიზაციას, მიზანმიმართულ ინტერვენციას, ჩართულობას, თანამშრომლობას და მონაცემების საფუძველზე გადაწყვეტილების მიღებას, რაც საბოლოოდ იწვევს უკეთეს აკადემიურ შედეგებს და გაზრდის მოსწავლის წარმატების შანსს.

სწავლის უნივერსალური დიზაინის (UDL) და ინტერვენციაზე რეაგირების (RTI) დანერგვას განათლების სისტემაში შეიძლება ახლდეს რამდენიმე გამოწვევა. ამას სჭირდება პროფესიული განვითარება. UDL-ისა და RTI-ის დანერგვა მოითხოვს მათ ღრმა გაგებას, ინკლუზიური სასწავლო გარემოს შექმნის ვალდებულებას. მასწავლებლებს შეიძლება დასჭირდეთ ტრენინგები და მუდმივი მხარდაჭერა. UDL და RTI დანერგვა ხშირად მოითხოვს დამატებით რესურსებს, როგორიცაა ტექნოლოგიური ინსტრუმენტები, სასწავლო მასალები და სპეციალიზებული პერსონალი.

## დასკვნა

დასკვნის სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ დისლექსია დიდი გამოწვევაა მოსწავლეებისთვის და არა მხოლოდ - მათთვის. მას შეუძლია მნიშვნელოვნად განსაზღვროს მოსწავლის აკადემიური განვითარება და შემდგომში მისი, როგორც ინდივიდისა და მოქალაქის, ცხოვრების ხარისხი. ეს კი, თავის მხრივ, უფრო გლობალურ, სახელმწიფოებრივ საკითხს წარმოადგენს. შესაბამისად, მივიჩნევ, რომ განათლების პოლიტიკამ უნდა განსაზღვროს და უზრუნველყოს, როგორც დისლექსიის მქონე მოსწავლის, ასევე მასწავლებლის სათანადო მხარდაჭერა - მისთვის სათანადო ცოდნისა თუ რესურსების მიწოდება.

კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე შეგვიძლია დავასკვნათ:

- კითხვა რთული პროცესია და მისი განვითარება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული ოჯახის ისტორიასა და პედაგოგის კვალიფიკაციაზე. ერთი მხრივ, ოჯახის ფაქტორი დისლექსიის ძლიერი პრედიქტორია, მაგრამ, მეორე მხრივ, ცხადია, რომ მასწავლებლის მიერ კითხვის სირთულის/შეფერხების ადრეული იდენტიფიკაცია და შესაბამისი სტრატეგიების დროული გამოყენება მნიშვნელოვნად განაპირობებს დისლექსიის დამღევის ხარისხს.
- დისლექსიის დიაგნოსტიკა რთული პროცესია და ამისთვის არასაკმარისია მხოლოდ ფორმალური სადიაგნოსტიკო ტესტების გამოყენება. საჭიროა მოსწავლის ზოგადი ფონური მდგომარეობის შესწავლა, მშობლისა და სხვა დამხმარე პირების/სპეციალისტების ინტერვიუება.
- დისლექსიის ადრეული იდენტიფიკაცია წარმოშობს მისი შეფასების ინსტრუმენტების არსებობისა და გამოყენების აუცილებლობას პედაგოგის, ფსიქოლოგის, სპეციალური მასწავლებლის თუ სხვა მხარდამჭერი სპეციალისტის მიერ.
- ჩვენი კვლევის ფარგლებში დადასტურდა რომ ჩვენ მიერ 49 კითხვისაგან შემდგარი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) გამოყენებით შესაძლებელია 6-11 წლის (პირველიდან

მეხუთე კლასის ჩათვლით) დისლექსიის/კითხვის შეფერხების მქონე მოსწავლის იდენტიფიცირება.

- დასკვნის სახით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ კითხვის უნარის განვითარების 5 ძირითადი საყრდენისა და სხვადასხვა განვითარებული ქვეყნის 11 დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩეკლისტის) საფუძველზე, ჩვენ მიერ შექმნილი დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი) სანდო მონაცემებს გვიჩვენებს და ის არა მხოლოდ შეფასებაში დაეხმარება პედაგოგებსა და სხვა დაინტერესებულ პირებს, არამედ დისლექსიის ცნობიერების ამღლებას ემსახურება, კითხვის შეფერხების ინდიკატორებსაც აცნობს მათ და აქვე შესაძლებლობას იძლევა, რომ გახდეს გზამკვლევი იმის შესახებ, თუ რომელი უნარების განვითარებაზეა მეტი სამუშაო მოსწავლესთან,
- მნიშვნელოვანია, რომ კითხვის უნარის განვითარება ეყრდნობოდეს ღირებულ კვლევებს. კითხვის განვითარების პროცესი ოთხი საფეხურისაგან შედგება და ხუთი საყრდენი აქვს. კითხვის ეროვნული პანელი მიიჩნევს, რომ კითხვის სწავლების საუკეთესო მიდგომა არის ის მიდგომა, რომელიც მოიცავს ამ 5 სფეროს/საყრდენის განვითარებას. როგორცაა ფონემატური ცნობიერება, ფონეტიკის/ანბანის ცოდნა, თავისუფლად/გამართულად კითხვის უნარი, ლექსიკის/მეტყველების განვითარება და წაკითხულის გაგება/გააზრება.
- კვლევებით დასტურდება, რომ ფონოლოგიური ანალიზის უნარი არის ის ძირითადი რესურსი, რომელსაც ეფუძნება კითხვის ეფექტურად სწავლა. ამ უნარის განვითარებაზე ზრუნვა უმჯობესია დაიწყოს ადრეული, სკოლამდელი ასაკიდან.
- კითხვის ეფექტურად დასასწავლად გასათვალისწინებელია ენის ფონოლოგიური თავისებურებები. მათ შორის - ენის გამჭვირვალობის საკითხი.
- კითხვის უნარის განვითარება, გარდა ზემოთთქმულისა, მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული საყოველთაოდ აღიარებული მიდგომებისა და ადაპტირებული რესურსების სათანადო გამოყენებაზე. მათ შორის უნდა

გამოვყოთ მულტისენსორული მიდგომა, უნივერსალური დიზაინი (UDL) და ინტერვენციაზე რეაგირება (RTI). მულტისენსორული მიდგომა - ვიზუალური, აუდიალური და კინესთეტიკურ-ტაქტილური გზების ერთდროული გააქტიურება - ღირებულია სხვადასხვა სასწავლო სირთულის დამლევითვის, დისლექსიის მქონე ბავშვისთვის კი - აუცილებელია.

- იმისათვის, რომ დისლექსიის მქონე მოსწავლეებმა თავიანთი შესაძლებლობები კითხვისა და წერის დეფიციტური უნარებით გამოწვევებული შეზღუდვის გარეშე წარმოაჩინონ, რეკომენდებულია მასწავლებლებმა სწავლება-სწავლისას ზედმიწევნით ზუსტად განახორციელონ უნივერსალური დიზაინის სამი ძირითადი პრინციპი - ინფორმაციის მიწოდების, გამოხატვისა და ჩართულობის მრავალფეროვანი საშუალება.
- ინტერვენციაზე რეაგირება (RTI) არის საგანმანათლებლო ჩარჩო, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნას დისლექსიის მქონე მოსწავლეების მხარდასაჭერად და არა მხოლოდ - მათთვის. ინტერვენციაზე რეაგირების პროცესის სამივე დონე (მაღალი ხარისხის ინსტრუქცია და მხარდაჭერა ყველა მოსწავლისთვის, დამატებითი ინტერვენციები და მხარდაჭერა მცირე ჯგუფებში ან ინდივიდუალურად და ინტენსიურ ინტერვენციებს და ინდივიდუალური, სპეციალიზებული ინსტრუქცია, სწავლება და ყოვლისმომცველი შეფასება დისლექსიის ან სხვა დარღვევის შესაფასებლად) იძლევა საშუალებას გააუმჯობესოს საგანმანათლებლო შედეგები ყველა მოსწავლისთვის,
- თანამედროვე მიდგომების შესწავლით, მასწავლებლებს შეუძლიათ ხელი შეუწყონ ინკლუზიურ სასწავლო გარემოს, რომელიც მხარს უჭერს მოსწავლეების მრავალფეროვან საჭიროებებს, მათ შორის დისლექსიის მქონე მოსწავლეების შემთხვევაშიც.. UDL-ისა და RTI-ის ინტეგრაცია ხელს უწყობს ხელმისაწვდომობას, პერსონალიზაციას, მიზანმიმართულ ინტერვენციას, ჩართულობას, თანამშრომლობას, რაც საბოლოოდ მოსწავლის წარმატების შანსს ზრდის.

## რეკომენდაციები

- განათლების მესვეურების მხრიდან მნიშვნელოვანია გატარდეს სხვადასხვა ღონისძიება დისლექსიის ცნობიერების ამაღლების მიზნით. მაგალითად, წამყვან სპეციალისტებთან ერთად მომზადდეს საგანმანათლებლო ვიდეორგოლები, განისაზღვროს მასწავლებლის მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამებისთვის ინკლუზიური განათლების სწავლების კონტექსტში დისლექსიის იდენტიფიცირებისა და მართვის გზამკვლევები. ასევე, მასწავლებელთა პროფესიული საზოგადოებისათვის შემუშავდეს დისლექსიის მართვის მულტისაგნობრივი გზამკვლევები სხვადასხვა საგნობრივი ჯგუფებისათვის.
- მნიშვნელოვნად მიმაჩნია განათლების პოლიტიკის პრიორიტეტულ საკითხებში მოიაზროს კითხვის სირთულის/შეფერხების მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირება პირველივე კლასში და შემდგომი ღონისძიებების გატარება, მათი სათანადოდ მხარდაჭერის მიზნით. მაგალითად, მასწავლებლის სახლისა და რესურსცენტრების ბაზაზე მომზადდეს დისლექსიის მქონე მოსწავლეების იდენტიფიცირების ინსტრუმენტები და განსაკუთრებით დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლებისთვის სრულად ხელმისაწვდომი გახდეს სპეციალიზირებული კურსები.
- განსაკუთრებით საჭიროა პედაგოგების, სპეცმასწავლებლების, სკოლის ფსიქოლოგების გადამზადება დისლექსიის მქონე მოსწავლეების სწავლა-სწავლების პროცესში ეფექტურად ჩართვისთვის.
- აუცილებლად მიმაჩნია მასწავლებლის სახლის, განათლებისა და მენიერების სამინისტროსა და წამყვანი სპეციალისტების თანამშრომლობის ფარგლებში მომზადდეს სხვადასხვა საგნობრივი შინაარსის სასწავლო რესურსები სპეციალურად დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის.
- სასურველია შეიქმნას სხვა შეფასების ინსტრუმენტები მასწავლებლებისთვის, სპეცმასწავლებლებისთვის, სკოლის ფსიქოლოგებისთვის თუ სხვა დაინტერესებული პირებისთვის, კითხვის სირთულის/შეფერხების (დისლექსიის) მქონე მოსწავლეების შეფასებისა და პროგრესის მონიტორინგის მიზნით.

- კითხვის უნარის განვითარებისთვის აუცილებელი პირობაა უნივერსალური დიზაინის პრინციპების დანერგვა, რაც, თავის მრავალფეროვან რესურსს საჭიროებს, მათ შორის - კომპიუტერული ტექნოლოგიების სახითაც. მნიშვნელოვანია სასწავლო პროცესი უზრუნველყოფილი იყოს სხვადასხვა საჭიროების მქონე მოსწავლეებზე მორგებული სასაწავლო მასალით და რესურსებით.
- ძალზედ მნიშვნელოვანია განათლების სისტემაში, სკოლაში დაინერგოს ინტერვენციაზე რეაგირების პროგრამა (RTI) და მისი საფეხურების მიხედვით, როგორც კლასში, ასევე - მცირე ჯგუფებში თუ ინდივიდუალურად, დისლექსიის მქონე (და არა მხოლოდ - მან) მოსწავლემ მიიღოს მასზე ორიენტირებული, მასზე მორგებული მხარდაჭერა.

### კვლევის შეზღუდვები

სადისერტაციო ნაშრომის კვლევის შეზღუდვად შეიძლება მივიჩნიოთ, დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმის (ჩექლისტის) მიხედვით მოსწავლეებში დისლექსიის გამოვლენის/შეფასების სიზუსტე.

ჩვენს ქვეყანაში დისლექსიის შეფასებას ძირითადად ახდენს ნეიროფსიქოლოგი. მათ მიერ გაცემულ დასკვნებში ზოგჯერ შეიძლება შევხვდეთ ასეთ შეფასებას - „სავარაუდოა დისლექსია“. „სავარაუდოა“ არ არის სრული დადასტურება დისლექსიის არსებობის, თუმცა სრულიად საკმარისია ვარაუდისთვის და ეს უკვე ქმნის პირობებს, რომ ამ ვარაუდის გათვალისწინებით მოსწავლემ მიიღოს სათანადო მხარდაჭერა.

სადისერტაციო ნაშრომის რაოდენობრივ კვლევაში სასურველი იქნებოდა კვლევის უფრო დიდი ზომის შერჩევაზე ჩატარება. თუმცა, კვლევის მონაწილეთა ეს რაოდენობა სრულიად საკმარისია ჩვენ მიერ გამოყენებული სტატისტიკური ანალიზის ჩასატარებლად და მიღებული შედეგების სანდოობას ეჭვის ქვეშ არ აყენებს.

### სამომავლო პერსპექტივები:

ჩემი სადისერტაციო ნაშრომი ქმნის პირობებს ახალი კვლევების წარმართვისთვის. კერძოდ: პერსპექტივაში შეიძლება მნიშვნელოვანი იყოს ჩემ მიერ პრაქტიკაში დანერგილი დისლექსიის მქონე მოსწავლეებისთვის კითხვის უნარის განვითარების სტრატეგიების კვლევა, რომელიც ითვალისწინებს ქართული ენის ფონოლოგიურ თავისებურებებს და რომელიც გამოირჩევა იმით, რომ საწყის ეტაპზე არ „გვირჩევს“ ორი თანხმონის თანხვედრით შედგენილი ერთმარცვლიანი სიტყვების სწავლებას, იმის მიუხედავად, რომ ისინი ერთმარცვლიანია და სასკოლო სახელმძღვანელოების აბსოლუტური უმრავლესობაც ჩვეულებრივ ანბანის დასწავლისას, საწყის ეტაპზე სთავაზობს მას მოსწავლეს. ეს მიდგომა ჩემმა პრაქტიკამ აჩვენა, რომ არაეფექტურია. საინტერესოა, რა შედეგებს დადებდა ამ საკითხის კვლევა.

ასევე, ჩემი სადისერტაციო ნაშრომი ქმნის პერსპექტივას 11 წლის ზემოთ დისლექსიის მქონე მოსწავლეების შესაფასებელი ინსტრუმენტის შექმნის.

## დანართები:

### დანართი 1.

დისლექსიის შესაფასებელი ინდიკატორების ჩამონათვალის ფორმა (ჩეკლისტი)

**ფონემატური ანალიზი - ბგერების გამოყოფა-შერწყმა, ამოგდება, ჩანაცვლება;**

1. უჭირს სიტყვის ბგერებად დაყოფა .
2. უჭირს სიტყვაში საწყისი, შუა და საბოლოო ბგერების გამოყოფა.
3. უჭირს სიტყვის დამარცვლა ზეპირმეტყველებისა და კითხვის დროს.
4. უჭირს სიტყვაში საწყისი, შუა და საბოლოო მარცვლების გამოყოფა.
5. უჭირს გარითმულ სიტყვებში განსხვავებული ბგერის ( ქარი, კარი, ბარი) ამოცნობა/ცნობა.
6. უჭირს სიტყვაში ზედმეტი მარცვლების (ფონემების) ამოცნობა და შესაბამისი მარცვლებით ჩანაცვლება.
7. უჭირს ბგერის და ასოს შესაბამისობის დადგენა.
8. ცდილობს მიხედეს სიტყვებს პირველი ასოს ან ასოების საფუძველზე (კითხულობს მიხედვით).
9. სიტყვებს კითხულობს მსგავსი ასოებით შედგენილი სიტყვების ჩანაცვლებით „შვილი“- „შველი“ „ბალი“- „ბოლი“ „ბალი“-ბაღი“.
10. კითხვისას დასკვნას კონტექსტის და სურათების მიხედვით აკეთებს (შეიძლება ჭერს ახედოს, რომ სიტყვა „წაიკითხოს“).
11. ასოებს არასწორი მიმდევრობით კითხულობს „ივხი“ – „იხვი“ „წინგი“ „წიგნი“.
12. წინადადებას კითხულობს სიტყვა-სიტყვით, პაუზებით.
13. კითხვისას გამოტოვებს ან ურევს მოკლე სიტყვებს (მაგ. ან, და, თუ).
14. ამოიკითხავს სიტყვას, მაგრამ იმავე სიტყვას ტექსტის სხვა ნაწილში ვერ ცნობს.
15. სიტყვის მნიშვნელობის გაგება (დეკოდირება) სწორად შეუძლია, მაგრამ პროცესი ნელი და რთულია. (არა არის ავტომატური და სხარტი).
16. უჭირს კითხვა კლასის საშუალო დონის შესაბამისად.



## ენობრივი პრობლემების ინდიკატორები:

აღქმა, კონტექსტი, წაკითხულის გაგებისა და გააზრების უნარი

17. უჭირს წაკითხულის გააზრება.
18. უჭირს ისეთი სიტყვების დამახსოვრება, როგორებიცაა ფერების, ფორმების, დროების და სხვათა აღმნიშვნელი.
19. მეტყველებაში შეიმჩნევა პაუზები სწორი/შესაბამისი სიტყვის მოსაძიებლად, სჭირდება ზედმეტი დრო.
20. პასუხის გასაცემად იყენებს შემავსებელ სიტყვებს - „ამმ“, „ისა...“, „აი...“
21. შეცდომით კითხულობს სიტყვებს, რომლებიც ერთნაირად ჟღერს, მაგალითად: „პირი“ – „პური“ „მოცურდა“ – „მომუღდა“, „გარხევს“- გახევს“ „ცხრის“-„ცხვირის“.
22. უჭირს ვერბალურად მიწოდებული ინფორმაციის სწორად და ეფექტურად გადამუშავება (შეიძლება მიაჩერდეს მოსაუბრეს და გამოიყენოს ვიზუალური მინიშნებები.
23. როდესაც ინფორმაცია/ინსტრუქცია სწრაფად მიეწოდება ან/და ის ზედმეტად გადატვირთულია უცხო შინაარსებით, შეიძლება კლასში მიმოიხედოს და ნახოს, რას აკეთებენ მისი კლასელები, რათა იგივე გაიმეოროს.
24. არასწორად კითხულობს და წარმოთქვამს გრძელ, უცნობ და რთულ სიტყვებს. მაგ: “წინდაუხედავი“.
25. უჭირს მრავალეტაპიანი ინსტრუქციების ან/და მიმდევრობების დამახსოვრება (ანბანი, კვირის დღეები, თვეები და ა.შ.).

## მწირი ლექსიკონი და ზეპირმეტყველება

26. მოსმენისას უჭირს ისტორიებიდან აზრის გამოტანა.
27. უჭირს ახალი სიტყვების დამახსოვრება.
28. საუბრისას უჭირს გრამატიკულად სწორი წინადადებების ჩამოყალიბება.
29. თანატოლებთან შედარებით მწირი სიტყვათა მარაგი აქვს.
30. ხშირად იყენებს ზოგად სიტყვებს - „რაღაცა“, „ის“, „ეს“, „ისა“, „ანუ“...

31. იყენებს არასწორ სიტყვებს (სიტყვა არ არის დაკავშირებული ბგერებთან) - მაგ: „ზვიგენი“ - „ვეშაპის“ ნაცვლად ანდა კითხულობს „კურდღელს“ როგორც „ბაჭიას“.
32. გამოტოვებს სიტყვების დაბოლოებებს - „ები“, „-ენ“, „დან“, „გან“...
33. იხსენებს და ყვება მოვლენებს ისე, რომ ლოგიკური ჯაჭვი დარღვეულია.
34. ლაპარაკისას ყლაპავს ბგერებს სიტყვების დასაწყისში, შუაში ან ბოლოში ან იყენებს მცირე ოდენობის ბგერებს.
35. ცდილობს დამალოს სირთულეები ლაპარაკის თავიდან არიდებით კონკრეტულ სიტუაციაში ან ცვლის წინადადებას შუაში, რომ რთული სიტყვის წარმოთქმა არ მოუწიოს.
36. უჭირს ჯგუფურ საუბარში, თამაშში ან აქტივობაში ჩართვა.
37. რთულად იგებს/იაზრებს ხუმრობებს, იდიომებს, სარკაზმს და მეტაფორებს.

#### **ორთოგრაფიული სირთულეების ინდიკატორები:**

(სინონიმი-მართლწერა)

38. ვერ წერს საკუთარ სახელს.
39. მოსწავლეს უჭირს ასოების გამოყვანა ( დაწერა).
40. ერთმანეთში ერევა მსგავსი მოხაზულობის ასოები - შ, წ, ძ, ხ, ნ, მ..
41. მიუხედავად ვარჯიშისა უჭირს დაისწავლოს ან გაიხსენოს ბგერების ვიზუალური ხატი ( უჭირს ბგერების ავტომატურად ამოცნობა).
42. წერილობითი დავალების დროს სიტყვაში ტოვებს ასოებს.
43. წერილობითი შეცდომები გვაჩვენებს, რომ მოსწავლე მორფემებს არასწორად იყენებს. მაგ: „კბენდა“ – „კბენს“, „დაედევნა“- „დაედევნება“, „წყლიდან“, - „წყლისგან“, „გამოიღო“ – „ამოიღო“.
44. მოსწავლე ერთსა და იმავე სიტყვას სხვადასხვანაირად წერს ერთსა და იმავე დოკუმენტში (იმ სიტყვასაც კი, რომელსაც ხედავს წიგნში ან დაფაზე).
45. ცდილობს წერისას ის სიტყვები გამოიყენოს/ჩაანაცვლოს, რომელთა წერაც იცის.
46. წერილობითი პასუხები, ვერბალურ პასუხებთან შედარებით მოკლე და ნაკლებად დეტალურია.

47. უჭირს ნიშნებიდან გადაწერა.
48. ნელა წერს.
49. ტექსტის წერილობით გადმოცემისას, ტოვებს სიტყვებს და აქვს იმაზე მეტი გრამატიკული შეცდომა, ვიდრე ამ ასაკშია მოსალოდნელი.

## დანართი 2

ძარბაზული ანბანი

ი ა თ




ძარბაზული ანბანი

ია  
ი ა  
ია აი  
აი ია.

ი ა

თითი  
თი თი  
თ ი თ ი  
თ

ა-თი. თი-თა.  
თა-თი. თი-თი.

აი ია. აი თითი. აი თათი. აი თითა.  
ათი ია. ათი თითი. ათი თათი. ათი თითა.  
აი ათი თითი.

თ თ ი თ ა

12

13

### ადაპტირებული მასალა

ია; ი-ა; (6-ის ნაცვლად 2 სიტყვა)

თითი, თ-ი-თ-ი; თი-თი; თ-ი-თ-ი; ა-თი; თი-თი; თი-თა; ათი ია; ათი თითი; ათი თითა; ( 26-ის ნაცვლად 13 სიტყვა)

ს



საათი  
ს ა თი  
ს ა ა თ ი  
ს

ის. ა-სი. სი-ა.  
თა-სი. სა-ა-თი.

აი სია. აი თასი. აი საათი.  
ათი თასი. ათი სია. ათი საათი.  
ასი ია. ასი თითა. ასი თასი. ასი სია.  
ასი საათი. აი თათიას საათი.

ს თასი

14

ხ



თხა  
თ ხ ა  
ხ

ახ. ხა-ხა. თი-ხა.  
თხა. ა-ხი. ა-ხი-ა.

აი თიხა. აი თხა. ათი თხა. ასი თხა.  
აი ხაზა. თხის ხაზა. აი თასი. თიხის თასი.  
აი ხის თასი. აი საათი. საათი ხისაა.  
აი ხის საათი. აი თათიას თხა.

ხ თიხა

15

### ადაპტირებული მასალა

საათი; სა- ა-თი; ს-ა-ა-თ-ი; ს, ასი, სია, თასი, ათი სია, ათი თასი, ათი საათი, ასი ია, ასი თითა, ასი თასი, ასი სია, ასი საათი. აი საათი. თათია.(33-ის წაცვლად 26 სიტყვა)

თხა, თ-ხ -ა, აი თასი, აი თათია, აი ხე, ათი ხე, ასი ხე, აი თხა, ათი თხა, ასი თხა. აი ასი ხე, აი ასი თხა. თიხა. (38-ის წაცვლად 25 სიტყვა)

## ხუთი თითი

(აღწერა)

ეს ხელის თითებია: ცერი, საჩვენებელი თითი, შუათითი, არათითი და ნეკი. ცერი მოკლე და მსხვილი თითია. საჩვენებელი თითი ცერზე გრძელია. შუათითი ყველა თითზე გრძელია. არათითი ცოტათი მოკლეა შუათითზე. ნეკი ყველა თითზე წვრილია. თითები ფრჩხილით თავდება.

ცერს ორი სახსარი აქვს და ორგან იკეცება. ყველა სხვა თითს სამი სახსარი აქვს და სამგან იკეცება.

თითებით ვაკეთებთ საქმეს.



### სავარჯიშოები

- ?** 1. ძალიან პატარას რატომ ვუწოდებთ „ცეროდენას“?
2. რატომ დაერქვა თითს „საჩვენებელი“?
3. რას ნიშნავს „მიუთითა“?
4. როდის ვამბობთ: „ხუთი თითივით ვიცი“?
5. აქ რომელი ხელის თითები ხატია, მარჯვენა თუ მარცხენა?



დადე ხელი ცარიელ ფურცელზე და შემოხაზე საკუთარი ხუთი თითი.

## ადაპტირებული ტექსტი

### ხუთი თითი

ეს ხელია. ეს თითია. ხელზე ხუთი თითია. ცერი მოკლე და მსხვილია. ნეკი წვრილია. შუათითი გრძელია. ეს არათითია. ეს კი საჩვენებელი თითია. თითებით საქმეს ვაკეთებთ. ისინი იკეცებიან. ცერა - ორგან იკეცება, სხვები - სამგან. აქ სახსარია. ყველა თითს ფრჩხილი აქვს. (37 სიტყვა)

დამატებითიკითხვები:

საჩვენებელი თითი ცერზე გრძელია? შუათითი ყველა თითზე გრძელია?

არათითი ცოტათი მოკლეა შუათითზე?

**ხუთი ხმოვანი: ა ე ი ო უ**

|                                                                                                          |                                                                                                                |                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>ლი<br>სო<br>თი      | <br>ნა<br>ზო<br>ქო            | <br>რემი<br>ადონი<br>ორი |
| <br>ცი<br>რმო<br>თახი | <br>ლვაში<br>ნაგირი<br>რემი |                                                                                                            |

2  
სწავლის სიყვარული

**სავარჯიშოები**

 დაითვალე ხმოვნები:

ციცინათელა

მდინარე

ნაკადული

ობობა

 გამოიცანი ხმოვანი და სიტყვები რვეულში ჩანერე:

|                             |                              |                             |                            |
|-----------------------------|------------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| ხ <input type="checkbox"/>  | მზ <input type="checkbox"/>  | ძმ <input type="checkbox"/> | რ <input type="checkbox"/> |
| ც <input type="checkbox"/>  | ზღვ <input type="checkbox"/> | დ <input type="checkbox"/>  | ბ <input type="checkbox"/> |
| დღ <input type="checkbox"/> | რკ <input type="checkbox"/>  | ხბ <input type="checkbox"/> | კ <input type="checkbox"/> |

## ადაპტირებული სავარჯიშო

ა-თი, ა-სო, ა-სი, ა-ლი;

ე-ნა, ე-ზო, ე- ქო;

ი-ა, ი-ს, ი-ორი, ი-ო-ლი, ი-რე-მი;

ო-თა-ხი, ო-ც-ი, ო-რი, ო-თ-ხ-ი;

უ-თო, უ-რე-მი, უ-მი;

დაითვალე ხმოვნები: ცერი, მოკლე, მსხვილი, წვრილი, გრძელი.

გამოიცანი ხმოვანი და სიტყვები რვეულში ჩაწერე. (იგივე)

დამატებით სავარჯიშო სიტყვებია: ათ- , ას- , ას- , აღ- , ან- , აზ- , ექ- , იოლ- ,ირემ- ,

ოთახ- , ოც- , ორ- , ოთხ- , უთ- , ურემ- , უმ- ,

## გამოყენებული ლიტერატურა:

1. "On the trail of mother tongue" (student's book). According to Jacob Gogebashvili. Part I-II. Nino Gordeladze, Gvantsa Chkhenkeli. Sulakauri publishing house. Awarded by the Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Georgia in 2018
2. (CDBB) National Reading Panel (Historical/For Reference Only) | NICHD - Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (nih.gov).
3. (LD). National Institute of Child Health and Human Development at the National Institutes of Health, Bethesda, MD, USA.
4. "About Dyslexia Supporting literacy in the classroom". Published 2020 by the Ministry of Education.
5. Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.
6. Alliance for Excellent Education, 2002
7. Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Group Reading and How Children Spend Their Time outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.23.3.2>
8. Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. Growth in reading and how children spend their time outside of school. (1988).
9. Arkansas Dyslexia Resource Guide December 2017.
10. Arkansas Dyslexia Resource Guide. December. 2017. [DRG-App-I-TOC\\_20210923084612.pdf \(arkansas.gov\)](#)
11. Ashburn, S. M., Flowers, D. L., Napoliello, E. M., & Eden, G. F. (2020). Cerebellar function in children with and without dyslexia during single word processing. *Human Brain Mapping*, 41(1), 120–138. <https://doi.org/10.1002/hbm.24792>
12. AU. Washburn EK, Joshi RM, Binks-Cantrell ES. 2011. USA."Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia"
13. AU. Washburn EK, Joshi RM, Binks-Cantrell ES. SO Dyslexia. 2011 May;17(2):165-83. Epub 2011 Feb 2. AD. SUNY-"Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia", Binghamton, New York, USA.
14. AU-Reid Lyon G, Weiser B. SO-J Learn Disabil. 2009 Sep. "Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency"
15. Beginning Reading Program | PAF Reading Program (pafprogram.com)
16. Benner, Nelson, Ralston, and Moon, 2010. "A COMPARISON OF THE EFFECTIVENESS OF "READING TOGETHER" AND "ANIMAL ASSISTED READING TOGETHER" INTERVENTIONS ON READING FLUENCY OF A STUDENT WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDER."
17. Blachman, 2000. "Phonological awareness"
18. Blachman, Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004. "Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis".
19. Calhoon, 2005; Lovett et al., 2000, Torgesen et al., 2001. "Teaching Word Identification to Students with Reading Difficulties and Disabilities"



20. Center on Crime, Community, and Culture, 1997. Education as Crime Prevention: Providing Education to Prisoners
21. Checklist For ages 5-11 (Speech and Language UK).
22. Collection of educational and methodological resources, 2015
23. Computer-assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches Joseph K. Torgesen, Richard K. Wagner, Carol A. Rashotte, Jeannine Herron, Patricia Lindamood. *Annals of Dyslexia*, (June, 2010)
24. Cunningham & Stanovich. What reading does for the mind. 1998.
25. Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235–262). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
26. Daniel et al. 2006. Suicidality, School Dropout, and Reading Problems Among Adolescents.
27. Darnell et al. (2017). A content analysis of dissemination and implementation science resource initiatives: what types of resources do they offer to advance the field?
28. Darnell et al. 2017. “m<sup>6</sup>A mRNA modifications are deposited in nascent pre-mRNA and are not required for splicing but do specify cytoplasmic turnover”
29. David A. Kilpatrick Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties. Wiley, Hoboken, New Jersey, 2015
30. Dictionary - National Curriculum Portal (ncp.ge)
31. Double et al., 2019. “Oxidative stress in the aging substantia nigra and the etiology of Parkinson's disease”
32. Dr. Matthew Cruger “Complete Guide to Dyslexia”- Child Mind Institute. 2023.
33. Dr. Sally Shaywitz – The Brain and Dyslexia – What Brain Imaging Can and Can’t Tell Us About Reading Difficulties. Dr. Sally Shaywitz - The Brain and Dyslexia - What Brain Imaging Can and Can't Tell Us About Reading Difficulties - Children of the Code.
34. Duff, Tomblin, Catts, 2015. “The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect”.
35. Dyslexia Friendly Schools Good Practice Guide. British Dyslexia Association 2012.
36. Dyslexia Statistics, Facts and Figures (dyslexia-reading-well.com)
37. Dyslexia within RTI. A guide for identifying and providing instruction to students with characteristics of dyslexia in grades K - 3 FIRST EDITION. Timothy N. Odegard Jennifer Cooper Melinda Hirschmann Erin Alexander. Middle Tennessee State University Copyright © 2017.
38. Dyslexia-Reading-Well.com.
39. Everatt, Smyther, Ocampo & Veii. Issues in the assessment of literacy-related difficulties across language backgrounds: A cross-linguistic comparison. 2002.
40. Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology Gavin Reid, Iva Strnadová and Therese Cumming. Journal of Research in Special Educational Needs · Volume 13 · Number 3 · 2013
41. Expert Tips From Nickola Wolf Nelson, Ph.D. *December 19, 2016.*

42. Ferrer, et al., Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence, 2015.
43. Ferrer, et al., Achievement Gap in Reading Is Present as Early as First Grade and Persists through Adolescence, 2015).
44. Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes. Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes. Learning Disabilities: From Identification to Intervention. New York: Guilford. 2007.
45. Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996; Juel, 1988; Torgesen & Burgess. 1998. "Catch them before they fall".
46. Frijuniarsi & Marlianingsih, 2016. "The Effects of Reading Habit and Vocabulary Mastery towards Students' Listening Skill at State Senior High Schools in East Jakarta".
47. Godoy, D. M. A., Pinheiro, Â. M. V., & Citoler, S. D. (2017). Initial literacy: Influence of phonemic awareness and teaching method. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(3), 226–241.
48. Greece Pantazidou, Vega-Gea, Requena. 2021. "Relation Between Teachers' Perception of Language Skills and Social Behaviors of Students with Dyslexia in Central Macedonia".
49. Hall & Moats (1999) "Straight Talk Reading"
50. Hayati, 2016. "The Correlation between Indonesian Students' Vocabulary Mastery and Their Reading Comprehension".
51. Helland, T., Morken, F., & Helland, W. A. (2022). "Kindergarten screening tools filled out by parents and teachers targeting dyslexia. Predictions and developmental trajectories from age 5 to age 15 years":
52. Home | Center on Multi-Tiered Systems of Support (mtss4success.org)
53. <http://mastsavlebeli.ge/?p=2146>
54. <http://sciencenordic.com/dyslexics-main-problem-phonetics>
55. <http://www.ldonline.org/article/10784/>
56. <https://blog.allaboutlearningpress.com/orton-gillingham/>
57. <https://blog.allaboutlearningpress.com/orton-gillingham/>
58. <https://imse.com/about-us/what-is-orton-gillingham>
59. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>
60. <https://www.dyslexiareadingwell.com/dyslexiastatistics.html>
61. <https://www.orton-gillingham.com/approach/628 / 5,00>
62. <https://www.orton-gillingham.com/approach/628 / 5,00>
63. Huang & Invernizzi, 2014. "Factors associated with lowercase alphabet naming in kindergarten".
64. Ia Kutaladze. 2013. Literacy. National Examinations Centre. Report
65. International Association of Dyslexia, IDA, 2012.
66. International Dyslexia Association (IDA). 2017
67. Isakadze, Lomidze, 2020, "Collection of developmental activities"
68. Jack M. Fletcher, G. Reid Lyon, Lynn S. Fuchs, and Marcia A. Barnes. **Learning Disabilities. Second Edition.** November 21, 2018
69. Jenkins, Hudson, & Johnson. Screening for At-Risk Readers in a Response to Intervention Framework. 2007.

70. Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review*, 36(4), 582–600.
71. Jorm, Share, Matthews, Maclean, 1986. Behavior problems in specific reading retarded and general reading backward children: A longitudinal study.
72. Justice et al., 2006. "The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances"
73. Learner, J. W. (1997). "Learning Disabilities, Diagnoses and Teaching Strategies". U.S.A. Houghton Mifflin Company
74. Lebenicnik. M, Pitt, I.J. & Starcic, A., Optimal multimedia combination for students with dyslexia (2020)
75. Lebenicnik. M, Pitt, I.J. & Starcic, A., Optimal multimedia combination for students with dyslexia .2020.
76. Lerner, J. (1997). Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies. Boston: Houghton Mifflin.
77. lindamoodbell.com
- 78. lindamoodbell.com**
79. Louisa C. Moats; Susan L. Hall. How Parents Can Make a Difference During the Early Years. Published by Contemporary Books. 1999.
80. Mark L. Batshaw, Nancy J. Roizen, Gaetano R. Lotrecchiano. "Children with Disabilities" Georgian Biographical center. Seventh Edition.
81. N. Labartkava, 2013. "Specific learning disability - dyslexia ". [www.mastsavlebeli.ge](http://www.mastsavlebeli.ge)
82. National Curriculum, Article 58. Standard of Georgian Language and Literature.
83. National Institute of Child Health and Human Development at the National Institutes of Health, Bethesda, MD, USA.
84. National Institute of Child Health and Human Development at the National Institutes of Health, Bethesda, MD, USA.
85. National Institute of Child Health and Human Development at the National Institutes of Health, Bethesda, MD, USA.
86. Nevills & Wolfe. universal-screening-k-2-reading-2. 2009.
87. Nevills, P., & Wolfe, P. (2009). Building the reading brain, PreK–3 (2nd ed.).
88. New to LD – Learning Disabilities Association of America ([ldaamerica.org](http://ldaamerica.org))
89. NICHD - National Institute of Child Health and Human Development.1997.
90. NICHD- National Institute of Child Health and Human Development. 1997.
91. Nickola Wolf Nelson, Ph.D. December 19, 2016. "10 Things About Dyslexia Every Teacher Needs to Know - We Are Teachers"
92. Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.800521>
93. Olson, R. K., Keenan, J. M., Byrne, B., & Samuelsson, S. 2014. "Why do children differ in their development of reading and related skills?"
94. Orton, S. T. (1925). "Word Blindness" in School Children. ED140241.pdf
95. PAF & the RTI Model - PAF Reading Program ([pafprogram.com](http://pafprogram.com))

96. PAF & the RTI Model - PAF Reading Program (pafprogram.com)
97. Promoting the development of students with learning disabilities, 2018.
98. Promotion of inclusive education (inclusion.ge)
99. Published 2020 by the Ministry of Education New Zealand. [www.education.govt.nz](http://www.education.govt.nz).
100. Relation Between Teachers' Perception of Language Skills and Social Behaviors of Students with Dyslexia in Central Macedonia (Greece) Yazarlar: Christina Pantazidou, Esther Vega-Gea, Begoña Sedro Requena. *Cilt 21 , Sayı 1 , 2021 , Sayfalar 1-17*
101. Report of the National Reading Panel | NICHD - Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (nih.gov)
102. Response to Intervention as a Method for Dyslexia Remediation (dyslexia-reading-well.com)
103. Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O): a comprehensive, fluency-based reading intervention program. J Learn Disabi. 2000.
104. S Sutton Hamilton, MD.
105. Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2013). Theories of Personality (10th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
106. Schultz, Jerome J. 2013. "Recommendations for Parents, Schools and Disability Organizations Regarding Brain Training Programs".
107. **Scott Bezsyk.** Understanding Dyslexia and How to Help Kids Who Have It (childmind.org). 2022
108. Shaywitz, & Fletcher, 1996; Juel, 1988; Torgesen & Burgess, 1998 The Effects of Theoretically Different Instruction and Student Characteristics on the Skills of Struggling Readers.
109. Shaywitz, 2003 "Overcoming Dyslexia"
110. Sheena Bell. Exploring support for dyslexic adults in the English workforce: lessons learnt from the story of an adult dyslexia group. 2009.
111. Sousa, D. A. (2005). *How the brain learns to read*. Corwin Press.
112. Stahl, 2011."Knowledge Space Theory". <http://cran.r-project.org/web/packages/kst/vignettes/kst.pdf>
113. Steven A. Stahl. (2011).Understanding Shifts in Reading and Its Instruction.
114. T. Gagoshidze.2007."Disorders of child's mental development"
115. T. Putkaradze, M. Mikoutadze. "Phonetics of the Georgian trilateral language". 2014
116. Teacher Checklist for Characteristics of Dyslexia (Minnesota Department of Education).
117. Teacher Observation Questionnaire for Dyslexia- Texas Scottish Rite Hospital for Children – 2011
118. TEAL Center Fact Sheet. Universal Design for Learning. 2010.
119. Tilanus, Segers, Verhoeven. Responsiveness to Intervention in Children with Dyslexia. 2000.
120. Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55–64. [https://doi.org/10.1207/SLDRP1501\\_6](https://doi.org/10.1207/SLDRP1501_6)

121. Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579>
122. Torgesen, Wagner, & Rashotte. *Test of Word Reading Efficiency–Second Edition* (TOWRE-2). 1999.
123. Torgesen. (2000; 2005). Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia.
124. Tortorelli, Bowles, Skibbe, 2017. “Easy as AcHGzrjq: The Quick Letter Name Knowledge Assessment.”
125. Universal Design for Learning: from theory to practice | Universal Design in Education Conference
126. Willcutt et al., 2011. Comorbidity Between Reading Disability and Math Disability: Concurrent Psychopathology, Functional Impairment, and Neuropsychological Functioning. First published online February 28, 2013
127. Woodcock, L.V. (1987) Developments in the non-Newtonian rheology of glass forming liquids.