

# Ներառական կրթության ռազմավարություններ Դասագիրք

Մինեսոթայի համալսարան, Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն

ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակ



© 2019 Մինեսոթայի համալսարանի խմբագիրների կազմ

խմբագիրներ՝	Ռենատա Տիքա, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ Բրայեն Յ. Էբերի, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ Քրիսթոֆեր Ջոնսթոն, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ Ալվարո Պոլոսյան, ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի հայաստանյան ներկայացուցչություն, Հայաստանի Հանրապետություն Փոլա Ֆրեդերիկա Հանթ, «Հաշմանդամություն, կրթություն և զարգացում» կազմակերպություն, Պորտուգալիա
Համագործակցող հաստատություններ՝	Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտ, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ Խ.Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի հայաստանյան ներկայացուցչություն
Գրաֆիկական դիզայնը՝	Կոնի Բերխարթ, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ
Լուսանկարները՝	ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի հայաստանյան ներկայացուցչության հեղինակային իրավունք
Թարգմանիչ՝	Լիանա Խառատյան
Հայերեն թարգմանության խմբագրական կազմ՝	
Մասնագիտական և տեխնիկական խմբագիր՝	Արմենուհի Ավագյան, «Կրթություն և հետազոտություններ» հիմնադրամ, մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ
Տեքստի խմբագիրներ՝	Երջանիկ Գևորգյան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր  Սուսաննա Գևորգյան, բանասիրական գիտությունների թեկնածու
Տերմինների բառարանի խմբագիրներ՝	Հասմիկ Կյուրեղյան, «Պարադիզմա» կրթական հիմնադրամ, կրթական գիտությունների ասպիրանտ, Լոնդոնի կրթության ինստիտուտ  Ռիմա Գրիգորյան, Լեզվի կոմիտե, բանասիրության մագիստրոս

Այս հրատարակումն իրականացվել է ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի աջակցությամբ,  
որը շնորհվել է Մինեսոթայի համալսարանի Համայնքային ինտեգրման  
ինստիտուտին, պայմանագիր՝ թիվ 43200594:



Հեղինակների կարծիքները կարող են չհամընկնել ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի, Մինեսոթայի համալսարանի  
Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտի կամ որևէ այլ ֆինանսավորող կողմի կարծիքների հետ:

Մեջբերման համար առաջարկվում է նշել՝

Հայերեն տարբերակի մեջբերման համար առաջարկվում է նշել՝ Ավագյան Ա., Գևորգյան Ե., Գևորգյան Ս.,  
Կյուրեղյան Հ., Գրիգորյան Ռ., (խմբ.) (2019) Ներառական կրթության ռազմավարություններ: Դասագիրք:  
Մինեսոթայի, Մինեսոթա, ԱՄՆ. Մինեսոթայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵֆ Հայաստան և Խ. Աբովյանի անվան  
հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, 249 էջ:

Անգլերեն տարբերակի մեջբերման համար առաջարկվում է նշել՝ Տիքա Ռ., Էբերի Բ., Ջոնսթոն Զ., Պոլոսյան Ա.  
և Հանթ Փ. (խմբ.) (2018) Ներառական կրթության ռազմավարություններ: Դասագիրք: Մինեսոթայի, Մինեսոթա,  
ԱՄՆ. Մինեսոթայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵֆ Հայաստան և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական  
մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, 252 էջ:

## Երախտիքի խոսք

Ցանկանում ենք մեր երախտագիտությունը հայտնել ծրագրի հիմնադիրը հանդիսացող ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակին՝ այս կարևոր աշխատանքին աջակից լինելու համար:

Ցանկանում ենք նաև շնորհակալություն հայտնել ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակի աշխատակիցներ Ալվարո Դոդոսյանին և Արմինե Տեր-Ղևոնդյանին՝ անձնագրի աշխատանքի և աջակցության համար:

Շնորհակալ ենք նաև Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ուսումնական գործընթացների հարցերով պրոռեկտոր Միեր Մելիք-Բախշյանին՝ ծրագրին մշտապես աջակցելու համար:

## Իրենց ներդրումը կատարած հեղինակներն՝ ըստ այբբենական կարգի

### *Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ*

Էբերի Բրայեն, Մինեսոթայի համալսարան  
Լավիթ Մայքլ, Մինեսոթայի համալսարան  
ՍըքՄասթըր Զրիսթին, Մինեսոթայի համալսարան  
Ջենեքի Մարիետա, Ջոլանդ կենտրոն, Մինեսոթա  
Ջոնսթոն Զրիսթոֆեր, Մինեսոթայի համալսարան  
Ջոնսոն ԼըԷն, Մինեսոթայի համալսարան  
Ռիչ Շիլա Վիլյամս, Մինեսոթայի համալսարան  
Տիքա Ռենատա, Մինեսոթայի համալսարան  
Քարտեր Էրիկ, Վանդերբիլթի համալսարան  
Քրիստել Էլիզաբեթ, Մինեսոթայի համալսարան  
Օ՛Քոնոր Սյուզան, Օգզբերգի համալսարան  
Օ՛Նիլ Չարիսա, Մինեսոթայի համալսարան

### *Հայաստանի Հանրապետություն*

Ազատյան Թերեզա, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Ավագյան Արմենուհի, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Եսայան Վերգինե, Հատուկ դպրոցի տնօրեն, Երևան  
Կարապետյան Լիլիթ, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Կարապետյան Սիրանուշ, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Հարությունյան Մարիաննա, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Մարության Մարինե, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Մելիք-Բախշյան Միեր, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Պալլոզյան Ժաննա, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Պողոսյան Ալվարո, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակ  
Սվաջյան Արաքսիա, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

### *Պորտուգալիա*

Փոլա Ֆրեդերիկա Հանթ, «Հաշմանդամություն, կրթություն և զարգացում» կազմակերպություն

# Բովանդակություն

Նախաբան / 4

**ԳԼՈՒԽ 1** Ներածություն / 6

**ԳԼՈՒԽ 2** Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում / 11

**ԳԼՈՒԽ 3** Բազմամասնագիտական թիմեր և համատեղ դասավանդում / 23

**ԳԼՈՒԽ 4** Ընտանիքների դերը ներառական կրթության մեջ / 38

**ԳԼՈՒԽ 5** Գնահատումը ներառական կրթության համատեքստում. ուսումնական մոտեցման անհրաժեշտությունը / 52

**ԳԼՈՒԽ 6** Աջակցության բազմաստիճան համակարգեր. արձագանք միջամտությանը և դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը / 66

**ԳԼՈՒԽ 7** Անհատական ուսուցման պլանների (ԱՈւՊ) դերը ներառական կրթության կազմակերպման գործընթացում / 84

**ԳԼՈՒԽ 8** Ուսումնական ռազմավարություններ ներառական դասարանների համար / 103

**ԳԼՈՒԽ 9** Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների անցումը մեծահասակ տարիքի / 121

**ԳԼՈՒԽ 10** Այլընտրանքային, լրացուցիչ հաղորդակցման (ԱԼՀ) դերը ներառական կրթության մեջ / 135

**ԳԼՈՒԽ 11** Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառման բարելավումը / 146

**ԳԼՈՒԽ 12** Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ինքնորոշման աջակցությունը ներառականության համատեքստում / 172

**ԳԼՈՒԽ 13** Վաղ տարիքի երեխաների զարգացման ներառական ծրագրեր. դպրոցական կրթությանն արդյունավետ անցնելու խթանում / 194

**ԳԼՈՒԽ 14** Ներառման վարչական աջակցություն և առաջնորդում / 212

**ԳԼՈՒԽ 15** Եզրափակում. ներառական կրթություն կամ հանրագումարը ավելի մեծ է նրա էական մասերի գումարից / 225

Տերմինների բառարան / 230

Հավելված / 243

Հեղինակների կենսագրությունները՝ այբբենական կարգով / 244

Համագործակցող հաստատություններ / 247



## Նախաբան

*Ներառական կրթությունը* ենթադրում է, որ աշակերտներն իրենց ողջ բազմազանությամբ ու յուրատեսակությամբ սովորում են կողք-կողքի, նույն դպրոցում և դասարանում: Ներառական կրթությունը շատ բարձր է գնահատում ուսումնական գործընթացում յուրաքանչյուր աշակերտի ներդրումը: Սակայն այս սահմանումը, թերևս, թաքցնում է կրթական ներառում երևույթի բարդությունը: Ներառման սահմանումը ժամանակի ընթացքում փոփոխվել է, ինչի պատճառով ավելի է մեծացել պատշաճ ներդրումների, ռազմավարությունների և չափորոշիչների մշակման պահանջը: Առկա են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների սոցիալական և կրթական հմտությունների զարգացման բազմաթիվ խնդրահարույց հարցեր ու մարտահրավերներ, այդ թվում՝ ուսուցիչների կրթությունը և վերապատրաստումները, դպրոցների սոցիալական ու ֆիզիկական միջավայրի հարմարեցումները, ինչպես նաև ծնողների ակնկալիքները, մոտեցումները և պատկերացումները: Ավելին, ներառական կրթությունը դպրոցներում և համայնքներում հավուր պատշաճի ներդրելու համար անհրաժեշտ է, որ քաղաքականություն մշակողները, համալսարանները, դպրոցները, հասարակական կազմակերպությունները,

ծնողները և այլ մասնակիցները ներգրավվեն գործընթացի մեջ:

Հայաստանում ներառական կրթության համակարգը որպես ազգային քաղաքականություն, պաշտոնապես ընդունվել է 2003 թ.-ին: Այդ ժամանակից ի վեր տեղական և միջազգային բազմաթիվ կազմակերպություններ նախաձեռնել են Նոր ընդունված համակարգին համահունչ գանազան ծրագրեր՝ ուսուցիչներին և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին օժանդակելու համար: Այդ ջանքերի շնորհիվ այսօր շատ դպրոցներ ապահովում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ուսումնառությունը, սակայն ուսուցիչներից քչերն են մասնակցել այնպիսի վերապատրաստման կամ կրթական ծրագրերի, որոնք թույլ կտան հանրակրթական դասարաններում իրականացնելու այդ երեխաների կրթական կարիքներին համապատասխան ռազմավարություններ և ծառայություններ: Չնայած գերանհրաժեշտությանը, այսօր Հայաստանում չկա ուսուցիչների՝ ներառական դասարանում երեխաների բազմազանության հետ աշխատելու նախապատրաստմանը միտված համակարգային մոտեցում կամ հատուկ ծրագիր: Ավելին, դպրոցներում

Ներառման արդյունավետության գնահատման ուսումնասիրությունները հիմնականում կատարվել են եվրոպական երկրների և Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների կողմից: Այս տեսակետից սույն դասագիրքը թերևս, անգնահատելի արժեք ունի՝ որպես հայ ընթերցողին ներկայացվող փաստերի բացառիկ, առաջին հրապարակում:

Գրքի յուրաքանչյուր գլխում արծարծվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների, ուսուցիչների, բազմամասնագիտական թիմերի, ինչպես նաև դպրոցների տնօրենների և ծնողների առջև ծառայած ամենօրյա հարցեր:

Պարտքս եմ համարում մեր անկեղծ գնահատանքն արտահայտելու Մինեսոթայի համալսարանի թիմին, որն այս դասագրքի համար կատարել է փորձագիտական մեծ ներդրում: Համոզված եմ, որ այն կծառայի որպես գիտելիքի աղբյուր, ուղենիշ և ուսումնական գործիք ոլորտում արդեն աշխատող ուսուցիչների, ինչպես նաև Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում (ՀՊՄՀ) ներկայումս ուսումնառող ապագա մանկավարժների պրակտիկ գործունեությունն ամուր հիմքերի վրա դնելու համար:

Բացի այդ, հատուկ գնահատանքի են արժանի ծրագրի մասնակից ՀՊՄՀ-ի հատուկ կրթության ֆակուլտետի ներկայացուցիչները, ովքեր յուրաքանչյուր գլխին կամ թեմային վերաբերող քննարկումների և անհատական ներդրումների միջոցով իրենց ջանքերը և նշանակալի փորձն են ներդրել այս դասագիրքը Հայաստանին համապատասխանեցնելու համար:

Հարկ ենք համարում հատուկ նշելու, որ ՀՊՄՀ-ն բարձր է գնահատում ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի՝ երեխաների պաշտպան հանդիսացող աշխարհի առաջատար կազմակերպության անգնահատելի դերն այս դասագրքի ստեղծման գործում: Առանց այս կազմակերպության ֆինանսական, մասնագիտական աջակցության և ջանադիր ներգրավվածության, սույն ծրագիրն անհնար կլիներ կյանքի կոչելու:

Այսպիսով, հույս ունեմ, որ դասագրքի հայ ընթերցողների զգալի մասը կշարունակի հանդես գալ որպես ներառական կրթության ջատագով: Միաժամանակ դասագիրքն օգտակար է լինելու բազմամասնագիտական թիմերի անդամներին, որոշումներ կայացնողներին՝ երեխաներին ուսումնական գործընթացի մեջ լավագույնս ներգրավելու համար: Այս դասագիրքի առաքելությունն է՝ բոլորին զինել անհրաժեշտ գիտելիքներով՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին որակյալ

և արդյունավետ կրթություն ապահովելու համար: Ընթերցողներին մաղթում եմ ամենայն բարին և հայտնում երախտագիտությունս այս կարևոր ոլորտում աշխատողներին:

Մեր գերագույն ցանկությունն է՝ տեսնել համատեղ ջանքերով արդյունավետ աջակցության ցուցաբերում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին:



Միեր Մելիք-Բախչյան,  
Հայկական պետական մանկավարժական  
համալսարանի ուսումնական գործընթացների  
հարցերով պրոռեկտոր



## ԳԼՈՒԽ 1. Ներածություն

Ալվարո Պոլոսյան  
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակ

Սույն ներածությունը ներկայացնում է Հայաստանում ներառական կրթության զարգացման նախադրյալները, Մինեսոտայի համալսարանի, ՅՈՒՆԻՍԵՖի և Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի գործընկերության նպատակները և դասագրքի հակիրճ ուրվագիծը:

Ներածության մեջ ամփոփված են Հայաստանում ներառական կրթության շարժման նախադրյալները, Մինեսոթայի համալսարանի, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի և ՀՊՄՀ-ի համագործակցության նպատակը, ինչպես նաև ձեռնարկի համառոտ նկարագրությունը: 1990-ական թթ.-ից սկսած Հայաստանն ընդունել է միջազգային և տեղական մի քանի կարևոր փաստաթղթեր, որոնք նպաստել են երկրում ներառական կրթության քաղաքականության մշակմանն ու ներդրման ընդլայնմանը: Հայաստանը ՄԱԿ-ի Երեխայի իրավունքների կոնվենցիան (ԵԻԿ) վավերացրել է 1992 թ.-ին, Ներառական կրթության հայեցակարգն ընդունել է 2005 թ.-ին, իսկ 2010 թ.-ին վավերացրել է ՄԱԿ-ի կոնվենցիան Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների (ԿՅԱԻ) մասին, որով հաստատել է երկրի քաղաքական կամքը՝ ապահովելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց ընտանեկան կյանքի, կրթության, առողջության, վերականգնման, աշխատանքի ու զբաղվածության, սոցիալական պաշտպանության, մշակութային կյանքին ու մարզական կյանքին մասնակցելու, հանգստի իրավունքները: ԿՅԱԻ-ի վավերացումից անմիջապես հետո սկսվեց սոցիալական ոլորտը կանոնակարգող օրենսդրությունը կոնվենցիայի պահանջներին համապատասխանեցնելու գործընթացը: Մասնավորապես, կրթության հատվածի փոփոխությունները ներառում են՝ Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության երեխաների և երիտասարդների ֆունկցիոնալության, հաշմանդամության և առողջության միջազգային դասակարգման (ԱՀԿ ՖՄԴ-ԵԵ) կիրառումը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքների գնահատման համար, փոփոխությունները ՀՀ հանրակրթության մասին օրենքում, որին հաջորդեց ենթաօրենսդրական փաստաթղթերի մշակումը օրենքի իրականացմանն օժանդակելու համար և ՀՀ-ում համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի լիարժեք ներդրմանն ուղղված գործողությունների ծրագրի մշակումը, որը հաստատվեց 2014թ.-ին:

Ներառումը ընդգրկուն հասկացություն է, որը սահմանվել է 1990 թ.-ին Ջոն Թիեյնի հռչակագրով խթանվող՝ Միավորված ազգերի կազմակերպության «Կրթություն բոլորի համար» օրակարգի շուրջ միջազգային քննարկումների համատեքստում: ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը, տեղական և միջազգային հասարակական կազմակերպությունները, համալսարանները, դպրոցները և ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակը կարևոր դեր են կատարել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին հանրակրթական

միջավայր ներառելու անհրաժեշտության հարցում՝ ուշադրություն հրավիրելու առումով: Հայտնի է, որ, կրթությունից դուրս մնացած կամ գիշերօթիկ հաստատություններում ապրող երեխաների շրջանում շարունակում են գերիշխել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները: Չնայած Հայաստանում ապահինստիտուցիոնալացման ծրագրերի իրագործմանը և ներառական կրթության զարգացմանը նպաստող բազմաթիվ օրենքների գոյությանը, հասարակության մեջ և կրթության ոլորտի տարբեր մակարդակներում դեռևս առկա են երեխաներին՝ իրենց հասակակաիցների հետ կրթության մեջ լիարժեք ներառվելու խոչընդոտներ: 2003 թ.-ին Հայաստանում իրականացվող կրթական բարեփոխումներն ուղղված էին նոր մոտեցումների ներդրմանն ու որակյալ կրթության խթանմանը, հատկապես դասարանում ուսումնական միջավայրը փոխելու և աշակերտակենտրոն մոտեցումների, մասնավորապես՝ համագործակցային ուսումնառության ներդրման միջոցով (Duda & Clifford-Amos, 2011):

Սակայն, հաճախ կրթության օրենսդրական բարեփոխումների իրականացման համար պահանջվում է երկար ժամանակ, իսկ հաջողության հասնելու համար անհրաժեշտ են մշտադիտարկման և հաշվետվողականության ընթացակարգեր: Այսօր առանցքային հարցերից մեկը հանրակրթության ուսուցիչների դժվարություններն են՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին դասավանդելու և դասարանում ներառական միջավայր ստեղծելու հարցերում: Անափիոսյանը, Հայրապետյանը և Հովսեփյանը (2014) փաստում են, որ ուսուցիչների 90%-ը չի տիրապետում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին ուսումնական գործընթացում արդյունավետորեն ներառելու մեթոդներին: Այս խնդիրը հաճախ հանգեցնում է ցածրորակ ներառման կամ նույնիսկ երեխաների՝ կրթական գործընթացից բացառման: Հայաստանի խորհրդային պատմության ազդեցությունն առ այսօր նկատելի է ուսումնական գործընթացում կիրառվող մոտեցումներում և առկա կարծրատիպերում. ուսուցչակենտրոն կրթությունը դեռևս տարածված երևույթ է: Ուստի, վերջին տարիներին կրթության մատչելիություն, ուսման հավասարություն ու որակ ապահովելու նպատակով Հայաստանի կառավարությունը մեծ նշանակություն է տալիս մանկավարժական կրթությանը: ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը 2015 թ.-ին հայտարարեց մրցույթ՝ ընտրելու համար մի համալսարան, որը կկարողանար ապահովել



վերապատրաստումներ, փորձագիտական օժանդակություն, կրթակարգի մշակում՝ ուղղված ուսուցիչների կարողությունների հզորացմանը: Ընտրվեց Մինեսոթայի համալսարանի Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտի առաջարկությունը, և ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի ու Մինեսոթայի համալսարանի միջև ստորագրվեց երկու տարվա համաձայնագիր: Առաջարկը ներառում էր Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հետ աշխատանքի իրականացման գործողությունների համապարփակ ծրագիր՝ միտված ՀՊՄՅ մասնագիտական կրթության ծրագրերը, կրթակարգը և ուսումնական պլանները ներառական կրթության միջազգային չափորոշիչներին համապատասխանեցնելուն:

Ըստ վերը նշված համաձայնագրի՝ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը նպաստեց Մինեսոթայի համալսարանի և ՀՊՄՅ-ի համագործակցությանը, որի շրջանակում պատրաստվեց սույն դասագիրքը՝ որպես տեղեկատվական և դասավանդման ռեսուրս կրթական գործընթացում ներգրավված մասնագետների, հատուկ մանկավարժների, ուսուցիչների և վարչական աշխատողների պատրաստման և վերապատրաստման համար: Մինեսոթայի համալսարանի թիմը ՀՊՄՅ ներկայացուցիչների հետ միասին վերանայեց բակալավրիատում և մագիստրատուրայում դասավանդվող հետևյալ 4 առարկաների ուսումնական ծրագրերը.

1. Ներառական կրթության տեսություն և պրակտիկա (բակալավրիատ):
2. Պահպանումը ներառական կրթության համատեքստում (բակալավրիատ):
3. Ներառական կրթության մանկավարժահոգեբանական աջակցությունը (մագիստրատուրա):
4. Դասավանդման ռազմավարությունները ներառական կրթության համակարգում (մագիստրատուրա):

Հիմնական առաջարկությունները վերաբերում էին ներառական կրթության մեջ կիրառվող փորձառենք բովանդակության հարստացմանը, հայկական իրականությանը հարմարեցված, կրթության համակարգի վերջին բարեփոխումներին համապատասխանող, գործնականում կիրառելի տեղեկատվության տրամադրմանը:

Դասագիրքը հանդես է գալիս ի լրումն վերը նշված դասընթացների և ծառայելու է որպես մեթոդական ռեսուրս: ՀՊՄՅ-ի ներառական կրթության ուսումնական ծրագրերը բարելավելու համար ամերիկացի և հայ դասախոսները կատարեցին թիմային աշխատանք և ընտրեցին համապատասխան տեքստեր և այլ նյութեր: Նրանց նպատակն էր

ինստիտուցիոնալացնել և շարունակական դարձնել մանկավարժների պատրաստման գործընթացը: Ըստ Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի հոդված 24-ում ամրագրված պահանջի՝ պետություններն ապահովում են բոլոր ուսուցիչների վերապատրաստումը ներառական կրթության մասով՝ հիմք ընդունելով մարդու իրավունքների հաշմանդամության վրա հիմնված մոդելը: Մանկավարժական կրթությունը պետք է ապահովի հիմնական ընկալումներ մարդկային բազմազանության, աճի ու զարգացման, մարդու իրավունքների հաշմանդամության վրա հիմնված մոդելի և ներառական մանկավարժության, այդ թվում՝ աշակերտների ֆունկցիոնալ կարողությունների (ուժեղ կողմերի, ունակությունների և սովորելու ոճերի տարբերությունների) վերաբերյալ՝ ներառական կրթության միջավայրերում ուսուցիչների մասնակցությունն ապահովելու համար:

Դասագիրքը ընթերցողին հնարավորություն է ընձեռնում հասկանալու, թե ինչպես է ամերիկյան կրթական համակարգը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների բացառումից անցել դեպի սովորական համակարգում նրանց ինտեգրման և վերջապես՝ առավել ներառական գործելակերպերի: Այս ուղին բարդ ու միևնույն ժամանակ օգտակար է, քանի որ այն նպաստում է կրթական կարիքների բազմազանություն պարունակող միջավայրում սովորելու ու սովորեցնելու մասին եղած գիտելիքների կուտակմանը: Դասագրքի հեղինակները ներկայացնում են նաև կրթական համակարգը ներառական դարձնելու հայկական մոտեցումներն ու ռազմավարությունները, առկա մարտահրավերները: Համեմատական վերլուծության միջոցով ձեռնարկում ներկայացվում են բազմաթիվ գործիքներ, մեթոդներ և գործնական ու գիտափորձերով արդյունավետությունը հիմնավորած մոտեցումներ: Դրանք փորձարկվել, գնահատվել և իրենց արդյունավետությունն ապացուցել են բոլոր, այդ թվում՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող, երեխաների հետ աշխատանքում:

### Ինչո՞ւ ամերիկյան փորձը

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգները (ԱՄՆ) չի վավերացրել ո՛չ ՄԱԿ-ի՝ Երեխաների իրավունքների մասին կոնվենցիան, ո՛չ ՄԱԿ-ի՝ Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան: Բացի այդ, կրթության համակարգը կարգավորող ամերիկյան օրենքներում, թերևս, չկա «ներառական կրթություն» եզրույթը: Սակայն երկրում մշակվել է կրթության վերաբերյալ կուռ օրենսդրական հիմք, ստեղծվել են զգալի թվով փաստահենք մեթոդիկաներ,

որոնք ներառումը դարձնում են բնականոն երևույթ: Ըստ ԱՄՆ-ի սահմանադրության, կրթությունը յուրաքանչյուր երեխայի իրավունքն է: 1965 թ. -ից սկսած ԱՄՆ-ի Ֆեդերալ կառավարությունն ընդունել է «Տարրական և միջնակարգ կրթության մասին» օրենքը (1965), «Ոչ մի երեխա հետևում» օրինագիծը (2002) և «Յաջմանդամություն ունեցող անձանց կրթության մասին» օրենքը (IDEA, 2004): Նշված բոլոր օրենքները հիմք դարձան բոլոր, այդ թվում, հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին կրթության մեջ ներգրավելու համար: Այս օրենքները Միացյալ Նահանգներից պահանջում են հավակնոտ նպատակներ սահմանել բոլոր աշակերտների համար, զարգացնել դպրոցների կարողությունը բոլոր աշակերտների բազմազան կարիքները որոշելու և նրանց անհրաժեշտ ծառայություններ մատուցելու համար:

### Ի՞նչ է ներառական կրթությունը

«Ներառական կրթություն» եզրույթը սույն ձեռնարկում նշվում է որպես մոտեցում, որը չի բացառում որևէ երեխայի կրթությունը: Ներառական կրթության հիմքում մարդու՝ կրթությունից օգտվելու իրավունքն է: Միջազգային տարբեր փաստաթղթերը պետություններին ուղղորդում են իրենց ջանքերն ուղղելու իրավունքահենք կրթությանը: ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի սահմանման համաձայն, կրթական համակարգը ներառական է՝ եթե ներառում է բոլոր աշակերտներին և ողջունում ու օժանդակում է նրանց սովորելու հարցում: Ոչ ոք չպետք է բացառվի: Բոլոր երեխաները՝ ներառյալ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցողները, ունեն կրթության իրավունք (ՅՈՒՆԻՍԵՖ, 2017): Այս պնդումը համահունչ է ՄԱԿ-ի՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի ներառական կրթությանը վերաբերող ընդհանուր մեկնաբանություն 4-ի հետ, որը կրթությունը սահմանում է որպես. «մարդու հիմնարար իրավունք» և «սկզբունք, որն արժևորում է բոլոր սովորողների բարօրությունը, հարգում է նրանց արժանապատվությունն ու ինքնուրույնությունը և ընդունում է հասարակության մեջ արդյունավետորեն ներառվելու ու իրենց նպաստը բերելու անհատների պահանջմունքները և կարողությունը» (Միավորված ազգեր, 2006): Ըստ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի՝ ներառումը սովորողների բազմազանությանը դրականորեն արձագանքել ու անհատական տարբերությունները ոչ թե որպես խնդիր, այլ որպես ուսուցումը հարստացնելու հնարավորություն դիտարկելն է (ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 2005):

Ներառումը համակարգային բարեփոխման շարունակական գործընթաց է, որը նախատեսում է

փոփոխություններ դասավանդման մեջ և ուսումնական ծրագրերում, դպրոցական շենքերում, դասասենյակներում, խաղալու համար հատկացված տարածքներում, տրանսպորտում, կրթության քաղաքականություններում և ռազմավարություններում՝ տվյալ տարիքի բոլոր աշակերտներին իրենց պահանջներին ու նախասիրություններին լավագույնս համապատասխանող՝ հավասար և մասնակցային ուսումնական փորձառություն ու միջավայր տրամադրելու տեսլականով: Յետևաբար, անցումը դեպի ներառում ոչ թե պարզապես տեխնիկական կամ կազմակերպչական փոփոխություն է, այլ նաև հստակ փիլիսոփայությանը հավատարիմ շարժում: Ներառումն արդյունավետորեն իրականացնելու համար երկրները պետք է գործնական գաղափարների հետ մեկտեղ սահմանեն կրթության ներառականության սկզբունքներ (ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 2005):

Յեղիևակները՝ քաջ գիտակցելով, որ կրթության ներառականությունը հասկացություն է, որը վերաբերում է երեխաների բոլոր խմբերին, կանգ են առել սոցիալական, մշակութային խոչընդոտների և կարծրատիպային վերաբերմունքի հետևանքով կրթությունից դուրս մնացող զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների վրա:

Բացի այդ, ներառման հիմնահարցերը դեռևս արդիական են Յայաստանում, ինչպես մանկավարժների պատրաստման ամբողջ գործընթացում (հիմնականում վերաբերում են հատուկ կրթությանը) այնպես էլ մանկավարժների՝ պետության ու դոնոր կազմակերպությունների ֆինանսավորմամբ իրականացվող վերապատրաստումներում: Տարբերությունները զգալի են ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստումների ծրագրերում, հատկապես հաշմանդամության կենսաբանահոգեբանասոցիալական մոդելի վրա հիմնված ամբողջական մոտեցման տեսակետից:

### Ինչպե՞ս օգտվել դասագրքից

Դասագրքի համահեղինակները ներառական կրթության և հարակից ոլորտների ամերիկյան և հայաստանյան փորձագետներ են: Այն նախատեսված է դասախոսների, ներկա և ապագա մանկավարժների, կրթական, աջակցող ծառայություններ մատուցողների, կրթության քաղաքականություն մշակողների համար: Դասագիրքը բաղկացած է գործիքներ և մեթոդիկաներ պարունակող 15 գլուխներից, որոնք բազմազան կրթական կարիքներ ունեցող երեխաներից կազմված դասարանում դասավանդող ուսուցչին կօգնեն ստեղծելու ներառական ու աշակերտակենտրոն միջավայր:

Դասագրքին կցվում են երեք՝ «Համատեղ դասավանդում», «Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում», «Դասավանդման ռազմավարություններ ներառական դասարանի համար» թեմաներով առցանց մոդուլներ, երեք վեբինար նվիրված կրթության թեթև և ծանր աստիճանի կարիքներ ունեցող երեխաների ձևավորող գնահատմանը, դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությանը, և ֆիլմ՝ «Կրթություն յուրաքանչյուր երեխայի համար. ներառման հայկական ուղին» վերնագրով:

### *Լրացուցիչ աղբյուրներ*

ՅՈՒՆԻՍԵՖ (2014) - Ներառական կրթության հայեցակարգի մշակում և տեղակայում ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի առաքելության համատեքստում, Վեբինար 1 և Ներդիր գրքույկ 1. 14 վեբինարի և ներդիր տեխնիկական գրքույկների շարք՝ նվիրված ներառական կրթությանը, Ժնև, Շվեյցարիա. Զեղինակ. Տես՝ <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

### *Հղումներ*

Անափիոսյան Ա., Հայրապետյան Գ. և Հովսեփյան Ս. (2014) Հայաստանի ներառական կրթության մոտեցումը միջազգային չափորոշիչների և գործելակերպերի, Երևան, Բաց հասարակություն, Տես՝ [http://www.osf.am/wp-content/uploads/2015/09/Policy-Paper\\_Inclusive-Education\\_AAnapiosyan.pdf](http://www.osf.am/wp-content/uploads/2015/09/Policy-Paper_Inclusive-Education_AAnapiosyan.pdf)

Duda, A., & Clifford-Amos, T. (2011). Study on teacher education for primary and secondary education in six Countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine: final report. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

The United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series, 2515, 3.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris, France. Retrieved from: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)

UNICEF (2017). Inclusive education: Understanding Article 24 of the Rights of Persons with Disabilities. Geneva, Switzerland: UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia. Retrieved from: [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE\\_summary\\_accessible\\_220917\\_0.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf)



## ԳԼՈՒԽ 2.

# Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում

Քրիսթոֆեր Ջոնսթոն  
Միներթայի համալսարան

Արմենուհի Ավագյան, Մարինե Մարության  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Սույն գլուխը ներկայացնում է ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը՝ որպես ներառմանը նպաստող մանկավարժական ուղղություն: Ընդհանրական ձևավորումը օգնում է ուսուցիչներին կազմակերպելու բոլոր աշակերտների արդյունավետ ուսումնառությունը:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ի՞նչպես կարող է ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը օգնել ուսուցիչներին՝ ուսուցման գործընթացը բազմազան սովորողների համար կազմակերպելու հարցում:
2. Որո՞նք են ճարտարապետության համընդհանուր ձևավորման և ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման (ՈւՅՁ) տարբերությունները:
3. Ինչպե՞ս կարելի է բարձր և ցածր տեխնոլոգիական մոտեցումները կիրառել ՈւՅՁ իրականացնելիս:
4. Ինչպե՞ս կարելի է բարելավել ներառական կրթության որակը ՈՒՅՁ-ի միջոցով:

## Ներածություն

«Չամընդհանուր ձևավորում» հասկացությունն առաջին անգամ օգտագործել է Ռոն Մեյսը՝ նկարագրելու համար բոլորի՝ այդ թվում հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար հասանելի շինություններ կառուցելու գաղափարախոսությունը: Չայտսի են նրա հետևյալ խոսքերը՝ «Չամընդհանուր ձևավորումը արտադրանքի և միջավայրերի նախագծումն է բոլոր մարդկանց օգտագործման համար, հնարավորինս բացառելով հետագա հարմարեցման կամ փոփոխությունների անհրաժեշտությունը»<sup>1</sup>: Մեյսը անվասայլակով էր տեղաշարժվում և անվերջ խնդրում էր, որ շենքերում ապահովվի ֆիզիկական մատչելիությունը: Ի վերջո, նա առաջարկեց շենքերը նախագծելիս հաշվի առնել մատչելիության հանգամանքը՝ խնայելով ժամանակ, գումար և բարելավելով բոլորի կյանքը:

Լայն իմաստով, ճարտարապետական համընդհանուր ձևավորման նպատակն է ապահովել անխտիր բոլոր շինությունների մատչելիությունը անխտիր բոլորի համար: Սակայն համընդհանուր ձևավորման բազմաթիվ օրինակներ կարելի է գտնել ճարտարապետությունից զատ այլ բնագավառներում:

Օրինակ՝ համընդհանուր ձևավորման մոտեցումներից է յուրօրեի օգտատերերին հայտնի փակ ենթագրերի օգտագործումը (CC): Այս տողերն ի սկզբանե նախագծվել են լտողության խանգարումներ ունեցող մարդկանց՝ տեղեկատվությանը ծանոթանալու հնարավորություն ընձեռելու համար, սակայն այժմ լայնորեն օգտագործվում են հեռուստացույցների Էկրաններին: Այս ձևավորումը «համընդհանուր» է, քանի որ օժանդակում է լտողության խանգարումներ ունեցող մարդկանց, միաժամանակ դրանից օգտվում են բազմաթիվ այլ մարդիկ: Օրինակ՝ նրանք, ովքեր լիարժեք

չեն տիրապետում տեղեկատվության լեզվին և միաժամանակ կարողում են տողատակերը, կամ անձինք, ովքեր ցանկանում են հեռուստացույց դիտել, երբ զուգընկերը քնած է, նաև նրանք, ովքեր աղմկոտ տեղում տեսանյութ են դիտում և ի գորու չեն լիարժեք լսելու տեղեկատվությունը:

Կան համընդհանուր ձևավորման բազմաթիվ այլ օրինակներ.

- Ճամփեգրերի կտրվածքները, որոնք ստեղծվել են սայլակով տեղաշարժվողների համար, բայց անհրաժեշտ են անվասայլակներ օգտագործողներին, մանկասայլակով երեխայի հետ զբոսնող ծնողներին, հեծանվորդներին և այլոց:
- Աուդիոգրքերը, որոնք ստեղծվել են տեսողության խանգարումներ ունեցող անձանց համար, բայց լայնորեն կիրառվում են նաև տեղեկությունը լտողությամբ ընկալել նախընտրող, կարդալու ժամանակ չունեցող անձանց կողմից:
- Ձայնային ազդանշանով վերելակները, որոնք տեսողության խանգարում ունեցող անձանց նախազգուշացնում են վերելակի ժամանելու մասին, բայց օգտակար են նաև հեռախոսի մեջ խորասուզվածների համար:

Չայաստանում շատ շենքեր պատմական նշանակություն ունեն, ուստի համընդհանուր ձևավորումը այստեղ լուրջ մարտահրավեր է: Շատ դեպքերում ֆիզիկական մատչելիությունը բարելավելու համար շենքերն արդիական տեխնոլոգիաներով ձևափոխվում են: Ստացված արդյունքները միշտ չէ, որ գոհացուցիչ են: Մատչելիությանը միտված որոշ մոտեցումներ (օրինակ՝ թեքահարթակների ստեղծումը, բազրիքների տեղադրումը և այլն) երբեմն արդյունավետ են, կան նաև ոչ արդյունավետ լուծումներ: Չայաստանում ժամանակակից շենքերի նախագծման ժամանակ համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներին հետևելը նոր ձևավորվող մոտեցում է:

1 Տես՝ [https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm)

### Համընդհանուր ձևավորումը և կրթությունը

2000-ականների սկզբին համընդհանուր ձևավորման սկզբունքները տեղափոխվեցին կրթության ոլորտ՝ վերանվանվելով ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում (ՌԻՉՁ): Այդ պրակտիկան լայն տարածում գտավ ներառման կրթության համատեքստում՝ նպատակ ունենալով կրթական համակարգերը հարմարեցնելու բոլոր սովորողների կարիքներին ու առանձնահատկություններին: Դեյվիդ Ռոզը և Անն Մեյերը (2005) ՌԻՉՁ-ն նկարագրել են որպես տեղեկատվությունը աշակերտներին ներկայացնելու, նրանց սովորածը ստուգելու և դասապրոցեսում ներգրավելու բազմազան միջոցների ամբողջություն: ՌԻՉՁ-ի հիմքում այն սկզբունքն է, որ նյութի բովանդակությունը ակադեմիական փորձառության ամենակարևոր մասն է, սակայն ուսուցիչները սովորողներին դասապրոցեսում ներգրավելու համար բազմազան միջոցներ կիրառելու վարպետություն պետք է ցուցաբերեն: Այս մոտեցումն ուղղված է ամբողջ դասարանին և հիմնված է աշակերտների անհատականության, կենսափորձի, սովորելու ոճի, մշակութային ու կրոնական գիտակցության, հաշմանդամության փաստի և լեզվական ընդունակությունների համար դասավանդման արդյունավետ ձևեր գտնելու և աշակերտների առանձնահատկությունների նկատմամբ հարգանքի վրա:

### Համընդհանուր ձևավորումը և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքը

Ներառման գործում ՌԻՉՁ-ի կարևոր ներդրումներից մեկը մանկավարժի ուշադրության կենտրոնացումն է սովորողների բազմազանության վրա: Հայաստանում մասնագետների կողմից քայլեր են արվում հաշմանդամության ընկալումը վերափոխարկելու համար: Մանկական գրականության միջոցով մարդկանց տարբերությունների ներկայացման (Ավագյան, Բաղդասարյան և Սարգսյան, 2016) և ուսուցիչների վերապատրաստումների նկատմամբ նոր մոտեցումների մշակման արդյունքում խորանում են մարդկային բազմազանության մասին պատկերացումներն ու տարբերությունների ընդունումը: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքը գնահատելիս սովորողի խնդիրները մատնանշելու փոխարեն առանձնացվում ու երևան են բերվում նրա ռեսուրսները և ներուժը: «Խորհրդային տարիներին ենթադրվում էր, որ բոլոր մարդիկ «իրար նման են», կատարյալ, գեղեցիկ, առանց խնդիրների: Բոլոր նրանք,

ովքեր չէին բավարարում այս չափանիշներին (ունեին տեսողական, լսողական, ֆիզիկական, մտավոր, նույնիսկ խոսքի և հաղորդակցման խնդիրներ), մեծանում էին հատուկ գիշերօթիկ հաստատություններում, իրենց ընտանիքներից ու հասարակությունից առանձնացված» (Ավագյան և այլք, էջ 156): Այսօր Հայաստանում գնալով ավելի է տարածվում բազմազանության նկատմամբ հանդուրժողականությունը, և այն փաստի ընդունումը, որ մարդիկ տարբեր կերպ են ընկալում ու իմաստավորում տեղեկատվությունը, ճանաչում պատկերները, նրանց մոտ նյութի նկատմամբ հետաքրքրությունն առաջանում է դասավանդման որոշակի մոտեցման կիրառման դեպքում (Vygotsky, 1962): ՌԻՉՁ-ը ուշադրություն է դարձնում այն իրողությանը, որ ցանկացած դպրոցում սովորում են կրթության ամենատարբեր պայմանների կարիքներ ունեցող բազմազան աշակերտներ: ՌԻՉՁ-ը հրաժարվում է այն տեսակետից, որ սովորողները լինում են «նորմալ» և «ոչ նորմալ», կամ սովորական և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող (Rose & Meyer, 2005):

### Տարբերակված դասավանդումը և ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը

Թե՛ հատուկ և թե՛ հանրակրթական դպրոցի մանկավարժները ծանոթ են *տարբերակված ուսուցման* գաղափարին: Այս ընդգրկուն հայեցակարգը ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս առանձին թեմաներ դասավանդելիս, մարտահրավերը հարմարեցնել սովորողների անհատական առանձնահատկություններին: Այսպես, ուսուցիչը կարող է ավելացնել կամ պակասեցնել բառատետրում գրվող անձանոթ բառերի քանակը, որը աշակերտը պետք է սովորի նախքան նոր դաս անցնելը: Տարբերակված ուսուցումը կիրառվել է աշխարհի տարբեր դպրոցների ներառական դասարաններում և հիմնված է Վիգոտսկու «Չարգացման մոտակա գոտու» (1978) տեսության վրա, ըստ որի սովորողները լավ են սովորում, երբ տրված հանձնարարությունները մատչելի են, ոչ թե շատ դժվար կամ պարզունակ: Զոֆմանը և Հալահանը (2011) այս մոտեցումը որակում են որպես տեղեկատվությանը «դժվարությամբ տիրապետելու մոտեցում», համաձայն որի, հանձնարարությունները պետք է լինեն դժվար, բայց ոչ խրթին:

Տարբերակված ուսուցումը կարող է լինել ՌԻՉՁ գործընթացի մի մասը: ՌԻՉՁ-ի ուղղությամբ իրականացված հետազոտությունները վկայում են, որ որոշ սովորողների համար յուրացման չափանիշները կամ ակնկալիքները փոփոխելու անհրաժեշտությունը

կարող է սակավ լինել, եթե դասավանդելիս կիրառվեն բազմազան նյութեր: Այսպես, Էդիբըրնը (2007, 2010) ներկայացրել է ուսուցման դժվարություններ ունեցող սովորողներին վերաբերող դեպքեր, ում ուսումնառության արդյունավետությունը բարձրացել է, երբ ուսուցիչները հրաժարվել են դասախոսելու և միայն տպագիր նյութերով դասավանդելու ավանդական ձևից: Նման սովորողների հետ աշխատելիս հատուկ պայմանների և փոփոխություններ մտցնելու կարիքը կարող է նվազել, եթե ուսուցիչը դասը պլանավորելիս ցուցաբերի ճկունություն: Այն դեպքում, երբ սովորողների կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքները վաղորդ նկատի են առնվում և մատչելի դասավանդումը դրվում է դասի պլանավորման հիմքում՝ բոլորը կարողանում են ավելի լավ սովորել:

### Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման շրջանակը

Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման սկզբունքները խարսխված են ուսուցման երեք տեսակների վրա՝ ճանաչողական, ռազմավարական և հուզական: *Ճանաչողական ուսուցումը* վերաբերում է սովորողի՝ հասկացություններ ճանաչելու և մտապահելու կարողությանը: Սրան սովորաբար նպաստում է ուսուցչի աշխատանքը կամ տեքստի ընթերցումը: *Ռազմավարական* ուսումնառությունը վերաբերում է որոշակի բովանդակությանը, հասկացություններին արձագանքելու սովորողի կարողությանը կամ հմտություններին: Ռազմավարական ուսումնառության համար սովորողը պետք է ծանոթանա (ճանաչի) և կարողանա արձագանքել հասկացությանը: Ուսուցման այս տեսակը հաճախ անցկացվում է գրավոր առաջադրանքների կամ դասարանում բանավոր պատասխանելու միջոցով: *Հուզական յուրացումը* վերաբերում է նյութը յուրացնելու սովորողի մոտիվացիային: Առանց մոտիվացիայի սովորողների կողմից յուրացումը ավելի մակերեսային է (Clampa, 2014; Malone & Lepper, 1987; Mega, Ronconi & DeBeni, 2014): Ուսուցման երեք տեսակներն ամփոփված են ստորև (տե՛ս շրջանակ 1):

### Շրջանակ 1. Ուսուցման երեք տեսակները

1. **Ճանաչողական** - Աշակերտները ճանաչում և մտապահում են գրքում գրվածը:
2. **Ռազմավարական** - Աշակերտները շարադրում և վերլուծում են նյութի համառոտ բովանդակությունը:
3. **Հուզական** - Աշակերտները գրական խմբակում քննարկում են տվյալ գրքում նկարագրված դեպքերը և կերպարների նկատմամբ անձնական զգացմունքները:

### Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման սկզբունքները

ՈՒՀՁ-ն ունի երեք հիմնական սկզբունք, որը ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս ուսումնական գործընթացը պլանավորելու սովորողների կարիքներին համապատասխան: ՈՒՀՁ սկզբունքները համապատասխանում են մի գաղափարախոսության, որը ողջունում է սովորողների տարբերությունները: Ուսուցիչները կարող են բարելավել իրարից տարբեր սովորողների ուսումնառությունը՝ ճանաչողական, ռազմավարական և հուզական ուսումնառության բազմազան հնարավորություններ ստեղծելով: Դասավանդման այսօրինակ ճկունությունը բացառում է ուսուցչի կողմից դասախոսություն կարդալու, սովորողների կողմից նշումներ կատարելու (դասախոսությունը գրի առնելու) և վերջապես, անցածի վերաբերյալ քննություններ հանձնելու ավանդական մոտեցումը: Դասախոսության, նշումների, քննության մեթոդը կարող է խոչընդոտ լինել այն սովորողների համար, ովքեր դժվարանում են հասկանալ ուսուցչի խոսքը, գրել կամ մտապահել: Ավանդական մոտեցումը կարող է նաև խոչընդոտներ առաջացնել այն աշակերտների համար, ովքեր ավելի լավ են սովորում փոխներգործուն միջավայրերում կամ փոքր խմբերում: Դասախոսությունները, նշումները և քննությունը կարող են լինել համընդհանուր ձևավորման մասը, սակայն դրանք դասավանդման ժամանակ կիրառվող բազմաթիվ մեթոդներից ընդամենը մի քանիսն են: ՈՒՀՁ-ի երեք սկզբունքները հետևյալն են՝

1. **Ճանաչողական** ուսուցման օժանդակում՝ նյութը ներկայացնելու բազմազան միջոցների կիրառմամբ:
2. **Ռազմավարական** ուսումնառության օժանդակում՝ արտահայտվելու համար բազմաթիվ հնարավորությունների ընձեռմամբ:
3. **Հուզական** ուսուցման օժանդակում՝ ներգրավման

բազմաթիվ միջոցների կիրառմամբ:

Կրթական գործընթացի հիմքում երբեմն կարող է ընկնել ՈՒՅՁ ոչ թե մեկ, այլ մի քանի սկզբունք, քանի որ ճկուն մոտեցմամբ կազմակերպված դասերը պահանջում են բազմազան միջոցների կիրառում: Օրինակ, վերևում նկարագրված՝ գրքի ընթերցումը մոտիվացնող մոտեցումը կարող է դիտարկվել ինչպես հուզական, այնպես էլ ռազմավարական ուսումնառության տարբերակ:

Ստորև կներկայացնենք ուսուցիչների կողմից նյութի մատուցման, աշակերտների կողմից նյութի վերարտադրման (արտահայտվելու) և դասապրոցեսում աշակերտների ներգրավման բազմազան մոտեցումների կոնկրետ օրինակներ:

### Համընդհանուր ձևավորումը և ներառումը

Դասարանում համընդհանուր ձևավորման օգտագործումը միտված է ներառական գործընթացի բարելավմանը: Համընդհանուր ձևավորումն ուղղված է սովորողներին՝ որպես «սովորական» ու «առանձնահատուկ» երեխաների տարբերակումը վերացնելուն, ելնելով նրանից, որ յուրաքանչյուր անհատ տարբեր կերպ է սովորում և որ բազմազան մոտեցումների կիրառումը կօգնի բոլոր սովորողներին: Միաժամանակ, համընդհանուր ձևավորումը ավելի խոր իմաստ ունի, քան պարզապես «լավ դասավանդումը»: Ըստ Էդիբերնի (2010), համընդհանուր ձևավորումը ուսուցիչների կողմից բազմազանության արժևորման փիլիսոփայական դիրքորոշման և, միաժամանակ, անընդմեջ սովորելու և կատարելագործվելու անհրաժեշտության ընդունումն է: Հեշտ չէ ունենալ համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներին համապատասխանող դասարան: Սակայն, երբ ուսուցիչները հիմնավորապես ընդունում են դասարաններում տարբեր ունակությունների տեր սովորողների ներկայությունը և դասապրոցեսը կազմակերպում են այնպես, որպեսզի ներգրավեն բոլոր սովորողներին, ՈՒՅՁ-ն կատարելագործվում է: Գոյություն ունեն դասավանդման ամենատարբեր մոտեցումներ, որոնք ուսուցիչների կողմից կարող են օգտագործվել դասարանում համընդհանուր ձևավորման խթանման համար: Այս մոտեցումներից մի քանիսը նկարագրված են ստորև: Ուսումնական տարվա ընթացքում, իրենց սովորողներին ճանաչելով ու օգտվելով աշակերտներին նկարագրող տեղեկատվական աղբյուրներից, ուսուցիչները կարող են դասավանդումը հարմարեցնել իրենց սովորողների կարիքներին:

Միևնույն ժամանակ համընդհանուր

ձևավորման գաղափարական հիմքը համահունչ է Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների կոնվենցիայի (Միավորված ազգեր, 2006) առավել լայն փիլիսոփայությանը: Կոնվենցիան առաջադրում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց օժանդակության ավելի լայն մոտեցում ներառական կրթության միջոցով, որը մանկավարժներից պահանջում է ապահովելու մատչելիություն բոլորի համար: Ըստ կոնվենցիայի 9-րդ հոդվածի՝

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց անկախ ապրելու և կյանքի բոլոր բնագավառներում լիակատար մասնակցության հնարավորություն ընձեռելու նպատակով մասնակից պետությունները ձեռնարկում են համապատասխան միջոցներ, որպեսզի նրանց համար, մյուսների հետ հավասար հիմունքներով, ապահովեն ֆիզիկական միջավայրի, փոխադրամիջոցների, տեղեկատվության և հաղորդակցության (ներառյալ տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաներն ու համակարգերը), ինչպես նաև այլ պայմանների ու ծառայությունների մատչելիությունը, որոնք հասանելի են և տրամադրվում են հանրությանը և՛ քաղաքներում, և՛ գյուղական վայրերում: Այս միջոցները ներառում են խոչընդոտների և արգելքների բացահայտումը և վերացումը:

Գործնականում, բազմազան միջոցների կիրառմամբ նյութը ներկայացնելը, արտահայտվելու համար բազմաթիվ հնարավորություններ ընձեռելը, և սովորողի համար ներգրավվածության բազմազան միջոցների տրամադրումը կարող է տարբեր դասարաններում տարբեր լինել: Այսպես, դա կարող է նշանակել ընդհանուր առմամբ, բազմազան մոտեցումների կիրառում նյութը ներկայացնելիս, բազմազան հնարավորությունների ընձեռում աշակերտներին՝ սովորածը վերարտադրելիս և դասապրոցեսում ներգրավվելիս: Օրինակ՝ ուսուցիչը կարող է ցուցադրել տողատակերով տեսահոլովակ, որպեսզի սովորողները միաժամանակ կարողանան կարդալ տեսահոլովակում ներկայացվող տեղեկատվությանը վերաբերող տեքստը: Սա կարելի է համարել պայմանների բարելավում լսողության խանգարում ունեցող սովորողի համար, սակայն բովանդակությունը հասկանալի դարձնելու առումով՝ ճկուն մոտեցում է բոլոր սովորողների համար: Ստորև ներկայացված են ուսուցիչների կողմից դասարաններում ճկունություն հանդես բերելու լրացուցիչ օրինակներ (*տե՛ս Աղյուսակ 1*):



### Աղյուսակ 1. Համընդհանուր ձևավորման օրինակներ

Նյութի մատուցման բազմազան միջոցներ	Արտահայտվելու բազմազան միջոցներ	Ներգրավման բազմազան միջոցներ
Փորձառություն Թատրոն Տեսահոլովակ <b>Համատեղ փորձառություն</b> Նկարներ Կոնկրետ ներկայացումներ (օրինակ՝ լեզուներ, խորանարդիկներ, մոդելներ) Սահիկաշար Յուրացման նախապատրաստում	Թատրոն Արձագանքի քարտեր Արվեստ Բանավոր արտահայտում Շարադրություններ Բանաստեղծություններ, երգեր <b>Հասկացությունների քարտեզագրում<sup>2</sup></b> Նշումների կատարում Սահիկաշար <b>Յուրացման նախապատրաստում</b> Փոքր խմբով քննարկում <b>Փոխադարձ ուսումնառություն</b> Հանդիպումներ ուսուցչի հետ Ներկայացում դասարանին Ֆրեյերի մոդելը <sup>3</sup>	<b>Փորձառությամբ սովորել</b> Ընտրություններ <b>Ինքնազնահատում</b> <b>Փոխադարձ զնահատում</b>

2 Տե՛ս <https://www.cmu.edu/teaching/assessment/assesslearning/conceptmaps.html>

3 Տե՛ս [https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/about\\_ud.htm](https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm)

ՈՒՀԶ-ը ուսուցիչների կողմից կիրառվում է դասը պլանավորելիս, գործընթացի հիմքում դնելով համընդհանուր ձևավորման բոլոր երեք սկզբունքները՝ նյութի մատուցման, արտահայտվելու ու ներգրավելու ճկուն միջոցները: Ուսուցիչները պետք է նկատի ունենան, որ աղյուսակ 1-ում ներկայացված մոտեցումները ամենօրյա օգտագործման համար պարտադիր չեն: Կարելի է համատեղել որոշ մոտեցումներ՝ հիշելով նյութը մատուցելու ճկուն միջոցներ կիրառելու անհրաժեշտության մասին: Ներկայացվում են ուսուցման համընդհանուր ձևավորման օգտագործմամբ դասի պլանավորման տարբեր օրինակներ (*տե՛ս շրջանակ 2*):

### Շրջանակ 2. ԱՄՆ-ի պատմություն. Համընդհանուր ձևավորման օրինակ

- ԱՄՆ-ի պատմության ուսուցիչը, օգտագործելով ՈՒՀԶ-ի մոտեցումը, կարող է սովորողին հանձնարարել գրավոր շարադրել սովորածը՝ համեմատելով և հակադրելով 1800-ականների արդյունաբերական հյուսիսը և գյուղատնտեսական հարավը: Ուսուցիչն ուշադրություն է դարձնում սովորողների մտածելակերպի, համեմատելու և հակադրելու ունակության վրա, դրանք կիրառելով որպես այդ ժամանակաշրջանի և աշխարհագրական տարածքների մասին տեղեկատվություն քաղելուն օժանդակող միջոց:
- Նա շեշտում է, որ գոյություն ունեն մտքերը շարադրելուն օգնող տարբեր մոտեցումներ, օրինակ՝ շարադրանքի պլանի կազմում, դիագրամներ, հասկացությունների քարտեզներ, ձայնագրված «բարձրաձայն մտքեր» և նկարներ: Այնուհետև օգտագործում է այդ մոտեցումներին օժանդակող գործիքներ, որպեսզի լրացուցիչ միջոցի կարիք ունեցող սովորողները ընտրեն

իրենց համար օգտակար տարբերակը: Ուսուցիչը ստեղծում է շաբլոններ՝ մասամբ լրացված հատվածներով և տալիս է հղումներ՝ ավելի շատ տեղեկատվություն քաղելու համար:

- Քանի որ այս հանձնարարության կատարման համար երկար ժամանակ է պահանջվում, ուսուցիչը այն բաժանում է մասերի և առաջարկում է խմբային աշխատանք ու հետադարձ կապ, որպեսզի սովորողներին օգնի ընթացքում վերանայելու աշխատանքը: Ուսուցիչը միաժամանակ տրամադրում է գործընթացի մոդելներ՝ ցույց տալով այլ սովորողների աշխատանքները, մատնանշելով խնդրին մոտենալու բազմազան ձևերը:

Աղբյուրը՝ Hitchcock et al., 2002, էջ 13:

Կան դասարանում ՈՒՅՁ-ի իրականացման բազմաթիվ ձևեր: Ուսուցիչ կողմից այս կամ այն մոտեցման ընտրությունը կախված է դասարանում սովորողների առանձնահատկություններից և ուսուցանվող նյութի բովանդակությունից: Hitchcock, Rose, Meyer & Jackson-ը (2002) ներկայացրել են ՈՒՅՁ-ը կիրառող դասերի մի քանի օրինակներ: Այդ օրինակներն ՈՒՅՁ մոդուլի մի մասն են: Դրանք կարելի է գտնել «Հանրակրթական ուսումնական ծրագրի հասանելիության ապահովումը» հոդվածում՝ [www.aspu.am](http://www.aspu.am): Պատմությունն առարկայից մի օրինակ ներկայացված է շրջանակ 2-ում:

### ԱՌՊ-ները և համընդհանուր ձևավորումը

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողները ունեն անհատական ուսուցման պլաններ: Անհատական ուսուցման պլաններն ունեն երեք հիմնական նպատակ՝ հասանելիություն, մասնակցություն և առաջընթաց: Այս եզրույթներից յուրաքանչյուրը նկարագրված է ստորև՝ Համընդհանուր ձևավորման համատեքստում:

### Հասանելիություն

Պատմականորեն, հաշմանդամություն ունեցող սովորողները հաճախել են հատուկ դպրոցներ, որպեսզի ստանան նաև թերապևտիկ ծառայություններ: Հաշմանդամություն ունեցող սովորողները կրթություն են ստացել առանձնացված հաստատություններում՝ հանրակրթական դպրոցներից ու հասարակությունից անջատ: Պարտավորվելով իրականացնել ներառական

կրթություն, Հայաստանը փոխեց մոտեցումը և *ծառայությունների վրա հիմնված* մոդելից անցում կատարեց իրավունքահեռք մոդելի: Սա նշանակում է, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին շարունակվում են մատուցվել ծառայություններ, բայց ավելի մեծ դեր է հատկացվում երեխաների՝ իրենց համայնքում տեղակայված դպրոցներում հավասար հիմունքներով կրթություն ստանալու իրավունքին: Այս իրավունքն ամրագրված է ԱՌՊ-ի առաջին հիմնական նպատակի՝ հասանելիության մեջ: Երբ հաշմանդամություն ունեցող սովորողները հատուկ դպրոցներից տեղափոխվում են հանրակրթական դպրոցներ, ուսուցիչները պատասխանատվություն են ստանձնում դասավանդվող նյութի հասանելիությունն ապահովելու համար:

Աշակերտի համար հասանելիությունն ապահովելիս կարևոր է տարբերակել մատուցման մատչելիությունը նպատակային հմտությունների հասանելի լինելուց (Kettler, 2014): Օրինակ՝ ուսուցիչը ներկայացնում է նյութ պատմությունից կամ մաթեմատիկայից: Պատմության դեպքում նպատակային հմտությունն այն է, որ աշակերտը կարողանա յուրացնել պատմության կարևոր տարեթվերը: Մաթեմատիկայի դեպքում նպատակային հմտությունը կարող է լինել երկնիշ թվերի բազմապատկումը: Սակայն, նշված նպատակային հմտությունները կարող են հասանելի չլինել աշակերտի համար: Կարող է թվալ, որ եթե աշակերտը զարգացման առանձնահատկության պատճառով դժվարանում է հասկանալ պատմության դասանյութի բովանդակությունը կամ թվեր գրել, նա երբեք չի հասնի դասի բուն նպատակին: Սակայն, համընդհանուր ձևավորման մոտեցումներ կիրառող ուսուցիչը նպատակային հմտությունը կձևավորի բազմազան ձևերի կիրառման միջոցով: Օրինակ՝ պատմության դասաժամին տեղեկատվությունը կարող է ներկայացվել բանավոր՝ տեսահոլովակի կամ քննարկման միջոցով: Մաթեմատիկայի դասին խնդիր լուծելու համար ուսուցիչը կարող է թույլատրել աշակերտին օգտվել տեխնոլոգիական միջոցից կամ եռաչափ առարկաներից (օրինակ՝ խորանարդիկներից): Երկու դեպքում էլ ուսուցիչը կարող է օգտվել համընդհանուր ձևավորման գաղափարներից, որպեսզի աշակերտներին օգնի տիրապետելու նպատակային հմտություններին:

### Մասնակցություն

Հասանելիության հետ մեկտեղ բոլոր սովորողները իրավունք ունեն ակտիվ մասնակցություն ցուցաբերելու դասերին: Այդպիսի ակտիվ

մասնակցության համար ուսուցիչները դասը պետք է պլանավորեն հատուկ ձևով՝ օգտվելով համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներից: Օրինակ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտը կարող է ունենալ խոսքի խանգարում, հետևաբար համադասարանցու հետ երկխոսություն պահանջող աշխատանքի տարբերակը կարող է դժվար լինել: Համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներին համապատասխան կազմակերպված դասապրոցեսում համադասարանցու հետ հանձնարարության կատարումը կարող է լինել մասնակցություն ապահովելու ձևերից, բայց ուսուցիչը կարող է նաև կիրառել այլ ռազմավարություններ, օրինակ՝ տեղեկատվություն հաղորդելու համար օգտագործել նկարներ, բոլոր սովորողներին իրար հետ հաղորդակցվելու համար սովորեցնել օգտվել տեխնոլոգիական միջոցներից կամ հարցերին պատասխանելու համար աշակերտներին սովորեցնել ծեստեր:

### Առաջընթաց

Ներառումն ավելի խորը իմաստ ունի, քան հանրակրթական դպրոցում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների ներկայության խրախուսումը: Մանկավարժները պետք է լինեն գործակալից և մեծ ակնկալիքներ ունենան բոլոր սովորողներից: Դպրոցները պետք է ակնկալեն առաջընթաց բոլոր սովորողներից:

Ներառական և հատուկ կրթության մոդելները տարբերվում են սովորողի գնահատման ձևով: Եթե հատուկ կրթության մոդելի դեպքում սովորողն առաջընթաց չի ցուցաբերում, ենթադրվում է, որ դա նրա ունեցած առանձնահատկության հետևանք է: Ներառական միջավայրում նման դեպքում ուսուցիչները և վարչական աշխատողները վերանայում են համակարգը, դպրոցի և դասարանի պայմանները՝ սովորողների ուսումնառության խոչընդոտները վեր հանելու համար: Վերանայումից հետո կազմվում է սովորողի առաջընթացին օժանդակելու գործողությունների պլան: Այդ պլանը կարող է ներառել հավելյալ աջակցություն: Ուսուցիչները նախ և առաջ մտածում են, թե արդյո՞ք ուսուցման խոչընդոտը դասարանի միջավայրն է, իրենք իրենց հարցնելով:

1. Առկա՞ է նպատակային հմտություններ սովորեցնելու համար անհրաժեշտ հասանելիություն և հնարավոր՞ է արդյոք դա փոխել:
2. Արդյո՞ք փորձ կատարվել է նյութը մատուցելու բազմազան ձևերով՝ դրանք լավագույնս համապատասխանեցնելով աշակերտների ուսումնառության ոճին:

3. Կա՞ն ավելի լավ ձևեր, որոնցով կարելի է օգնել սովորողին՝ դրսևորելու իր սովորածը:
4. Արդյո՞ք դասարանում կան սովորողի ուսմանը խոչընդոտող գործոններ (օրինակ՝ ձանձրալի մթնոլորտ, աղոտ լուսավորություն, ճնշումներ դասընկերների կողմից, անհարմար դիրք):

Համընդհանուր ձևավորումը, ինչպես անունը հուշում է, ուսուցման նպաստավոր միջավայր ստեղծելն է բոլոր սովորողների համար: Այն կոչված է բարելավելու ներառականությունը՝ ուսուցչի վրա դնելով դասավանդման և ուսումնական գործընթացի կազմակերպման պարտականությունները: Այս մոտեցումն արմատապես տարբերվում է այլ մոտեցումներից, որոնք սովորողների ձախողումները դպրոցում պայմանավորում են նրանց խնդիրներով:

Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում կիրառելիս հաճախ հաշվի են առնվում յուրաքանչյուր սովորողի կրթական կարիքները: Այս կերպ ուսուցիչները կարող են հասնել սովորողների մի մասի անհատական ուսուցման պլաններում (ԱՌԴՊ-ներ, որոնք կազմվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների համար, *(տե՛ս Գլուխ 7)* սահմանված նպատակներին, ինչպես նաև բավարարել առանց ԱՌԴՊ-ի ուսումնառող սովորողների անհատական ուսումնական կարիքները: Բոլոր դեպքերում նյութը ներկայացնելու, յուրացրածը արտահայտելու և ներգրավումն ապահովելու համար կիրառվող մոտեցումների բազմազանությունը ուսուցիչներին հնարավորություն կտա դասերը կազմակերպելու այնպես, որ դրանք համապատասխանեն բոլոր աշակերտների կարիքներին՝ անկախ կրթական կարիքի ճանաչված լինելու փաստից:

### Համընդհանուր ձևավորումը և ձեր դասարանը

Դասարանում համընդհանուր ձևավորման կիրառման համար ուսուցիչներից պահանջվում է երկու կարևոր հանձնառություն: Առաջինը՝ դասերին պատշաճ կերպով նախապատրաստվելու համար ուսուցիչները պետք է ճանաչեն իրենց սովորողների կարիքները: Երկրորդը՝ ուսուցիչները պետք է որոշակի ժամանակ հատկացնեն դասի ներկայացման, աշակերտներին արտահայտվելու հնարավորություն ընձեռելու և դասապրոցեսում ընդգրկվելու բազմաանար միջոցները նախապես պլանավորելու համար: Դա ուսուցիչներից կարող է պահանջել լրացուցիչ ժամանակ, ինչպես նաև ղեկավարների օժանդակությունը: Համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներով անցկացվող դասաժամերին սովորողները միաժամանակ կարող են աշխատել բազմազան ձևերով, իսկ նյութը ամեն օր կարող է

մատուցվել տարբեր եղանակներով: Դպրոցների ղեկավարությունը պետք է վստահի ուսուցիչների մանկավարժական հմտությանը: Դասարանում դասերը կարող են անցկացվել այնպիսի ձևերով, որոնք տարբերվում են մյուսներից: Դպրոցների ղեկավարները պետք է աջակցեն դասերը նման ձևով կազմակերպելուն և խրախուսեն ուսուցիչների կողմից սովորողների կարիքներին հարմարեցված դասերի պլանավորումը: Բերենք ուսուցչի կողմից ՈՒՅԶ-ի օգտագործումամբ դասի պլանավորման մեկ օրինակ (տե՛ս աղյուսակ 2):

Ժամանակատար, սակայն կրթության բարելավված համակարգի և բոլոր սովորողների ուսումնառության պտուղները քաղելու համար արժե գործադրել այդ ջանքերը:

### Եզրափակիչ նշումներ

Այս գլխում բերված ՈՒՅԶ-ի համառոտ նկարագրությունը կարող է տպավորություն ստեղծել, որ այդ գործընթացը պարզապես օգտագործում է «լավ դասավանդման» գաղափարները: Սակայն Էդիբըրնը (2010) չի կհսում ՈՒՅԶ-ի մասին այս կարծիքը: Ըստ նրա, ՈՒՅԶ-ը ոչ այնքան դասերն ավելի գրավիչ դարձնելու ձև է, որքան մանկավարժների մտածելակերպի հիմնարար փոփոխում՝ ուղղված դասապրոցեսի *ձևավորմանը*՝ այն բոլոր սովորողներին հասանելի դարձնելու համար: Նման ձևով դաս կազմակերպելու, սովորողների կարիքները ընկալելու և ստեղծագործական մոտեցում ցուցաբերելու համար ուսուցիչները պետք է օգտվեն գիտական հետազոտություններում ներկայացված տվյալներից: Ուսուցման գործընթացի լավ ձևավորման (ոչ թե զուտ լավ դասավանդման) համար ուսուցիչները պետք է մշտապես գնահատեն իրավիճակները՝ ապահովելու հարգանքը սովորողների կրթության իրավունքների նկատմամբ և մշտապես պլանավորեն նրանց կրթական կարիքների բավարարումը: Միաժամանակ ուսուցիչները պետք է միշտ պատրաստ լինեն փոփոխելու իրենց պլանները, եթե դրանք արդյունավետ չեն: Նյութի ներկայացման, սովորածն արտահայտելու և աշակերտներին դասապրոցեսում ներգրավելու բազմազան միջոցների վերջնական նպատակն այն է, որ դրանք մատուցվող նյութը հասանելի ու հասկանալի դարձնեն աշակերտների համար՝ նպաստելով ինքնուրույն սովորելուն (Puntembekar & Hubscher, 2005): Տեխնոլոգիաները, հասակակիցների օժանդակությունը, դասավանդման տարբեր ձևերը և սովորողների ուժեղ կողմերի օգտագործումը նպաստում են «Կրթություն բոլորի համար» շարժումը վերջնական նպատակին հասցնելուն, սակայն դրա համար անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչները ստանձնեն ուսուցումը տարբեր սովորողներին համապատասխան ձևով մատուցելու հանձնառություն: Այս աշխատանքը դժվար է և

**Աղյուսակ 2. Ուսուցման համընդհանուր ձևավորման պլանավորման ձևանմուշ**

<b>Դասի թեման՝</b> Հայաստանի 11 մարզերը (Երևանը ներառյալ)		
<b>Նպատակ՝</b> այս դասի ավարտին սովորողները Հայաստանի քարտեզի վրա կկարողանան ցույց տալ 11 մարզերը (Երևանը ներառյալ)		
<b>Ներկայացման բազմազան միջոցներ</b>	<b>Արտահայտվելու բազմազան միջոցներ</b>	<b>Ներգրավման բազմազան միջոցներ</b>
<p>Երեխաներին տալ ուրվագծային քարտեզներ և սահիկաշարով ներկայացնել մարզերը</p> <p>Ցուցադրել 11 մարզերը ներկայացնող տեսահոլովակ</p> <p>Ցուրաքանչյուր սովորողի տալ կտրատված քարտեզի մի կտոր, որը համապատասխանում է որևէ մարզի</p>	<p>Սովորողները ինքնուրույն կերպով վերլուծում են քարտեզը:</p> <p>Ժամանակ առ ժամանակ կանգնեցնել տեսահոլովակը և հարցեր տալ՝ սովորողներին տալով բանավոր պատասխանելու հնարավորություն:</p>	<p>Քարտեզը լրացնելիս, սովորողները կարող են միասին աշխատել՝ օգտվելով դասագրքից:</p> <p>Սովորողները պատմում են իրենց իմացած կամ այցելած մարզերի մասին:</p> <p>Սովորողները միասին հավաքում են երկրի քարտեզը. ամեն մեկը մեկական մարզ է ավելացնում՝ քարտեզն ամբողջացնելու համար<sup>4</sup></p>
<p><b>Հերթականությունը՝</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ուսուցիչը սովորողներին ծանոթացնում է նոր թեմային, որից հետո ցուցադրում է տեսահոլովակը (անհրաժեշտության դեպքում՝ միացնում է տողատակի տեքստը կամ պատմողի, հաղորդավարի ձայնը):</li> <li>2. Տեսահոլովակի տարբեր տեղերում ուսուցիչը կանգնեցնում է տեսահոլովակը, խոսում է տարբեր մարզերի, դրանց ուրվագծերի և առանձնահատկությունների մասին: Սովորողները պատմում են իրենց իմացած կամ այցելած տարբեր մարզերի մասին իրենց պատմությունները:</li> <li>3. Այնուհետև ուսուցիչը ցուցադրում է 2 կամ 3 խոշոր ուրվագծային քարտեզ (անհրաժեշտության դեպքում նաև եռաչափ տարբերակով):</li> <li>4. Սովորողներն իրենց ձեռքում գտնվող քարտեզի մասերը տեղադրում են խոշոր քարտեզի վրա:</li> <li>5. Սովորողներն աշխատում են ինքնուրույն՝ լրացնելով իրենց ուրվագծային քարտեզը (իրենց տեղերում նստած, փոքր քարտեզի վրա, իսկ անհրաժեշտության դեպքում՝ եռաչափ տարբերակով կամ մեծացրած օրինակների վրա): Սովորողները կարող են աշխատել միասին կամ օգտվել գրքերից, ըստ անհրաժեշտության:</li> <li>6. Ուսուցիչը երեխաներին պատմում է հետագա անելիքների (օրինակ՝ գվարճալի թեստերի) մասին՝ սովորողների գիտելիքները ստուգելու համար:</li> </ol>		

<sup>4</sup> Կարելի է տրամադրել սովորողների զգայական կարիքներին համապատասխան լրացուցիչ օժանդակություն, օրինակ՝ շոշափողական քարտեզներ, մեծացված քարտեզներ, ընկերների օգնությունը դասարանում տեղից տեղ շարժվելու համար, նշաններ, ուսուցիչները կարող են կիրառել ժեստեր, ուսումնական, դիդակտիկ նյութեր, հաղորդակցման տեխնոլոգիաներ:

### *Խորհուրդներ ուսուցիչներին*

1. Համընդհանուր ձևավորմամբ նախատեսվում է դասի պլանի կազմում յուրաքանչյուր սովորողի համար, ինչը պահանջում է հոգատարություն և հասանելիության ապահովում բոլորի համար:
2. Սովորողները կարող են տեղեկատվություն ստանալ զանազան ձևերով: Դրանք կարող են լինել տեսողական, լսողական, շոշափելու կամ մուլտիմեդիայի միջոցով: Աշակերտներին տեղեկատվությունը բազմազան միջոցներով փոխանցելը ապահովում է նյութի մատչելիությունը:
3. Սովորողները կարող են իրենց յուրացրածը արտահայտել զանազան ձևերով: Դա կարող է լինել գրելու, խոսելու, թատերական ներկայացման, արվեստի կամ ցուցադրման այլ եղանակներով: Իրենց գիտելիքները ցույց տալու համար սովորողին տրամադրվող բազմազան ձևերը մեծացնում են սովորածը արտահայտելու հնարավորությունը:
4. Աշակերտների մեջ հարկավոր է հետաքրքրություն առաջացնել սովորելու նկատմամբ: Յուրաքանչյուր սովորողի բնորոշ է զարգացման, առաջադիմության ուրույն մակարդակ, սովորելու սեփական ոճ և ընդունակություններ: Հարկավոր է կիրառել սովորողներին հետաքրքրող տարբեր ձևեր՝ սովորելու նկատմամբ հետաքրքրությունը պահպանելու համար:
5. Համընդհանուր ձևավորմամբ կազմակերպված դասարանում, առանձին աշակերտների դեպքում կարող են պետք գալ լրացուցիչ նյութեր ու սարքավորումներ: ՈՒՅՁ-ի նպատակն է գնալ բոլոր սովորողների կրթական կարիքներին ընդհանուր, սակայն որոշ սովորողներ մինևույն է ունեն անհատականացված մոտեցման կարիք:

### *Մտքեր դեկավարների համար*

1. Համընդհանուր ձևավորումը ուսուցումը պլանավորելն է: Խրախուսեք ուսուցիչներին մտածելու ուսուցման այնպիսի պլանավորման մասին, որը աշակերտներին հնարավորություն կտա բազմազան ձևերով սովորելու նոր հասկացություններ: Սա կարող է նշանակել, որ ուսուցիչներին հարկավոր է ժամանակ տալ անելիքը պլանավորելու համար:
2. Համընդհանուր ձևավորմամբ կազմակերպված դասաժամերին հաճախ աշխույժություն է տիրում, քանի որ աշակերտները սովորում են ամենատարբեր եղանակներով:

3. Խրախուսեք ուսուցիչներին նոր եղանակների մասին մտածելիս հանդես բերելու ստեղծագործական մոտեցում, որպեսզի աշակերտները սիրով սովորեն:
4. Վստահեք ճկունության և հասանելիության վերաբերյալ ուսուցիչների ունեցած գաղափարներին:
5. Համընդհանուր ձևավորմամբ կազմակերպված դասարանների համար բարձր տեխնոլոգիաներ ունենալը պարտադիր չէ: Ուսուցիչները կարող են օգտվել ձեռքի տակ եղած նյութերից:
6. Համընդհանուր ձևավորումը կարող է վերաբերվել նաև գնահատմանը: Այս դեպքում հայեցակարգը (այն, ինչը ենթարկվում է գնահատման) պետք է մնա որպես հաստատուն արժեք, իսկ գործընթացը (ինչպես են աշակերտները արտահայտում իրենց գիտելիքը) կարող է բազմազան լինել:

### *Վերլուծական անդրադարձի հարցեր*

1. Ի՞նչ առնչություններ կան սովորողների անհատական ուսուցման պլանի և ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման միջև:
2. Ի՞նչպես կարող է ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը փոխել դասավանդման և ուսուցման գործընթացը Հայաստանում:
3. Ներկայացման, արտահայտվելու և ներգրավվածության ապահովման վերաբերյալ ձեր սովորած ո՞ր մոտեցումները կուզենայիք օգտագործել ձեր պրակտիկայում:
4. Բերեք ձեր պրակտիկայում հանդիպած համընդհանուր ձևավորման օրինակներ:

### *Լրացուցիչ աղբյուրներ*

UNICEF (2014). Access to School and the Learning Environment I - Physical, Information and Communication, Webinar 10 and Companion Booklet 10. Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

UNICEF (2014). Access to School and the Learning Environment II - Universal Design for Learning, Webinar 11 and Companion Booklet 11. Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: Retrieved

from <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-books-and-webinars-english-version>  
 Learning module on Universal Design for Learning (2018). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

### Հղումներ

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 37(1), 15-34.
- Avagyan, A., Baghdasaryan, L., & Sargsyan, K. (2016). Changing stereotypes with regards to special needs through students. literature. *Wisdom*, 7(2), 156-161.
- Edyburn, D. L. (2007). Technology-enhanced reading performance: Defining a research agenda. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 146-152.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize Universal Design if you saw it? Propositions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal Design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 25(2), 8-17.
- Kauffman, J., & Hallahan, D. (2011). *Handbook of special education*. New York: Routledge.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. *Aptitude, Learning, and Instruction*, 3, 223-253.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Puntambekar, S., & Hubscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rose, D., & Meyer, A. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. In D. Meyer, S. Rose, & C. Hitchcock (Eds.). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*, pp. 13-35. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.



### ԳԼՈՒԽ 3.

## Բազմամասնագիտական թիմեր և համատեղ դասավանդում

Սյուզան Օ'Քոնոր  
Օգգրերգի համալսարան

Թերեզա Ազատյան, Մարիաննա Զարությունյան, Մարինե Մարության  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Այս գլխում ներկայացվում են բազմամասնագիտական թիմերը և համատեղ դասավանդումը: Քննարկվում է բազմամասնագիտական թիմերի կարևորությունը և առաջարկվում են հաջող թիմերի ստեղծման անհրաժեշտ պայմանները: Գլուխը ընթերցողին ծանոթացնում է համատեղ դասավանդմանը՝ որպես ներառական կրթության իրականացման ձևի, նկարագրվում են համատեղ դասավանդման մոդելին անցնելու գործնական եղանակներ:



Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ովքե՞ր են դպրոցներում բազմամասնագիտական թիմերի անդամները:
2. Ո՞րն է ընտանիքի դերը բազմամասնագիտական թիմում:
3. Ի՞նչ հմտությունների պետք է տիրապետեն բազմամասնագիտական թիմի անդամները:
4. Որո՞նք են համատեղ դասավանդման առավելությունները կրթության մեջ:
5. Ի՞նչ տարբերություններ կան համատեղ դասավանդող ուսուցչի և կրա օգնականի միջև:

## Ներածություն

**Բոլոր աշակերտներին** որակյալ կրթության տրամադրումը լուրջ մարտահրավեր է ուսուցիչների համար: Ներառական կրթությունը պահանջում է մասնագետների և ընտանիքների կողմից ուսուցման գործընթացի վերակառուցում և երեխաների համար լավագույն միջավայրերի ստեղծում համատեղ ջանքերով, որպեսզի հաջողության հասնեն դպրոցում և հասարակական կյանքում: Նման համակառուցումը պահանջում է ոչ միայն ուսուցիչների համագործակցություն, այլև թիմային աշխատանքի տարբեր ձևերի կիրառում: Միևնույն ժամանակ այն պահանջում է դասավանդման նոր ձևեր, որոնք լավագույնս կապահովեն բոլոր ռեսուրսների պատշաճ օգտագործումը: Մինչ երկիրն անցնում է ներառական կրթության գործելակերպերին, թիմային աշխատանքը և համագործակցությունը կարևորվում են կրթության բոլոր մակարդակներում:

Այս գլխի առաջին մասում քննության է առնվում բազմամասնագիտական թիմի գործունեությունը: Լուսաբանվում են թիմի աշխատանքային հաջողությունները և այն հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են այդ հաջողությանը հասնելու համար: Գլխի երկրորդ մասում ներկայացվում է դասավանդումը, մասնավորապես՝ համատեղ դասավանդումը, որը բոլոր աշակերտների համար նյութի բովանդակությունը հասանելի դարձնելու հաջողված ձև է: Թե՛ մասնագետների թիմային աշխատանքը, թե՛ համատեղ դասավանդումը աշխատանքի առանցքային բաղադրիչներ են՝ բոլոր աշակերտների ներառումը հաջողությամբ իրականացնելու համար: Թեև երկուսն էլ դասագրքի միևնույն գլխում են ներկայացված, յուրաքանչյուրը կարող է գործել նաև առանց մյուսի առկայության:

## Ի՞նչ է բազմամասնագիտական թիմը

Բազմամասնագիտական թիմը բազմաթիվ ոլորտներ ներկայացնող մասնագետներից և երեխայի ընտանիքի անդամներից բաղկացած խումբ է, որը հետապնդում է մեկ ընդհանուր նպատակ՝ ապահովել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի հաջողությունը հանրակրթական դասարանում: Թիմը կազմված է մասնագետներից, ընտանիքի անդամներից, իսկ հարկ եղած դեպքում թիմին միանում է նաև երեխան: Թիմի գործողությունները կարող են տարբեր լինել՝ երեխայի գնահատումից մինչև նրա անհատական ծրագրի քննարկում կամ երեխային հաջողությամբ օժանդակելու համատեղ աշխատանքի պլանավորում: Ըստ Villa, Thousand & Nevin-ի (2013), թիմի անդամները.

- հանդես են գալիս որպես միասնական նպատակ ունեցող գործընկերներ, որոնք ունեն բացառիկ և անհրաժեշտ փորձառություն, հմտություններ ու արժևորում են յուրաքանչյուրի ներդրումը,
- առաջնորդությունը բաշխում են միմյանց միջև:

Բազմամասնագիտական թիմի ներսում մասնագիտական համագործակցությունն օգնում է ապահովել, որ երեխային և նրա ընտանիքին վերաբերող աշխատանքը լինի համապարփակ՝ ներառելով կրթության ուսումնական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ կողմերը: Թիմի վերջնական նպատակը աշակերտին և ընտանիքին մատուցվող ծառայության բարելավումն է: Աշակերտների կրթական կարիքը գնահատող մասնագետները հավաքում են երեխայի վերաբերյալ տեղեկատվություն աշակերտների ուժեղ կողմերի, մարտահրավերների և կարիքների մասին՝ թիմին փոխանցելով.

- անհրաժեշտ բժշկական տվյալները, աշակերտի առաջադիմության փաստաթղթերը և այլն,
- պաշտոնական գնահատման արդյունքները,
- ոչ պաշտոնական գնահատման արդյունքները,

օրինակ՝ դասարանական աշխատանքի նմուշներ և սոցիալական վարքի դիտարկումներ, ընտանիքի կողմից տրամադրված տեղեկատվություն,

- սկզբնական տվյալներ՝ ԱՌԻՊ-ը մշակելու և հետագա կրթության արդյունավետությունը գնահատելու համար:

Թիմը որոշում է աշակերտի համար մասնագիտացված ծառայությունների անհրաժեշտությունը, կազմում է անհատական ուսուցման պլանը (ԱՌԻՊ) և պարբերաբար, հընթացք քննարկում է երեխայի կարիքները:

### Ո՞վ պետք է ընդգրկվի բազմամասնագիտական թիմում

Երեխային լավագույն ծառայություններ մատուցելու համար չափազանց կարևոր են նրան ճանաչող տարբեր մարդկանցից հավաքված տեղեկությունները: Եական նշանակություն ունի այնպիսի թիմի ստեղծումը, որն իրականացնում է երեխայի ուժեղ կողմերի և կարիքների համապարփակ դիտարկում: Ինչպես վերևում նշվեց, թիմում ներկայացված են տարբեր մասնագիտությունների տեր մարդիկ: Թիմում սովորաբար ընդգրկվող լոգոպեդներից, ընդհանուր և հատուկ մանկավարժներից, հոգեբաններից ու սոցիալական աշխատողներից/մանկավարժներից բացի, Եական նշանակություն ունի ընտանիքի անդամների և, եթե հարկավոր է, երեխայի ընդգրկումը: Սա, ըստ Եության հարացույցի փոփոխություն է. նախկինում մասնագիտական թիմերը կայացրել են բոլոր որոշումները և հայտնել ընտանիքին:

Մասնագետները և ծնողները համարվում են թիմի առանցքային անդամներ: Բացի նշվածներից, բազմամասնագիտական թիմը երեխայի աջակցության համար կարող է ներառել ընտանիքի այլ անդամների՝ քույրերի, եղբայրների, տատիկների, պապիկների կամ ուրիշների, ովքեր լավ են ճանաչում երեխային և հոգ են տանում նրա մասին: Թիմի անդամ կարող են դառնալ նաև ներկայացուցիչներ առավել լայն սոցիալական միջավայրից, օրինակ համայնքից: Երեխան կարող է չխոսել դասարանում, բայց հնարավոր է, որ իրենց թաղամասի խանութում հաղորդակցվում է այնպիսի ձևերով, որոնք չի ցուցաբերում ավելի պաշտոնական՝ դպրոցական միջավայրում: Դրսի մասնակիցներից ստացվող նման տեղեկությունները կարող են արժեքավոր գաղափարներ հուշել կրթությունը պլանավորող թիմերին:

Կախված երեխայի հատուկ կարիքներից՝ թիմում կարող են ընդգրկվել նաև հավելյալ մասնագետներ, ովքեր կարող են նաև դպրոցի աշխատակիցներ

չլինել, այլ լինել օրինակ՝ նեղ մասնագետներ, ովքեր մասնավոր հիմունքներով աշխատում են երեխայի հետ: Սրա նպատակը երեխային լավ ճանաչող, նրա հետ աշխատող և տարբեր միջավայրեր ներկայացնող մարդկանց ջանքերը մեկտեղելն է:

Միաժամանակ, նկատի ունենալով շահագրգիռ մարդկանց խմբի լայն շրջանակը, կարևոր է խելամտորեն ընտրել մասնակիցներին, սահմանափակել հանդիպումների քանակը և մասնակիցների թիվը պահել հսկողության տակ: Սա հատկապես կարևոր է ընտանիքների համար, որպեսզի մասնագետների մեծ թիվը նրանց չշփոթեցնի: Անդամների կառավարելի քանակը կարևոր է խմբի նկատմամբ վստահություն և առաջացնելու համար:

Թիմի կազմը որոշելուց հետո մեկ-երկու հոգի պետք է նշանակվեն խմբի աշխատանքը համակարգողներ: Ցանկալի է, որ նրանց թեկնածությունները որոշի թիմը. թիմի ղեկավար սովորաբար դառնում է ուսուցիչը, հոգեբանը կամ երեխայի հարցերով անմիջականորեն զբաղվող անձը (Ազատյան, 2015): Որպես կանոն առաջնորդություն ստանձնում են մի քանիսը, օրինակ՝ ուսուցիչը, մասնագետներից և ընտանիքի անդամներից մեկը: Վերջինիս ներգրավումը թիմում հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ թիմում առկա է փոխադարձ վստահություն և երեխայի ընտանիքի անդամը իրեն անկաշկանդ է զգում այնտեղ:

### Բազմամասնագիտական թիմի հիմնական անդամների դերերն ու պարտականությունները

#### Թիմի համակարգող

Թիմի համակարգողը պատասխանատու է թիմային հանդիպումների կազմակերպման համար, օրինակ.

- որոշում է հանդիպումների օրը, ժամը և վայրը,
- որոշում է, թե ովքեր են լինելու հիմնական կազմում և հրավիրում է հանդիպման,
- ծնողներին հրավիրում է հանդիպման,
- նախագահում է ժողովը կամ նշանակում է նախագահի այլ թեկնածուի,
- խրախուսում է թիմի անդամներին՝ ակտիվորեն մասնակցելու հանդիպմանը,
- ապահովում է, որ յուրաքանչյուր ոք իմանա թիմի կատարած առաջարկությունների, դրանց կատարման պատասխանատուի, և անհրաժեշտ ռեսուրսների մասին,
- դպրոցական համայնքին տեղեկացնում է թիմի բոլոր անդամների աջակցության մասին,
- ապահովում է Ե ռեսուրսների հատկացումները՝ ելնելով վերհանված կարիքներից:

## Ուսուցիչներ

Ուսուցիչները և հատուկ մանկավարժները պետք է ներառական դասարաններում միմյանց միջև կիսեն և հավասար պատասխանատվություն ունենան դասարանի բոլոր երեխաների համար: Դասարանում ուսուցիչ դերը հիմնականում առարկայի ուսուցումն է: Սակայն համատեղ աշխատող թիմում հանրակրթության ուսուցչի դերն ընդլայնվում է՝ ներառելով.

- առաջնային գնահատումը,
- մասնակցությունը անհատական ուսուցման պլանի մշակմանը (օգնում է մշակել, վերանայել և փոփոխություններ կատարել),
- օգնությունը աշակերտին անհրաժեշտ միջամտությունները և ռազմավարությունները որոշելիս,
- օգնությունը կրթական ծրագրի փոփոխությունները իրականացնելիս,
- դպրոցական անձնակազմի աջակցության կարիքների վերհանումը՝ հանրակրթության ծրագրում աշակերտի առաջընթացին նպաստելու համար.
- դպրոցի և ընտանիքի միջև կապի պահպանումը:

Ուսուցիչը ծնողներին պարբերաբար տեղեկացնում է աշակերտի ուսումնական առաջադիմության մասին, հայտնում է գնահատականները և ներկայացնում է կրթական ծրագիրը:

## Հատուկ մանկավարժ

Հատուկ մանկավարժի դերը ուսումնական ծրագրի անհատականացումն ու ձևափոխումն է: Որպես բազմամասնագիտական թիմի անդամ՝ հատուկ մանկավարժը կարող է առաջարկություններ կատարել ուսուցման ձևերը բազմազանեցնելու, լրացուցիչ ռեսուրսներ և այլընտրանքային մոտեցումներ կիրառելու վերաբերյալ: Հատուկ մանկավարժի պարտականություններից են՝

- աշակերտի ուսուցման պլանավորման և գնահատման վերաբերյալ առաջարկությունների ներկայացում,
- խորհրդատվություն ուսուցչին (համատեղ դասավանդում),
- մասնակցություն գիտելիքների գնահատմանը,
- խորհրդատվություն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին ամբողջ ուսումնական գործընթացում, այդ թվում՝ արտադասարանական միջոցառումներում ներառելու վերաբերյալ:

Հատուկ մանկավարժներն ու ուսուցիչները ծնողներին և աշակերտներին կարող են օգնել հետևյալ ձևերով՝

- ծնողներից հնարավորինս շատ տեղեկատվություն ստանալ աշակերտի մասին,
- տեղեկացնել ծնողներին երեխայի առանձնահատկությունների, նրա պաշտպանության, ԱՌԴ-ի կազմման գործընթացում ներգրավվելու նրանց իրավունքի և որպես թիմի անդամներ նրանց դերի մասին,
- օգնել ծնողներին ԱՌԴ-ի կազմման գործընթացը պլանավորելիս՝ ապահովելով, որ նրանց մտքերը, անհանգստություններն ու կարծիքներն արտահայտվեն և լսելի լինեն,
- ծնողներին տրամադրել երեխայի հետ տանը աշխատելու վերաբերյալ առաջարկություններ,
- օգնել աշակերտին և նրա ծնողներին՝ պլանավորելու աշակերտի ապագան դպրոցն ավարտելուց հետո,
- հանդես գալ որպես աշակերտի պաշտպան, այսինքն՝ ներկայացնել նրա շահերը, նախապատվությունները և աշակերտի կամ ծնողների իրավունքները,
- ապահովել, որ աշակերտները ակտիվորեն մասնակիցեն կրթական գործընթացներին, ձեռք բերեն ինքնորոշման հմտություններ, կարողանան սահմանել իրենց նպատակներն ու խնդիրները:

## Դպրոցի հոգեբան

Ստանձնում է հետևյալ պարտականությունները՝

- երեխայի կրթական կարիքների գնահատում,
- գնահատման տվյալների վերլուծություն և մեկնաբանություն ընտանիքների և թիմի անդամների համար,
- մասնակցություն ուսումնական ծրագրերի փոփոխությունների և աշակերտների կրթական կարիքներին համապատասխան միջամտությունների անհրաժեշտության վերաբերյալ քննարկումներին,
- շարունակական դիտարկումների իրականացում՝ ուսումնական ծրագրերի փոփոխման նպատակահարմարությունը և միջամտությունների արդյունավետությունը որոշելու համար:

## Լոգոպեդ

Լոգոպեդը թիմային աշխատանքներին մասնակցում է հետևյալ ուղղություններով.

- անցկացնում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների մանրակրկիտ գնահատում,
- համագործակցում է ընտանիքի և թիմի այլ անդամների հետ,
- մասնակցում է աշակերտի հատկորոշված կրթական կարիքներին համապատասխան

- ծրագրերի փոփոխման և միջամտությունների պլանավորման գործընթացին,
- իրականացնում է մասնագիտական միջամտություններ (օրինակ՝ զարգացնում է հաղորդակցման հմտությունները, օգնում հաղթահարելու ընթերցանության և գրելու դժվարությունները),
  - իրականացնում է շարունակական դիտարկումներ՝ ուսումնական ծրագրերի փոփոխման նպատակահարմարությունը և միջամտությունների արդյունավետությունը որոշելու համար:

### **Սոցիալական աշխատող/մանկավարժ**

Սոցիալական աշխատողը/մանկավարժը թիմային աշխատանքին մասնակցում է հետևյալ ուղղություններով՝

- մասնակցում է երեխայի կրթական կարիքի գնահատմանը,
- համագործակցում է ընտանիքի և թիմի այլ անդամների հետ,
- կազմակերպում է տնայցեր,
- համագործակցում է դպրոցից դուրս գործող աշակցող կազմակերպությունների հետ:

### **Երգոթերապիստ**

Երգոթերապիստը թիմային աշխատանքներին մասնակցում է հետևյալ ուղղություններով.

- անցկացնում է մասնագիտական գնահատում,
- ուսուցիչների հետ կիսում է երեխային ուսումնական միջավայրում օժանդակելուն ուղղված իր գաղափարները: Աշխատում է երեխայի ձեռագրի վրա, զարգացնում նրա մանր շարժողական հմտությունները՝ նպաստելով երեխայի գրավոր առաջադրանքների հաջող կատարմանը, դասարանում ինքնուրույնության դրսևորմանը,
- աշակերտի՝ դասապրոցեսին մասնակցությունը ապահովելու նպատակով աշխատում է ուսուցչի հետ՝ դասասենյակում անհրաժեշտ փոփոխություններ մտցնելով, ուսումնական նյութերը աշակերտի կրթական կարիքներին համապատասխանեցնելով,
- ընտանիքի անդամներին փոխանցում է տանը երեխային լավագույնս օժանդակելու գաղափարներ:

### **Արդյունավետ գործունեություն ծավալող թիմերի հիմնական առանձնահատկությունները**

Բազմամասնագիտական թիմի գործունեության հիմնական ձևը թիմային աշխատանքն է: Արդյունավետ թիմային աշխատանքը պահանջում է

ոչ թե սոսկ հանդիպումների, քննարկումների անցկացումը, այլև համայնքային ոգու սերմանումը, երեխայի նկատմամբ ընդհանուր պարտականությունների հանձնառությունը: Նման թիմային աշխատանքի ժամանակ բոլորն ունենում են լաված ու արժևորված լինելու զգացողություն: Թիմի անդամների շրջանում համայնքային ոգի ստեղծելու համար պահանջվում է ուշադրություն այն միջավայրի նկատմամբ, որտեղ տեղի են ունենում հանդիպումները (օրինակ՝ սենյակի հարմարավետությունը ծնողների համար), մարդկանց ընդունված լինելու զգացումը: Առանձնապես կարևոր է, որ ծնողներն իրենց անկաշկանդ զգան, քանի որ ընտանիքների ներկայությունը ողջունելի է թիմում. ծնողները պետք է իմանան, որ գաղափարների փոխանակումը արժեքավոր նշանակություն ունի գործընթացի համար, որ իրենց պետք է լսեն ու միաժամանակ իրենց պետք է լսեն:

Ինչպես նշված է դասագրքի 4-րդ գլխում, արդյունավետ թիմերի ստեղծման համար էական նշանակություն ունեն նաև հաղորդակցման հմտությունները: Հաղորդակցման խոսքային և ոչ խոսքային հմտությունները զգալի նշանակություն ունեն արդյունավետ թիմերի ստեղծման ու զարգացման համար: Առանց արդյունավետ խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցման, թիմի անդամներն իրենց աշխատանքը կարող են համարել ինչպես գնահատված, այնպես էլ անտեսված: Տեղեկատվության հաղորդման ձևով պայմանավորվում է ողջ թիմի աշխատանքի դրական համագործակցությունը: Մասնագետները, օրինակ՝ կարող են կարծել, թե իրենք հաղորդակցման լավ հմտություններ ունեն, քանի որ սովոր են շատ հաղորդակցվելուն, սակայն հաղորդակցման լավ հմտությունները պահանջում են ուշադրություն գործընթացի նկատմամբ: Friend & Cook (2010) առաջարկում են բազմամասնագիտական թիմերում աշխատանքային հաղորդակցման բարելավմանը վերաբերող խորհուրդներ: Թիմի անդամները կարող են կիրառել հաղորդակցման արդյունավետության բարձրացման այնպիսի ռազմավարություններ, ինչպիսիք են բաց հաղորդակցման խրախուսումը, իմաստալից հաղորդակցումը, լռության արդյունավետ օգտագործումը և հաղորդակցումը առաջադրանքին ու հարաբերություններին համապատասխանեցնելը: Նշված հասկացությունները մանրամասն նկարագրված են ստորև:

### **Խրախուսել բաց հաղորդակցումը**

Այս հասկացությունը վերաբերում է անձի՝ եզրակացությունից կամ գնահատումից գերծ

մնալու կարողությանը՝ քանի դեռ հարցին բոլոր տեսանկյուններից չի ծանոթացել: Այլ անձանց հետ բաց հաղորդակցությունն ինքնին նշանակում է որոշումների համատեղ կայացման պատրաստակամություն և սահմանափակ տեղեկատվության վրա հիմնված հապճեպ որոշումների բացառում: Օրինակ՝ աուտիզմ ունեցող երեխան շատ ակտիվ է դասերի ժամանակ և առարկաներ է նետում պատուհանից դուրս: Երբ թիմը քննարկում է այս վարքագիծը, ծնողներն ասում են, որ տանն այդպիսի բան անելու դեպքում իրենք երաժշտություն են միացնում, երեխան լսում է ու հանգստանում: Թիմը սա ընդունում է որպես լավ գաղափար և շնորհակալություն է հայտնում ընտանիքին: Այս մոտեցումը ստեղծում է բարենպաստ մթնոլորտ, որի պայմաններում ընտանիքի անդամներն զգում են, որ իրենց լսել են և գնահատել:

### Իմաստալից հաղորդակցում

Մարդիկ ավելի պատրաստակամ են հաղորդակցվելու, երբ զգում են դրա իմաստը: Թիմի անդամները ներկայացման համար կարող են ընտրել կարևոր տեղեկատվություն, մանավանդ երբ հանդիպմանը մասնակցում են ընտանիքի անդամներն ու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները: Հաճախ մասնագետները կարող են մանրամասնորեն քննարկել որևէ պարզ հարց: Այսպիսի դեպքերում հարկավոր է ուշադիր լինել, որովհետև չափից շատ տեղեկությունը կարող է անիմաստ ու շփոթեցնող լինել: Իմաստալից տեղեկատվության քննարկումը արտահայտվելու հնարավորություններ է ստեղծում բոլոր անդամների համար:

### Լռության արդյունավետ օգտագործում

Լռությունը և խոսքի դադարները կարող են լինել ոչ խոսքային հաղորդակցման հնարներ: Հաճախ լռությունը դիտվում է որպես անհարմար, անելանելի իրավիճակ: Զջերն են լռությունը զուգորդում հետաքրքրության, մտահոգության, ապրումակցման, ինչպես նաև հարգանք ցուցաբերելու հետ: Առավել բարդ իրավիճակներում լռությունը թիմին կարող է դադար առնելու և մտածելու ու թերևս խոսակցությունը ավելի արդյունավետ ուղղությամբ տանելու հնարավորություն ընձեռել: Լռությունը կամ դադարն օգնում են խուսափելու ընդհատումներից կամ ուրիշի հետ միաժամանակ խոսելուց: Այն հնարավորություն է տալիս թիմի բոլոր անդամներին մասնակցելու քննարկմանը: Մասնագետների համար կարևոր է ընկալել սոցիալական հուշումներն ու ապահովել բոլորի ձայնը լսելի դարձնելը:

### Հաղորդակցման հարմարեցումը առաջադրանքին և հարաբերություններին

Նրանք, ովքեր ունեն քննարկումը վարելու հմտություններ, հաղորդակցումը հարմարեցնում են առաջադրանքին, մասնակիցների անհատական առանձնահատկություններին և հարաբերություններին: Կարևոր է, որ մասնագետներն իրենք իրենց հարցնեն՝ որքանով է ընտանիքին հասկանալի այն լեզուն, որով նկարագրվում է երեխայի կրթական կարիքի գնահատումը կամ սահմանված նպատակները, արդյոք ուսուցիչները և հատուկ մանկավարժները համաձայն են գնահատման արդյունքների հետ, արդյոք թիմի անդամները ընդունում են այն դժվարությունները, որոնք կարող են ունենալ ուսուցիչը կամ ընտանիքի անդամները, երբ խոսքը վերաբերում է իրականացմանը: Լավ հաղորդակցման համար պահանջվում է հասկանալ իրավիճակը, այն ըմբռնելի դարձնել թիմի բոլոր անդամների համար:

Հաղորդակցման գործընթացում կարևոր է նաև մտածել այնպիսի դրսևորումների մասին, որոնք կարող են խափանել հաղորդակցումն ու պառակտում մտցնել թիմի կազմում: Նման դրսևորումներից են.

- հրամանների և ցուցումների կիրառումը: Օրինակ՝ «Ուշադրություն մի՛ դրածրեք նրա ասածներին: Ուղղակի անտեսե՛ք նրան»:
- «պետք է» արտահայտության օգտագործումը. օրինակ՝ «Դուք պետք է ձեր երեխայի հետ ավելի պարզ խոսեք, երբ նա ասում է. «Ո՛չ», կամ «Դուք պետք է կարողանաք կարգավորել նրա վարքը»:
- դիտողություններ անելը և քննադատելը, օրինակ՝ «Ինչո՞ւ եք օգտագործել այդ մեթոդը: Այն արդյունավետ չէ»:
- պիտակավորելը կամ կարծրատիպերով առաջնորդվելը, օրինակ՝ «Դուք բոլոր մյուս հոգեբանների նման եք, դուք ուղղակի համարում եք, որ դրա համար միայն մի ձև կա»:

Բազմամասնագիտական թիմերում մտերմիկ միջավայրի ստեղծումը և թիմի անդամների դերերի ու կարիքների հստակեցումը արդյունավետ հաղորդակցում կապահովեն: Ուժեղ թիմեր ստեղծելու համար անհրաժեշտ են նպատակ և հանձնառություն, իսկ ուժեղ բազմամասնագիտական թիմերն էական նշանակություն ունեն ներառական կրթության ներդրման գործընթացում: Ստորև ներկայացված են արդյունավետ թիմային աշխատանքի գնահատման գաղափարներ (*տե՛ս աղյուսակ 1*):

**Աղյուսակ 1. Արդյունավետ թիմային աշխատանքի գնահատումը**

Թիմի անդամները սվիրված են իրենց աշխատանքին, արժևորում են նոր մտքերի փոխանակումը:	Թիմի անդամները սվիրված են իրենց աշխատանքին, արժևորում են նոր մտքերի փոխանակումը:
Թիմի անդամները դրսևորում են ճկունություն և ստանձնում են դերեր՝ գործընթացն առաջ տանելու համար: Անդամները կարող են տարբեր դերեր ստանձնել, օրինակ՝ համաձայնության բերող, հարցեր տվող, լրացուցիչ տեղեկություններ հավաքագրող:	Թիմի անդամները գիտակցում են, թե երբ են գործում արդյունավետ և առաջ շարժվում, կամ, երբ պետք է վերանայնեն հարցը՝ արդյունավետ առաջընթացի բացակայության պատճառով:
Թիմն օգտագործում է խնդիրների լուծման և որոշումների կայացման զանազան ռազմավարություններ:	Թիմի անդամները կարող են քննարկել տարբեր կարծիքներ: Չհամաձայնելը ընդունվում ու հաշվի է առնվում:
Թիմի անդամները ընդունում են այն սահմանափակումները, որ կարող են ունենալ դպրոցի միջավայրում:	Թիմի անդամների հաղորդակցումն արդյունավետ է. թիմակիցները շարունակում են զարգացնել դրական հաղորդակցման հմտություններ:

Աղբյուրը՝ P. H. Ephross & T. V. Vassil, Groups that work: Structure and process, 2nd ed. (New York: Columbia University Press, 2005):

Ներառական կրթության ներդրումը պահանջում է ավանդական գործելակերպի փոխարինում այլ մոդելներով: Ուժեղ բազմամասնագիտական թիմերը ընդունում են, որ միմյանց և ընտանիքների հետ համագործակցությունը պահանջում է նոր մտածելակերպ և հաղորդակցման ուժեղ հմտություններ: Համագործակցության համար անհրաժեշտ հմտությունները ուսուցիչներին օգնում են բոլոր աշակերտներին և հատկապես կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցողներին օժանդակելու հարցում:

Այս գլխի շարունակությունը վերաբերում է համատեղ դասավանդմանը, որը դասարանի շրջանակում ուսուցիչների համագործակցության ձև է՝ ներառական կրթությունը լավագույնս ապահովելու համար: Գլուխը սկսվում է մի գործողությամբ (*տե՛ս Աղյուսակ 2*), որ ընթերցողները կարող են կատարել՝ արդյունավետ թիմային աշխատանքի փորձ ձեռք բերելու համար:

**Աղյուսակ 2. Դերախաղը որպես թիմային աշխատանք**

Կարդացե՛ք Միքայելի պատմությունը, որից հետո կատարեք հետևյալը՝

- Ներկայացրե՛ք բազմամասնագիտական թիմի հանդիպում: Խմբում դերեր բաշխե՛ք բոլոր անդամներին: Ստանձնե՛ք ձեզ տրված դերը:
- Օգտագործե՛ք վերը նշված հաղորդակցման հմտությունները: Հնարավոր դերերն են՝ ուսուցիչ, հատուկ մանկավարժ, լոգոպեդ, սոցիալական աշխատող, ընտանիքի անդամ և երեխա:
- Հանդիպման ժամանակ քննարկվում է երեխայի տվյալ տարվա ուսումնական պլանը: Ծանոթացե՛ք արդյունքներին և քննարկե՛ք հետագա անելիքների պլանը:

**Միքայելի պատմությունը**

Տասը տարեկան Միքայելը հատուկ դպրոցից տեղափոխվել է ներառական կրթություն իրականացնող դպրոց: Նա ճանաչողական ոլորտի խանգարում ունեցող երեխա է: Միքայելը սովորում է չորրորդ դասարանում: Մեկ ամիս է, ինչ նոր դպրոց է հաճախում: Դպրոցը ընտանիքին տեղեկացրել է բազմամասնագիտական թիմի հետ կայանալիք հանդիպման մասին: Ընտանիքը հրաժարվել է գալու հանդիպմանը, ասելով, որ Միքայելի կրթության պլանավորումը դպրոցի պարտականությունն է: Դպրոցը որոշում է սոցիալական աշխատողին

ուղարկել նրանց տուն՝ ընտանիքի հետ խոսելու և բացատրելու համար, թե ինչու է դպրոց գալիս ու թիմի հետ հանդիպելը կարևոր: Այս բացատրությունը ստանալուց և միմյանց հետ խոսելուց հետո ընտանիքը սկսում է վստահել սոցիալական աշխատողին և համաձայնում է գալ դպրոց՝ մասնակցելու հանդիպմանը: Վերջինիս մասնակցում են սոցիալական աշխատողը, հոգեբանը, լոգոպեդը, հատուկ մանկավարժը և ուսուցիչը: Սոցիալական աշխատողը ողջունում է ընտանիքին և ծանոթացնում է թիմի անդամների հետ: Թիմի անդամները խոսում են երեխային: Հանդիպման նպատակներից մեկը ԱՌԻՊ-ի քննարկումն է: Բացի դրանից՝ թիմի անդամները նկատել են, որ երեխան հաճախ հրաժարվում է մասնագետների հետ շփվելուց: Սոցիալական աշխատողը սկսում է հետևյալ խրախուսող բառերով. «Եկե՛ք ամեն մեկս պատմենք այն ամենը, ինչ գիտենք Միքայելի մասին, որպեսզի կարողանանք լավագույն ձևով օժանդակել նրա ուսումնառությանը»: Թիմի անդամները, ներառյալ ծնողները, ներկայացնում են իրենց մտքերը Միքայելի ուժեղ կողմերի և դժվարությունների մասին: Նրանք ամենայն ուշադրությամբ լսում են ընտանիքի մտահոգություններն ու դիտարկումները: Ժողովի վերջում ընտանիքը շնորհակալություն է հայտնում, որովհետև Միքայելի նախորդ դպրոցում նրա անհատական ուսուցման պլանը մշակելիս իրենց հետ չէին խորհրդակցել:

### Համատեղ դասավանդման դերը ներառական կրթության մեջ

Ներառական կրթության հաջողությունը պայմանավորված է բազմաթիվ մակարդակներում համագործակցությամբ: Թեև բազմամասնագիտական թիմերը կարևոր են երեխային կրթության մեջ ներգրավելու համար՝ ներառումը լավագույնս իրականացնելու, երեխաների ու նրանց ընտանիքների կարիքները հաշվի առնելու հարցում առավել կարևոր է դասարանում առկա համագործակցությունը: Բարեհաջող կրթական միջավայր ստեղծելու կարևոր նախապայման է դասավանդմանը մեկ այլ տեսակետից մոտենալը: Դպրոցի ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործումը ապահովում է ուսումնառության առավել հաճելի միջավայր՝ լավագույնս բավարարելով ուսման ամենատարբեր կարիքներ ունեցող երեխաներին անհրաժեշտ պայմանները: Ներառական դասարաններում բոլոր երեխաներին ամենաարդյունավետ կերպով դասավանդելու համար կիրառվում է մի մոտեցում, որը հայտնի է որպես համատեղ դասավանդում: Համատեղ դասավանդմանը վերաբերող

հետազոտությունները դեռևս վաղ փուլում են, սակայն ըստ հետազոտությաններից մեկի՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները համատեղ դասավանդման կիրառման դեպքում առավել ներգրավված են լինում դասապրոցեստում, առավել բարձր գնահատականներ են ստանում, քան մեկ ուսուցչի կողմից դասավանդվող դասերին (Rea, McLaughlin & Walther-Thomas, 2002): Բարձր դասարանների աշակերտների հետ անցկացված հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ աշակերտներին դուր է գալիս համատեղ դասավանդումը և որ հնարավորության դեպքում կրկին կմասնակցեին համատեղ դասավանդվող դասերի (Wilson & Michaels, 2006): Աշակերտները նշում են, որ իրենց ավելի շատ է աջակցություն տրամադրվել, օգտագործվել են դասավանդման տարբեր ոճեր: Համատեղ դասավանդումը ուսուցիչներին տալիս է անհրաժեշտ աջակցություն ունենալու հնարավորություն, միաժամանակ աշակերտների համար ապահովելով ներգրավվածություն դասապրոցեստում: Համատեղ դասավանդումը, ինչ-որ տեղ, մարտահրավերներ է ուսուցիչների համար, քանի որ վերջիններս պետք է վերանայն իրենց աշխատանքի ոճն ու միմյանց փոխլրացնեն իրենց ուժեղ կողմերով:

### Ի՞նչ է դպրոցներում իրականացվող համատեղ դասավանդումը

Համատեղ դասավանդումը կարող է կիրառվել կրթական տարբեր միաջավայրերում՝ սկսած համալսարաններից մինչև տարրական և հիմնական դպրոցները: Այս գլուխը անդրադառնում է համատեղ դասավանդմանը ներառական դպրոցում: Համատեղ դասավանդումը մանկավարժների (Friend & Cook, 2010) կամ այլ մասնագետների գործընկերությունն է՝ դասարանի ներսում տարբեր կրթական կարիքներ ունեցող աշակերտներին դասավանդելու համար: Ներառական համատեքստում այն նպաստում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների նկատմամբ խարանի նվազեցմանը և բոլոր աշակերտների ուսուցման բարելավմանը: Միաժամանակ, համատեղ դասավանդման զանազան մեթոդները աշակերտներին ընձեռում են ուսումնառելու տարբեր հնարավորություններ՝ դասապրոցեստին հաղորդելով բազմազանություն և ստեղծագործականություն: Հանդիսանալով ներառական կրթության արդյունավետ բաղադրիչ, համատեղ դասավանդումը ներառման իրականացման պարտադիր պահանջ է: Այն, մյուս ռազմավարությունների հետ միասին,

աշակերտներին կրթական ծառայություններ մատուցելու շատ արդյունավետ և օգտակար ձև է (Friend & Cook, 2004): Համատեղ դասավանդման նպատակը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների համար ուսումնական ծրագիրը հասանելի դարձնելն է (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010), դասապրոցեսին աշակերտների մասնակցությունը ապահովելը:

Համատեղ դասավանդումը նաև աջակցություն է տրամադրում մանկավարժներին (Friend, 2005): Համատեղ դասավանդելով՝ երկու մանկավարժներ (հիմնականում ուսուցիչ և հատուկ մանկավարժ) աշխատում են միևնույն դասասենյակում: Այս մոդելը համատեղում է ուսուցիչների՝ ուսումնական ծրագրի ու առարկայի բովանդակության իմացությունը և միջամտության վերաբերյալ հատուկ մանկավարժի գիտելիքները՝ հիմնված աշակերտների անհատական առանձնահատկությունների վրա: Անհատականացումը, ընձեռնելով դասավանդման տարբեր ռազմավարությունների կիրառման հնարավորություն, նպաստում է նաև օժտված աշակերտների ներառմանը:

Համատեղ դասավանդումը, ի տարբերություն մեկ ուսուցչի կողմից դասավանդվող դասի, բոլոր աշակերտներին (այդ թվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող), ընձեռնում է ներառվելու և ներգրավվելու առավել լայն հնարավորություններ (Friend & Cook, 2010): Համատեղ դասավանդման վերջնական նպատակը հանրակրթական դպրոցում իրենց տարեկիցների հետ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների առավել արդյունավետ ներառումն է:

Բացի այդ, միայն ուսուցչի կողմից կազմակերպվող դասավանդման համեմատ, համատեղ դասավանդումը տալիս է ավելի բազմազան և ստեղծագործական դասավանդման մեթոդների կիրառման հնարավորություն, մեծացնում է ուսուցիչներին և բազմամասնագիտական թիմի անդամներին տրամադրվող աջակցությունը՝ ապահովելով դասավանդման ժամանակը կիսելու, ռեսուրսներն առավել արդյունավետ օգտագործելու հնարավորություն: Համատեղ դասավանդումը ենթադրում է ոչ միայն դասի համատեղ անցկացում, այլև պլանավորում (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010):

Ստորև շարադրված պարբերություններում նկարագրվում են համատեղ դասավանդում իրականացնելու վեց եղանակները:

## Համատեղ դասավանդման եղանակները

Համատեղ դասավանդում կարելի է իրականացնել մի քանի եղանակով: Կարևոր է, որ եղանակն ընտրվի ուսուցանվող նյութի բովանդակության պահանջներին և երեխաների կրթական կարիքներին համապատասխան: Եղանակի ընտրության հարցում կարևոր գործոններ են նաև մանկավարժական կադրերը և ժամանակը: Ստորև ներկայացված վեց եղանակների հիման վրա ուսուցիչները լծվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների անհատականացված նպատակների և խնդիրների իրագործմանը՝ միաժամանակ բավարարելով դասարանի մյուս աշակերտների կրթական կարիքները:

### Մեկը սովորեցնում է, մյուսը՝ դիտարկում.

Համատեղ դասավանդման այս եղանակի առավելությունն այն է, որ երկու ուսուցիչներն էլ հնարավորություն են ունենում ինչ-որ ժամանակ դիտարկելու ողջ դասարանը և առանձին աշակերտների: Հիմնական ուսուցիչը պլանավորում է դասը, ուստի որոշ ժամանակ հատկացնում է նախնական պլանավորմանը: Այս մոտեցման դեպքում պետք է զգուշանալ հետևյալից. միևնույն ուսուցիչը ժամանակի մեծ մասը չպետք է հանդես գա որպես հիմնական դասավանդող: Այս դեպքում հնարավոր է, որ մյուս մանկավարժին ընդունեն որպես ուսուցչի օգնականի, այլ ոչ թե հավասար կարգավիճակով դասավանդող մասնագետի:

### Դասավանդում կայաններում.

Կայանը ձևավորում են ուսուցիչները դասարանի որևէ հատվածում՝ աշակերտների հետ աշխատելու համար: Ստեղծվում են տարբեր կայաններ: Աշակերտները տեղափոխվում են մի կայանից մյուսը: Ամեն կայանում աշխատում է մեկ ուսուցիչ: Մի կայանում կարող է կազմակերպվել ընթերցանություն, մյուսում՝ գրավոր աշխատանք, սակայն բոլորը կապված են միևնույն դասի հետ: Կայաններով աշխատանքը կարելի է կազմակերպել ցանկացած առարկայից: Կայաններում հանձնարարվում են դասի ընդհանուր խնդիրներին առնչվող տարբեր առաջադրանքներ: Ուսուցիչներն ու օգնականները միմյանց միջև կիսում են կայանները:

### Չուզահեռ դասավանդում.

Այս մոտեցման դեպքում ուսուցիչները համատեղ պլանավորում են ուսուցումը: Դասարանը բաժանվում է երկու խմբի, ամեն ուսուցիչ աշխատում է մի խմբի հետ: Այս մոտեցումը նվազեցնում է աշակերտ-ուսուցիչ թվային հարաբերակցությունը և ամենից արդյունավետ է թեստային աշխատանքի



Նախապատրաստման և նախագծային աշխատանքների ժամանակ, երբ աշակերտները առավել աջակցության կարիք ունեն: Օրինակ՝ մաթեմատիկայի թեստին նախապատրաստվելիս, աշակերտների մի խմբում կարելի է ընդգրկել ուսումնական դժվարություններ ունեցող, իսկ մյուս խմբում՝ հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող աշակերտներին՝ այդպիսով ապահովելով խմբերում բազմազանության առկայությունը և կրթական կարիքների զանազանումը:

**Այլընտրանքային դասավանդում.**

Այս ռազմավարությունը հնարավորություն է տալիս դասավանդելու փոքր խմբերի: Երբ ընդհանուր դասարանի կամ մեծ խմբի համար այս կամ այն հմտությունը առանձնացված ձևավորելու անհրաժեշտություն չկա, որոշ աշակերտներից կազմվում է յուրահատուկ, փոքր խումբ: Մի ուսուցիչը աշխատում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող աշակերտների փոքր խմբի հետ: Այլընտրանքային դասավանդումը ներառական դասարանի միջավայրում ընձեռում է խորացված ուսուցում իրականացնելու հնարավորություն: Այն թույլ է տալիս, որ դասարանի բոլոր աշակերտները նյութի որոշակի մասը ստանան փոքր խմբերով աշխատելիս: Այս մոտեցման առնչությամբ մի մտավախություն կա. հաճախ այն կիրառվում է միայն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների հետ: Արդյունքում, նրանք մշտապես առանձնացվում, մեկուսացվում են մեծ խմբից՝ ֆիզիկապես գտնվելով միևնույն դասասենյակում:

**Թիմային դասավանդում.**

Թիմային դասավանդման ժամանակ երկու ուսուցիչները միաժամանակ սովորեցնում են միևնույն բանը, ուստի վերջին հաշվով համադասավանդում են աշակերտների մեկ խմբի: Ուսուցումն ավելի շատ նմանվում է զրույցի: Որոշ հետազոտողներ այս եղանակը համարում են ամենաբարձր, բայց նաև՝ ամենից գոհացողը:

**Մեկը սովորեցնում է, մյուսը՝ օժանդակում.**

Ըստ այս եղանակի, մի ուսուցիչը ստանձնում է դասարանի կառավարման դերը, իսկ մյուսի առաջնային պարտականությունը դասավանդումն է: Օրինակ, մաթեմատիկայի դասին մեկը սովորեցնում է, իսկ մյուսը հետևում է աշակերտներին՝ մոտենալով օգնության կարիք ունեցողներին: Սա ուսուցչին հնարավորություն է տալիս անհատական աջակցություն ցուցաբերելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող

աշակերտներին կամ նրանց, ովքեր դժվարանում են սովորել դասը: Այս մոտեցումը կարող է նաև խնդրահարույց լինել, որովհետև այս եղանակին ուսուցիչները հաճախ դիմում են ոչ թե ելնելով աշակերտների կրթական կարիքներից, այլ հաճախ այն դեպքերում, երբ դասի պլանավորմանը բավական ժամանակ չեն կարողանում հատկացնել (Friend & Cook, 2010):

Մոտեցումներից որևէ մեկի կիրառումից առաջ կարևոր է որոշել, թե որն է ամենաօգտակարը՝ հաշվի առնելով մանկավարժական ռեսուրսը, աշակերտների կարիքները և ուսուցանվող առարկայի բովանդակությունը: Վերը նշված մոտեցումները լուսաբանված են այստեղ (*տե՛ս նկար 1*).

**Նկար 1. Համատեղ դասավանդման եղանակներ:**



Friend & Cook-ը (2004) որոշ ուղեկիշեր են տրամադրում՝ օգնելու թիմերին որոշելու, թե համադասավանդման ո՞ր ռազմավարությունն օգտագործել այս կամ այն դասի համար (*տե՛ս աղյուսակ 2*): Կարևոր է, որ թիմերը քննարկեն դասի բովանդակությունը և որոշեն ամենից հարմար մոտեցումը՝ ելնելով աշակերտների կրթական կարիքներից:

## Աղյուսակ 2. Համատեղ դասավանդման եղանակի ընտրության նկատառումները

- **Աշակերտների առանձնահատկությունները և կարիքները.** Օրինակ, երբ աշակերտը դժվարանում է աշխատանքի մի ձևից անցում կատարել մյուսին, պետք է ընտրել մոտեցում, որը դասի ընթացքում շատ փոփոխություններ է պահանջում:
- **Ուսուցիչների առանձնահատկությունները և կարիքները.** Եթե համատեղ դասավանդողների ոճերը տարբեր են՝ լավագույն ձևը կլինի ընտրել մոտեցումներ, որոնք հնարավորություն են տալիս դասավանդելու իրարից անկախ: Եթե ուսուցիչները հեշտ են աշխատում միասին լավագույն տարբերակը կլինի միասին դասավանդելը:
- **Ուսումնական ծրագիր, ներառյալ բովանդակություն և դասավանդման ռազմավարություններ.** Կարևոր է հաշվի առնել նյութի բովանդակությունը և թե որն է դասավանդման ամենահարմար ռազմավարությունը: Խիստ կանոնակարգված, դասավանդման և հստակ քայլերի կատարում պահանջող բովանդակության դեպքում կարող է պահանջվել մի մոտեցում, իսկ գաղափարների ազատ, չկանոնակարգված քննարկման դեպքում՝ բոլորովին այլ:
- **Գործնական նկատառումներ.** Եթե դասարանում աշակերտների թիվը շատ մեծ է, կարող եք ընտրել մի մոտեցում, որի արդյունավետությունը կախված է աշակերտների միջև տարածության պահպանումից:
- **Դպրոցին պատրաստ լինելը.** Համատեղ դասավանդում սկսելուց առաջ կարևոր է հասկանալ նաև, թե որքանով է դպրոցը պատրաստ գործընթացը սկսելուն: Որոշ դպրոցներ կարող են հեշտորեն ընդունել համատեղ դասավանդման գաղափարը, մյուսները կարող են դիմադրել:

համատեղ դասավանդում (*տե՛ս Աղյուսակ 3*): Միաժամանակ, այս ուղենիշները դպրոցին կարող են օգնել սկսելու քննարկում համատեղ դասավանդման մոդելին անցնելիս:

## Աղյուսակ 3. Համատեղ դասավանդմանը պատրաստ լինելը գնահատելու ստուգաթղթեր

Համատեղ դասավանդողն ու էս.

1. Քննարկել ենք, թե ինչպես ենք բաշխելու մեր անելիքները դասապրոցեսում, քննարկել ենք մեր տեսակետներում առկա ընդհանրություններն ու տարբերությունները: Օրինակ՝ աղմկոտ դասաժամը մեկի կողմից կարող է ընկալվել որպես արդյունավետության ու աշակերտների զբաղվածության նշան, մյուսի կողմից սովորելու համար անբարենպաստ միջավայր:
2. Ծանոթացել ենք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների կրթական կարիքներին և համաձայնության ենք եկել անհրաժեշտ պայմանների ապահովման շուրջ:
3. Որոշել ենք համատեղ դասավանդման առաջին օրվանից ներկայանալ աշակերտներին որպես հավասար լիազորություն ունեցող գործընկերներ:
4. Խորհրդակցել ենք առօրյա հարցերի շուրջ: Օրինակ՝ որոնք են մեր ակնկալիքները առօրյա գործողություններից, և ե՞րբ ենք իրականացնելու համատեղ դասավանդման որոշ հարցերի արագ քննարկումը:
5. Քննարկել ենք, թե ինչպես ենք կիսելու դասավանդումն ու մեր պարտականությունները:
6. Խոսել ենք այն հնարավոր առավելությունների և թերությունների մասին, որոնք յուրաքանչյուր դասավանդող կարող է ունենալ համատեղ դասավանդման ընթացքում:

Համատեղ դասավանդման գործընթացը սկսվում է ուսուցչի և հատուկ մանկավարժի միջև ծավալվող երկխոսությամբ, ինչպես նաև դպրոցի ղեկավարության կողմից աջակցության տրամադրմամբ: Ըստ Friend & Cook-ի (2010) առաջարկած ուղենիշների՝ ուսուցիչները կամ դպրոցները կարող են քննության առնել, թե արդյո՞ք դպրոցը պատրաստ է իրականացնելու

## Ուժեղ են ուսուցչի օգնականները

Համատեղ դասավանդումը հաճախ իրականացնում են ուսուցիչներն ու հատուկ մանկավարժները, սակայն թիմում իրենց կարևոր տեղն ունեն նաև ուսուցչի օգնականները: Նրանք ուսուցիչներին օժանդակում են նախադպրոցական խմբերում, տարրական, հիմնական դասարաններում: Ուսուցչի օգնականն աշխատում է ուսուցչի վերահսկողությամբ՝ աշակերտներին ուշադրության կենտրոնում պահելու և ուսուցմանն օժանդակելու համար: Նրանք կարող են աշխատել պետական և մասնավոր դպրոցներում, խնամքի կենտրոններում և հասարակական կազմակերպություններում: Ուսուցչի օգնականի հիմնական գործառույթներն են.

- Ամրապնդել ուսուցչի բացատրած դասը՝ կրկնելով նյութը ամեն աշակերտի հետ առանձին կամ փոքր խմբերում,
- Հետևել աշակերտների կողմից դպրոցի և դասարանի կանոնների պահպանմանը՝ օգնելով, որ պատշաճ վարք դրսևորեն,
- Օգնել ուսուցչին՝ գրանցելու գնահատականները, հաճախումները և մասնակցությունը,
- Օգնել ուսուցչին պատրաստվելու դասերին՝ նախապատրաստելով նյութերը կամ պարագաները,
- Ուշադրության կենտրոնում պահել աշակերտներին դասարանում, դասամիջոցներին, արտադասարանային աշխատանքի, նախաճաշի և ընդմիջման ժամանակ:

Ուսուցչի օգնականներին այլ կերպ անվանում են օժանդակող ուսուցիչներ, դասավանդման աջակիցներ, հարամասնագետներ (պարապրոֆեսիոնալներ) և օժանդակ մանկավարժներ: Սովորաբար նոր նյութը աշակերտներին ներկայացնում է ուսուցիչը, իսկ ուսուցչի օգնականը, օրինակ, մասնակցում է խմբային աշխատանքների անցկացմանը կամ առանձին աշակերտների օժանդակում է որոշ հանձնարարությունների հետագոտությունների համար նյութեր հայթայթելու հարցում: Ուսուցչի օգնականները երբեմն օգնում են ուսուցիչներին՝ թեստերը գնահատելու և տնային աշխատանքները ստուգելու, աշակերտների առաջընթացը մշտադիտարկելու հարցերում: Ուսուցիչներն ու ուսուցչի օգնականները պարբերաբար հանդիպումներ են ունենում՝ քննարկելու դասապլանները և աշակերտների առաջընթացը: Ուսուցչի որոշ օգնականներ աշխատում են միայն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների հետ՝ օգնելով հասկանալ նյութը, տեղեկատվությունը հարմարեցնելով նրանց յուրացման ոճին: Չարգացման

ծանր խանգարումներ ունեցող աշակերտների հետ ուսուցչի օգնականները կարող են աշխատել ինչպես դասերի ժամանակ, այնպես էլ դասերից դուրս: Ուսուցչի օգնականներն այս աշակերտներին կարող են օգնել հոգալու առօրյա կարիքները, օրինակ՝ ուտելը կամ անձնական հիգիենային հետևելը: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող, ավագ դասարանում սովորող աշակերտներին կարող են օգնել սովորել այնպիսի հմտություններ, որոնք նրանց անհրաժեշտ են դպրոցն ավարտելուց հետո աշխատանք գտնելու համար: Վերջապես, ուսուցչի օգնականները կարող են աշխատել որոշ դասասենյակներում, օրինակ՝ համակարգչային լաբորատորիաներում, որտեղ աշակերտներին սովորեցնում են օգտվել համակարգիչներից և օգտագործել համակարգչային ծրագրեր: Օրվա որոշ ժամերի ուսուցչի օգնականը կարող է նաև աշխատել ճաշարանի պատասխանատուի հետ՝ այնտեղ աշակերտներին օժանդակելու նպատակով: Ուսուցչի օգնականների մեծ մասն աշխատում է տարրական, միջին և ավագ դպրոցներում, մյուսներն աշխատում են նախադպրոցական հաստատություններում և երեխաների խնամքի կենտրոններում: Երբեմն մեկ կամ երկու օգնական կարող է աշխատել հիմնական ուսուցչի հետ՝ փոքրիկներին անհատական ուշադրություն հատկացնելու համար: Նրանք մասնակցում են պարապմունքներին, ինչպես նաև հսկում են երեխաներին խաղի ժամանակ, օգնում են կերակրելիս և խնամելիս:

## Ուսուցչի օգնականների դերը Հայաստանյան դպրոցներում

Հայաստանում մեծ է ուսուցչի օգնականի դերը ներառական կրթության ոլորտում: Այն միտված է բոլոր աշակերտների համար որակյալ ծառայությունների մատուցմանը: Այս հաստիքը ստեղծվել է ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցում երեխայի կրթության արդյունավետությանը նպաստելու նպատակով: Դպրոցներում ուսուցչի օգնականի պարտականություններն են.

- օգնել ուսուցիչներին դասը պլանավորելու, դասավանդելու հարցում,
- աջակցել ԱՌԴ-ի իրականացմանը,
- աջակցել առարկայական ուսուցիչներին՝ պատշաճ մեթոդներ և տեխնիկաներ կիրառելու հարցում,
- կատարել դասարանի և առանձին աշակերտների գնահատում և տվյալների վերլուծություն,
- օգնել ուսուցիչներին պատրաստելու դասավանդման նյութերը բոլոր աշակերտների, այդ թվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցողների համար,

- մասնակցել դասի նախապատրաստման աշխատանքներին,
- ուսուցիչների հետ միասին հիմնավորել, գնահատել և դիտարկել առանձին երեխաների ուսումնառության գործընթացի դժվարությունները,
- նպաստել աշակերտների ինքնուրույնության զարգացմանը,
- պաշտպանել աշակերտների իրավունքներն ու ազատությունը,
- համագործակցել բազմամասնագիտական թիմի հետ,
- մասնակցել առարկայական խմբերի մեթոդական քննարկումներին,
- մասնակցել սոցիալական ծառայությունների կողմից վերհանված դեպքերի ներկայացմանն ու քննարկումներին:

Ուսուցչի օգնականի պաշտոնում աշխատելու համար մասնագետը պետք է ունենա բարձրագույն մանկավարժական կրթություն, կա՛մ բարձր որակավորում, կա՛մ, առնվազն, երեք տարվա մանկավարժական փորձ վերջին տասը տարվա ընթացքում (*Ուսուցչի օգնական, 2017*):

Համատեղ դասավանդման հաջող իրականացման համար կարևոր է, որ թե՛ ուսուցիչը, թե՛ ուսուցչի օգնականը աշխատեն թիմով և ստանձնեն համատեղ դասավանդման արդյունավետ միջավայր ստեղծելու պատասխանատվություն: Այս պրակտիկան Միացյալ Նահանգներում կիրառվում է ավելի քան տասը տարի շարունակ, բայց այն նորություն է Հայաստանում: Որպես ներառական կրթության խթան՝ համատեղ դասավանդումը խիստ արդյունավետ է, քանի որ դպրոցներին և ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս լավագույն օգտագործելու եղած սահմանափակ ռեսուրսները: Ինչպես վերը նշվեց, համատեղ դասավանդումը ուսուցչից և ուսուցչի օգնականից պահանջում է կիսել պարտականությունները: Այն տեղաշարժ է ուսուցչի «իմ դասարանը» վերաբերմունքից դեպի երկու մասնագետների «մեր դասարանը» վերաբերմունքին, ինչը ենթադրում է միասնական աշխատանք՝ խթանելու համար երեխաների կրթությունը:

### Ներդրման ժամանակ առաջացող հիմնահարցեր

Համատեղ դասավանդման մոդելը ենթադրում է մանրակրկիտ պլանավորում և ընթացիկ երկխոսություն: Համատեղ դասավանդումը գործելակերպի փոփոխություն է, հատկապես հանրակրթության ուսուցիչների համար, ովքեր սովորաբար դասարանը համարում են իրենց

սեփականությունը: Այն իրենից ներկայացնում է համատեղ պատասխանատվություն և դասավանդման համատեղվող ոճեր: Գործընթացը սկսելուց առաջ ուսուցիչները պետք է նկատի ունենան, որ կարևոր է.

- ուսուցման բովանդակությունը և ակնկալիքները սահմանելը,
- պլանավորմանը ժամանակ հատկացնելը,
- օգտագործվելիք ռազմավարությունը նախապես որոշելն ու դերերը բաշխելը,
- ուսուցման ոճերը և կարգապահության հետ կապված ակնկալիքները սահմանելը,
- առաջացող հարցերի քննարկման և դասավանդման մոտեցումների մասին միմյանց տեղեկացնելը (Friend & Cook, 2004, 2010):

Համատեղ դասավանդման ժամանակ ուսուցիչներին անհրաժեշտ է մշտապես խոսել այնպիսի հարցերի շուրջ, ինչպիսիք են՝

- Ե՞րբ կարող ենք դասը պլանավորել, պատրաստել հանձնարարություններն ու ստուգել առաջադրանքները:
- Ինչպե՞ս ենք ընկալում միմյանց դասավանդման ոճերը:
- Ինչպե՞ս դասարանում հանդես գանք հավասար կարգավիճակով:
- Ինչպե՞ս աշխատենք միևնույն տարածքում, որ օգտակար լինի աշակերտների և երկուսիս համար:
- Ինչպիսի՞ն է յուրաքանչյուրիս վերաբերմունքը աշխատանքային աշխուժության ու աղմուկի նկատմամբ:
- Որո՞նք են դասավանդման հետ կապված ու կազմակերպչական մեր առօրյա պարտականությունները:
- Ինչպե՞ս ենք միմյանց ապահովելու հետադարձ կապով ու քննարկելու խնդիրները (Cook, 2004):

Friend & Cook-ը (2003) առաջարկում են, որ համատեղ դասավանդման մեթոդը ներդնելիս թեման ներկայացվի ոչ միայն դպրոցի մանկավարժներին, այլև վարչական աշխատակազմին: Կարևոր է հայտնել, որ արդյունավետ համատեղ դասավանդման հասնելը երկարատև գործընթաց է, և որ ոչ բոլորն են միանգամից սկսում համատեղ դասավանդել: Կարևոր է նաև քննարկել դասարանում ուսուցչի օգնականի դերը: Երբ ուսուցիչները դասավանդում են միասին, երբեմն դժվարանում են առանձնացնել ուսուցչի օգնականի դերը: Ուսումնական միջավայրում դերերի հստակ բաշխումը շատ կարևոր է: Քանի որ համատեղ դասավանդելիս ուսուցիչների համար սկզբնական շրջանում դժվար է անելիքները բաժանելը, կարելի է նախապես պատասխանատվությունը բաշխել ըստ թեմաների կամ դասի ժամանակ կատարվող

գործողությունների: Դա ընձեռում է ժամանակ և հնարավորություն հասկանալու դասավանդման ոճերն ու փիլիսոփայությունը և, վերջապես, զարգացնելու «մենք» միասնական մոտեցումը «ես» մոտեցման փոխարեն և թիմային աշխատանքը՝ միայնակ կատարվող աշխատանքի փոխարեն:

### Համատեղ դասավանդման օրինակ

Առաջին դասարանի մի երիտասարդ ուսուցիչ տարին սկսեց 32 աշակերտի հետ աշխատելով: Նրանցից երեքն ունեին կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք, երկուսը՝ վարքային դժվարություններ և մեկը՝ ճանաչողական ոլորտի խանգարում: Ուսուցչի համար այս ամենը մեծ մարտահրավեր էր: Աշխատելու առավել արդյունավետ ձևեր գտնելու համար նա խոսեց ուսուցչի օգնականի հետ: Քանի որ ուսուցչի օգնականն առավել կենտրոնացած էր զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքի վրա, նրանք մտածեցին, որ համատեղ դասավանդումը կօգնի իրենց լավագույնս օգտագործելու եղած ռեսուրսները՝ միաժամանակ նպաստելով բոլոր աշակերտների ուսումնառության բարելավմանը:

Ուսուցիչը և ուսուցչի օգնականը որոշեցին համատեղ դասավանդումը սկսել մաթեմատիկայից: Դասարանն անցնում էր գումարում և հանում: Կայանների օգտագործմամբ դասի անցկացումը խոստումնալից սկիզբ էր: Ինչպես հարկն է նախապատրաստվելու համար ուսուցիչը և ուսուցչի օգնականը հանդիպեցին դասից մի շաբաթ առաջ: Որոշեցին, որ ամբողջ դասարանի համար անցկացված մաթեմատիկայի մի կարճ ներածությունից հետո կձևավորեն երկու կայան: Մի կայանում աշակերտները մաթեմատիկայի գումարման, հանման խնդիրները լուծելու համար կօգտագործեն խորանարդիկներ: Ուսուցչի օգնականն աշակերտների հետ կաշխատի այս կայանում: Մյուս կայանում ուսուցիչն աշխատելու էր վարժությունների գրքով:

Առաջին օրը լավ անցավ: Ուսուցիչների կարծիքով, աշակերտներն ավելի մեծ հետաքրքրությամբ լուծեցին մաթեմատիկական խնդիրները: Դասարանում տեղաշարժվելը նույնպես աշակերտներին օգնեց ավելի լավ կենտրոնանալ: Թե՛ ուսուցիչը, թե՛ ուսուցչի օգնականը զգում էին, որ դասը հաջողվել է: Համատեղ դասավանդումը երկուսին էլ հնարավորություն էր տվել ակտիվ դերակատարում ունենալ դասավանդման ժամանակ, քանի որ 32 աշակերտներին բաժանել էին փոքր խմբերի: Տեսնելով, որ համատեղ դասավանդումն օգնում է դասի նկատմամբ աշակերտների հետաքրքրության

պահպանմանն ու կենտրոնացմանը, թիմը որոշեց օգտագործել համատեղ դասավանդման այլ հնարներ նույնպես: Ուսուցիչները համոզվեցին, որ միասին դասավանդելով, կարողանում են օգնել իրար, ինչից շահում են նաև աշակերտները:

### Եզրակացություն

Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում բոլոր աշակերտների կրթական կարիքներին համապատասխան կրթություն կազմակերպելու համար պահանջվում է ինտենսիվ համագործակցություն: Այս համագործակցությունը մասամբ տեղի է ունենում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների անհատական ուսուցման պլանները մշակելիս: Այդ ընթացքում ուսուցիչները, նեղ մասնագետները, դպրոցների ղեկավարները և ծնողները երեխայի համար արդյունավետ պլան կազմելու հարցում միավորում են իրենց ջանքերը: Խմբի ներսում բաց երկխոսության և հավասարության սկզբունքները կօգնեն, որ թիմի բոլոր անդամների ձայները լինեն լսելի՝ ծառայելով ի շահ աշակերտների: Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում ուսուցիչներից այլևս չի ակնկալվում ստանձնելու աշակերտների ուսուցման ամբողջ պատասխանատվությունը: Համատեղ դասավանդման առաջադրվող մոդելը հնարավորություն է տալիս հատուկ մանկավարժներին և ուսուցիչների օգնականներին աշխատելու ուսուցիչների հետ միասին՝ դասերն արդյունավետ պլանավորելու և անցկացնելու համար: Համատեղ դասավանդման ժամանակ մասնագետները կարող են աշխատել փոքր խմբերով, միասին վարել դասերը, աշակցություն տրամադրել առանձին երեխաների կամ հեշտությամբ անցնել մի դերից մյուսին: Համատեղ դասավանդումը ներառական կրթության համատեքստում հնարավոր է դարձնում աշակցության տրամադրումը բոլոր երեխաներին՝ թիմում ընդգրկված մասնագետների ուժեղ կողմերի առավելագույն օգտագործմամբ:

### Խորհուրդներ ուսուցիչներին և ուսուցիչների օգնականներին

1. Ստեղծել բարյացակամ միջավայր:
2. Ապահովել, որ բոլորի ձայները լսելի լինեն:
3. Ընտանիքներին ընձեռել թիմի աշխատանքներին ակտիվորեն մասնակցելու հնարավորություններ:
4. Մասնագետներ ներգրավելիս առաջնորդվել երեխայի անհատական կրթական կարիքներով:
5. Հնարավորության դեպքում աշակցություն ստանալ դպրոցի տնօրենից՝ համատեղ դասավանդման հայեցակարգը դպրոցի աշխատակազմին

ներկայացնելով որպես ներառական պրակտիկայում առկա լավագույն մոտեցումներից մեկը:

6. Ուսուցիչներին հստակ ներկայացնել յուրաքանչյուրի դերը, պատասխանատվությունների շրջանակը: Այս հարցերին պետք է պարբերաբար անդրադառնալ շաբաթական հանդիպումների ժամանակ:
7. Համատեղ դասավանդում իրականացնելը սկսել փոքր քայլերից: Սկզբում կարելի է վերցնել միայն մեկ առարկա կամ մեկ թեմա՝ համատեղ դասավանդողներին հնարավորություն տալով գաղափար կազմելու միմյանց ոճերի ու մասնագիտական մոտեցումների մասին:
8. Գործածել «մենք» բառը: Աշակերտները չեն պատկանում այս կամ այն ուսուցչին: Դասարանը ընդունել որպես «մեր դասարան»:

### Մտքեր դեկավարների համար

1. Աջակցեք բազմամասնագիտական թիմի բոլոր անդամներին՝ ելնելով թիմի կարիքներից,
2. ստեղծեք վստահության մթնոլորտ, որտեղ թիմը ընտանիքի հետ առավել արդյունավետ է աշխատում,
3. կազմակերպեք տեղեկատվական հանդիպումներ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ընտանիքների համար, ներկայացրեք երեխայի առաջընթացը,
4. ապահովեք բազմամասնագիտական թիմի ընդունած որոշումների կատարումը,
5. ժամանակ հատկացրեք ուսուցիչներին և ուսուցիչների օգնականներին՝ պլանավորելու և իրականացնելու աշխատանքներ՝ ըստ ուսումնական ծրագրում նախատեսվածի:

### Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Ինչպե՞ս կարող են ուսուցիչը և ուսուցչի օգնականը ժամանակ գտնել դասերը միասին պլանավորելու, որպեսզի բոլոր երեխաների համար ստեղծեն ուսանելու լավագույն հնարավորությունը:
2. Ինչպե՞ս են ուսուցիչները լավագույնս օգտագործում իրենց ուժեղ կողմերը (օրինակ՝ սովորական ուսուցչի ուժեղ կողմերը բովանդակության առումով և ուսուցչի օգնականի ուժեղ կողմերը անհատականացման հարցերում) համատեղ դասավանդման պայմաններում:

### Լրացուցիչ աղբյուրներ

UNICEF (2014). Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy, Webinar 12 and Com

panion Booklet 12. *Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: Retrieved from <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version> Learning module on Co-Teaching (2018). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Websites that describe co-teaching collaborations:

- <https://www.hewlett-woodmere.net/cms/lib/NY01000519/Centricity/Domain/29/20120522095107.pdf>
- <http://people.uncw.edu/rabidoux/coteach/Co-teaching%20Article.pdf>
- [https://study.com/articles/difference\\_between\\_teacher\\_teaching\\_assistant.html](https://study.com/articles/difference_between_teacher_teaching_assistant.html)

### Հղումներ

Azatyán, T. (2015). Training of future specialists for working with children with multiple developmental disabilities. Problems of deaf-blind: Experience, tasks, and perspectives. *Materials of the international scientific conference*, 120-122. Moscow.

Friend, M., & Cook, L. (2004). Collaborating with professionals and parents without being overwhelmed: Building partnerships and teams. In J. Burnette & C. Peters-Johnson, (Eds.), *Thriving as a special educator* (pp. 29-40). Alexandria, VA: Council for Exceptional Children.

Friend, M. (2005). *The power of 2: Making a difference through co-teaching* (2nd ed.). Ashford, CT: Elephant Rock Productions.

Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). *Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9-27.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.

Rea, P., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. S. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 203-222.

RA Law on Additions and Amendments to RA Law on General Education (HO-200-N). *Teacher assistant, methodological manual* (2017).

Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 22, 205-225.



## ԳԼՈՒԽ 4.

# Ընտանիքի դերը ներառական կրթության մեջ

Սյուզան Օ'Քոնոր  
Օգգրերգի համալսարան

Թերեզա Ազատյան, Լիլիթ Կարապետյան, Ժաննա Պայլոզյան  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Այս գլխում ուսումնասիրվում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ընտանիքներին կրթական գործընթացին հաղորդակից դարձնելու կարևորությունը: Այն առաջարկում է ընտանիքի և մասնագիտական խմբի գործընկերության ստեղծման գաղափարներ և նկատառումներ՝ ներառական գործընթացները որակապես նոր աստիճանի բարձրացնելու համար:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Երբ համայնքում տեսնում եք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխա իր ընտանիքի հետ, ի՞նչ եք մտածում երեխայի և ընտանիքի մասին:
2. Ի՞նչ կարիքներ ունեն ընտանիքները կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող իրենց երեխաներին օժանդակելու համար:
3. Ի՞նչ մտահոգություններ ունեն ընտանիքները՝ կապված իրենց երեխաների և հասարակության հետ:
4. Ո՞րն է ձեր դերը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ընտանիքներին օժանդակելու հարցում:

## Ներածություն

Ընտանիքները որոշիչ դեր ունեն ներառական կրթության գործընթացում: Նրանք ակնատեսն են երեխայի տարրական դպրոցից միջին, ապա ավագ դպրոց փոխադրմանը: Այդ դեպքում ինչո՞ւ են ծնողները հաճախ փոքր դեր կատարում իրենց երեխաների կրթության գործում: Պատմականորեն ընտանիքին դուրս են մղել երեխայի կրթության հարցերով զբաղվող թիմի աշխատանքից՝ նրանց հիմնականում թողնելով մասնագիտական կարծիք լսողի դերը: Նույնը եղել է Հայաստանում, որտեղ ծնողների և մասնագետների միջև երկխոսությունը հաճախ շարունակում է հետևել առավել ավանդական, հիերարխիկ մոտեցմանը: Ծնողները կամ ընտանիքները հիմնականում ներկայանում են հանդիպումների՝ թեստերի արդյունքներին ծանոթանալու կամ իրենց երեխային վերաբերող որոշումները լսելու համար: Դպրոցը ծնողների հետ, որպես կանոն, կապվում է, երբ նրանցից որևէ բան է հարկավոր կամ երբ ինչ-որ բան է պատահել: Ընտանիքների դերի փոփոխությունը՝ պլանավորման գործընթացին վերաբերող տեղեկատվությունը պասիվ ստացողից դեպի ակտիվ մասնակցողի, վճռական նշանակություն ունի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ներառական կրթության պլանավորման համար: Այս փոփոխությունը թե՛ ընտանիքների և թե՛ մասնագետների համար ինքնին հսկայական փոփոխություն է: Այս փոփոխությունը կարևոր է, քանի որ ընտանիքները երեխայի մասին տիրապետում են առավել հարուստ տեղեկատվության, քան մասնագետները և գիտեն ավելին, քան վկայում են թեստերի արդյունքներն ու գնահատականները: Ընտանիքների մեծ մասը գիտակցում է երեխայի առաջընթացն ու կարիքները, սակայն, հիմնականում, մնում է որպես չօգտագործված ռեսուրս:

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ընտանիքների և մասնագետների առաջին հանդիպումը տեղի է ունենում մանկավարժահոգեբանական գնահատման ժամանակ: Ընտանիքներն այս թիմի անդամներն են և մասնակցում են քննարկումներին, խորհրդակցություններին, հանդիպումներին և դասընթացներին: Ցավոք, ներառական կրթության համատեքստում մանկավարժներն ու ընտանիքները չունեն համագործակցության անհրաժեշտ գիտելիքներ և հմտություններ: Մինչդեռ այդ համագործակցությունն էական նշանակություն ունի կրթության արդյունավետության հարցում: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ, երբ ընտանիքներն ու մանկավարժները հանդես են գալիս որպես գործընկերներ, ավելի հավանական է դառնում բոլոր երեխաների ուսումնառության հաջող ընթացքը (Ferrel, 2012; Núñez, Suárez, Rosário; Vallejo, Valle & Epstein, 2015): Ըստ Hoy-ի(2012) համապարփակ հետազոտության, որում քննության են առնվում աշակերտների առաջադիմությանը նպաստող պայմանները, մաթեմատիկայի և ընթերցանության գնահատականները բարելավվում են, երբ ուսուցիչներն սկսում են վստահել ծնողների և նրանց հետ աշխատում են որպես գործընկերների: Միացյալ Նահանգներում անցկացվել է մեկ այլ ազգային երկարաժամկետ հետազոտություն՝ նվիրված միջնակարգ դպրոցում սովորող զարգացման խանգարումներ ունեցող աշակերտների առաջադիմությանը: Պարզվել է, որ ավելի բարձր է այն երեխաների առաջադիմությունը, ում ընտանիքները մասնակցում են ուսումնական գործընթացին:

Դրական արդյունքներ են ավելի բարձր գնահատականները, երեխաների՝ ընկերներ ունենալը և դպրոցն ավարտելուց հետո հաջողության հասնելու



առավել մեծ հավանականությունը (Newman, 2005): Turnbull et al. (2015) հավաստիացնում են, որ ընտանիքների ներգրավումը կրթական գործընթացում նպաստում է հմտությունների զարգացմանը, սովորելու մոտիվացիային և դրական վարքի դրսևորմանը:

Ընտանիքի ներգրավումը կրթական գործընթացում տրամաբանական է և արդյունավետ: Այս գլխում քննարկվում է ընտանեկենտրոն մոտեցումը, ընտանիքի դերը երեխայի կրթության գործընթացում (Epley et al, 2010): Գլխում ներկայացվում են ընտանիքները որպես ռեսուրս, ոչ թե խոչընդոտ դիտարկելուն միտված մշակութային և վարքագծային փոփոխությունների անհրաժեշտությունը: Գլխում քննարկվում են նաև մասնագիտական հաղորդակցման այն հմտություններն ու ռազմավարությունները, որոնք անհրաժեշտ են ընտանիքին՝ երեխաների դպրոցական կյանքի ակտիվ մասնակիցները դարձնելու համար:

### Ընտանիքի կարիքները հասկանալու

Ընտանիքի հետ աշխատելիս, էապես կարևոր է զարգացնել այնպիսի հարաբերություններ, որոնք տարբերվում են անցալում եղած հարաբերություններից: Ներառական կրթության համատեքստում ընտանիքի և երեխայի կարիքներն ու տեսակետները կարող են բնութագրվել նրա խորապես ճանաչող մասնագետների կողմից: Այս մոտեցումը ներկայումս լայն տարածում չունի, քանի որ երեխայի ընտանիքը մասնագետների կողմից դեռևս լիարժեք չի ընդունվում որպես դպրոցի միջավայրի մասն ու չի արժևորում նրա դերը: Ընտանիքի հետ հարաբերություններ հաստատելու համար կարևոր են երկխոսությունն ու սերտ շփումները: Մասնագետին կարող է հետաքրքրել, թե.

- ա)** ի՞նչն է մոտիվացնում ընտանիքին,
- բ)** որո՞նք են նրանց՝ դպրոցի կյանքի մեջ ներգրավվածությունից հետ պահող մտավախությունները,
- գ)** ինչպե՞ս է դպրոցը ընտանիքին հրավիրել մասնակցելու երեխայի կրթական գործընթացի պլանավորման գործընթացին:

Այսօրինակ հարցերն օգնում են հասկանալու և ողջունելու ընտանիքի մասնակցությունը կրթության պլանավորման գործընթացին: Դրա հետ մեկտեղ երեխային լավագույնս օժանդակելու համար, ընտանիքը պետք է ընդունի, որ երեխան ունի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք և ցանկանա աշխատել ուսուցիչների

և այլ մասնագետների հետ: Վարքագծի նման փոփոխությունն ընտանիքի և մասնագետների համար կարող է անսովոր լինել: Այս նոր մոտեցումը թե՛ ընտանիքից և թե՛ մասնագետներից պահանջում է ժամանակ և նպատակադրում:

Day-ի (2016) «Ծնողների ապրումակցման քարտեզ» (Էջ 41) գործիքի միջոցով մասնագետները կարող են վերհանել այն ոչ տեսանելի թյուրըմբռնումները, որոնց պատճառով ընտանիքը չի ցանկանում մասնակցել դպրոցական կյանքին: Այս քարտեզն ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս ավելի լավ հասկանալու ընտանիքի պատկերացումները և ի վերջո կարող է ընտանիքին օգնել ավելի լավ հասկացված զգալուն: Քարտեզը խրախուսում է ուսուցիչներին մտածելու չորս հարցի շուրջ՝ (ա) ի՞նչ են մտածում ու զգում ծնողները. (բ) ի՞նչ են տեսնում ու լսում ծնողները. (գ) ի՞նչ են ասում և անում ծնողները. (դ) ի՞նչ են ցանկանում ծնողները: Զեղինակը նման քարտեզի օրինակ է առաջարկում ուսուցիչների օգտագործման համար (*տես աղյուսակ 1*): Հայաստանում ընտանիքի մասին լիարժեք կարծիք կազմելու համար շատ կարևոր են ընտանիքի ավագ սերնդի անդամները, օրինակ՝ տատիկներն ու պապիկները: Այս քարտեզն ուսուցիչներից պահանջում է հանգամանորեն մտածել ընտանիքի կարիքների մասին և կարող է ծառայել որպես գործիք՝ ապրումակցելու և լուծումներ գտնելու կառուցողական հարաբերությունների ստեղծման ճանապարհին:

**Աղյուսակ 1. Ծնողների ապրումակցման քարտեզ**

Ի՞նչ են մտածում ու զգում ծնողները	Ի՞նչ են տեսնում ու լսում ծնողները
Ի՞նչ են ասում և անում ծնողները	Ի՞նչ են ցանկանում ծնողները
Ի՞նչ մտավախություններ ունեն ընտանիքները	Ի՞նչ օգուտ են քաղում ընտանիքները

**Ընտանեկենտրոն մոտեցում**

Ինչպես ասվել է, ընտանիքն իր երեխայով զբաղվում է նրա ամբողջ կյանքի ընթացքում: Կրտսեր դպրոցական տարիքում դպրոցի հետ ամուր հարաբերությունների հաստատումը օգնում է երեխային և նպաստում նրա ընտանիքի ու դպրոցի մեջև հարաբերությունների զարգացմանը: Յետագայում՝ երեխայի հասունացման ընթացքում, ընտանիքում արդեն ձևավորված են լինում մասնագետների հետ աշխատելու հմտություններ: Այս գործընկերությունը պահանջում է ընտանեկենտրոն մոտեցում, ինչը չի սահմանափակվում ծնողներով: Ընտանիքի վրա կենտրոնացած գործընկերությունում հանդես են գալիս ընտանիքի մյուս անդամները՝ նույնպես՝ տատիկները, պապիկները, քույրերը, եղբայրները և նույնիսկ ընտանիքի ընկերները (Turnbull et al., 2015): Այս գլխում, *ընտանիք* ասելով հասկանում ենք մարդկանց ավելի լայն շրջանակ:

Երեխայի կրթության պլանավորման գործընթացում ընտանիքին ներգրավելը հնարավոր է միայն մասնագետների կողմից գործընկերության հմտություններին կատարելապես տիրապետելու դեպքում: Ցանկացած գործընկերության պարագայում կարևոր են երկուստեք ուժեղ կողմերը, գիտելիքները և ռեսուրսները: Ըստ Turnbull, Turnbull, Erwin, Sooda & Shogren-ի (2011), գործընկերության հաստատման և զարգացման համար առանցքային

նշանակություն ունեն հետևյալ հանգամանքները՝ երկխոսության առկայությունը, փոխադարձ հարգանքը, վստահությունը, արհեստավարժությունը, հավասարությունը և հանձնառությունը: Blue-Banning, Summers, Frankland, Lord Nelson & Begle-ը (2004) ավելացնում են նաև տվյալների գաղտնիության պահպանումը. ընտանիքը պետք է գիտենա, որ այն, ինչ իրենց ասվում է, կմնա ընտանիքի հետ աշխատող թիմի մեջ: *Աղյուսակ 2*-ում նշված են առանցքային հանգամանքները, մասնագետների գործողությունների օրինակներ և տեղեկատվություն այդ գործողությունների նկատմամբ վստահություն կամ անվստահություն առաջանալու վերաբերյալ:

**Աղյուսակ 2. Գործընկերության ստեղծումը՝ վստահություն առաջացնելու միջոցով**

Գործընկերության սկզբունքներ և գործելակերպեր	Չարքեր	Դեպի անվստահություն տանող գործողություններ	Դեպի վստահություն տանող գործողություններ
<p><b>Երկխոսություն</b></p> <p>Գործընկերների միջև փոխանակվող խոսքային, ոչ խոսքային կամ գրավոր ուղերձներ.</p> <p>Ցուցիչները՝</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ընկերական լինելը,</li> <li>• լսելը,</li> <li>• հստակ լինելը,</li> <li>• ազնիվ լինելը,</li> <li>• ինֆորմացիայի տրամադրումն ու համակարգումը:</li> </ul>	<p>Դուք մասնակցում եք հանդիպման կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի ծնողների հետ, ովքեր խիստ ընկճված են, քանի որ իրենց երեխան ցածր գնահատականներ է ստանում և համոզված են, որ մեղքը իրենցն է:</p>	<p>Հանդիպման ժամանակ ընտանիքին ասել, որ տնային առաջադրանքները կատարելու ժամանակ բավարար հսկողություն չեն ապահովել և որ ցածր գնահատականների համար իրենք են մեղավոր:</p>	<p>Լսել կարեկցանքով և հարցնել, թե արդյո՞ք կուզենային միասին տարբերակներ մտածել՝ իրենց երեխայի առաջընթացը խթանելու համար:</p>
<p><b>Հարգանք</b></p> <p>Հարաբերություններ, որոնց ժամանակ յուրաքանչյուր գործընկեր մյուս բոլորին վերաբերվում է պատկառանքով: Ընտանիքի նկատմամբ հոգատարությունն արտահայտել գործողություններով և բառերով:</p> <p>Ցուցիչները՝</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• հարգանքը ընտանիքի պատմության նկատմամբ,</li> <li>• ընտանիքի ուժեղ կողմերի մատնանշումը,</li> <li>• աշակերտներին և ընտանիքներին արժանապատվորեն վերաբերվելը:</li> </ul>	<p>Դպրոցը մշակում է ներառման ուղենիշեր և հանդիպումներ ու քննարկումներ է կազմակերպում ընտանիքների և համայնքի հետ:</p>	<p>Ընտանիքին ասել, որ փորձեն իրենց երեխայի ընկերների շրջանում գտնել մեկին, ով իրենց համար կթարգմանի ու կբացատրի ուղենիշները:</p>	<p>Խոսել դպրոցի տնօրինության հետ՝ ուղենիշերի թարգմանությունն ապահովելու և ընտանիքին այն բացատրելը կազմակերպելու համար:</p>
<p><b>Մասնագիտական արհեստավարժություն.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• բարձր ակնկալիքներ սահմանելը,</li> <li>• որակյալ կրթություն ապահովելը,</li> <li>• շարունակական մասնագիտական կրթություն:</li> </ul>	<p>Աշակերտը վատ գնահատականներ է ստանում բոլոր առարկաներից, բայց ընտանիքը անհանգստություն չի ցուցաբերում:</p>	<p>Ասել, որ ընտանիքը չի ընդունում երեխայի կրթության առաջնահերթությունը ու դրանով միայն վնասում է նրան:</p>	<p>Հանդիպում ունենալ ընտանիքի անդամների հետ և փորձել բացահայտելու երեխայի հետ կապված իրենց առաջնահերթությունները տվյալ տարվա և հետագայի համար:</p>

Գործընկերության սկզբունքներ և գործելակերպեր	Չարքեր	Դեպի անվստահություն տանող գործողություններ	Դեպի վստահություն տանող գործողություններ
<p><b>Ֆավասարություն.</b></p> <p>Ցուրաքանչյուր գործընկերունի ընդունվող որոշումների վրա ազդելու մոտավորապես հավասար հնարավորություններ և ունակություններ:</p> <p>Ցուցիչները՝</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• լիազորությունների բաժանում, երեխայի նպատակների և ծրագրի մասին որոշում կայացնելիս ընտանիքի կարծիքի հաշվի առնում,</li> <li>• բարենպաստ միջավայրի ստեղծում, որտեղ լսում են ընտանիքին և խրախուսում կարծիք հայտնելը, նույնիսկ, երբ թիմը համաձայն չէ հնչած կարծիքի հետ,</li> <li>• տարբերակների տրամադրում</li> </ul>	<p>Ընտանիքի անդամը խնդրում է հանդիպումը կազմակերպել դասերից առաջ, որպեսզի այն իր աշխատանքային ժամերի հետ չհամընկնի:</p>	<p>Անել ընտանիքին, որ խորհրդակցության անցկացումը դասերի ընթացքում հակասում է դպրոցի քաղաքականությանը:</p>	<p>Ճշտել՝ արդյոք ընտանիքի համար ընդունելի՞ է քննարկումն անցկացնել հեռախոսով:</p>
<p><b>Ֆանձնառություն</b></p> <p>Չգայուն լինել ընտանիքի համար հուզական հարցեր քննարկելիս:</p> <p>Կա՞ն արդյոք դժվարություններ տանը, որոնց մասին ուսուցիչները տեղյակ չեն:</p> <p>Ցուցիչները՝</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ընդամենը ընտանիքին, ապահովել խորհրդատվությամբ,</li> <li>• սպասվածից ավելին անել,</li> <li>• զգայուն լինել ընտանիքի հուզական կարիքների նկատմամբ:</li> </ul>	<p>Ընտանիքը վերջերս տեղափոխվել է այլ համայնք, և աշակերտն ու ընտանիքը ոչինչ չգիտեն նոր դպրոցի մասին:</p>	<p>Ենթադրելով, որ ընտանիքը հետաքրքրված չի լինի դպրոց գալու տվյալ տարվա բաց դռների օրը, հանդիպումը հետաձգել մյուս տարի: Նրանց միայնակ թողնել նոր համայնքում և դպրոցում կապեր հաստատելու գործում:</p>	<p>Ընտանիքին հրավիրել դպրոց. հատուկ հրավեր ուղարկել դպրոցում կազմակերպվելիք միջոցառման առիթով կամ հրավիրել արշավի: Նախապես պայմանավորվել մեկ այլ ընտանիքի հետ՝ նոր ընտանիքի և աշակերտի հետ ծանոթանալու համար: Առիթն օգտագործել նոր ընտանիքին և աշակերտին ծանոթացնելու ուրիշների հետ:</p>

Գործընկերության սկզբունքներ և գործելակերպեր	Չարցեր	Դեպի անվստահություն տանող գործողություններ	Դեպի վստահություն տանող գործողություններ
<p><b>Վստահություն.</b></p> <p>Պահպանել տվյալների գաղտնիություն:</p> <p>Չավատալ միմյանց և համոզված լինել, որ դիմացինը լավագույնս պաշտպանում է երեխայի շահը:</p> <p>Ցուցիչները՝</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• հուսալի լինելը.</li> <li>• գաղտնիություն պահպանելը.</li> <li>• ինքներդ ձեզ վստահելը</li> </ul>	<p>Դպրոցի վարչական աշխատակազմը խնդրում են երեխայի ծնողներին վճարում կատարել հիմնադրամին, արտադասարանական որոշ դասերի մասնակցելու համար, բայց ծնողները վճարունակ չեն:</p>	<p>Ասել, որ նրանք չեն կարողանալու մասնակցել արտադասարանական դասերին, քանի որ դրանք վճարովի են:</p>	<p>Սահմանել դասարանի համար ներդրում կատարելու ոչ դրամական ձև: Ծնողներին ասել, որ դա իրենց ներդրումն է դասարանի համար և պահպանել գաղտնիությունը:</p>

Աղբյուրը՝ Turnbull, Turnbull, Erwin, Shodak & Shogren (2015):

**Ընտանիքների հետ հաղորդակցումը**

Ինչպես նշվեց նախորդ բաժնում, ուսուցիչների և ընտանիքների միջև հաղորդակցումը կրթական գործընթացի շատ կարևոր գործոն է, հատկապես ներառական կրթության համատեքստում: Կարևոր է ընդունել, որ սա և՛ ընտանիքների, և՛ մասնագետների համար շփման նոր ձև է, քանի որ նրանց ավելի ծանոթ են աստիճանակարգային (հիերարխիկ) դերերը, երբ մասնագետները համարվում են փորձագետներ, իսկ ծնողներն ընդունում են կարծիքն ու բավարարվում քիչ հարցեր տալով: Ծանրության կենտրոնի այդպիսի փոփոխության համար պահանջվում է նոր վերաբերմունք և նոր հմտություններ: Այստեղ կարևոր դեր է խաղում հաղորդակցումը, որը պարզապես տեղեկություն հաղորդելը չէ և պահանջում է ամուր փոխհարաբերությունների հիմնում և ընտանիքներին՝ արդյունավետ թիմակիցներ դառնալու հնարավորության ընձեռում:

Հաղորդակցումն արդյունավետ է այն դեպքում, երբ փոխանցված տեղեկատվությունը հասկանալի է ընտանիքի անդամների համար: Հաճախ, հանդիպումների ժամանակ, ընտանիքի անդամների համար ստեղծվում է տպավորություն, որ իրենք եկել են տեղեկատվություն ստանալու: Մասնագետները, հաճախ, հենց այդպես էլ վարվում են. փոխանցում են տեղեկատվություն երեխայի գնահատականների, ծրագրային նպատակների վերաբերյալ: Օգտագործվում է մասնագիտական բառապաշար, որը ոչ միշտ է հասկանալի ընտանիքի անդամներին: Հաղորդակցում տեղի չի ունենում: Մասնագետական բառապաշարի օգտագործումը ծնողներին ուղղված անուղղակի ուղերձ է առ այն, որ իրենք թիմի անդամ չեն և պարզապես եկել են իրենց երեխայի մասին լսելու: Ավելին, երբեմն հանդիպմանը ներկա է լինում մասնագետների մեծ խումբ, ստեղծվում են «մենք» և «դուք» կողմեր, որոնք հաճախ հանդես են գալիս միմյանց դեմ: Ընտանիքում ստեղծվում է տպավորություն, որ իրենց կարծիքը չի գնահատվում:

Երբեմն էլ ընտանիքներն են դեմ լինում թիմում ներգրավվելուն: Նրանք չեն պատկերացնում թիմում ներգրավվելու ընթացքը, իրենց դերը երեխայի հետ իրականացվելիք աշխատանքների պլանավորման մեջ՝ կարծելով, որ դա բացառապես մասնագետի կամ ուսուցչի անելիքն է: Ընտանիք-դպրոց կապի զարգացումը, ծնողներին թիմում ներգրավելը, էական նշանակություն է ունենում, ըստ որում, հաղորդակցումն այս գործընթացի առանցքային տարրն է:

Հաղորդակցման ուժեղ հմտություններ զարգացնելու համար մասնագետները պետք է ուշադիր ու ապրումակից լինելով լսեն, փորձեն

հասկանալ ու կիսել ընտանիքի մտահոգությունները: Ընտանիքներն իրենց հաճախ նսեմացած են զգում, եթե գործընթացի մեջ չեն ընդգրկվում կամ չեն ըմբռնում իրենց ներկայացված տեղեկատվությունը: Թիմի համար կարևոր է փորձել հասկանալ ընտանիքի առջև ծառայած խնդիրները՝ առանց նրանց քննդատելու կամ գերհոգածություն դրսևորելու: Ընտանիքի հետ հարաբերությունները կարող են ժամանակի ընթացքում սերտանալ, եթե ընտանիքը զգա, որ իրեն հասկանում են: Սովորաբար ծնողների և մասնագետների պատկերացումները հաղորդակցման միջոցների մասին տարբեր են: Այդ տարբերությունները լուսաբանված է *աղյուսակ 3*-ում, որտեղ ներկայացված են մեջբերումներ ընտանիքի անդամից և մասնագետից: Դրանցից երևում է, թե որքան տարբեր կարող է լինել միևնույն խոսակցության ըմբռնումը ծնողների ու մասնագետների կողմից:

**Աղյուսակ 3. Գործընկերության ստեղծումը՝ վստահություն առաջացնելու միջոցով**

Ծնողի ընկալումը	Մասնագետի ընկալումը
<p>Նրանք առաջին հերթին մեզ պետք է լսեն, քանի որ մենք մեր երեխաներին ավելի լավ գիտենք, քան ուրիշ որևէ մեկը: Ուրեմն, եթե փորձեն նրանց (մասնագետներին) մի բան ասել, ստիպված պետք է ասեն. «ԻՆՁ ԼՍԵՔ»:</p>	<p>Ես շատ եմ խոսում: Ես նրանց այնքան տեղեկատվություն եմ տալիս: Նրանք իսկապես շնորհակալ են դրա համար, որովհետև ուրիշ ոչ ոք նրանց այդքան տեղեկատվություն չի տալիս: Հիմա նրանք ինձ վստահում են: Ես կառուցում եմ հարաբերություններ շատ խոսելով և տեղեկատվություն տրամադրելով, ինչը նրանց համար կարևոր է:</p>

Աղբյուրը՝ Blue-Banning et al., 2004, էջ 175:

Ընտանիքի անդամների և մասնագետների պատկերացումները հաղորդակցման մասին կարող են իրարից խիստ տարբեր լինել: *Աղյուսակ 3*-ում ծնողը ցանկանում է, որ իրեն լսեն ու արժևորեն, իսկ մասնագետը համոզված է, որ իր արածն էլ հենց դա է: Իր իմացած ամբողջ տեղեկատվությունը ընտանիքի անդամներին հաղորդելով՝ այս մասնագետին թվում է, թե նա հաջողությամբ հաղորդակցվում է

ընտանիքի հետ: Կարծում է, թե գիտի ընտանիքն ինչ ակնկալիքներ ունի իրենից: Հաղորդակցման այս անջրպետը հնարավոր է վերացնել միայն արդյունավետ հաղորդակցման միջոցով, որի համար պահանջվում է լսել և մտածել: Հաղորդակցման չստացվելու գործում խոչընդոտ կարող է դառնալ չլսելն ու վերլուծական արձագանք չկատարելը: Կարևոր է ըմբռնել ոչ միայն այն ամենն *ինչ բառացի է ասվում*, այլ նաև այն ամենն *ինչ չի ասվում*: Վերջինս տեղի է ունենում համատեղ աշխատանքի ու փոխհարաբերությունների ընթացքում: Տեսնենք, թե ինչպես է հնարավոր փոքր փոփոխությունների միջոցով արդյունավետ հաղորդակցվել ու ամուր համագործակցային հարաբերություններ կառուցել (*տե՛ս աղյուսակ 4*):

**Աղյուսակ 4. Ամուր հարաբերությունների հեռանկար**

Ծնողի տեսակետ	Մասնագետի տեսակետ
<p>Անհանգստացած էի, որ երեխաս միշտ խնդիրներ է առաջացնում դասարանում: Պնդում էր՝ ուսուցչի հետ խոսելու: Ինձ հետ զրույցին բավականաչափ ժամանակ հատկացրեց: Տանն իմ անելիքի հետ կապված խորհուրդներ տվեց:</p>	<p>Նկատեցի, որ հիմա ընտանիքների անդամների հետ խոսելիս, ավելի շատ եմ դադար տալիս, որպեսզի լսեմ նրանց, նախքան ինքս մի բան կասեմ: Այս փոփոխությունից հետո տեսնում եմ, որ ընտանիքներն ավելի հակված են խոսելու իրենց մտահոգությունների մասին, և մեր համագործակցությունը ավելի արդյունավետ է:</p>

Ընտանիքների անդամների հետ համագործակցության կարևոր նախապայման է հաղորդակցման ամենօրյա, շաբաթական կամ ամսական առիթների ստեղծումը: Նման հարաբերությունների կառուցումը հնարավորություն է տալիս արդյունավետ կերպով հաղորդակցվելու ԱՌԻՊ-ի կազմման կամ այլ կարևոր առիթներով կայացող հանդիպումների ժամանակ: Հաջորդիվ քննարկվում են ներառող կրթություն իրականացնելիս ծնողների հետ ամուր կապեր ստեղծելու որոշ ձևեր:

**Շարունակական հաղորդակցման հաստատում**

Սովորաբար ուսուցիչները կարծում են, թե ընտանիքի անդամները պետք է դպրոց գան միայն

ԱՌԻՊ-ի մասին տեղեկատվություն ստանալու կամ երեխայի մասին մեկ այլ հարց քննարկելու համար: Նման տեսակետը խնդրահարույց է: Այսպիսի մոդելի դեպքում տեղեկատվությունը լսելուց և իրենց երեխայի ուսումնական պլանը կազմելուց հետո ծնողների անելիքն ավարտվում է: Ավարտվում է նաև երկխոսությունը: Փոխգործակցության և ուժեղ հարաբերությունների կառուցման համար պահանջվում է հաղորդակցման տեսակների կիրառում: Ընտանիքները գնահատում են իրենց հետ հաճախակի հաղորդակցումը: Երեխայի առաջադիմության և վարքի մասին ընտանիքին տեղեկացնելը էական նշանակություն ունի հարաբերությունների զարգացման գործում:

Որոշ ուսուցիչներ ընտանիքի անդամների հետ հաղորդակցվում են ամեն օր: Դա կարող է լինել հեռախոսազանգը, առցանց շփումը (օրինակ՝ *Dasaran.am*-ով, եթե ընտանիքներն օգտվում են համացանցից) կամ նոթատետրը, որի մեջ ուսուցիչը օրվա կարևոր անցուդարձի մասին ընտանիքի համար մի քանի գրառում է կատարում: Սա նաև հնարավորություն է տալիս ընտանիքի անդամներին պատասխանելու ուսուցչին՝ երբեմն էական տեղեկություն տրամադրելով սթրեսային հանգամանքների կամ իրադարձությունների մասին, որը կարող է ազդել երեխայի ուսումնառության վրա: Օրինակ՝ երեխան նախորդ գիշերը լավ չի քնել, որովհետև ընտանիքում անհարմար իրավիճակ է եղել: Կամ գուցե դպրոցում երկու աշակերտի միջև վեճ է եղել, որը հուզել է երեխային: Տեղեկատվության փոխանակման այս տեսակը կարող է դառնալ երեխայի ձեռքբերումների և դժվարությունների մասին հաղորդակցվելու ձև ընտանիքի և ուսուցչի համար: Հաճախակի կապը ընտանիքին հնարավորություն է տալիս ուսուցիչների հետ խոսել ոչ միայն խնդիրների, այլև հաջողությունների մասին կամ պարզապես տեղեկանալու, որ իրենց երեխայի օրը լավ է անցել: Միայն խնդիրների մասին լսելով՝ ծնողները կարող են ձգտել քիչ առնչվել ուսուցչի հետ, ուստի կապը հետզհետե կխզվի: Հաճախակի տեղի ունեցող երկխոսությունը ընտանիքին և մասնագետներին միավորվելու մեծ հնարավորություն է ընձեռում:

**Հաղորդակցում պաշտոնական հանդիպումների ժամանակ**

Ինչպես վերը նշվեց, ծնողները հաճախ գնում են հանդիպումների, որտեղ տեղեկանում են իրենց երեխայի մասին՝ առանց իրենց կարծիքն արտահայտելու հնարավորություն ունենալու: Միակողմանի հաղորդակցումից երկկողմանիին անցնելու համար պետք է վերանայել հանդիպումների կառուցվածքը և ծնողներին ուղղված հրավերը:

Ընտանիքին ուղարկվում է *մասնակցելու*, ոչ թե *ներկա* գտնվելու հրավեր: Սկզբում ծնողները կարող են ընտրել ավելի սահմանափակ դեր, որովհետև սովոր են հանդիպումներին լուռ մնալ, թեև որոշ ծնողներ անմիջապես կգերադասեն ավելի ակտիվ մասնակցել: Կարևոր է հիշել, որ մասնակցության հնարավորությունների տրամադրումը շատ կարևոր է հաղորդակցման ընդունված ձևը փոխելու համար: Ահա մի շարք խորհուրդներ, որոնք օգտակար կլինեն ծնողներին հանդիպումների հրավիրելիս.

- Ստեղծել բարյացակամ և հաճելի միջավայր. ծնողները սովորաբար այնպիսի զգացողություն են ունենում, որ մի կողմում իրենք են, մյուսում՝ մասնագետները:
- Ապահովել ծնողների մասնակցության արժևորումը. ծնողները չեն ցանկանում, որ իրենց մեղադրեն կատարված բաների համար:
- Պահպանել տվյալների գաղտնիությունը:
- Տեղեկատվությունը հաղորդել բոլոր անդամների համար հասկանալի ձևով, զերծ մնալով միայն մասնագետների համար հասկանալի եզրույթներից:
- Գործի դնել ակտիվ լսելու հմտություններ՝ ապրումակցմամբ և առանց քննադատելու: Լսելը կարևոր է վստահություն առաջացնելու համար:

Այս հանդիպումների ժամանակ ընտանիքների հետ շփումը մեծ ազդեցություն է ունենում դպրոցում ընթացող գործընթացների և երեխայի կրթության վրա: Պաշտոնական հանդիպումներում ձևավորվող փոխհարաբերությունները ազդում են ինչպես ընտանիքի ներգրավվածության աստիճանի, այնպես էլ երեխայի հաջողությունների վրա:

### **Միջանձնային հարաբերությունների զարգացում**

Ընտանիքների անդամների հետ դրական հաղորդակցման համար անհրաժեշտ է տիրապետել խոսքային և ոչ խոսքային հաղորդակցման հմտություններին: Նման հմտությունների կատարելագործման համար պահանջվում է ինքնաճանաչում և փորձառություն: Ոչ խոսքային հաղորդակցման միջոցները՝ դեմքի արտահայտությունը, մարմնի շարժումները, միմյանց միջև փոքր տարածությունը հաճախ չգիտակցված, բայց հզոր ուղերձներ են պարունակում: Ստորև ներկայացված են ոչ խոսքային հաղորդակցման որոշ օրինակներ: Կարևոր է նկատել ոչ խոսքային հաղորդակցման հուշումները, որոնք դրսևորվում են հետևյալ կերպ՝

- Ֆիզիկական ազդակներ. հայացքներով շփվելը, դեմքի ջերմ արտահայտությունը և միմյանց միջև մոտ տարածությունը ստեղծում են մտերմության զգացում, մինչդեռ հեռու քաշվելը, ոտքը ոտքին

զգած կամ թևերը խաչած նստելը կարող են ցույց տալ դիմացինին լսելու ցանկության բացակայություն:

- Լսելը. գոյություն ունեն լսելու բազմաթիվ ձևեր: Անհրաժեշտ է գնահատել՝ արդյոք ուշադիր լսո՞ւմ եք ծնողին, թե պարզապես ձևացնում եք, որ լսում եք: Ուսուցիչներն իրենք իրենց կարող են հարցնել՝ արդյոք ուշադիր լսո՞ւմ եմ բոլոր ասվածները, թե միայն որոշ հատվածներ: Արդյոք ակտիվ կերպով լսո՞ւմ եմ, այսինքն՝ մեկնաբանություններ եմ անում և կրկնում ասվածները՝ հասկացածս ստուգելու համար: Արդյոք ցուցաբերո՞ւմ եմ ապրումակցում՝ փորձելով հասկանալ, թե ինչ է ծնողի կամ ընտանիքի անդամի մտքում: Արդյոք փորձո՞ւմ եմ հասկանալ նրանց տեսակետը:

Խոսքային հաղորդակցումը հաղորդակցման գործընթացի մեկ այլ կարևոր կողմն է: Ներկայացնում ենք մտապահման ենթակա մի քանի կարևոր հմտություններ (*տե՛ս աղյուսակ 5*).



**Աղյուսակ 5. Խոսքային հաղորդակցման մոտեցումներ**

<b>Վերաձևակերպումը</b>	Ծնողի ասածի բովանդակությունը հստակեցնելու նպատակով ձեր բառերով վերաձևակերպեք այն: Կարելի է սկսել այսպես՝ «Տեսնեմ՝ ճի՞շտ եմ հասկանում, թե ինչ եք ինձ հարցնում...»:
<b>Խթանող արձագանքը</b>	Այն ցուցադրում է ուշադիր լսելը և լինում է երկու տեսակի. <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> քաջալերող, որը ներառում է այնպիսի արձագանքներ, ինչպիսիք են՝ «Իսկապե՞ս, իսկ հետո՞...» կամ «Պարզ է: Իսկ հետո՞...»:</li> <li><input type="checkbox"/> խոսքային երկրորդում, երբ ասվածը վերաձևակերպվում է՝ օգտագործելով ծնողների կողմից օգտագործած բառերը: Սա խրախուսում է ընտանիքի անդամին, որ շարունակի խոսել:</li> </ul>
<b>Ներգործող արձագանքը</b>	Այն կարևորում է ոչ միայն ասածի բովանդակությունը, այլ նաև այն, թե ինչպես է դա ասվել: Այն խոսքի է վերածում զգացմունքներն ու վերաբերմունքը: Օրինակ՝ «Չեղինե, դու կարծես թե սպասում էիր, որ մայրիկը քեզ կօգնի ու այդ պատճառով տխրեցի՞ր»:
<b>Հարցեր տալը</b>	Բաց հարցերն ընտանիքի անդամներին դրդում են խոսելու: Օրինակ՝ «Չիմա ի՞նչն է նպաստում, որ Միքայելը ավելի լավ աշխատի»: Որքան հնարավոր է քիչ տվեք այնպիսի հարցեր, որոնց պատասխանը պարզապես այո կամ ոչ է: Սահմանափակեք նաև այնպիսի հարցերը, որոնց պատասխանելու համար առանձնապես մտածելու կարիք չկա, օրինակ՝ «Քանի՞ տարի է, որ Աննան սովորում է այս դպրոցում» կամ «Այսօր լա՞վ եք զգում ձեզ»:
<b>Ամփոփելը</b>	Այն ներառում է ասածի կրկնությունը, կարևոր մտքերի շեշտադրումը՝ շեշտը դնելով ամենակարևոր մտքերի վրա: Ամփոփումը կարելի է սկսել այսպես. «Եկե՛ք ի մի բերենք Գևորգի մաթեմատիկայի ծրագրի մասին մեր քննարկումը»:

Աղբյուրը՝ Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak & Shogren (2011):

**Ներկայությունից դեպի ներգրավվածություն**

Կարելի է գործի դնել ընտանիքի անդամներին մասնակից դարձնելու բազմաթիվ ձևեր: Միաժամանակ կան դրա համար անհրաժեշտ բազմաթիվ հմտություններ, որոնք հարկավոր է զարգացնել: Միայն ծնողների մասնակցության ապահովումը երբեմն շատ կարևոր նվաճում է, որը հաղորդակցումը դարձնում է փոխհարաբերություն: Հարկավոր է նկատի ունենալ ընտանիքի բոլոր անդամների մասնակցության խրախուսումը: Մասնակիցների մեջ մտնում են ինչպես ծնողները, այնպես էլ ընտանիքի մերձավոր անդամները: Այս փոփոխությունը քննարկելիս, հաճախ օգտագործվում են այնպիսի եզրույթներ, ինչպիսիք են՝ *մասնակցությունը* և *ներգրավվածությունը*: Սոսկ մասնակցությունից դեպի ներգրավվածություն մեկ քայլ է: Այն ցույց է տալիս դպրոցի դիրքորոշումը ընտանիքների ներքին կարողության ճանաչմանն ու նրանց թիմի լիիրավ անդամ ընդունելուն ընդառաջ: Իրենց ներգրավված զգալով՝ մարդիկ անցնում են գործի՝ ստանալու այն, ինչը ցանկանում են և ինչի կարիքն ունեն (Trainor, 2012): Հաճախ ընտանիքները

դպրոցում չեն ունենում ներգրավվածության զգացում և, իրենց անզոր զգալով՝ հեռանում են գործընթացից: Ուժեղ, զորացնող գործընկերային հարաբերությունների պարագայում մասնագետներն ընտանիքի համար ստեղծում են զարգանալու և թիմային գործընթացում ակտիվ դերեր ստանձնելու հնարավորություններ:

Անցումը մասնակցության և ընդգրկման մոդելից դեպի ներգրավվածություն պահանջում է ավելի բարձր մակարդակի երկխոսություն և համագործակցություն: Մասնակցությունն այդ դեպքում պահանջում է որոշակի պատասխանատվության ստանձնում, որոշակի գործողությունների կատարում: Այս փոփոխությունը ընկալելուն օգնում է Day-ի առաջարկած աղյուսակը (*տե՛ս աղյուսակ 6*), որտեղ ներկայացված են մասնակցությունը ներգրավվածությամբ փոխարինելուն նպաստող, դպրոցի անձնակազմի կողմից կիրառվող մոտեցումներ: Այն օգնում է մասնագետներին առաջընթացը տարբերակել երեք մակարդակներում՝ ներկայություն, մասնակցություն և ներգրավվածություն: *Ներկայության* հիմնական նպատակն է՝ ծնողին օգնել, որ երեխային տեսնի

որպես ներառական միջավայրի մասնիկը և գիտակցի իր դերը երեխայի կրթության գործում: *Մասնակցությունը* ենթադրում է ծնողների ներկայությունը դպրոցական միջոցառումներին և ժամանակ առ ժամանակ այցելությունները դպրոց՝ ծանոթանալու տարբեր մանկավարժական միջոցներին, որոնք կարող են օգտագործվել տանը՝ իրենց երեխային օգնելու համար: Ներգրավվածության փուլում ծնողները և ուսուցիչները սկսում են համագործակցել՝ միմյանց տեսելով որպես երեխայի կրթության գործընկերներ: *Ներգրավվածությունը* պահանջում է բարձր մակարդակի համագործակցություն և հզորացնում է

ընտանիքին, ուսուցչին ու բազմամասնագիտական թիմի մյուս անդամներին: Միաժամանակ, ներգրավվածությունը ընտանիքին հնարավորություն է տալիս զարգացնելու երեխային օժանդակելու ստեղծագործական մոտեցումները: *Աղյուսակ 6*-ում տրված են օրինակներ յուրաքանչյուր փուլի համար: Դպրոցներում այս ձևաչափը կարող է օգտագործվել ծնողի ներգրավվածությունը ապահովելու նպատակով: Գործընթացը պահանջում է ժամանակ և նպատակասլացություն, բայց հզորանալով՝ ընտանիքը դառնում է թիմի և դպրոցական համայնքի լիարժեք անդամ՝ ձգտելով հասնել երեխայի լավագույն շահի իրացմանը:

**Աղյուսակ 6. Ներկայությունից դեպի ներգրավվածություն մոդելը**

<b>Ներկայություն</b> Ընտանիքը հաճախում է ժողովների, որոնք անցկացնում են ուսուցիչները:	<b>Մասնակցություն</b> Ընտանիքը և ուսուցիչը միասին են անցկացնում ժողովը:	<b>Ներգրավվածություն</b> Ընտանիքը (և աշակերտը) վարում է ԱՌԴ-ին ամենօրյա ժողովը:
Ընտանիքը ստանում է ԱՌԴ-ը և ստորագրում այն:	Ընտանիքը մասնակցում է ԱՌԴ-ի մշակման համար կայացող հանդիպմանը, բայց ունենում է պասիվ դերակատարում:	Ընտանիքը ակտիվորեն մասնակցում է հանդիպումներին՝ նպատակների սահմանմանը, հանդես է գալիս դիտարկումներով ու ստանում հետադարձ կապ ու արձագանքներ:
Առարկայական - Ընտանիքը տեղեկացվում է ընթերցանության ուսումնական ծրագրի և նպատակների մասին:	Ընտանիքը դիտում է, թե ուսուցիչն ինչպես է աշխատում երեխայի հետ:	Ընտանիքն ուսուցչի հետ քննարկում է այդ նպատակները տանն ամրապնդելու հնարավոր ձևերը:

Աղբյուրը՝ Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak & Shogren (2011):

Օգտագործեք ստորև տրված աղյուսակը՝ ստեղծելու ձեր սեփական օրինակները:  
**Ներկայությունից դեպի ներգրավվածություն մոդելը**

<b>Ներկայություն</b>	<b>Մասնակցություն</b>	<b>Ներգրավվածություն</b>

## Հաղորդակցման օրինակ. Դավիթի պատմությունը

Դավիթը 11 տարեկան է, նոր է սկսել միջին դպրոց հաճախել: Նա սիրում էր տարրական դպրոցի իր ուսուցիչներին, որովհետև նրանք հասկանում էին իրեն, գնահատում իր ուժեղ կողմերը, ընդունում դժվարությունները և գիտեին, թե ինչպես աշխատել ու հաղորդակցվել իր հետ: Դավիթն այժմ ունի նոր ուսուցիչներ, որոնք ավելի շատ բան են պահանջում: Դպրոցում նա ագրեսիվ է, նյարդային: Երբ տուն է գալիս, չի ուզում կատարել տնային աշխատանքները: Դավիթի վարքի փոփոխությունը խիստ անհանգստացնում է ծնողներին: Նրանք զանգահարում են դպրոց խիստ հուզված ու վրդովված պահանջում են բացատրել, թե ինչ է կատարվում դպրոցում: Դառնելը խոսում է տնօրենի հետ, որոշում են հանդիպում կազմակերպել Դավիթի թիմի և ընտանիքի հետ:

Ընտանիքը գալիս է հանդիպման շատ հուզված: Նրանք նշում են, որ նոր ուսուցիչները խնդիրներ են առաջացնում Դավիթի համար ու չեն կարողանում աշխատել նրա հետ: Նրանք ցանկանում են փոխել ուսուցիչներին, միաժամանակ մտահոգված են, որ դպրոցը չգիտի ինչպես օգնել իրենց որդուն՝ նրա վարքում ավելացող պոռթկումները հաղթահարելու համար: Ծնողներն ասում են, որ տղայի նախորդ ուսուցիչները գիտեին նրա հետ աշխատելու արդյունավետ ձևը: Նա կարողանում էր սովորել իր նախորդ դպրոցում, բայց այստեղ ուշադրություն չի դարձնում դասերին և կռիվների մեջ է ընկնում: «Ի՞նչ է պատահել» Դավիթի հայրը չգիտի, թե ինչո՞ւ է ամեն ինչ փոխվել: Ուսուցիչը և դպրոցի տնօրենը առաջարկում են կիսվել մտահոգություններով:

Լսելուց և հարցեր տալուց հետո թիմը դիմում է ծնողներին, թե արդյո՞ք դեմ չեն լինի, եթե թիմի անդամները հանդիպեն նախկին դպրոցի ուսուցիչների հետ: Ընտանիքին շատ է ուրախացնում այս միտքը, քանի որ վստահ են, որ այն ուսուցիչները կօգնեն նոր դպրոցի մանկավարժներին՝ հասկանալու, թե ինչպես աշխատել Դավիթի հետ: Միաժամանակ որոշում են, որ հանդիպմանը կմասնակցի Դավիթը, նրա դասուցիկն ու ծնողները:

Հանդիպման ժամանակ նախկին դասուցիկը պատմում է, որ ծնողների և Դավիթի հետ միշտ քննարկել է ամենօրյա անելիքներն ու ակնկալիքները: Նոր դասուցիկը և Դավիթի ծնողները որոշում են պահել շաբաթական նամակագրության օրագիր: Երբ քննարկում են ընտանիքի ցանկությունները, պարզ է դառնում, որ նրանք կուզեին, որ նման հանդիպմանը մասնակցեին այժմ Դավիթի հետ աշխատող բոլոր ուսուցիչները: Ծնողները որոշում

են վարել օրագիր: Որոշվում է, որ Դավիթի առաջընթացին հետևելու համար կկազմակերպվեն շաբաթական հանդիպումներ: Դրանից բացի դպրոցի տնօրինությունն առաջարկում է ընտանիքի անդամներին երբեմն ներկա լինել Դավիթի դասերին: Հանդիպման վերջում ծնողներն ուսուցիչներին շնորհակալություն են հայտնում իրենց լսելու համար:

Դպրոցի թիմը հույս ունի, որ այս ընտանիքի հետ փոխհարաբերությունները կնպաստեն ընտանիքի ծայրը լսելի դարձնելուն ու նման գաղափարները դպրոց բերելուն: Ծնողները կզգան, որ մասնակցում են ուսումնական գործընթացին և իրենց խոսքը լսելի է:

## Ամփոփում

Այս գլուխը մասնագետներին գիտեց ընտանիքներին կրթական գործընթացում ներգրավելու համար անհրաժեշտ գիտելիքներով: Հայտնի է, որ ներառական կրթությունը զարգացնելու համար էական նշանակություն ունի ընտանիքի ներգրավումը գործընթացում: Մասնագետները քննության են առնում ընտանիքների հետ աշխատանքի ձևերը և մշակում նոր գործելաճ: Նախկինում ընդունված մոդելից, որտեղ մասնագետներն անհերքելի փորձագետներ են, անցում է կատարվում մեկ այլ մոդելի, որն արժևորում է բոլոր շահագրգիռ կողմերի ուրույն փորձագիտությունն ու դերակատարումը:

Այս գլխում նկարագրվեցին ընտանիքների հետ հարաբերությունների զարգացման անհրաժեշտ հաղորդակցման հմտություններն ու ձևերը: Նկարագրվեց ընտանեկեստրոն մոտեցմանն անցնելու մարտահրավերը, որը ենթադրում է ընտանիքներին՝ որպես ներառական դպրոցի փորձառությունների հարստացման ակտիվ դերակատարների ուժեղացնելը:

## Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. զարգացրեք փոխգործակցություն և շարունակական հարաբերություններ ընտանիքների անդամների հետ,
2. ընտանիքներին խնդրեք կարծիքներ ու առաջարկություններ ներկայացնել հանդիպումներից առաջ և հետո,
3. ընտանիքների հետ հանդիպումները անցկացրեք ջերմ մթնոլորտում,
4. գործի դրեք հաղորդակցմանը նպաստող հմտություններ,
5. հաղորդակցվեք ամեն օր կամ շաբաթական մեկ անգամ,
6. արտահայտվեք աշակերտի առաջընթացի և դժվարությունների մասին,

7. ընտանիքների անդամներին ներգրավել դպրոցի ծնողական համայնքներում,
8. ընտանիքների անդամներին ընդունել որպես երեխայի հարցերով զբաղվող թիմի լիիրավ անդամ,
9. դպրոցի ներսում կազմակերպել ակումբներ՝ ուսումնամանկավարժական հարցերի վերաբերյալ միմյանց գիտելիքներ հաղորդելու համար:

**Վերլուծական անդրադարձի հարցեր**

1. Որքանով են ջերմ ձեր հարաբերությունները ընտանիքի հետ:
2. Որքանով են ընտանիքների անդամները բաց և պատրաստակամ համագործակցության համար:
3. Արդյոք ընտանիքների անդամների հետ արդյունավետ եք հաղորդակցվում:
4. Արդյոք որոշումներ ընդունելիս, ընտանիքներին վերաբերվում եք որպես հավասար գործընկերների:
5. Արդյոք ընտանիքները պատշաճ մասնակցություն ունեն իրենց երեխայի ուսման բոլոր հարցերում:
6. Արդյոք ձեր դպրոցն ընթանում է դեպի ընտանիքների ներգրավվածության մոդել: Եթե այո՝ ինչպես:

**Լրացուցիչ աղբյուրներ**

PACER կենտրոնը օժանդակում է ընտանիքների, կազմակերպում է աշխատաժողովներ, նյութեր է տրամադրում ծնողներին և մասնագետներին, ապահովում է անվճար ու պատշաճ հանրային կրթություն բոլոր երեխաների համար: Իր գործունեությամբ PACER-ը աջակցում և քաջալերում է ընտանիքներին ինչպես Մինեսոթայի նահանգում, այնպես էլ ամբողջ ԱՄՆ- ում: <http://www.pacer.org/>

Սորոս հիմնադրամը ծնողների կողմից հիմնադրված կազմակերպություն է, որն օժանդակում է զարգացման ծանր խանգարումներ ունեցող երեխաներին և նրանց ընտանիքներին: Նպատակը՝ երեխաների ու նրանց ծնողների կյանքի բարելավումն է, ինչպես նաև նրանց ընտանիքների իրավունքների պաշտպանության գործընթացներին սատարելը: <https://www.facebook.com/SourceFoundation.am/>

ՅՈՒՆԵՍԿՕ (2014) «Ծնողների, ընտանիքի և համայնքի մասնակցությունը ներառական կրթությանը», Վերինար 13 և Առդիր գրքույկ 13. *Տասնչորս վերինարների շարք և Առդիր տեխնիկական գրքույկներ ներառական կրթության վերաբերյալ*. Ժնև, Շվեյցարիա. հեղինակ. տես՝ <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-we-binars-english-version>

**Յղումներ**

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Lord Nelson, L., & Begle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.

Day, C. G. (2016). Authentically engaging families: *A collaborative care framework for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Epley, P., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2010). Characteristics and trends in family-centered conceptualizations. *Journal of Family Social Work*, 12, 269-285.

Ferrel, J. (2012). *Family engagement and children with disabilities. A resource guide for educators and parents*. Cambridge, MA: Harvard Research Project.

Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Education Administration*, 50(1), 76-97.

Newman, L. (2005). *Family involvement in the educational development of youth with disabilities. A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NTLS-2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

Núñez, J., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375-406.

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Hall.

Svajyan A., (2009). *The role of family in the process of preparation children with special educational needs for school education*, Scientific-Methodological Directory of Special Education, Yerevan, pp 69-84.

Svajyan A. (2011). *Participation of parents in the process of preparation children with limited abilities to school education*, Special Education and Rehabilitation Pedagogy Scientific Journal, Yerevan, pp 56-62.



## ԳԼՈՒԽ 5.

# Գնահատումը ներառական կրթության համատեքստում. ուսումնական մոտեցման անհրաժեշտությունը

Ռենատա Տիքա  
Մինեսոթայի համալսարան

Արաքսիա Սվաշյան  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Վերգինե Եսայան  
Հատուկ դպրոցի տնօրեն, Երևան

Ձևավորող գնահատումը մեծ նշանակություն ունի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ներառող ուսուցման մշտադիտարկման հարցում: Գնահատմամբ ստացված տվյալները դրվում են անհատական ուսուցման պլանի ձևավորման հիմքում:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ինչպիսի՞ գնահատում եք օգտագործում ձեր աշակերտների առաջընթացը արձանագրելու համար:
2. Ո՞վ է պատասխանատու երեխայի կրթական կարիքների գնահատման համար:
3. Արդյոք հարկավո՞ր է ծնողին ներգրավել գնահատման գործընթացի մեջ:
4. Արդյոք կարևո՞ր է երեխային ընդգրկել գնահատման գործընթացի մեջ:

## Ներածություն

Հայաստանի Հանրապետությունում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական կարիքների գնահատման ոլորտում ծավալված արմատական բարեփոխումների շրջանակում վերջերս հատուկ ուշադրություն է դարձվում ներառական դպրոցների և նախադպրոցական հաստատությունների մանկավարժների համար այն ավելի համապատասխան և պիտանի դարձնելուն: Գնահատման նոր համակարգը մշակվել և ներկայումս կիրառվում է Հայաստանի տարբեր մարզերում: Բարեփոխումների իրականացման համար հիմք են հանդիսացել Ֆունկցիոնալության, հաշմանդամության և առողջության միջազգային դասակարգումը երեխաների և երիտասարդների համար (ՖՄԴ-ԵԵ, ԱՀԿ, 2007) և Միավորված ազգերի կազմակերպության կոնվենցիան հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին (ԿՀԱԻ), որը ՀՀ-ն վավերացրել է 2010 թ. -ին: Մինչև 2013թ.-ը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական կարիքի գնահատումը հիմնված էր ավանդական բժշկական մոդելի վրա, կիրառելով զուտ ախտաբանական մոտեցում:

Գնահատման գործընթացն իրականացնում էր Երևանի բժշկահոգեբանամանկավարժական գնահատման կենտրոնը (այժմ՝ Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոն), որը երեխաների կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքները բաժանում էր հետևյալ տեսակների՝ խոսքի, լսողության, տեսողության, հենաշարժական համակարգի խանգարումների, մտավոր հետամնացության, հոգեբանական զարգացման խնդիրների և վարքային ու հուզականային ոլորտի խանգարումների (Castro & Palikara, 2017; Hunt, 2009):

Գնահատման այս ախտաբանական մոտեցումը բավարար ինֆորմացիա չէր տրամադրում մանկավարժներին՝ սովորողների կրթական կարիքների վրա հիմնված անհատական

ուսուցման պլաններ (ԱՌԴ) կազմելու և ուսուցման համապատասխան պայմաններ ու հարմարեցումներ ապահովելու համար: Ախտաբանական պիտակները և հիվանդությունների նկարագրությունները մանկավարժներին ուղենիշներ կամ առաջարկություններ չէին տալիս ուսման միջավայրը երեխաների առանձնահատուկ կարիքներին հարմարեցնելու և այլընտրանքային դասավանդման մոտեցումներ մշակելու համար: Բացի այդ, երեխաների գնահատումը կատարվում էր գնահատման կենտրոնում, և, մանկավարժները հաճախ չէին ընդգրկվում այդ գործընթացի մեջ: Գնահատման գործընթացում առկա թերությունները շտկելու համար ՅՈՒՆԵՍԿ-ի նախաձեռնությամբ 2013թ.-ին ստեղծվեց աշխատանքային գործընկերություն միջազգային խորհրդատուների և Բժշկահոգեբանամանկավարժական (ԲՀՄ) կենտրոնի փորձագետների միջև

Պորտուգալիայի Պորտոի պոլիտեխնիկ ինստիտուտի խորհրդատուները փորձառություն ունեին ներառական կրթության սկզբունքների, հատուկ կրթության ռազմավարությունների գնահատման և ՖՄԴ-ԵԵ-ի կիրառության մեջ: Հայաստանի ԲՀՄ կենտրոնի փորձագետները մասնագիտացած էին հոգեբանության և սոցիալական աշխատանքի ոլորտներում: Այս աշխատանքները արդյունավետ իրականացման նպատակով փորձագիտական խումբը համագործակցում էր նաև Հայաստանում կրթության և ներառման հարցերով զբաղվող այլ առանցքային կազմակերպությունների՝ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության, Հուլյսի կամուրջ ՀԿ-ի, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի, Երևանի պետական համալսարանի և Կրթության ազգային ինստիտուտի մասնագետների հետ (Sanches-Ferreira et al., n.d.):

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների գնահատման համակարգը բարելավելու համար 2013-2014թթ.-ին անցում կատարվեց կենսահոգեբանական մոդելին՝ գնահատման

գործիքները և մեթոդները ՖՄԴ-ԵԵ-ին հարմարեցնելու միջոցով: 2014թ.-ին հաստատվեցին ՀՀ հանրակրթության մասին օրենքի փոփոխությունները: Օրենքը միտված է Հայաստանի Հանրապետությունում կրթության նպատակները համապատասխանեցնելու Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների կոնվենցիայի պահանջներին և ապահովելու ներառական ու մյուսների հետ հավասար հիմունքներով որակյալ կրթություն բոլորի համար: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների կոնվենցիայի ստորագրումից հետո մշակվեց գործողությունների ծրագիր՝ մինչև 2025թ.-ը կրթության ողջ համակարգը ներառական դարձնելու պահանջը կյանքի կոչելու համար: Այս գործընթացն արդեն սկսվել է: Բարեփոխումների կարևոր բաղադրիչներից են՝ հատուկ դպրոցների վերակազմակերպումը մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնների (ՄՀԱԿ-ներ), ներառական կրթության սկզբունքները պրակտիկայում ներդնելու համար ուսուցիչների և դպրոցների վարչական աշխատողների վերապատրաստումները, ինչպես նաև տարածքային բազմամասնագիտական թիմեր ունեցող ՄՀԱԿ-ների ստեղծումը՝ կրթական կարիքների գնահատման, ԱՌԴ-ների մշակման գործում ուսուցիչներին աջակցելու և հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին մասնագիտական աջակցությանն ուղղված ռեսուրսներ հատկացնելու համար (Ա.Պողոսյանի հետ անձնական նամակագրությունից, 17 հոկտեմբերի 2017թ.): Բարեփոխման կարևորագույն սկզբունքներից է բոլոր աշխատանքները՝ ներառյալ գնահատումն առավել երեխայակենտրոն դարձնելը:

**Գնահատման նոր, եռաստիճան համակարգ**

Համաձայն կրթական կարիքի գնահատման նոր համակարգի՝ այն իրականացվում է երեք մակարդակներում:

1. Առաջին մակարդակի գնահատումն անցկացնում են ուսուցիչները՝ դպրոցներում: Եթե դպրոցում գործում է բազմամասնագիտական թիմ, որի կազմում կան հոգեբան, լոգոպեդ և հատուկ մանկավարժ, ապա թիմի անդամները օգնում են ուսուցչին: Ուսուցիչները կատարում են դիտարկում: Գնահատումից ստացված տվյալների վերլուծությունից հետո ամփոփվում են երեխայի, ծնողի և այլ մասնագետների հետ միասին: Երեխայի ֆունկցիոնալությունը գնահատելու և ամփոփելու համար խորհուրդ է տրվում կիրառել ՖՄԴ-ի վրա հիմնված ֆունկցիոնալության գնահատման գործիքը (ՖԳԳ) (FAM, Wright, 2000): ՖԳԳ-ն նկարագրում է երեխայի վարքի

դրսևորումները (ինքնուրույն կամ օգնությամբ) գործունեության գանազան ոլորտներում: Այս մակարդակում բացահայտվում են ուսումնառության դժվարությունները: Հիմնական ուշադրությունը կենտրոնացած է երեխայի ուսման և վարքի թեթև խնդիրների վրա: 1-ին մակարդակի գնահատման արդյունքներից ելնելով, մշակվում են միջամտության ծրագիր, որում օգտագործվում է նաև բազմամասնագիտական թիմի ռեսուրսը, եթե իհարկե դպրոցն ունի նման թիմ: Ծրագիրը ներառում է խնդրի լուծմանն ուղղված ռազմավարություն, կարճաժամկետ քայլեր, պատասխանատուներ և կատարման ժամկետներ:

2. Եթե խնդիրն ավելի բարդ է և երեխայի կրթական կարիքներն ավելի լուրջ են, երեխայի աջակցության պլանը կազմվում է 2-րդ մակարդակի գնահատմամբ, որն իրականացնում է տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնը (ՄՀԱԿ): Կենտրոնի բազմամասնագիտական թիմը դպրոցի մանկավարժի հետ միասին կատարում է երեխայի ամբողջական գնահատում՝ բժշկական, սոցիալ-հոգեբանական և մանկավարժական տեսանկյուններից՝ հիմնվելով ՖՄԴ-ի վրա: Այս ամբողջական գնահատումը կարող է ներառել գնահատման գործիքների մի ամբողջ շարք՝ երեխայի առողջության պատմության, երեխայի և ընտանիքի սոցիալական պատմության վերաբերյալ, «Ամեն ինչ իմ մասին» հարցաշարերը և սովորողի հոգեկան զարգացումը գնահատող փաթեթը (Պապոյան, Գալստյան և Բեջանյան, 2009): Այն ներառում է նաև Հոգեբանական զարգացման գնահատման սանդղակը CARS (Childhood Autism Rating Scale, Վադ մանկական աուտիզմի վարկանշային սանդղակը) (Schopler & Reichler, 1971, 1980), TPBA -ը (Transdisciplinary Play-Based Assessment, հաղի վրա հիմնված բազմոլորտ գնահատումը (Linder, 1993), COSA-ը (Child Occupational Self-Assessment, Սովորողի զբաղվածության ինքնագնահատումը (Kramer et al., 2014), SFA -ը (School Function Assessment, Դպրոցական ֆունկցիայի գնահատումը) (Coster et al., 1998), SIS -ը (Support Intensity Scale, Աջակցության ինտենսիվության սանդղակը) (Thompson, 2004), CFFS-ը (Child and Family Follow-up Survey, Երեխայի և ընտանիքի հետագա ուսումնասիրման հարցաշար) (Bedell, 2004) և Արկի ինքնորոշման գնահատման սանդղակը (Wehmeyer, 1995): Այս Գլխում նշված բոլոր գործիքներն ընդունվել և տեղայնացվել են

Բժշկահոգեբանամանկավարժական գնահատման կենտրոնի (Ներկայումս՝ Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն) մասնագետների, Երևանի պետական համալսարանի փորձագետների, Պորտուգալիայի Պորտո համալսարանի և ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակի համագործակցությամբ:

Ճնող գնահատման այս մակարդակի պարտադիր մասնակիցն է: Բազմամասնագիտական թիմերը գնահատման արդյունքները համադրում են կրթական չափորոշիչների հետ և իրենց կողմից առաջարկվող նոր մոտեցումը քննարկում են մանկավարժի հետ: Սովորաբար առաջարկվող միջամտությունը իրականացնում են մասնագետները:

Որպես կանոն, այս մակարդակում իրականացվում է սովորողի ֆունկցիոնալ գնահատումը և ճանաչվում է նրա կրթության առանձնահատուկ պայմանի կարիքը: Բազմամասնագիտական թիմը սովորողի համար մշակում է անհատական ուսուցման պլան (ԱՌԴ), սակայն գնահատման կենտրոնը չի զբաղվում ներառական կրթության որակի մշտադիտարկմամբ: Նորաստեղծ տարածքային աջակցման կենտրոնների աշխատակիցների համար գործում են ընթացիկ վերապատրաստումներ: Տարածքային կենտրոններում վերապատրաստում են անցնում դպրոցների բազմամասնագիտական թիմերը և մանկավարժները:

3-րդ մակարդակի գնահատումն անցկացվում է տարածքային ՄՅԱԿ-ների աշխատանքները համակարգող, Երևանի Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոնի կողմից: Կենտրոնում կատարվում են կրթական կարիքի առավել բարդ ու վիճահարույց դեպքերի գնահատումները: Գնահատման գործընթացը և գործիքները նույնն են, ինչ որ տարածքային գնահատման կենտրոններում: Միաժամանակ Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոնը պատասխանատու է գնահատման ընդհանուր գործընթացների, քաղաքականությունների մշակման և ՄՅԱԿ-ներում վերապատրաստումների անցկացման համար:

Գնահատման այս նոր համակարգն արդեն կիրառվել է Սյունիքի (2016թ.) Տավուշի (2017թ.) և Լոռու (2017թ.) մարզերում: Հաջորդը Երևանն է, որին կհետևեն այլ մարզեր: Գնահատման համակարգի ներդրումը բոլոր մարզերում կավարտվի մինչև 2025թ.-ը: Այս ընթացիկ նախաձեռնության նպատակը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողներին հանրակրթության մեջ ներառելն է՝ տվյալների վրա հիմնված գործընթացի միջոցով: Հիմնվելով մարզերի փորձի և արդյունքների

վրա՝ գնահատման համակարգը կկատարելագործվի:

Ստորև բերված է սովորող Ա.Ա.-ի դեպքի ուսումնասիրությունը: Երեխան, ընդունված կարգով գնահատում է անցել Հայաստանում: Գնահատման արդյունքները (հաշվետվության ձևով) ներկայացված են ստորև՝ ցույց տալու, թե ինչ տեղեկություններ են օգտագործում ծնողները, ուսուցիչները և գնահատման կենտրոնները կրթությունը պլանավորելիս: Հաշվետվության առաջին բաժնում Ա.Ա.-ի անձնական տվյալներն են, որին հետևում է տվյալ ժամանակում ցուցաբերած ֆունկցիոնալության նկարագրությունը: Այնուհետև ներկայացվում են գնահատման տվյալները:

### Ա.Ա.-ի դեպքը

**Ֆունկցիոնալության բնութագիր** - 2-րդ մակարդակ  
**Անուն, ազգանունը** - Ա.Ա.

**Ծնվել է (օրը, ամիսը, տարին)** - 04.07.2007

**Ծննդյան վկայական N**

**Գրանցման N**

**Կրթական հաստատության անվանումը**

**Դասարանը** - IV

**Բնութագիր**

Ա-ն 9 տարեկան է, սովորում է չորրորդ դասարանում: Երեխան ունի խնդիրներ մի քանի ոլորտներում, մասնավորապես, դժվարանում է սովորել ու գիտելիքները կիրառել, կատարել առաջադրանքներն ու հետևել պահանջներին, հաղորդակցվել, ներգրավվել հանրային կյանքում: Երեխան սովորում է անհատական ուսուցման պլանով: Ապրում է հոր, մոր, քրոջ և եղբոր հետ: Ցանկությունները արտահայտում է ձայնարձակումներով: Բառապաշարը բաղկացած է 4-5 աղավաղված արտասանվող բառերից:

Ա-ն ուշադրությունը դժվարությամբ է կենտրոնացնում մարդկանց, իրադարձությունների և առարկաների վրա: Ուշադրությունը կայուն չէ, կենտրոնանում է 1-2 րոպե՝ այն էլ մեծահասակի հուշման պարագայում:

Հասկանում է իրեն ուղղված պարզ բանավոր խոսքը, սակայն միանգամից չի արձագանքում: Արձագանքելու դեպքում էլ հիմնականում գործածում է ժեստեր: Սիրում է երաժշտություն լսել:

Երեխան արձագանքում է իր անվանը, ճանաչում է իր հետ աշխատող մասնագետներին:



Առավել կապված է մոր հետ: Ընտանիքում առկա են օրինաչափ փոխհարաբերություններ:

Դժվարանում է շփվել թե՛ մեծահասակների, թե՛ հասակակիցների հետ: Երեխայի կողմից նկատվում են խմբային աշխատանքներում ներգրավվելու դժվարություններ:

Շատ հաճախ իր ուզածին հասնելու համար դրսևորում է բացասական հույզեր: Դրանք վերահսկելու համար նա մշտական աջակցության կարիքն ունի: Փոփոխություններին հարմարվում է մեծ դժվարությամբ, այն էլ մայրիկի աջակցությամբ: Շատ հաճախ նրա վարքը դառնում է անկառավարելի: Ճանաչում է առօրյա կենցաղային առարկաները: Տարբերում է երեք գույն՝ կարմիր, կանաչ, կապույտ: Կարողանում է երկրաչափական պատկերները համապատասխանաբար համադրել ձևանմուշի հետ:

Ա-ն առարկաներին ծանոթանում է շոշափելու և տեսողության միջոցով: Տեսողական և լսողական արձագանքները համապատասխանում են տարիքին:

Ա-ն դրսևորում է ինքնասպասարկման հմտություններ՝ օգտվում է զուգարանից, լվանում է ձեռքերը, մայրիկի օգնությամբ լվանում է ատամները, լոգանք է ընդունում, օգտվում է սպասքից և ուտում ինքնուրույն:

Ժամանակի մեծ մասն անցկացնում է տանը՝ մայրիկի հետ: Սիրում է համակարգչով զբաղվել, հողով խաղալ, թղթեր կտրատել:

Անվտանգության կանոններին հետևում է միայն մեծահասակի ցուցումներով:

Զայլում և տեղաշարժվում է ինքնուրույն, սակայն երբեմն նկատվում են կրկնվող, անկանոն շարժումներ:

Երեխան օգտվում է հոգեբանի, հատուկ մանկավարժի, լոգոպեդի, սոցիալական մանկավարժի ծառայություններից: Ծառայությունների մատուցումը պետք է շարունակել:

Լիարժեք հաշվետվողականությունն ապահովելու համար գնահատման տվյալները պետք է տրամադրվեն նաև ծնողներին: Այդ տվյալները պետք է ունենան նաև գնահատման տարբեր գործիքներով ստացած միավորներ՝ մեկնաբանություններով: Տվյալներն օգտագործվում են հակառակու համար, թե ինչպիսին է Ա-ի ֆունկցիոնալությունը ի համեմատություն նրա տարեկիցների ու, ըստ այդմ, որոշելու անհրաժեշտ միջամտությունները: Այս գնահատման մեջ մանկավարժն օգտագործել է հետևյալ գործիքները՝

- հարցաշար երեխայի և ընտանիքի սոցիալական պատմության վերաբերյալ,
- հարցաշար սովորողի առողջության պատմության վերաբերյալ,
- սովորողի հոգեկան զարգացումը գնահատող ախտորոշիչ փաթեթ,
- հոգեբանական զարգացման գնահատման սանդղակ,
- զրոյից վեց տարեկան երեխաների զարգացման և կրթական չափորոշիչները:

Թիմի բոլոր մասնակիցներից տվյալները հավաքելուց հետո Ա-ին աջակցող թիմակիցները ստորագրում են փաստաթուղթ՝ համաձայնելով, որ գործընթացն իրականացվել է փաստական տվյալների հիման վրա և արդյունքները հասկանալի են բոլորին: Այդ փաստաթղթի ստուգաթուղթը ներկայացվում է ստորև:

**Նկար 1. Ստուգաթերթի նմուշ**

**Չնայած է՝**

Ծնողը	_____	
Սոցիալական մանկավարժը	_____	
Չնայած է՝	_____	
Բժիշկը	_____	
Տնօրենը	_____	
Կնիք		

**Չնայած է՝ առկա համակարգի առավելությունները և կատարելագործման անհրաժեշտությունը**

Նոր Չնայած է՝ համակարգը մշակվել է 2014-ին՝ Պորտուգալիայի Պորտոյի պոլիտեխնիկ ինստիտուտի, Հայաստանի կրթական հաստատությունների և այլ կազմակերպությունների համագործակցությամբ: Այդ կազմակերպություններից մեկը «Հուլյսի կամուրջ» ՀԿ-ն է, որը զգալի ձեռքբերումներ ունի ոչ միայն երեխաների Չնայած է՝, այլև կարիքների ճանաչման ու հաջողությամբ սովորելու ներուժը բացահայտելու մոտեցումներով: ՖՄԴ-ի վրա հիմնված Չնայած է՝ համակարգին անցնելու արդյունքում, բժշկական մոտեցումից, որը պատմականորեն կիրառվել է Հայաստանում և այլ հետխորհրդային երկրներում, շեշտը տեղափոխվել է դեպի երեխայի միջավայրային և անձնական գործոնների որոշումը՝ կապված մարմնի կառուցվածքի և ֆունկցիաների, ինչպես նաև ակտիվության ու մասնակցության հետ (Imrie, 2004; Simeonsson, 2009): Սա ճիշտ ուղղությամբ կատարված կարևոր քայլ է, որը մանկավարժներին և ծնողներին պատկերացում է տալիս երեխայի՝ միջավայրում (դպրոց և համայնք) ծավալվող գործունեությանը նրա արդյունավետ մասնակցելուն խոչընդոտող որոշակի գործոնների մասին: Այդուհանդերձ, Չնայած է՝ ՖՄԴ մոտեցման մեջ պակասում է մի կարևոր բաղադրիչ՝ տեղական

կրթական ծրագրի և ուսուցման միջև կապը: 2016թ.-ին Երևանում կայացած «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին ՄԱԿ-ի կոնվենցիայի իրականացմանն ընդառաջ» խորհրդաժողովում ունեցած իր ելույթում Սանչես Ֆերեյրան նշեց, որ համաձայն ՖՄԴ-ԵԵ-ի կազմվում է երեխայի ֆունկցիոնալության հակիրճ նկարագրությունը, սակայն այն դժվարություն է առաջացնում այն միջամտության ծրագրի և ԱՌԴ-ի հետ կապելու հարցում: Սա խնդիր է, քանի որ մանկավարժի համար Չնայած է՝ պետք է գործնական ուղենիշ լինի նյութերը և դասավանդումը երեխայի կրթական կարիքների բավարարմանը լավագույնս հարմարեցնելու համար: Միայն երեխայի դժվարությունների (ֆիզիկական, մտավոր, հուզական) կամ միջավայրի թերությունների բացահայտումները չեն կարող բավարար լինել ուսման դժվարություն և զարգացման խանգարումներ ունեցող աշակերտներին՝ հասակակիցների հետ սովորելու հավասար հնարավորություններ ընձեռնելու համար: Դիտարկենք մի օրինակ: Երրորդ դասարանում, որտեղ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երկու աշակերտ կա, մաթեմատիկայի դասի թեման վերաբերում է կոտորակներին: Աշակերտներից Ա-ն ունի տեսողության ծանր խանգարում, իսկ Բ-ն՝ չափավոր մտավոր հետամնացություն: Ուսուցչին անհրաժեշտ է իմանալ, թե դասավանդման նյութերն

ինչպես հարմարեցնի, փոփոխի, որպեսզի երեխաները հասկանան, թե ինչ է կոտորակը: Ա-ի դեպքում, բացի հասկացությունը բանավոր բացատրելուց, ուսուցիչը պետք է օգտագործի նաև դիդակտիկ նյութեր, որպեսզի երեխան կարողանա ամբողջի մեջ մասերը շոշափելով զգալ: Այս մոտեցումը կօգնի նաև Բ-ին, սակայն բացի դրանից՝ այս աշակերտին հարկավոր է բազմաթիվ փորձեր անել, որպեսզի կարողանա հավաքել տարբեր չափի մասերի բաժանված շրջանը: Դասավանդման մեթոդի ընտրությունը կամ երբեմն թիրախավորված (որոշ դեպքերում հատուկ մանկավարժական) միջամտությունները կարող են առավել արդյունավետ լինել ձևավորող գնահատման կիրառման դեպքում: Առանց գնահատման գործընթացին ուսուցողական բաղադրիչ ավելացնելու, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները չեն ունենա հասակակիցների հետ ուսուցման մեջ լիարժեք, արդյունավետ ներառվելու հնարավորություն:

### Գնահատման այլընտրանքային մոտեցումներ

Կրթության մեջ կիրառվում է գնահատման երկու հիմնական տեսակ՝ ամփոփիչ և ձևավորող: Դրանք տարբեր նպատակների համար են և պետք է օգտագործվեն ըստ նշանակության: *Ամփոփիչ գնահատումը* հիմնականում իրականացվում է ուսուցումից հետո և արտացոլում է սովորողի առաջընթացը: Դա սովորաբար արվում է որոշակի ժամանակահատվածում (օրինակ՝ կիսամյակի կամ ուսումնական տարվա ավարտին): Այս գնահատումները, որպես կանոն, ստանդարտացված են: *Ամփոփիչ գնահատումը* համարվում է *գիտելիքի* գնահատում և ներառում է առաջադիմության ստուգման տարբեր տեսակի թեստեր:

Ի տարբերություն դրա՝ *ձևավորող գնահատումը* կատարվում է ուսուցման ընթացքում և արտացոլում է սովորողի ընթացիկ ձեռքբերումները: Այս գնահատմանը բնորոշ են հաճախակի (օրինակ՝ շաբաթական, ամսական) մեկից հինգ րոպե տևողությամբ չափումները: *Ձևավորող գնահատումը* տեղեկատվություն է տալիս աշակերտի սովորելու և ուսուցման արդյունավետության մասին: Այն միտված է օգնելու ուսուցիչներին՝ գնահատելու ուսուցման մեթոդները և, անհրաժեշտության դեպքում, աշակերտների ուսման արդյունքները բարելավելու նպատակով դրանք փոխելու: Կարճ ասած՝ այն գնահատում է *հանուն ուսումնառության*: Ձևավորող գնահատումը, որպես կանոն, խիստ տեղայնացված է, այսինքն՝ հիմնված է դպրոցի կրթական ծրագրի և չափորոշիչների վրա: Մինևույն ժամանակ գնահատման այս ձևը ստանդարտացված չէ, քանի

որ աշակերտների մի խմբի առաջընթացը մեկ այլ խմբի հետ համեմատելու նպատակ չի հետապնդում: Ձևավորող գնահատումը նախատեսված է հասակակիցներից հետ մնացող կամ հատուկ ուշադրության կարիք ունեցող սովորողների ուսման առաջընթացին հետևելու համար: Այս գնահատումը ներառում է պորտֆոլիոներ, կրթական չափորոշիչ վրա հիմնված գնահատում և վերջնարդյունքների չափումներ:

### Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափում

Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը ձևավորող գնահատման տեսակ է, որը նախատեսված է սովորողների տարրական գիտելիքների և կարողությունների, այսինքն՝ գրաճանաչության և թվաբանության առաջընթացը գրանցելու համար: Մշակվել է Մինեսոթայի համալսարանի կրթական դժվարությունների հետազոտական ինստիտուտի կողմից 1970-ականների վերջին և 1980-ականների սկզբին (Deno, 1985; 1992): Այս գնահատումն ի սկզբանե նախատեսված էր հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչներին օգնելու՝ ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարում ունեցող սովորողների արդյունավետ ուսուցումը կազմակերպելու համար: Մինեսոթայի համալսարանի հետազոտողները ուսուցիչների աջակցությամբ մշակել են ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը, որպեսզի հաճախակի (շաբաթը կամ երկու շաբաթը մեկ անգամ) ստուգեն ու մշտադիտարկեն սովորողի փոքր առաջընթացը ընթերցանության, իսկ հետո նաև մաթեմատիկայի մեջ: Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը արձագանք միջամտությանը մոտեցման մեջ հանդիսանում է չափման հիմնական ձև (*տե՛ս, գլուխ 6*):

Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման մեթոդաբանության հիմքում դիտարկումներն են, որոնք լայնորեն կիրառվում են սովորողի վարքի փոփոխություններին հետևելու համար: Դիտարկման և վարքագծի վրա հիմնված մոտեցման առավելությունները կայանում են նրանում, որ գնահատումը՝

- (ա) արձանագրում է աշակերտի առաջընթացը տվյալ պահի դրությամբ՝ նրա յուրացման վերաբերյալ ենթադրություններ անելու փոխարեն,
- (բ) կարող է կիրառվել միայն կարճ ժամանակամիջոցների համար, ստուգաթերթերի միջոցով վարքի հաճախակի դիտարկման միջոցով:

Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման մեկ այլ կարևոր առանձնահատկություն էլ նրա ուղղակի կապն է ազգային կամ տեղական կրթական ծրագրի

հետ, ինչի արդյունքում այն ավելի է կարևորվում: Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը տևում է ընդամենը մեկից երեք թույլ, հեշտ է կատարման ու միավորների հաշվելու առումով: Գնահատման նպատակը ուսուցումը լրացնելն է, ոչ թե ընդհատելը: Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման նախապատրաստումն ու իրականացումը թանկ է, որովհետև հիմնվում է տեղական կրթական ծրագրից բխող նյութերի վրա: Նյութերը վերցվում են կրթական ողջ ծրագրից, ոչ թե մի թեմայից՝ պարզելու համար արդյո՞ք աշակերտներն ամբողջ ընթացքում հետևողականորեն սովորում են կրթական ծրագրի նյութերը և ավելի վաղ սովորածը չեն մոռանում:

Գնահատման ընթացակարգերը տարիներ շարունակ փորձարկվել են՝ ընդգրկելով տարբեր տարիքի, դասարանների և զարգացման տարբեր խանգարումներ ունեցող սովորողների (Wayman et al., 2007): Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ առանձին աշակերտների դեպքում ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման շնորհիվ հնարավոր է ժամանակի ընթացքում լավ արդյունքների հասնել և չափել ընթերցանության երեք առանցքային կողմերը՝ վերծանում, սահունություն և ըմբռնում (Wayman et al., 2007): Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումն ունի ընթերցանության չափման երկու հիմնական տեսակ՝

- ա) Ընթերցանության սահունություն, որը ստուգվում է անհատապես և տևում է մեկ թույլ:
- բ) Երեք թույլ տևող խառը ընթերցանություն մի խումբ աշակերտների կողմից: Աշակերտները պարբերությունը կարդում են մտքում, ապա յուրաքանչյուր նախադասության բառերի երեք տարբերակներից ընտրում են կարդացածին առավել համապատասխանող մեկ բառ:

Երկու չափումների դեպքում էլ տրվում են միավորներ՝ ճիշտ կարդացած կամ ճիշտ ընտրված բառերի համար: Ստորև տրված է **ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման** վարժության մի օրինակ (տե՛ս աղյուսակ 1):

**Աղյուսակ 1. Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման վարժության օրինակ**

**Էդուարդը սովորում է լողալ:**


Նա շոգից քրտնած նստած է տան դիմաց: Նրա գլխավերևում փայլում է (բարձր, հանգիստ, վառ) արևը: Խոտերն ու ծառերը (թռչնեղ են, բարձրացել են, արթնացել են) արևի կիզիչ շերմությունից: Էդուարդը հոգոց հանեց ու քշեց դեմքին նստած (գուլպան, սալիկը, ճանճը): «Սիրում եմ ամառը, որովհետև (մտքեր, աթոռներ, դասեր) չկան: Բայց, մյուս կողմից էլ ամռանը շատ (ամպամած է, կանոնավոր է, տոթ է)», - մտածեց Էդուարդը:

*Միավորները տրվում են ճիշտ ընտրությունների թվով:*

**Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը մաթեմատիկայում** մշակվել է մաթեմատիկական հասկացություններն ու գործողությունները կատարումը ստուգելու համար (Foegen, Jiban & Deno, 2007; Fuchs & Fuchs, 2005): Երեք թույլանոց այս ստուգումները կիրառվում են խմբի համար: Միավորները տրվում են ըստ ճիշտ պատասխանների թվի: Ինչպես ընթերցանության դեպքում, այնպես էլ այստեղ, մաթեմատիկական առաջադրանքները վերցվում են տվյալ դասարանի ուսումնական ծրագրից՝ աշակերտների առաջընթացին հետևելու նպատակով:

McMaster & Campbell-ը (2008) ամփոփել են գրավոր աշխատանքներին վերաբերող մի շարք հետազոտություններ՝ ամփոփելու համար գրավորին տիրապետելու դժվարություններ ունեցող երեխաների գրելու ունակությունների գնահատման առկա մոտեցումները: Աշակերտներին առաջարկվում է երեքից հինգ թույլի ընթացքում մի քանի նախադասությամբ (կախված նրա տարիքից) շարադրել նկարի բովանդակությունը: Wallace, Ticha & Gustafson (2010) ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման նյութերը հարմարեցրել են միջին և ծանր մտավոր հետամնացություն ունեցող աշակերտների ուսուցման բովանդակությանն ու նյութերին և մշակել են *հիմնական վերջնարդյունքի չափման* գործիքներ: Բացի չափումների համար բովանդակության հարմարեցումից, փոխել են նաև ձևաչափը, առաջարկելով մի շարք քարտեր (տե՛ս նկար 1), որոնք հետո հարմարեցվել են բարձր տեխնոլոգիական սարքերին (Abery & Ticha, 2018):

**Նկար 1. Հիմնական վերջնարդյունքի չափման օրինակ**

	old
X O И	here
	work
мука	Teachers read ____
ум	books
зубы	trees
	apples

**Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափմամբ ձեռք բերված տվյալների օգտագործումն առաջընթացի մշտադիտարկման համար. դեպքի նկարագրություն**

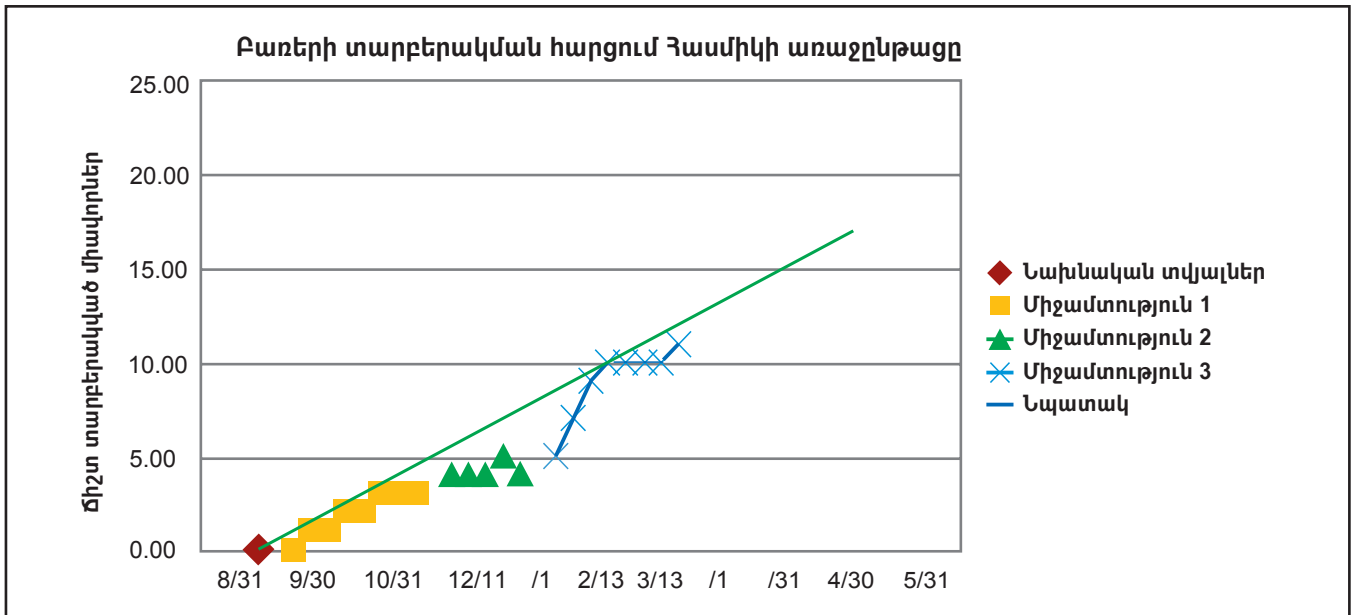
Ախտորոշիչ և գործառնության զնահատումների համեմատ ձևավորող գնահատման, մասնավորապես, ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման հիմնական առավելություններից մեկը սովորողի առաջընթացի հաճախակի (շաբաթական կամ երկու շաբաթը մեկ անգամ) ստուգելն է: Ստուգումների արդյունքների գրանցումը և այդպիսով՝ սովորողների միավորների ակնառու ցուցադրությունները ուսուցիչներին, սովորողներին և ծնողներին պատկերացում են տալիս նրա ուսման առաջընթացի, զարգացման, ինչպես նաև ուսուցչի դասավանդման արդյունավետության մասին:

Ինչպես ցույց է տրված ստորև ներկայացվող գծապատկերում (*տե՛ս գծապատկեր 2*), Հասմիկը ոչ մի բառ ճիշտ չէր ընտրում: Հասմիկի ուսուցիչը և ծնողները անհանգստացած էին, որ աղջիկը չի սովորում նույն տեմպերով, ինչ իր դասարանցիները և կասկածում էին, որ ունի ուսման յուրահատուկ խանգարում: Համաձայն ուսուցչի սահմանած նպատակի, Հասմիկը յոթ ամսում պետք է սովորեր կարդալ թույնում առնվազն 17 բառ: Նպատակին հասնելու համար ուսուցիչը կիրառեց ընթերցանության վաղ զարգացման երեք տարբեր միջամտություն: Միջամտություններից մեկը սկզբնական շրջանում Հասմիկի համար արդյունավետ էր, բայց որոշ ժամանակ անց պարզ դարձավ, որ ակնկալվող արդյունքին չեն հասնում: Շատ արդյունավետ չէր նաև վաղ ընթերցանության երկրորդ միջամտությունը: Ուստի հինգերորդ ամսում

փորձարկվեց միջամտության երրորդ տարբերակը: Դրա շնորհիվ Հասմիկը սկսեց նկատելիորեն արագ կարդալ բառերը, թույնում 11 բառ՝ մոտենալով սահմանված նպատակին: Բազմամասնագիտական թիմի օգնությամբ Հասմիկի ուսուցիչը կազմեց յոթ ամիսների կտրվածքով աշակերտուհու ճիշտ կարդացած բառերի քանակը պատկերող ամփոփիչ սխեմա: Բառեր կարդալը ներառում էր ոչ միայն տեխնիկական առումով կարդալը, այլ նաև կարդացած բառերի իմաստի ընկալումը:

Ձևավորող գնահատման ժամանակ, այս դեպքում ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափմամբ ուսուցիչը կարողացավ ցույց տալ միջամտությունների արդյունքում Հասմիկի առաջընթացը, որով բացառվեցին ուսման յուրահատուկ խանգարում ունենալու հանգամանքը և կրթական կարիքի գնահատման անհրաժեշտությունը: Այդպիսով կանխվեց աշակերտի անհարկի պիտակավորումը: Միաժամանակ ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման և մշտադիտարկման տվյալները ուսուցչին օգնեցին հասկանալու, թե միջամտություններից որոնք են Հասմիկի համար առավել կամ սակավ օգտակար: Ինչպես երևում է այս դեպքից, առաջընթացի մշտադիտարկման համար մշակված գնահատման գործիքները արժեքավոր են դասավանդման մեթոդաբանության ընտրության տեսակետից: Դրանք մանկավարժներին, սովորողին ու նրա ծնողներին պարբերաբար տեղեկատվություն են տալիս ուսումնական ծրագրի և դասավանդման մեթոդների արդյունավետության վերաբերյալ: Միաժամանակ, շնորհիվ այս գնահատման, երեխայի դժվարությունները դիտարկվում են ոչ թե որպես նրա խնդիրներ, այլ միջավայրային խոչընդոտներ կամ դասավանդման մոտեցումների անհամապատասխանություններ: Գնահատման այս տեսակը անհրաժեշտ հավելում է ՖՄԴ-ի այն մոտեցմանը, որը հատուկ ուշադրություն է դարձնում երեխայի ուսումնառության բարելավմանը: Երեխայի ակադեմիական կամ վարքային առաջընթացի մշտադիտարկումը ուսուցչին և բազմամասնագիտական թիմին ինֆորմացիա կտա դասարանում կիրառվող մոտեցումների և նյութերի արդյունավետության մասին, որը կօգնի հաջողությամբ իրականացնել ուսման դժվարություն կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ներառումը:

**Գծապատկեր 2. Դեպքի ներկայացում՝ Հասմիկի վաղ ընթերցանության առաջընթացը ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափմամբ**



**Գնահատման տվյալների օգտագործումը ԱՌԴ-ի կազմման համար**

Գնահատման տվյալների հավաքագրումից ու վերանայումից հետո թիմը սահմանում է ԱՌԴ-ի նպատակները և խնդիրները՝ հիմք ընդունելով ստացած ամենակարևոր քանակական ու որակական տեղեկատվությունը: Օգտագործելով իրենց գիտելիքները և փորձը, թիմի անդամները սահմանում են սովորողի կարիքներն ըստ առաջնահերթության: Դիցուք, աշակերտի համար սահմանվել է մեկ գործառնության (լուգարանի դուռը բացելը), մեկ սոցիալական (դասարան մտնելիս ողջունել դասընկերներին) և մեկ կրթական (մաթեմատիկայից և ընթերցանությունից) նպատակ: Կարևոր է, որ գնահատման տվյալներ հավաքվեն սովորողի բոլոր ոլորտներում առկա կարիքների վերաբերյալ (Սվաշյան, 2014, 2016):

Յուրաքանչյուր երեխայի դեպքում ԱՌԴ-ի խնդիրների ու նպատակների սահմանումից հետո հարկավոր է սկսել առաջընթացի մշտադիտարկում՝ երեխայի առաջընթացը նախնական տվյալների համեմատ չափելու համար: Հիմնվելով առաջընթացի մշտադիտարկման արդյունքների վրա՝ յուրաքանչյուր երեխայի համար որոշվում է աջակցող մասնագետների միջամտությունների անհրաժեշտությունն, ու սահմանվում են հաջորդ խնդիրներն ու նպատակները:

**Առաջընթացի մշտադիտարկման տվյալների մեկնաբանումը**

Վերոհիշյալ դեպքի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, թե որքան կարևոր է, որ ուսուցիչները և բազմամասնագիտական թիմերը կազմեն տվյալների գծապատկերներ և մեկնաբանեն այդ տվյալները: Զանի որ ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը գրանցում է երեխայի ակադեմիական առաջընթացը, կարևոր է, որ տվյալների հավաքումը լինի հավաստի: Աշակերտի ընթերցանության կամ մաթեմատիկական առաջադրանքներ լուծելու կարողությունները պետք է ստուգվեն ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափմամբ 1-2 շաբաթվա ընթացքում առնվազն 3 անգամ, որպեսզի միավորները ճշգրիտ արտացոլեն աշակերտի առկա կարողությունները: Ուսուցիչն աշակերտին 6-12 շաբաթվա ընթացքում պետք է գնահատի առնվազն վեց անգամ, որպեսզի տվյալների փոփոխություններից ելնելով, պարզի միամտությունը օգտակար է եղել, թե՞ ուսուցման ռազմավարությունը կամ մեթոդը փոփոխելու կարիք կա: Տվյալների գծապատկերներով ցուցադրումը հուշում և օգնում է կոնկրետ աշակերտների համար առավել արդյունավետ մեթոդների ընտրության վերաբերյալ որոշում կայացնելիս:

Ուսուցիչը՝ բազմամասնագիտական թիմի և ուսուցչի օգնականի աջակցությամբ, սահմանում է

ուսուցման յուրահատուկ դժվարություններ ունեցող և ԱՌԴ-ով ուսումնառող յուրաքանչյուր աշակերտի՝ ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման թիրախները:

Յուրաքանչյուր նպատակ հիմնվում է տվյալ դասարանին, տվյալ առարկային և երեխայի անհատական առանձնահատկություններին համապատասխանող ակնկալիքների վրա: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների դեպքում նպատակը գրանցվում է նրանց ԱՌԴ-ում: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների ծանր և խորը աստիճանի կարիքների դեպքում նպատակը, որպես կանոն, պակաս հավակնոտ է լինում և արտացոլում է կրթական կարիքները:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների ծանր աստիճանի կարիքներ ունեցող աշակերտների համար գնահատման այլ ձևերի համեմատ, ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման և հիմնական վերջնարդյունքների չափման առավելություններից մեկը փոփոխությունների նկատմամբ զգայուն լինելն է: Պատմականորեն ընդունված է եղել կարծել, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների ծանր աստիճանի կարիքներ ունեցող աշակերտների սովորելու ունակությունը խիստ սահմանափակ է, և նրանց ակադեմիական կարողությունները զարգացնելու փորձերն ապարդյուն են: Սակայն ապացուցվել է, որ ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը հավաստիորեն բացահայտում է այս աշակերտների նույնիսկ չնչին առաջընթացը՝ մանկավարժների անհրաժեշտ տեղեկատվություն տալով *բոլոր* աշակերտներին դասավանդելու արդյունավետության մասին:

Նպատակահարմար է տարբեր երկրների ու տարբեր համատեքստերի համար մշակել ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման չափանիշներ ու նորմեր, որպեսզի սահմանված նպատակները լինեն աշակերտների ակադեմիական ունակություններին ու հմտություններին համապատասխան (Hosp, Hosp & Howell, 2007):

Նորմեր և չափորոշիչներ մշակելու համար անհրաժեշտ է ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման անհրաժեշտ տվյալները հավաքել աշակերտական համապատասխան ընտրանքից: Հավաքված տեղեկությունների հիման վրա սահմանվում են չափորոշիչներ, որոնք ցույց են տալու միջին վիճակագրական աշակերտի միջինից ցածր, միջին և միջինից բարձր կատարողականները: Այս համակարգն օգնում է ուսուցիչներին ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման տվյալներն օգտագործելու ոչ միայն ժամանակի

ընթացքում աշակերտի առաջընթացը տեսնելու, այլև այն համեմատելու իր դպրոցում և համայնքի այլ դպրոցներում սովորող մյուս աշակերտների առաջընթացի հետ:

## Դերերն ու պարտականությունները գնահատման գործընթացում

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական կարիքի գնահատումը կատարվում է տարբեր մակարդակներում՝ դպրոցներում, մանկավարժահոգեբանական աշակցման տարածքային կենտրոններում (ՄՀԱԿ-ներ) և Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոնում: Չպետք է մոռանալ համալսարանների և այլ գիտական կազմակերպությունների դերը հատկապես գնահատումների համապատասխանությունն ու որակը ստուգելու առումով: Գնահատումը կարող է օգտակար լինել, եթե այն հուսալի, հավաստի, փոփոխությունների նկատմամբ զգայուն է ու կապվում է երեխայի կրթության ու վերջինիս արդյունավետության հետ: Եթե գնահատումը չի սահմանում, թե ինչ ծառայությունների կարիք ունի երեխան, չի մշտադիտարկում նրա առաջընթացը կամ չի տրամադրում հավաստի ու ճշգրիտ տվյալներ, ապա կարող է ոչ թե օգուտ, այլ վնաս հասցնել երեխայի հետ կազմակերպվող կրթական գործընթացին: Համալսարանները և այլ գիտական կազմակերպությունները ունեն պատշաճ գիտական ներուժ՝ գնահատման գործընթացը բարեփոխելու համար: Ապագա ուսուցիչներ պատրաստող հաստատությունները նրանց զինում են այնպիսի գիտելիքներով, որ դպրոցներում և կենտրոններում աշխատող ուսուցիչները տարբեր նպատակների համար կարողանան ընտրել գնահատման ճիշտ գործիքներ, որոնք պետք է ճիշտ կիրառել, այնուհետև մեկնաբանել ստացված տվյալներն ու դրանք օգտագործել ամենաարդյունավետ ձևով:

## Ամփոփում

Հայաստանում, անցած տասնամյակի ընթացքում, գնահատման գործընթացում արագընթաց փոփոխություններ են եղել: Այժմ կրթական կարիքի գնահատումն իրականացվում է ՖՄԴ-ԵԵ-ի հիման վրա: Վերջինս օգնում է հասկանալու, թե ինչպես են երեխայի առանձնահատկությունները փոխազդում միջավայրի հետ: Գնահատումը առավել թիրախավորում է կրթական միջավայրը՝ նրանում երեխաների ֆունկցիոնալության աստիճանը

հասկանալու համար: Հայաստանում նոր մոտեցումը ենթադրում է գնահատման տվյալների կիրառումը կրթության վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու համար: Գնահատման հետ կապված ներկայիս ամենամեծ բացը դասավանդման մեթոդների ընտրության վերաբերյալ որոշումներ կայացնելուն ուղղված գնահատումն է: Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս հասկանալու աշակերտների առաջընթացը և պլանավորելու դասավանդմանը նպաստող այն միջամտությունները, որոնք օգնում են հասնելու սահմանված նպատակներին: Հնարավոր է, որ Հայաստանի դպրոցներում գնահատման առաջընթացի հաջորդ փուլը դառնա ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման կիրառումը:

**Խորհուրդներ ուսուցիչներին**

1. Օգտագործեք տարբեր գնահատումների միջոցով հավաքված տվյալներ՝ ԱՌԴ-ի խնդիրներ, նպատակներ մշակելու համար: Դրանք պետք է հիմնված լինեն SMART սկզբունքների վրա (կոնկրետ, չափելի, իրատեսական, համապատասխան և ժամանակին):
2. Հավաքեք բավարար քանակի տվյալներ՝ ելնելով աշակերտի կրթական կարիքներից և զարգացման առանձնահատկություններից, որպեսզի հետևեք նրա առաջընթացին և դասավանդումը կազմակերպեք դրանց համապատասխան (ելակետային երեք և ուսուցման արդյունավետության գնահատման վեց տվյալ):
3. Փոփոխեք ձևավորող և ամփոփիչ գնահատումները՝ սովորողի կարիքներին համապատասխանեցնելու և նրա ուսումնական առաջընթացին հետևելու համար:
4. Արդյունավետորեն օգտագործեք ձեր հավաքած գնահատման տվյալները և դրանք ընդունեք որպես դասավանդման մեթոդների և կրթական միջավայրի փոփոխության ազդակների:
5. Համագործակցեք ձեր դպրոցների բազմամասնագիտական թիմի անդամների և ռեսուրս կենտրոնների մասնագետների հետ:
6. Ներգրավեք ծնողներին գնահատման գործընթացի մեջ:

**Մտքեր դեկավարների համար**

1. Օժանդակեք և հզորացրեք ուսուցիչներին ու մասնագետներին, որպեսզի կրթական կարիքի, ակադեմիական առաջընթացի գնահատման տվյալները հավաքեն ու օգտագործեն աշակերտների ներառումը խթանելու համար:

2. Ընձեռեք ուսուցիչներին և մասնագետներին հնարավորություններ, որպեսզի քննարկեն աշակերտներին կրթության մեջ ներառելու հետ կապված տվյալները և դրանք տրամադրեն ծնողներին ու աշակերտներին:
3. Ապահովեք, որ ուսուցիչները և մասնագետները համապատասխան վերապատրաստումներ անցնեն՝ նախքան գնահատումներ անցկացնելը և տվյալները մեկնաբանելը:
4. Հետևեք լրացուցիչ աջակցության կարիք ունեցող աշակերտների՝ դպրոցում և գնահատման տարածքային կենտրոններում անցկացվող գնահատմանը:
5. Ապահովեք դպրոցների և գնահատման տարածքային կենտրոնների արդյունավետ համագործակցություն:

**Առաջարկություններ**

1. Մշակել առաջընթացի մշտադիտարկման համակարգեր, օրինակ՝ ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափում, գնահատման նյութեր և չափորոշիչներ:
2. Ուսուցիչների և մասնագետների համար կազմակերպել վերապատրաստում՝ «Ներառական միջավայրերում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների առաջընթացի մշտադիտարկում» թեմայով:
3. Նպաստել ուսուցիչների և մասնագետների համագործակցությանը դպրոցների ներսում, դպրոցների միջև ու տարածքային աջակցության կենտրոնների հետ՝ կատարելագործելու գնահատման գործընթացի արդյունավետությունն ու ճշգրտությունը:
4. Ֆինանսավորել համալսարանական ուսումնասիրությունները՝ ընթացիկ կարիքներին համապատասխան գնահատման գործիքներ ու նյութեր մշակելու համար (օրինակ՝ ոչ հայախոս այն աշակերտների համար, ովքեր ունեն ընթերցանության դժվարություններ):

**Վերլուծական անդադարձի հարցեր**

1. Ի՞նչ նպատակների կարող եք ծառայեցնել կրթական չափորոշիչի վրա հիմնված գնահատումները:
2. Ի՞նչ հաճախականությամբ է պետք իրականացնել առաջընթացի մշտադիտարկումը:
3. Ինչպե՞ս կարելի է առաջընթացի մշտադիտարկումը իրականացնել Հայաստանում ներդրված եռաստիճան գնահատման համակարգի պայմաններում:



4. Ինչպե՞ս կարելի է վերլուծել գևահատման տվյալները, որպեսզի դրանք ծառայեն ԱՌԲ-ի խնդիրների ու նպատակների մշակմանը:

### Լրացուցիչ աղբյուրներ

UNICEF (2014). Definition and Classification of Disability, Webinar 2 and Companion Booklet 2. *Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: Retrieved from <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

UNICEF (2014). Planning, Monitoring and Evaluation, Webinar 14 and Companion Booklet 14. *Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: Retrieved from <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

Webinar on Assessment for students with mild disabilities (2018). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Webinar on Assessment for students with significant disabilities. (2018). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

### Հղումներ

Abery, B., & Ticha, R. (2018). *Pilot study results of general outcomes measures in reading for students with significant cognitive disabilities using touch screen tablets*. Manuscript submitted for publication.

Bedell, G. (2004). Developing a follow-up survey focused on participation of children and youth with acquired brain injuries after inpatient rehabilitation. *NeuroRehabilitation*, 19, 191-205.

Castro, S., & Palikara, O. (2017). *An emerging approach for education and care implementing a worldwide classification of functioning and disability*. New York: Routledge.

Coster, W., Deeney, T., Haltiwanger, J., & Haley, S. (1998). *School function assessment (SFA)*. New York: Psychological Corporation.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.

Deno, S. L. (1992). The nature and development of curriculum-based measurement. *Preventing School Failure*, 36(2), 5-10.

Hosp, M. K, Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2007). *The*

*ABCs of CBM*. New York: Guilford.

Foegen, A., Jiban, C., & Deno, S. (2007). Progress monitoring measures in mathematics: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 41, 121-139.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). *Using CBM for progress monitoring in math*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519252.pdf>

Imrie, R. (2004). Demystifying disability: A review of the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Sociology of Health & Illness*, 26(3), 287-305.

Kramer, J., ten Velden, M., Kafkes, A., Basu, S., Federico, J., & Kielhofner, G. (2014). *COSA: Child occupational self-assessment*. Chicago: UIC.

Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.

McMaster, K. L., & Campbell, H. (2008). Technical features of new and existing measures of written expression: An examination within and across grade levels. *School Psychology Review*, 37, 550-566.

Papoyan, V., Galstyan, A., & Bejanyan, A. (2009). *The child's cognitive development evaluation package*. Yerevan: YSU.

Poghosyan, A. Personal communication, October 17, 2017.

Sanchez-Ferreira, M. (n.d.). *Developing teachers' assessment practice in Armenia*. Retrieved from <http://www.inclusive-education-in-action.org/example-109.html>

Schopler, E., & Reichler, J. (1971). *Individualized assessment and treatment for autistic and developmentally delayed children, Vol. 1, psychoeducational profile*. Baltimore: University Park Press.

Schopler, E., & Reichler, J. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (C.A.R.S.). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 91-103.

Simeonsson, R. (2009). ICF-CY: A universal tool for documentation of disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 70-72.

Svajyan, A. (2014). Inclusive Education: Achievements and prospects, *Pedagogy and Psychology Issues. Interuniversity Consortium Journal*, p. 37-42.

Svajyan, A. (2016). *Difficulties of organization of inclusive education and support system of children with special educational needs. Journal of Special Pedagogy and Psychology*, p. 104-112.

Thompson, J. R. (2004). *Supports Intensity Scale: Users'*. Washington, DC: American Association on Mental

Retardation.

- Wallace, T., Tichn, R., & Gustafson, K. (2010). Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities. *Reading and Writing Quarterly* 26(4), 333-360.
- Wayman, M. M., Wallace, T., Wiley, H. I., Tichn, R., & Espin, C. A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education*, 41, 85-120.
- Wehmeyer, M. L. (1995). The Arc's self-determination scale: Procedural guidelines. Arlington, TX: [Washington, DC]: Arc of the United States; U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- World Health Organization. (2007). *International classification of functioning. disability and health: Children and youth version (ICF-CY)*. Geneva: World Health Organization.
- Wright, J. (2000). *Introduction to the Functional Assessment Measure*. The Center for Outcome Measurement in Brain Injury. San Jose, CA: Santa Clara Valley Medical Center.



## ԳԼՈՒԽ 6.

# Աջակցության բազմաստիճան համակարգեր. արձագանք միջամտությանը և դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը

Ռենատա Տիքա, Բրայեն Էբերի  
Մինեսոթայի համալսարան

Արաքսիա Սվաջյան, Լիլիթ Կարապետյան  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Աջակցման բազմաստիճան համակարգը իրենց ներկայացնում է առաջադիմությամբ հասակակիցներին գիշող աշակերտների ակադեմիական ու վարքագծային միջամտության թիրախավորված ձևը, որը հնարավորություն է տալիս կանխարգելելու կամ լրացնելու այս աշակերտների կրթական առաջադիմության բացը:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ի՞նչ աջակցություն են այսօր դպրոցում ստանում ուսումնական դժվարություններ և վարքային խնդիրներ ունեցող աշակերտները:
2. Ի՞նչ քայլեր կարելի է ձեռնարկել դեպի հատուկ կրթություն ուղղորդումից խուսափելու համար:
3. Ի՞նչ առնչություն կա աշակերտի ուսման առաջադիմության և վարքի միջև:
4. Ի՞նչ աջակցություն է հարկավոր հանրակրթական դպրոցի մանկավարժին բոլոր աշակերտների կրթական կարիքները բավարարելու համար:

## Ներածություն

Հայաստանի Հանրապետության և Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների կրթական համակարգերը նախատեսված են այդ երկրների *բոլոր*, այդ թվում՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների և երիտասարդների կրթական գործընթացները կազմակերպելու համար: Երկու երկրներում էլ կա մեկ ընդհանուր խնդիր՝ ուսումնական առաջադիմության հսկայական տարբերություններ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող երեխաների միջև: Անկախ բնակության վայրից՝ տարրական դասարաններում սովորողների շրջանում զգալիորեն ավելի ցածր է գրաճանաչության և մաթեմատիկական կարողությունների յուրացման մակարդակը: Նույն կերպ էլ, հուզական կամ վարքային խնդիրներ ունեցող աշակերտների շրջանում բարձր է ուսումնական դժվարություններ ունենալու հավանականությունը:

ԱՄՆ-ի օրենսդրության մեջ շեշտադրված է գրաճանաչության և մաթեմատիկական գիտելիքների բարելավման անհրաժեշտությունը, հատկապես՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների շրջանում: «Ոչ մի երեխա հետևում» (No Child Left Behind, 2002) օրենքը և «Յուրաքանչյուր երեխա կարող է հասնել հաջողության» (Every Student Succeeds Act, 2015) օրինագիծը շեշտադրում են ԱՄՆ-ի հարգալից հաշվետվողականությունը ավանդաբար անլիարժեք ծառայություններ ստացած անձանց, ոչ մեծ հաջողություններ գրանցած դպրոցների և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ուսուցման նկատմամբ: Այս օրենսդրությունը և զարգացման խանգարումներ ունեցող անձանց կրթության մասին օրենքը (IDEA; 2004) կարևորում են *բոլոր* աշակերտների ներգրավվածությունը դպրոցական հաշվետու համակարգերում, որոնք ապահովում են փաստահենք բարձրորակ ուսումնական ծրագրերի և դասավանդման մեթոդների կիրառումը:

Ներառման չափազանց կարևոր չափանիշներից մեկը հանրակրթական ուսումնական ծրագրի հասանելիությունն է ինչպես կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող, այնպես էլ չունեցող աշակերտների համար: Այդ ծրագրերը պետք է երաշխավորեն դպրոցականների կողմից գրաճանաչության ու մաթեմատիկական բավարար հմտությունների ձեռքբերումը և հույզերն ու վարքը կառավարել սովորեցնելը: Հետևաբար, անհրաժեշտ է ունենալ տարրական դասարանների աշակերտների շրջանում այս հմտությունները ձևավորելու և նրանց առաջընթացի և յուրացման մակարդակի գնահատման արդյունավետ ընթացակարգեր: Որպեսզի նշված ակնկալիքները սահմանվեն և արդյունավետորեն իրագործվեն, կարևոր է, որ ուսուցիչների համար հասանելի լինեն դասավանդման փաստահենք ռազմավարությունները, վարքի կառավարման մեթոդիկաներն ու մոտեցումները (Copeland & Cosbey, 2008, 2009; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008):

Ինչպես ՀՀ-ում, այնպես էլ ԱՄՆ-ում, ուսումնական դժվարություններ կամ վարքային խնդիրներ ունեցող երեխաների մեջ մեծ թիվ են կազմում սոցիալ-տնտեսական դժվարություններ ունեցող ընտանքիների երեխաները (Biemiller, 2006; Chowdry & McBride, 2017; Farkas & Beron, 2004; Hart & Risley, 2003): Մեծանալով այնպիսի միջավայրում, որտեղ ծնողները պայքարում են ընտանիքի հիմնական կարիքները հոգալու համար, երեխաները հաճախ դպրոց են ընդունվում՝ չունենալով կրթության պատշաճ նախադրյալներ (Downey, von Hippel & Broh, 2004; Duncan & Magnuson, 2005; Reardon, 2003): Արդյունքում, հիմնական կրթական գործընթացում ներգրավվելու վաղ փուլերից սկսած հետ են մնում իրենց հասակակիցներից (Lareau, 2003):

Որպեսզի Հայաստանում *բոլոր* աշակերտները կարողանան արդյունավետորեն ձեռք բերել տարրական գիտելիքներ, անհրաժեշտ է ուսուցիչներին զինել տարբերակված և անհատականացված

ուսուցում իրականացնելու կարողությամբ: Այլապես նրանք կոժվարանան աշխատել բազմազան կրթական կարիքներ, մասնավորապես ուսումնական և վարքային դժվարություններ ունեցող աշակերտների հետ: Բացի այդ, կարևոր է հարմարեցնել ու լայնորեն կիրառել դասավանդման այն փաստահենք մոտեցումները, որոնց նպատակահարմարությունն ու օգտակարությունը հիմնավորվել են բազմաթիվ երկրներում իրականացված հետազոտություններով: «Միջամտության նկատմամբ արձագանք» և «Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն ու աջակցություն» մոտեցումները ներկայացնում են աջակցության բազմաստիճան համակարգերի մի մասը և լայնորեն կիրառվել են բազմաթիվ դպրոցներում՝ նպաստելով տարբերակված ուսուցման իրականացմանն ու աշակերտների ուսման և վարքի բազմապիսի խնդիրների հաղթահարմանը: Աջակցության բազմաստիճան համակարգերը դպրոցներում տարածում գտած դասավանդման, միջամտության, գնահատման մոտեցումների մի ամբողջություն են, որոնք միտված են բավարարելու ուսման ու վարքի դժվարություններ ունեցող *բոլոր* աշակերտների կրթական կարիքները: 2004թ.-ի «Արձագանք միջամտությանը» և «Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն ու աջակցություն» մոտեցումները ներառվեցին Ամերիկայի Միացյալ Նահանգների հատուկ կրթության ազգային օրենսդրության մեջ՝ երաշխավորելով ուսման ու վարքի դժվարություններ ունեցող երեխաների պատշաճ դասավանդման կազմակերպումը՝ հատուկ կրթության համակարգ ուղղորդելու փոխարեն:

### Միջամտության նկատմամբ արձագանքը

Միջամտության նկատմամբ արձագանքը (հարմարեցվել է Ticha, Abery & Kincade, 2018) աջակցության բազմաստիճան մոտեցում է՝ ուղղված ուսումնական դժվարություններ ունեցող աշակերտների խնդիրների վաղ հայտնաբերմանը, դժվարությունների կանխարգելմանն ու անհրաժեշտ օժանդակության ապահովմանը: Այն մշակվել է Միացյալ Նահանգներում՝ տարբեր նախապատմություն ունեցող աշակերտների ուսման առաջադիմության տարբերությունները նվազեցնելու նպատակով: Միջամտության նկատմամբ արձագանքը կիրառվում է դպրոցներում և ներկայացնում է կանխարգելիչ բազմաստիճան համակարգ: Այն ուսման դժվարություններ ունեցող աշակերտներին տրամադրում է օժանդակություն, որի շնորհիվ կանխվում են կրթական առավել արտահայտված կարիքները ու հատուկ կրթական ծառայություններ

ստանալու անհրաժեշտությունը: Այն խնդիրների լուծմանը միտված մոդել է՝ հիմնված խնդիրների վաղ հայտնաբերման, ձևավորող գնահատման արդյունքում ստացված տվյալներից բխող բազմաստիճան մոտեցման, թիրախավորված միջամտության և բարձրորակ դասավանդման վրա (Fuchs & Fuchs, 2006; Grosch & Volpe, 2013; Shapiro, Zigmond, Wallace & Marston, 2011):

Կարևոր է, որ միջամտության նկատմամբ արձագանքը կիրառվի ամբողջ դպրոցում: Այս մոտեցման նպատակն է ուսուցիչներին զինել այնպիսի գիտելիքներով, որոնց շնորհիվ նրանք կապահովեն *բոլոր* աշակերտների արդյունավետ ուսումնառությունը, կաջակցեն ակադեմիական տեսակետից հետ մնացող աշակերտներին՝ կանխելով նրանց վաղաժամ ու անհարկի ներգրավելը հատուկ կրթության ծրագրերում: Այս համակարգը նախաձեռնող ու դրական է: Այն աշակերտի ուսումնական դժվարությունները դիտարկում է ոչ թե որպես նրա համար խնդիր, այլ որպես կրթական միջավայրի փոփոխման ու արդյունավետ դասավանդման անհրաժեշտություն: Միջամտության նկատմամբ արձագանքը նպաստում է ուսուցիչների և հատուկ մանկավարժների, ինչպես նաև այլ մասնագետների համագործակցությանը՝ նրանց համախմբելով կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների բավարար առաջընթաց ապահովելու համար թիրախավորված միջամտությունների մշակման ու արդյունավետ իրականացման գործում:

Եթե դպրոցի դասավանդման ռեսուրսները պատկերենք բուրգի կամ եռանկյան տեսքով, դրանք կբաշխվեն չորս հատվածների մեջ (*տե՛ս նկար 1*): Բուրգի հիմնամասի, ամենամեծ հատվածը ներկայացնում է հանրակրթության (հիմնական) ուսումնական ծրագիրը (Աստիճան 1): Այս ուսուցումը պետք է լինի բարձրակ, փաստահենք և արդյունավետ՝ աշակերտների մեծամասնության (մոտավորապես 80%) համար: Բազմաթիվ հեղինակների կարծիքով (Fuchs, 2003; Harry & Klingner, 2006; Klingner & Edwards, 2006; Vaughn & Fuchs, 2003), հանրակրթական դպրոցում ուսումնական գործընթացը պետք է կազմակերպվի միջամտության նկատմամբ արձագանքի հիման վրա: Եթե հանրակրթական դպրոցում մեծ թվով աշակերտներ դժվարանում են սովորել, ուրեմն, որպես կանոն, այդ աշակերտների հետ կիրառվող դասավանդման մեթոդները չեն բավարարում նրանց կարիքներին: Հաճախ աշակերտների ցածր առաջադիմության մեջ ուսուցիչների ունեցած դերը թերագնահատվում է:

**Նկար 1. Արձագանք միջամտությանը**

Աջակցություն ստացող աշակերտների դասավանդում

- Անհատականացված
- Ինտենսիվ

Ինտենսիվ միջամտություն

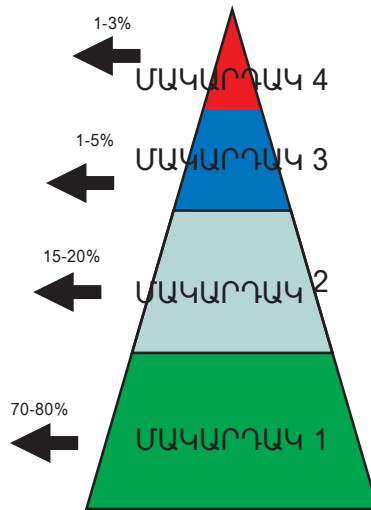
- Փոքր թվով աշակերտներ
- Բարձր ինտենսիվություն

Թիրախավորված խմբային միջամտություն

- Որոշ աշակերտներ
- Ավելի բարձր ինտենսիվություն

Հիմնական դասավանդում

- Բոլոր աշակերտները



Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները ներառական միջավայրում ստանում են միջամտություն, որն ապահովում է ակադեմիական և ֆունկցիոնալ առաջընթացը:

Համապատասխան առաջընթաց չգրանցող աշակերտները ստանում են փոքր խմբով առավել ինտենսիվ միջամտություն՝ շաբաթական մեկ անգամ մասնակցելով առաջընթացի մշտադիտարկման:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները ստանում են ինտենսիվ աջակցություն և թիրախավորված միջամտություն:

Բոլոր աշակերտները անցնում են մաթեմատիկայի և ընթերցանության ստուգում: Բոլոր աշակերտները ուսումնառում են հիմնական ուսումնական ծրագրով: Բոլորի համար սահմանվում են բարձր ակնկալիքներ:

Այն աշակերտներին, ովքեր նույնիսկ ուսումնական նյութը հարմարեցնելուց հետո, հիմնական ուսումնական ծրագիրը չեն յուրացնում, տրամադրվում է երկրորդ աստիճանի օժանդակություն: Սա հիմնականում ներառում է հիմնական ուսումնական հմտությունների (օրինակ՝ հստակ ընթերցանություն և կարդացածի ընկալում) թիրախավորված ուսուցում փոքր խմբերով: Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում իրականացված հետազոտությունները ցույց են տվել, որ երկրորդ աստիճանի միջամտությունը նշանակալիորեն բարելավում է աշակերտների առաջադիմությունը (Gersten et al., 2009): Եթե աշակերտները դրական արդյունք չեն ցուցաբերում, նրանց համար կազմակերպվում են ավելի փոքր խմբերով, ավելի հաճախակի և ինտենսիվ պարապմունքներ, այսինքն անցում է կատարվում երրորդ աստիճանի աջակցությանը: Այն աշակերտները, ովքեր չնայած երկրորդ ու երրորդ աստիճանների միջամտություններին, համաձայն առաջադիմության տվյալների մշտադիտարկման բավարար հմտություններ ձեռք չեն բերում, ուղղորդվում են կրթական կարիքի գնահատման, ապա՝ ուղղորդվում են հատուկ կրթական ծառայություններ ստանալու:

Միջամտության նկատմամբ արձագանքը զգալիորեն տարբերվում է աշակերտների դժվարությունների վրա կենտրոնանալու մոդելից՝ նպատակաուղղված լինելով բարենպաստ կրթական միջավայր ստեղծելու *բոլոր* աշակերտների համար: Ծրագրի համար էական են սքրինինգն ու առաջադիմության մշտադիտարկումը: Աշակերտների համընդհանուր սքրինինգը կատարվում է տարեկան

երեք անգամ (աշնանը, ձմռանը և գարնանը)՝ բացահայտելու նրանց, ովքեր ունեն ուսումնական դժվարությունների նախադրյալներ և նրանց, ովքեր ունեն աջակցության մի աստիճանից մյուսին անցնելու անհրաժեշտություն: Դժվարությունների վաղ հայտնաբերման ու կանխարգելման ռազմավարությունն ապահովում է, որ աշակերտները հետ չմնան իրենց համադասարանցիներից: Ուսումնական տարվա ընթացքում կազմակերպվող ձևավորող գնահատման կարճատև (1-3 րոպե տևող) և հաճախակի (շաբաթական մեկ անգամ) մոտեցումները ապահովում են առաջընթացի մշտադիտարկումը՝ բացահայտելով դասավանդման փոփոխման անհրաժեշտությունը: Միջամտության նկատմամբ արձագանքի մեջ հիմնականում կիրառվում է Գլուխ 5-ում ներկայացված ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը (Deno, 1992, 2003): Միջամտության նկատմամբ արձագանքը ենթադրում է աշակերտների ներգրավում այն աստիճանի դասավանդման խմբում, որին իրենք համապատասխանում են գնահատման տվյալների համաձայն: Խմբերում ընդգրկելիս հաշվի են առնվում նրանց ուսումնառության ուժեղ կողմերն ու մարտահրավերները: Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը օգտագործվում է աշակերտների առաջընթացին հետևելու և, անհրաժեշտության դեպքում, լրացուցիչ աջակցություն ապահովելու համար:

Այն աշակերտները, ովքեր հաջողություններ են գրանցում հանրակրթական ուսումնական ծրագրում, շարունակում են ստանալ հիմնական (առաջին աստիճան) ուսուցում: Ռիսկի ենթակա աշակերտները, ովքեր հետագա աջակցության կարիք ունեն, ստանում

են տարբերակված ուսուցում հանրակրթական դասարանում: Փոքր խմբերով իրականացվող տարբերակված ուսուցումը (երկրորդ աստիճան) կարող է իրականացվել վերապատրաստված ուսուցչի, ուսուցչի օգնականի կամ հատուկ մանկավարժի կողմից: Երկրորդ աստիճանում պարապմունքներն անցկացվում են փոքր խմբերով (6-8 աշակերտ), շաբաթական երեք անգամ, 30-45 րոպե տևողությամբ: Ամեն պարապմունքի ժամանակ կիրառվում են միջամտության ռազմավարություններ, որոնք նպաստում են առաջին աստիճանում դասավանդված հիմնական նյութի յուրացումը ապահովելու համար:

Պատկերացնենք, որ վեցերորդ դասարանում հանրահաշվի դաս է: Մինչ վեցերորդ դասարանի ուսուցիչը հիմնական մասի հետ վարժություններ է լուծում, ուսուցչի օգնականը կամ հատուկ մանկավարժը աշակերտների փոքր խմբի հետ կրկնում է գումարման և հանման բազային հմտությունները: Պատասխանում է անցած դասին վերաբերող հարցերին, նա կարող է նորից կրկնել այն՝ ավելի հանգամանորեն բացատրելով որոշ մասեր ու լրացուցիչ աջակցություն տրամադրելով: Որոշ դեպքերում, այս մանկավարժը կարող է փոքր խմբերին հաջորդ դասի նյութը նախապես բացատրել՝ աշակերտներին վերջինիս նախապատրաստելով: Ցանկացած դպրոցում կլինեն համեմատաբար փոքր թվով աշակերտներ, ովքեր ցանկալի արագությամբ առաջընթաց չեն գրանցի՝ չնայած նրանց հետ երկրորդ աստիճանի աջակցության տրամադրմանը: Այսպիսի աշակերտներին հաճախ համարում են չարձագանքող ու պասիվ: Պարտադիր չէ, որ նրանք զարգացման առանձնահատկություն ունենան: Նրանք հաճախ տարրական գիտելիքների տիրապետման համար առավել տարբերակված ուսուցման կարիք ունեն: Հնարավոր է, որ նրանց հետ աշխատանքը առավել արդյունավետ լինի, եթե կազմակերպվի ինտենսիվ թիրախավորված ուսուցում (ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերակցությունը լինի մեկը երկուսի կամ մեկը չորսի): Մյուս հնարավոր տարբերակը առավել հաճախակի թիրախավորված աջակցությունն է երրորդ աստիճանի մոտեցմամբ կամ որևէ այլընտրանքային ուսումնական ծրագրով: Հատուկ մանկավարժները հիմնականում ստանձնում են այս աշակերտների հետ հանրակրթական միջավայրում ավելի ինտենսիվ պարապելու պարտականություն (սա հաճախ անվանում են ներքաշող մոդել): Նախընտրելի է, որ առավելագույն փորձառությամբ ուսուցիչներն ու հատուկ մանկավարժները ստանձնեն կրթության առանձնահատուկ պայմանների ամենածանր կարիքներ ունեցող աշակերտների հետ աշխատանքի պատասխանատվությունը:

ԱՄՆ-ի կրթական համակարգում, այն աշակերտները, որոնք չնայած երկրորդ ու երրորդ աստիճանների աջակցությունների տրամադրմանը շարունակում են ունենալ ակադեմիական անբավարար առաջընթաց, հիմնականում ուղղորդվում են հատուկ կրթական ծառայություններ ստանալու: Այս ծառայությունները կարող են տրամադրվել հանրակրթական միջավայրում կամ այդ միջավայրից դուրս և հիմնվում են անհատական ուսուցման պլանների (ԱՌԴ) վրա: Միաժամանակ իրականացվում է աշակերտների ակադեմիական առաջընթացի մշտադիտարկում:

Աջակցության բազմաստիճան համակարգում աշակերտի մի աստիճանից մյուսին անցումը որոշվում է ուսուցչից, հատուկ մանկավարժից, հոգեբանից բաղկացած թիմի կողմից հավաքված տվյալների հիման վրա: Նման որոշման վերաբերյալ հանդիպումները սովորաբար տեղի են ունենում ամիսը մեկ՝ երկու ժամ տևողությամբ: Հանդիպումների ժամանակ աշակերտների առաջընթացի մասին տեղեկություններ ներկայացվում են աղյուսակներով ու գծապատկերներով, որպեսզի տեղեկությունը բոլորի համար հասանելի լինի: Դասընկերներից հետ մնացող կամ աջակցության բազմաստիճան համակարգով ակնկալվող առաջընթաց չցուցաբերող աշակերտների վերաբերյալ ծավալվում են առավել հանգամանալից քննարկումներ՝ նոր մոտեցումների և ռազմավարությունների ընտրության նպատակով:

### Միջամտության նկատմամբ արձագանքի արդյունավետությունը վկայող հետազոտություններ

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում կատարվել են բազմաթիվ հետազոտություններ, որոնք վկայում են Միջամտության նկատմամբ արձագանքի արդյունավետության (Barnett, Daily, Jones & Lentz, 2004; Hughes & Dexter, 2014; Vellutino, Scanlon, Zhang & Schatschneider, 2008) մասին: Առաջընթացը գրանցվում է աշակերտների ուսման առաջադիմության, վարքի դրական փոփոխությունների մեջ: Նվազում է հատուկ կրթական ծառայություններ ստանալու անհրաժեշտություն ունեցողների թիվը:

### Միջամտության նկատմամբ արձագանքի իրականացումը

Միջամտության նկատմամբ արձագանքի մոտեցմամբ աշխատելու պատրաստ մասնագիտական թիմը դպրոցի տնօրենի ուղղորդմամբ ձեռնարկում է հետևյալ քայլերը.

1. Քնահատում է դպրոցի պատրաստվածությունը, օրինակ՝ ենթակառուցվածքները, ռեսուրսները, աշխատակազմի մոտիվացիան:
2. Ստեղծում է տնօրենից, ուսուցչից, ուսուցչի օգնականից, հոգեբանից և հատուկ մանկավարժից կազմված միջամտության նկատմամբ արձագանքի մոտեցումը իրագործող թիմ:
3. Ստեղծում է միջամտության նկատմամբ արձագանքի մոտեցման իրականացման պայմաններ՝ տվյալների բազա, դասավանդման նյութեր և ռազմավարություններ:
4. Քնահատում և վերլուծական անդրադարձ է կատարում, միջամտության արդյունավետ աշխատող և բարելավման կարիք ունեցող մոտեցումների վերաբերյալ:
5. Պլանավորում է ծրագրի կայունությունը: Միջամտության նկատմամբ արձագանքի մոտեցումը իրականացրած անձնակազմը աջակցության բազմաստիճան համակարգերի կիրառման և տվյալների կառավարման հարցում ղեկավար դեր է ստանձնում:

### Միջամտության նկատմամբ արձագանքի կիրառումը

Ուսումնական դժվարությունները բացահայտելու նպատակով 1977-ից սկսած Միացյալ Նահանգներում աշակերտների Կրթական կարիքի տեսակները գնահատվել են անհամաձայնության բանաձևի միջոցով (հաշվարկվել է ինտելեկտի գործակցի (IQ) և դպրոցի գնահատականների տարբերությունը): Աշակերտների շրջանում ուսուցման դժվարությունների բացահայտման այս մոտեցումը տարիներ շարունակ վեճերի տեղիք է տվել, հատկապես հատուկ կրթական ծառայությունների կարիք ունեցող աշակերտների չափազանց մեծ թվի պատճառով (Vaughn, Thompson & Hickman, 2003): Միջամտության նկատմամբ արձագանքը եականորեն տարբերվում է ուսումնական դժվարություններ ունեցող աշակերտների խնդիրների բացահայտման այլ մոտեցումներից: Աշակերտների՝ միջամտության նկատմամբ արձագանքը երկրորդ աստիճանի աջակցության դեպքում ստուգվում է երկու շաբաթը մեկ անգամ, իսկ երրորդ աստիճանի աջակցության դեպքում՝ շաբաթական մեկ անգամ: Երկու դեպքում էլ կիրառվում է ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը: Եթե աշակերտը ընթերցանության կամ մաթեմատիկայի տեղական ու համազգային ցուցանիշներին համապատասխան առաջընթաց է գրանցում, ապա միջամտությունն արդյունավետ է եղել աշակերտի համար: Բայց եթե առնվազն վեց հաջորդական շաբաթների ընթացքում առաջընթացի

մշտադիտարկման տվյալները վկայում են ոչ բավարար արդյունքի մասին, ապա միջամտության նկատմամբ արձագանքի թիմը գրանցում է, որ առկա են աշակերտի ուսումնառության ռիսկեր ու նրան ուղղորդում է հատուկ կրթական ծառայություններից օգտվելու:

ԱՄՆ-ում իրականացված մի շարք հետազոտություններ փաստում են, որ միջամտության նկատմամբ արձագանքի կիրառումը դիտարկվում է որպես աշակերտներին հատուկ կրթական ծառայությունների ուղղորդումը նվազեցնող (Hughes & Dexter, 2014) և վավեր ճանաչված ընթացակարգերով ուսուցման դժվարությունները տարբերակող (Vaughn, Thompson & Hickman, 2003) միջոց:

### Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցություն

Ներառական կրթության համատեքստում առաջացող ամենամեծ դժվարություններից մեկը, որի մասին բարձրաձայնում են թե՛ ուսուցիչները, թե՛ ղեկավարները, թե՛ ծնողները, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների վարքային խնդիրներն են (Cassady, 2011; Cook, Cameron & Tankersley, 2007): Այս փաստը նշանակալի ազդեցություն է ունեցել ներառական կրթության նկատմամբ մանկավարժների և ծնողների վերաբերմունքի և այս ոլորտում նախաձեռնություններով հանդես գալու պատրաստակամության վրա (Abrams, 2005; Avramidis et al., 2000; Ryan, 2009): Բացի այդ, կատարված հետազոտությունները վկայում են, որ համապատասխան մոտեցման ու արձագանքի չարժանացած վարքային մարտահրավերները (աշակերտների անընդունելի վարքը դպրոցում) զգալի չափով բացասական ազդեցություն են ունենում նրանց առաջադիմության (գնահատականների), դպրոցում և դասարանում ներգրավվելու, դպրոցն ավարտելու վրա (Carr-George, Vannest, Willson & Davis, 2009; Farmer et al. 2003; Mattison, 2008; National Center for Education Statistics, 2011; Schwartz et al. 2006; Staff & Kreager 2008; Wiley, Siperstein, Forness & Brigham, 2010): Վարքային դժվարությունների հանդիպելու հավանականությունը և հասակակիցներից մեկուսանալը առավել տարածված է ներգաղթածների և սոցիալ-տնտեսական խնդիրներ ունեցող ընտանիքների երեխաների շրջանում:

Հայկական իրականության մեջ ուսուցիչների կողմից ամենահաճախ հնչող դժգոհությունը վերաբերում է աշակերտների վարքին: Այդ աշակերտների ուսուցչին չլսելը, ուսման նկատմամբ հետաքրքրության ցածր մակարդակը և



ուշադրությունը կենտրոնացնելու դժվարությունը, ինչպես նաև նստած տեղը անհարկի լքելը (դասարանում շրջելը, մյուս աշակերտների խանգարելը) այն հիմնական փաստարկներն են, որոնցով ուսուցիչները հիմնավորում են այդպիսի երեխաների ներառման անհնարինությունը (Յարությունյանի և Ավագյանի հետ անձնական նամակագրությունից, 2018): Վիճակն առավել բարդացնում են դասավանդման ավանդական մոտեցումները, որոնք դեռևս կիրառվում են Յայաստանի դպրոցներից շատերում: Դասասենյակներում նստարանների դասավորությունն այնպիսին է, որ աշակերտները շարքերով նստում են դեմքով դեպի գրատախտակը, որտեղ ուսուցիչը ժամանակի մեծ մասը զբաղված է խոսելով: Երեխաներից պահանջվում է, որ երկար ժամանակ հանգիստ նստեն, խոսեն միայն այն ժամանակ, երբ իրենց հարց են տալիս և ուշադիր լսեն դասը: Հազվադեպ է լինում, երբ ուսուցիչն է լսում աշակերտներին՝ համոզվելու, որ մատուցված նյութը հասկացել են: Դասավանդման փոխներգործուն, գործողությունների վրա հիմնված և համագործակցային ռազմավարություններ հազվադեպ են կիրառվում: Հազվադեպ են կիրառվում նաև աշակերտներին ակտիվորեն ներգրավող խնդրահենք ուսումնառության մեթոդները: Հեղինակների ու հետազոտողների կողմից նշվում է, որ երբ երեխաները դրսևորում են անցանկալի վարքագիծ, ուսուցիչները բղավում են երեխաների վրա, պատժում են, բողոքում են ծնողներին կամ ուղարկում են դպրոցի ղեկավարության մոտ՝ փորձելով դրանով նվազեցնել կամ կառավարել բացասական վարքի դրսևորումները:

Ելնելով վերը նկարագրվածից՝ անսպասելի չէ, որ ուսումնական դժվարություն ունեցող շատ աշակերտներ ձանձրանում են ուսուցչին լսելուց կամ ինքնակարգավորման սահմանափակ կարողության պատճառով գտնում են ուշադրության արժանանալու ամենահեշտ ձևերից մեկը՝ դասարանում անկարգություն անելը: Յայաստանում, ներառական կրթության համատեքստում, յուրաքանչյուր դասարանում ուսուցչի օգնական և անհրաժեշտության դեպքում երեխային ուղեկցող մասնագետ չունենալու, և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքների դասակարգման մեջ հուզական ու վարքային դժվարությունները չներառելու փաստերը շատ ուսուցիչների կանգնեցնում են անլուծելի դժվարությունների առաջ: ԱՄՆ-ում և շատ այլ երկրներում ապագա ուսուցիչները բուհերում սահմանափակ գիտելիքներ ու գործնական փորձառություն են ստանում վարքային

դժվարությունների ու դրանք դրսևորող աշակերտների հետ աշխատելու վերաբերյալ:

Որպեսզի ներառական կրթության վերաբերյալ ՀՀ կառավարության նպատակը իրագործվի, ուսուցիչները պետք է տիրապետեն դասավանդման արդյունավետ մեթոդների՝ իրենց դասարաններում աշակերտների տարբեր խմբերի վարքը վստահորեն կառավարելու համար: Առանձին աշակերտների վրա կենտրոնացած մոտեցումները (օրինակ՝ վարքի ֆունկցիոնալ վերլուծություն), որոնք կիրառվում են միայն վարքի խնդիր առաջանալուց հետո, բավարար չեն: Անհրաժեշտ է համակարգային մոտեցում, որով *բոլոր* աշակերտները կստանան դպրոցում պատշաճ վարքի ձևավորմանն ուղղված աջակցություն: Դպրոցներում կիրառվող այդպիսի մոտեցումներից է դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը:

### Ի՞նչ է դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը

ԱՄՆ-ում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների վարքի դժվարությունների հաղթահարման ուղղությամբ վերջերս նկատված դրական տեղաշարժը վերագրվում է բազմաթիվ դպրոցներում *դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության* կիրառմանը: Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը հետազոտություններով արդյունավետությունը հիմնավորաձև մոտեցում է, որը մանկավարժներին զինում է դպրոցական միջավայրում ընդունելի վարքագծի սահմանման, ձևավորման ու աջակցման ակտիվ, դրական ռազմավարություններով (Bradshaw, Koth, Bevans, Lalongo & Leaf, 2008; Sugai et al., 2000):

Այս մոտեցումը հիմնված է առաջընթացի մշտադիտարկման, տվյալների բազային վերլուծության ու ըստ այդմ աջակցման աստիճանի որոշման վրա: Այն փորձում է նվազեցնել աշակերտների նկատմամբ ուսուցիչների բացասական ուշադրությունը, որը, որպես կանոն, հակառակ ազդեցությունն է ունենում՝ ավելացնելով ու ամրապնդելով անցանկալի վարքագիծը (Sugai & Horner, 2009):

Նախկինում շատ երկրներում դասղեկների պարտականությունների մեջ մտնում էր անընդունելի ու անցանկալի վարքային դրսևորումներ ունեցող աշակերտների վարքի վրա տարվող աշխատանքի անհատական պլանների մշակումը: Նման պլանները սովորաբար մշակվում էին միայն այն բանից *հետո*, երբ աշակերտը միառժամանակ անցանկալի վարք էր

դրսևորում: Բացի այդ՝ արձագանքը հիմնականում լինում էր բացասական, բիսում էր պատժի ու նկատողությունների ռազմավարություններից՝ ներառյալ արտոնություններից զրկելը, տնօրենի մոտ ուղարկելը, դասարանից դուրս հրավիրելը, մեկուսացնելը: Չետագոտությունները վկայում են, որ բռնության, ուժի կիրառմամբ անհնար է վարքագծում դրական փոփոխություն գրանցել: Ուսուցիչները և դպրոցների ղեկավարությունը նման ձևեր կիրառելիս, որպես կանոն, անհետևողական են, որից օգտվելով, աշակերտները շարունակում են ամրապնդել իրենց բացասական վարքագիծը: Փաստորեն դպրոցում հաճախ չեն կիրառվում աշակերտների մոտ պատշաճ վարք ձևավորելու դրական ռազմավարությունները: Փոխարենը կիրառվում է բացասական վարքի անհետևողական մոտեցմամբ սոսկ ժամանակավոր ճնշումը: Արդյունքում, երբեմն, երեխան դրական վարքագիծ է ցուցաբերում հեղինակությունների ներկայությամբ և հակառակ կերպ վարվում, երբ ուսուցիչներն ու դպրոցի ղեկավարությունը տարածքում չեն (օրինակ՝ միջանցքներում, ավտոբուսում): Իրականում, դրական սոցիալական վարքի ձևավորումը, մոդելավորումը և ամրապնդումը համարվում են հաջողված, եթե դրանք դրսևորվում են անկախ այս կամ այն մարդու ներկայությունից կամ բացակայությունից (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008): Անցանկալի վարքագծի դրսևորումը նկատելուն պես աշակերտին նկատողություն անելու փոխարեն, պետք է սահմանել կարգապահական ակնկալիքներ ու դրանց հետևելու համար աշակերտներին խրախուսել: Սա ստեղծում է դրական մթնոլորտ ու նպաստում է արդյունավետ ուսումնառության մեջ *բոլոր* աշակերտների ներգրավմանը:

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը ներդնելիս անհատական վարքագծային կառավարման պլանների փոքր մասշտաբային մոտեցման փոխարեն իրականացվում է դրական վարքային աջակցություն դպրոցի բոլոր աշակերտների համար՝ կենտրոնանալով ոչ միայն դասասենյակի վրա, այլ ապահովելով դրական վարք ամենուրեք (օրինակ՝ միջանցքում, ավտոբուսում, պետքարանում): Դրական վարքագծի ձևավորումը մեծացնում է դպրոցի, ընտանիքի, համայնքի դերը փաստահենք մոտեցումներ կիրառելու և դասավանդման ու ուսումնառության համար բարենպաստ միջավայր ձևավորելու գործում:

Ուշադրության կենտրոնում կայուն առաջին (համընդհանուր, բոլոր աշակերտների վրա կենտրոնացած), երկրորդ (թիրախավորված խմբեր) և

երրորդ (անհատական մոտեցում) խմբերի ստեղծումն է, որը նպաստում է սոցիալական ու ակադեմիական առաջընթացին՝ նվազեցնելով անցանկալի վարքագծի դրսևորումները: Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության շնորհիվ դպրոցում և դասարանում դրական մթնոլորտը և պատշաճ վարքը դառնում են օրինաչափ: Ըստ Չորների և գործընկերների (Horner et al., 2009) դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը և միջամտության նկատմամբ արձագանքը ունեն շատ ընդհանուր սկզբունքներ: Դրանք ներառում են հետևյալ գաղափարները.

- բոլոր աշակերտներին կարելի է ընդունելի վարք սովորեցնել,
- բոլոր աշակերտներն էլ կարող են դրսևորել բացասական վարքագիծ, սակայն փաստացի միայն որոշ աշակերտներ են դա անում,
- փաստահենք մոտեցումների կիրառմամբ վաղ և արդյունավետ միջամտությունը կարող է կանխել հետագա ավելի լուրջ խնդիրների առաջացումը,
- նկատի ունենալով, որ յուրաքանչյուր աշակերտ առանձնահատուկ է, դպրոցները պետք է տրամադրեն վարքի օժանդակության ամենատարբեր ձևեր՝ հնարավոր դարձնելով ծառայությունների մատուցման բազմաստիճան մոդելի կիրառումը.
- հավանականությունը, որ դպրոցներին կհաջողվի աշակերտների մեջ ձևավորել դրական վարք և նվազեցնել բացասական վարքի դրսևորումները, ուղղակիորեն պայմանավորված է փաստահենք ռազմավարությունների և միջամտությունների կիրառմամբ,
- լավագույն որոշումներն ընդունվում են՝ հիմնվելով տվյալների վրա, իսկ աշակերտների առաջընթացի մշտադիտարկումը մանկավարժներին հնարավորություն է տալիս ուսուցման մասին որոշումներ ընդունելիս լինել ավելի տեղեկացված,
- բոլոր աշակերտները պետք է անցնեն վարքային խնդիրների հայտնաբերման տարեկան սքրինինգ:

### Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը

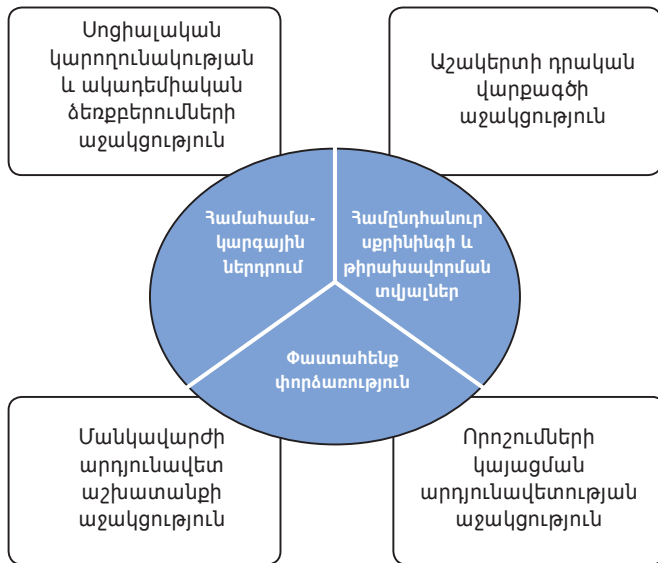
Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը կազմված է յուրաքանչյուր աստիճանում իրականացվող վարքի օժանդակության չորս առանցքային տարրերից (*տե՛ս նկար 2*), մասնավորապես.

- ա)** որոշ աշակերտների և ողջ դպրոցի համար սահմանված ցանկալի վարքագծի

վերջնարդյունքները, որոնց ձգտում են հասնել ուսուցիչները և դեկավարները,

- բ) տվյալները կամ տեղեկությունները, որոնցից օգտվում է դպրոցի անձնակազմը, որպեսզի որոշի լրացուցիչ աջակցության անհրաժեշտությունը, աջակցության տեսակները և ուսուցիչների միջամտությունների արդյունքները,
- գ) ցանկալի արդյունքի հասնելու համար դպրոցի կողմից կիրառվող փաստահենք մոտեցումները,
- դ) դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության արդյունավետությունն ու կայունությունն ապահովող միջոցները:

**Նկար 2. Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության մոդել**



Evanovich & Scott (2016) նշում են, որ այս մոդելի համաձայն, դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը իրականացվում է չորս քայլով: Առաջին քայլով բացահայտվում են տվյալ դպրոցի և դասարանի վարքի խնդրահարույց դրսևորումները և այն պայմանները, որոնցում դրանք հանդիպում են: Կատարվում է վերլուծություն՝ պարզելու, թե ի՞նչ պատճառով, ե՞րբ, որտե՞ղ և ինչն՞ է դրսևորվում տվյալ վարքը:

Այս հարցերին պատասխանելու հնարավորություն է ընձեռում աշակերտների վարքի համընդհանուր սքրինինգը՝ վեր հանելով ուսուցիչներին անհանգստացնող վարքային խնդիրները: Բացի այդ, ուսուցիչները համագործակցում են փոքր խմբերով կամ թիմերով՝ միմյանց հաղորդելով դիտարկումների արդյունքում իրենց վերհանած անցանկալի վարքի դրսևորումները, ներկայացնելով այն պայմանները,

որոնցում դրանց դրսևորվելը առավել հավանական է: Խնդիրները և դրանց դրսևորման պայմանները վերհանելուց հետո դպրոցի թիմը պետք է մշակի փաստահենք կանխարգելիչ միջամտությունների համակարգ՝ նվազեցնելու համար անցանկալի վարքի դրսևորումները: Արդյունքում ոչ միայն նվազում է դրանց քանակը, այլև աշակերտները յուրացնում են ցանկալի վարքի կանոններն ու Նորմերը: Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության երրորդ քայլն ամբողջ դպրոցում կիրառվելիք կանխող ռազմավարությունների և հավանության արժանացած մոտեցումներին հետևելու վերաբերյալ ողջ անձնակազմի համաձայնության գալն է: Վարքային դժվարությունների հաղթահարմանն ուղղված մոտեցումները պետք է հետևողականորեն կիրառվեն բոլոր դասարաններում և դպրոցի ողջ միջավայրում: Նախանշված միջամտությունների ազդեցությունը և դպրոցի ողջ անձնակազմի կողմից դրանց ճշտությամբ իրականացումը ապահովելու համար անհրաժեշտ է, որ շարունակաբար հավաքվեն ու վերլուծվեն տվյալները: Դա օգնում է հիմնավորելու որոշակի մոտեցումների արդյունավետությունն ու առաջարկելու փոփոխություններ մյուսներում (Todd, Sampson & Horner, 2005):

Ինչպես և այս գլխի սկզբում քննարկված «Միջամտության նկատմամբ արձագանք», այնպես էլ «Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն ու աջակցություն» ռազմավարության առաջին աստիճանը կենտրոնացած է ողջ դպրոցի վրա՝ նպատակ ունենալով ներդնելու աշակերտների շրջանում հաճախ հանդիպող անցանկալի վարքագծերի կանխման դրական ռազմավարություններ: Այս աստիճանում՝

- սահմանվում են դպրոցում ընդունելի վարքագծի կանոնները: Դրանք փակցվում են դասարաններում,
- վարքագծի կանոնները սահմանվում են այն տեղերի համար, որտեղ դրանք առավել հաճախ են դրսևորվում,
- աշակերտներին սովորեցնում են ակնկալվող վարքի կանոնները,
- դասղեկներն անմիջական, հատուկ խրախուսանք են կիրառում,
- դասարանի կարգ ու կանոնին հետևելու համար աշակերտներին ավելի հաճախ են խրախուսում, քան դրանց չհետևելու համար նախատում են,
- սահմանվում են դասարանում անցանկալի վարքի արձագանքման ընթացակարգեր,
- դասարաններում գործում են հաճախակի կրկնվող բացասական վարքի դրսևորումների հետևողական հաղթահարման միջամտություններ:

Դասասենյակում անելիքների հստակ

կազմակերպումը, աշակերտներին հետաքրքրող ուսուցողական ակտիվ ռազմավարությունների օգտագործումը, մի անելիքից մյուսին անցնելիս ձգձգումների կանխումը, աշակերտների ներգրավումը ակնկալվող վարքի կանոնները սահմանելու գործընթացի մեջ, դրական վարքագիծը մշտապես խրախուսելը այս մակարդակում հաջողությամբ կիրառվող ռազմավարությունների օրինակներ են: Առաջին աստիճանում արդյունավետ ռազմավարությունները կիրառվում են *բոլոր ուսուցիչների կողմից բոլոր աշակերտների նկատմամբ*: Հետազոտությունները վկայում են, որ նշված մոտեցումները աշակերտների 75-80%-ի համար գոհացուցիչ արդյունք են ապահովում (Bradshaw, Koth, Bevans, Ialongo & Leaf, 2008; OSEP Center on PBIS, 2015; Sugai & Horner, 2009):

Առաջին աստիճանի միջամտության լավ օրինակ է ամբողջ դպրոցում աշակերտի դրական, սոցիալակապես ընդունելի վարքի ճանաչման և ամրապնդման ծրագրերի իրականացումը: Սա հատկապես կարևոր է, եթե հաշվի առնենք, որ հետազոտությունները վկայել են, որ դպրոցների մեծ մասում աշակերտները իրենց արարքների համար 4-10 անգամ ավելի շատ նախատիք են լսում, քան խրախուսանք:

«Կեցցե՛ս»-ը պատշաճ վարքի ամրապնդման համակարգ է, որը ուսուցիչներին ու վարչական անձնակազմին հիշեցնում է խրախուսելու անհրաժեշտության մասին: Աշակերտներին խրախուսելու համար, համաձայն «Կեցցե՛ս» ծրագրի, դպրոցներում կարող են օգտագործվել սոսնձվող թերթիկներ, թվիթներ և տեքստային հաղորդագրություններ, որոնց պատճենները ուղարկվում են ծնողներին, դասուղեկներին և դպրոցի վարչական աշխատակիցներին: Սա օգնում է, որ աշակերտների ջանքերը գնահատվեն դպրոցական ողջ համայնքի կողմից:

Աշակերտների 15-20% կազմող համեմատաբար փոքր մասը, որի հետ առաջին աստիճանի ռազմավարությունները արդյունավետությամբ աչքի չեն ընկնում, ստանում է առավել ինտենսիվ՝ երկրորդ աստիճանի աջակցություն: Այն հիմնվում է երեխայի ակադեմիական և վարքային տվյալների վրա, որպեսզի որոշի երեխայի անհատական կարիքները, մշտադիտարկի առաջընթացը, պարզի դպրոցի մթնոլորտը և ծրագրի ներդրման ճշգրտությունը (OSEP Center on PBIS, 2015; Sugai & Horner 2002): Երկրորդ աստիճանի աջակցության մեջ ներգրավվում են տասը կամ ավելի աշակերտներ: Կազմվում են դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության անհատական

պլաններ՝ հիմնված խնդրահարույց վարքագծի դրսևորումների ու դրանց դրդապատճառների վրա: Վարքի դժվարությունների ուսումնասիրման հիսունամյա փորձը վկայում է, որ անցանկալի վարքագծերը հիմնականում դրսևորվում են նշված նպատակներով.

- Աշակերտը ինչ-որ իրադրությունից խուսափելու, կամ ինչ-որ իրավիճակում հայտնվելու նպատակով դրսևորում է անցանկալի վարք: Օրինակ, իմանալով, որ տվյալ վարքի դրսևորման դեպքում իրեն դասարանից դուրս կհրավիրեն ու կուղարկեն տնօրենի սենյակ, նա իր համար ոչ սիրելի առարկայի դասին պատշաճ վարք չի դրսևորում՝ այսպիսով խուսափելով տվյալ դասին նստելու անհրաժեշտությունից:
- Աշակերտը ուշադրությունից խուսափելու կամ այն իր վրա հրավիրելու նպատակով դրսևորում է անցանկալի վարք, օրինակ՝ անվայել գործողություններ է կատարում՝ ծիծաղեցնելով դասընկերներին:
- Աշակերտը անցանկալի վարքագիծ է դրսևորում, քանի որ իրավիճակը իր համար, զգայական տեսակետից դառնում է անտանելի, օրինակ՝ աղմուկ չհանդուրժելու պատճառով լքում է դասարանը:

Աշակերտների անցանկալի վարքագծի գործառնությունների վերլուծության հիման վրա կազմվում են անհատական աջակցության պլաններ, որոնք ներառում են.

- ա)** աշակերտների փոքր խմբերին սովորեցնել կիրառել բացասական վարքին փոխարինող նոր հմտություններ,
- բ)** վերակազմակերպել միջավայրը՝ վարքի դժվարությունները կանխելու և ցանկալի վարքագիծը խրախուսելու նպատակով,
- գ)** իրականացնել արդյունքների պարբերական գնահատում, վերագնահատում և մշտադիտարկում:

Երկրորդ աստիճանի միջամտությունները ներառում են սոցիալական հմտությունների ուսուցման խմբակներում աշակերտների ներգրավումը, որտեղ նրանք յուրացնում են ընկերների վարքին արձագանքելու այլընտրանքային ձևեր (Cheney, Stage, Hawken, Lynass, Mielenz & Waugh, 2009) և վարքագծի ուսուցման պլաններ: Ինչպես առաջին աստիճանը, այնպես էլ երկրորդը սովորաբար իրականացվում են դպրոցի անձնակազմի կողմից՝ վարքի օժանդակության թիմի խորհրդատվությամբ: Թիմը ներառում է ուսուցիչներ, հատուկ մանկավարժներ, մասնագետներ և վարչական աշխատող: Երկրորդ աստիճանում արդյունավետ

միջամտությունները պետք է հանգեցնեն վարքի չափելի փոփոխությունների, որոնք կարծանագրվեն ուղղակի դիտարկումներով և պարբերաբար իրականացվող մշտադիտարկմամբ: Եթե աշակերտը սահմանված ժամկետում (սովորաբար 4-6 շաբաթ) առաջընթաց չի գրանցում, տվյալները կարող են կիրառվել միջավայրային և այլ հարմարեցումներ իրականացնելու համար: Որոշ աշակերտների դեպքում կարող է լինել առավել ճկուն, նպատակաուղղված և անհատականացված վարքային օժանդակության կարիք:

Երրորդ աստիճանի աջակցության կարիք ունենում է աշակերտների փոքր մասը (3-5%-ը): Վերջիններիս շարունակական վարքային խնդիրները, ի վերջո, կարող են հանգեցնել նրանց՝ հատուկ կրթության դասարաններում ճարահատյալ մեկուսացնելու կամ նույնիսկ դպրոցից հեռացնելու (Carran, Kerins & Murray, 2005): Դրական վարքագծի ձևավորման ուղղված միջամտության ու աջակցության ծրագրում ներգրավվող աշակերտների վարքի շարունակական մշտադիտարկումը նպաստում է այն աշակերտների բացահայտմանը, ում նկատմամբ ձեռնարկված կանխարգելիչ աշխատանքները անարդյունավետ են եղել, ում համար ինտենսիվ միջամտությունների մշակման անհրաժեշտություն կա:

Երրորդ աստիճանի միջամտություններն ինտենսիվ են, փաստապես ու կարող են դասվել ֆունկցիաների վրա հիմնված վարքային միջամտությունների ու անձի վրա կենտրոնացած պլանների շարքին: Վարքային դժվարությունների հաղթահարման ուղղված միջամտությունները հիմնվում են անհատականացված և գնահատումներից բխող ռազմավարությունների վրա, ներառյալ.

- ա)** Անցանկալի վարքին փոխարինող նոր դրական վարքագծի ուսուցում՝ յուրահատուկ սոցիալական իրավիճակներին վերաբերող անհատականացված սոցիալական պատմությունների մշակման միջոցով:
- բ)** Միջավայրային փոփոխությունների իրականացում՝ անցանկալի վարքը կանխելու և ցանկալին խրախուսելու նպատակով: Կախված երեխայի զգայական կարիքներից, նման փոփոխություններից կարող է լինել ազդակների նվազեցումը, օրինակ՝ երեխային, աղմկոտ միջավայրում աղմուկը խլացնող ականջակալների տրամադրումը կամ ազդակների ավելացումը: Օրինակ, ձեռքի ափին անընդհատ պատվող մի առարկա տրամադրելը:
- գ)** Անհրաժեշտության դեպքում վարքի կարգավորման պլանի մշտադիտարկման, գնահատման և վերագնահատման

ընթացակարգերի կիրառում: Երբեմն պլանը կարող է նաև ներառել ընթացակարգեր արտակարգ իրավիճակների համար, երբ առկա է արագ արձագանքելու անհրաժեշտություն:

### Դրական վարքագծի ձևավորման ուղղված միջամտության ու աջակցության ազդեցությունը. հետազոտությունների արդյունքները

Վերջին 20 տարիներին մեծածավալ հետազոտություններ են իրականացվել՝ դպրոցներում առանձին վերցված աշակերտների դրական վարքի ձևավորման ուղղված միջամտության ու աջակցության ազդեցությունը որոշելու ուղղությամբ: Անցկացված ուսումնասիրությունները վկայում են, որ այս մոտեցումները կիրառելու արդյունքում դպրոցներում ձևավորվում է առավել դրական մթնոլորտ:

Այդ մասին են վկայում աշակերտների և մանկավարժների շրջանում ակնկալվող վարքի փոփոխությունը և մասնագիտական վստահության ու հարգանքի մթնոլորտը (Houchens, Zhang, Davis, Niu, Chon & Miller, 2017; Waasdorp et al. 2012): Ժամանակի ընթացքում, նկատվել է դրական վարքի ձևավորման ուղղված միջամտության ու աջակցության նկատմամբ մանկավարժների վստահության աճ և կադրերի արտահոսքի նվազում (Netzel & Eber, 2003):

Հետազոտողները փաստում են, որ դրական վարքի ձևավորման ուղղված միջամտության արդյունքում աշակերտների վարքում բազմիցս նկատվում են դրական փոփոխություններ. նվազում են աշակերտների ագրեսիվությունը, դասից անընդհատ շեղվելը, աշակերտների նկատմամբ կարգապահական տույժերի կիրառման, դասից դուրս հրավիրելու անհրաժեշտությունը (Bohanon et al. 2006; Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010; Lassen, Steele & Sailor, 2006; Luiselli, Putnam, Handler & Fienberg, 2005; Mayer et al., 1993; Nelson, Martella & Marchand-Martella, 2002; Nunn, 2017; Sadler & Sugai, 2009; Sugai & Simonsen, 2012; Warren et al., 2003; Weiland et al., 2014): Cheney, Malloy & Hagner (1998) հետազոտությունը վկայում է, որ դրական վարքի ձևավորման ուղղված միջամտության ու աջակցության կիրառման արդյունքում նվազում է դպրոցից դուրս մնացողների թիվը: Այս մոտեցումը կիրառող դպրոցներում, չկիրառող դպրոցների համեմատությամբ, սակավ են ուսուցիչների գրավոր դիմումները աշակերտների կողմից հասակակիցների նկատմամբ բռնությունների դեպքերի վերաբերյալ (Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012): Հետազոտությունները վկայում են, որ դրական

վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության ազդեցությունը մեծ է վարքի դժվարությունների նկատմամբ հակվածություն ունեցող երեխաների շրջանում (Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2015):

Դեռևս հստակ չէ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության ազդեցությունը ուսման առաջադիմության վրա, այդուհանդերձ արդյունքները հուշում են դրական ազդեցության մասին: Nelson, Benner, Lane & Smith-ը (2004) նկատել են՝ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության կիրառման դեպքում բարելավվում են աշակերտների ընթերցանության գնահատականները, իսկ Muscott, Mann & LeBrun-ը (2008) նույնը պնդում են մաթեմատիկայի գնահատականների վերաբերյալ: Sailor, Zuna, Chol, Thomas, McCart & Roger-ը (2006) եզրակացրել են, որ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության կիրառման արդյունքում երեք միջին դպրոցների աշակերտներ և մեկ նախադպրոցական հաստատության սաներ բարելավել են առաջադիմությունը և առաջընթաց են գրանցել մի շարք ոլորտներում: Ըստ Horner et al. (2009) համեմատաբար վերջերս կատարած հետազոտության արդյունքների, դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունն իրականացնող և չիրականացնող դպրոցներ հաճախող երրորդ դասարանցիների ընթերցանության տարեվերջյան արդյունքները մեծապես տարբերվում են միմյանցից՝ ինչպես դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունն կիրառող դպրոցների:

Միևնույն ժամանակ Bradshaw et al. (2010), ընթերցանության կամ մաթեմատիկայի առաջադիմության տարբերություններ չեն հայտնաբերել դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունն կիրառող և չկիրառող դպրոցների աշակերտների շրջանում: Ըստ Childs et al. (2010)՝ այս ռազմավարությունը կիրառող և չկիրառող դպրոցներում ընթերցանության տարեվերջյան ստանդարտացված թեստերի արդյունքների տարբերությունն աննշան է: Houchins et al. (2017) եզրակացնում են, որ թեև իրենց հետազոտությունը դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունն կիրառող ու չկիրառող դպրոցների աշակերտների առաջադիմության մեջ ակնհայտ տարբերություններ չի հայտնաբերել, արդյունքների վերլուծությունից պարզ է դարձել, որ արդյունքները զգալիորեն ավելի բարձր են եղել ռազմավարությունը միջին

ու բարձր ճշգրտությամբ կիրառող դպրոցներում: Այս հետազոտության արդյունքը համընկնում է այլ նմանատիպ հետազոտությունների արդյունքների հետ, որոնք դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության արդյունավետությունը պայմանավորում են վերջինիս կիրառման ճշգրտությամբ (Barrett, Bradshaw & Lewis-Palmer, 2008; Childs, Kincaid & George, 2010):

### Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության գործընթացը

Դպրոցներում դրական վարքագծի միջամտության արդյունավետությունը ապահովելու համար կարևոր է, որ վերջինիս նկատմամբ ցուցաբերվի համակարգային մոտեցում: Այդ կերպով ապահովվում են ռազմավարության կիրառման համար անհրաժեշտ ռեսուրսները և վերջիններիս կայունությունը: Ռազմավարության ներդրումը դպրոցում սկսվում է նրանից, որ դպրոցի տասը ներկայացուցիչներից կազմված թիմը մասնակցում է հմուտ վերապատրաստողների կողմից անցկացվող, երկու-երեք աշխատանքային օր տևող դասընթացի: Թիմի մեջ մտնում են վարչական աշխատակիցներ, ընդհանուր և հատուկ մանկավարժներ և աջակցող թիմի մասնագետներ (սոցիալական աշխատողներ, հոգեբաններ): Վերապատրաստումից հետո թիմը ստանձնում է հետևյալ պարտականությունները.

1. Կազմել աշակերտներից ակնկալվող վարքի երեքից հինգ դրսևորումների ցանկ, որոնք հեշտությամբ հիշվող են: Այս գործընթացը սովորաբար իրականացնում են մանկավարժները, բայց մասնակիցների շրջանակը կարելի է ընդլայնել՝ ներգրավելով ծնողներին և աշակերտներին՝ ելնելով այն սկզբունքից, որ լավագույն ճանապարհի հարթողը ինքը՝ շահառուն է:
2. Թիմն այս ցանկը քննարկում է այլ աշխատակիցների հետ: Այն պետք է ստանա նրանց առնվազն 80%-ի համաձայնությունը:
3. Թիմը ստեղծում է թվացանց (մատրիցա), որը մանրամասն տեղեկատվություն է պարունակում այն մասին, թե դասարանում ու դասարանից դուրս (ճաշարանում, ավտոբուսում և այլուր) ակնկալվող վարքագիծը ինչպես է դրսևորվում:
4. Թիմի անդամներն այնուհետև աշխատում են ուսուցիչների հետ՝ յուրաքանչյուր դասարանի համար թվացանց պատրաստելու համար: Այն պետք է պարունակի օրինակներ տարբեր իրավիճակներում (դասասենյակ մտնելիս, դուրս գալիս, ուսուցչին լսելիս) ակնկալվող վարքագծի դրսևորումների վերաբերյալ:

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության թիմի հաջորդ անելիքը ակնկալվող վարքագծի ուսուցանումն է դասարանում և դասարանից դուրս: Հնարավոր մոտեցումներն են.

1. Ելնելով հմտությունը համապատասխան միջավայրում ուսուցանելու սկզբունքից՝ տարեսկզբին աշակերտներին մի քանի անգամ տանել դպրոցին հարակից կանգառներ:
2. Առօրյա յուրաքանչյուր անցուդարձի ժամանակ սովորեցնել վարքագծի համապատասխան դրսևորումները:
3. Հնարավորություններ տալ ուսուցիչներին և աշակերտներին ուսումնական տարվա ընթացքում վերանայելու ու պարբերաբար ներկայացնելու ակնկալվող վարքագծերը:

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն ու աջակցություն իրականացնող թիմը հստակորեն սահմանում է վարքային այն դրսևորումները, որոնց դեպքում հարկավոր է դիմել վարչական անձնակազմին (օրինակ՝ աշակերտին ուղարկել տնօրենի մոտ) և այն դրսևորումները, որոնք կարող են լուծում ստանալ դասարանում: Այս փուլում շատ կարևոր է, որ բոլոր մանկավարժները միևնույն անցանկալի վարքին արձագանքեն միևնույն կերպով:

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունը ուսուցիչներին գինում է շեղող հանգամանքները նվազեցնելու, ուսումնական գործընթացի ժամանակահատվածը երկարեցնելու, աշակերտի սոցիալական վարքն ու կրթական վերջնարդյունքները բարելավելու համար օգտակար միջոցներով: Սակայն, ուսուցիչների մեծ մասը բուհերն ավարտում է առանց այս մոտեցումների վերաբերյալ պատշաճ գիտելիքի: Նման դեպքերում, դպրոցների ղեկավարները պետք է փորձեն ապահովել ուսուցիչների և հատուկ մանկավարժների վերապատրաստումները հետևյալ հարցերի շուրջը՝

1. դրական վարքագծի ակնկալիքների ուսուցման, մոդելավորման, գործնական կիրառման և դիտումների ձևեր,
2. վարքի արդյունավետ կառավարման ընթացակարգեր այն իրավիճակների համար, երբ կանխարգելիչ մոտեցումները արդյունավետ չեն,
3. դրական վարքագծի դիտարկման և խրախուսման ընթացակարգեր,
4. վարքի ու ակադեմիական առաջընթացի գնահատման ուղիներ՝ տվյալների վրա հիմնված որոշումների կայացման հարցում, ներառյալ՝ սքրինինգ, ախտորոշում, տարբերակում, ընթացքի մշտադիտարկում,

5. դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության միաձուլում կրթական ծրագրի ու դասավանդման հետ:

Այնուամենայնիվ, պետք է նկատի ունենալ, որ ուսուցիչներին նման նախնական տեղեկատվության տրամադրումը բավարար չէ: Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության թիմը պետք է իրականացնի մշտադիտարկում՝ հետևելով, որ ուսուցիչները միջամտությունը իրականացնելիս հստակությամբ պահպանեն անհրաժեշտ մոտեցումները: Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության արդյունավետ ներդրումը հնարավոր է, եթե դպրոցի թիմը օժանդակում է ուսուցիչներին՝ ապահովելով մասնագիտական զարգացման հնարավորություններ, աջակցման և տվյալներին առնչվող խորհրդատվություն, անձնակազմի ծառայությունների ճանաչում: Բացի այդ, կարևոր է ապահովել միջամտության համակարգի մշակութային և համատեքստային առանձնահատկությունների ներդաշնակությունը և համապատասխանությունը՝ հաշվի առնելով միջավայրային (օրինակ՝ թաղամասը, քաղաքը), անձնական (օրինակ՝ ռասսայական և ազգային պատկանելությունը) առանձնահատկությունները, ինչպես նաև կրթության նախադրյալները (օրինակ՝ ընտանիքի առօրյան, սովորույթները):

**«Միջամտության նկատմամբ արձագանքի» և «Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության» հարմարեցման անհրաժեշտությունը հայկական իրականությանը**

ԱՄՆ-ի և ՀՀ-ի մշակույթների, ինչպես նաև երկու երկրների կրթական համակարգերի միջև կան բազմաթիվ նմանություններ: Սակայն կան նաև բազմաթիվ տարբերություններ, որոնք թերևս նվազեցնում են «Միջամտության նկատմամբ արձագանքը» և «Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը» Հայաստանում՝ առանց փոփոխությունների հաջողությամբ ներդնելու հնարավորությունը: Այս համակարգերը ներդնելիս կարևոր է հաշվի առնել երկրի մշակութային ու կրթական առանձնահատկությունները:

ԱՄՆ-ի դպրոցներում «Միջամտության նկատմամբ արձագանքի» և «Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության» իրականացումը կենտրոնացած է

մանկավարժներին տրամադրվող համակարգային վերապատրաստումների, նրանց տրամադրվող մեթոդության ու քուլչինգի, ձևավորող գնահատման, աշակերտների ակադեմիական դժվարություններից ու առաջընթացի տվյալներից բխող հարմարեցումների վրա: Առաջին աստիճանում դասավանդման մոտեցումների փոփոխության պատասխանատվությունը ընկնում է դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի ուսերին: Երկրորդ և երրորդ աստիճաններում միջամտությունները մշակում ու իրականացնում են ուսուցիչներն ու աշակցող թիմի մասնագետները՝ համատեղ ջանքերով: Երրորդ աստիճանում պատասխանատվությունը մեծապես դրվում է հատուկ մանկավարժների ու աշակցող մասնագետների վրա: Հաջվի ամենուրև Յայաստանի դպրոցների ներկայիս ռեսուրսները՝ կարելի է վստահաբար ասել, որ «Միջամտության նկատմամբ արձագանքը» և «Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աշակցությունը» կարող են իրականացվել բացառապես հարմարեցումների ենթարկվելուց հետո: Ակադեմիական և վարքային դժվարություններ ունեցող աշակերտներին համակարգային օժանդակություն տրամադրելու համար կարևոր է վերանայել դպրոցական միջավայրերից դուրս գործող մանկավարժահոգեբանական աշակցման կենտրոնների մասնագետների դերը:

### *Խորհուրդներ ուսուցիչներին*

1. Հետամուտ եղեք, որպեսզի ձեր դպրոցի ղեկավարությունից ստանաք անհրաժեշտ օժանդակություն՝ բոլոր աշակերտներին դասավանդելու համար:
2. Համագործակցեք մասնագետների հետ՝ ուսումնական նյութերը հարմարեցնելու և աշակերտներին երկրորդ և երրորդ աստիճանի աշակցություն տրամադրելու հարցերում:
3. Օգտվեք գնահատման տվյալներից՝ որոշելու համար, թե առաջընթաց գրանցելու համար որ աշակերտներն ունեն ավելի ինտենսիվ ուսուցման/ միջամտության կարիք:
4. Խրախուսեք ձեր աշակերտներին դրական վարքագծի դրսևորումների և այլ ձեռքբերումների համար:
5. Առանձնացրեք քաջալերման այն ձևերը, որոնք օգնում են այս կամ այն կոնկրետ աշակերտին և դրանք օգտագործեք նրանց ուսումնական առաջընթացը ու դրական վարքը խրախուսելու համար:
6. Աշակերտներին տարեսկզբին մասնակից

դարձրեք առաջադիմության և վարքի ակնկալիքների սահմանման գործընթացին և հետևեք դրանց իրականացմանը բոլոր աշակերտների հետ միասին:

7. Դժվարություններ ունեցող աշակերտների դասավանդման կամ միջամտության վերաբերյալ մոտ վեց շաբաթ շարունակ հավաքեք տվյալներ, որպեսզի կարողանաք դատողություններ անել մոտեցումների արդյունավետության վերաբերյալ:

### *Մտքեր ղեկավարների համար*

1. Ուսուցիչներին տրամադրեք այնպիսի նյութեր և աշակցություն, որոնց կարիքը նրանք ունեն՝ բոլոր աշակերտների կրթությունը արդյունավետորեն կազմակերպելու համար:
2. Մասնակցեք աշակերտների դժվարությունների ու առաջընթացի քննարկումներին, որոնք անցկացվում են ուսուցիչների և այլ մասնագետների կողմից:
3. Ուսուցիչներին տրամադրեք մասնագիտական զարգացման հնարավորություններ՝ ուղղված բոլոր աշակերտների հետ արդյունավետ աշխատելու մեթոդներին ու ռազմավարություններին:
4. Հնարավորություններ ընձեռեք ուսուցիչներին, աշակերտներին և ծնողներին՝ նշելու աշակերտների հաջողությունները:
5. Նշեք ուսուցիչների հաջողությունները և կարևոր իրադարձությունները (օրինակ՝ մասնագիտական զարգացման դասընթաց ավարտելը, դասարանում զարգացման առանձնահատկություն ունեցող աշակերտի նկատմամբ ռազմավարության արդյունավետ կիրառումը):

### *Վերլուծական անդրադարձի հարցեր*

1. Որո՞նք են առաջին և երկրորդ աստիճանների ցուցումների տարբերությունները:
2. Ո՞րն է գնահատման դերը «Միջամտության նկատմամբ արձագանքի» և «Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աշակցության» գործում:
3. Որո՞նք են աշակերտի անցանկալի վարքագծի դրսևորման ամենահաճախ հանդիպող պատճառները:
4. Որո՞նք են աշակերտի ակադեմիական առաջադիմության բարելավման, երկրորդ և երրորդ աստիճաններում կիրառվող ռազմավարությունները:
5. Որո՞նք են աշակերտի վարքի բարելավման, առաջին ու երկրորդ աստիճանների ռազմավարությունները:



## Հղումներ

- Abrams, B. J. (2005). Becoming a therapeutic teacher for students with emotional and behavioral disorders. *Teaching Exceptional Children, 38*(2), 40-45.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.
- Barnett, D. W., Daly, E. J. III, Jones, K. M., & Lentz, F. E., Jr. (2004). Response to intervention: Empirically based special service decisions from single-case designs of increasing and decreasing intensity. *Journal of Special Education, 38*(2), 66-79.
- Barrett, S. B., Bradshaw, C. P., & Lewis-Palmer, T. (2008). Maryland statewide PBIS initiative: Systems, evaluation, and next steps. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(2), 105-114.
- Bethune, K. S. (2017). Effects of coaching on teachers' implementation of Tier 1 school-wide positive behavioral interventions and support strategies. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 19*(3), 131-142.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook on early literacy research* (pp. 41-51). New York: Guilford Press..
- Bohanon, H., Fenning, P., Carney, K. L., Minnis-Kim, M. J., Anderson-Harriss, S., Moroz, K. B., & Pigott, T. D. (2006). Schoolwide application of positive behavior support in an urban high school: A case study. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(3), 131-145.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Jalongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 462-473.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M., & Leaf, P. (2010). Examining the effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*, 133-148.
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2015). A focus on implementation of positive behavioral interventions and supports (PBIS) in high schools: Associations with bullying and other indicators of school disorder. *School Psychology Review, 44*(4), 480-498.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., & Leaf, P. (2012). Examining the variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Pediatrics, 10*(5), 1136-1145.
- Carran, D., Kerins, M., & Murray, S. (2005). Three-year outcomes for positively and negatively discharged EBD students from nonpublic special education facilities. *Behavioral Disorders, 30*(2), 119-134.
- Carr-George, C, Vannest, K. J., Willson, V., & Davis, J. L. (2009). The participation and performance of students with emotional and behavioral disorders in a state accountability assessment in reading. *Behavioral Disorders, 35*(1), 66-78.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education, 2*(7) 1-23.
- Cheney, D., Hagner, D., Malloy, J., Cormier, G. M., & Bernstein, S. (1998). Transition services for youth and young adults with emotional disturbance: Description and initial results of project RENEW. *Career Development for Exceptional Individuals, 21*(1), 17-32.
- Cheney, D., Stage, S., Hawken, L., Lynass, L., Mielenz, C., & Waugh, M. (2009). A 2-year outcome study of the check, connect, and expect intervention for students at risk for severe behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 17*, 226-243.
- Childs, K. E., Kincaid, D., & George, H. P. (2010). A model for statewide evaluation of a universal positive behavior support initiative. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*, 198-210.
- Chowdry, H., & McBride, T. (2017). Disadvantage, behavior and cognitive outcomes: *Longitudinal analysis from age 5 to 16*. London: Early Intervention Foundation.
- Cook, B. G., Cameron, D.L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education, 40*(4), 230-238.
- Copeland, S. R., & Cosbey, J. (2008/2009). Making progress in the general curriculum: Rethinking effective instructional strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33-34*, 214-227.
- DeBoer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 1*(1) 1-24.

- Deno, S. L. (1992). The nature and development of curriculum-based measurement. *Preventing School Failure, 36*(2), 5-10.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, 37*(3), 184-192.
- Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review, 69*, 613-635.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2005). Can family socioeconomic resources account for racial and ethnic test score gaps? *The Future of Children, 15*, 35-54.
- Evanovich, L. L., & Scott, T. M. (2016). Facilitating PBIS implementation: An administrator's guide to presenting the logic and steps to faculty and staff. *Beyond Behavior, 25*(1), 4-8.
- Every Student Succeeds Act (2015). Pub. L. No. 114-95, §2002, 114 Stat. 1177 (2015-2016). Retrieved from <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177>
- Farkas, J. G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: *Differences by class and race. Social Science Research, 33*, 464-497.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M.-C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology, 41*, 217-232.
- Fuchs, L. S. (2003). Assessing intervention responsiveness: Conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 172-186.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99.
- Gage, N. A., Leite, W., Childs, K., & Kincaid, D. (2017). Average treatment effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on school-level academic achievement in Florida. *Journal of Positive Behavioral Interventions 19*(3), 158-167.
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in primary grades*. Washington, DC: U.S. Department of Education Institute of Educational Sciences.
- Goodman-Scott, E., Hays, D. G., & Cholewa, B. E. (2017). It takes a village: A case study of positive behavioral interventions and supports implementation in an exemplary urban middle school. *The Urban Review, 7*, 18-37.
- Grosch, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems. *European Journal of Special Needs Education, 3*, 254-269.
- Harry, B., & Klingner, J. K. (2006). Why are so many minority students in special education? *Understanding race and disability in schools*. New York: Teachers College Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30-million-word gap. *American Educator, 27*, 4-9.
- Harutyunyan, M., & Avagyan, A. (February 2018) personal communication.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*, 133-144.
- Houchens, G. W., Zhang, Z., Davis, K., Niu, C., Chon, K. H., & Miller, S. (2017). The impact of positive behavior interventions and supports on teachers' perceptions of teaching conditions and student achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions 19*(3), 168-179.
- Hughes, C., & Dexter, D. D. (2014). *Field studies of RTI programs, revised*. Retrieved from <http://www.rti-network.org/component/content/article/10/19-field-studies-of-rti-programs>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). Public Law 105-17 (20 U. S. C. § 1400 et seq.).
- Klingner, J. K., & Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly, 41*, 108-117.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools, 43*(6), 701-712.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology,*

- 25(2-3), 183-198.
- Mattison, R. E. (2008). Characteristics of reading disability types in middle school students classified ED. *Behavioral Disorders*, 34, 27-41.
- Muscott, H., Mann, E., & LeBrun, M. R. (2008). Positive Behavioral Interventions and Supports in New Hampshire: Effects of Large-Scale Implementation of Schoolwide Positive Behavior Support on Student Discipline and Academic Achievement. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 10(3), 190-205.
- National Center for Education Statistics (2011). *Dropout rates in the United States*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71, 59-63.
- Nunn, W. E. (2017). Effectiveness of school-wide positive behavior interventions and supports in a middle school as measured by office discipline referrals and explored in teacher perceptions. *Dissertation Abstracts International*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED580255>
- No Child Left Behind Act of 2001 (2002). Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425.
- Office of Special Education Program Learning Center on PBIS. (2015). <http://www.pbis.org/>
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: A preservice analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 180-187.
- Sadler, C., & Sugai, G. (2009). Effective behavior and instructional support: A district model for early identification and prevention of reading and behavior problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(1), 35-46.
- Sailor, W., Zuna, N., Chol, J. H., Thomas, J., McCart, A., & Roger, B. (2006). Anchoring schoolwide positive behavior support in structural school reform. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 18-30.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental Psychology*, 42, 1116-1127.
- Shapiro, E. S., Zigmond, N., Wallace, T., & Marston, D. (2011). *Models for implementing response to intervention: Tools, outcomes, and implications*. New York, NY: Guilford.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Staff, J., & Kreager, D. (2008). Too cool for school? Violence, peer status and high school dropout. *Social Forces*, 87(1), 445-471.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M. . . . Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-43.
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. Retrieved from [http://www.pbis.org/common/cms/files/pbisresources/PBIS\\_revisited\\_June19r\\_2012.pdf](http://www.pbis.org/common/cms/files/pbisresources/PBIS_revisited_June19r_2012.pdf)
- Ticha, R., Abery, B., & Kincade, L. (2018). Educational practices and strategies that promote inclusion: Examples from the U.S. *Social Education*. Manuscript submitted for publication.
- Todd, A. W., Sampson, N. K., & Horner, R. (2005). Data-based decision-making using office discipline referral data from the school-wide information system (SWIS). *APBS Newsletter*, 2 (2), 3.
- Vaughn, S., & Fuchs, D. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to Instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69 (4), 391-409.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Zhang, H., & Schatschneider, C. (2008). Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. *Reading and Writing*, 21, 437-480.
- Waasdorp, T., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2012). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archive of Pediatric Adolescent Medicine*, 166(2). 149-156.

- Warren, J., Edmonson, H., Griggs, P., Lassen, S., McCart, A., Turnbull, A., et al. (2003). Urban applications of school-wide positive behavior support: Critical issues and lessons learned. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 80-92.
- Weiland, C. A., Murakami, E. T., Aguilera, E., & Richards, M. G. (2014). Advocates in odd places: Social justice for behaviorally challenged, minority students in a large urban school district. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(2), 114-127.
- Wiley, A. L., Siperstein, G. N., Bountress, K. E., Forness, S. R., & Brigham, F. J. (2008). School context and the academic achievement of students with emotional disturbance. *Behavioral Disorders*, 33, 198-210.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.



## ԳԼՈՒԽ 7.

# Անհատական ուսուցման պլանի (ԱՈՒՊ) դերը Ներառական կրթության կազմակերպման գործընթացում

Քրիստոֆեր Ջոնսթըն  
Մինեսոթայի համալսարան

Արաքսիա Սվաջյան  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Վերգիլե Եսայան  
Հատուկ դպրոցի տնօրեն, Երևան

Այս գլխում ներկայացվում է անհատական ուսուցման պլանի (ԱՈՒՊ) մասին տեղեկատվություն:  
Այս պլանը օժանդակում է ներառական կրթությանը՝ աշակերտի համար  
սահմանելով անհատական նպատակներ, որոնց նա կարող է հասնել դասարանում,  
ուսումնառության շտրիկով:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ինչպե՞ս կարող են անհատական ուսուցման պլանը (ԱՌԴՊ) և մանկավարժակահոգեբանական աջակցության ծառայությունների անհատական պլանը (ՄԱԾԱՊ) նպաստել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ուսումնառությանը:
2. Ովքե՞ր պետք է կազմեն ԱՌԴՊ և ՄԱԾԱՊ:
3. Ինչպե՞ս կարող եք կազմել ձեր դասի պլանը՝ ԱՌԴՊ-ի և ՄԱԾԱՊ-ի նպատակներից օգտվելով:
4. Ինչպե՞ս են գնահատման տվյալներն օգտագործվում ԱՌԴՊ-ի և ՄԱԾԱՊ-ի նպատակները սահմանելիս:

## Ներածություն

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող յուրաքանչյուր երեխայի կրթությունը կազմակերպվում է նրա ԱՌԴՊ-ում սահմանված նպատակներին համապատասխան: Հայաստանի Հանրապետության «Կրթության մասին» օրենքում լրացումներ ու փոփոխություններ կատարելու մասին 2014թ.ին ընդունված օրենքի հոդված 3-ի 10.8 կետի համաձայն՝ անհատական ուսուցման պլանը «հանրակրթության պետական և առարկայական չափորոշիչների, ծրագրերի և երեխայի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի հիման վրա կազմված փաստաթուղթ է, որը սահմանում է սովորողի կրթության կազմակերպման տարեկան նպատակը, խնդիրները և դրանց հասնելու գործողությունները (ներառյալ՝ աջակցող ծառայությունները)»:

Անհատական աջակցման պլանը կազմված է երկու բաղադրիչից՝ անհատական ուսուցման պլան (ԱՌԴՊ) և մանկավարժակահոգեբանական աջակցության ծառայությունների անհատական պլան (ՄԱԾԱՊ):

ԱՌԴՊ-ը գրավոր փաստաթուղթ է, որտեղ սահմանվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի ուսումնական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ առանձնահատուկ նպատակները: ՄԱԾԱՊ-ը ներկայացնում է աշակերտի ուսումնական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ նպատակներին հասնելու յուրահատուկ միջամտությունները:

Այս փաստաթղթերը էական նշանակություն ունեն դպրոցներում, որովհետև ներառական միջավայրերում յուրաքանչյուր երեխայի դեպքում կարող են կիրառվել դասավանդման յուրահատուկ մոտեցումներ և ակնկալվել տարբեր կրթական վերջնարդյունքներ: Ըստ Հայաստանի Հանրապետության «Կրթության մասին» օրենքում լրացումներ ու փոփոխություններ կատարելու մասին «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի (2014)՝ ԱՌԴՊ-ը և ՄԱԾԱՊ-ը կազմվում են կրթության

առանձնահատուկ պայմանների վկայագրված կարիք ունեցող երեխաների համար:

ԱՌԴՊ-ի նպատակը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության կազմակերպման նպատակների և խնդիրների ձևակերպումն է. դրանք կարող են վերագնահատվել և փոփոխվել երեխայի ուսումնառության ընթացքում: ԱՌԴՊ-ները օգտակար են ուսուցիչների, ծնողների և աշակերտների համար, քանի որ պարունակում են տեղեկատվություն այն մասին, թե ինչ է երեխան սովորելու դպրոցում: Օրինակ, եթե տվյալ դասարանում սովորում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխա, ուսուցիչը կարող է ԱՌԴՊ-ը օգտագործել դասավանդումը պլանավորելու համար: Ցանկացած դասի համար ԱՌԴՊ-ը օգնում է պլանավորելու լրացուցիչ օժանդակություն, հարմարեցնելու դասավանդման նյութերը կամ առանձին օգնություն տրամադրելու աշակերտին՝ բովանդակությունը հասկանալու համար: ՄԱԾԱՊ-ը ուսուցիչներին օգնում է իմանալու, թե ինչ թերապևտիկ կամ լրացուցիչ, հատուկ կրթական ծառայություններ է ստանում երեխան, ինչպես նաև օգնում է պլանավորելու իրենց աշխատանքը երեխայի կարիքներին համապատասխան: ԱՌԴՊ-ի և ՄԱԾԱՊ-ի օգնությամբ ծնողները հստակ տեղեկատվություն են ստանում երեխայի ակադեմիական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ առաջընթացի մասին: Առաջընթացի տարեկան վերլուծությունների միջոցով ծնողները կարող են տեսնել, թե արդյո՞ք իրենց երեխան ստանում է այն ուշադրությունը, որն անհրաժեշտ է դպրոցում մասնակցության և առաջընթաց գրանցելու համար: Վերջապես, ԱՌԴՊ-ն ու ՄԱԾԱՊ-ը առաջին հերթին օգտակար են երեխաների համար, որովհետև կրթական ծրագրերը համապատասխանեցվում են նրանց կրթական կարիքներին: Ստորև շարադրված պարբերությունները վերաբերում են դպրոցներում ԱՌԴՊ-ի կիրառմանը:

## Անհատական ուսուցման պլան

ԱՌԴ-ի միջոցով ձևակերպվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների կրթության նպատակները: Անհատական կրթական պլաններ կոչվող նմանատիպ փաստաթղթեր տարիներ շարունակ կիրառվել են ԱՄՆ-ում և ուղղված են եղել պարզելուն, թե որքանով է երեխայի կրթություն ստանալու իրավունքը իրացվում: ԱՄՆ-ում սովորողի կրթական և թերապևտիկ նպատակների վերաբերյալ տեղեկությունները ներկայացվում են միևնույն փաստաթղթում: Հայաստանում այս ինֆորմացիան գետեղված է երկու առանձին փաստաթղթում՝ ԱՌԴ-ում և ՄԱԾԱԴ-ում: Երկուսն էլ բազմամասնագիտական թիմին, այդ թվում ուսուցչին, ներկայացնում են երեխաների կրթական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ նպատակների վերաբերյալ որոշումների արձանագրությունները (Everett, 2017): Անհատական կրթական պլանի, ԱՌԴ-ի և ՄԱԾԱԴ-ի հիմնական առանձնահատկությունը SMART նպատակներն են: Jung (2007) տվել է SMART նպատակի նկարագրությունը (տե՛ս շրջանակ 1):

### Շրջանակ 1. SMART նպատակներ

Համաձայն *Smart մոտեցման*,  
նպատակը պետք է լինի

**կոնկրետ, չափելի, հասանելի, իրատեսական, ժամկետային:**

Ստորև բերված օրինակը վերցված է Միացյալ Նահանգներում օգտագործվող անհատական կրթական պլանից և կազմված է մտավոր ֆունկցիայի խանգարում ունեցող սովորողի համար: Նպատակները վերաբերում են կրթական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ ոլորտներին: Այս մոդելն օգնում է երեխայի համակողմանի զարգացմանը: Երեխան (Լաուրա պայմանական անունով) ակադեմիական տեսակետից շատ է զիջում դասընկերներին և մյուս դասընկերների հետ դասապրոցեսին մասնակցում է մասնակիորեն՝ որոշակի դասաժամերի ընթացքում: Ի տարբերություն իր դասընկերների, նրա համար սահմանված են ուսման այլ՝ *անհատական* նպատակներ: Թիմը Լաուրայի կրթության համար սահմանել է չորս նպատակ: Որոշվել էր, որ երեխան՝ թեև անհատական, առանձնահատուկ նպատակներին, օրվա մի մասը կանցկացնի իր համադասարանցիների հետ: Օրվա մնացած ժամանակահատվածը Լաուրան անցկացնում է դպրոցի տարածքում տեղակայված

այլ սենյակներում՝ յուրացնելով կյանքի հիմնական հմտությունները, օգտվելով բազմազան մասնագետների ծառայություններից և կատարելով ֆիզիկական վարժություններ: Ծառայությունների վերաբերյալ որոշումներն ընդունել էր բազմամասնագիտական թիմը՝ Լաուրայի ծնողների հետ միասին: Թիմը որոշել էր, թե գիտելիքների որ մասը Լաուրան կյուրացնի իր համար առավել արդյունավետ, փոքր դասարանում, և որ մասը՝ սովորական դասարանում: Ստորև ներկայացված են Լաուրայի կրթության նպատակներից չորսը: Դրանք յուրահատուկ են, չափելի, մատչելի, իրատեսական և ժամկետային: Դրանք անդրադառնում են ակադեմիական, ֆունկցիոնալ հմտություններին և ֆիզիկական զարգացմանը: Լաուրայի կրթության համար սահմանված նպատակներից (*տե՛ս ստորև*) յուրաքանչյուրը հիմնված է նրա ֆունկցիոնալության ընթացիկ մակարդակի, զարգացման հեռանկարի վրա և հնարավորություն է տալիս պլանավորելու նրա հաջորդ տարվա ուսուցումը և թերապիան:

### Շրջանակ 2. Լաուրայի կրթության համար սահմանված նպատակները

**Նպատակ 1 (ակադեմիական).** Լաուրան կբարելավի համադասարանցիների հետ համատեղ աշխատելու ունակությունը՝ կիրառելով գրենական պիտույքները կամ դպրոցական պարագաները: Կկարողանա արտագրել տառերի մասնիկները, նկարել մարդ՝ մարմնի ինը մասերով, գրել իր անունը, ճիշտ բռնել մկրատը և կտրել պարզ պատկերներ՝ ցուցաբերելով 50% -80% հաջողություն:

**Նպատակ 2 (սոցիալական).** Լաուրան կբարելավի խոսքի ընկալումը և արտաբերման հմտությունները՝ 40%-ից 75%-ի հասցնելով ինքնուրույն խնդրելու կարողությունը, 25%-ից 60%-ի հասցնելով ուղղություններին՝ անվանումները լսելով հետևելու կարողությունը, 10%-ից 50%-ի հասցնելով հարցերին պատասխանելու կարողությունը և յուրաքանչյուր քառորդի ընթացքում առնվազն 5 բառով հարստացնելով բառապաշարը:

**Նպատակ 3 (ֆունկցիոնալ).** Լաուրան կբարելավի իր շարժողական հմտությունները (վազք և ցատկ)՝ «4 փորձից 0 ճիշտ գործողություն» կատարողականը դարձնելով «4-ից 2 ճիշտ գործողության կատարողական»:

Լաուրային աջակցող թիմը որոշեց, որ երեխայի համար սահմանված նպատակներին հասնելու համար նրան հարկավոր է օժանդակել հետևյալ կերպ՝

- Փոքր խմբերով 30 րոպեից 4 ժամ ամենօրյա աջակցություն փոքր դասարանի պայմաններում (այս տարբերակը Հայաստանում հնարավոր չէ իրագործել, հետևաբար Լաուրային այլ օժանդակություն կտրամադրվեր):
- Ֆիզիկական հատուկ վարժություններ շաբաթը երեք օր, յուրաքանչյուր պարապմունքը 30 րոպե տևողությամբ:
- Երգոթերապիա շաբաթը մեկ անգամ 30 րոպե տևողությամբ:
- Լոգոպեդական միջամտություն ամսական վեց անգամ յուրաքանչյուր պարապմունքը 30 րոպե:
- Ժամանակի մնացած մասը Լաուրան պետք է անցկացնի սովորական դասարանում՝ մասնակի օժանդակություն ստանալով ուսուցչի օգնականից:

Ընդհանուր առմամբ, անհատական ուսուցման պլանի մոդելն օգտակար է, որովհետև բոլոր որոշումները (որտե՞ղ կկազմակերպվի աշակերտի ուսումնառությունը, ի՞նչ միջամտությունների կարիք կունենա աշակերտը, որքա՞ն ժամանակ կտրամադրվի այս կամ այն գործողությանը և այլն) կայացվում են աշակերտի ուսումնառության անհատական նպատակներին համապատասխան: Լաուրայի դեպքում, թիմը որոշել էր, որ համաձայն անհատական կրթական պլանի նա ունի փոքր խմբերում կազմակերպվող կրթության, ուսուցչի օգնականի աջակցության, երգոթերապիստի ու լոգոպեդի միջամտության կարիք: Թիմի հետագա հանդիպումների ժամանակ ուսուցիչը, ուսուցչի օգնականը, հատուկ մանկավարժը և նեղ մասնագետները կներկայացնեն փաստեր Լաուրայի առաջընթացի վերաբերյալ: Թիմակիցների կողմից տեղեկությունների փոխանակումն օգնելու է Լաուրային՝ հասնելու իր անհատական կրթական պլանում նախանշված նպատակներին:

### Ալեքսանի պատմությունը

Ալեքսանն ունի ընթերցանության միջին աստիճանի դժվարություններ: Տղան օրեր է անցկացրել դասարանում, սակայն բաց է թողել հաղորդված տեղեկատվությունը: Մինչև գնահատող թիմը կբացահայտեր տղայի ընթերցանության դժվարությունը, նա ավելի ու ավելի հետ էր մնացել համադասարանցիներից: Նրան գնահատելուց հետո թիմը մշակել է անհատական ուսուցման պլան, համաձայն որի նա պետք է հետզհետե բարելավի ընթերցանությունը և աշխատի իր անհատական

նպատակներին հասնելու համար: Նրա ուսուցիչները սահմանեցին նպատակ, համաձայն որի Ալեքսանը երրորդ դասարանի ավարտին կկարողանա կարդալ 100 բառ՝ տարեսկզբի 42-ի փոխարեն:

Ալեքսանը սովորում էր ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցում: Ուսուցիչները նրան հատկացնում էին հարմարեցված նյութեր, որպեսզի դասարանի երեխաների հետ կարողանար մասնակցել դասապրոցեսին: Ալեքսանը պետք է լսեր այն գրքերի ձայնագրությունները, որոնք մյուս երեխաները կարդում էին, իսկ լոգոպեդը տղայի հետ պետք է շաբաթը մեկ անգամ աշխատեր հնչյունային ընկալումը և ընթերցանության հմտությունը զարգացնելու ուղղությամբ: Լոգոպեդը 100 բառից ցանկը փոխանցում է ուսուցչին, որպեսզի դասերի ժամանակ դրանց հանդիպելիս ուսուցիչը աշակերտների (ոչ թե միայն Ալեքսանի) ուշադրությունը հրավիրի դրանց վրա՝ առանց Ալեքսանին առանձնացնելու: Ուսուցիչը պետք է պարբերաբար հարցախույզ անցկացնի Ալեքսանի հետ՝ տեսնելու համար, թե ինչ առաջընթաց ունի տղան: 100 բառից բաղկացած ցանկը լոգոպեդը փոխանցում է նաև Ալեքսանի ծնողներին, որպեսզի տղային տանը օգնեն սովորելու դրանք:

Բառերը կարդալուց բացի, ուսուցչի օգնականը և լոգոպեդը Ալեքսանին սովորեցնում էին, թե ինչպես են հնչում հնչյունները: Հասկանալով, որ տառերը խորհրդանշում են հնչյուններ, Ալեքսանը կկարողանար դրանք համադրել ու կարդալ: Ալեքսանը դժվարությամբ էր մտապահում հայերենի տառերը, ինչը նորից հաստատում էր հնչյունները տառերի հետ կապելու հմտությունը զարգացնելու անհրաժեշտությունը: Ալեքսանի պատմության հիմքում ընկած են ԱՌԽ-ի երեք առանցքային առանձնահատկությունները՝

1. ԱՌԽ-ը սահմանում է սովորողների անհատական նպատակները,
2. ԱՌԽ-ը նախատեսում է հատուկ ծառայություններ, որոնք երեխան կարող է ստանալ իր անհատական նպատակներին հասնելու համար.
3. ԱՌԽ-ը պահանջում է ուսուցիչների, մասնագետների և ծնողների համագործակցություն:

### Ալեքսանի համար նախատեսված նպատակները

Ինչպես վերը նշվեց, Ալեքսանը ընթերցանությունը բարելավելու համար լրացուցիչ օժանդակության կարիք ուներ, որը նրան տրամադրվեց: Ստորև բերված է Ալեքսանի համար սահմանված նպատակներից մեկ չափելի օրինակ:



**Նպատակ 1 (ակադեմիական)**

Մինչև հունիսի 1-ը Ալեքսանը կկարդա ուսուցչի տված բառացանկի 100 բառը:

Վերը նշված նպատակն ունի երեք առանձնահատկություն: Նախ, նպատակը *կոնկրետ է և չափելի*, ինչը նշանակում է, որ Ալեքսանի ուսուցիչները կարող են առաջընթացին հետևել ամբողջ տարին: Կարելի է հստակորեն գրանցել, թե քանի բառ է սովորել կարդալ Ալեքսանը և ըստ այդմ հարմարեցնել ուսուցումն ու միջամտությունը: Երկրորդ՝ նպատակը *հասանելի է և իրատեսական*: Ալեքսանը կարող է բառերը բարձրաձայն կարդալ, ինչի հիման վրա նրան աջակցող մասնագետները հետևություններ կանեն նրա առաջընթացի մասին: Առավել դժվար է դիտարկել երեխայի *ընկալելը և իմանալը*: Դրանց մասին առավել օբյեկտիվ տեղեկատվություն ստանալու համար երբեմն անհրաժեշտ է լինում կիրառել գիտելիքի ցուցադրման տարաբնույթ ուղիներ: Գիտելիքի գնահատման տարբեր մոտեցումները օգնում են գնահատելու երեխաների յուրացրած գիտելիքները և չափելու առաջընթացը: Ալեքսանի ակադեմիական առաջընթացի այս նպատակը նաև *ժամկետային է*: Սա նշանակում է, որ Ալեքսանին աջակցող մասնագետները կարող են գնահատում իրականացնել միջամտության մեկնարկից առաջ և ավարտելուն պես: Եթե երեխան սահմանված նպատակին նախատեսածից շուտ է հասնում, ԱՌԴ-ը կարելի է վերանայել ու նորից կազմել: Եթե երեխան սահմանված ժամանակում սահմանված նպատակին չի հասնում, ապա բազմամասնագիտական թիմը պետք է քննության առնի, թե արդյոք իր կազմած աջակցման պլանը արդյունավետ է:

Ալեքսանի երկրորդ ուսումնական նպատակը վերաբերում է հնչյուն-տառերն իրար միացնելով բառերը ընթերցելու կարողությանը: Ինչպես վերը նշվեց, Ալեքսանը ժամանակ առ ժամանակ մոռանում էր հնչյուն-տառ կապը և արդյունքում չէր կարողանում կարդալ: Գնահատման արդյունքում թիմը պարզեց, որ տղան կարողանում է հնչյունը տառի հետ համադրել 84% դեպքերում: Ընթերցանությունը հնարավոր է միայն 100% ճշտությամբ համադրելու դեպքում: Հետևաբար, թիմը սահմանեց Ալեքսանի երկրորդ ակադեմիական նպատակը (*տե՛ս ստորև*):

**Նպատակ 2 (ակադեմիական)**

Մինչև հունիսի 1-ը Ալեքսանը կբարելավի հնչունները տառերի հետ համադրելու կարողությունը՝ այն կատարելով 95% ճշտությամբ:

Այս նպատակին հասնելու համար Ալեքսանի լրգոպեղը և ուսուցչի օգնականը պետք է իրականացնեն անհատական պարապմունքներ՝ զարգացնելու համար նրա հնչյունային վերլուծություն կատարելու կարողությունը: Թիմը ժամանակ առ ժամանակ պետք է ոչ ֆորմալ գնահատումներ անցկացնի Ալեքսանի առաջընթացը գրանցելու համար:

Ալեքսանի առաջին երկու նպատակներն ակադեմիական էին, բայց կարող էին առաջացնել սոցիալիզացիայի հետ կապված դժվարություններ: Օրինակ, կարող էր պատահել, որ Ալեքսանն իր ընթերցանության դժվարությունների պատճառով երկչոտություն դրսևորեր ու մեկուսանար: Բազմամասնագիտական թիմն, այս դեպքում, կարող է որոշել, որ սոցիալական նպատակը Ալեքսանին դասընկերների շրջապատում ներառելն է: Այս դեպքում սոցիալական նպատակի օրինակ կարող է լինել հետևյալը (*տե՛ս ստորև*):

**Նպատակ 2 (սոցիալական)**

Մինչև հունիսի 1-ը Ալեքսանը, առանց ուսուցչի միջամտության, որևէ համադասարանցու հետ օրական 10 րոպե կգրուցի:

Այս սոցիալական նպատակը նախատեսված էր օգնելու Ալեքսանին գրուցելու դասընկերների հետ: Ուսուցչի կամ ծնողների միջամտությունը կարող էր սահմանափակվել գրույցի թեմայի կամ գրույցի բռնվելու ձևերի հուշումով: Նպատակը *չափելի է*, որովհետև ուսուցիչը կարող է հաշվել, թե քանի րոպե է տևել Ալեքսանի գրույցը և քանի անգամ են նրան դրդել սկսելու գրույցը: Ուսումնական տարվա սկզբին ուսուցիչը կարող է Ալեքսանին քաջալերել, իսկ ուսումնական տարվա վերջում նա կարող է ինքնուրույն գրուցել: Արդյունքը *տեսանելի է*, որովհետև ուսուցիչը կարող է հետևել, թե ինչպես է Ալեքսանը գրուցում ուրիշների հետ: Վերջապես, նպատակը *ժամկետային է*, որովհետև այն կարող է վերանայվել հունիսին՝ Ալեքսանի առաջընթացը գնահատելու համար:

**Ադամի պատմությունը**

Ադամն ութ տարեկան է: Նա չի տեսնում: Այժմ սովորում է ներառական դպրոցի երրորդ դասարանում: Ադամը կարողանում է հեշտությամբ տեղից տեղ շարժվել ծանոթ տարածքում (տանը և դասարանում), սակայն չի կարողանում ինքնուրույն տեղաշարժվել դպրոցի այլ տարածքներում: Նա դեռևս չտեսնող անձանց կողմից օգտագործվող սպիտակ ձեռնափայտ չի կիրառում, բայց թիմը համարում է, որ

դա կնպաստի նրա՝ ավելի անկախ դառնալուն: Ադամի մտավոր զարգացումը համապատասխանում է տարիքային նորմային, բայց դժվարանում է գրել: Դասի մեկնարկին նրանից երկար ժամանակ է պահանջվում պարագաները գտնելու համար: Վերջապես, Ադամը նոր է ընդունվել այս դպրոցը և դժվարանում է ընկերանալ դասարանցիների հետ:

**Շրջանակ 3. Ադամի համար սահմանված կրթական նպատակները.**

**Մինչև հունիսի 1-ը (ակադեմիական)**  
 Ժամանակի 70%-ի ընթացքում Ադամը կցուցադրի ուսումնական նյութի բովանդակության վարժ ընկալում՝ օգտվելով լսելու միջոցներից (օրինակ՝ դասախոսություններ կամ ձայնագրված գրքեր), բրայլյան նյութերից կամ այլ եղանակներից:

**Մինչև հունիսի 1-ը (սոցիալական).**  
 Ամեն անգամ երկու թույլ շարունակ անհրաժեշտ իրը (100% ճշտությամբ) գտնել չկարողանալու դեպքում Ադամը 5 անգամ կդիմի դասարանցու օգնությանը:

**Կարճաժամկետ խնդիր.**  
 Մինչև 2018թ. մարտի 31-ը (սոցիալական)  
 Ադամը, եթե երկու թույլում չկարողանա կատարել հանձնարարությունը (100% ճշտությամբ) 5 անգամ մեկական հուշումով օգնություն կխնդրի:

**Մինչև հունիսի 1-ը (ֆունկցիոնալ).**  
 Ադամը ամեն օր ձեռնափայտով ինքնուրույն կքայլի դպրոցի շուրջը և կգնա դեպի նշանակված տեղը (առնվազն 80% ճշտությամբ):

Ըստ իր համար կազմված պլանի՝ Ադամը մասնագետների օժանդակությամբ սովորեց բրայլյան գիրը, զարգացավ նրա տարածական կողմնորոշումն ու շարժունակությունը: Դպրոցն այդ ժամանակ ռեսուրսներ չունեցրեց՝ ԱՌԻՊ-ին համապատասխան աջակցություն տրամադրելու համար և ստացավ տարածքային իշխանությունների օգնությունը՝ նյութեր և լուծումներ գտնելու հարցում: Ադամի առջև դրվել էին ակադեմիական նպատակներ (դրանք նման են մյուս աշակերտների նպատակներին, բայց հարմարեցված են), սոցիալական նպատակներ (անհրաժեշտության դեպքում դիմել ուրիշների օգնությանը) և ֆունկցիոնալ անկախության նպատակ (առանց օգնության կողմնորոշվել դպրոցի շրջակա տարածքում):

**Աննայի պատմությունը**

Աննան վեց տարեկան է: Ունի աուտիզմ: Սովորում է ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի առաջին դասարանում: Նա չի կարողանում բանավոր հաղորդակցվել, բայց հասկանում է ուրիշների խոսքը: Մատների վրա կարողանում է հաշվել մինչև 5-ը: Դասապրոցեսում կարողանում է հասկանալ որոշ թեմաներ: Օրինակ, ճանաչում է տարբեր կենդանիներ, բայց դեռ գույները չգիտի: Կարողանում է կարդալ շրջապատում տեղադրված տպագիր ցուցանակները (օրինակ՝ «Ելք»), բայց երբեմն շփոթում է կարդացած բառերի իմաստը: Կարողանում է ինքնուրույն տեղաշարժվել դպրոցի տարածքում, հիշել կարևոր սենյակների տեղը, չունի ճաշելու կամ զուգարանից օգտվելու խնդիր: Դժվարանում է կենտրոնանալ դասի ժամանակ և շատ ընկերներ չունի: Աննայի ԱՌԻՊ-ը մշակող թիմը հանդիպման ժամանակ որոշեց ուշադրություն դարձնել դասարանում Աննայի կենտրոնանալու, ընկերանալու և գույները սովորելու վրա:

**Շրջանակ 4. Աննայի համար սահմանված կրթական նպատակները**

**Մինչև հունիսի 1-ը (ֆունկցիոնալ).**  
 Աննան հինգ թույլ անընդմեջ կաշխատի հանձնարարված առաջադրանքի վրա, ոչ ավելի, քան հինգ հուշումով (80% ճշտությամբ):

**Մինչև մայիսի 25-ը (սոցիալական).**  
 Աննան ՝ ուսուցիչների բանավոր հիշեցումով կբարևի առնվազն մեկ համադասարանցու կամ ուսուցչին:

**Մինչև մայիսի 25-ը (ակադեմիական)**  
 Աննան ուսուցչի ցուցումով մատնացույց կանի առարկաներն ըստ գույների (50% ճշտությամբ):

Աննայի համար սահմանված նպատակները թիմին օգնեցին որոշելու այն աշխատանքները, որոնց վրա պետք է ուղղեն իրենց ջանքերը առաջիկա տարվա ընթացքում: Աննայի համար ԱՌԻՊ-ը կազմելիս կարող էին թիրախ ընտրել նաև այլ հմտություններ, բայց նշվածները ուսուցչին, լոգոպեդին և ուսուցչի օգնականին օգնեցին պլանավորելու նրա հետ անցկացվելիք պարապմունքները: Ստորև նկարագրվում է նաև, թե ինչպես Աննայի մայրիկի գաղափարները ներառվեցին դստեր համար մշակված ԱՌԻՊ-ի նպատակներում:

**Երեխայի աջակցությունը դասավանդման և նպատակների միջոցով**

Չնայած ԱՌԴ-ի բոլոր նպատակներն անհատականացված են, որոշ նպատակներ աշակերտների համար ստեղծում են ներառվելու

ավելի մեծ հնարավորություններ, քան մյուսները: Մշակվել է ներառական դասարաններում սովորողների օժանդակության տարբերակների շարունակական պլան (տե՛ս աղյուսակ 1): Աղյուսակի վերջին շարքում կան օրինակներ, որոնք օգտակար կլինեն Ալեքսանի համար:

**Աղյուսակ 1. Աջակցության տարբերակների շարունակական պլան**

	Չափորոշիչը	Չափորոշիչ՝ միջավայրային կամ դասավանդման փոփոխություններով	Չափորոշիչ՝ պայմանների տրամադրումով	Զևակափոխված
<b>Բացատրությունը</b>	Երեխան մասնակցում է դասապրոցեսին: Նրանից ու մյուս բոլոր երեխաներից ունեցած ակնկալիքները միանման են:	Երեխան մասնակցում է դասապրոցեսին, բայց ուսուցիչը մի փոքր փոփոխում է դասավանդման մեթոդը, որպեսզի օգնի երեխային: Այս փոփոխությունները կիրառելի են սովորական դասապրոցեսում:	Երեխան մասնակցում է դասապրոցեսին, բայց նրա համար փոփոխություններ են կատարվում հանձնարարությունների ժամանակի, բովանդակության ներկայացման, ինչպես նաև հանձնարարությունների կատարման համար:	Նպատակներ, որոնք ստանդարտ չեն, բայց հարկավոր են երեխային՝ հաջողության հասնելու համար: Դրանք կարող են լինել ընդունված պահանջներից ավելի դժվար կամ ավելի հեշտ:
<b>Օրինակ Ալեքսանի համար</b>	Չնայած Ալեքսանը ունի ընթերցանության դժվարություններ, նա ունի լավ մաթեմատիկական հմտություններ և բոլոր աշակերտների նման կարող է մասնակցել մաթեմատիկայի դասին:	Ալեքսանը փոքր թվով բառեր է կարողանում կարդալ, հետևաբար թիմի հատուկ նպատակն է, որ նա տարվա ընթացքում սովորի կարդալ առնվազն 100 բառ:	Ալեքսանը դժվարանում է կարդալ բառերը, հետևաբար նրան կտրվի գրքի աուդիո տարբերակը լսելու հնարավորություն, այն դեպքում, երբ մնացած աշակերտները կարդում են այդ գիրքը:	Ալեքսանը փոքր թվով բառեր է կարողանում կարդալ, հետևաբար թիմի հատուկ նպատակն է, որ նա տարվա ընթացքում սովորի կարդալ առնվազն 100 բառ:

**Անհատական ուսուցման պլանը Հայաստանում**

ԱՌԴ-ը համեմատաբար վերջերս է ներդրվել Հայաստանում: Ըստ համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանի՝ համընդհանուր ներառական կրթությունը նախ ներդրվել է Սյունիքի մարզում (2017թ.-ին), ապա Տավուշի և Լոռու մարզերում: ԱՌԴ-ի առաջընթացը ներկայացվում է սույն դասագրքի հրապարակման պահի դրությամբ: Հետագայում կարող են լինել նոր

գարգացումներ:

ԱՌԴ-ը հետևում է քայլ առ քայլ մոտեցմանը և իրականացվում է համաձայն ժամանակացույցի, իսկ օգտագործվող ԱՌԴ-ի ձևանմուշը ներկայացված է այս գլխի վերջում:

1. Եթե ծնողները, ուսուցիչները կամ տնօրենը կասկածում են, որ որևէ երեխայի կրթության իրավունքը լիարժեք չի իրացվում, հրավիրվում է խորհրդակցություն: Դպրոցը տրամադրում է

լրացուցիչ աջակցություն և կազմակերպում գնահատումներ դպրոցում: Եթե երեխային անհրաժեշտ են լրացուցիչ գնահատումներ, ծնողների համաձայնությամբ դպրոցը դիմում է գնահատման կենտրոն և փոխանցում է երեխայի մասին հիմնական տեղեկությունները:

2. Հաջորդ մի քանի շաբաթների ընթացքում գնահատման կենտրոնի անձնակազմը կատարում է այդ երեխայի գնահատումը և նրան դիտարկում է դպրոցի ներսում: Գնահատող փորձագետները կարող են օգտվել տարբեր գնահատումներից (օրինակ՝ ֆունկցիաների միջազգային դասակարգումից), հարցազրույցներ անցկացնել ծնողների, ուսուցիչների և աշակերտի հետ և դիտարկումներ կատարել դասարանում: Գնահատման ավարտին հրավիրվում է հանդիպում՝ ԱՌԴ-ի քննարկման համար:
3. Բազմամասնագիտական թիմը, որը ներառում է աշակերտին, ծնողներին, ուսուցիչներին, տնօրենին, համապատասխան մասնագետներին և գնահատման կենտրոնի անձնակազմի ներկայացուցիչներին, հանդիպում և մշակում է աշակերտների անհատական ուսուցման պլանը, սահմանում նպատակները: Եթե երեխան ունի նեղ մասնագիտական միջամտության կարիք, մշակվում է նաև մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների անհատական պլանը (ՄԱԾԱԴ):

ԱՌԴ-ի կազմման նախնական հանդիպմանը թիմի անդամներն անդրադառնում են ԱՌԴ ձևաթղթում նշված բոլոր հարցերին, հնարավորինս պատասխանում դրանց: Վերջնական փաստաթղթի ստորագրումից հետո այն դառնում է պայմանագիր դպրոցի, նրա աշխատակիցների, գնահատման կենտրոնի, ծնողների և երեխայի միջև: Պլանը պետք է ունենա չափելի նպատակներ, որոնց առաջընթացը կարող է հաճախակի ստուգվել: Այնուհետև թիմը հանդիպում է տարին մեկ անգամ՝ նպատակների իրագործման առաջընթացը ստուգելու և հաջորդ տարվա պլանը կազմելու համար: Սոիյն գլխի վերջում կարող եք ծանոթանալ Հայաստանում օգտագործվող ԱՌԴ ձևաթղթի օրինակին:

ԱՌԴ գործընթացը պետք է կառուցվի փաստերի հենքի վրա և լինի մասնակցային: Սակայն այն, ինչ ծրագրվում է տեսությամբ և քաղաքականության մեջ, դեռևս լիովին չի ներդրվել գործնականում: Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվության կենտրոնը (2013) եզրակացրել է, որ Հայաստանում ԱՌԴ-ի իրականացմանն առնչվող տարբեր խնդիրներ

կան: Ըստ կենտրոնի.

- բազմամասնագիտական թիմերը հստակ չեն պատկերացնում իրենց դերը,
- ուսուցիչներն անտարբեր են երեխաների անհատականացված նպատակների նկատմամբ,
- կադրերը սուղ են, ինչը հնարավորություն չի տալիս հասնելու անհատականացված նպատակներին,
- համագործակցությունը բազմամասնագիտական թիմերի ներսում թույլ է:

Այս ամենի պատճառով կան ԱՌԴ-ին առնչվող մի քանի կարևոր հարցեր, որոնք ուսուցիչները պետք է նկատի առնեն: Դրանք և դրանց առնչվող ռեսուրսները թվարկված են ստորև:

## ԱՌԴ-ին առնչվող կարևոր նկատառումներ

### 1. Ընտանիքի ներգրավվածությունը

Ընտանիքի (աշակերտը՝ ներառյալ) մասնակցությունը ԱՌԴ-ի կազմման գործընթացին ամենակարևոր գործոններից է: Չնայած ուսուցիչները և գնահատող փորձագետները լավ գիտեն երեխաներին, երեխաների կյանքի փորձագետները նրանց ծնողներն են և իրենք՝ երեխաները: ԱՌԴ-ը կազմելիս ներկայումս ծնողներից խնդրում են նկարագրական տեղեկություններ տալ իրենց երեխայի ֆունկցիոնալության ընթացիկ մակարդակների, երեխայի նախասիրությունների, նրա համար տհաճ բաների մասին և այլն:

Սակայն անհատական ուսուցման պլանի մշակման իդեալական կազմակերպման համար ծնողների և երեխայի կարծիքները պետք է հաշվի առնվեն կրթությանն առնչվող նպատակները, աջակցության աստիճանը և կրթության՝ ուշադրության արժանի ամենակարևոր ուղղությունները որոշելիս: Ծնողների մասնակցությունն ավելի գործուն դարձնելու մի ձև է գործողությունների պլանի մշակման գործընթացում նրանց ներգրավելը: Գործողությունների պլանի մշակումը գործընթաց է, որը կարող է օժանդակել բազմամասնագիտական թիմին, ծնողներին և երեխային՝ պլանավորելու ԱՌԴ-ի նպատակները, օգնելու հասնել ցանկալի ապագային: Շրջանակ 5-ում (*տե՛ս ստորև*) տրված է գործողությունների պլանի մշակման ընդհանուր նկարագրությունը (Vandercook, York & Forest, 1989):

**Շրջանակ 5. Գործողությունների պլանի մշակման գործընթացը**

Գործողությունների պլանի մշակման գործընթացում ԱՌԻՊ-ի վրա աշխատող թիմի անդամները հավաքվում են հինգ կոնկրետ հարցի պատասխանելու համար: Թիմի կազմում կարող են ընդգրկվել ծնողները, երեխան, ուսուցիչը, սոցիալական աշխատողը, գնահատող մասնագետները և ուրիշներ: Հինգ հարցը, որոնց հարկավոր է պատասխանել վերաբերում են հետևյալին.

**1. Պատմությունը.**

Ծնողները կարող են պատմել երեխայի մասին, երեխան իր մասին՝ նույնպես: Այստեղ պետք է խոսել երեխայի հետ կապված հիշողությունների, նրա կյանքի համապատասխան իրադարձությունների մասին և գրի առնել:

**2. Երազանքներ.**

Մասնագետները, ծնողները և երեխան ինքը ներկայացնում են վերջինիս ապագայի հետ կապված երազանքները: Հնարավոր է, որ ծնողների և երեխայի երազանքները տարբեր լինեն: Երկու դեպքում էլ երազանքների բացահայտումն օգնում է պլանավորելու նպատակները, որոնք կօգնեն երեխային հասնելու ցանկալի ապագայի:

**3. Մտավախություններ.**

Մասնագետները, ծնողները և երեխան՝ ինքը, պատմում են վերջինիս ապագայի վերաբերյալ սևեռուն մտավախությունների մասին: Այս մտավախությունները կարող են վերաբերել դպրոցում, աշխատավայրում կամ սոցիալական կյանքում հնարավոր բացասական հետևանքներին: Կարող է կայացվել ոչ այնքան ցանկալի որոշում, բայց պետք է հիշել, որ ԱՌԻՊ-ը մշակող թիմը կսահմանի նպատակներ, որոնք կօգնեն խուսափելու անցանկալի ապագայից:

**4. «Ո՞վ է...»**

Այս հարցին պատասխանում են մասնագետները, ծնողները և երեխան: Օգտվելով վերը բերված օրինակից, թիմը հարցնում է. «Ո՞վ է Ալեքսանը» և քննության է առնում նրա ուժեղ կողմերը, նախասիրությունները, սոցիալական կապերը, անձնային առանձնահատկությունները, սիրած զբաղմունքները և այլն: Կարելի է խոսել նաև բացասական հատկանիշների մասին, բայց հարգանքով՝ չանտեսելով երեխայի ներկայությունը: Երեխային համակողմանիորեն ճանաչելը կարող է ԱՌԻՊ-ի կազմման գործընթացում օգնել նպատակների պլանավորման և նրա ուժեղ կողմերի մասին կարևոր գրառումներ անելու հարցում, այնպես կստացվի, որ հիմնականում ուշադրություն է դարձվում դժվարություններին:

**5. Կարիքներ.**

Հիմնվելով երեխայի երազանքների, մտավախությունների և սեփական «ես»-ի ընկալման վրա՝ գործողությունների պլանի մշակումը քննության է առնում, թե ինչ է հարկավոր երեխային հետագայում՝ դպրոցում դրական փորձառություն ունենալու համար: Այս քննարկումն այնքան հատկանշական չէ, որքան կրթության նպատակների քննարկումը, սակայն տալիս է նպատակադրումների ընդհանուր քարտեզը, օրինակ՝ «ավելի շատ դասեր կյանքի հմտությունների վերաբերյալ», «ավելի մեծ ուշադրություն գրաճանաչությանը» կամ «ավելի շատ հնարավորություններ դասարանում ընկերներ ունենալու համար»: Թիմը (այդ թվում ծնողները և երեխան) պետք է ասի, թե ինչ է հարկավոր աշակերտի առավելագույն զարգացմանը նպաստելու համար:

Գործողությունների պլանի մշակման ընթացքում ավելանում է երեխայի ներգրավումը գնահատման գործում: Ներկայումս Հայաստանում գնահատման կենտրոնները կատարում են երեխայի կրթական կարիքների գնահատում և տվյալներն ուղարկում են դպրոց: Դրանց հիման վրա դպրոցական թիմը գրում է ԱՌԴ-ի նպատակները: Աշակերտին չեն հարցնում, թե ինչն է կարևոր իր համար և ինչպես կարելի է նրա ձգտումները դարձնել նպատակներ:

Գործողությունների պլանի մշակման գործընթացը թիմին հնարավորություն է տալիս աշակերտի տեսակետները ներառելու ԱՌԴ-ի մշակման մեջ: Կրթական, սոցիալական և կյանքի հմտությունների ոլորտներում ԱՌԴ-ը կազմող թիմը կարող է նախանշել նպատակներ, որոնք կապված են երեխայի ապագայի նկատմամբ հույսերի հետ: Օրինակ՝ Ադամը (տեսողության խանգարում ունեցող վերը նկարագրված 8-ամյա տղան) կցանկանար ավելի շատ ընկերներ ունենալ և խաղալ խաղահրապարակում: Նրա ցանկությունները լսելուց հետո ԱՌԴ-ը մշակող թիմն Ադամի համար լրացուցիչ նպատակ առաջադրեց՝ օգնելու, որ ընկերներ ձեռք բերի: Այդ նպատակը ներկայացված է ստորև:

**Մինչև հունիսի 1-ը** 30 րոպե տևող դասամիջոցների ժամանակ Ադամը շաբաթական գոնե երեք անգամ կգրուցի դասարանցիների հետ՝ նրանց ուղղելով հարցեր: Օրինակ՝ «Ինչպե՞ս ես» կամ «Այսօր ի՞նչ ես անելու»:

Ադամի նպատակն ուղղված է այլ երեխաների հետ ընկերանալու կարողության ձևավորմանը: Հարցնելով նրանց պլանների մասին, Ադամը կարող է իմանալ, որ նրանք ավելի շատ հետաքրքրված են իրեն մասնակից դարձնելու դասամիջոցների ընթացքում ընկերական խաղերին:

**2. Վերջնարդյունքների վրա հիմնվելը**

Շնորհները և մասնագետներն ունեն իրենց դիտարկումներն այն մասին, թե ինչի կարող է հասնել երեխան: Երեխայի առաջընթացի ապահովման լավագույն ձևը չափելի և հասանելի նպատակներ սահմանելն է:

Giangreco, Cloninger, Dennis & Edelman-ի (1993) կողմից մշակված COACH-ը (*երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթաց*) նման է վերը նշված գործողությունների պլանի մշակմանը և ԱՌԴ-ը կազմող թիմերին օգնում է սկսելու նախնական նպատակների մշակումը: Գործընթացը ծավալվում է հետևյալ կերպ (*տե՛ս շրջանակ 6*):

**Շրջանակ 6. Երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացը**

Երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացը ներդրել են Giangreco, Cloninger, Dennis & Edelman-ը (1993): Այն բազմամասնագիտական թիմերի՝ անհատական ուսուցման պլանի շուրջ (այդ թվում՝ ընտանիքների համար) հանդիպումների ժամանակ երկխոսությունը դյուրացնելու կառուցողական գործընթաց է: Ստորև ներկայացված բաժնում տրված են չափելի նպատակների առաջադրման լավագույն ձևեր, իսկ շրջանակի հաջորդ պարբերություններում տրված են երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացի օրինակներ:

**Քայլ 1. Հարցազրույց ընտանիքի հետ**

Օգնել ընտանիքին ընտրելու իրենց երեխայի ուսման առաջնահերթությունները գալիք ուսումնական տարվա համար:

**Քայլ 2. Լրացուցիչ ուսումնական վերջնարդյունքներ**

Սահմանել ուսումնական վերջնարդյունքներ, որոնք ընտանիքի առաջարկածից ավելին են: Մասնագետները, ուսուցիչները և աշակերտն իրենց կարող են օգնել այս գործում:

**Քայլ 3. Հիմնական աջակցություն**

Որոշել, թե ինչ է հարկավոր աշակերտին յուրաքանչյուր նպատակի հասնելու համար:

**Քայլ 4. Տարեկան նպատակներ**

Մշակել թիրախներ, որոնց պետք է հասնել ԱՌԴ-ի քննարկումից հետո, մեկ տարվա ընթացքում: Սա օգնում է ծնողներին և մասնագետներին տեսնելու, թե ինչ առաջընթաց է գրանցել երեխան:

**Քայլ 5. Կարճաժամկետ խնդիրներ**

Յուրաքանչյուր տարեկան նպատակի համար սահմանել առաջընթացին նպաստող փոքր միջանկյալ քայլեր:

**Քայլ 6. Ծրագիրը առաջին հայացքից**

Ընտանիքները և մասնագետները մի անգամ ևս անցնում են պլանի վրայով՝ այն բոլորի հետ համաձայնեցնելու համար: Այս փուլն ապահովում է վերջնական պատկերացում այն մասին, թե ինչպիսին է երեխայի կրթական ծրագիրը յուրաքանչյուր օրվա և ամբողջ տարվա կտրվածքով:

Աղբյուրը՝ Giangreco, Cloninger, Dennis & Edelman, 1993:

Վերը բերված օրինակի նման ԱՌԴ կազմող թիմը որոշեց երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացն օգտագործել Աննայի ԱՌԴ-ը մշակելու համար: Թիմը տեղեկացավ, որ Աննայի մայրն անհանգստացած է, որ աղջիկը հուզվելիս կամ զայրանալիս հուզական պոռթկումներ է ունենում: Սկզբում Աննայի մայրն ուզում էր զսպել նրա զգացմունքները, բայց թիմի կարծիքով, դա լավ հնարավորություն էր սովորեցնելու Աննային ուրիշների նկատմամբ իր զգացմունքները հաղորդելու ավելի լավ ձևեր: Թիմը գիտեր, որ Աննան չի խոսում, հետևաբար նրա պոռթկումներն, ըստ երևույթին, իր զգացածն արտահայտելու ձև էին: Զննարկումից հետո թիմը (մայրը՝ ներառյալ) մտածեցին, որ Աննային հաղորդակցման գիրք հատկացնելը կօգնի նրան արտահայտելու իր զգացմունքները: Դրանից հետո ուսուցչի օգնականը պատրաստեց տարբեր հույզեր պատկերող նկարներ և սկսեց Աննային սովորեցնել, թե ինչպես օգտվելով քարտերից արտահայտվի, ցույց տա, թե ինչ է զգում: Թիմն Աննայի նպատակը ձևակերպեց հետևյալ կերպ.

**Մինչև հունիսի 1-ը** Աննան գոռալու կամ նստարանին խփելու փոխարեն երեք անգամ կօգտագործի հաղորդակցման տախտակը՝ իր զգացածը՝ հույզեր արտահայտող դեմքերի նկարներով փոխանցելու համար: Ինքնատիրապետումը կդրսևորվի գոռալը կամ նստարանին հարվածելը նվազեցնելով և հաղորդակցման գրքի նկարները մատնացույց անելով:

Աննայի հուզական զարգացման և ակադեմիական առաջընթացի համար կիրառելով երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացը, ԱՌԴ-ը կազմող թիմի համար պարզ դարձավ, թե աղջկա համար ինչն է կարևոր: Մշակելով նրա հույզերի կառավարմանն ուղղված սոցիալական նպատակ՝ թիմը Աննայի ընտանիքի պահանջները ներառեց ԱՌԴ կազմելու գործընթացում:

### Եզրակացություն

ԱՌԴ-ը ամենակարևոր գործիքներից է, որով կարելի է օգնել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին՝ իրականացնելու իրենց կրթության իրավունքը դպրոցում: ԱՌԴ-ը ներկայացնում է կրթության լավագույն գործելակերպի օրինակ, որովհետև կա բազմամասնագիտական թիմ, որը գաղափարներ է տալիս երեխաների նպատակների վերաբերյալ:

Այս թիմում միշտ ներկա է ծնողը: ԱՌԴ-ի գլխավոր առանձնահատկությունն այն է, որ երեխայի նպատակները պահվում են ուշադրության կենտրոնում: Այս նպատակները պետք է սահմանվեն այնպես, որ լինեն կոնկրետ, չափելի, հասանելի, իրատեսական և ժամկետային, որպեսզի հնարավոր լինի առաջընթացին հետևել ամբողջ տարին: Նպատակները կարող են լինել ակադեմիական (միտված ուսումնառությանը), սոցիալական (միտված ընկերներ ձեռք բերելուն և նրանց հետ հաղորդակցվելուն) կամ ֆունկցիոնալ (միտված անկախ ու ինքնուրույն ապրելու հմտություններին):

### Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. ԱՌԴ-ի նպատակները մշակելիս օգտվել կոնկրետ, չափելի, հասանելի, իրատեսական և ժամկետային մոտեցումներից:
2. Ըստ անհրաժեշտության՝ ԱՌԴ-ում անդրադառնալ ակադեմիական, ֆունկցիոնալ և սոցիալական նպատակներին:
3. Ծնողներին և աշակերտին միշտ ընդգրկել ԱՌԴ-ի մշակման գործընթացում,
4. ԱՌԴ-ի մշակմանն ուղղված քննարկումների ընթացքում երեխայի համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրությունը և գործողությունների պլանի մշակումը հնարավորություն են տալիս ունենալու առավել կառուցողական հանդիպումներ:

### Ստեղծելիքների համար

1. ԱՌԴ-ներն օգնում են դպրոցական թիմերին պլանավորելու ուսուցումը և ծառայությունների տրամադրումը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին: Դպրոցների ղեկավարները պետք է ներկա լինեն ԱՌԴ-ի մշակման նպատակով կազմակերպվող հանդիպումներին, որպեսզի իմանան, թե ի՞նչ ռեսուրսներ կարող են անհրաժեշտ լինել և թե ինչպե՞ս է իրենց անձնակազմը հասնելու նպատակներին:
2. ԱՌԴ-ը կազմող թիմերը (բազմամասնագիտական թիմեր) կարող են շտապել նպատակներին հասնելու համար, առանց հաշվի առնելու աշակերտների և նրանց ընտանիքների հույսերը: Այս առումով կօգնի երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրությունն ու գործողությունների պլանի մշակումը:
3. ԱՌԴ-ներն *անհատականացված* են, հետևաբար, մի աշակերտի համար սահմանված նպատակները

չպետք է ուղղակիորեն արտագրվեն մեկ այլ աշակերտի համար:

### Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Ի՞նչ է ԱՌԻՊ-ը և ու՞մ է այն հարկավոր:
2. Ինչպե՞ս կարող է ԱՌԻՊ-ը օգնել մասնագետներին և ուսուցիչներին պլանավորելու իրենց աշխատանքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս:
3. Ինչպե՞ս կարող են կոնկրետ, չափելի, հասանելի, իրատեսական և ժամկետային նպատակները օգնել ապահովելու աշակերտի առաջընթացի ճշգրիտ գնահատումը:
4. Ինչո՞ւ է աշակերտների և ընտանիքների տեսակետները հաշվի առնելը կարևոր ԱՌԻՊ-ի մշակման համար:
5. Ինչպե՞ս կարող են երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրությունն ու գործողությունների պլանի մշակումը օգնել ԱՌԻՊ կազմող թիմին՝ աշակերտի և ընտանիքի տեսակետները ներառելու ԱՌԻՊ-ի մեջ:

### Լրացուցիչ աղբյուրներ

- Center for Parent Information and Resources (2017). *The short-and-sweet IEP overview*. <http://www.parententerhub.org/iep-overview/>
- Heitin, R. (2018). Writing *IEP goals*. LD Online. <http://www.ldonline.org/article/42058/>.

### Յղումներ

- Թադևոսյան Ս. (2016) Անհատական ուսուցման պլանի մշակման Մեթոդական ուղեցույց-ձեռնարկ, 136 էջ:
- Alabama Parent Center (2006). *What is an ILP?* Retrieved from <http://www.alabamaparentcenter.com/resources/documents/IEPv3IEP.pdf>
- Center for Educational Researches and Consulting (2013). *An assessment of implementation of inclusive education in the Republic of Armenia*. Yerevan: Open Society Foundations. Retrieved from [http://www.osf.am/wp-content/uploads/2013/11/Inclusive-education-report-ENG.NA\\_.FINAL\\_.pdf](http://www.osf.am/wp-content/uploads/2013/11/Inclusive-education-report-ENG.NA_.FINAL_.pdf)
- Everett, D. (2017). Helping new general education teachers think about special education and how to help their students in an inclusive class: The perspective of a secondary mathematics teacher. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3).
- Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., Dennis, R. E. & Edelman, S. W. (1993). National expert validation of COACH: Congruence with exemplary practice and

suggestions for improvement. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(2), 109-120.

- Jung, L. A. (2007). Writing SMART objectives and strategies that fit the ROUTINE. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54-58.
- Law of the Republic of Armenia on Education 14.04.1999. <http://irtek.am/views/act.aspx?aid=150066&m=%27%27&sc=#>
- Republic of Armenia (2016). *Minister of Education and Science decree on confirmation of order of providing pedagogical-psychological support ծառայությունs for organization of education*. Yerevan: Ministry of Education and Science.
- Svajyan, A. (2014). Inclusive education: Achievements and prospects, pedagogy and psychology issues. *Interuniversity Consortium Journal*, 37-42.
- Svajyan, A. (2016). Difficulties of organization of inclusive education and support system of children with special educational needs. *Journal of Special Pedagogy and Psychology*, 104-112.
- Vandercook, T., York, J. & Forest, M. (1989). The McGill action planning system (MAPS): A strategy for building the vision. *Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 14, 205-215.
- Voskanyan, V., Katinyan, V., Muradyan, A. & Hovhannisyan, H. (2010). *Individual learning plan*. Yerevan, Republic of Armenia: Ministry of Education and Science. Alabama Parent Center (2006). What is an ILP? Retrieved from <http://www.alabamaparentcenter.com/resources/documents/IEPv3IEP.pdf>



Հավելված

Հայաստանում կիրառվող ԱՌԴ ձևաթուղթ  
 Կրթության, մանկավարժաժողովրդական աջակցության ծառայությունների  
 կազմակերպման ձևանմուշ  
 Աղբյուրը՝ ԱՌԴ-ի ձև, Սյունիքի մարզ  
**(Տիպային ձև)**

Լրացման օրը, ամիսը, տարին \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_

ԱՌԴ-ի մշակմանը մասնակցող անձինք անուն, ազգանուն	Պաշտոնը	Դպրոցը, տարածքային կենտրոնը	Ստորագրությունը

I. Երեխայի անձնական տվյալները

Անուն, ազգանունը	
Ծննդյան վայրը	
Ծննդյան օրը, ամիսը, տարին	
Սեռը	<input type="checkbox"/> իգական <input type="checkbox"/> արական
Քաղաքացիությունը	
Բնակության հասցեն	
Հեռախոսը	

Կրթական հաստատությունը	
Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք	<input type="checkbox"/> ունի (եթե ունի՝ նշել)  <input type="checkbox"/> չունի
Հաշմանդամություն	<input type="checkbox"/> ունի  <input type="checkbox"/> չունի
Տարիքը	

II. Ընդհանուր տեղեկատվություն երեխայի ճանաչողական ունակության մասին

Երեխայի ուժեղ կողմերը
Երեխայի թույլ կողմերը
Ֆունկցիաների մակարդակները՝ ըստ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման (խոսքի, լսողության, տեսողության, մտավոր, շարժողական)
Ներկա առողջական վիճակը
Լրացուցիչ տվյալներ

III. Երեխայի բնութագիրը՝ կարողությունները, պատճառահետևանքային կապերը

--

IV. Տարեկան նպատակներն՝ ըստ զարգացման ոլորտների, և արդյունքները՝ ըստ թիրախային հմտությունների

Տարեկան նպատակները՝ ըստ զարգացման ոլորտների	Տարեկան արդյունքները՝ ըստ թիրախային հմտությունների

V. Կարճաժամկետ նպատակներ և ինդիկսներ

Թիրախը և հմտությունները	Ֆունկցիոնալության ներկա մակարդակը	Տարեկան նպատակը	Միջանկյալ արդյունքները

VI. Երեխայի կատարողականության վրա ազդող միջանկյալ գործոններ

Միջանկյալ գործոն	Ազդեցությունը	
	Դրական	Բացասական
Ֆիզիկական միջավայրը (դասարան, դպրոց և տուն)		
Դասի կազմակերպումը		
Վերաբերմունքը (կարգապահությունը, ինքն իր, ընտանիքի անդամների, ուսուցիչների, ընկերների և այլոց նկատմամբ)		
Երեխայի բնավորությունը		
Դասընթաց, թեմաները		
Օժանդակող պարագաներ		
Սոցիալական և ընտանեկան պայմանները		
Այլ՝ նշել		

VII. Միջավայրի հարմարեցումները

Դպրոցում	
Տանը	

VIII. Երեխայի աջակցման ծառայություններ

Հատուկ մանկավարժի ծառայություն	Շաբաթվա ընթացքում պահանջվող ժամանակը	Շաբաթական հանդիպումների թիվը	Հավաստիացնող անձ	Ծառայությունների տրամադրման ժամանակացույց
<input type="checkbox"/> Լոգոպեդ				
<input type="checkbox"/> Ժեստերի լեզվի մասնագետ				
<input type="checkbox"/> Ֆիզիկական թերապիստ				
<input type="checkbox"/> Հատուկ մանկավարժ				
Հոգեբանական ծառայություն	Շաբաթվա ընթացքում պահանջվող ժամանակը	Շաբաթական հանդիպումների թիվը	Հավաստիացնող անձ	Ծառայությունների տրամադրման ժամանակացույց
<input type="checkbox"/> հոգեբանական ծառայություն				
Սոցիալական մանկավարժի ծառայություն	Շաբաթվա ընթացքում պահանջվող ժամանակը	Շաբաթական հանդիպումների թիվը	Հավաստիացնող անձ	
<input type="checkbox"/> սոցիալական մանկավարժ				

IX. Երեխայի անհատական աջակցության պլանի գնահատում

Հատուկ մանկավարժի ծառայություն

Պատասխանատու մասնագետներ՝ \_\_\_\_\_

Քննարկվել են զարգացման ոլորտների տարեկան հաշվետվությունները	Տարեվերջյան արդյունքներն ըստ թիրախային հմտությունների	Վերջնական գնահատման չափանիշ	Կիսամյակային գնահատման արդյունքներն ըստ տարեվերջյան չափորոշիչների	Գնահատման մեթոդը և ժամանակը	Գնահատողներ
Նպատակ 1	Թիրախային հմտություններ 1.1				
	Թիրախային հմտություններ 1.2				
	Թիրախային հմտություններ 1.3				
	Թիրախային հմտություններ 1.4				

**Հոգեբանական ծառայություն**

Պատասխանատու մասնագետներ՝ \_\_\_\_\_

Քննարկվել են գարգացման ոլորտների տարեկան հաշվետվությունները [3]	Տարեվերջյան արդյունքներն ըստ թիրախային հմտությունների	Վերջնական գնահատման չափանիշ	Կիսամյակային գնահատման արդյունքներն ըստ տարեվերջյան չափորոշիչների	Գնահատման մեթոդը և ժամանակը	Գնահատողներ
Նպատակ 1	Թիրախային հմտություններ 1.1				
	Թիրախային հմտություններ 1.2				

**Սոցիալիզացիա**

Պատասխանատու մասնագետներ՝ \_\_\_\_\_

Քննարկվել են գարգացման ոլորտների տարեկան հաշվետվությունները [3]	Տարեվերջի արդյունքներն ըստ թիրախային հմտությունների	Վերջնական գնահատման չափանիշ	Կիսամյակային գնահատման արդյունքներն ըստ տարեվերջյան չափորոշիչների	Գնահատման մեթոդը և ժամանակը	Գնահատողներ
Նպատակ 1	Թիրախային հմտություններ 1.1				
	Թիրախային հմտություններ 1.2				

X. Տարեկան երկու անգամ անցկացվող գնահատումների ամփոփիչ հաշվետվություն

XI. Գնահատման ամփոփիչ հաշվետվություն

XI Անցումային պլան՝ առաջարկություններ հաջորդ տարվա համար

Առաջարկություն 1 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Առաջարկություն 2 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Առաջարկություն 3 \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Ստորագրություններ

Անուն, ազգանուն

Տնօրեն՝ \_\_\_\_\_

Երեխա՝ \_\_\_\_\_

Ծնող՝ \_\_\_\_\_

Մանկավարժական և հոգեբանական աջակցության թիմ

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## ԳԼՈՒԽ 8.

# Ուսումնական ռազմավարություններ Ներառական դասարանների համար

Ռենատա Տիքա, Բրայեն Էբերի և Ջրիստեն ՄըքՄասթըր  
Մինեսոթայի համալսարան

Արմենուհի Ավագյան, Ժաննա Պայլոզյան, Սիրանուշ Կարապետյան  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Հասակակիցների հետ ուսումնառելու համար կարևոր է, որ ուսումնական ծրագիրն ու դասարանում ներկայացվող նյութերը երեխայի համար հասանելի լինեն: Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունն ու խաղային ռազմավարությունները ուսումնական գործընթացը դարձնում են մատչելի բոլոր աշակերտների համար:



Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Արդյո՞ք տեխնոլոգիաներն անհրաժեշտ են ուսուցման նոր ու բազմազան ռազմավարություններ կիրառելիս:
2. Կա՞ր արդյոք տարբերություն դասավանդման ռազմավարության և մեթոդի միջև:
3. Կա՞ր արդյոք տարբերություն հանրակրթական և ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների դասավանդման ռազմավարությունների միջև:
4. Ի՞նչ ազդեցություն կարող են ունենալ դասավանդման ռազմավարությունները ուսումնառության գործընթացի վրա:

## Ներածություն

Չնայած բազմաթիվ օրենսդրական կարգավորումներին՝ ինչպես նկարագրված է գրքի ներածության մեջ, Հայաստանում ներառական կրթության գործընթացը հասարակական, դպրոցական և դասարանային մակարդակներում դեռևս հանդիպում է խոչընդոտների: Արդյունքում, երեխաները երբեմն չեն ունենում գործընթացին լիարժեք մասնակցելու և կրթության մեջ հաջողությամբ ներառված լինելու զգացողություն: 2003թ.-ին Հայաստանում իրականացվող կրթական բարեփոխումներն ուղղված էին նոր մոտեցումների մշակմանը և որակյալ կրթության խթանմանը, հատկապես դասարանում ուսումնական միջավայրի փոփոխման և աշակերտակենտրոն մոտեցումների, մասնավորապես՝ համագործակցային ուսումնառության վրա ուշադրություն դարձնելու միջոցով (Duda & Clifford-Amos, 2011): Ներառական միջավայրում այսօր առանցքային հարցերից մեկը ուսուցիչների կողմից զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներին դասավանդելու պատրաստվածության պակասն է: Ըստ Անափիոսյանի, Հայրապետյանի և Հովսեփյանի (2014), ուսուցիչների 90%-ը չի տիրապետում զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներին կրթության գործընթացում արդյունավետ ներառելու մեթոդներին: Այս խնդիրը հաճախ հանգեցնում է աշակերտների անլիարժեք ներառմանը, երբեմն էլ կրթական գործընթացից դուրս մնալուն: Հայաստանում դասավանդման գործընթացում դեռևս պահպանվում են խորհրդային շրջանին բնորոշ մոտեցումներ և կարծրատիպեր՝ մասնավորապես՝ ուսուցչակենտրոն ուսուցումը: Տեխնոլոգիաների պակասի պատճառով Հայաստանի դպրոցներում մինչ օրս նորարարական մոտեցումների սակավություն է նկատվում: Ավելին, եթե նորավարտ ուսուցիչները բուհում մասնակցել են ներառական կրթության

վերաբերյալ որոշ դասընթացների, ապա նրանք, ովքեր արդեն աշխատում են դպրոցներում, քիչ գիտելիքներ կամ հմտություններ ունեն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների հետ աշխատելու գործում: Հայաստանում կրթական բարեփոխումների գործընթացը մեկնարկել է 2004-2005թթ.-ին, երբ գրվեցին կամ հայտնվեցին թարգմանվեցին դասավանդման և ուսուցման տարբեր կյուրթեր՝ այլընտրանքային ռազմավարություններին տեղյակ ուսուցիչներ պատրաստելու վերաբերյալ:

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը և համալսարանները կրթական բարեփոխումների առաջնագծում են: Համալսարանները փորձում են խթանել դասավանդման նոր մոտեցումների և մեթոդների ներդրումը իրենց դասընթացներում (Աստվածատրյան, Առնաուդյան, Օհանովա, Երեմյան, Հովհաննիսյան, Թերզյան և Լալայան, 2004): Հայաստանում տեղի ունեցող բարեփոխումներն արտացոլում են կրթության միջազգային միտումները: Ամբողջ աշխարհում ուսուցիչները դասարանում գործ ունեն բազմազանության հետ՝ լեզվական տարբեր ունակություններ, հաշմանդամություն ունեցող երեխաներ, օժտված երեխաներ և սոցիալական տարբեր շերտերի երեխաներ: Ուսուցիչները դասավանդման նոր մեթոդների և մոտեցումների տիրապետելու կարիք ունեն:

Հայաստանում ուսուցիչներից ակնկալվում է կիրառել գիտելիքների փոխանցման և կրթության կազմակերպման ամենավերջին մանկավարժական մեթոդները՝ աշակերտներին զինելով այնպիսի արժեքներով, որոնք կնպաստեն օրինակելի և հայրենասեր քաղաքացիներ պատրաստելուն (Duda, 2011): Այդուհանդերձ, դեռևս լայնորեն կիրառվում են ուսուցչակենտրոն մոտեցումները, իսկ թիրախում միջին վիճակագրական աշակերտն է: Այսպիսի մոտեցումներն արդյունավետ չեն կրթական տարբեր կարիքներ ունեցող աշակերտներին դասավանդելիս

(Subban, 2006): Ներկայումս Հայաստանում ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում ուսուցիչների փորձառության մասին հետազոտությունները սակավաթիվ են: Աշակերտների հնարավորությունների բացահայտումը մեծ նշանակություն ունի ներառական կրթության համատեքստում, քանի որ այն ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս ընտրելու յուրաքանչյուր աշակերտին համապատասխան մոտեցումները, հնարներն ու մեթոդները (Հարությունյան, 2017):

**Տարբերակված ուսուցման կարևորությունը կրթական բազմազան կարիքներ ունեցող աշակերտների համար**

Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում տարբերակված ուսուցման կիրառումը կարևոր մոտեցում է. այն նպաստում է բոլոր աշակերտների կրթական կարիքները հաշվի առնելուն: Տարբերակված ուսուցման իրագործումը չի պահանջում թանկարժեք տեխնոլոգիաների կիրառում. այն կարող է իրականացվել նաև դասավանդման պարզ տեխնոլոգիաների միջոցով: Մանկավարժների մեծ մասը կարևորում է ուսուցման գործընթացի հարմարեցումը աշակերտների տարբեր կարիքներին, սակայն գործնականում քչերն են իրականացնում տարբերակված ուսուցում (Suprayogi, Valcke & Godwin, 2017): Այս փաստը կարող է պայմանավորված լինել մի շարք հանգամանքներով. դասավանդման որոշ ոճերի ավանդական կիրառումը, անհրաժեշտ պատրաստվածություն չունենալը, աշակերտների անհաջողությունները նրանց կրթական կարիքներին ու ոչ թե անարդյունավետ դասավանդմանը վերագրելը և այլն:

Tomlinson-ը (2005) տարբերակված ուսուցումը սահմանել է որպես դասավանդման փիլիսոփայություն՝ հիմնված աշակերտների պատրաստվածության տարբեր մակարդակների, հետաքրքրությունների և սովորելու յուրահատկությունների և ունակությունների վրա: Տարբերակված ուսուցման հիմնական խնդիրը յուրաքանչյուր աշակերտի սովորելու կարողության բարելավումն է (Tomlinson, 2004, 2005): Tomlinson-ը (2005) ցույց է տվել, որ կան ուսուցումը տարբերակված դարձնելու բազմաթիվ ձևեր, որոնց կիրառման արդյունքում այն հնարավոր է համապատասխանեցնել աշակերտների բազմազան կարիքներին: Ուսուցման տարբերակումը սոսկ դասավանդման ռազմավարություն չէ, այլ դասավանդելու և սովորելու նկատմամբ յուրատեսակ մանկավարժական մոտեցում: Տարբերակված

ուսուցումը, նույն նյութի դասավանդումն է տարբեր մոտեցումներով և ուսուցչի կողմից դասերի անցկացումն է՝ ելնելով յուրաքանչյուր աշակերտի կարողությունից: Ըստ Moon-ի (2005) յուրաքանչյուր աշակերտի կրթական կարիքներին իրոք համապատասխանող ուսուցում կազմակերպելու դեպքում ուսուցիչը դառնում է ներքոնշյալ բոլոր փուլերում որոշում կայացնող.

- ա)** ուսուցման պլանավորում (նախնական գնահատում),
- բ)** ուսուցման ուղղորդում (ընթացիկ կամ ձևավորող գնահատում),
- գ)** գնահատող ուսուցում (ամփոփիչ գնահատում):

Գնահատումը և տարբերակված ուսուցումը փոխկապակցված են. ձևավորող և ամփոփիչ գնահատումների միջոցով հնարավոր է լինում պարզել, թե որքանով է դասավանդված նյութը յուրացվել տարբեր աշակերտների կողմից:

Ոչ բոլոր աշակերտներն են սովորում նույն արագությամբ և նույն ձևով: Ավանդաբար աշակերտների սովորելու միջև եղած տարբերությունները կարողություններին, ռասայական, սեռային, լեզվական ու սոցիալ-տնտեսական առանձնահատկություններին վերագրելը պարզապես օգտագործվել է նրանց՝ տարբեր հաստատություններում, հատուկ դպրոցներում կամ դասարաններում առանձնացնելու համար: Այս մոտեցումը որոշակի աշակերտների հանդեպ հանգեցրել է խտրական վերաբերմունքի՝ խոչընդոտելով նրանց՝ հասակակիցների միջավայրում կրթություն ստանալու իրավունքի իրացմանը (Gevorgianiene & Sumskiene, 2017; Noltemeyer, Mujic & McLoughlin, 2012): Նման մոտեցումը շրջանցում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների կոնվենցիայի 24-րդ հոդվածը: Այս հոդվածով հռչակվում է կրթություն ստանալու բոլոր, այդ թվում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հիմնարար իրավունքը: Նրանում ասված է, որ հաշմանդամություն ունեցող երեխաները ոչ միայն չպետք է ենթարկվեն խտրականության, այլև պետք է հնարավորություն ունենան իրենց հասակակիցների հետ հանրակրթական համակարգում հավասար հիմունքներով ստանալու բարձրորակ կրթություն:

Տարբերակված ուսուցումը ենթադրում է ուսուցման և դասավանդման նյութերի հարմարեցում աշակերտների կրթական կարիքներին և նրանց հնարավորություն է տալիս սովորելու իրենց համար ընդունելի եղանակով: Ավանդական եղանակով դասավանդումը նախատեսված է միջին վիճակագրական աշակերտի համար, այն հնացած է

և խթանում է խտրականությունն այն աշակերտների նկատմամբ, ովքեր դպրոցում հաջողության հասնելու համար այլընտրանքային մանկավարժական մոտեցումների կարիք ունեն: Տարբերակված ուսուցումն այլևս դասավանդման տարբերակ չէ, այլ՝ անհրաժեշտություն:

Բազմազան աշակերտների կրթական կարիքների համապատասխան կրթություն կազմակերպելուն ընդհանաջ՝ Միացյալ Նահանգներում, Կանադայում, Ավստրալիայում և Արևմտյան Եվրոպայում ընդունվել և կիրառվել է տարբերակված ուսուցումը (Suprayogi, Valcke & Godwin, 2017): Այլ երկրներ՝ ներառյալ Կենտրոնական և Արևելյան Եվրոպայի երկրները, վերջերս են վավերացրել «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան» և այժմ զգում են այդ փաստի ազդեցությունը ներառական կրթության վրա: Այս համատեքստում, երբեմն նույնիսկ պահանջվում է կրթության կազմակերպման նոր ռազմավարությունների մշակում:

Հայաստանում վերջին տարիներին շեշտը դրվել է տարբերակված ուսուցման վրա: Օրինակ՝ Առևտրային, Գյուլբուրդայանը, Խաչատրյանը, Խրիմյանը և Պետրոսյանը (2004) հեղինակել են դասավանդման տարբեր մեթոդներ և ռազմավարություններ պարունակող մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար՝ ուղղված ուսուցումն ավելի փոխներգործուն դարձնելուն: Մեկ այլ ձեռնարկի հեղինակներ Վարդումյանը, Հարությունյանը, Ջաղինյանը և Վարելյան (2003) ներկայացնում են ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումները, տեսությունները, մեթոդները և գնահատումը:

Ձեռնարկները նպատակ ունեն ուսուցիչներին օգնելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին՝ դասապրոցեսում ներառելու հարցում: Երևանում գործող Զայլ առ քայլ և IREX ոչ պետական կազմակերպությունների օժանդակությամբ բազմաթիվ նյութեր այլ լեզուներից հայերեն են թարգմանվել ուսուցիչների և ծնողների համար՝ ասպարեզ բերելով ավելի մասնակցային և փոխներգործուն մոտեցումներ:

Subban (2006) և Suprayogi, Valcke & Godwin-ի՝ (2017) տարբերակված ուսուցման արդյունավետության վերաբերյալ հետազոտությունը վկայում է, որ այսպիսի ուսուցումը բարձրացնում է աշակերտների մոտիվացիան, կյուրիոսի նկատմամբ հետաքրքրությունը, ուսման առաջադիմությունը, աշակերտներին հաղորդում ինքնավստահության, իսկ ուսուցիչներին՝ սեփական աշխատանքից գոհունակության զգացում: Նույն հետազոտությամբ

նաև պարզվել է, որ փորձառու ուսուցիչներն առավել հակված են տարբերակված ուսուցում իրականացնելուն, քան սակավ փորձ ունեցողները:

Suprayogi, Valcke & Godwin-ը (2017) ուսումնասիրել են տարբերակված ուսուցման հիմնական տեսանկյունները, այն է՝ սովորողների բազմազանության կառավարում, դասավանդման յուրահատուկ մոտեցումների ընդունում, դասավանդման տարբեր մոտեցումների կիրառում, սովորողների անհատական կարիքների մշտադիտարկում և լավագույն արդյունքների խրախուսում: Այս գլխում քննարկվում են բոլոր աշակերտների դասավանդմանն ուղղված մեթոդներն ու մոտոցումները:

### Բազմազան կրթական կարիքներ ունեցող աշակերտներին դասավանդելու երեք մոտեցումներ

Սովորողների բազմազանությունը հաշվի առնելով՝ դասարաններում կարելի է կիրառել դասավանդման տարբեր մոտեցումներ: Այս բաժնում ներկայացվում է երեք մոտեցում, որոնք իրենց արդյունավետությունը հիմնավորել են տարբեր երկրներում իրականացված հետազոտություններով: Հայաստանում սույն մոտեցումների արդյունավետությունը պարզելու համար անհրաժեշտ կլինի իրականացնելու լրացուցիչ հետազոտություն: Այս մոտեցումները ապահովում են բազմազան ձևերով դասավանդում և կարող են կիրառվել տարբեր առարկաների դասաժամերին, տարբեր դասարաններում: Դրանք ոչ միայն ուսումնառության վերջնարդյունքներն են բարելավում, այլև սովորելը դարձնում են ավելի հետաքրքիր՝ ապահովելով գործընթացի մեջ աշակերտի ներգրավվածությունը: Այս մոտեցումները հաջողությամբ կարող են կիրառվել նաև հատուկ մանկավարժների, հոգեբանների, լոգոպեդների կողմից, անհատական աշխատանքի ժամանակ: Դրանք արդյունավետ են կրթության առանձնահատուկ պայմանների բազմազան կարիքներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում: Չգայական, ինչպես նաև բարդ և բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս կարող է լրացուցիչ հարմարեցումների ու փոփոխությունների կարիք լինել:

Ստորև առավել մանրակրկիտ կներկայացվեն հետևյալ մոտեցումները.

1. դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառություն,
2. համագործակցային ուսումնառություն,
3. անմիջական դասավանդում:

**Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառություն (Peer-assisted learning strategies (PALS))**

Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունը հետազոտություններով արդյունավետությունը հիմնավորած դասավանդման ծրագիր է (McMaster, Fuchs & Fuchs, 2006): Վերջինիս գլխավոր նպատակը աշակերտների ուսումնառությանը օժանդակելն է հասակակիցների միջոցով: Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունը նախատեսված է դասարաններում կրթական բազմազան կարիքներ ունեցող աշակերտների համար դասապրոցեսի արդյունավետ կազմակերպման (Fuchs, Fuchs, Mathes & Simmons, 997) և *բոլոր* աշակերտներին դրանում ներգրավելու համար: Քանի որ դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության կիրառման ժամանակ աշակերտները աշխատում են իրենց դասընկերների հետ, ուսուցիչը կարող է աշակերտներին բաժանել նրանց անհատական կրթական կարիքներին համապատասխան նյութեր: Այս մոտեցումը կիրառելիս ուսուցիչը մի աշակերտին զգուշորեն դարձնում է մյուսի գործընկերը: Այնուհետև գործընկերները իրենց կրթական կարիքներին համապատասխանող զանազան աշխատանքներ են կատարում: Չույգերը ժամանակի ընթացքում փոփոխվում են, որպեսզի աշակերտները կարողանան սովորել տարբեր դասընկերներից: Ստորև նկարագրված են դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության բաղադրիչները, որոնց շնորհիվ 2-6-րդ դասարաններում (7-12 տարեկան) սահուն ընթերցանության և ընթերցածը հասկանալու հմտության ձևավորումը իրականացվում է տարբերակված և յուրահատուկ մոտեցումների կիրառմամբ:

Ուսուցիչներին ուղղված խորհուրդները ներկայացված են այս բաժնի վերջում:

**Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության գործընկերները.** Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունը կիրառելիս ընթերցանության հիմնական հմտությունները բարելավելու նպատակով կազմվում են զույգեր, որոնք բաղկացած են լինում մեկական վարժ ընթերցող և ընթերցանության դժվորություններ ունեցող աշակերտներից: Սովորաբար ուսուցիչը հիմք ընդունելով ընթերցանության դասին աշակերտների ստացած գնահատականները, կազմում է սովորողների ցուցակ՝ ըստ նրանց ընթերցանության հմտությունների տիրապետման աստիճանի՝ ամենալավ ընթերցող աշակերտից մինչև ամենավատ ընթերցողը:

Այնուհետև ուսուցիչն այդ ցուցակը մշտեղից կհսում է և զույգերը կազմում հետևյալ սկզբունքով՝ յուրաքանչյուր ցուցակի առաջին համարները կազմում են առաջին զույգը, երկրորդ համարները՝ երկրորդը և այդպես շարունակ: Այս կերպ, յուրաքանչյուր զույգ ունենում է մեկական ուժեղ և թույլ, բայց միևնույն ժամանակ իրար բավականին մոտ մակարդակ ունեցող ընթերցողներ: Այս փաստի շնորհիվ կանխվում է աշակերտների հիասթափությունը և հեշտացվում ընթերցանության համար նախատեսված նյութերի ընտրությունը: Միևնույն ժամանակ ուսուցիչը զույգերը ձևավորելիս հաշվի է առնում աշակերտների շփման և վարքային առանձնահատկությունները: Չույգերը միասին աշխատում են մոտ չորս շաբաթ, որից հետո ուսուցիչը նույն սկզբունքով վերաձևավորում է նոր զույգեր՝ վերջին գնահատականների հիման վրա ցուցակ կազմելով ու այն երկու մասի բաժանելով:

**Փոխադարձ ուսուցում.** Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության ընթացքում աշակերտները միմյանց փոխարինելով ստանձնում են մերթ ընթերցողի, մերթ ունկնդրողի դերը: Ուսուցչի դերը ստանձնած աշակերտը քաջալերում է ընթերցողին, ուղղում նրա սխալները: Ուսուցիչն աշակերտներին նախապատրաստում է այս դերերը ստանձնելուն՝ տրամադրելով նախնական համառոտ տեղեկատվություն դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության ընթացակարգի վերաբերյալ: Նա, ուսուցչի դերը ստանձնած աշակերտին տրամադրում է անհրաժեշտ հուշումներ և ուղղորդող հետադարձ կապ: Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունը կիրառելիս աշակերտները հերթով հանդես են գալիս որպես սովորեցնող և սովորող, ինչը ընթերցանության դժվարություններ ունեցողին հնարավորություն է տալիս դիտարկելու սահուն կարդացողի ընթերցանությունը, գործի դնելու քննադատական հմտությունները՝ ապահովելով անմիջական հետադարձ կապ: Վարժ ընթերցողին այս մոտեցումը հնարավորություն է ընձեռում զարգացնելու քննադատական ընթերցանության հմտությունները: Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող հստակ, ընթացակարգերի հետևողական պահպանմամբ կազմակերպված ուսումնառությունը աշակերտներին հնարավորություն է տալիս գործընթացում ցուցաբերելու ինքնուրույնություն և պահպանելու դասապրոցեսում ներգրավվածության բարձր ցուցանիշ:

**Ընթերցանության տարբերակված նյութ.** Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության

Ժամանակ աշակերտներն աշխատում են զույգերով, ուսուցիչը կարող է տվյալ զույգի համար ընտրել այնպիսի նյութ, որը մատչելի է ընթերցանության դժվարություն ունեցողի համար: Ինչպես ներկայացվեց վերևում, երեխաների ընթերցանության մակարդակները համեմատաբար մոտ են. նյութը պետք է համապատասխանի ավելի թույլ ընթերցողի ընթերցանության մակարդակին:

2-6-րդ դասարաններում դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության համար օգտագործվում են տվյալ դասարանի համար նախատեսված ընթերցանության նյութերը (օրինակ՝ գրքեր նախատեսված ընթերցողների լայն շրջանակի համար, բարդության տարբեր մակարդակների համապատասխանող ընթերցարաններ, լրացուցիչ ընթերցանության նյութեր և տարբեր ոլորտներին վերաբերող տեքստեր): Ուսուցիչը տեքստն ընտրում է՝ ելնելով ավելի թույլ ընթերցողի ընթերցանության մակարդակից: Այս աշակերտը պետք է ընթերցած 10 բառից սխալ կարդա միայն մեկը: Հաճախ ուսուցիչը զույգին տալիս է տարբեր ժանրերի տեքստերից ընտրելու հնարավորություն: Ընտրելով դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության կազմակերպված դասերի՝ աշակերտները բազմաթիվ տեքստեր են կարդում:

**Ուսուցիչների կողմից իրականացվող մշտադիտարկում և դրական վարքագծի ամրապնդում.** Դասի ընթացքում, քանի դեռ աշակերտներն աշխատում են զույգերով, ուսուցիչը շրջում է դասարանում, հետևում աշակերտների կողմից ընթացակարգերի պահպանմանը, ընթերցանության նյութերի համապատասխանությանը և անհրաժեշտության դեպքում միջամտում: Ուսուցիչները օգնության կարիք ունեցող զույգին օժանդակելու համար կարող են միավորներ շնորհել: Յուրաքանչյուր գործողության ավարտին, զույգերի անդամները նույնպես միմյանց միավորներ են տալիս: Միավորները գրանցվում են երկուսի ունեցած միավորների գրանցման թերթիկում: Որոշակի զույգեր միմյանց հետ կազմում են առանձին թիմ: Դասարանում գործում է երկու այդպիսի թիմ: Շաբաթվա վերջում զույգերը հաղորդում են տվյալ շաբաթվա ընթացքում իրենց հավաքած միավորների ընդհանուր թիվը, որոնք գրանցվում են յուրաքանչյուր թիմի հաշվին: Երկու թիմերն էլ գովեստի են արժանանում լավ աշխատանքի համար: Խրախուսանքի նախօրոք մտածված ձևերը շատ արդյունավետ են աշակերտների վարքի ցանկալի փոփոխությունը խթանելու համար: Նման մոտեցումը աշակերտների կողմից ձևավորում է

պատասխանատվություն սեփական աշխատանքի և վարքագծի նկատմամբ:

**Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությանը բնորոշ գործողությունները.** 2-6-րդ դասարաններում դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության թիրախում լինում է ընթերցանության սահունությունը և ընթերցածի ընկալումը: Այն ներառում է չորս հիմնական բաղադրիչ՝ զուգընկերոջ ընթերցանություն (աշակերտները բարձրաձայն կարդում են միմյանց համար), վերապատմում (աշակերտները միմյանց են ներկայացնում ընթերցածը), ամփոփ ներկայացում (կարդացածը միմյանց ներկայացնում են ամփոփ ձևով) և կռահում (կռահում են պատմության այս կամ այն դրվագի շարունակությունը): Ուսուցիչն աշակերտներին ծանոթացնում է այս մոդելին: Յուրաքանչյուր բաղադրիչին հատկացվում է 12 դասաժամ: Չույգերը շաբաթական երեք անգամ որևէ դասի 35 րոպեն հատկացնում են այս մոտեցմամբ աշխատանքին: Մենք խորհուրդ ենք տալիս դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունն անցկացնել առնվազն 15-18 շաբաթ: Ինչպես վկայում են հետազոտությունները, այն սույն մոտեցման կիրառման արդյունավետ տևողությունն է: Ուսուցիչը ընտրած տեքստը պետք է համապատասխանի ընթերցանության դժվարություն ունեցող երեխայի ընթերցանության մակարդակին, եթե նույնիսկ դա չի համապատասխանում տվյալ ուսումնական տարվա պահանջներին: Յուրաքանչյուր զույգի տրվում է տեքստի մեկ օրինակ: Ամեն անգամ երեխաներին հատկացվում է 10 րոպե: Առավել վարժ ընթերցող զուգընկերը կարդում է հինգ րոպե՝ դրանով ցուցադրելով սահուն ընթերցանությունը: Հաջորդ հինգ րոպեի ընթացքում ընթերցանության դժվարություն ունեցող աշակերտն է կարդում նույն տեքստը: Ունկնդրող աշակերտը համարվում է սովորեցնող: Նա հետևում է ընթերցանությանը և ուղղումներ է անում: Եթե ընթերցողը բառը սխալ է կարդում, սովորեցնողը մատնացույց է անում բառը և ասում. «Ստուգի՛ր»: Ընթերցողն ինքն է ուղղում իր սխալը կամ օգնություն է խնդրում, որի դեպքում սովորեցնողն ասում է. «Այդ բառը \_\_\_\_\_ է: Հիմա դու ասա այդ բառը»: Ընթերցողը կրկնում է բառը, որից հետո նախադասությունը նորից է կարդում: Սովորեցնողը յուրաքանչյուր ճիշտ ընթերցված նախադասության համար ընթերցողին տալիս է մեկ միավոր: Երբ դժվարությամբ ընթերցողը վերջացնում է կարդալը, նրա զուգընկերը նրան դրդում է վերապատմելու պատմությունը, հարցնելով. «Ի՞նչ եղավ սկզբում, ի՞նչ եղավ հետո»: Այս գործողությանը հատկացվում է 2-3 րոպե: Վերապատմելու համար զույգը ստանում է մինչև 10 միավոր:

Ամփոփ ներկայացման համար հատկացվում է 10 թույլ: Նախ կարդում է վարժ ընթերցողը: Ամեն պարբերությունից հետո նրա գույքը կերտ հուշող հարցեր է տալիս: Օրինակ՝ «Ո՞վ է այս պատմության մեջ ամենակարևոր անձը», «Ինչը կկարևորեիր այս պատմության մեջ», «Մինչև 10 բառով ներկայացրու այս պատմության հիմնական գաղափարը»: Յուրաքանչյուր պատասխանի համար ընթերցողը ստանում է մեկ միավոր: Եթե ընթերցողը չի կարողանում պատասխանել, ունկնդրողը առաջարկում է նորից արագ կարդալ հարցին վերաբերող պարբերությունը՝ անհրաժեշտության դեպքում հուշելով կամ ընթերցողի փոխարեն պատասխանելով հարցին: Հինգ թույլից ընթերցանության դժվարություն ունեցող երեխան ևս հինգ թույլ կարդում է մի *նոր* տեքստ՝ հետևելով նույն ընթացակարգին:

Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության վերջին բաղադրիչը՝ կռահումը, տևում է 10 թույլ: Այստեղ ևս առաջինը կարդում է ուժեղ ընթերցողը: Այս անգամ ունկնդրողը հարցնում է ընթերցողին. «Ի՞նչ ես կարծում, ի՞նչ է լինելու հետո», իսկ ընթերցողը ներկայացնում է իր ենթադրությունը: Ընթերցողի՝ իր ենթադրությունը ներկայացնելուց հետո ունկնդիրը խնդրում է, որ նա շարունակի կարդալ: Միառժամանակ հետո ունկնդիրը հարցնում է. «Զո ենթադրությունը ճիշտ էր»: Ընթերցողը հաստատում կամ ժխտում է իր ենթադրությունը: Ընթերցողը, անկախ նրանից, ճիշտ էր կռահել պատմության շարունակությունը թե ոչ, ամեն պատասխանի համար ստանում է մեկ միավոր: Հաջորդիվ, ընթերցանության դժվարություն ունեցող 5 թույլ կարդում է մի *նոր* տեքստ, ապա գույքը հետևում է նույն ընթացակարգին:

### Համագործակցային ուսումնառության (Cooperative Learning)

Համագործակցային ուսումնառությունը ռազմավարություն է, որը նախատեսված է բազմազան աշակերտներ ունեցող դասարանում, ցանկացած առարկայի շրջանակներում կիրառելու համար: Այս ռազմավարությունը մշակվել է Մինեսոթայի համալսարանի պրոֆեսորներ Roger T. Johnson & David W. Johnson-ի կողմից: Համագործակցային ուսումնառության ընթացքում աշակերտները աշխատում են միասին՝ կազմելով փոքր անհամասեռ (տարբեր կարողություններ ունեցող սովորողներից բաղկացած) խմբեր՝ առավելագույն բարձրացնելով յուրաքանչյուրի ուսումնառության արդյունավետությունը: Ուսուցչից ցուցումներ ստանալուց հետո աշակերտներն աշխատում են

առաջադրանքի վրա մինչև խմբի բոլոր անդամները հաջողությամբ հասկանան և ավարտեն այն: Համագործակցային ուսումնառության ժամանակ աշակերտները ստանում են հանձնարարությունն ու միասին աշխատում այն կատարելու վրա այնքան ժամանակ, մինչև բոլորն այն հաջողությամբ ավարտեն: Համագործակցային ուսումնառությունը հիմնված է այն համոզման վրա, որ աշակերտները օգուտ են քաղում միմյանց գիտելիքներից ու հմտություններից և աշխատելով միևնույն հանձնարարության կատարման վրա՝ հետևում են միևնույն նպատակին: Բազմազան խմբերում իրականացվող համագործակցային ուսումնառությունը աշակերտներին նախապատրաստում է հասարակության մեջ ապրելուն: Համագործակցային ուսումնառությունը կարող է լինել ինչպես ազատ ձևաչափով, այնպես էլ հստակ կազմակերպված:

**Հետազոտությունների վկայություններ.** Roger T. Johnson & David W. Johnson-ը և այլ հեղինակներ բազմաթիվ հետազոտություններ են կատարել՝ պարզելու համար համագործակցային ուսումնառության դրական ազդեցությունը աշակերտների ուսման առաջադիմության և սոցիալական զարգացման վրա (Fox, 2001): Նրանք պարզել են, որ համատեղ ուսուցումը բարելավում է ուրիշներին արձագանքելու ունակությունը, ինքնագնահատականը, նպաստում է մտահղացումներ ու լուծումներ ունենալուն, սովորածը մի իրավիճակից մյուսը փոխանցելուն, տարբեր իրավիճակներում ստեղծագործական մոտեցումներ ցուցաբերելուն (Johnson & Johnson, 1994):

**Բաղադրիչները.** Ըստ Johnson, Johnson & Holubec-ի (1993)՝ փոքր խմբերով համագործակցային ուսումնառությունն ունի մի քանի հիմնական բաղադրիչ՝ դրական փոխկախվածություն (աշակերտների հաջողությունը պայմանավորված է միմյանց գիտելիքներով ու հմտություններով), քաջալերող շփում (աշակերտները միմյանց մոտիվացնում և օգնում են սովորել), անհատական և խմբային հաշվետվողականություն (անհատի և խմբի ներդրման գնահատում, որպեսզի խմբային աշխատանքից շահեն բոլորը), փոքր խմբում միջանձնային շփում հաստատելու և համատեղ աշխատելու հմտություններ (սոցիալական հմտությունների ձևավորում թիմային աշխատանքի համար) և հետադարձ կապ խմբի կողմից:

**Ներառում.** Համագործակցային ուսումնառությունը նախատեսված է *բոլոր* աշակերտների ներառումը խթանելու համար (Johnson & Johnson, 1994):

Այն գործիք է, որն օգնում է ուսուցիչներին ուսումնական գործընթացի մեջ ներգրավելու տարբեր ընդունակություններ և կարողություններ ունեցող աշակերտներին: Բացի այդ, համագործակցային ուսումնառությունը, ըստ հետազոտությունների, խթանում է սոցիալական ներառումը բոլոր, այդ թվում հաշմանդամություն ունեցողների համար՝ մեծացնելով մյուսների կողմից ընդունվելու և հավանության արժանանալու հավանականությունը: Հետազոտողները պարզել են, որ հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հետ առաջադրանք կատարելու և համագործակցելու արդյունքում, հաշմանդամություն չունեցող աշակերտները ձեռք են բերում ապրումակցելու, անձնվեր լինելու, ինչպես նաև իրավիճակները զանազան տեսանկյունից դիտարկելու կարողություն:

**Ռազմավարությունները.** Համագործակցային ուսումնառությունը կարող է արդյունավետ լինել, եթե դպրոցում առկա է համագործակցություն աշակերտների և մանկավարժների միջև և նրանք իրենց ներառված են զգում գործընթացում: Միևնույն ժամանակ, աշակերտների համար կարևոր է, որ սահմանված լինեն օգնության չափանիշները, որպեսզի աշակերտներն իմանան ինչպես օգնություն խնդրել, այնպես էլ այն առաջարկել: Համագործակցային ուսումնառության շրջանակներում կրթության առանձնահատուկ պայմանների տարատեսակ կարիքներ ունեցող աշակերտների արդյունավետ ներառման նպատակով հարկավոր է դասավանդումն իրականացնել բազմազան մոտեցումների կիրառմամբ: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների ծանր կարիքներ ունեցող աշակերտների համար պահանջվում է դասանյութն ավելի ընկալելի դարձնել՝ հիմնվելով տեսողական, մանիպուլյատիվ և փորձարարական հնարավորությունների վրա: Ոչ համասեռ խմբեր ստեղծելիս պետք է հաշվի առնել բազմազանության բոլոր դրսևորումները: Խմբեր կազմելիս ուսուցիչները պետք է հաշվի առնեն աշակերտների ուժեղ կողմերը և գործի դնեն իրենց մասնագիտական փորձը՝ ներառումը լավագույնս իրականացնելու և դասարանում կամ խմբում յուրաքանչյուր երեխայի իրական ներառումը (զուտ ֆիզիկական ներկայության փոխարեն) ապահովելու համար: Բոլոր աշակերտների ակտիվ ներգրավման համար հարկավոր է մանրամասն պլանավորել դասանյութը, դերերը և պարտականությունները ու բաշխել դրանք աշակերտների միջև (Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994): Համագործակցային ավելի ֆորմալ խմբերում աշակերտները ստանձնում են տարբեր դերեր՝ ղեկավարի, արձանագրողի, ժամանակին հետևողի,

նյութերը տնօրինողի, քաջալերողի, ներկայացնողի, տվյալներ հավաքողի կամ հանձնարարությունների կատարմանը հետևողի:

**Տեսակները.** Համագործակցային ուսումնառությունը կարելի է իրականացնել տարբեր մեթոդներով, ներառյալ՝ *աշակերտների թիմային առաջադիմության մեթոդ, խճանկար, թիմային արագացված դասավանդում, եռաքայլ հարցազրույցի մեթոդ* (Mehta & Kulshrestha, 2014): Աշակերտների թիմային առաջադիմության մեթոդը կիրառելիս աշակերտներն աշխատում են թիմերով, որպեսզի բոլոր անդամները տիրապետեն իրենց առջև դրված խնդրին: Յուրաքանչյուր աշակերտ նյութի վերաբերյալ թեստ է անցնում, որի միավորները միջինացվում են ամեն թիմում: Խճանկար մեթոդը կիրառելիս խմբի յուրաքանչյուր անդամ աշխատում է փորձագիտական խմբի հետ, սովորում է թեմայի որոշակի մաս, որից հետո գնում է իր նախնական խումբը, որտեղ թիմի անդամները միասին աշխատում են՝ իրենց սովորածը միավորելու և առաջադրանքն ավարտելու համար (Jolliffe, 2005): Թիմային արագացված դասավանդումը օգտագործվում է մաթեմատիկա առարկայի դասաժամերին՝ որակյալ փոխներգործուն ուսուցումը զուգակցելով համագործակցային ուսումնառության հետ: Աշակերտները փոքր համասեռ խմբերում թեմայի վերաբերյալ ցուցումներ են ստանում ուսուցչից: Այնուհետև աշակերտներն իրենց սովորածը օգտագործում են չորս կամ հինգ անդամից բաղկացած անհամասեռ ուսումնական թիմերում՝ իրենց բնորոշ տեմպով օգտվելով իրենց տարատեսակ կարիքներին համապատասխան նյութերից (Luebbe, 1995): Եռաքայլ հարցազրույցի մեթոդը ուղղված է ուրիշներին ուշադիր լսելու, նշումներ կատարելու, տեղեկություն հաղորդելու ունակությունների զարգացմանը: Աշակերտները բաժանվում են երեքական անդամներից բաղկացած խմբերի: Խմբի յուրաքանչյուր անդամ դեր է ստանձնում. մեկը՝ զրուցավարի, երկրորդը՝ հարցազրույցի մասնակցի, երրորդը՝ նշումներ կատարողի: Դերերը փոխվում են յուրաքանչյուր հարցազրույցից հետո: Աշակերտները միմյանց են փոխանցում կատարված նշումների թերթիկը (Cox, n.d.):

**Իրականացումը.** Համագործակցային ուսումնառություն իրականացնելիս անհրաժեշտ աջակցություն նախատեսքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք և ուսուցման յուրահատուկ դժվարություններ ունեցող աշակերտների համար, որպեսզի նպաստեք դասապրոցեսում նրանց լիարժեք ներգրավմանը: Օրինակ՝ եթե աշակերտները կարդում են որևէ նյութ, այնպես արեք, որ տեքստի բարդությունը

համապատասխանի նրանց ընթերցանության մակարդակին: Եթե աշակերտը լսողության խանգարում ունի կամ չի խոսում, պայմաններ ապահովեք, որ նա ունենա հաղորդակցվելու հնարավորություն, օրինակ՝ ժեստերի լեզու, նկարների կիրառում կամ տեխնիկական միջոցներ: Եթե աշակերտն ունի ֆիզիկական հաշմանդամություն և ձեռքերը կամ մատները չի կարող օգտագործել գրելու համար, կիրառեք այլընտրանքային ռազմավարություն՝ նշումներ կատարող օգնականի կամ բանավոր խոսքը գրառող սարքի միջոցով: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար համատեղ ուսուցումը հաճախ ավելի լավ է ստացվում, եթե իրականացվում է անմիջական դասավանդման հետ մեկտեղ. օրինակ՝ նախքան խմբերում միասին աշխատելը աշակերտին կարելի է սովորեցնել հիմնական հասկացությունները (Mehta & Kulshrestha, 2014; Pedrotty Rivera, 1996):

### Համատեղ ուսումնառություն (Collaborative Learning)

*Համատեղ ուսումնառությունը և համագործակցային ուսումնառությունը, չնայած իրենց միջև եղած տարբերությանը, երբեմն օգտագործվում են մեկը մյուսի փոխարեն: Համատեղ ուսումնառությունը ավելի լայն հասկացություն է: Այն վերաբերում է աշակերտների ակտիվ համագործակցությանը:*

Համատեղ ուսումնառության ժամանակ կիրառվում են աշակերտների թիմային աշխատանքին օժանդակելու ավելի կանոնակարգված ձևեր, ինչպես նկարագրված էր նախորդ բաժնում:

Համատեղ ուսումնառությունը մոտեցում է, որի օգնությամբ դասավանդման ու ուսուցման գործընթացում խրախուսվում են համագործակցությունն ու կիրառվող եղանակների բազմազանությունը: *Համատեղ ուսումնառության* ժամանակ ուսուցիչը փորձարկում է իր փորձառու լինելը՝ աշակերտներին ուղղորդելով խմբերով աշխատելու՝ պահպանելով հստակ սահմանված կանոններն ու ստանձնելով դերերը:

Հայաստանում իրագործվում են ուսումնառության թե՛ համատեղ, թե՛ համագործակցային ձևերը: ՀՀ կրթության և գիտության նախկին փոխնախարար Մ.Մկրտչյանը, որ հանդիսանում էր Վ.Դյաչենկոյի սաներից, այս ռազմավարությունները կիրառել է 1984թ. սկսած և հեղինակել է «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ» ուսումնասիրությունը (Մկրտչյան, 2012): Այն հիմնված է համատեղ և համագործակցային ուսումնառության վրա: Կոլեկտիվ եղանակը խթանում է թիմակիցների համագործակցությունը և նպաստում

է ակադեմիական ու սոցիալական վերջնարդյունքների բարելավմանը: Ուսուցման նոր եղանակները կյանքի կոչելը և ուսուցման ավանդական եղանակներից համատեղ և համագործակցային ուսուցմանը անցնելը իրականացվել է մի քանի փուլով: Մ.Մկրտչյանը հարստացրել է կոլեկտիվ դասավանդման եղանակը շուրջ մեկ տասնյակ մեթոդներով, որոնք հաջողությամբ ներդրվել են Ռուսաստանի և Հայաստանի մի շարք դպրոցներում: Մ.Մկրտչյանի հետազոտությունը դրական արդյունքներ է տվել ոչ միայն Հայաստանում, այլև Ռուսաստանում և Ղազախստանում:

Բացի այդ, 1995թ.-ին Հայաստանում հրատարակվել է «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ» գիտական հանդեսը՝ նպաստելով կոլեկտիվ դասավանդման կիրառությանն ու տարածմանը նշված երկրներում: 2005թ. լույս է տեսել Հոփվանսիայանի, Հարությունյանի, Խրիմյանի, Խաչատրյանի, Բայաթյանի, Ալեքսանյանի և Փուրուբուրուի ձեռնարկը համագործակցային ուսումնառության վերաբերյալ՝ միտված միջազգային փորձը Հայաստանի դպրոցներում տարածելուն: Ձեռնարկը փոքր խմբերում տարբերակված ուսուցման ռազմավարությունների, հատկապես համագործակցային ուսումնառության վերաբերյալ է: Այն գրվել է դպրոցների և համալսարանների համար, որպես ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման համար օգտակար նյութ: Հեղինակները պնդում են, որ այս նոր մոտեցումները նպաստում են Հայաստանի կրթական համակարգը միջազգային նորագույն մոտեցումներին առավել համապատասխանեցնելուն:

«Համագործակցային ուսումնառությունը տարրական դասարաններում» վերնագրով հոդվածում Ափոյանը (2014) շեշտում է այն գաղափարը, որ դասավանդումը կարող է ավելի արդյունավետ գործընթաց լինել, եթե աշակերտները սովորեն աշխատել խմբերում: Խմբային աշխատանքն արդյունավետ դարձնելու համար համագործակցային բազմազան հմտություններ են անհրաժեշտ: Համագործակցային իրավիճակներում անհատները միտված են փոխներգործելու, նպաստելու միմյանց հաջողությանը, ձևավորելու ընդհանուր հետաքրքրությունների շրջանակ և կազմելու միմյանց կարողությունների մասին իրական պատկերացումներ, տալու ճշմարիտ հետադարձ կապ:

### Անմիջական դասավանդում (Direct Instruction)

*Անմիջական դասավանդում* եզրույթն, ընդհանուր առմամբ, վերջին 100 տարիներից գործածվում է՝



մատնանշելով ուսուցչի ղեկավարությամբ իրականացվող ցանկացած ակադեմիական գործընթաց, դասավանդում: Սակայն, համեմատաբար վերջերս, անմիջական դասավանդում եզրույթն օգտագործվում է դասավանդման՝ ապացուցողական հետազոտությունների հիման վրա արդյունավետությունը հիմնավորած յուրահատուկ ձևը մատնանշելու համար: Այս ռազմավարությունը մշակել են Engelmann & Becker (1977), հիմնվելով ճշգրիտ դասավանդման, վարքային հոգեբանության և դասարանի կառավարման սկզբունքների հիման վրա (Becker, Engelmann & Thomas, 1975a; 1975b):

Սկզբում անմիջական դասավանդումը ԱՄՆ-ում նախատեսված էր սոցիալական խոցելի խմբերը ներկայացնող երիտասարդների ուսման առաջադիմությունը բարելավելու համար: Սակայն տարիների ընթացքում հետազոտությունները վկայեցին, որ այս մոտեցումը կարող է մեծ արդյունավետությամբ կիրառվել հաշմանդամության տարբեր տեսակներ և ուսուցման յուրահատուկ դժվարություններ ունեցող աշակերտների շրջանում:

Անմիջական դասավանդումը վարքագծային սկզբունքների վրա հիմնված հստակ կառուցվածք ունեցող մոտեցում է, որը շեշտը դնում է երեխաների՝ ուսումնական գործընթացում ներգրավված լինելու տևողության, ուղղումներ պարունակող հետադարձ կապի, ուսուցումը փոքր խմբերով կազմակերպելու վրա:

Չնայած այն հանգանակին, որ նշված մոտեցումը հիմնականում օգտագործել է ավագ նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաներին կարգալ, գրել և տարրական մաթեմատիկական հմտություններ սովորեցնելու նպատակով, այն արդյունավետ է համարվում նաև այլ առարկաների ուսուցման համար (սկսած ֆիզիկայից մինչև փիլիսոփայություն): Հիմնվելով սոցիալական խոցելի խմբերը ներկայացնող կրտսեր դպրոցականների հետ իրականացված մեծամասշտաբ հետազոտությունների վրա՝ Becker & Engelmann-ը (1978) փաստում են, որ անմիջական դասավանդումը դրական ազդեցություն ունի բազմազան աֆեկտիվ վերջարդյունքների վրա:

Տարիների ընթացքում զարգացում ապրելով՝ անմիջական դասավանդումը մանկավարժության մեջ օգտագործվել է ընթերցանության, մաթեմատիկայի և այլ առարկաների ուսումնական ծրագրերի մշակումներում՝ հիմնվելով դասավանդման գործընթացի լայնածավալ հետազոտությունների վրա (օրինակ՝ DISTAR, Ընթերցանության ուղղումների և վարժ ընթերցանության ծրագրեր): Անմիջական դասավանդման մոտեցումների մշակման ու

իրականացման հետևում հաճախ իրենք՝ ուսուցիչներն են, ովքեր մոտեցումները կիրառում են՝ ելնելով իրենց աշակերտների կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքից: Անմիջական դասավանդման այս «ինքնաշեն» մոտեցումները նույնպես հիմնված են Engelmann & Becker-ի (1977) մոդելի վրա, սակայն հիմքում, արդյունավետությունը հիմնավորող, բավարար քանակով հետազոտություններ չունեն: Ներկայումս անմիջական դասավանդումը օգտագործվում է ԱՄՆ-ի, ինչպես նաև Կանադայի, Միացյալ Թագավորության և Ավստրալիայի հազարավոր դպրոցներում (Binder & Watkins, 1990; Lockery & Maggs, 1982; Maggs & Maggs, 1979):

#### **Անմիջական դասավանդման սկզբունքները.**

Ըստ Engelmann & Becker-ի (1977) Անմիջական դասավանդման հիմնական սկզբունքներն են.

- *բոլոր երեխաները կարող են սովորել*, եթե նրանց սովորեցնում են համապատասխան մոտեցումներով,
- *բոլոր ուսուցիչները կարող են հաջողության հասնել*, եթե նրանց պատշաճ պատրաստեն և տրամադրեն վերապատրաստումներ և նյութեր:

Ըստ Estrada-ի՝ «Եթե աշակերտները չեն սովորում մեր դասավանդած տարբերակով, պետք է դասավանդենք իրենց սովորելու ձևով»: Ըստ այդմ՝ անմիջական դասավանդման մոդելը աշակերտի ուսուցման արդյունավետության պատասխանատվությունն ուղղակիորեն դնում է ուսուցչի վրա՝ բացառելով անհաջողության դեպքում աշակերտին մեղադրելը:

Ելնելով այն բանից, որ անմիջական դասավանդումը կիրառվում է ուսման ցածր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների հետ, Engelmann & Becker-ը պնդում են, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքներ ունեցող աշակերտներին հարկավոր է *սովորեցնել ավելի արագ տեմպով*, որպեսզի հասնեն իրենց լավ սովորող համադասարանցիներին: Դրանից ելնելով, անմիջական դասավանդման դասերն ինտենսիվ են և նախատեսված են օժանդակելու այնպիսի երեխաների, ովքեր կարողանում են ամենակարևոր հասկացությունները ըմբռնել համեմատաբար կարճ ժամանակում: Այս նպատակին հասնելու համար *ուսումնական ծրագրի կազմակերպման և դասավանդման բոլոր առանձնահատկությունները վերահսկվում են ուսուցչի կողմից*: Ուսուցչի կողմից իրականացվող առավելագույն հսկողությունը նվազեցնում է յուրացվող տեղեկության սխալ ընկալման հավանականությունը և ավելացնում է դասավանդման ազդեցությունը:

Անմիջական դասավանդման բազմաթիվ մոտեցումներ միաժամանակ կիրառվում են նաև հատուկ մանկավարժների կողմից. առաջադրանքները բաժանել մասերի, հիմնվել վարքային վերլուծության մոտեցումների վրա: Նման մոտեցումներից են նաև հստակ կառուցվածք ունեցող ծրագրային նյութերը, սխալ պատասխաններին հետևող ուղղումները, խթաններն ու համապատասխան արձագանքները, հանձնարարությունների վերլուծությունն ու աշակերտների առաջադիմության շարունակական գնահատումը: Սակայն անմիջական դասավանդումը զուտ սերտել սովորեցնող մոտեցում չէ, այլ ուսուցումը խնդիրների լուծման հետ համատեղող ռազմավարություն է, որը կարևորում է նախկինում սովորածի շարունակական վերանայումներն ու սովորածում հմտանալը (Carnine, 2000; Traub, 1999).

Ըստ Marchand-Martella, Slocum & Martella-ի (2004)՝ անմիջական ուսուցումը ուսումնական ծրագրին հստակ հետևելու համար ունի երեք հիմնական բնութագրիչ:

*Ծրագրի ձևավորումը ներառում է* ուսուցանվող բովանդակության մանրամասն վերլուծությունը, որպեսզի տեղեկատվությունը փոխանցվի, և մեծանա սովորածը այլ իրավիճակ տեղափոխելու հավանականությունը: Նյութի մատուցման հաջորդականությունը պետք է որոշել՝ հաշվի առնելով այս սկզբունքները: Անհրաժեշտ է նկատի ունենալ, թե ինչ գիտեն աշակերտները, հաջորդ նյութը ընտրել հիմնվելով արդեն առկա գիտելիքի վրա, և պարզից գնալ դեպի բարդը: Նախքան այս կամ այն հմտությունը ձևավորելը պետք է հաշվի առնել վերջինիս նախադրյալները, բացառություններին անցնելուց առաջ սովորեցնել օրինաչափությունները: *Դասավանդման կազմակերպումը օգնում է որոշելու, թե ինչպես սովորեցնել:* Անմիջական դասավանդումը կազմակերպվում է 6-8 աշակերտից բաղկացած փոքր խմբերում, որտեղ աշակերտներն ունեն տվյալ առարկայի համար պահանջվող հմտությունների և ֆունկցիոնալության մոտ մակարդակ: Հմտությունների ձեռքբերմանը գուզնթաց, կախված դասավանդվելիք նյութի բովանդակությունից, աշակերտները կարող են տեղափոխվել խմբից խումբ: Դասերի տևողության կրճատման (15-20 րոպե) և ակտիվ ներգրավվածության արդյունքում ուսման նկատմամբ աշակերտների հետաքրքրությունը մեծանում է: Անմիջական դասավանդումը նույնպես ենթադրում է ընթացիկ գնահատումների իրականացում: Գնահատման տվյալներն օգտագործվում են աշակերտների առաջընթացին և ուսուցման արդյունավետությանը հետևելու և ուսուցման վերաբերյալ հիմնավոր որոշումներ կայացնելու

նպատակով: Առաջադիմության մշտադիտարկման նպատակով հիմնականում կիրառվում է ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը (Deno, 1988):

Անմիջական ուսուցում իրականացնելիս դասերն անցկացվում են պատշաճ կերպով մշակված և պլանավորված, հետզհետե ավելացող և մանրամասն նկարագրվող առաջադրանքներով: Աշակերտներին մատուցվող տեղեկատվությունը՝ հիմնված է առկա հետազոտությունների տվյալների վրա և հանգամանորեն մտածված և կառուցված է:

Դասերն ուսուցիչներին տալիս են հստակ ցուցումներ այն մասին, թե ինչը ինչպես ասել աշակերտներին, երբ հարցեր տալ և ինչպես ուղղել սխալ պատասխանները:

Անմիջական դասավանդման ժամանակ աշակերտների և ուսուցիչների փոխհարաբերություններն այլ են՝ ինչպես շփման հաճախականության, այնպես էլ տեսակների առումով: Անմիջական դասավանդմամբ իրականացվող դասերի ժամանակ ուսուցիչներն աշակերտներին անընդհատ ներգրավում են կատարվող աշխատանքներում և ուշադիր հետևում են նրանց առաջընթացին՝ հարցեր ուղղելով փոքր խմբերին, աշակերտների զույգերին և առանձին աշակերտներին:

**Անմիջական դասավանդման գործընթացը.**

Անմիջական դասավանդմամբ ընթացող դասերը, որպես կանոն, անցկացվում են որոշակի պլանավորված սցենարի համաձայն (*տե՛ս նկար 1*): Սցենարն ապահովում է դասի հետևողականությունը և նվազեցնում թեմայից դուրս քննարկումները: Բոլոր դասերը սկսվում են *տվյալ դասի նպատակների* հակիրճ ներկայացմամբ և նախորդի ամփոփմամբ: Այնուհետև նոր նյութը ներկայացվում է մի շարք *փոքր ենթաառաջադրանքներով* կամ *քայլերով*: *Դասանյութը մատուցվում է մաս-մաս*. յուրաքանչյուր մասը՝ յուրացումից հետո, կապվում է ամբողջի հետ:

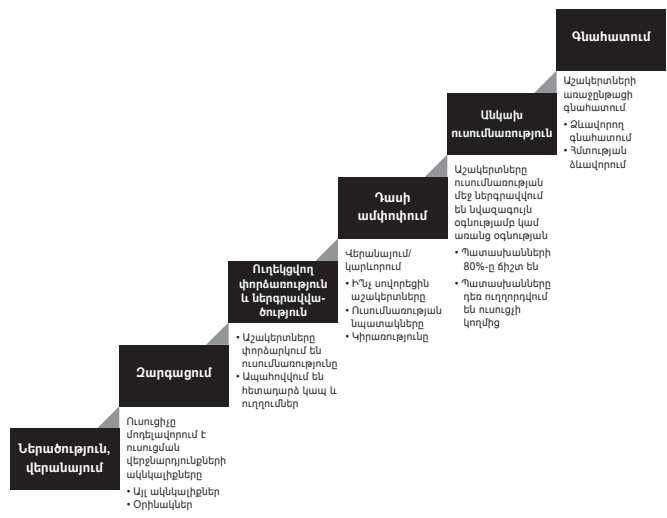
Ուսուցիչը ներկայացնում է *մանրակրկիտ ցուցումներ և բացատրություններ*՝ հաճախ մոդելավորելով ուսուցանվող վարքագծի օրինակներ և կիրառելով «բարձրաձայն մտածելու» ռազմավարությունը: Ուսուցիչներն օգտագործում են հուշումներ (օրինակ՝ ազդանշանային քարտեր) և բազմաթիվ հարցեր են տալիս աշակերտներին, որոնց նրանք պատասխանում են ամբողջ խմբով, զույգերով կամ անհատական ձևով: Սա հնարավորություն է տալիս շարունակաբար հետևելու դասի յուրացմանը (Carnine, 2000; Engelmann & Carnine, 1991):

Աշակերտներին տրվում են սովորածը գործնականում կիրառելու հնարավորություններ, անհրաժեշտության դեպքում յուրաքանչյուր քայլին հետևում են ուղղումները: Աշակերտներին ընձեռվում է

Նախաձեռնելու հնարավորություն, որի ընթացքում ուսուցիչը հետադարձ կապի, հուշումների ու ուղղումների միջոցով ուղղորդում է նրանց: Անհատական գործնական աշխատանք չի կատարվում այնքան ժամանակ, մինչև խմբի բոլոր անդամները նյութը բավարար ըմբռնած չլինեն (առաջադրանքների կատարում 80% ճշգրտությամբ): Սա օգնում է խուսափել թերի յուրացրածը կիրառելուց և ոչ լիարժեք ամրապնդելուց: Ուսուցիչները առաջընթացին հետևում են անընդմեջ, նույնիսկ, այն դեպքում, երբ աշակերտներն ինքնուրույն աշխատում են, որպեսզի հայտնաբերեն դժվարությունները և անհրաժեշտության դեպքում իրականացնեն վաղ միջամտություն (Rosenshine & Stevens, 1986): Յուրաքանչյուր դաս ավարտվում է այդ օրը սովորածը ամփոփելով, ապա խումբը գնահատում է՝ արդյոք նախատեսվածը յուրացվեց, թե՛ ոչ: Ամփոփվում է ոչ միայն սովորածը, այլև դրա կիրառումը գնահատելու համատեքստերում:

Անմիջական դասավանդման արդյունավետությունը պայմանավորված է նաև յուրաքանչյուր աշակերտի ունեցած գիտելիքները հաշվի առնելու հանգամանքով (Wittwer & Renkl, 2008): Ուսուցիչներն, անհատական մոտեցում ցուցաբերելու նպատակով նախ պետք է գնահատեն տվյալ թեմայի շուրջ յուրաքանչյուր աշակերտի գիտելիքները: Այս իրազեկումը ուսուցիչներին օգնում է ճիշտ մասերի բաժանել դասավանդվող նյութը և այն այնպես ներկայացնել, որ հասկանալի լինի փոքր խմբի բոլոր անդամներին: Անմիջական դասավանդման գործընթացը ներկայացված է նկար 1-ում:

**Նկար 1. Անմիջական դասավանդման գործընթացը**



*Արդյունավետությունը հիմնավորող գիտական փաստեր.* 1970-ականներին ներդրվելուց ի վեր անմիջական դասավանդումը եղել է բազում ուսումնասիրողների ուշադրության կենտրոնում: Նրանք փորձել են որոշելու անմիջական դասավանդման կիրառման արդյունավետությունը ոչ միայն ուսուցման յուրահատուկ դժվարություններ, այլ նաև կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների համար: Հետազոտվել է, թե որքանով է անմիջական ուսուցումը արդյունավետ.

- ընթերցածի ընկալումը բարելավվելիս (Berkowitz, 1986; Dermody, 1988; Grajia, 1988; Lonberger, 1988; Palincsar & Brown, 1983, 1989),
- նախադասությունները միմյանց կապել սովորեցնելիս (Hart, 1971),
- յուրացրածը կիրառել սովորեցնելիս (Deane, 1972),
- թեստեր հանձնել սովորեցնելիս (Woodley, 1975),
- քննադատական մտածողություն զարգացնելիս (Readence & Bean, 1977):

Հիմնավորվել է այս մոտեցման արդյունավետությունը.

- ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների հետ պարապմունքներում (Gersten, Darch & Gleason, 1988) և հետագա կրթության ընթացքում (Becker, 1977; Gersten, 1985; Gersten & Carnine, 1984; Gersten & Keating, 1987; Gurney, Gersten, Dimino & Carnine, 1990; Rosenshine, 1979; Stebbins et al., 1977) ընթերցանության և տարրական մաթեմատիկական հմտություններ դասավանդելիս,
- բանավոր և գրավոր խոսքի ընկալման բարելավման համար (Lloyd, Cullinan, Heins & Epstein, 1980):

Այս բոլոր հետազոտությունների փորձարարական խմբերում աշակերտները ցուցաբերել են զգալի առաջընթաց՝ ստուգողական խմբերում, անմիջական դասավանդման մոտեցմամբ չդասավանդվող աշակերտների համեմատ: Համաձայն հիպոթեզի, անմիջական դասավանդումը պետք է արդյունավետ լիներ տարրական ակադեմիական հմտություններ զարգացնելու համար, բայց Khlar & Nigam-ը (2004) պարզել են, որ ճշգրիտ գիտությունները անմիջական դասավանդման մոտեցմամբ սովորող երրորդ և չորրորդ դասարանների աշակերտները, ձեռք բերված հմտությունները շատ ավելի հաջող են կիրառել ճշգրիտ գիտությունների տոնավաճառի պաստառները գնահատելիս, քան բացահայտելով սովորելու մոտեցմամբ դասավանդված աշակերտները: Անցած երկու տասնամյակների ընթացքում անմիջական դասավանդման սկզբունքները՝ միջամտության նկատմամբ արձագանքի հետ համատեղ, լայնորեն և արդյունավետորեն կիրառվում են ներառական

կրթությունն իրականացնող դպրոցներում, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների հետ (Bateman & Carnine, 1977; Bellamy, Horner & Inman, 1979; Gersten & Maggs, 1982; Reith, Polsgrove & Semmel, 1982; Stevens & Rosenshine, 1981):

Բազմաթիվ հետազոտություններ ցույց են տվել, որ անմիջական դասավանդման շնորհիվ կարելի է կրթության առանձնահատուկ պայմանների ամենատարբեր կարիքներ ունեցող աշակերտների ընթերցանության, մաթեմատիկայի և այլ առարկաների յուրացումը հասցնել բավականին բարձր մակարդակի (Binder & Watkins, 1990; Darch & Carnine, 1986; Gersten, 1985; Gurney, Gersten, Dimino & Carnine, 1990; White, 1988):

Չնայած անմիջական դասավանդման արդյունավետությունը վկայող բազմաթիվ հետազոտություններին՝ այս մոտեցման արդյունավետության ամենահամոզիչ վկայությունն ստացվել է «Follow Through» ծրագրի շրջանակում անցկացված հետազոտության արդյունքում: Կրթության ոլորտում իրականացվող այս հետազոտությամբ փորձ էր կատարվել պարզելու ավագ նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի խոցելի խմբերի երեխաների դասավանդման լավագույն եղանակը: Մի քանի տարվա ընթացքում համեմատություններ անցկացվեցին դասավանդման 22 տարբեր մոդելների միջև: Ծրագիրը տևեց ինը տարի: Արդյունքները ամփոփվեցին 1977թ.-ին: Անմիջական դասավանդման արդյունքները ցույց տվեցին, որ աշակերտների առաջադիմությունը ընթերցանության, թվաբանության, հեզելու և լեզվին տիրապետելու առումներով զգալիորեն գերազանցում է այլ մոտեցումներով կազմակերպված դասավանդման արդյունքներին: Ի հեճուկս ակնկալիքների՝ ստուգողական խմբի աշակերտների շրջանում զգալիորեն բարելավվել էին աշակերտների ճանաչողական ոլորտն ու ինքնազնահատականը (Becker, 1978; Becker & Carnine, 1980; Becker & Engelmann, 1978; Becker & Gersten, 1982; Coombs, 1998):

**Ո՞րն է անմիջական դասավանդման հաջողության գրավականը.** Անմիջական դասավանդում կիրառող ուսուցիչների և նրանց աշակերտների հաջող արդյունքները պայմանավորված են մի շարք հանգամանքներով: Ի տարբերություն սովորական մոտեցմամբ իրականացվող դասավանդման՝ աշակերտների գիտելիքները և հմտությունները գնահատվում են ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափմամբ՝ Նախքան ուսուցումը սկսելը: Դրանից հետո աշակերտների ուսուցումը կատարվում է ոչ թե միջին վիճակագրական աշակերտի, այլ յուրաքանչյուրի

*անհատական գիտելիքների ու հմտությունների մակարդակի հիման վրա:* Փոքր խմբերով ուսուցումը իրականացվում է ոչ թե տվյալ տարիքային խմբի ակնկալիքներին, այլ տվյալ խմբի աշակերտների առանձնահատկություններին համապատասխան: Անմիջական դասավանդման կազմակերպումը պայմանավորված է նյութի բովանդակությամբ: *Տեղեկատվությունը* մատուցվում է աստիճանաբար, ժամանակի զգալի մասը նվիրվում է կրկնություններին, սովորածի գործնական կիրառմանը, իսկ նոր նյութի մատուցմանը հատկացվում է դասաժամի ընդամենը 10%-ը: Աշակերտների կողմից տեղեկատվության թյուրըմբռնումը նվազեցնելու և կրթության խթանող ազդեցությունը ավելացնելու նպատակով ուսուցման գործընթացը լրջորեն վերահսկվում է: Դասավանդումը ձևափոխվում է յուրաքանչյուր աշակերտի *յուրացման արագությանը համապատասխան:* Խմբերը կազմվում են ճկուն մոտեցմամբ՝ ամեն աշակերտի հնարավորություն տալով գրանցելու առաջընթաց՝ ձեռք բերելով որևէ նոր գիտելիք: Վերջապես, անմիջական դասավանդման արդյունավետությունը գիտականորեն հիմնավորված է. ապացուցված է, որ այն արդյունավետորեն օժանդակում է աշակերտների ուսումնառությանը:

### **Ընթերցանության ու գրելու հմտությունները բարելավող ուսման խաղային ռազմավարություններ**

Այս բաժնում ներկայացվող վերջին ռազմավարությունները հիմնված են խաղերի վրա: Մոտեցումը հաշվի է առնում այն հանգամանքը, որ մարդը բանավոր խոսքը ինքնաբերաբար սովորում է մանուկ հասակում, հիմնականում նմանակելով, բայց գրավոր խոսքի զարգացումը պահանջում է նպատակաուղղված ուսուցում: Գրավոր խոսքի տիրապետման դժվարություններ ունեցող աշակերտներին դասավանդելու համար կարող են արդյունավետ լինել ուսման խաղային ռազմավարությունները:

Ուսման խաղային ռազմավարությունների կիրառման դեպքում ուսումնական բաղադրիչը համադրվում է հուզականի հետ՝ ապահովելով աշակերտների կողմից նյութի յուրացումը զվարճանալով: Երեխան ակտիվ ներգրավվում է ուսումնական գործընթացի մեջ: Այս մոտեցումը խթանում է ուսուցանվող նյութի ավելի լավ ընկալումը և գործընթացը դարձնում է էլ ավելի հետաքրքիր, հասանելի ու արդյունավետ: Խաղը կարող է օգնել աշակերտներին հաղթահարելու գրել-կարդալ սովորելու դժվարությունները: Ուսման խաղային ռազմավարությունը առավել արդյունավետ է

տարիքով ավելի փոքր աշակերտների ուսման գործընթացում, սակայն խաղային մոտեցումները կարող են օգտագործվել ցանկացած տարիքում և տարբեր կրթական կարիքներ ունեցող աշակերտների հետ տարվող աշխատանքներում:

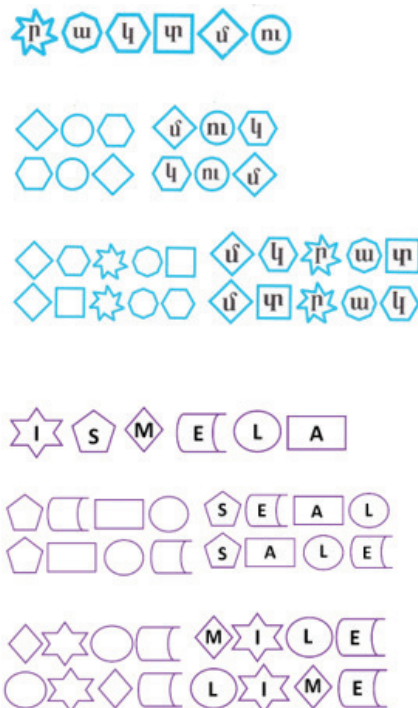
Խաղը կարող է երեխաներին դրդել խաղային նյութերի միջոցով բացահայտումներ կատարելով սովորելուն (խորանարդիկներ, ավազի և ջրի սեղանիկներ, խաղ-բեմականացման պարագաներ և այլ): Խաղը կարող է օգտագործվել որպես գրաճանաչությանն օժանդակող միջոց: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և բնականոն զարգացող կրտսեր ու միջին դպրոցականների համար խաղը հանդիսանում է սոցիալիզացիայի ու շրջապատի մասին գաղափար կազմելու միջոց (Stewart, 2009):

Ուսման խաղային ռազմավարությունների համար կարևոր պայման է դրական հուզական մթնոլորտ ապահովելը: Ըստ Կոնֆուցիուսի՝ գործընթացն ուսումնական է, երբ աշակերտը և ուսուցիչը աճում են միասին: Արդյունավետության տեսակետից՝ ուսուցանող խաղերը պետք է հետաքրքիր լինեն նաև ուսուցչի համար, որպեսզի ուսուցչի դրական վերաբերմունքը և հուզականությունը փոխանցվի աշակերտին: Եթե ուսուցիչը խանդավառված է, մեծ է հավանականությունը որ աշակերտները նույնպես բավականություն կստանան սովորելուց: Աշակերտներին ոգևորելն ու սովորելը խթանելը նպաստում է սովորածը ամրապնդելուն և վերջնարդյունքի կայունությանը: Տեսողական, լսողական և շոշափողական վերլուծիչների ներգրավումը, մանր շարժողական հմտությունների, տեսատարածական կոորդինացիայի և տարածությունում կողմնորոշման, ուշադրության, հիշողության զարգացումը կարևոր նախապայմաններ են կարդալ և գրել հաջողությամբ սովորելու համար: Կարևոր է, որ ուսուցիչները ստեղծեն բազմազան խաղային իրադրություններ: Ամեն աշակերտ ունի կարդալ և գրել սովորելու իրեն բնորոշ ձևը, հետևաբար ուսուցիչները պետք է նախ գնահատեն աշակերտների կրթական կարիքները, ապա ընտրեն խաղային համապատասխան մոտեցումներ: Միևնույն ժամանակ ուսուցիչները պետք է ամեն հարմար առիթ օգտագործեն՝ դասավանդումը խաղային միջոցներով համեմելու համար: Հայաստանում կատարված հետազոտությունները ցույց են տվել, որ խաղային ռազմավարությունները խթանում են նյութի ինքնուրույն յուրացումը (Պայլոզյան, 2007, 2017; Սվաջյան, 2007, 2012; Թադևոսյան, 2012, 2013, 2016):

Ներկայացնում ենք ուսման խաղային ռազմավարության օրինակ (տես՝ Նկար 2): Դավիթը

ունի տպագիր նյութի (տառերի, բառերի) տեսողական ընկալման խնդիր: Խաղային վարժության միջոցով նախատեսվում է զարգացնել տառերը բառերի մեջ կապակցելու նրա ունակությունը: Դա կարելի է անել օգտագործելով խաղատախտակներ կամ սովորաթղթից կտրած տառեր: Սկզբում ուսուցիչը պատրաստում է տարբեր տառերին համապատասխան երկրաչափական պատկերներ ու ձևվածքներ: Յուրաքանչյուր պատկեր նախատեսվում է մեկ տառի համար: Ուսուցիչը պատահական ընտրությամբ տառերը դասավորում է պատկերների վրա: Յուրաքանչյուր պատկեր դառնում է որոշակի տառի սիմվոլը: Հետո ուսուցիչը աշակերտին հանձնարարում է կտրատված պատկերները միացնելով գրել որոշակի բառ կամ աշակերտներին առաջարկում է գրել բառեր իրենց ընտրությամբ: Կարելի է սկսել երեք տառ պարունակող բառերից՝ հետզհետե ավելացնելով բառերում տառերի քանակը: Տառերը ներկայացնող պատկերները երեխաներին օգնում են հասկանալու, որ միևնույն տառը տարբեր դիրքերում դնելով՝ կարելի է կազմել տարբեր բառեր (օրինակ՝ մարդ, դրամ): Վերջում ուսուցիչը և աշակերտը հաշվում են ճիշտ կազմած բառերը, և ուսուցիչը խրախուսում է աշակերտին: Ճիշտ կատարված առաջադրանքները հաշվելը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս գնահատելու աշակերտի առաջընթացը, իսկ աշակերտը բավականություն է ստանում ուսումնառության այսպիսի ընթացքից:

**Նկար 2. Տառից բառ կազմելու խաղի օրինակ**



## Եզրակացություն

Հաջող ներառման իրականացման համար անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչները ներգրավված լինեն մասնագիտական զարգացման գործընթացում և կիրառեն դասավանդման արդյունավետ մոտեցումներ: Առանց յուրահատուկ մոտեցումների ու դասավանդման բազմազան մեթոդների իմացության ուսուցիչները չեն կարող կյանքի կոչել որակյալ կրթությունը բազմազան կրթական կարիքներ ունեցող աշակերտների հետ: Գրքի այս գլխի նպատակն էր ընթերցողներին ներկայացնելու փաստահենք ռազմավարություններ, որոնք լայն կիրառվելով ԱՄՆ-ում և Հայաստանում, նպաստում են ներառական կրթության ներդրմանը:

Ձեզ են ներկայացվել մոտեցումներ, որոնք օգտակար են ամբողջ դասարանին, (համագործակցային ուսումնառություն), հասակակիցներից զգալիորեն տարբերվող աշակերտներին (անմիջական դասավանդում), սովորելու համար լրացուցիչ խթանի կարիք ունեցող աշակերտներին (ուսման խաղային ռազմավարություններ) դասավանդելիս և դասավանդումը դասընկերոջ աջակցությամբ կամակերպելիս:

## Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Ընդունեք, որ բոլոր աշակերտները ունակ են սովորելու: Նրանց պարզապես անհրաժեշտ է դասավանդել իրենց յուրահատուկ կրթական կարիքներին համապատասխան:
2. Տարբերակված ուսուցման նախապատրաստվելու համար անհրաժեշտ է ավելի երկար ժամանակ, սակայն արդյունքում աշակերտները ներգրավվում են ուսման մեջ, կրթական վերջնարդյունքները բարելավվում են:
3. Դասի ընթացքում աշակերտներին բաժանեք կրթական նույնանման կամ տարբեր կարիքներ ունեցող աշակերտների փոքր խմբերի՝ նրանց ընձեռնելով միմյանցից սովորելու հնարավորություն:
4. Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունը կազմակերպելու համար օգտվեք համապատասխան ձեռնարկից (<http://vkc.mc.vanderbilt.edu/pals/>) որը ներառում է այս տարբերակով դաս կազմակերպելու բոլոր հնարավոր տարբերակները, քայլերն ու ընթացակարգերը:
5. Ամրապնդեք ընթերցել սովորելու և սովորեցնելու դրական վարքագծերը:
6. Ուսուցումը հարմարեցրեք աշակերտների մեկնարկային մակարդակին: Ամեն աշակերտ

դասարան է գալիս տվյալ առարկայի վերաբերյալ նախնական գիտելիքների պաշարով: Կարևոր է, որ ուսուցիչները ո՛չ թերագնահատեն ու սակավ ծանրաբեռնեն, ո՛չ էլ գերագնահատեն ու գերծանրաբեռնեն իրենց աշակերտներին: Ուսումնական գործընթացը խաթարվում է նաև չափազանց մանրակրկիտ ու անհրաժեշտից ավելի բացատրությունների արդյունքում:

Հավասարակշռեք անմիջական դասավանդումը և ուսուցման այլ ձևերը: Ամենաարդյունավետ ուսուցիչները հավասարակշռության մեջ են պահում կարգադրական, ցուցումներով զուգակցվող և ոչ կարգադրական ուսուցումը: Առաջին հերթին աշակերտներին սովորեցրեք այն հմտությունները, որոնց լիարժեք տիրապետումը պարտադիր է ուսումնական ծրագիրը յուրացնելու համար:

7. Եթե աշակերտը սովորելու դժվարություն ունի, կիրառեք խաղային մոտեցումներ՝ նրա ուսուցումն ավելի արդյունավետ դարձնելու նպատակով:

## Մտքեր դեկավարների համար

1. Մանկավարժներին ընձեռեք մասնագիտական աճի հնարավորություններ և անհրաժեշտ նյութեր, որպեսզի կարողանան ուսումնական գործընթացը արդյունավետ դարձնել բոլոր աշակերտների համար:
2. Ներկայացված մոտեցումները կարող են ուսումնական միջավայրը դարձնել ավելի ակտիվ և աղմկոտ: Սա պարզապես նշանակում է, որ աշակերտները ներգրավված են և բավականություն են ստանում ուսումնական գործընթացից:
3. Տարբերակված ուսուցման մոտեցումների արդյունավետությունը գնահատելու համար Հայաստանում անհրաժեշտ է իրականացնել հետազոտություններ:
4. Տարբեր դասարաններում դասավանդող ուսուցիչները պետք է աշխատեն միասին, որպեսզի մեկը փոքր խմբերում աշակերտների հետ աշխատի, մյուսի՝ աշակերտների մեծ խմբի հետ աշխատելուն զուգահեռ: Կարևոր է նաև, որ ուսուցչին դասապրոցեսում օժանդակեն վերապատրաստված և գիտակ մասնագետներ:

## Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Ինչպե՞ս կօգտագործեիք ներկայացված մոտեցումները ձեր դասարանում:
2. Ներկայացված մոտեցումներից որի՞ ներդրումը ամենահեշտը և ամենադժվարը կլինեի ձեզ համար:

3. Ի՞նչ խորհուրդներ կա՞վելացնե՞իք մանկավարժների համար՝ ելնելով ձեր փորձից:
4. Այս բաժնում ներկայացված ո՞ր մոտեցումը կօգտագործե՞իք ներառական կրթության համատեքստում:

### Լրացուցիչ ռեսուրսներ

Webinar on Peer Assisted Learning Strategies (PALS; 2018). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Learning module on Instructional Strategies (2018). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

### Չղումներ

Աստվածատրյան Մ., Առնաուդյան Ա., Օհանովա Ի., Երեմյան Լ., Յովհաննիսյան Ա., Թերզյան Գ., Լալայան Կ. (2004), Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը: Ձեռնարկ ուսուցիչների վերապատրաստման համար, Երևան, Նոյյան տապան

Արնաուդյան Ա., Գյուլբուդադյան Ա., Խաչատրյան Ս., Խրիմյան Ս., Պետրոսյան Մ. (2004) Մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար, ԿԱԻ, Երևան

Ափոյան Ա.Է. (2014) Համագործակցային ուսուցումը տարրական դասարաններում, Գյումրու Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի, Գիտական տեղեկագիր № 1, 336-345

Յովհաննիսյան Ա., Հարությունյան Կ., Խրիմյան Մ., Խաչատրյան Ս., Բայաթյան Ն., Ալեքսանյան Լ., Պուրուկուրու Վ. (2006) Համագործակցային ուսուցում, Երևան, «Անտարես» հրատ., 123 էջ: [file:///Users/armenuhiavagyan/Downloads/Cooperative%20Learning-manual.pdf%20%20%20%20%20%20\(6\).pdf](file:///Users/armenuhiavagyan/Downloads/Cooperative%20Learning-manual.pdf%20%20%20%20%20%20(6).pdf)

Մկրտչյան Մ. (2012) Ուսուցման կազմակերպման կոլեկտիվ եղանակի իրականացման մեթոդաբանությունը, տեսությունը և պրակտիկան, Մանկավարժական գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսություն, Երևան, Հայաստան

Վարդումյան Ս., Հարությունյան Լ., Ջաղիսյան Ն., Վարելլա Գ. (2003) Ժամանակակից մանկավարժական մոտեցումներ. Մասնագիտական զարգացում, Երևան, «Նոյյան տապան» հրատ.

Adams, G. (1996). Project Follow Through and beyond. *Effective School Practices*, 15(1), 43.

Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.

Anapiosyan, A., Hayrapetyan, G., & Hovsepyan, S. (2014). *Approximation of inclusive education in Armenia to international standards and practices*. Yerevan, Armenia: Open Society Foundations-Armenia Policy Fellowship Initiative.

Becker, W. C. (1978). The national evaluation of Follow Through: Behaviortheory-based programs come out on top. *Education and Urban Society*, 10, 431-458.

Becker, W. C., & Carnine, D. W. (1980). Direct instruction: An effective approach to educational intervention with the disadvantaged and low performers. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 3, pp. 429-473). New York: Plenum Publishing Corporation.

Becker, W. C., & Engelmann, S. (1978). *Analysis of achievement data on six cohorts of low-income children from 20 school districts in the University of Oregon Direct Instruction Follow Through model*. (Technical report 78-1). Eugene: University of Oregon.

Becker, W. C., & Gersten, R. (1982). A follow-up of Follow Through: The later effects of the direct instruction model on children in fifth and sixth grades. *American Educational Research Journal*, 19, 75-92.

Binder, C., & Watkins, C. L. (1990). Precision teaching and direct instruction: Measurably superior instructional technology in schools. *Performance Improvement Quarterly*, 3(4), 74-96.

Bock, G., Stebbins, L.B., & Proper, E.C. (1977). *Education as experimentation: A planned variation model, Volume IV-B, effects of follow through models*. Cambridge, MA: Abt Associates. [Also issued by U.S. Office of Education as National Evaluation: Detailed Effects Volume II-B of the Follow Through Planned Variation Experiment Series.]

Carnine, D.W. (1981). High and low implementation of direct instruction teaching techniques. *Education and Treatment of Children*, 4, 42-54.

Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E.J., & Tarver, S.G. (2010). *Direct instruction reading*, 5th ed. New York, NY: Pearson Publishing.

Cox, J. (n.d.). *Teaching strategies: The three-step interview*. Retrieved from <http://www.teachhub.com/teaching-strategies-three-step-interview>

- Darch, C., & Carnine, D. (1986). Approaches to teaching learning-disabled students literal comprehension during content area instruction. *Exceptional Children*, 53, 240-246.
- Duda, A. (2011). *Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final Report*. Brussels: GHK.
- Engelmann, S. (1968). Relating operant techniques to programming and teaching. *Journal of School Psychology*, 6, 89-96.
- Engelmann, S. (2007). *Teaching needy kids in our backward system*. Eugene, OR: ADI Press.
- Engelmann, S., Becker, W., Haner, S., & Johnson, G. (1979). *Corrective reading*. Chicago: Science Research Associates.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1981). *Corrective mathematics*. Chicago: Science Research Associates.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Connecting math concepts*. Chicago: Science Research Associates.
- Engelmann, S., & Osborn, J. (1976). *Distar language*. Chicago: Science Research Associates.
- Fox, E. (2001). Introduction to cooperative learning. In R. T. Johnson and D. W. Johnson, Eds., *Methods for developing cooperative learning on the web*. <http://courses.cs.vt.edu/~cs4624/s01/docs/cooplearning.pdf>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- Gersten, R. (1985). Direct instruction with special education students: A review of evaluation research. *Journal of Special Education*, 19, 41-58.
- Gersten, R., Darch, C., & Gleason, M. (1988). Effectiveness of direct instruction academic kindergarten for low-income students. *The Elementary School Journal*, 89, 227-240.
- Gersten, R., & Keating, T. (1987). Long-term benefits from direct instruction. *Educational Leadership*, 44(6), 28-29.
- Gersten, R., Keating, T., & Becker, W. (1988). The continued impact of the direct instruction model: Longitudinal studies of Follow Through students. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 318-327.
- Gevorgianiene, V., & Sumskiene, E. (2017). P.S. for post-Soviet: A glimpse to a life of persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(3), 235-47.
- Gurney, D., Gersten, R., Dimino, J., & Carnine, D. (1990). Story grammar: Effective literature instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 335-342.
- Harutyunyan, M. (2017). Tasks and strategic approaches to the modern system of inclusive education in Armenia. *Pedagogical Thoughts N3-4*, 97-99. Yerevan: Armenia.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the classroom* (6th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (pp. 1-20). Baltimore: Brookes Press.
- Jolliffe, W. (2005, September). *The implementation of cooperative learning in the classroom*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, UK.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661-667.
- Lockery, M., & Maggs, A. (1982). Direct instruction research in Australia: A ten-year analysis. *Educational Psychology*, 2(3-4), 263-288.
- Luebbe, B. M. (1995). *Team accelerated instruction (TAI): Mathematics*. Educational Programs That Work. JDRP No. 84-5 (3/23/84). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Maggs, A., & Maggs, R. (1979). Direct instruction research in Australia. *Journal of Special Education Technology*, 2 (3), 26-34.
- McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(1), 5-25.
- Mehta, S., & Kulshrestha, A. K. (2014). Implementation of cooperative learning in science: A developmental-cum-experimental study. *Education Research International* (Article ID 431542), 1-7.
- Meyer, L. A. (1984). Long-term academic effects of the Direct Instruction Project Follow Through. *Elementary School Journal*, 84, 380-304.
- Moon, T. R. (2005). *The role of assessment in differentiation*. *Theory into Practice*, 44(3), 226-233.
- Noltemeyer, A. L., Mujic, J., & McLoughlin, C. S. (2012). The history of inequality in education. In A. L. Noltemeyer & C. S. McLoughlin (Eds.), *Disproportionality in education and special education*.



- Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Paylozyan, Z. (2007). *Playing with letters*. Yerevan: Van Aryan.
- Paylozyan, Z. (2017). *Games from Aie-Ben Planet*. Yerevan: VMV-PRINT.
- Pedrotty Rivera, D. (1996). *Using cooperative learning to teach mathematics to students with learning disabilities*. Retrieved from <http://www.ldonline.org/article/5932>
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B.J., & Duncan, J. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookes Press.
- Shippen, M.E., Houchins, D.E., Steventon, C., & Sartor, D. (2005). A comparison of two direct instruction reading programs for urban middle school students. *Remedial and Special Education* 26(3), 175-182.
- Stebbins, L.B., St. Pierre, R. G., Proper, E.C., Anderson, R.B. & Cerva, T.R. (1977). *Education as experimentation: A planned variation model, volume IV-A, An evaluation of Follow Through*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Stewart, K. (2009). Kindergarten crunch: Lack of playtime killing joy of learning, says advocates. *The Salt Lake Tribune*.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Suprayogi, M.N., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301.
- Svajyan, A. (2007). Peculiarities of the use of special games in the preparation of children with special educational needs for school education. *Special Pedagogy and Psychology, Journal of Scientific-Methodological Articles*, 98-103. Yerevan, Zangak-97.
- Svajyan, A. (2012). *Educational-methodological manual for preparation of children with special educational needs to school education*. Yerevan: Printing house Edit print.
- Tadevosyan, E. (2012, 2013, 2016). *Interesting Letterland (1-5)*. Yerevan: Private Armenian publication.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-200.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- White, W. A. T. (1988). A meta-analysis of the effects of direct instruction in special education. *Education & Treatment of Children*, 11, 364-374.



## ԳԼՈՒԽ 9.

# Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների անցումը մեծահասակ տարիքի

Էրիկ Քարթեր  
Վանդերբիլթի համալսարան

Մարիաննա Հարությունյան, Թերեզա Ագաոյան  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդները մեծահասակ տարիքի անցման շրջանում ունեն աջակցության մեծ կարիք: Սույն գլուխը անդրադառնում է այն հմտություններին, ցուցումներին, փորձառությանը, աջակցությանն ու փոխհարաբերություններին, որոնք կարող են նրանց սատարել՝ մեծահասակ կյանքի նպատակներին հասնելու հարցում:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ի՞նչ է նշանակում «անցում» դեպի չափահասություն:
2. Ի՞նչ տեղ է զբաղեցնում անցումային շրջանը ԱՄՆ-ի կրթական համակարգում:
3. Ինչո՞վ է կարևոր անցումային շրջանի պլանավորումը:
4. Ինչպե՞ս կարելի է անհատականացնել անցումային պլանները:
5. Որո՞նք են անցման ակադեմիական ու զբաղվածության չափանիշները: Ինչպե՞ս է կազմակերպվում անցումը:

## Ներածություն

Յուրաքանչյուր երիտասարդի համար մեծահասակ կյանքի անցնելը փոփոխությունների և հնարավորությունների ժամանակաշրջան է: Պատանեկություն մուտք գործող աշակերտներից ակնկալվում է ինքնուրույնություն, ինքնորոշում ու անկախություն: Այս տարիները նշանավորվում են ֆիզիկական, հուզական, սոցիալական և ճանաչողական արագ աճով և ուղեկցվում են նոր փորձառություններով, հարաբերություններով և ուսման հնարավորություններով: Այս տարիքում երիտասարդի մոտ ձևավորվում է «լավ կյանքի» տեսլականը և նա քայլեր է ձեռնարկում իր տեսլականը իրագործելու համար:

Ավաղ, հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ երիտասարդների չի հաշտվում ավագ դպրոցն ավարտելուց հետո հասնել իրենց կյանքի նպատակներին: Տարբեր երկրներում անցկացված հետազոտությունները վկայում են երկու կայուն բնույթի դժվարության մասին: Առաջին դժվարությունը հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների և նրանց հաշմանդամություն չունեցող հասակակիցների կրթության վերջնարդյունքների միջև տարբերությունն է: Կյանքի ամենատարբեր ոլորտներում (աշխատանք, համալսարանական կրթություն, համայնքային կյանքին մասնակցություն, անձնական անկախություն) շատ ավելի մեծ դժվարություններ են առաջանում հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների, քան նրանց հաշմանդամություն չունեցող համադասարանցիների համար: Այս կամ այն ասպարեզում սովորական համարվող փորձառություններ ձեռք բերելը կարող է անհասանելի լինել հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների համար:

Երկրորդ դժվարությունը անհամապատասխանությունն է հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների ձգտումների և ձեռքբերումների միջև: Այլ կերպ ասած, հիմնական դպրոցն ավարտելուց հետո նախկին սովորողները

հնարավոր է կարճ ժամանակահատվածում չհասնեն իրենց երազանքներին ու նպատակներին: Բարեբախտաբար, գոյություն ունեն հաշմանդամություն ունեցող շրջանավարտների համար այս դժվարությունները վերացնելու արդյունավետ գործընթացներ ու փորձ:

Հետագա կրթությունը և տարիքային անցումը պլանավորելու առաջնային նպատակը երիտասարդներին այնպիսի հմտություններով, փորձառությամբ, կապերով զինելն է, որոնք ապագայում նրանց կօգնեն հետամուտ լինելու և հասնելու իրենց նպատակներին: Հայ իրականության մեջ նման պլանավորումը իրականում տեղի է ունենում այն ժամանակ, երբ երիտասարդներն ավարտում են դպրոցը: Դժբախտաբար, այս շրջանավարտների հետագա կրթությանը և կարիերայի պլանավորմանը բավարար ուշադրություն չի հատկացվում: Ավելին, հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների կարիերայի ուղղորդման և պլանավորման ոլորտներում առկա են մարտահրավերներ՝ գործնական, էթիկական, գիտամեթոդաբանական մակարդակներում: Հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ երիտասարդներ և նրանց ընտանիքները չունեն անհրաժեշտ գիտելիքներ, հմտություններ և իրազեկում: Նրանք իրենց համայնքներում աշխատանքային գործունեության համար անհրաժեշտ մասնագիտական դասընթացներ անցնելու հնարավորություն ևս չունեն:

«Հուլիսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության կողմից 2015թ.-ին իրականացված «Հայաստանի կրթական համակարգում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների անցման խնդիրները» հետազոտական ծրագրում ընդգծվում էր այն միտքը, որ անցումային շրջանի հարցը պետք է դրվի քաղաքականություն մշակողների օրակարգում և հատուկ ուշադրության արժանանա իրականացնողների կողմից՝ կրթության համակարգի բոլոր մակարդակներում: Այսպիսի մոտեցումը կնպաստի դպրոցում և դպրոցն ավարտելուց

հետո հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների համար աջակցող ծառայություններն ավելի արդյունավետ կազմակերպելուն: Սահուն անցման գլխավոր խոչընդոտը ծառայությունների և իրազեկման բացակայությունն է:

Եթե ընտանիքների, հաշմանդամություն ունեցող անձանց հիմնահարցերով զբաղվող կազմակերպությունների և համայնքի անդամների հետ համագործակցելով, հիմնական դպրոցներն ապահովեն ուսուցման, հնարավորությունների և կապերի պատշաճ համակցություն, հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների առջև կարող են բացվել դրական ու խոստումնալից ուղիներ (Carter, Austin & Trainor, 2012; Mazzotti et al., 2016): Գնալով ավելաևում է այն երկրների թիվը, որտեղ անցման հիմնախնդիրներով պաշտոնապես զբաղվում են թե՛ ազգային և թե՛ տեղական մակարդակներում: ԱՄՆ-ում անցումն ապահովվում է պաշտոնապես և սահմանվում է որպես մի շարք համակարգվող գործողությունների միասնություն, մասնավորապես.

- ա)** Նախագծվում են որոշակի արդյունքներ, որոնք ուղղված են հաշմանդամություն ունեցող երեխայի ակադեմիական և ֆունկցիոնալ ձեռքբերումների բարելավմանը՝ ավելի դյուրին դարձնելու երեխայի անցումը դպրոցից հետոյապրոցական գործունեության, ներառյալ՝ բուհական կրթություն, միջին մասնագիտական կրթություն, աշխատանքային գործունեություն (ներառյալ՝ օժանդակվող զբաղվածություն), շարունակական կրթություն և ծառայություններ մեծահասակների համար, անկախ կյանքի հմտություններ և համայնքային կյանքին մասնակցություն:
- բ)** Հիմնված են երեխայի անհատական կարիքների վրա՝ նկատի ունենալով երեխայի ուժեղ կողմերը, նախասիրություններն ու հետաքրքրությունները:
- գ)** Ներառում են ուսուցում, համապատասխան ծառայություններ, համայնքային փորձառություններ, զբաղվածություն և անկախ կյանքի հմտություններ, անհրաժեշտության դեպքում՝ առօրյա կյանքի հմտությունների ձեռքբերում ու արհեստագործությամբ զբաղվելու համար անհրաժեշտ ֆունկցիոնալության գնահատում (IDEA, 2004, § 602.34):

Իրականում որքան ավելի մեծ է ուշադրությունը աշակերտների հետ կապված պլանների և նրանց անցնելիք ուղու նկատմամբ, այնքան ավելի մեծ է հավանականությունը, որ նրանք կունենան «լավ կյանքի» իրենց տեսլականը:

Այս գլխում ներկայացվում են հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների համար անցումային շրջանի

լավագույն փորձառության օրինակներ: Չնայած անցումային շրջանի հարցերը շատ երկրներում համեմատաբար վերջերս են ուշադրության արժանացել, ամենուր հետազոտություններ են անցկացվում արդյունավետ գործելակերպերի արմատավորման համար: Հայաստանում անցումը համարում են խնդիր, որը պետք է լուծվի կրթական և սոցիալական ոլորտների համատեղ ջանքերով: Սակայն սոցիալական աջակցությունից ներկայումս օգտվող հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդները չեն ստանում իրենց կարիքներին համարժեք և անհատականացված աջակցություն: Այս գլխում ընդհանուր գծերով ներկայացվում են քննության արժանի հետևյալ առանցքային հարցերը՝ անցման պլանավորում, անցումային շրջանի գնահատում, ուսումնական պատրաստություն, աշխատանքի նախապատրաստում, համայնքային փորձառություններ, ֆունկցիոնալ հմտություններ, հասակակիցների հետ հարաբերություններ և համայնքային գործընկերություններ: Յուրաքանչյուր հարցի վերաբերյալ քննության է առնվում այդ հարցին ուշադրություն դարձնելու անհրաժեշտությունը, լավագույն գործելակերպին առնչվող ռազմավարությունները և այն, թե ով պետք է պատասխանատու լինի այդ ռազմավարությունների համար (Carter, 2018a,b; Hughes & Carter, 2012; Wehmeyer & Webb, 2012):

### Անցման պլանավորում

Անցման լավ մշակված պլանը հիմք է ծառայում անցումային շրջանի արդյունավետ ծառայությունների և աջակցությունների համար: ԱՄՆ-ի դպրոցները պահանջում են աշակերտների անցումային շրջանի կարիքների քննարկումը սկսել 14 տարեկանից, իսկ պաշտոնապես պլանավորումը 16 տարեկանից: Կազմվում է աշակերտի անցման պլան, որտեղ նշվում են աշակերտի նպատակներն ավագ դպրոցն ավարտելուց հետո: Նպատակներն ամեն տարի թարմացվում են: Անցումային շրջանի պլանը հիմնականում վերաբերում է հետոյապրոցական նպատակներին: Բացի այդ, անցման հաջող պլաններում նշվում են այն մասնավոր հմտությունները, օժանդակությունները, ծառայություններն ու կապերը, որոնք աշակերտին տրամադրվում են դպրոցում սովորելու ամբողջ ընթացքում և որոնք նրան լավագույնս կնախապատրաստեն իր հետոյապրոցական նպատակներին հասնելու համար: Այլ կերպ ասած, ուսուցումը և փորձառությունները, որոնք աշակերտները կստանան հաջորդ ուսումնական տարում, պետք է անմիջականորեն բխեն նրանց հետոյապրոցական պլաններից: Չնայած անցման

պլանի անելիքների մեծ մասը կազմակերպվում կամ իրականացվում է դպրոցների կողմից, որոշ մասերի իրականացման համար կարելի է դիմել հաշմանդամության հիմնախնդիրներով զբաղվող կազմակերպությունների օգնությանը: Օրինակ՝ որևէ կազմակերպություն, որն աշակերտների հետ աշխատելու է դպրոցն ավարտելուց հետո, կարող է օգնել վերջիններիս զբաղվածության ապահովման հարցում:

Ըստ Անցման ապահովման ազգային փորձագիտական աշակերտության կենտրոնի (2012)՝ ուժեղ անցումային պլանը պետք է կազմված լինի մի քանի առանցքային տարրերից՝

- պատշաճ, չափելի նպատակներ հետագա կրթության վերաբերյալ (աշխատանք, հետագա կրթություն, մասնակցություն համայնքային կյանքին, անկախ կյանքի հմտություններ),
- փաստեր հետագա (բուհական, միջին մասնագիտական) կրթության համար սահմանված նպատակների պարբերական թարմացումների վերաբերյալ,
- փաստեր առ այն, որ հետագա (բուհական, միջին մասնագիտական) կրթության նպատակները հիմնված են անցման որակի գնահատման վրա,
- դպրոցների կամ այլ կազմակերպությունների կողմից անցմանը աշակերտ ծառայությունների տրամադրում աշակերտներին՝ օգնելու նրանց կրթությունից հետո հասնելու իրենց նպատակներին,
- ուսումնական դասընթաց (դասերի շարք), որը կօգնի աշակերտներին հասնելու հետագա կրթության նպատակներին,
- տարեկան նպատակներ, որոնք առնչվում են աշակերտների անցման ծառայությունների անհրաժեշտությանը:

Շատ կարևոր է, որ անցումը նախապես (ավագ դպրոցում ուսանելիս) պլանավորվի: Պլանը պետք է վերանայվի ամեն տարի և հստակեցվի մինչև աշակերտի՝ դպրոցն ավարտելը: Նոր փորձառությունների ձեռքբերմանը, նոր հմտություններ սովորելուն և նոր մարդկանց հետ ծանոթանալուն զուգահեռ աշակերտների հետդպրոցական նպատակները կարող են փոփոխվել: Յետևաբար, կարևոր է պլաններին չվերաբերվել որպես վերջնական փաստաթղթերի, այլ դրանք պարբերաբար թարմացնել:

Դպրոցում միջմասնագիտական, համագործակցող, պլանավորող թիմի ստեղծումը էական նշանակություն ունի արդյունավետ անցումային պլանի մշակման և իրականացման համար: Այսպիսի թիմերում պետք է ներառվեն ուսուցիչներ, հատուկ մանկավարժներ,

դպրոցի վարչական աշխատողներ, նեղ մասնագետներ (օրինակ՝ էրգոթերապիստներ, լոգոպեդներ) և այլ մասնագետներ համայնքից: Նշված մարդիկ միավորում են իրենց փորձագիտական հմտությունները և ջանքերը՝ օգնելով աշակերտներին որոշելու իրենց նպատակներն ու հասնելու դրանց: Յամայնքից հրավիրված կազմակերպությունների և ծրագրերի ներկայացուցիչները կարող են իրականացնել աշակերտների ավելի դյուրին անցումը (նախքան դպրոցն ավարտելը կամ դրանից հետո): Այս մասնագետներից զատ, անգնահատելի է ընտանիքների ակտիվ մասնակցությունը: Որպես կանոն, ծնողներն իրենց երեխաներին ավելի լավ են ճանաչում, քան ուրիշները և կարող են մշտապես օգտակար լինել անցումային շրջանի գործընթացում ու դեռահասության տարիներին: Պլանավորմանը մասնակցելով՝ ծնողները նախ հայտնում են իրենց տեսակետը, ապա տեղյակ են լինում իրենց երեխաների համար առկա ռեսուրսների մասին: Վերջապես, անցումային շրջանի պլանավորման գործընթացին պետք է ակտիվորեն մասնակցեն իրենք՝ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները: Կան աշակերտներ, որոնք ոչ միայն ուղղակի մասնակցում են իրենց ապագայի պլանավորման հանդիպումներին, այլև վարում են այդ քննարկումները՝ ներկայացնելով իրենց անձնական նպատակները, խոսելով իրենց հետաքրքրությունների, նախասիրությունների, ուժեղ կողմերի և կարիքների մասին, նաև հետաքրքրվելով իրենց առաջընթացի վերաբերյալ կարծիքներով: ԱՄՆ-ում պարտադիր է աշակերտներին անցումային շրջանի պլանավորման հանդիպումներին հրավիրելը. նրանց ներկայությունը խրախուսվում է բոլոր հարցերի քննարկումների ժամանակ: Այսպիսի մասնակցությունը հանգեցնում է սեփական շահերը պաշտպանելուն և ղեկավարման արժեքավոր կարողությունների ձեռքբերմանը:

## Անցումային շրջանի գնահատում

Կարևոր է ընդգծել, որ հաշմանդամություն ունեցող դեռահասների շրջանում գոյություն ունի զգալի բազմազանություն: Նրանց տարաբերությունները պայմանավորված են ոչ միայն կրթության ու կյանքի վրա հաշմանդամության տեսակի ազդեցությամբ, այլև նպատակադրումներով, ընտանիքներում և համայնքներում ստացած օժանդակությամբ և իրենց ուժեղ կողմերով ու ջանասիրությամբ: Գոյություն չունեն իրար նման աշակերտներ և միայն հաշմանդամության տեսակի ախտորոշումը բավարար չէ անցումային շրջանի պատշաճ պլան մշակելու համար: Այլ կերպ ասած, անցումային պլանը պետք է անհատականացված լինի: Անցման գնահատումը

յուրաքանչյուր աշակերտի համար ուսուցման, փորձառության և աջակցության արդյունավետ եղանակների գրանցման պաշտոնական ձևն է: Այն թիմերին օգնում է նաև տարեցտարի ստուգելու աշակերտի առաջընթացը:

Անցման գնահատումը սահմանվում է որպես «աշակերտի՝ կրթության, կյանքի, աշխատանքի պայմանների հետ առնչվող *հմտությունների, ուժեղ կողմերի, կարիքների, նախասիրությունների և հետաքրքրությունների* վերաբերյալ տեղեկատվության հավաքագրում» (Sitlington, Neubert & Leconte, 1997, p. 70): Գնահատման բոլոր չորս ոլորտներն էլ շատ կարևոր են: Սեփական ուժեղ կողմերի մասին իմացությունը կարող է դնել բացել աշխատատեղի և համայնքային աշխատանքի համար, կարիքների բացահայտումը կարող է հանգեցնել ուսուցման կամ օժանդակության տրամադրման, իսկ սեփական նախասիրությունների ու հետաքրքրությունների իմացությունը կօգնի խելամիտ և մոտիվացնող նպատակների սահմանմանը: «Կրթության, կյանքի, աշխատանքի» շրջանակում կարելի է հետազոտել այնպիսի ոլորտներ, ինչպիսիք են համայնքային կյանքը, զբաղվածությունը, հետագա կրթությունը, ֆինանսական գրագիտությունը, առողջությունը, ժամանցը, կյանքի որակը, ինքնորոշումը, սոցիալական հմտությունները, տեխնոլոգիական հմտությունները և տրանսպորտից օգտվելու հմտությունները: ԱՄՆ-ում անցումային շրջանի տարիքին համապատասխան գնահատումը ապահովում է հետդպրոցական կրթության նպատակների համապատասխանությունը:

Գնահատման համապատասխան ոլորտների վերաբերյալ տեղեկատվության պատշաճ օգտագործումը պլանավորող թիմերին օգնում է պլանավորելու անհատական ծառայությունները և աջակցությունները: Գնահատման ժամանակ, թիմի տարբեր անդամներ կարող են օգնել տեղեկատվություն հավաքագրելու գործում: Այսպես՝ ուսուցիչը կարող է տեղեկատվություն տրամադրել աշակերտի ուսումնական կարիքների և ուժեղ կողմերի, ուղղորդող խորհրդատուն՝ աշակերտի կարիերայի և հետաքրքրությունների, ծնողները՝ երեխայի անկախ ապրելու հմտությունների, իսկ միջին մասնագիտական կրթության խորհրդատուն՝ աշակերտի աշխատանքային հմտությունների մասին: Նման տեղեկություններ հավաքագրելու համար թիմերը կարող են միաժամանակ օգտվել ոչ պաշտոնական և պաշտոնական գնահատումներից (ստանդարտացված թեստեր, կրթական ծրագրերի վրա հիմնված գնահատումներ, իրավիճակային կամ կատարողական գնահատումներ, ուղղակի դիտարկումներ, հետաքրքրությունների շրջանակի

կամ նախասիրությունների գնահատումներ, ստուգաթերթեր կամ գնահատման սանդղակներ, հետազոտություններ կամ հարցաշարեր, հարցազրույցներ, ուսուցիչների կատարած գնահատումներ և անձի վերաբերյալ պլանավորման գործընթացներ): Գնահատումների արդյունքները թիմին կարող են տրամադրվել բանավոր կամ գրավոր, կարծիքների տարբերությունները կարող են քննարկվել, իսկ համապատասխան տեղեկությունները՝ ներառվել գրավոր պլանում: Չնայած այն հանգամանքին, որ գնահատումները պետք է ավարտվեն նախքան անցումային շրջանի պլանավորումը սկսելը, խորհուրդ է տրվում գնահատման տվյալները շարունակաբար թարմացնել և անհրաժեշտության դեպքում ամեն տարի վերանայել:

Վերը նկարագրված գործիքներից մի քանիսը Հայաստանում ներառվել են պաշտոնական գնահատման համակարգերում: Բացի այդ, ՀՀ կառավարության 2014թ. հունվարի 9-ին ընդունած արձանագրային որոշմամբ հաստատվել է «Անձի բազմակողմանի գնահատման՝ առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման սկզբունքների վրա հիմնված հաշմանդամության սահմանման մոդելի ներդրման» հայեցակարգը (Հարությունյան, 2017): Հայաստանում անձին բազմակողմանի գնահատելիս ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման վրա հիմնված հաշմանդամության շեմերի նոր մոտեցման ընդունումը ներկայումս ընթացքի մեջ է: Այն կատարվում է ՀՀ բժշկասոցիալական փորձաքննության գործակալության կողմից, մարմին, որը պատասխանատու է երկրում հաշմանդամության կարգավիճակի հատկորոշման համար: Ֆունկցիաների միջազգային դասակարգումը ներառում է գնահատման հետևյալ ոլորտները՝ մարմնի կառուցվածքը, օրգանիզմի ֆունկցիաները և անձի գործունեության ու մասնակցության ոլորտները, ինչպես նաև միջավայրային գործոնները: Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների գործունեության և մասնակցության, ինչպես նաև միջավայրային գործոնների գնահատումը կօգնի կազմակերպել աշակերտների *ուժեղ կողմերի, կարիքների, նախասիրությունների* ու *հետաքրքրությունների* վերաբերյալ տեղեկություն հավաքելու և անձի համար կենտրոնացած պլանավորում իրականացնելու գործընթացը: Այսպիսի պլանավորմամբ նախատեսվում է, որ կրթական և աշխատանքային ոլորտներում և համայնքային կյանքում աշակերտը պետք է ստանա անհրաժեշտ նախապատրաստական ցուցումներ ու աջակցություն:

Ման նախապատրաստական աշխատանքը նկարագրված է հաջորդիվ:

### Ակադեմիական պատրաստություն

Հաշմանդամություն ունեցող դեռահասներին պետք է տրամադրել ճշգրիտ ցուցումներ ու դասընթացներ նրանց ապագա կարիերայի վերաբերյալ՝ չնայած նրան, որ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները հաճախ ներգրավվում են թե՛ ներառական և թե՛ հատուկ դասընթացներում: Ներկայիս հետազոտությունները ցույց են տալիս, թե չափազանց կարևոր է, որ այս երեխաները ներգրավվեն ընդհանուր կրթական ծրագրում և ուսումնառություն ստանան հասակակիցների հետ: Այլ կերպ ասած, ավագ դպրոցում պատշաճ կազմակերպված աջակցությունը, ուսուցանվող պարտադիր ու ընտրովի դասընթացների քանակը աշակերտին օգնում են նախընտրելի տարբերակների հարցում: Այդ դասընթացները, որպես կանոն, անցկացնում են առարկայական ուսուցիչները: Այդ դասընթացներից սովորողների ակնկալիքները առավել մեծ են և աշակերտներին հնարավորություն են տալիս ծանոթանալու ու սովորելու հաշմանդամություն չունեցող հասակակիցների հետ, ովքեր ևս ընտրել են վերոնշյալ դասընթացները: Հաշմանդամություն ունեցող սովորողների վերաբերյալ հետագա հետազոտությունները վկայում են, որ ներառական կրթություն իրականացնող ավագ դպրոցում ավելի երկար ժամանակ ուսանելը կանխատեսելի է դարձնում ավագ դպրոցն ավարտելուց հետո ավելի լավ աշխատանք գտնելու հեռանկարը (Mazzotti et al., 2016): Դժբախտաբար աշխարհի շատ երկրներում հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ներառական կրթություն ստանալը հաճախ սահմանափակվում է միջին դասարաններով:

Աշակերտի կրթությունը պետք է ուղղված լինի նրա անցումային պլանում սահմանված հետդպրոցական նպատակների իրականացմանը: Սա պետք է հիշել նաև աշակերտի դասացուցակը կազմելիս: Օրինակ՝ հաշմանդամություն ունեցող այն սովորողներին, ովքեր հետաքրքրված են ուսումը համալսարանում շարունակելով, կարող է պետք լինել որոշակի վկայական: Նույն կերպ, որոշակի մասնագիտությամբ հետաքրքրված սովորողներին կարող է անհրաժեշտ լինել համապատասխան պատրաստվածություն՝ այդ մասնագիտության համար պահանջվող հիմնարար հմտությունները սովորելու, և գիտելիքները ձեռք բերելու համար: Դասընթացների մասին որոշումները կայացվում են տարբեր ձևերով՝ մանկավարժների, ընտանիքների և հենց իրենց՝ աշակերտների ակնկալիքների հիման վրա: Այսպես, աշակերտի

կարիերայի և համալսարանի հեռանկարների վերաբերյալ տեսակետների հիման վրա որոշվում են աշակերտին տրամադրվելիք դասընթացները, աջակցությունը և լրացուցիչ ծառայությունների անհրաժեշտությունը: Հետևաբար, կարևոր է, որ թիմերը չսահմանեն ցածր ակնկալիքներ և չընտրեն դասընթացներ, որոնք քիչ հեռանկարային են վերջնարդյունքների առումով:

Հարկավոր է ոչ միայն մտածել, թե հաշմանդամություն ունեցող սովորողները որտեղ պետք է սովորեն, այլ նաև՝ *ինչպես* պետք է աջակցել նրանց, որպեսզի կրթությունը նրանց համար հասանելի լինի: Ներառական կրթության վերաբերյալ հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ուսումնառությունը կարելի է բարելավել այն դասարաններում, որտեղ.

- ա) ընդունում են ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման սկզբունքները,
- բ) առկա է ուսուցիչների և հատուկ մանկավարժների համագործակցություն,
- գ) աշակերտներին տրամադրվում են անհրաժեշտ պայմաններ. պահանջի դեպքում կատարվում են հարմարեցումներ,
- դ) համատեղ ուսումնառությունը համադրվում է դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության հետ,
- ե) գործի են դրվում դրական և եռանդուն վարքային միջամտություններ,
- զ) իրականացվում է բարձրորակ դասավանդում (Carter & Draper, 2010):

Ի լրումն այդ ամենի, աշակերտներին կարելի է սովորեցնել ակադեմիական ինքնակառավարման ռազմավարություններ (օրինակ՝ ընտրության կատարում, նպատակադրում, ինքնակառավարում, ինքնագնահատում), որոնք կարող են մեծացնել նրանց անկախությունը և ինքնորոշումը դասարանում: Օրինակ՝ աշակերտները պետք է սովորեն հետևել տրվող հանձնարարություններին, սահմանել ուսումնառության իրենց անձնական նպատակները և բարձրաձայնել կարիքները: Առավել խորամուխ լինելով ուսմանը նպաստող օժանդակությունների և մոտեցումների մեջ՝ աշակերտները սկսում են բացահայտել ռազմավարություններ, որոնք կապահովեն իրենց անցումը կրթական հաջորդ մակարդակ:

### Աշխատանքի նախապատրաստվելը

Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների մեծ մասի համար իրենց կրթության գլխավոր նպատակը ավագ դպրոցը կամ համալսարանը ավարտելուց

անմիջապես հետո համապատասխան աշխատանք գտնելն է: ԱՄՆ-ում սա համարվում է հատուկ կրթության առաջնային խնդիրներից մեկը, որն օրենքում նկարագրված է որպես աշակերտների նախապատրաստում «հետագա կրթության, զբաղվածության և անկախ կյանքի»: Ճիշտ աշխատանքից բավարարվածությունն ավելին է, քան պարբերաբար վճարված լինելու փաստը: Աշխատանքն օգնում է կապեր ստեղծել համայնքի հետ, ունենալ արժանավոր դեր, սատարել ուրիշներին՝ ունենալ բավարարվածության զգացում: Դրան հակառակ՝ աշխատանքի բացակայությունը կարող է հանգեցնել աղքատության, սոցիալական մեկուսացման և կյանքի որակի անկման: Չնայած հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների մեծ մասն ապագայում աշխատանք գտնելու նպատակներ ունի, զբաղվածության բացակայությունը և գործազրկությունը շարունակում են հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ երիտասարդ չափահասների ուղեկցել կրթությունը ավարտելուն հաջորդող տարիների ընթացքում:

Ավագ դպրոցում հաշմանդամություն ունեցող բոլոր աշակերտները պետք է անցնեն աշխատանքային ուսուցում և մասնակցեն գործնական աշխատանքների, տիրապետեն մասնագիտական հմտությունների, ծանոթանան կարիերայի հնարավորություններին, որոշումներ կայացնեն իրենց ապագա մասնագիտության վերաբերյալ և կարողանան կազմել աշխատանքի դիմելու կենսագրություններ (Carter, Trainor, Cakiroglu, Swedeen & Owens, 2010): Այս կարգի փորձը հատկապես արժեքավոր կարող է լինել ճանաչողական ոլորտի խանգարումներ ունեցող աշակերտների համար, որոնց դեպքում աշխատուժի ապագա դերերին նախապատրաստվելը կարող է ավելի երկար ժամանակ և ուսուցում պահանջել: Օրինակ՝ աշխատանքային գործունեության մասին տեղեկություններ աշակերտները կարող են ստանալ մասնագիտական կողմնորոշման և ունակության գնահատման թերթիկներ լրացնելիս, մասնագիտությունների մասին խորհրդատվությունից օգտվելիս: Նրանք կարող են ուսումնասիրել աշխատանքային գործունեության տարբերակները՝ այցելելով զանազան աշխատավայրեր՝ օգտվելով կազմակերպությունների կողմից առաջարկվող բաց դռների օրերից, հանդիպելով աշխատաշուկայի՝ դպրոցներ այցելած ներկայացուցիչների հետ, մասնակցելով աշխատանքային տոնավաճառների, հանդիպելով կարիերային ռեսուրս կենտրոնների ներկայացուցիչներին, հաճախելով մասնագիտական դասընթացների կամ տեղական բիզնեսների

ներկայացուցիչների հետ հանդիպումների: Վերջապես, նրանք կարող են փորձ ձեռք բերել՝ մասնակցելով պրակտիկաների, դպրոցական բազայի վրա գործող ձեռնարկության կողմից առաջարկվող աշխատանքների: Չնայած տարբեր աշակերտների դեպքում փորձի ամենակարևոր համադրությունը տարբեր է լինում, հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ համայնքում պրակտիկ աշխատանքի փորձը կարող է հատկապես կարևոր լինել հաշմանդամության առավել ծանր ձևեր ունեցող աշակերտների համար: Իսկապես, հաշմանդամություն ունեցող այն աշակերտները, ովքեր դպրոցն ավարտելիս առնվազն մեկ վճարվող աշխատանքի փորձ ունեն, ամենայն հավանականությամբ աշխատանք կգտնեն դպրոցն ավարտելուց հետո առաջին մի քանի տարիների ընթացքում (Carter et al., 2012; Mazzotti et al., 2016): Հաշմանդամություն ունեցող որոշ աշակերտներ, կարող են աշխատանքի տեղավորվել իրենց դպրոցներում գոյություն ունեցող միջին մասնագիտական ծրագրերում, մյուսները աշխատանքի տեղավորման հարցում կարող են ունենալ հատուկ մանկավարժի, դպրոցից դուրս գործող զբաղվածության գործակալության կամ իրենց ընտանիքի օգնության կարիքը:

Աշխատանքային նախնական փորձառությունը աշակերտներին կարող է տալ սովորելու և ապագա գործատուներին գրավիչ հմտություններ առաջարկելու հնարավորություն: Մի քանի հետազոտություններ փորձել են բացահայտել հմտությունների այն տեսակները, որոնք ամենից գնահատելի են գործատուների մեծ մասի համար (Carter & Wehby, 2003; Ju, Zhang & Pacha, 2012). Դրանցից են.

- ա)** առաջադրանքի նկատմամբ սոցիալական վարքագիծ դրսևորելը,
- բ)** առաջադրանքի հետ կապ չունեցող սոցիալական վարքագիծ դրսևորելը,
- գ)** աշխատանքի ժամանակ դրսևորվող վարքագիծը,
- դ)** ընդհանուր աշխատանքային վարքագիծը:

Առաջադրանքի նկատմամբ սոցիալական վարքագիծը (փոխներգործուն վարքագիծը, որն ուղղակիորեն առնչվում է աշխատանքային առաջադրանքների կատարմանը) ներառում է ցուցումներին հետևելը, վերադասից կառուցողական քննադատություն ընդունելը, անհասկանալի ցուցումների դեպքում բացատրություն խնդրելը, անհրաժեշտության դեպքում օգնություն խնդրելը: Առաջադրանքի հետ կապ չունեցող սոցիալական վարքագիծը (առաջադրանքի կատարման հետ ուղղակիորեն չկապված փոխներգործուն վարքագիծ, որը կարող է նպաստել սոցիալական ինտեգրմանը) ներառում է սոցիալական բարեկրթությունը (օրինակ՝



«խնդրեմ», «շնորհակալություն» ասելը), պատշաճ խոսքը (օրինակ՝ չափավոր խոսելը) և կատակին կամ հումորին պատշաճ արձագանքելը: Աշխատանքի ժամանակ դրսևորվող վարքագիծը (աշխատողի արդյունավետության հետ կապված ոչ սոցիալական վարքագիծը) ներառում է անհապաղ ուշադրություն պահանջող ցուցումներին հետևելը, առանց ընդհատումների ու շեղվելու աշխատելը և աշխատանքը ակնկալվող արագությամբ կատարելը: Ընդհանուր աշխատանքային վարքագիծը (ընդհանրական վարքագիծ, որը վերաբերում է նորավարտների համար նախատեսված ամենատարբեր աշխատանքներին) ներառում է ընդմիջումներից ժամանակին վերադառնալը, հիվանդության դեպքում ազատ օրեր խնդրելը և հիվանդության կամ ուշանալու մասին հեռախոսով տեղեկացնելը:

Հաշմանդամություն ունեցող որոշ երիտասարդների շրջանում կադրային հոսունության կամ նրանց՝ աշխատանքից ազատման մեծ քանակ հիմնական բացատրությունը նրանց ցածր կատարողականությունն է: Դրանից ելնելով, խորհուրդ է տրվում, որ դպրոցում և դպրոցից դուրս աշակերտներին տրվեն աշխատանքային հմտություններ սովորելու և կիրառելու բազմաթիվ հնարավորություններ (Gilson, Carter & Biggs, 2017): Օրինակ՝ միջին մասնագիտական հմտությունները սովորելու տարբերակ կարող է լինել աշակերտներին դպրոցի կազմակերպչական գործերում, ճաշարանում, գրադարանում կամ պահեստում աշխատելու հնարավորություն ընձեռելը:

### Համայնքային փորձեր

Ավարտելուց հետո աշակերտների առօրյան և սոցիալական հնարավորությունները տեղափոխվում են դպրոցի պատերից դուրս: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին իրենց համայնքում ակտիվ դերեր ստանձնելուն նախապատրաստելը կարևոր է նրանց մեծահասակ կյանքի պատրաստելու համար: Աշակերտները պետք է ավագ դպրոցն ավարտելիս իմանան համայնքում առկա ժամանցի վայրերի, քաղաքացիական և այլ համայնքային զբաղմունքների մասին, ունենան այդ զբաղմունքների նկատմամբ հետաքրքրություն՝ ելնելով իրենց նախասիրություններից: Արտադասարանական ակումբների, դպրոցին առընթեր գործող խմբակների մասնակցելը, կամավորական գործունեությամբ զբաղվելը զարգացնում են աշակերտների վերը նշված հմտությունները: Աշակերտներին դպրոցից դուրս գործունեության մեջ ընդգրկելը նրանց հնարավորություն է տալիս հայտնաբերելու

նոր հետաքրքրություններ և կարողություններ, հանդիպելու միևնույն հետաքրքրություններ ունեցող նոր մարդկանց, ստանձնելու արժեքավոր դերեր և ուրիշների կարիքները բավարարելու հարցում ունենալ իրենց ներդրումը: Դա նրանց օգնում է նաև ժամանցի, սոցիալական, ինքնորոշման և ամենօրյա կյանքի հմտությունները սովորել իրական միջավայրերում: Դասարաններից դուրս շփումների և աշակերտների անձնական հետաքրքրությունների շաղկապումը կարող է ուսման մեջ շահագրգիռ ներգրավման ձև լինել: Ակնհայտ է, որ արտադասարանական գործունեության մեջ ընդգրկումը պետք է կազմի պլանավորման գործընթացի մի մասը: Նույնքան կարևոր է ընտանիքների հետ լուծել տրանսպորտի, աջակցությունների և հաղորդակցության հարցերը՝ աշակերտների պատշաճ մասնակցությունը հնարավոր դարձնելու համար:

Հաշմանդամության առավել ծանր ձևեր ունեցող որոշ սովորողների համար հատկապես արժեքավոր կարող է լինել ուսուցման որոշակի մասը համայնքում ստանալը (Bouck & Carter, հրապարակված է մամուլում): Այլ կերպ ասած, դպրոցները ուսուցման մի մասը կազմակերպում են դպրոցից դուրս, համայնքային միջավայրերում, որտեղ էլ աշակերտներից ակնկալվում է կիրառել սովորած հմտությունները: Օրինակ՝ փոխանակ աշակերտին դասարանում սովորեցնելու, թե ինչպես օգտվել դրամից կամ ստանալ մանրը, հարկավոր է նրան այդ գործողությունները սովորեցնել որևէ խանութում՝ իսկական գնումներ կատարելով: Այն աշակերտները, ովքեր դժվարանում են դասարանում սովորածը տեղափոխել իրական կյանք, մեծապես կշահեն տարբեր միջավայրերում կյանքի հմտությունները կիրառելու փորձերից: Օրինակ՝ աշակերտներին կարելի է սովորեցնել օգտվել հանրային տրանսպորտից, գնումներ կատարել տեղի խանութներում, դիմել օգնության մոլորվելու դեպքում՝ բանկային գործարքներ կատարել կամ միջոցառումների մասնակցել: Համայնքում ուսուցում պլանավորելիս, ուսուցիչները ընտրում են մի քանի վայր, որտեղ աշակերտները կարող են սովորել անհրաժեշտ հմտություններ՝ համայնքային կյանքի ակտիվ մասնակիցներ լինելու համար:

### Ապրելակերպ և առօրյա կենսական հմտություններ

Ակադեմիական և աշխատանքային հմտություններից գատ, դպրոցի կրթական ծրագիրը պետք է անդրադառնա հմտությունների, որոնք հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին օգնում են ապրելու իրենց համայնքներում և վայելելու

կյանքը: Հաշմանդամություն ունեցող շատ երիտասարդներ ամենօրյա կյանքի այս հմտությունները սովորում են տանը կամ իրենց համայնքում, բայց հաշմանդամության առավել ծանր ձևեր ունեցող աշակերտների համար օգտակար կլինեն այդ հմտությունների ուսուցումը և կիրառման հնարավորությունները ընծեռելը: Դասընթացներն ավանդաբար այս հիմնահարցերին չեն անդրադառնում: Օրինակ՝ ուսուցումը կարող լինել ճաշ պատրաստելու, սեփական արտաքինին հետևելու, ինքնասպասարկման, դրամական միջոցների կառավարման, գնումներ կատարելու, համակարգչից օգտվելու և ժամանցի վերաբերյալ, ինչպես նաև ֆունկցիոնալ ուսումնական ոլորտներում (օրինակ՝ ընթերցանություն, մաթեմատիկա): Դասղեկները կարող են այս գիտելիքները պարբերաբար փոխանցել դպրոցում, իսկ ընտանիքներին կարելի է ցույց տալ, թե այդ գիտելիքները ինչպես կիրառեն տանը:

### Դասընկերների հետ հարաբերությունները

Դեռահասությունն առանձնապես կարևոր շրջան է սոցիալական զարգացման համար: Հիրավի, դպրոցական հիշողությունները հիմնականում վերաբերում են աշակերտների հարաբերություններին, ձևավորված ընկերախմբերին և դասընկերների հետ փոխհարաբերություններին: Հասակակիցների հետ հարաբերությունների միջոցով աշակերտները սովորում են, ծանոթանում են իրենց դասընկերների արժեքներին, ավելի լավ են ճանաչում իրենք իրենց, փոխանակում են սոցիալական, հուզական և այլ գործնական աջակցություն, միաժամանակ սովորում են զանազան սոցիալական, ակադեմիական, ժամանցային և ինքնորոշման հմտություններ և, որ ամենակարևորն է՝ ձևավորում են պատկանելության զգացում: Սակայն դեռահասության շրջանում այս հարաբերությունների ձևավորումը և պահպանումը կարող են դժվար լինել հատկապես հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար:

Հասակակիցների խմբին պատկանելը ձեռք է բերում մեծ կարևորություն, սոցիալական շփումները սկսում են տեղի ունենալ առանց մեծահասակների ներկայության, բարդանում են երեխաների փոխհարաբերությունների ձևերն ու ենթատեքստերը: Հաշմանդամություն ունեցող որոշ աշակերտներ պայքարում են հասակակիցների հետ այս կարևոր հարաբերությունները զարգացնելու, ուրիշները պայքարում են հասակակիցների հետ դրական և սոցիալամետ ձևերով առնչվելու համար (Carter, 2018b):

Դասընկերոջ միջամտությունը ստեղծում է դասարանում և այլուր կողք-կողքի սովորելու

և ամենօրյա շփման հնարավորություններ: Այս միջամտությունները ենթադրում են հաշմանդամություն չունեցող հասակակիցների հետ աշխատանք, որի արդյունքում նրանք սոցիալական, վարքային կամ ուսումնական հասցեական օժանդակություն են տրամադրում հաշմանդամություն ունեցող համադասարացիներին՝ ղեկավարվելով ուսուցիչների, հարամասնագետի (պարապրոֆեսիոնալի), խորհրդատուի և դպրոցի այլ աշխատողների կողմից և նրանցից օժանդակություն ստանալով (Carter, Biggs & Blustein, 2016): Նման մոտեցումները էապես բարելավում են հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ուսումնառությունը, նպաստում են աշակերտների փոխհարաբերությունների ստեղծմանն ու հետագա զարգացմանը:

### Դասարանցիների աջակցության կազմակերպումը.

Մեկ կամ մի քանի աշակերտի հետ տարվում է աշխատանք: Նրանք պատրաստվում են կիսամյակի ընթացքում դասղեկի հանձնարարությունները կատարելիս ուսումնական և/կամ սոցիալական ընթացիկ օժանդակություն տրամադրել հաշմանդամություն ունեցող իրենց համադասարանցուն (Carter, 2017): Հասակակիցներն ընտրվում են նույն դասարանից և մասնակցում են նախնական դասընթացի: Այնուհետև ըստ պլանում նախատեսվածի՝ անհատականացված օժանդակություն են ցուցաբերում իրենց դասարանցուն և այդ օժանդակության վերաբերյալ ընթացիկ ցուցումներ են ստանում հարամասնագետից կամ ուսուցիչներից: Սոցիալական առումով՝ հասակակիցները նպաստում են հանձնարարությունների և սոցիալական հարցերի վերաբերյալ դպրոցական քննարկումների հնարավորությունների ստեղծմանը, ձևավորում տարիքին համապատասխան սոցիալական և հաղորդակցական հմտությունների մոդելներ և օգնում են վերաբերմունքային խոչընդոտների նվազմանը: Ուսումնական տեսակետից՝ հասակակիցներին կրթելու արդյունքում ավելանում են հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին տրվող ուղղորդումները, անհատականացված աջակցությունները և արձագանքման հնարավորությունները:

**Համադասարանցիների հանդիպումներ.** Սա վերաբերում է հաշմանդամություն ունեցող աշակերտի համար միասնական սոցիալական խմբի ստեղծմանը, որի հանդիպումները տեղի են ունենում կիսամյակի կամ ողջ ուսումնական տարվա ընթացքում (Asmus et al., 2017): Աշակերտի հետ զրուցելով՝ ուսուցիչները որոշում են հանդիպումների ձևաչափը, հրավիրվող

դասընկերների ցանկը և քննարկվելիք հարցերը: Ընդհանուր հետաքրքրություններ կամ փորձառություններ ունեցող երեքից վեց հասակակիցներ՝ սովորաբար դասընկերներ, հրավիրվում են նախնական կողմնորոշիչ հանդիպման: Սկզբում ցանցի շաբաթական հանդիպումները վարում է չափահաս անձ, իսկ աշակերտները մասնակցում են՝ միասին որևէ բան անելով (օրինակ՝ ճաշում են, խաղ են խաղում), քննարկում են շաբաթվա ընթացքում ընկերներով հանդիպելու ժամանակը (օրինակ՝ դասամիջոցներին, դասերից առաջ կամ հետո, ընդմիջումներին կամ ճաշի ժամին) և գործնական գաղափարներ են առաջարկում՝ հաշմանդամություն ունեցող տվյալ աշակերտին դպրոցի կյանքում ավելի լիարժեք ներգրավելու համար: Ժամանակի ընթացքում չափահաս անձը ստանձնում է երկրորդական, իսկ հասակակիցները՝ ակտիվ դեր:

**Համադասարանցիների գործընկերային ծրագրեր.**

Սրանք ներառում են պարբերական, խմբային սոցիալական ծրագրեր՝ մասնագիտացված կամ զուտ դպրոցական միջավայրերում (Hughes & Carter, 2008): Դրանք նպաստում են հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող աշակերտների միասին ժամանակ անցկացնելուն: Այս ծրագրերի առանձնահատկությունն այն է, որ աշակերտների համար պարբերաբար ստեղծվում են շփման հնարավորություններ, որոնց մասնակցում են աշակցող մասնագետները: Դասարանցիների գործընկերային ծրագրերն ամենից հաճախ իրականացվում են որպես աշակերտներին «հիմնական հոսք բերելու» մոտեցում: Դասարանցիները նախնական պատրաստություն են անցնում, որից հետո կիսամյակի ընթացքում ուսումնական կամ սոցիալական օժանդակություն են ցուցաբերում տարբեր աշակերտների և կատարում են այլ պահանջվող հանձնարարություններ ու ներկայացնում են իրենց փորձը: Որոշ դպրոցներ ստեղծում են ավելի էպիզոդիկ խմբեր, որոնք հանդիպում են շաբաթը կամ ամիսը մեկ անգամ՝ սոցիալական և/կամ այլ ծառայությունների մատուցման միջոցառումներ անցկացնելու համար:

**Համայնքային գործընկերություններ**

Աշակերտների, նրանց ընտանիքների և դպրոցների կայուն գործընկերային կապը հաշմանդամություն ունեցող անձանց ծառայություններ մատուցող կազմակերպությունների հետ նպաստում են դպրոցի ու մեծահասակների համար նախատեսված ծառայություններ մատուցող կազմակերպությունների կապի սերտացմանը: Անցման լավագույն

տարբերակում ընդգծվում է համակարգված ծառայությունների անհրաժեշտությունը, որոնք համախմբում են համայնքում գործող պետական և ոչ պետական կազմակերպություններն ու գործակալությունները (Noonan, Morningstar & Erickson, 2008): Անցման պլաններում պետք է նկարագրվեն այն ձևերը (զբաղվածության ծրագրերը, բնակարանների սպասարկման, նաև հոգեկան առողջության ծառայությունները, վարքի աշակցման ծրագրերը, հիմնական կրթությանը հաջորդող կրթական ծրագրերը և այլ համայնքային ծառայությունները) որոնք կարող են օժանդակել աշակերտների առաջընթացին: Անցումային շրջանում այս ծրագրերից ներկայացուցիչներ հրավիրելը կարող է օգնել աշակերտներին ու ընտանիքներին՝ իմանալու այնպիսի ծառայությունների գոյության մասին, որոնցից կարող են օգտվել իրենց կարիքները բավարարելու համար: Ծնողների շրջանում տարածված է ծառայությունների խիստ բարդ համակարգը հասկանալու ու դրանցից օգտվելու մտահոգությունը:

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար նախատեսված հատուկ պետական ծրագրերից բացի, կարևոր է, որ դպրոցները նպաստեն համայնքում առկա այլ, բոլորի համար նախատեսված ծառայություններից օգտվելուն: Օրինակ՝ կան դպրոցներ, որոնք հարաբերություններ են հաստատում տեղական գործարարների և գործատուների ցանցերի հետ, համայնքային կազմակերպություններ, որոնք զբաղվում են բնակարանային, զբաղվածության, առողջապահական և այլ կարիքներով, քաղաքացիական խմբեր, համայնքային ղեկավարներ և տեղական համայնքին ծառայող այլ կազմակերպություններ, որոնք հաշմանդամություն ունեցող սովորողների և նրանց ընտանիքների համար ապահովում են շատ ավելի բազմազան և տարատեսակ օժանդակություններ:

Գոյություն ունեցող պաշտոնական և ոչ պաշտոնական աշակցությունների մասին տեղեկությունը տարածելու նպատակով դպրոցները երբեմն ստեղծում են անցումային շրջանի թիմեր: Այդ թիմերը պատրաստում են տվյալ համայնքում առկա բոլոր ռեսուրսների քարտեզ, որից կկարողանան օգտվել հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները և նրանց ընտանիքները: Միաժամանակ նրանք հանդիպումներ են անցկացնում գործող ծառայությունների համակարգման և չբավականացնող ռեսուրսների համալրման ավելի լավ ձևեր մտածելու համար: Նոր գործընկերներ գտնելու մոտեցումներից մեկը, որը դպրոցները կարող են կիրառել հաշմանդամություն ունեցող

աշակերտների անցումային շրջանի կարիքներին ընդառաջելու, «համայնքային գրույցն» (Carter & Bumble, 2018): Այս համայնքային միջոցառումները համախմբում են համայնքի՝ տարբեր ոլորտներ ներկայացնող անդամներին (օրինակ՝ քաղաքացիական առաջնորդների, հատուկ մանկավարժների, մանկավարժների, գործատուների, հաշմանդամություն ունեցող անձանց, ծնողների): Մասնակիցները փոքր խմբերով երեք տարբեր գրույցներ են ունենում, որոնց ընթացքում խոսում են հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին անցումային շրջանում համայնքում օժանդակելու հնարավոր ռեսուրսների, գաղափարների և անձնական կապերի մասին: Այս միջոցառման ավարտին ամբողջ խումբը հավաքվում է ընդհանուր քննարկման, որտեղ ամեն մեկը ներկայացնում է իրեն ծանոթ ամենաիրագործելի և խոստումնալից ռազմավարությունները և առաջարկում է դրանց կիրառման հաջորդականությունն ըստ կարևորության: Միջոցառման ժամանակ առաջադրված գաղափարների հիման վրա կազմվում է համայնքում հաշմանդամություն ունեցող անցումային տարիքի աշակերտների օժանդակության հնարավոր ուղիների և գործընկերների ցանկ:

### Անցումային շրջանի մարտահրավերները

Անցումային շրջանում բարձրորակ ծառայությունների մատուցումը գերծ է եական մարտահրավերներից: Նախ՝ անցումային շրջանի պատշաճ ծառայությունների համար պահանջվում է ուժեղ համագործակցություն, որը չի կարող սահմանափակվել միայն դպրոցների մասնակցությամբ: Ավագ դպրոցից հետո հաշմանդամություն ունեցող աշակերտի աշխատանք ունենալ կամ չունենալը պայմանավորված է բազմաթիվ գործոնների ազդեցությամբ՝ դպրոցները պետք է գերազանց ցուցումներ տրամադրեն զբաղվածության վերաբերյալ, գործատուները պետք է ունենան հաշմանդամություն ունեցող անձանց աշխատանքի ընդունելու կամք, հաշմանդամություն ունեցողներին օժանդակող գործակալությունները և կազմակերպությունները պետք է ստանձնեն պահանջվող աշխատանքային պրակտիկայի տրամադրումը, ընտանիքը պետք է պատրաստ լինի օժանդակելու երեխայի աշխատանքը և ապահովի նրա տեղափոխումը աշխատավայր, ապա՝ տուն: Տեղական մակարդակում համայնքները պետք է գտնեն միասին աշխատելու ձևեր՝ ապահովելու հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին անհրաժեշտ հնարավորություններ ու

օժանդակություններ, ինչպես նաև որոշելու, թե որտեղ ինչ հնարավորություն և օժանդակություն է պակասում: Երկրորդ՝ անցումային շրջանը համեմատաբար վերջերս է սկսել կարևորվել և երկրների մեծ մասում նոր են սկսել դրանով զբաղվել: ԱՄՆ-ում անցումային շրջանի ծառայությունները պաշտոնապես պարտադիր դարձան միայն 1990թ.-ին: Այդ է պատճառը, որ շատ մանկավարժներ, թերևս, իրենց պատրաստ չեն զգում դասավանդման հետ մեկտեղ զբաղվել այդպիսի բազմատեսակ խնդիրներով: Կարևոր է, որ ինչպես ուսուցիչներ պատրաստող, այնպես էլ վերապատրաստող կազմակերպությունները մանկավարժներին գիտելիք փոխանցեն անցումային շրջանի կարևորության, մոտեցումների ու ներդրման լավագույն մեթոդաբանության վերաբերյալ: Երրորդ՝ կարևոր է ստեղծել անցումային շրջանի վերաբերյալ գործող օրենքներ և քաղաքականություն: Պետք է ներդրվեն այնպիսի հիմնարար, փորձահենք գործելակերպեր, ինչպիսիք են անցումային շրջանի պլանավորումը, անցումային շրջանի գնահատումը, ուսուցման մեջ ներառումը և աշխատանքի նախապատրաստելը: Զանի որ հիմնական դպրոցի կրթական ծրագրերը խիստ հագեցած են, առանց հստակ ցուցումների հնարավոր չէ իրականացնել անցումային շրջանի կարիքներին համապատասխան արդյունավետ աշխատանք: Չորրորդ, փոքր ակնկալիքները շարունակում են խոչընդոտել լավ վերջնարդյունքների հասնելը: Համալսարան, աշխատանքի ընդունվելիս և համայնքային կյանքում ներգրավվելիս կարևոր է ունենալ մեծ ակնկալիքներ: Նաև կարևոր է, որ այդ ակնկալիքները արտացոլվեն օրենքներում, կրթության քաղաքականության մեջ և գործելակերպում: Դրա հետ մեկտեղ անհրաժեշտ է կատարել ներդրումներ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների վերաբերյալ դպրոցներում և համայնքներում իրազեկության բարձրացման և նրանց նկատմամբ վերաբերմունք ձևավորելու համար:

### Ամփոփում

Ավագ դպրոցում սովորելիս և ավարտելուց հետո հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների վերջնարդյունքների բարելավումը անցումային շրջանի կրթության գլխավոր նպատակն է: Ծառայությունների և աջակցությունների ճիշտ համադրումը կարող է նկատելի ու մնայուն փոփոխություն ներմուծել երեխաների ապագայի մեջ: Որպես մանկավարժներ և մասնագետներ, մեր ակնկալիքները, գործելակերպերը և մեր ստեղծած գործընկերությունները կարող են ապահովել, որ աշակերտները դպրոցն ավարտելիս ունենան ապագայի պլաններ, համապատասխան

հմտություններ, փորձ և անհրաժեշտ կապեր:

Հաջող անցման հնարավորությունները պետք է հասանելի լինեն բոլոր երկրներում. հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդները պետք է ունենան անկախ կյանքի հմտություններ, հարաբերություններ, հաղորդակցման հնարավորություններ, ուսումնական և աշխատանքային հմտություններ: Հայաստանում հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդներն ունեն անհատական վերականգնողական ծրագիր, որը տրամադրվում է Աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությանն առընթեր գործող Բժշկասոցիալական փորձաքննության գործակալության կողմից: Հայաստանում անցման պլանավորման առաջին քայլը կարող է լինել կառավարության կողմից այդ պլանավորման անհրաժեշտության ընդունումը: Որպեսզի հաշմանդամություն ունեցող յուրաքանչյուր երիտասարդի համար անցումը չափահասության լինի հաջող և սահուն, պետք է ստեղծվեն համապատասխան մարմիններ և կազմակերպություններ, որոնք պատասխանատու կլինեն բավարար ծառայությունների մատուցման համար: Ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման ազգային չափորոշիչի իրականացման բարեփոխումները կարող են հանդես գալ որպես անցումային պլաններ կազմելու շարժիչ ուժ և նպաստավոր գործոն: Օրինակ՝ աշակերտի ուժեղ կողմերի և նախասիրությունների վերաբերյալ ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման տրամադրած տեղեկատվությունը կարող է օգտագործվել անհատական անցումային պլաններ կազմելիս, երբ աշակերտը հաջորդ դասարան է փոխադրվում: Չնայած անցումային շրջանի պլանավորումը ԱՄՆ-ում սկսվում է 14 տարեկանից, ՀՀ-ում կարող է սկսվել, երբ երեխաները տարրական դպրոցից անցնում են միջին դպրոց, ապա միջին մասնագիտական հաստատություն:

### Դեպքի ուսումնասիրություն - Էթան

Չնայած Էթանի 16 տարին լրացել էր, նա դեռ չգիտեր, թե ավագ դպրոցն ավարտելուց հետո ինչով է զբաղվելու: Որպես ճանաչողական ֆունկցիայի թեթև աստիճանի խանգարում ունեցող աշակերտ՝ նա չի կարողացել իմանալ իր համայնքում առկա աշխատանքի հնարավորությունների մասին: Դպրոցում ևս շատ քիչ տեղեկատվություն է ստացել աշխատանք գտնելու վերաբերյալ: Անցումային շրջանի պլանավորման թիմը՝ կազմված ուսուցիչներից, նեղ մասնագետներից, զբաղվածության գործակալության

աշխատակիցներից և Էթանի ծնողներից, համապատասխան գնահատեց Էթանի աշխատանքային նախապատվությունները, հետաքրքրությունները, նախասիրություններն ու ուժեղ կողմերը: Ուսումնական տարվա ընթացքում կազմակերպեցին Էթանի այցելությունները մի քանի ընկերություններ, զրույցներ ունեցան գործատուների հետ: Նա նաև ուժեղը տարբեր աշխատանքներում փորձելու հնարավորություն ունեցավ: Պարզվեց Էթանը սիրում է աշխատել երեխաների հետ: Թիմը Էթանին առաջարկեց մտածել նախադպրոցական մանկավարժի օգնական դառնալու մասին: Մշակվեց պլան՝ տղային այս դերին նախապատրաստելու դպրոցի անելիքների վերաբերյալ: Հաջորդ երկու տարվա ընթացքում Էթանը որպես կամավոր աշխատեց երեխաների խնամքի կենտրոններում և սովորեց սոցիալական ու միջին մասնագիտական գանազան հմտություններ, որոնք իրեն պետք էին գալու երեխաների հետ աշխատանքում հաջողություն ունենալու համար: Կամավորական փորձը հարստացրեց նրա կենսագրությունը և օգնեց ավելի մեծ վստահություն ձեռք բերել սեփական կարողությունների նկատմամբ: Ավագ դպրոցի վերջին դասարանում զբաղվածության մի տեղական գործակալություն Էթանին օգնեց վճարվող աշխատանք գտնել նախադպրոցական ծրագրերից մեկում: Նրանք տղային օգնեցին աշխատել կենտրոնում, սկզբնական շրջանում օգնեցին, ապա Էթանը սկսեց ինքնուրույն աշխատել:

### Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Անցումային շրջանը պլանավորելիս որոշեք աշակերտի ուժեղ կողմերը, նախասիրությունները և կարիքները:
2. Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար դպրոցում ստեղծեք հնարավորություններ՝ օգտագործելու նրանց կարողությունները աշխատանքային, ուսումնական և սոցիալական տարբեր առաջադրանքներ կատարելու ժամանակ:
3. Անցումային պլանները մշակելիս մասնագետների ներառեք ըստ յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական կարիքների:
4. Համագործակցեք տարբեր կազմակերպությունների հետ, որոնք կարող են օգնել աշակերտին մուտք գործելու համայնքային կյանք:
5. Օգտագործեք ռազմավարություններ և ընտրեք գործիքներ, որոնք ոչ ուրիշ են դարձնում աշակերտի ներգրավումը այս կամ այն աշխատանքում և հանգեցնում են արդյունավետ համագործակցության:

### Մտքեր դեկավարների համար

1. Աջակցեք պետական ու ոչ պետական կառույցներին, որոնք ուշադրություն են դարձնում անցումային շրջանին:
2. Ստեղծեք աշխատատեղեր և համագործակցեք գործատուների հետ՝ օժանդակելու հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդներին, հատկապես անցումային շրջանի հարցերում:
3. Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների ընտանիքներին առաջարկեք տեղեկատվական հանդիպումներ՝ ներկայացնելու հաջող անցման հնարավորությունները:

### Լրացուցիչ աղբյուրներ

Autistic Self-Advocacy Network. *The transition to adulthood for youth with ID/DD*. [http://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2013/12/HealthCareTransition\\_ASAN\\_PolicyBrief\\_r2.pdf](http://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2013/12/HealthCareTransition_ASAN_PolicyBrief_r2.pdf)

Federal Partners in Transition. *What to know about youth transition services for students and youth with disabilities*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ose/transition/products/fpt-fact-sheet-transitioners-vices-swd-ywd-3-9-2016.pdf>

Network on transitions to adulthood. *Moving into adulthood for youth with disabilities*. <https://www.nhchc.org/wp-content/uploads/2011/10/youthdisabilities.pdf>

Pandey, S. & Argarwal, S., *Transition to adulthood for youth with disability* . . . <http://iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol17-issue3/I01734145.pdf>

Simon Fraser Society for Community Living. *Transition to adulthood*. <http://www.inclusionbc.org/sites/default/files/Transition-to-Adulthood-handbk-May12.pdf>

Targett, P. et al. *Promoting transition to adulthood for youth with physical disabilities*... [http://www.work-support.com/documents/JVR\\_Promoting\\_transition.pdf](http://www.work-support.com/documents/JVR_Promoting_transition.pdf)

### Հղումներ

Asmus, J., Carter, E. W., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D...Wier, K. (2017). Efficacy and social validity of peer network interventions for high school students with severe disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122*, 118-137.

Bouck, E., & Carter, E. W. (in press). Community participation and natural supports. In L. S. Brusnahan, R. Stodden, & S. Zucker (Eds.), *Prism series on*

*transition*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

Carter, E. W. (2017). The promise and practice of peer support arrangements for students with intellectual and developmental disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities, 52*, 141-174.

Carter, E. W. (2018a). Supporting the social lives of secondary students with severe disabilities: Critical elements for effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*, 52-61.

Carter, E. W. (2018b). Supporting strong transitions for students with autism spectrum disorder. In Gelbar, N. (Ed.), *Adolescents with autism spectrum disorder: A clinical handbook* (pp. 171-195). New York, NY: Oxford University Press.

Carter, E. W., Austin, D., & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 23*, 50-63.

Carter, E. W., Biggs, E. E., & Blustein, C. L. (2016). Relationships matter: Addressing stigma among students with intellectual disability and their peers. In K. Scior and S. Werner (Eds.), *Intellectual disability and stigma: Stepping out from the margins* (pp. 149-164). London, UK: Palgrave MacMillan.

Carter, E. W., & Bumble, J. L. (2018). The promise and possibilities of community conversations: Expanding employment opportunities for people with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 28*, 195-202.

Carter, E. W., & Draper, J. (2010). Making school matter: Supporting meaningful secondary experiences for adolescents who use AAC. In D. McNaughton & D. R., Beukelman (Eds.), *Transition strategies for adolescents and young adults who use augmentative and alternative communication* (pp. 69-90). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Cole, O., Swedeen, B. . . . Owens, L. (2009). Exploring school-business partnerships to expand career development and early work experiences for youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*, 145-159.

Carter, E. W., & Wehby, J. H. (2003). Job performance of transition-age youth with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children, 69*, 449-465.

Gilson, C. B., Carter, E. W., & Biggs, E. E. (2017). Systematic review of instructional methods to teach employment skills to secondary students with intellectual and developmental disabilities.

*Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42, 89-107.

- Education transition for children with disabilities in Armenia*. (2015). Bridge of Hope NGO Research report. Yerevan: Armenia.
- Harutyunyan, M. (2017). WHO International Classification of Function as a disability determination model in Armenia, ISSN 2518-167X. *International Academy Journal Web of Scholar* 5(14), August 2017, p. 54-57.
- Hughes, C., & Carter, E. W. (2008). *Peer buddy programs for successful secondary school inclusion*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Hughes, C., & Carter, E. W. (2012). *The new transition handbook: Strategies secondary school teachers use that work*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Ju, S., Zhang, D., & Pacha, J. (2012). Employability skills valued by employers as important for entry-level employees with and without disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 35, 29-38.
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W. E., & Shearer, M. L. (2016). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39, 196-215.
- National Technical Assistance Center on Transition. (2012). *NSTTAC indicator 13 checklist form A*. Charlotte, NC: Author.
- Noonan, P. M., Morningstar, M. E., & Erickson, A. G. (2008). Improving interagency collaboration: Effective strategies used by high-performing local districts and communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 132-143.
- Sitlington, P., Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (1997). Transition assessment: The position of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 20, 69-79.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. (2012). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. New York, NY: Routledge.



## ԳԼՈՒԽ 10.

# Այլընտրանքային, լրացուցիչ հաղորդակցման (ԱԼՅ) դերը ներառական կրթության մեջ

Մարիետա Ն. Ջենեքի  
Յոլանդ Կենտրոն, Մինեսոթա

Արմենուհի Ավագյան, Մարինե Մարության  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Սույն գլխում քննարկվում են այլընտրանքային, լրացուցիչ հաղորդակցման ձևերը: Անդրադարձ է կատարվում աշակերտին համապատասխան հաղորդակցման ձևի ընտրությանը՝ ելնելով նրա առանձնահատկություններից: Ներկայացվում են հաղորդակցման այլընտրանքային ձևերից օգտվելու արդյունավետ դասավանդման ընթացակարգեր:



Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ինչպե՞ս կբնորոշեք այլընտրանքային ձևով հաղորդակցվող սովորողին:
2. Որո՞նք են այլընտրանքային ձևով հաղորդակցվող սովորողին հասկանալու դժվարությունները:
3. Արդյո՞ք այլընտրանքային հաղորդակցման կիրառումը խոչընդոտում է խոսքային հաղորդակցման զարգացումը:
4. Արդյո՞ք սովորողի մայրենի լեզվի առանձնահատկությունները (քերականական կողմ, շարահյուսություն) խոչընդոտում են այլընտրանքային հաղորդակցման կիրառմանը:

## Ներածություն

Այս գլխում արծարծվում է այլընտրանքային հաղորդակցման մեթոդների արդյունավետ կիրառումը խոսքի և հաղորդակցման դժվարություններ, հատկապես աուտիզմ և տետրապլան խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում:

Ամբողջ աշխարհում աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող (ԱՍԽ) երեխաների թիվն աճում է (Christensen et al., 2016): Ըստ Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության, աշխարհում 160 երեխայից 1-ը ունի ԱՍԽ (*Autism Spectrum Disorders: Fact Sheet*, 2017) օրինակաբարությունը: Այս վիճակագրությունը ԱՍԽ տարածվածության միջին ցուցանիշն է. տարբեր հետազոտություններ տարածվածության տարբեր ցուցանիշներ են ներկայացնում: Բացի այդ, երկարատև, միևնույն փոփոխականի կրկնվող դիտարկումներով մեթոդի կիրառմամբ իրականացվող և տվյալների առավել լավ վերահսկողություն ապահովող հետազոտությունները վկայում են ԱՍԽ-ի էականորեն ավելի մեծ տարածվածության մասին: ԱՍԽ-ի տարածվածությունը ցածր և միջին եկամուտներ ունեցող բազմաթիվ երկրներում մնում է գրեթե չհետազոտված:

ԱՍԽ օրինակաբարությունը ունեցող երեխաները մշտապես դրսևորում են հաղորդակցման ու սոցիալական շփումների դժվարություններ և կրկնվող վարքագիծ: Աուտիզմի դեպքում հիմնականում տուժում են հետևյալ երեք ոլորտները՝ սոցիալիզացիա, հարմարվողական վարք, խոսք և հաղորդակցում (American Psychiatric Association, 2013):

ԱՍԽ ունեցող երեխաները սոցիալական շփման դժվարությունների տարաբնույթ առանձնահատկություններ, հաղորդակցման դժվարություններ և կրկնվող վարքագծի միտում ունեն: Դրսևորվում են ինչպես ճանաչողական ոլորտի և խոսքի արտահայտված խանգարումներ, այնպես էլ բարձրագույն ճանաչողական և

խոսքային փայլուն կարողություններ: Այլ կերպ ասած, աուտիզմ ունեցող երեխաների խոսքի և հաղորդակցման կարողությունները կարող են տատանվել լիակատար անխոսությունից մինչև լիարժեք խոսք: Վերը նշված երեք ոլորտներում դրսևորվող ախտանիշները և դրանց ծանրության աստիճանները շատ տարբեր են լինում: Մի դեպքում, աուտիզմ ունեցող անձնաց մոտ կարող է դրսևորվել բարձր ֆունկցիոնալություն՝ առաջ բերելով համեմատաբար թեթև դժվարություններ, մյուս դեպքում ախտանիշները կարող են ավելի ծանր լինել՝ խոչընդոտելով անգամ առօրյա գործողությունները: Անկախ այս տարբերություններից, ԱՍԽ-ի առանձնահատկությունները և նրանով պայմանավորված մարտահրավերները ազդում են այնպիսի կարևորագույն հմտության զարգացման վրա ինչպիսիս սոցիալական հաղորդակցումն է: Ըստ Bondy & Frost-ի (2011) հետազոտություններից մեկի, նախադպրոցական տարիքի երեխաների 80%-ը հանրակրթական դպրոց հաճախելու առաջին 3 տարիների ընթացքում այդպես էլ չի տիրապետում հաղորդակցման ֆունկցիոնալ (գործառական) հմտություններին:

Տարիների ընթացքում աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ աշխատող մասնագետները փորձել են մշակել այս երեխաների հաղորդակցման հմտությունների զարգացման տարբեր համակարգեր՝ առաջարկելով զանազան մեթոդներ: Մասնագետների մի մասը մինչև օրս էլ պնդում է, որ աուտիզմ ունեցող երեխաների հետ լոգոպեդական աշխատանքի ընթացքում պետք է հենվել ավանդական մեթոդների՝ այն է ձայնարձակումների ձևավորման ու զարգացման, կրկնօրինակմամբ բառեր ու արտահայտություններ արտասանելու ունակության զարգացման վրա: Մասնագետների մյուս մասն առաջարկում է այս երեխաների հետ աշխատելիս շեշտը դնել ոչ թե խոսք ձևավորելու, այլ առաջին հերթին, հաղորդակցում զարգացնելու վրա, քանի որ աուտիզմ ունեցող երեխաների մեջ տարիների

ընթացքում դժվարությամբ ձևավորված ձայնարձակումները, բառերն ու արտահայտությունները կարող են լինել ոչ ֆունկցիոնալ ու չծառայել հաղորդակցմանը (Avagyan, 2017):

Ուսուցման գործընթացում տեսողությունը հանդես է գալիս որպես տեղեկատվությունը ընկալելու առաջնային, կարևորագույն միջոց, ինչպես նաև նպաստում է այլ զգայարաններից եկող ազդակների ներգրավմանը: Տեսողության ընկալմանը նպաստող կարևորագույն զգայարանի բացակայության դեպքում չտեսնող երեխաները շրջապատող աշխարհը պատկերացնելու ու այն իմաստավորելու նպատակով հիմնվում են մյուս զգայարանների՝ լսողության, կինեսթետիկ զգայությունների և հոտառության վրա: Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները հաճախ ունեն հաղորդակցման սոցիալական ասպեկտների զարգացումն ապահովող տեղեկատվության կամ խոսքի զարգացման համար կարևոր ճանաչողական ունակությունների պակաս: Այլընտրանքային հաղորդակցման սարքեր ընտրելիս և այլընտրանքային հաղորդակցման համակարգեր նախագծելիս հարկավոր է հաշվի առնել տեսողության բնածին կամ ձեռքբերովի խանգարման ազդեցությունը երեխայի խոսքի զարգացման վրա: Երեխաների վերաբերմունքը այլընտրանքային հաղորդակցման սարքերին և շոշափվող նշաններին նույնպես կարող է պայմանավորված լինել օբյեկտների հետազոտմամբ դրանց հետ ծանոթանալով: Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները դժվարությամբ են մի գործողությունից անցնում մյուսին: Նրանք դժվարանում են ընկալել ուղղություններ ցույց տվող բառերի իմաստը, չեն կարողանում հետևել դրանց և, հետևաբար, դժվարանում են մի գործողությունից անցնել մյուսին: Այս պատճառով, յուրաքանչյուր օրվա ընթացքում կատարվելիք գործողությունների ժամանակացույց ունենալը շատ օգտակար է: Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները կարող են արձագանքել առարկաներով, նկարներով, բրայլյան քարտերով, ձայնային հաղորդագրություններով կամ դրանց համադրությամբ ստացած տեղեկատվությամբ (Goldware & Silver, 1998):

Այլընտրանքային լրացուցիչ հաղորդակցման նպատակները պետք է ներառվեն այս երեխաների ակադեմիական և սոցիալական ծրագրերում: Օրվա կանոնակարգված ընթացակարգի ամկայության դեպքում աուտիզմ ունեցող և չտեսնող երեխաների համար իրականացվելիք գործողությունները դառնում են կանխատեսելի, ինչն ապահովում է կարգուկանոն և կազմակերպվածություն: Օրվա կանոնակարգված

ընթացակարգերը՝ համապատասխան անձնակազմի համագործակցային ջանքերի շնորհիվ հեշտությամբ կարելի է ներմուծել դասապրոցեսի մեջ:

### Այլընտրանքային լրացուցիչ հաղորդակցման համակարգեր

Այլընտրանքային, լրացուցիչ հաղորդակցումն իրենից ներկայացնում է ցանկացած սարք, համակարգ կամ մեթոդ, որը բարելավում է հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող անձանց հաղորդակցման կարողությունները: ԱԼՀ-ն ներառում է ներքին (խոսքի ընկալում) և արտաքին (արտաբերական կողմ) խոսքի դժվարություններ ունեցող անձանց խոսքը փոխարինող կամ այն լրացնող մոտեցումներ: ԱԼՀ-ն կարելի է բաժանել երկու մեծ խմբի՝ օժանդակ միջոցներով և առանց օժանդակ միջոցների իրականացվող այլընտրանքային հաղորդակցում:

Առանց օժանդակ միջոցների իրականացվող այլընտրանքային հաղորդակցումը որևէ տեխնիկական միջոցի օգտագործում չի ենթադրում, փոխարենը պահանջում է շարժումների ու դրանց վերահսկողության բավարար մակարդակ: Այլընտրանքային հաղորդակցման այս խմբին պատկանող ձևերից են ժեստերը, մատնախոսությունը, դիմախաղը, ձայնարձակումներն ու մարմնի լեզուն (*Augmentative and Alternative Communication*, 2018):

Օժանդակ միջոցներով իրականացվող այլընտրանքային հաղորդակցումը պահանջում է որևէ արտաքին աջակցության, միջոցի, սարքի ամկայություն. վերջինս կարող է լինել ինչպես էլեկտրոնային, այնպես էլ՝ ոչ: Օժանդակ միջոցներով իրականացվող այլընտրանքային հաղորդակցման տարբերակներն են ցածր, միջին և բարձր տեխնոլոգիական միջոցները /սարքերը: Ցածր տեխնոլոգիական միջոցները բավականին պարզ են, մատչելի են ու հաճախ էներգիայի աղբյուր չեն պահանջում:

Վերջինիս օրինակներ են նկարները, առարկաները, լուսանկարները, գրելը և հաղորդակցման տախտակները: Բարձր տեխնոլոգիական սարքերը ֆունկցիոնալ առումով հագեցված են, բայց, միևնույն ժամանակ, շատ թանկ արժեն: Այլընտրանքային հաղորդակցման բարձր տեխնոլոգիական սարքերը պահանջում են էներգիայի աղբյուր: Սարքը պատշաճ կերպով ծրագրավորելու և շահագործելու համար պետք է դասընթաց անցնել: Բարձր տեխնոլոգիական միջոցների օրինակներ են խոսքի վերարտադրող սարքերը, առանձին արտահայտություններ վերարտադրող սարքերը և համակարգչային ծրագրերում ներբեռնվող «խոսող» ծրագրերը:

Աուտիզմ ունեցող երեխաների համար

հաղորդակցման այլընտրանքային ձևերը կարող են ունենալ երեք տեսակի կիրառություն:

1. ԱԼՅ-ն կիրառվում է ոչ լիարժեք խոսք ունեցող երեխաների կողմից, որպես բառապաշարի սակավությունը լրացնող և խոսքի քերականական կողմի թերությունները հաղթահարելուն նպաստող միջոց:
2. ԱԼՅ-ն դեռևս չխոսող երեխայի համար ծառայում է որպես ժամանակավոր հաղորդակցման միջոց՝ մինչև խոսքի ձևավորումը:
3. ԱԼՅ-ն ընդհանրապես չխոսող երեխայի համար ծառայում է որպես միակ հաղորդակցման միջոց:

### Տեղագրահենք և ընտրության վրա հիմնված խոսքային վարքագիծ

Խոսքի զարգացման հապաղում ունեցող երեխայի համար ԱԼՅ-ի տեսակը ընտրելիս չպետք է հիմնվել միայն վերջինիս ցածր կամ բարձր տեխնոլոգիական լինելու հանգամանքի վրա: Պետք է հաշվի առնել ԱԼՅ համակարգերի տեսակների միջև գոյություն ունեցող կարևոր հայեցակարգային տարբերությունները: Խոսելը, ժեստերի լեզուն և գրավոր խոսքը դասվում են խոսքի *տեղագրահենք* վարքագծի շարքին: Այն համակարգերը, որոնցում պահանջվում է, որ երեխան ցույց տա կամ ընտրություն կատարի դասվում են *ընտրության վրա հիմնված վարքագծի շարքին* (Michael, 1985): *Խոսքի տեղագրահենք* վարքագծի դեպքում արտահայտվելու ձևերը տարբերվում են՝ պահանջելով խոսքային մի վարքագծից անցում մյուսին: Օրինակ՝ ժեստերի լեզվով հաղորդակցվելիս *չուն* և *կատու* բառերն արտահայտվում են ձեռքի/մատների ակնհայտորեն տարբերվող դիրքերով ու շարժումներով: Այս տեղագրական տարբերությունները ի հայտ են գալիս նաև խոսելու և գրելու ժամանակ:

**Ընտրության վրա հիմնված խոսքային վարքագծի** դեպքում երեխան արտահայտվում է մատնացույց անելով, դիպչելով, հայացքով, կամ որևէ կերպ հասկացնելով: Այս տարբերակում՝ արտահայտվելու ձևը անփոփոխ է, փոխվում է միայն խթանը/ցանկալի առարկան (Michael, 1985):

Հոգելեզվաբանությունն առհասարակ տարբերություն չի դնում խոսքային վարքագծի այս երկու տեսակի միջև: Ընդհանրապես համարվում է, որ դրանք տեսականորեն համարժեք են, քանի որ երկուսն էլ նույն ճանաչողական գործընթացի դրսևորումներն են: Այդ է պատճառը, որ հոգելեզվաբանները կարևորում են բառերի ազդեցությունը լսողի վրա: Վարքագծի տեսանկյունից իրականացված վերլուծությունը վկայում է, որ խոսքային վարքագծի երկու տեսակի միջև կան տարբերություններ, որոնք

խոսքի զարգացման հապաղում ունեցող երեխայի համար հաղորդակցման տարբերակ ընտրելիս պետք է հաշվի առնվեն (Sundberg & Sundberg, 1990): Տեղագրահենք և ընտրության վրա հիմնված խոսքային վարքագծերի միջև ընտրություն կատարելիս պետք է հաշվի առնել նրանց մեջ առկա ինչպես գործնական, այնպես էլ հայեցակարգային տարբերությունները (Sundberg & Sundberg, 1990): Խոսքի տեղագրահենք վարքագծերից մեկի՝ ժեստերի կիրառման դեպքում, ուսուցիչներն ու ծնողները պետք է նկատի ունենան, որ այն կարող է լինել հաջողված, եթե իրենք գոնե մասամբ տիրապետեն ժեստերին: Ընտրության վրա հիմնված խոսքային վարքագծից օգտվող երեխային լսողը, ընկալողը որևէ հատուկ դասընթացի կարիք չունի: Եթե դիտարկենք լսողի տեսակետից, մատնացույց անելով հաղորդակցվող երեխային առավել հեշտ է հասկանալը:

Սակայն մատնացույց անելու միջոցով հաղորդակցումը նույնպես առաջացնում է որոշ գործնական խնդիրներ, որոնք կարող են խաթարել հաղորդակցումը (Sundberg & Sundberg, 1990): Ակնհայտ խնդիրներից մեկն այն է, որ խոսողի համար սարքը պետք է միշտ հասանելի լինի, ինչը ոչ միշտ է հնարավոր: Միաժամանակ սարքը պարբերաբար պահանջում է տեխնիկական սպասարկում և լիցքավորում: Ավելին, շատ բառեր, օրինակ՝ բայեր, դերանուններ, ածանցներ դժվար է պատկերել նկարի կամ նշանի միջոցով, հետևաբար դրանց ընկալումը առանց համապատասխան բառի կարող է դժվար լինել: «Խոսող» սարքի կարևոր առանձնահատկությունն այն է, որ այն չի պահանջում որևէ օժանդակություն ներկաների կողմից, ինչպես օրինակ ժեստերի լեզվի պարագայում է:

Sundberg & Sundberg-ը (1990) հետազոտել են հաղորդակցման տեղագրահենք և ընտրության վրա հիմնված ձևերի տարբերությունները՝ ըստ տիրապետման արագության, արտահայտվելու ճշգրտության, ընդհանրացման, պահպանման, ինքնաբերական հաղորդակցման ու համարժեքության: Տվյալները վկայում են, որ ընտրության վրա հիմնված հաղորդակցման տարբերակները արտահայտվողից պահանջում են շատ փորձերի կատարում: Հաղորդակցման այս տարբերակի դեպքում ընկալողը, գրուցակիցը նույնպես ունենում է դժվարություններ: Նրանք նաև ցույց տվեցին, որ ընտրության վրա հիմնված համակարգերի դեպքում դժվար է հիմնվել խթանների/ ցանկալի առարկաների վրա: Նշված տարբերությունները հերքում են հոգելեզվաբանների այն թեզը, թե խոսքային վարքագծի երկու տեսակներն իրար համարժեք են: Վերհանված արդյունքները հերքում են նաև լոգոպեդների այն կարծիքը,

թե չխոսող երեխաների համար տեղագրահենք համակարգերի համեմատ, ընտրության վրա հիմնվածները առավելություններ ունեն:

### Հաղորդակցման ուսուցում այլընտրանքային միջոցների կիրառմամբ

Խոսքի զարգացմանն ուղղված միջամտություն սկսելիս, անկախ հաղորդակցման տարբերակից (տեղագրահենք և ընտրության վրա հիմնված), կարևոր է արդյունավետ դասավանդման ընթացակարգեր կիրառել: Sundberg & Partington-ը (1998) մշակել են համագործակցության բարելավման և խոսքի արդյունավետ զարգացման ընթացակարգեր: Դրանք ներառում են հետևյալ գործողությունները.

1. Ստեղծել մտերմիկ կապ, այնպես անել, որ ուսուցիչը զուգորդվի ցանկալի առարկաներ սովորի, ոչ թե զվարճալի առարկաները հեռացնողի հետ:
2. Ստեղծել հետաքրքրություն ու սովորեցնել արտահայտվել՝ առարկայի նկատմամբ ցանկությունն առաջացնելով:
3. Ուսուցումն սկսել նրանից, որ աշակերտը խնդրի իր համար խիստ ցանկալի առարկաներ:
4. Ապահովել հուշումներ՝ երեխային ցույց տալով, որ խոսելը հեշտ է, ապա հետզհետե պակասեցնել դրանք:
5. Խոսքի զարգացումը իրականացնել երեխայի համար բնական միջավայրում: Սա ապահովում է հաղորդակցման ֆունկցիոնալությունը:

Գոյություն ունի ԱԼՅ-ի երկու տարածված եղանակ, որոնք օգտագործվում են խոսքի զարգացման հապաղում ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս: Դրանք են՝ նկարների փոխանակմամբ հաղորդակցման համակարգը (ՆՓՀՀ) և ԴեխոսիրՅիմա (GoTalkNow) ծրագիրը:

### Նկարների փոխանակմամբ հաղորդակցման համակարգ (ՆՓՀՀ)

Հայաստանում, վերջին տարիներին, լոգոպեդների կողմից կիրառվում են ԱԼՅ-ի ցածր տեխնոլոգիական տարբերակները՝ հատկապես նկարների փոխանակմամբ հաղորդակցման համակարգը (ՆՓՀՀ): Ժամանակակից միջազգային գրականության մեջ այն նշվում է PECS հապավմամբ (Picture Exchange Communication System): ՆՓՀՀ-ն հիմնադրվել է 1985թ. (Bondy & Frost, 2002): Այն, ի սկզբանե նախատեսվել էր աուտիզմ ունեցող երեխաների հաղորդակցման զարգացման համար (Bondy & Frost, 2011): Ավելի ուշ այն սկսեցին օգտագործել առանց տարիքային սահմանափակման՝ տարբեր պատճառներով

առաջացած հաղորդակցման դժվարությունների դեպքում (Baca et al., 1994; Garfinkle & Schwartz, 1994; Norris-Holt, 2001; Rueda & Stillman, 2012):

Ներկայումս, ՆՓՀՀ-ն հաջողությամբ կիրառվում է Եվրոպայում, ԱՄՆ-ում, Կանադայում, Ճապոնիայում, Ավստրալիայում, Հայաստանում և այլ երկրներում (Ավագյան, 2011a, 2011b; Baca et al., 1994; Bernstein, 1989): Այս մեթոդաբանության հիմնական նպատակներն են ֆունկցիոնալ (գործառնական) հաղորդակցման հմտության զարգացումը, խոսքային նախաձեռնության, ինքնաբուխ խոսքի հմտությունների ձևավորումն ու զարգացումը: ՆՓՀՀ կիրառելիս, երեխան սովորում է նկարների միջոցով արտահայտելու իր ցանկությունները, մտքերը, հետազայում նաև՝ հույզերը:

Այս համակարգի առաջնային նպատակը երեխայի ֆունկցիոնալ հաղորդակցումը ձևավորելն է, երկրորդային նպատակը՝ երեխային խոսել սովորեցնելը: Սակայն սա չի նշանակում, որ այլընտրանքային հաղորդակցման այս տարբերակը անտեսում է խոսքի ձևավորումը: Այն զարգացնում է հաղորդակցումը՝ շարունակելով նպաստել խոսքի ձևավորմանը՝ բարելավելով հաղորդակցումը: Բազում հետազոտություններ փաստում են, որ ՆՓՀՀ-ը խթանում է խոսքի զարգացումը (Glennen, 1992; Silverman, Kurtz & Draper, 2013):

Նկարների միջոցով հաղորդակցվել սովորելը հարում է խոսքի բնականոն զարգացման օրինաչափություններին: Երեխաները նախ սովորում են հաղորդակցվել առանձին պատկերներով (բառերով), ապա սկսում են նկարները համադրել՝ կազմել նախադասություններ՝ վերարտադրելով քերականական կառույցները:

Երեխաներին դիտարկելիս տեսնում ենք, որ օրվա ընթացքում նրանք կատարում են բազմաթիվ գործողություններ: Ցանկացած գործողություն կարելի է այնպես մոդելավորել, որ երեխան հաղորդակցվելու և ինչ- որ բան խնդրելու ցանկություն ունենա. հենց այս առիթներն էլ օգտագործվում են նրան հաղորդակցվել սովորեցնելու նպատակով: Այս մեթոդը կիրառելիս երեխաները պետք է ունենան անհատական հաղորդակցման գիրք, որը իրենց հետ պետք է տանեն ամեն տեղ: Գիրքը ներառում է բազմաթիվ նկարներ և նախադասության համար նախատեսված հատված:

ՆՓՀՀ մեթոդը կազմված է վեց փուլից (Bondy & Frost, 2002, 2011): Առաջին փուլում երեխան կատարում է պարզ փոխանակում. տալիս է նկար/պատկեր, ստանում համապատասխան առարկան:

Փոխանակում կատարելու նրան կարող է դրդել չափազանց ցանկալի առարկան:

Երկրորդ փուլում երեխան վերցնում է նկարը/ պատկերը, մոտենում է մասնագետին, նրա ուշադրությունը հրավիրում է իր վրա և կատարում է փոխանակում: Ընդ որում, այս փուլում աշխատանքը կազմակերպվում է այնպես, որ երեխան փոխանակում կատարի տարբեր մարդկանց հետ ու տարբեր իրավիճակներում:

Երրորդ փուլի առանձնահատկությունն այն է, որ երեխան սկսում է դիտել նկարներն ու ընտրել իրեն անհրաժեշտ առարկայի համապատասխան նկարը: Այս փուլում աշխատանքի մեջ սկսում ենք կիրառել հաղորդակցման գիրքը, որի վրա նախ փակցվում է երկու նկար: Երեխան նախ պետք է վերցնի նկարը, տա հաղորդակցման գործընկերոջը, ապա վերցնի համապատասխան առարկան: Փաստորեն, այս փուլում մեխանիկական փոխանակումից երեխան անցում է կատարում մտածված փոխանակմանը:

Չորրորդ փուլը բեկումնային է երկու առումով՝ նախ մինչև 5 տարեկան երեխաների մեծամասնությունը այս փուլում սկսում է խոսել, ապա երեխան սկսում է հաղորդակցվել նախադասություններով՝ հետզհետե ընդլայնելով դրանք ու օգտագործելով խոսքի այլ մասեր:

Նախադասություն կազմելու նպատակով երեխայի հաղորդակցման գրքում ունենում ենք նախադասության հատված: Երեխան վերջինիս վրա փակցնում է «Ես ուզում եմ» արտահայտության խորհրդանիշն ու ցանկալի առարկայի նկարը, մոտենում է հաղորդակցման գործընկերոջը, որը բարձրաձայնում է տվյալ նախադասությունը և տալիս ցանկալի առարկան: Եթե երեխան արդեն խոսում է, ապա նախադասությունը նա է արտասանում:

Հինգերորդ փուլում երեխան պատասխանում է «Ի՞նչ ես ուզում» հարցին:

Վեցերորդ փուլում երեխան սկսում է մեկնաբանել տարբեր իրավիճակներ՝ պատասխանելով «Ի՞նչ ես տեսնում», «Ի՞նչ ես լսում», «Ի՞նչ է սա» և այլ բազմազան հարցերի: Վերոհիշյալ փուլերի ընթացքում երեխան նաև սովորում է ենթարկվել «սպասիր» հրահանգին, ընկալել «այո» և «ոչ» բառերի իմաստը, «չկա» արտահայտությունը:

Սկստի առնելով և շարահյուսական առանձնահատկությունները, ՆՓՀՀ ձևափոխվել է: Օրինակ՝ ստեղծվել են առանձին քարտեր օժանդակ բայերի և շաղկապների համար և այլն (Avagyan, 2011).

## Դեխոսիրձիմա (GoTalk NOW)

Ընտրության վրա հիմնված ԱԼՅ սարքերից մեկը *Դեխոսիրձիմա*-ն է: Այն աջակցող տեխնոլոգիայի տարատեսակ է, որը զարգացման խանգարումներ կամ ֆիզիկական հաշմանդամություն ունեցող անձանց հնարավորություն է տալիս ունենալու իրենց սեփական ձայնը (GoTalk NOW, 2012): Այս ծրագիրը կարելի է արագ անհատականացնել. այն տալիս է սարքի միջոցով ինչպես մեկ, այնպես էլ բազմաթիվ ասելիքներ «ասելու» հնարավորություն: *Դեխոսիրձիմա*-ն բարձր տեխնոլոգիական միջոցի առանձնահատկությունն այն է, որ հնարավորություն է տալիս iPad-ը վերածելու անհատական հաղորդակցման սարքի:

*Դեխոսիրձիմա*-ն ունի մի շարք այլ առանձնահատկություններ ևս, որոնց շնորհիվ ԱԼՅ սարքի անհրաժեշտության դեպքում շատերը նախընտրում են այս սարքը (GoTalk NOW, 2012): *Դեխոսիրձիմա*-ն օգտագործում է iPad-ի հիշողության մեջ առկա պատկերներ, լուսանկարներ, նաև դրանք համացանցից ներբեռնելու հնարավորություն է տալիս: Այս պատկերները կարելի է ձևափոխել՝ կտրատելով, մասշտաբը փոխելով և շրջելով: Այս սարքի գլխավոր առավելությունն այն է, որ այն կարող է օգտագործվել ցանկացած լեզվին տիրապետող անձանց կողմից, քանի որ ընձեռում է պատկերների անվանումները ձայնագրելու հնարավորություն: Սա հնարավորություն է տալիս անվանումները ձայնագրել տարբեր բարբառներով ու տարբեր առոգանությամբ: *Դեխոսիրձիմա*-ն ցանկացած տեքստ բարձրաձայն կարդում է և կարող է տեսանյութեր ցուցադրել: Այս սարքի այլ առանձնահատկություններից են անսահմանափակ հնարավորություններն ու չափազանց մեծ բառացանկը: Յուրաքանչյուր էջ պարունակում է մինչև 25 բառ-արտահայտություն: Կարելի է այնպես ծրագրավորել, որ ամենակիրառելի ու ամենակարևոր 4 բառ-արտահայտությունները մեկ հպումով հասանելի լինեն:

## ԱԼՅ-ն ներառական միջավայրում

Ներառական կրթության համատեքստում այլընտրանքային հաղորդակցման տեխնոլոգիաները անհրաժեշտություն են դարձել: Հայտնի է, որ ժամանակակից աշխարհում ցանկացած երեխա, ով չի տիրապետում միջավայրի լեզվին համարվում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և բազմաթիվ երկրներում ժամանակավորապես ընդգրկվում է ներառական կրթության մեջ (Galimore & Tharp, 1990; Glennen, 1992; Silverman, Kurtz & Draper, 2013):

Ներառական կրթությունը Հայաստանում իրականացվում է ավելի քան 17 տարի: Դրանից առաջ, խորհրդային տարիներին, տեսողության, լսողության, մտավոր, խոսքի և ֆիզիկական խանգարումներ ունեցող երեխաների համար գործում էին հատուկ դպրոցներ: Չնայած ներառական կրթության մոտ 20-ամյա պատմությանը՝ գոյություն ունեն կարևոր խնդիրներ. մասնավորապես խոսքի և հաղորդակցման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաները երբեմն դուրս են մնում կրթությունից:

Ըստ ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի, 2012թ.-ին դպրոց է հաճախել զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաների 63%-ը, մտավոր խանգարումներ ունեցողների 48%-ը, լսողության խանգարումներ ունեցողների 56%-ը և ֆիզիկական խանգարումներ ունեցողների 69%-ը (*խոսքը ներառման մասին է, 2012*): Չափազանց կարևոր է, որ խոսքի և հաղորդակցման բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաները հաճախեն նախադպրոցական հաստատություն և դպրոց: Այն հնարավորություն է տալիս լիովին բացահայտելու երեխաների խոսքային, ֆիզիկական, ճանաչողական, հուզական և սոցիալական զարգացման ներուժը: Երեխաներին այն օգնում է դասերին մասնակցել հասակակիցների հետ միասին, առանց ընտանեկան խնամքի գրկվելու (Kozloff, 1994; Tuzzi, 2009):

Համապատասխան ենթակառուցվածքներում փոփոխություններ իրականացնելով՝ Հայաստանի դպրոցներում անհրաժեշտ է բարենպաստ պայմաններ ստեղծել զարգացման բազմազան առանձնահատկություններ, այդ թվում խոսքի և հաղորդակցման ծանր խանգարումներ ունեցող երեխաների համար: Այդպիսի փոփոխությունների համար անհրաժեշտ է բարելավել կրթական կարիքի գնահատումը, կրթության պլանավորումը, դասավանդման մեթոդները և իրականացվող մասնագիտական միջամտությունները (Dunn & Dunn, 2007; Goosens, Crain & Elder, 1994; Newcomer & Hammill, 1997):

Ավագյանի կողմից իրականացված հետազոտության մեջ ընդգրկված աուտիզմ ունեցող 2½–8 տարեկան 44 երեխաների հետ լոգոպեդական աշխատանքում կիրառվել է ՆՓՀՀ: Արդյունքում երեխաների 78%-ի մոտ 4-րդ փուլում սկսել էր ձևավորվել բանավոր խոսքը: Տվյալ դեպքում այլընտրանքային հաղորդակցումը հանդես է եկել որպես ժամանակավոր միջոց, որը նպաստել, խթանել է խոսքի ձևավորմանը: Երբեմն, ՆՓՀՀ-ն կիրառվում է ոչ լիարժեք խոսք ունեցող երեխաների համար՝ հանդես գալով որպես ցանկությունները, հետաքրքրությունները, հույզերը լիարժեք արտահայտելուն նպաստող լրացուցիչ միջոց:

Դեպքերի 9%-ում այլընտրանքային հաղորդակցումը մնացել է որպես միակ միջոց, որը երեխային ուղեկցում է ողջ կյանքի ընթացքում, բոլոր իրավիճակներում: 13% դեպքերում ՆՓՀՀ-ն օգտագործվել է կապակցված խոսքի զարգացման համար (Avagyan, 2011a, 2011b): ՆՓՀՀ կիրառման հայկական փորձը վկայում է, որ նկարների օգտագործումը նպաստում է երեխաների բառապաշարի հարստացմանը: Երեխաները քերականական կառույցները առավել հեշտությամբ են յուրացնում, առավել հեշտությամբ են հաղորդակցվում և առավել ինքնավստահ են դառնում: Հայտնի է, որ լավ զարգացած խոսքը նպաստում է սոցիալիզացիային, գործունեության մեջ ընդգրկվելուն և հաջողությամբ կրթվելուն: Միևնույն ժամանակ, հարկ է նշել, որ այլընտրանքային հաղորդակցման ժամանակակից մոտեցումները դեռևս լայն կիրառում չունեն Հայաստանում: Այս փաստը պայմանավորված է հետևյալ հանգամանքներով.

- մասնագետներից շատերը մեթոդներին չեն տիրապետում,
- լոգոպեդական աշխատանքում հիմնվում են խորհրդային գրականության վրա,
- մասնագիտական վերապատրաստման դասընթացների մասնակցելու ցանկության սակավությունը՝ լիցենզավորման համակարգի բացակայության պատճառով (մասնագիտացված վերապատրաստումների անհրաժեշտություն չկա),
- այլընտրանքային հաղորդակցման համար անհրաժեշտ պարագաների (օրինակ՝ հաղորդակցման գիրք) պատրաստման համար ծախսվող ժամանակը,
- ծնողների մտավախությունը, որ այլընտրանքային հաղորդակցում կիրառելու դեպքում երեխան չի խոսի, քանի որ խոսքի կարիք չի ունենա:

Վերոնշյալ խնդիրները լուծելու համար իրազեկման աշխատանք է կատարվում ծնողների հետ և վերապատրաստման դասընթացներ են անցկացնում մասնագետների համար:

### **ԱԼՀ-ն աուտիզմ ունեցող երեխաների համար**

Մ.-ն 6 տարեկան է, ունի աուտիզմ, չի խոսում և հաճախում է ներառական դպրոց: Մասնավոր լոգոպեդական միջամտությամբ երեխան սովորել է հաղորդակցվել ՆՓՀՀ-ի միջոցով և չորրորդ փուլում տիրապետել է նախադասություններով հաղորդակցվելու հմտությանը:

Դպրոցում ծնողներն ուսուցչին տեղեկացնում են, որ Մ.-ն այսուհետ հաղորդակցվելու է նկարներով և ուսուցչին ցույց են տալիս հաղորդակցման գիրքը: Սկզբում ուսուցիչը վրդովվում է: Սրտնեղում է, որ

ստիպված է լինելու նկարներով հաղորդակցվել երեխայի հետ, որովհետև իր աշխատանքը ներառական միջավայրում առանց այդ էլ համարում է խիստ ծանրաբեռնված: Բայց այդ նույն օրը, երբ ծնողը գալիս է որդուն դպրոցից տուն տանելու, ուսուցիչը տեղեկացնում է, որ շատ հետաքրքիր բան է նկատել: Նախկինում, ամեն առավոտ, ժամը մոտավորապես 10:30-11:00 շրջանում, երեխան անկառավարելի էր դառնում՝ դրսևորելով ոչ ցանկալի վարքագիծ (տեղից վեր էր թռչում, բղավում ու ցատկոտում): Ուսուցիչը ստիպված էր լինում խնդրելու հոգեբանին, որ երեխային օգնի: Այդ օրը, այդ ժամին, ի գարմանս ուսուցչի, երեխան հաղորդակցման գրքի նախադասությունների համար նախատեսված մասում նկարներով «գրում է», որ ուզում է զուգարան գնալ: Նա այդ օրը անցանկալի վարքագիծ չի դրսևորում: Այդպիսով, ուսուցչի համար պարզ է դառնում, որ հաղորդակցման գիրքն ու այլընտրանքային հաղորդակցումը ոչ թե դժվարացնում են իր գործը, ինչպես ինքն էր կարծում, այլ իրեն օգնում են հասկանալու երեխային, ինչպես նաև կանխում են անցանկալի վարքը:

### ՊԼՅ-ն տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների համար

Եթե երեխան ունի տեսողության կամ դրա հետ զուգակցված խանգարումներ, հաղորդակցվելու համար կարող է ունենալ այլընտրանքային մեթոդների կարիք: Հաղորդակցման ծանր խանգարումներ ունեցող, չտեսնող անձինք որպես այլընտրանքային հաղորդակցման միջոց հազվադեպ են «խոսող» սարքեր օգտագործում: «Խոսող» սարքերը կարող են օգտակար լինել թույլ տեսողություն և միաժամանակ հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող անձանց, բայց նրանք, ովքեր չտեսնող են և միաժամանակ անխոս, կամ միաժամանակ չտեսնող ու չլսող են, այդ տեխնոլոգիաներից չեն շահում (Kovacs & Lightner, 2007):

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները շատ հաճախ բաց են թողնում խոսքի ձևավորման համար այդքան կարևոր՝ հաղորդակցման սոցիալական կողմի զարգացման անհրաժեշտ տեղեկատվությունը: Այս դեպքում պահանջվում են տարբեր լուծումներ, օրինակ՝ նկարների չափի, էկրանի կամ հաղորդակցման գրքի վրա դրանց տեղադրության փոփոխում, բրայլյան գրի կիրառում: Չտեսնող երեխաները, որպես տպագիր տեքստի այլընտրանք, հաճախ սովորում են կարդալ բրայլյան համակարգով: Այս երեխաները պետք է հիմնվեն շոշափողական և լսողական զգայությունների

վրա: Նրանց համար կարևոր նշանակություն ունեն դաստակների ու մատների ուժը, ճարպկությունը և ճկունությունը, մատների շոշափողական զգայությունը, տողը, ուղղությունը պահելու ունակությունը զարգացնող պարապմունքները: Կարևոր է նշել, որ այս հմտությունները չտեսնողների դեպքում ինքնաբերաբար չեն զարգանում և որ երեխաներին վաղ տարիքից անհրաժեշտ է զինել այդ հմտություններով: Չնայած չտեսնողների գրագիտության զարգացման ընթացքը ընդհանուր առմամբ հիմնվում է նույն գործընթացների վրա, ինչ որ տեսնող հասակակիցներինը, նրանք ավելի քիչ հնարավորություն ունեն ուսումնասիրելու իրենց միջավայրը, սովորելու կողմնակի աղբյուրներից՝ չնախատեսված փորձառությունների միջոցով: Կարևոր են լեզվի զարգացմանն ուղղված, կոնկրետ փորձի վրա հիմնված պարապմունքները: Բրայլյան այբուբենը կազմված է դոմինոյի սկզբունքով դասավորված վեց միավորներ ունեցող ուռուցիկ կետերի բազմազան համադրությունից: Այս այբուբենի միջոցով գրող երեխաների մեծ մասը սկզբում օգտագործում է գրելու մեխանիկական Բրայլյան սարքը, որը կոչվում է Պերկինս Բրայլեր: Հետագայում երեխաները կարող են օգտագործել գրելու էլեկտրոնային բրայլյան ծրագրեր, որոնք ունեն շոշափող և/կամ «խոսող» էկրան: Այս սարքերի մեծ մասը կարող է պահել տեղեկատվություն, որը կարելի է վերածել տպագիր տեքստի: Բրայլյան գրից օգտվողներին սովորաբար սովորեցնում են մատնահպումով տպել սովորական QWERTY տիպի ստեղնաշարով (համակարգչի ստանդարտ ստեղնաշար): Կա ծրագիր, որը երեխաներին հնարավորություն է տալիս գրել ու ստանալ տեղեկություն՝ օգտվելով սինթեզված խոսքից: Ստորև ներկայացված են տեսողության խանգարումներ ունեցող որոշ երեխաների կողմից օգտագործվող սարքեր՝ ըստ մի քանի մակարդակի.

- Հաղորդակցման տախտակ. հաղորդակցման տախտակը կարող է պատրաստվել սովորաբար փայտից կամ այլ պինդ նյութից: Սովորաբար տախտակի վրա կա երկու կամ ավելի նշաններով ցանց: Նշանները կարող են լինել որոշակի առարկաների կամ առարկաների մասերի տեսքով, պատկերային, օրինակ՝ լուսանկարներ կամ նկարներ, տպատառեր կամ բրայլյան տառեր: Օգտագործելով հաղորդակցման տախտակ, երեխան կարող է արտահայտվել՝ մատնացույց անելով նշանը, նկարը, տառերը կամ բառերը, որոնք փոխանցում են այն, ինչ ցանկանում է ասել:
- Խոսքը ձայնագրող սարքեր. խոսքը ձայնագրող

սարքով ծնողը կամ ուսուցիչը ձայնագրում է հաղորդագրություններ՝ երեխայի կողմից օգտագործման համար: Երեխան ակտիվացնում է հաղորդագրությունը՝ սեղմելով համապատասխան կոճակը: Շատ կոճակներ ունեցող համակարգերը կարող են պահել չորս, վեց, ութ կամ ավելի շատ հաղորդագրություններ: Գոյություն ունեն շատ բարդ ԱԼՅ համակարգեր, որոնք օգտատիրոջը հնարավորություն են տալիս փոխանցելու տեղեկատվության մեծ ծավալ: Օրինակ, եթե երեխայի սարքն ունի չորս նախապես ձայնագրված հաղորդագրություն պահելու կարողություն, ուսուցիչը կամ ծնողը կարող են գրանցել քնելու ժամի չորս հաղորդագրություն, օրինակ՝ «Ես ուզում եմ վերմակ», «Ինձ համար մի ուրիշ հեքիաթ կարդա», «Ես սիրում եմ քեզ», «Բարի գիշեր», «Նստիր կողքս ու մեջքս մերսիր»: Երեխան կարող է սեղմել համապատասխան կոճակը, որպեսզի ասի, թե ինչ է ուզում:

- Ստեղնաշարեր. Երեխան ստեղնաշարով մուտքագրում է հաղորդագրություն, որից հետո սարքը բարձրաձայն «կարդում է» այն: Ստեղնաշարի նշանները կարող են լինել տառեր, բառեր կամ պատկերներ:
- Կարևոր է հիշել, որ արտահայտվելու համար երեխաներին անհրաժեշտ են բազմաթիվ եղանակներ: Լավագույն լուծումն այն է, որ երեխան չօգտվի հաղորդակցման մեկ եղանակից: Հաղորդակցման տարբերակները, որոնցից նա կարող է օգտվել, կօգնեն երեխային մեծանալ, զարգանալ և ավելի լիարժեք մասնակցություն ունենալ ամենօրյա կյանքում:

### Հաղորդակցման շոշափվող միջոցներ

Շոշափվող պատկերագրերը կարող են ներառել առարկաների շոշափվող նկարներ, դրանց մասեր, շոշափվող վերացական նշաններ և բրայլյան տառեր: Այս մեթոդի համար օգտագործվում են այնպիսի սարքավորումներ, որոնք կարող են օժանդակել շոշափվող նշանների ընկալմանը, ինչպիսիք են GoTalk SuperTalker-ը, որը ակտիվանում է կոճակը սեղմելիս: Սովորաբար այն չի ներառում զգայական էկրանով սարքեր:

Լայն կիրառում ունեն հիշողության սարք/ շոշափողական ուղեկցող սարքերը, ինչպիսիք են մարկերներին միացած ստեղնապահները: Այս տիպի սարքերի մեջ կարող են ընդգրկվել նաև Bluetooth բրայլ ստեղնաշարերը, որոնք համադրվում են տեքստը խոսքի վերածելու ծրագրի հետ, ինչպես նաև ձայնարտադրման սարքերը և ԽԱՍ-երը ստեղնաշարը

հատուկ սարքերի հետ, որոնք բաժանված են պատուհանների: Յուրաքանչյուր պատուհան մեկ բառ, գործողություն, որևէ տեղեկատվություն է պարունակում: Դա նպաստում է բառի տեղադրության արագ որոշմանը և հետագայում այն մտապահելուն:

### Լսողական հուշումներ և «լսողական ձկնորսություն» (Auditory fishing)

«Լսողական ձկնորսությունը» թույլ է տալիս գննելու էկրանի վրայի առարկաները՝ լսելով դրանց անվանումները: Ինչպես ներկայացվեց վերևում, լսողական հուշումները կապված են ստեղնաշարի հետ: Այս ծրագրից օգտվելու համար պետք է ունենալ համապատասխան սարք և հավելված: Լսողական հուշումները կարող են լինել կարճ և ցածրաձայն: Օգտատերը կարող է ընտրել ասելիքը՝ բոլոր հաղորդագրությունները լսելուց հետո ընտրելով իր համար ցանկալին:

### Լսողական սքանավորում

Սարքեր և հավելվածներ են, որոնք գործառնալից սկսում են «լսողական ձկնորսությանը»: Յուրաքանչյուր կոճակին համապատասխանում է որոշակի լսողական ազդանշան: Լսողական սկանավորումը պարունակում է լսողական տեղեկատվություն, հիմնականում բառեր ու արտահայտություններ, որոնք միշտ ներկայացված են միևնույն հերթականությամբ: Այս ծրագրից օգտվողն ընտրում է իրեն անհրաժեշտ բառը կամ արտահայտությունը:

### Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Մի վախեցեք ձեր դասարանում ԱԼՅ օգտագործող երեխա ունենալուց. այդ մարտահրավերը պետք է ոգևորի ձեզ:
2. Նկատի ունեցեք, որ ԱԼՅ կիրառող երեխան կարող է նաև որոշ արտահայտություններ ասել: Նման դեպքերում մի պահանջեք ասածը կրկնել այլընտրանքային հաղորդակցման միջոցի օգնությամբ:
3. Փորձեք հաղորդակցման գործընթացի մեջ ներգրավել մյուս եխաներին նույնպես: ԱԼՅ օգտագործող երեխաները հիմնականում հաղորդակցվում են դասարանում գտնվող մեծահասակների հետ: Խրախուսեք սովորողների հաղորդակցումը միմյանց հետ:
4. ԱԼՅ օգտագործող երեխաների գիտելիքները գնահատեք՝ օգտվելով սարքերի ընձեռած հնարավորություններից: Օրինակ՝ սարքի միջոցով «խոսել», պատասխանել հարցերին, ներգրավվել կրթական գործընթացում:



### Մտքեր ղեկավարների համար

1. Եթե դասարանն աղմկոտ է, դա չի նշանակում, թե ինչ-որ բան այնպես չէ: Դա նշանակում է, որ մասնագետներն աշխատում են սովորողի վարքագիծը բարելավելու համար:
2. Խրախուսեք և աջակցեք այլընտրանքային հաղորդակցման առաջատար ու ժամանակակից մեթոդներ կիրառող ուսուցիչներին ու մասնագետներին:
3. Կազմակերպեք և խրախուսեք ուսուցիչների, մասնագետների և ծնողների համագործակցությունը ի շահ այլընտրանքային հաղորդակցման միջոցների կիրառման:
4. Սովորողներին հնարավորություն տվեք իրենց ԱԼՅ միջոցներն օգտագործելու տարբեր միջավայրերում ու պայմաններում:
5. Մշտապես հետևեք ԱԼՅ միջոցների օգտագործմանը՝ ապահովելու սովորողների կողմից ճիշտ օգտագործումը և ուսուցիչների կողմից ուսուցման ճիշտ մեթոդների կիրառումը:

### Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Եթե աշխատել եք ԱԼՅ օգտագործող աշակերտի հետ, ի՞նչ միջոցներ եք կիրառել և արդյո՞ք այս գլխի տեղեկատվությունը ստանալով ինչ-որ բան այլ կերպ կանեիք:
2. Ինչպե՞ս կվարվեիք ԱԼՅ միջոցից օգտվող, անցանկալի վարքագիծ դրսևորող աշակերտի հետ:
3. Ի՞նչ մտքեր ունեք նկարների՝ ոչ միայն որպես հաղորդակցման եղանակի, այլ բոլոր սովորողների համար որպես ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման միջոց օգտագործելու առնչությամբ:
4. Սույն գլխում քննարկվող ԱԼՅ-ի ո՞ր միջոցը/միջոցները առավել օգտակար կլինեն ձեր դասարանում:
5. Կարո՞ղ եք բերել ձեր կողմից ԱԼՅ-ի հաջող կիրառման օրինակ:

### Չդումներ

Խոսքը ներառման մասին Է. Չաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար կրթական, առողջապահական և սոցիալական պաշտպանության ծառայությունների մատչելիությունը հայաստանում. 2012, ՅՈՒՆԻՍԵՖ, Երևան, [http://un.am/up/library/lts%20about%20Inclusion\\_arm.pdf](http://un.am/up/library/lts%20about%20Inclusion_arm.pdf)  
 American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.  
*Augmentative and alternative communication*. (2018).

American Speech-Language-Hearing Association. [https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589942773&section=Key\\_Issues](https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589942773&section=Key_Issues)

*Autism spectrum disorders*. (2017). Fact sheet. World Health Organization. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrum-disorders/en/>

Avagyan, A. (2011a). Communication of children with autism. *Proceedings of Regional Meeting of the World Psychiatric Association*, 23-24.

Avagyan, A. (2011b). New method for correction of communication for children with autism. *Abstract book of third international medical congress of Armenia*. Yerevan, p. 323. If this is a book, then APA standards wouldn't require a page number since there wasn't a direct quote in the text above.

Baca, L., Escamilla, K., & Carjuzza, J. (1994). Language minority students: Literacy and educational reform. In N. J. Ellsworth, C. N. Hedley, & A. N. Baratta (Eds.), *Literacy: A redefinition* (pp. 61-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bernstein, D. K. (1989). Assessing children with limited English proficiency: Current perspectives. *Topics in Language Disorders*, 9, 15-20.

Best, A. (1992). *Teaching children with visual impairments*. Philadelphia: Open University Press.

Bondy, A., & Frost, L. (2002). *The picture exchange communication system: Training manual*. New Castle, DE: Pyramid Educational Consultants.

Bondy, A., & Frost, L. (2011). *A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda, MD: Woodbine House.

Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V., et al. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years. *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States. MMWR Surveillance Summaries*, 65(3), 1-23.

Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *PPVT-4: Peabody picture vocabulary test*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.

Galimore, R., & Tharp, R (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotski and education: Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp.175- 205). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (1994). PECS with peers: Increasing social interaction in an integrated preschool. Paper presented at the annual convention for The Association for the Severely Handicapped, San Francisco, CA.

- Glennen, S. (1992). Augmentative and alternative communication. In G. Church & S. Glennen (Eds.), *The handbook of assistive technology* (pp. 93-122). San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- GoTalk NOW. (2012). *User's guide*. Retrieved from: [https://www.attainmentcompany.com/downloads/dl/file/id/1306/product/494/gtn4\\_5\\_usersguide\\_0.pdf](https://www.attainmentcompany.com/downloads/dl/file/id/1306/product/494/gtn4_5_usersguide_0.pdf)
- Goldware, M., & Silver, M. (1998, March). *AAC strategies for young children with vision impairment and multiple disabilities*. Paper presented at the CSUN Conference. Los Angeles, CA.
- Goossens, C. A., Crain, S., & Elder, P. S. (1992). *Communication displays for engineered preschool environments*. Solana Beach, CA: Mayer-Johnson.
- Hagood, L. (1992). *A standard tactile symbol system: Graphic language for individuals who are blind and unable to read Braille*. Austin: SeeHear. <https://www.tsbvi.edu/seehear/archive/tactile.html>
- Hodges, L., & McLinden, M. (2004). Hands on-hands off. Exploring the role of touch in the learning experiences of a child with severe learning difficulties and visual impairment. *SLD Experience*, 38, 20-24.
- Kozloff, M. A. (1994). *Improving educational outcomes for children with disabilities: Principles of assessment, program planning, and evaluation*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McLinden, M., & McCall, S. (2002). *Learning through touch*. London: David Fulton.
- Michael, J. (1985). Two kinds of verbal behavior plus a possible third. *The Analysis of Verbal Behavior*, 3, 1-4.
- Newcomer, P. & Hammill, D.D. (1997). *Test of language development-intermediate* (3rd ed) (TOLD P: 3). Toronto, ON: Psychological Corporation.
- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal* 12(6). [http://iteslj.org/Articles/Norris\\_Motivation.html](http://iteslj.org/Articles/Norris_Motivation.html)
- Rueda, R., & Stillman, J. (2012). The 21st century teacher: A cultural perspective. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 245-253.
- Schweigert, R. (1990). Tangible symbols: Symbolic communication for individuals with multisensory impairments. *AAC*, 5, 226-34.
- Silverman, J., Kurtz, S., & Draper J. (2013). *Skills for Communicating with Patients*. 3rd Edition, P. 328 A specific page number from a book shouldn't be listed unless directly quoted.
- Sundberg, C. T., & Sundberg, M. L. (1990). Comparing topography-based verbal behavior with stimulus selection-based verbal behavior. *The Analysis of Verbal Behavior*, 8, 31-41.
- Sundberg, M. L., & Partington, J.W. (1998). Teaching language to children with autism or other developmental disabilities. Danville, CA: Behavior Analysts, Inc.
- Tuzzi, A. (2009). Grammar and lexicon in individuals with autism: A quantitative analysis of a large Italian corpus. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 47, 373-385.



## ԳԼՈՒԽ 11.

# Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառման բարելավումը

Բրայլն Էբերի  
Մինեսոթայի համալսարան

Մարիանա Ջարությունյան  
Չայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Ներառական կրթության սոցիալական տեսանկյունը նույնքան կարևոր է, որքան ֆիզիկականն ու ակադեմիականը: Սոցիալական ներառումը և պատկանելության զգացումը, իհարկե, ինքնին կարևոր են, բայց դրանք նաև սերտորեն կապված են դասապրոցեսին մասնակցության, ուսումնական առաջադիմության և հետագա աշխատանքային հաջողությունների հետ:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ի՞նչ բացառիկ դեր է խաղում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական ներառումը նրանց զարգացման հարցում:
2. Որո՞նք են ֆիզիկական, ակադեմիական և սոցիալ-հոգեբանական ներառման տարբերությունները:
3. Որո՞նք են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական ներառման խոչընդոտները դպրոցում և համայնքում:
4. Ինչպե՞ս կարող են դպրոցներն աջակցել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող աշակերտներին՝ դրական սոցիալական հարաբերություններ հաստատելու և պահպանելու գործում:

## Ներածություն

Հասակակիցների հետ արժեքավոր սոցիալական հարաբերությունների ձևավորումը և պահպանումը, այնպիսի ընկերներ ունենալը, որոնց հետ կարելի է հանգստանալ և լավ ժամանակ անցկացնել, դպրոցում և համայնքում հաստատուն ներկայությունը ներառման կարևորագույն անկյունաքարերն են: Շատ երկրներում կա մի իրավիճակ, երբ կրթական համակարգի համաձայն մանկավարժներն իրենց առաջնային, եթե ոչ միակ, պարտականությունը համարում են ակադեմիական հմտությունների զարգացմանը նպաստելը: Արդյախոսվ, ներառման սոցիալական և հոգեբանական կողմերը ապահովելը հաճախ համարվում են ընտանիքի պարտականությունը: *Սոցիալական ներառումը* (իրենց նախընտրած հասակակիցների հետ դրական սոցիալական շփումների փորձառությունը) և *հոգեբանական ներառումը* (խմբի արժևորված ու ընդունված անդամ զգալը) չափազանց կարևոր են ու բխում են Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի 24-րդ հոդվածից, որը ՄԱԿ-ի Գլխավոր ասամբլեան ընդունել է 2006 թվականին: Հասակակիցների հետ դրական փոխհարաբերությունները նպաստում են նաև ակադեմիական հաջողություններին, քանի որ դասավանդման ժամանակակից շատ մոտեցումներ պահանջում են դասընկերների օժանդակությամբ ուսումնառության կազմակերպում:

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի վավերացմամբ Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը պարտավորվել է խթանել, պաշտպանել և ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց կողմից մարդու իրավունքների և հիմնարար ազատությունների լիարժեք իրացումը: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց աջակցությունը պետք է տրամադրվի վաղ մանկությունից՝ ապահովելու նրանց ներուժի լիարժեք

զարգացումը և ընդունումը որպես հասարակության հավասար անդամ (Կոնվենցիա հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին, 2006):

Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների սոցիալական և հոգեբանական ներառման հիմնախնդիրները հետազոտելիս, կարևոր է հաշվի առնել, որ նրանց հաջողությունները չեն ապահովվում միայն հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ջանքերով: Դպրոցների ղեկավարները կրթական միջավայրում ստեղծում են բազմազանության արժևորման մթնոլորտ: Ուսուցիչները և մասնագետները կարող են դասարաններում ստեղծել պայմաններ, որոնք կմեծացնեն հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող աշակերտների միջև դրական սոցիալական փոխհարաբերությունների հնարավորությունները կամ կխոչընդոտեն դրանց: Հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող երեխաների ծնողները կարող են նպաստել այդ հարաբերությունների զարգացմանը կամ ընդհակառակը՝ անհիմն մտավախությունների ու անհանգստությունների, չափից ավելի պաշտպանական հակազդումների և կարծրատիպերի ու նախապաշարումների պատճառով խանգարել դրական սոցիալական փոխհարաբերությունների զարգացումը և պահպանումը: Վերջին հաշվով, պետք է ընդունենք, որ սոցիալական հարաբերությունները երկկողմ բնույթ ունեն: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների հասակակիցները, ովքեր դառնալու են հասարակության լիարժեք անդամներ, պետք է կարողանան տեսնել նախ անձին, ապա հաշմանդամությունը՝ որպես անհատի ինքնության բազմաթիվ կողմերից ընդամենը մեկը և վերանայնել այլ կարողություններ ունեցող դասընկերների նկատմամբ իրենց վերաբերմունքն ու վարքագիծը: Սխալ վերաբերմունքով նրանք շատ հաճախ դուրս են մղում, հալածում ու վիրավորում են իրենց հետ սովորողներին:

## Ի՞նչ են սոցիալական ներառումը և հոգեբանական ներառումը

Թե՛ սոցիալական, թե՛ հոգեբանական ներառումն սկսվում է այն համոզմունքից, որ բոլոր երեխաները և երիտասարդները իրավունք ունեն իրենց ընտրած հասակակիցների հետ զարգացնել ու պահպանել ընկերական և այլ սոցիալական հարաբերությունները՝ ապրելով լիիրավ անդամի զգացումով և լիարժեքորեն ընդգրկվելով համայնքում:

Սոցիալական և հոգեբանական իսկական ներառման կարելի է հասնել այն դեպքում, երբ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները ընդլայնում և պահպանում են իրենց ընկերների շրջանակը, պահպանում են ընկերական և այլ սոցիալական փոխհարաբերություններ, որոնք տեղափոխվում են այլ հարթություն՝ ապահովելով հուզական մտերմություն, տվյալ շրջապատին պատկանելու զգացողություն, հարգանք: Արդյունքում այս երեխաներին չեն դիտարկում որպես «հատուկ» երեխայի, չեն խղճում նրան, այլ վերաբերվում են այնպես, ինչպես բոլորին: Cobigo et al. (2012) սոցիալական ներառում ասելով հասկանում են.

- ա)** սոցիալական միջավայրին պատկանելու զգացում, որտեղ ստանում և ցուցաբերում են աջակցություն,
- բ)** արժեքավոր սոցիալական դերերի ստանձնում
- գ)** համայնքում դերերը կատարելու վստահություն:

Walker et al. (2011) ընդլայնել են այդ մոտեցումը՝ ավելացնելով հասարակական գործոններ, ներառյալ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ընդունումը դպրոցում, աշխատավայրում, համայնքում: Ինչպես առաջարկում է Giangreco (2003), իսկական ներառումը *կրթության նկատմամբ հավասարակշռված մոտեցման* արտացոլումն է, որտեղ երեխաները ներառված են ոչ միայն ֆիզիկական և ուսումնական, այլև սոցիալական ու հոգեբանական առումով: Ըստ Giangreco-ի՝ սոցիալական և հոգեբանական ներառումն առկա է այնքանով, որքանով հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները պատկանելության զգացում ունեն դասասենյակում և դասասենյակից դուրս, դպրոցական օրվա ընթացքում և դրանից դուրս: Այն մի իրավիճակ է, որում բոլոր աշակերտները, ներառյալ հաշմանդամություն ունեցողները, համարվում են դպրոցական համայնքի լիիրավ անդամներ և կարող են հավասարապես օգտվել սոցիալական և ուսումնական հնարավորություններից (Keys, McMahon & Viola, 2014): Սոցիալական և հոգեբանական ներառումը սերտորեն կապված են այնպիսի գործելակերպերի հետ, որոնք հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին օգնում են զարգացնելու դրական

սոցիալական հարաբերությունների ձևավորմանն ու պահպանմանն առնչվող անձնական կարողություններ և տալիս են հաշմանդամություն չունեցող հասակակիցների հետ փոխադարձ ընտրությամբ կապվելու հնարավորություններ: Ուսուցիչները և բազմամասնագիտական թիմի անդամները պատասխանատու են կրթության նկատմամբ հավասարակշռված մոտեցում ապահովելու համար: Սա ներառում է երեխայի կյանքի ուսումնական և սոցիալական ասպեկտների զարգացումը, այդ թվում՝ նրանց սոցիալական ներառումը, սոցիալական կարգավիճակը և հարաբերությունների որակը: Այն ենթադրում է նաև, որ թե՛ կրթական անձնակազմի և թե՛ հասակակիցների վերաբերմունքը և վարքագիծը նպաստում են այդ ոլորտներից յուրաքանչյուրի դրական արդյունքներին: Չնայած կրթությունը շատ կարևոր դեր է կատարում բոլոր երեխաների զարգացման գործում, հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար այն ունի առանձնահատուկ նշանակություն: Դպրոցները հնարավորություն ունեն ապահովելու միջավայրեր, որտեղ սոցիալական շփումները հասակակիցների և մեծերի հետ կօգնեն հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին ձեռք բերելու նոր հմտություններ և կարողություններ, ավելի մեծ ինքնավստահություն և հավասարության զգացում:

Թե՛ սոցիալական, թե՛ հոգեբանական ներառումը բարդ գործընթացներ են *(տե՛ս Գծապատկեր 1)*, հատկապես, երբ փորձ է արվում դրանք կիրառելու երեխաների, երիտասարդների և չափահասների նկատմամբ, ովքեր ունեն ամենատարբեր հնարավորություններ և կանգնած են տարբեր բարդության մարտահրավերների առաջ: Պարզունակ կլինի մտածել, որ այս տեսակետից ներառումը կազմված է միայն սոցիալական հարաբերություններից և ընկերախմբերից: Այն ավելի լայն ընդգրկում ունի, և հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ու երիտասարդների համար որոշիչ է հասարակության կողմից ընդունվելը որպես իրենց համայնքներում ընդգրկված լիարժեք անդամներ: Սոցիալական ներառումն արժեքավոր է հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների համար և՛ որպես արդյունք, և՛ որպես գործընթաց: Խոսքն այն մասին է, որ դպրոցում, տանը և համայնքում բոլոր երեխաները հնարավորություն ունենան ակտիվորեն մասնակցելու սոցիալական կյանքին որպես արժանի, հարգված և իրենց ներդրումն ունեցող անհատներ: Ներառական կրթության համատեքստում սոցիալական ներառմանն աջակցելը շատ ավելի մեծ իմաստ ունի, քան պարզապես հաշմանդամություն ունեցող

և չունեցող աշակերտներին միասին կրթություն ստանալու հնարավորություն տալը: Ներառման իմաստն առաջացած խոչընդոտների և ռիսկերի վերացումը չէ, այլ ներառական դպրոցական համայնքի ստեղծումը, որտեղ բոլորն ընդունում, ողջունում և ուրախ են մի հարկի տակ առնելու բազմազան առանձնահատկություններ ունեցող բոլոր երեխաներին: Դրա համար պահանջվում են ներդրումներ և գործողություններ՝ ուղղված հասակակիցների, ծնողների և մանկավարժների շրջանում կարծրատիպերի վերացմանը, այն գաղափարի ընկալմանը, որ մենք ավելի շատ նմանություններ ունենք, քան տարբերություններ և բոլոր աշակերտներին հնարավորությունների անընդմեջ ընձեռմանը՝ իրենց շնորհիւ ու առաջատարի կարողությունները ընդհանուր խմբին ծառայեցնելու համար:

Գոյություն ունեն սոցիալական և հոգեբանական ներառման տարբեր տեսակետներ (Donnelly & Coakley, 2002): Իրական ներառման համար պետք է համապատասխան պայմաններ ստեղծվեն: Դրանք պետք է հասանելի լինեն հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների երեք հիմնական միջավայրերում՝ ընտանիքում, դպրոցում և հասակակիցների խմբում:

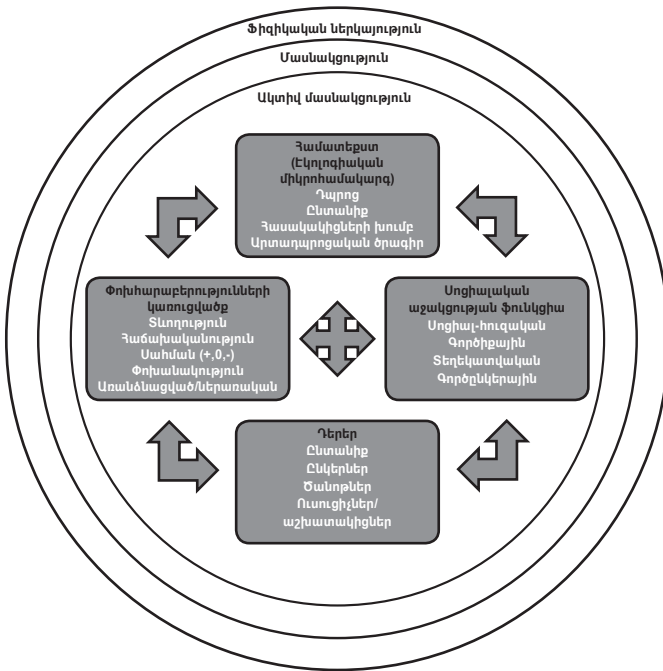
**Ըստ արժանվույն ընդունված լինելը.** Donnelly & Coakley-ը (2002) համոզված են, որ համայնքի անդամների և այլ մարդկանց կողմից ըստ արժանվույն ընդունված ու հարգված լինելը երեխաների համար շատ կարևոր է: Համաձայն այս մոտեցման, հաշմանդամությունը չի համարվում թերություն կամ հիվանդություն, այլ դիտվում է որպես անձի անհատական առանձնահատկություններից մեկը: Մարդիկ ընդունվում են ինչպես որ կան՝ իրենց ընդունակություններով ու դժվարություններով: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին պետք է աջակցել, որ իրենց ընկալեն ոչ թե որպես համայնքում ապրող, այլ որպես համայնքի կյանքին մասնակցող:

**Մարտահրավերների հետ առնչվելու հնարավորություններ.** Իրենց ներուժը լիարժեք իրացնելու համար հարկավոր է, որ բոլոր երեխաները՝ հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող, մարտահրավերներն ինքնուրույն հաղթահարելու հնարավորություններ ունենան: Բոլորս էլ սոցիալական որևէ իրավիճակում մերժվածի փորձություն ունեցել ենք: Ուժերը լարելու և դասեր քաղելու հնարավորություն երեխային կարելի է ընձեռել՝ կառավարելով ռիսկերը: Միայն է բոլոր փորձություններից երեխային հեռու պահելը, մարտահրավերները սահմանափակելը՝ վախենալով, որ նա կարող է հուզվել կամ տառապել:

**Ներգրավվածություն.** Ցանկալի գործողություններում ընդգրկվելու համար ճիշտ և անհրաժեշտ աջակցություն ունենալը նպաստում է ոչ միայն սոցիալական ներառմանը, այլև ուսման առաջընթացին: Դա ավելի հավանական է դարձնում, որ աշակերտները դպրոցից հետո կման իրենց համայնքներում, կթրծվեն համայնքային խնդիրներում, ակտիվորեն կներգրավվեն դրանց լուծմանն ուղղված աշխատանքներում և կդառնան արժանավոր գործերի մասնակից: Սա չի նշանակում, որ բոլոր աշակերտներից պետք է լինեն հավասար ակնկալիքներ, դրանք պետք է լինեն ըստ կարողությունների՝ բոլորին տալով մասնակցելու հնարավորություն:

**Ներառական միջավայրերի հասանելիությունը.** Սոցիալապես ներառված զգալու համար հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար պետք է հասանելի լինեն նույն միջավայրերը, ինչ որ իրենց հաշմանդամություն չունեցող հասակակիցների համար: Դրանք են ֆիզիկական տարածքները, օրինակ՝ հասանելի և համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներով կառուցված խաղահրապարակները, ինչպես նաև սոցիալական տարածքները, որոնք նրանց հասակակիցների հավաքվելու և շփվելու վայրերն են: Նման հասանելիությունը հնարավորություններ է տալիս ոչ միայն սոցիալական շփման, այլև երեխաների ու երիտասարդների համար իրենց կարողություններով հանդես գալու պայմաններ է ստեղծում: Կարևոր է հիշել, որ յուրաքանչյուր միջավայրում կան պարզ միջոցներ, որոնցով կարելի է մեծացնել սոցիալական փոխազդեցությունը և ներառման հավանականությունը: Կարելի է աշակերտներին նստեցնել որոշակի օրինաչափությամբ, պայմաններ ստեղծել նրանց միմյանց հետ շփումը խրախուսելու կամ հակառակը՝ նվազագույնի հասցնելու համար: Ցավոք, դեռևս շատ են մանկավարժները, ովքեր գերադասում են երկրորդ տարբերակը՝ մոռանալով, որ դպրոցում ուսանելու մի զգալի մասը հիմնված է աշակերտների՝ իրար հետ, այլ ոչ թե մեծերի հետ շփումների վրա: Դպրոցում մանկավարժները հնարավորություն ունեն նպաստելու հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող հասակակիցների միջև դրական սոցիալական շփում, համագործակցություն և տվյալ միջավայրին պատկանելու զգացում առաջացնելուն:

**Պատկեր 1. Սոցիալական և հոգեբանական ներառման բաղադրիչները**



**Ինչո՞ւ աջակցել սոցիալական և հոգեբանական ներառմանը.** Սոցիալական և հոգեբանական ներառումը նույնքան կարևոր է, որքան հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին կրթության մեջ ներառելը: ՄԱԿ-ի՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան (2006) հստակ կերպով ամրագրում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց հասարակության մեջ սոցիալական ներառումը որպես նրանց հիմնարար իրավունք և հասարակության պատասխանատվություն (Quinn & Doyle, 2012): Բացի այդ, հաշմանդամություն ունեցող ամեն տարիքի մարդկանց համայնքային կյանքին մասնակցելը և ընկերներ ունենալը առանձնացնում են որպես կարևոր նպատակ (Abbott & McConkey, 2006, Kampert & Gorerczny, 2007): Հետևաբար, մեր դպրոցները, երիտասարդական կազմակերպությունները, համայնքային խմբերն ու կրոնական թեմերը պարտավոր են ակտիվ դեր խաղալու սոցիալական ներառման գաղափարը խթանելու համար: Սակայն հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ աշակերտներ շարունակում են ապրել սոցիալական մեկուսացման զգացողությամբ (Bigby, 2008; Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007; Forrester-Jones et al., 2006; Milner & Kelly, 2009) ընդգրկված լինելով միայն ընտանիքի անդամների և մասնագետների հետ շփումներում (Lippold & Burns, 2009):

Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների

սոցիալական և հոգեբանական ներառման խթանումը կարևոր է ոչ միայն անհատի հիմնական իրավունքները հարգելու, այլև այն առումով, որ դրանք ուղիղ համեմատական են հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող երեխաների և երիտասարդների ձեռքբերումներին: Վերջին մի քանի տասնամյակի ընթացքում իրականացված ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ սոցիալական ներառումը կարևոր է երջանկության, սեփական արժանապատվության, ինքնավստահության և հոգեկան առողջության համար (Forrester-Jones et al., 2006): Պարզվել է, որ սոցիալապես ներառված լինելը նպաստում է բարորությանը (Johnson, Douglas, Bigby & Iacono, 2012), ինչպես նաև որոշումներ ընդունելու ունակությունների զարգացմանը (Johnson, Douglas, Bigby & Iacono, 2009): Ներառական դպրոցներ հաճախող երեխաները դրսևորում են ավելի բարձր մակարդակի անձնական և սոցիալական պատասխանատվություն, քան այն երեխաները, ովքեր մեծանում են իրենց հասակակիցներից առանձնացված (Hardiman, Guerin & Fitzsimons, 2009): Սոցիալապես ներառված լինելու զգացումը մեծ դեր է խաղում՝ դպրոցին հաջողությամբ հարմարվելու (Buhs, Ladd & Herald, 2006), հասակակիցների խմբերում ներգրավվելու (McElwain, Olson, Volling, 2002), ուսումնական հաջողություններ գրանցելու (Flook, Repetti & Ullman, 2005), սոցիալական հմտություններ ու կարողունակություններ (կոմպետենցիաներ) ունենալու (Cole & Meyer, 1991; Fisher & Meyer, 2002; Fryxell & Kennedy, 1995, Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis & Goetz, 1994, Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997) և չափահաս տարիքում երկարաժամկետ հարմարվելու (Bagwell, Schmidt, Newcomb & Bukowski, 2001) համար: Համաձայն հետազոտությունների, հաշմանդամություն ունեցող անձինք, ովքեր սոցիալապես ներառված են, ունենում են աշխատանք (Overmars-Marx et al., 2014, Power, 2013), իրենց հետագա կյանքում օգուտ են բերում հասարակությանը, կարողանում են օգտվել առողջապահական ծառայություններից (Power, 2013), նաև խուսափել մեկուսացումից (Mahar et al., 2013, McConkey & Collins, 2010a), աղքատությունից, գործազրկությունից: Պարզվել է, որ սոցիալական ներառման բարձր մակարդակը բարձրացնում է համայնքների անվտանգությունը, հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող անձանց պաշտպանում է շահագործումից (Power, 2013, Quinn & Doyle, 2012): Հասակակիցների խմբում վաղ սոցիալական ներառումը, թերևս, նպաստում է սոցիալական կարողությունների զարգացմանը: Դրան հակառակ՝ հասակակիցների կողմից վաղ տարիքից մերժվելը

պահպանվում է դպրոցում և շարունակվում չափահաս տարիքում:

Չնայած այս ոլորտում կատարված հետազոտությունների մեծ մասը կենտրոնացած է հաշմանդամություն ունեցող անձանց վրա, սոցիալական և հոգեբանական ներառման օգուտները տարածվում են նաև հաշմանդամություն չունեցող բնակչության վրա: Հետազոտողներն առաջ են քաշում այն թեզը, որ սոցիալական ներառումը կարող է նվազեցնել մտավոր և զարգացման այլ խանգարումներ ունեցող մարդկանց նկատմամբ բացասական վերաբերմունքը, կարծրատիպերը, խարան ու խտրականությունը (Johnson et al., 2009, Mahar et al., 2013, Power, 2013): Պարզվել է նաև, որ սոցիալական ներառումը զարգացնում է ակտիվ աշակերտների առաջնորդական հմտություններն ու կարողությունները: Միաժամանակ սոցիալական ներառմամբ իրագործվում են ազգային և միջազգային հանրային քաղաքականության նպատակներն ու հանձնառությունները, որոնք համահունչ են Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիային և ազգային քաղաքականություններին (Cobigo et al., 2012, Mahar et al., 2013; Martin և Cobigo, 2011; Overmars-Marx et al., 2014; Power, 2013, Quinn & Doyle, 2012): Ինչպես պնդում են շատ հեղինակներ, սոցիալական ներառումը բարելավում է հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող անձանց կյանքը (Mahar, Cobigo & Stuart, 2013; Mansell, Elliott, Beadle-Brown, Ashman & Macdonald, 2002):

### Սոցիալական և հոգեբանական ներառման խթանումը դպրոցներում

Այսօր ՀՀ-ում և բազմաթիվ այլ երկրներում ուսուցիչները պատասխանատու են հաշմանդամություն չունեցող՝ սովորելու տարատեսակ դժվարություններ և անհատական առանձնահատկություններ ունեցող երեխաների կրթության համար: Հայաստանի կողմից ՄԱԿ-ի՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի (2006) վավերացմամբ և դրանից հետո ներառական կրթության նպատակների սահմանմամբ՝ երկրում երեխաների մի խումբ ներգրավվում են կրթության մեջ: Ուսուցիչների մեծ մասը պատրաստ չէ ուսումնական գործընթացում ներառելու այս երեխաներին, և, սոցիալ-հոգեբանական ներառումը երբեմն կարող է ուշադրությունից դուրս մնալ: Այդ պատճառով ուսուցիչների վերաբերմունքը հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ներառմանը պատշաճ ուշադրության չի արժանանում. ուսուցիչն այդ

առումով աջակցություն չի ստանում (Hastings & Oakford 2003, Odom 2000, Parsarum, 2006, Pivik, McComas & LaFlanne, 2002): Նշված հետազոտության արդյունքները ցույց են տվել, որ հասարակության առջև հանձնառություն ստացած դպրոցները պետք է ցուցաբերեն հավասարակշռված մոտեցում հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող երեխաների կրթության նկատմամբ:

Սոցիալական ներառման հետ կապված արդյունքները, գոնե մասամբ, պայմանավորված են նրանով, որ ուսումնառություն տեղի է ունենում ոչ միայն ուսուցչների անմիջական դասավանդման, այլև հասակակիցների՝ միմյանց սովորեցնելու արդյունքում: Առաջին անգամ հրապարակ գալով 1960-ականների սկզբին Albert Bandura-ի (1969) և Walter Mischel-ի (1972) հետազոտությունները ներկայացրին անհերքելի փաստեր մոդելավորման և դիտարկային ուսումնառության վերաբերյալ: Նշվում էր, որ դրանք մեծ նշանակություն ունեն երեխաների սոցիալական հմտությունների, ապրումակցման, անձնագոհ վարքի, խոսքի ու հաղորդակցման սկզբնավորման և զարգացման հարցում: Ի տարբերություն ներառական միջավայրում սովորող հասակակցի՝ առանձնացված դասարանում կամ հատուկ դպրոցում կրթություն ստացող հաշմանդամություն ունեցող երեխան բոլորովին չի առնչվում սովորողների բազմազանության հետ: Կարելի է պնդել, և հետազոտությունները նույնպես դա են վկայում, որ շատ դեպքերում հաշմանդամության նկատմամբ կարծրատիպերը հետևանք են երեխաների և երիտասարդների առանձնացված կրթության, քան երեխայի հաշմանդամություն ունենալու փաստի:

Հանրակրթական ծրագիրն ապահովում է հասակակիցների շփման բնական իրավիճակ, երբ աշակերտները միասին աշխատում են նույն հանձնարարությունների կատարման վրա: Այստեղ նրանք սովորում են սոցիալական հմտություններ, օգտվում են սոցիալական աջակցությունից, ծանոթանում են նոր դասընկերների հետ, ձեռք են բերում այլ ընկերներ: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների սոցիալական հարաբերությունների բարելավումը մշտապես մտահոգել է ուսուցիչներին, ծնողներին և հասակակիցներին՝ կրթության առավել ներառական մոտեցմանն աջակցող օրենքների ընդունումից ի վեր: Այնուամենայնիվ, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները, հատկապես առավել ծանր տեսակի հաշմանդամություն ունեցողները, սոցիալապես ամենից մեկուսացվածն են: Դա սկսում է ցայտուն երևալ տարրականից միջին դպրոց փոխադրվելիս (Carter, Hughes, Guth, Copeland 2005; Marder,



Wagner & Sumi, 2003): Դասընկերոջ միջնորդությամբ միջամտությունների սոցիալական օգտակարությունը անհերքելի փաստ է (օրինակ՝ Carter & Hughes, 2005):

Վիզուալու ուսուցման տեսությունները ևս հիմք են ծառայում դպրոցական համատեքստում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառման համար: Նրա գաղափարակիցները շեշտը դնում են այն փաստի վրա, որ ուսուցման բազմաթիվ ձևեր լավագույնս իրականացվում են սոցիալական հիմնական միջավայրերում (օրինակ՝ հանրակրթական դպրոցում): Այս նկատառումները չեն անհետանում, այլ ընդամենը մեծանում են, երբ ներառվում են ծանր հաշմանդամություն ունեցող երեխաները (Gindis, 2003): Հաշմանդամություն ունեցող օգնականների և ուսուցիչների հետ սոցիալական փոխհարաբերությունների հնարավոր ազդեցությունը՝ անմիջական ուշադրություն պետք է դարձնել այդ շփումներին: Առանձնահատուկ ուշադրության է արժանի ուսուցիչ օգնականի միջամտությունը, որը որոշ դեպքերում նպաստում է հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների՝ հասակակիցների հետ սոցիալական շփումներից, աշակերտ-աշակերտ անհրաժեշտ հարաբերություններից դուրս մնալուն (Forman & McCormick, 1995) և սոցիալական դիրքերի ձևավորմանը (Harrn & van Langenhove, 1999):

Արդյունավետ գործող ներառական դասարանում բոլոր աշակերտները պետք է ակտիվորեն ներգրավվեն ուսուցիչների և հասակակիցների հետ զրույցներում, որոնք կապահովեն ուսումնառության արդյունավետությունը: Միաժամանակ ուսուցիչները պետք է ստեղծագործաբար կիրառեն մասնակցություն և ապահովող ամենատարբեր ռազմավարություններ՝ խրախուսելու համար բոլոր աշակերտների ակտիվ սոցիալական ներառումը և առավելագույնս բարելավելու ուսումնառության որակը (Tharp, Estrada, Dalton & Yamauchi, 2000): Սա հատկապես վերաբերում է այն երկրներին, որտեղ ուսուցիչների դասավանդման ավանդական մոդելը փոխարինվել է ուսումնական ավելի ակտիվ գործողությունների վրա հիմնված ռազմավարություններով, որոնք ենթադրում են աշակերտների կարողությունների վրա հիմնված մասնակցության ապահովում և աշակերտների խմբային աշխատանքներ: Չարգացման տարաբնույթ խանգարումներ ունեցող աշակերտների (մտավոր հետամնացություն, աուտիստիկ սպեկտրի խանգարում, ուշադրության պակասի և հիպերակտիվության համախտանիշ) համար կարող է պահանջվել սոցիալական հմտությունների ուսուցում, այդ թվում՝ ինչպես օգտվել հերթից, քննադատել, տրամադրել աջակցություն, ակտիվորեն

ներգրավվել, անհրաժեշտ աջակցություն ստանալ համադասարանցիներից կամ մասնագետներից:

Մեր օրերում սոցիալական ներառմանը նպաստելու մեծ պատասխանատվությունն ընտանիքների վրա դնելու միտումը չպետք է դիտվի որպես այդ նպատակին հասնելու անհնարինությամբ պայմանավորված փաստ: Վճռականությունը, ստեղծագործական մոտեցումը և արդյունավետ պլանավորումը կարող են օգնել հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին և երիտասարդներին իրենց դպրոցներում և համայնքներում ստեղծելու և պահպանելու արժեքավոր սոցիալական հարաբերություններ՝ իրենց զգալով հոգեբանորեն ներառված ու ընդունված: Այդ նպատակին հասնելու համար ուսուցիչները, մասնագետները, հասակակիցները, ծնողները և իրենք՝ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները պետք է գործադրեն միասնական ջանքեր:

### Առաջին քայլերը

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող բոլոր երեխաների լիարժեք ներառում ապահովող դասարանի, դպրոցական կամ համայնքային միջավայրի ստեղծումը կարող է մարտահրավերով հարուստ լինել: Արդյունքի կարելի է հասնել, եթե այս նպատակի համար միավորվեն աշակերտների, ուսուցիչների, մասնագետների, դպրոցների ղեկավարների և ծնողների ջանքերը: Վերջին 20-25 տարիների ընթացքում այս ուղղությամբ աշխատող մանկավարժների կողմից գիտելիքի որոշակի պաշար է կուտակվել: Կուտակված գիտելիքի կիրառումը կարող է լինել ղեպի ավելի բարձր աստիճանի սոցիալական և հոգեբանական ներառում տանող առաջին քայլը:

### Հավատացեք, ներառումը հնարավոր է

Կարևոր է վերաբերմունքը հաշմանդամություն և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ներառման ընդլայնման նկատմամբ. եթե դրան վերաբերվում են որպես անհնարին գործի, ապա արդյունավետությունը խիստ նվազում է, իսկ եթե ներառումը համարվում է հաղթահարելի մարտահրավեր, շատ ավելի հավանական է, որ բոլոր մասնակիցները՝ հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող աշակերտները, ընտանիքների անդամները և համայնքի ներկայացուցիչները հետաքրքրված լինեն ու ձգտեն հասնելու այս արդյունքին:

### Սիալ է ենթադրել, թե ֆիզիկական ներկայությունը կապահովի սոցիալական և/կամ հոգեբանական ներառում

Հանրակրթական դպրոցում սոցիալական և հոգեբանական ներառման համար ֆիզիկական ներկայությունն *անհրաժեշտ, բայց ոչ բավարար պայման է* (Frea, Craig-Unkefer, Odom & Johnson, 1999): Դպրոցները և ընտանիքները պետք է աշխատեն աշակերտների հետ, որպեսզի ստեղծեն մթնոլորտ, որտեղ առկա է փոխըմբռնումը, հարգանքը և դրական սոցիալական փոխգործակցությունը:

### **Մշակեք գործողությունների ծրագիր**

Հաշվի առնելով, որ սոցիալական ներառումը կարևորագույն վերջնարդյունք է, այն հարկավոր է մտցնել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող յուրաքանչյուր աշակերտի ԱՈՒԴ-ի մեջ: Շատ կարևոր է դրական սոցիալական շփումների համար դրական համատեքստերի (խաղային խմբեր, զբաղմունք դասերից հետո) վաղորդ պլանավորումը (օրինակ՝ նախադպրոցական տարիներին) և դրական միջավայրերի ստեղծումը, որտեղ երեխայի հաշմանդամությունը դիտվում է որպես նրա բազմաթիվ առանձնահատկություններից մեկը:

### **Օգտվեք վարչական աջակցությունից**

Սոցիալական ներառման արմատավորման համար հարկավոր է դպրոցի կամ համայնքի բոլոր մակարդակների աջակցությունը՝ սկսած վարչականից: Փորձեք հայտնաբերել վարչական այն աշխատակիցներին, ովքեր, հավանական է, իրենց աջակցությամբ կխթանեն սոցիալական և հոգեբանական ներառումը: Խոսեք նրանց հետ այն մասին, թե ինչպես դպրոցի մշակույթն ավելի ներառական դարձնելուց կշահեն բոլոր աշակերտները և թե ինչպես այն համահունչ կլինի կազմակերպության առաքելության և տեսլականի հետ:

### **Դպրոցում ապահովեք ներառական մշակույթի զարգացումը**

Դպրոցները, որտեղ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներն իրենց զգում են սոցիալապես և հոգեբանորեն ներառված, բնորոշ է այնպիսի մթնոլորտ, որտեղ բազմազանության բոլոր տեսակները ոչ միայն ընդունվում են, այլև ողջունելի են: Մշակույթը փոխելու համար հարկավոր է աշխատել այս նկարագրությանը չհամապատասխանող դպրոցների վարչակազմի, ուսուցիչների և աշակերտների հետ՝ շեշտը դնելով ոչ միայն հաշմանդամությամբ, այլև բազմազանության այլ տեսակներով (օրինակ՝ սոցիալ-տնտեսական կարգավիճակ, էթնիկ, ռասայական, կրոնական պատկանելիություն) պայմանավորված տարբերությունների վրա:

### **Օգտվեք ձեռքի տակ եղած ռեսուրսներից և անհրաժեշտության դեպքում ստեղծեք նորերը**

Ներառում իրականացնելը դժվար գործ է և պահանջում է թե՛ ջանք, թե՛ աջակցություն: Անգամ առկա ռեսուրսները մանկավարժների համար հասանելի են դառնում և կիրառվում են ժամանակի ընթացքում: Դրա համար անհրաժեշտ է հետաքրքրվել և իմանալ դպրոցում, համայնքում, կազմակերպություններում ու ծրագրերում գոյություն ունեցող ռեսուրսների (հաշմանդամության, ինչպես և այլ հարցերով զբաղվող) գործունեության մասին, ճշտել, թե ովքեր կարող են աջակցել դպրոցին:

### **Պարզեք, հաշմանդամություն ունեցող յուրաքանչյուր աշակերտի նախասիրությունները, հակումները**

Մարդիկ ավելի հաճախ ընկերանում են նույն տեղերը հաճախելու և նույն հետաքրքրություններն ունենալու միջոցով: Հետևաբար, սոցիալական և հոգեբանական ներառումը խթանելու նախնական քայլերից մեկը հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների նախասիրությունների, հակումների բացահայտումն է: Այնուհետև կարևոր է ճշտել, թե հաշմանդամություն չունեցող աշակերտներից ովքեր են այդ և նմանատիպ զբաղմունքներում ընդգրկված: Այս մտտեցումն ապահովում է տվյալ գործով կանոնավոր կերպով զբաղվելու շարժառիթ, ինչպես նաև ուրիշների հետ ծանոթանալու և շփվելու հնարավորություններ:

### **Ապահովեք ընտրության և ինքնորոշման հնարավորություններ**

Եթե աշակերտներին տրամադրվի հետաքրքրող գործունեության տեսակը ընտրելու հնարավորություն, առավել հավանական է, որ դրանով նրանք կզբաղվեն ավելի երկար ժամանակ: Դրա համար անհրաժեշտ է նրանց առաջարկել զբաղմունքների տարբեր տեսակներ և թույլ տալ ընտրելու իրենց համար ամենից հետաքրքրականը: Բոլորն էլ ցանկանում են ընտրել, թե ում հետ ընկերություն անեն: Հարկավոր է հարգել ընկերներ ընտրելու աշակերտների իրավունքը, անկախ այն բանից, թե նրանք հաշմանդամություն ունե՞ն, թե՛ ոչ:

### **Բացահայտեք աշակերտների ուժեղ կողմերը, շնորհն ու կարողությունները**

Շատ հաճախ ենթադրվում է, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները չունեն, կամ առանձնապես չունեն ուժեղ կողմեր կամ շնորհներ: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների անհատական կարողությունների բացահայտումը և ուրիշներին դրանց մասին տեղեկացնելը կարևոր է նրանց սոցիալական և

հոգեբանական ներառման համար: Նման իրազեկումը ոչ միայն կարող է փոխել հասակակիցների վերաբերմունքը, այլև կարող է ծառայել որպես ներառմանը նպաստող գործոն:

### **Գտեք առաջնորդ կամ կամրջող մեկին**

Երբեմն մի անձը կարող է մեծ դեր խաղալ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտի սոցիալական և հոգեբանական ներառման գործում: Գտեք նման անհատների ուսուցչական անձնակազմի, հասակակիցների և այլ մարդկանց շրջանում և պարզեք՝ հետաքրքրվա՞ծ են արդյոք «կամրջելու» երեխաների փոխհարաբերությունները: Նման անհատները հաճախ սոցիալական աստղեր են, մարդիկ, ովքեր կենտրոնական դեր են խաղում սոցիալական շրջանակներում և կարող են լինել կարևորագույն մարդկային ռեսուրս:

### **Հասկացեք ընտանիքների դիրքորոշումը և նրանց հասանելի ռեսուրսները**

Որպեսզի ընտանիքների հետ սոցիալական հարաբերությունների զարգացմանն ուղղված ուսուցիչների աշխատանքն արդյունավետ լինի, շատ կարևոր է հասկանալ սոցիալական և հոգեբանական ներառման առնչությամբ հաշմանդամություն ունեցող երեխայի ծնողների տեսակետը: Սոցիալական ներառման համար ընտանիքի աջակցությունն անհրաժեշտ է, սակայն այդ ճանապարհին հանդիպում են որոշ ռիսկեր, որոնք ծնողների կողմից սխալ ընկալվելու դեպքում կարող են հանգեցնել ձախողման: Շատ կարևոր է հասկանալ նաև, թե ընտանիքները կոնկրետ ինչով կարող են նպաստել սոցիալական և հոգեբանական ներառման իրականություն դարձնելուն, ներառյալ՝ ծրագրերի համար վճարումների կատարում, տրանսպորտի ապահովում և հաշմանդամություն ունեցող ընտանիքի անդամին մարտահրավերները հաղթահարելու հարցում օգնելու պատրաստակամություն:

### **Կազմակերպությունների ներգրավումը, դպրոցի ներառական մշակույթի ստեղծումը**

Դպրոցական մակարդակում բազմազանության ընդունումն ու խրախուսումը, ներառյալ՝ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հանդեպ դրական վերաբերմունքի զարգացումը այսօր չափազանց կարևոր է, քանի որ օրենքները դպրոցներին ուղղորդում են հաշմանդամություն և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ավելի մեծ թվով երեխաների կրթելու ընդհանուր կրթության միջավայրերում:

Երբ հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող երեխաները մեծանում են միասին և սոցիալական շփման պատմություն են ունենում, անհատական կարողությունների տարբերություններն ընդունելը ավելի հավանական է դառնում: Հասակակիցները դրսևորում են անհատական տարբերությունների ըմբռնում: Իրենց խաղերում և այլ շփումներում հաշվի են առնում այդ տարբերությունները և անկախ տարիքից բավականաչափ օգնում են միմյանց:

Իրական ներառական դպրոցն սկսվում է նրանից, որ բոլոր աշակերտները, աշխատակիցները և վարչակազմը ունեն գործընթացին պատկանելու զգացում, ստանում են աջակցություն իրենց ներուժը իրացնելու համար և կարող են իրենց նպաստը բերել դպրոցական համայնքին: Դպրոցում ներառական մթնոլորտ/միջավայր ստեղծելը շատ կարևոր է, քանի որ դպրոցներն իրենց համայնքի հայելին են: Տարբեր ունակությունների տեր աշակերտներին վաղ տարիքի որպես քաղաքացի դաստիարակելը ընձեռնում է իսկական ներառական համայնքը ընդունելու, փայլաբերելու և գնահատելու հնարավորություն: Հետևապես, ներառական կրթությունը թե՛ փիլիսոփայություն է և թե՛ գործելակերպ. այն յուրաքանչյուր աշակերտի թույլ է տալիս զգալու հարգված, ինքնավստահ և ապահով, և զարգացնելու սեփական ներուժը: Սա հնարավոր է իրագործել միայն այն դեպքում, երբ բոլոր աշակերտները սոցիալապես և հոգեբանորեն ներառված են:

Որոշ երկրներում, սակայն, սոցիալական շփումները հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող երեխաների միջև վաղ տարիքում բավականին սահմանափակ են: Արդյունքում, ինչպես պարզվել է, բնականոն զարգացող փոքրիկները նախքան դպրոց ընդունվելը կամ դպրոցում բացասական վերաբերմունք են դրսևորում հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հանդեպ: Ուսումնասիրվել է իռլանդացի (օրինակ՝ Gash & Coffey, 1995), հոլանդացի (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2007), ավստրալիացի (Thomas, Foreman & Remenyi, 1985), հույն (Nikolarazi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou & Riall, 2005), շվեդ (de Verdier, 2016), գամբիացի (Nabuzoka & Rýnning, 1997) և ամերիկացի (Lindsay & McPherson, 2012, Verdier, 2016) երեխաների վերաբերմունքը հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների նկատմամբ և հայտնաբերվել են նմանատիպ արդյունքներ: Վերաբերմունքը դրսևորվում է վաղ մանկական տարիքում (Innes & Diamond, 1999): Դրա ձևավորումը տեղի է ունենում ուսուցիչների և ծնողների համոզմունքներին ու վերաբերմունքին համապատասխան (Gollnick & Chinn, 2002) և ժամանակի ընթացքում գնալով ավելի

բացասական է դառնում (Ferguson, 1999, Swaim & Morgan, 2001): Երեքից տասներկու տարեկան երեխաները նախընտրում են լինել բնականոն զարգացող, ոչ թե հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների շրջապատում (Nowicki & Sandieson, 2002): Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների շուրջն ավելի քիչ թվով հասակակիցներ են լինում, նրանց ավելի քիչ են ընկերակցում, հետն առնչվում: Նրանց ավելի շատ մերժում են և հազվադեպ մտերմանում (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2007; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2015, Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007; Gulsrud & Rotheram-Fuller, 2011, Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010, Ruijs & Peetsma, 2009): Ավելին, կան վկայություններ, որ հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հետ միևնույն միջավայրում գտնվելը (օրինակ՝ ներառական դպրոցական միջավայրերում) միշտ չէ, որ դրական արդյունք է տալիս (Bakker & Bosman, 2003; Gallagher et al., 2000; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, Gainer Sirota, 2001): Մի շարք հետազոտություններ ցույց են տվել, որ երեխաները հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հետ շփվում են միայն համակարգվող միջավայրերում, որտեղ խրախուսվում է նրանց շփումը (Frea, Craig- Unkefer, Odom & Johnson, 1999):

Այս հետազոտությունների լույսի ներքո շատ կարևոր է, որ վարչական աշխատակիցները, ուսուցիչները, հատուկ մանկավարժները, ծնողները և աշակերտները միասին աշխատեն դպրոցում ներառական մշակույթ ստեղծելու և պահպանելու ուղղությամբ: Վկայակոչելով կազմակերպչական ներառումը՝ նշենք, որ ներառումը պետք է ընդգրկված լինի դպրոցի առաքելության և արժեքների մեջ, ստանա դպրոցի ղեկավարի, անձնակազմի և ուսուցիչների աջակցությունը՝ հաղորդակցության, մասնագիտական զարգացման և պրակտիկայի միջոցով (McMahon, Keys, Berardi, Crouch & Coker, 2016): Հաշմանդամություն և կրթության առանձնահատուկ այլ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառման հիմքում ընկած են դպրոցի մշակույթին բնորոշ առանձնահատկությունները, մասնավորապես.

- բազմազանության բոլոր ձևերի ընդունումը,
- աշակերտի ձայնի արժևորումը,
- աշակերտներին և անձնակազմերին՝ իրենց ունակություններն ու կարողությունները փոխանցելու հնարավորությունների ընձեռումը,
- լիազորությունների բաժանումը,
- աշակերտների՝ միմյանց հաշվետու լինելը,
- հաշմանդամության հետ կապված հարցերի ըմբռնումը որպես ներառական կրթության

- ապահովման համար պատրաստ լինելու մի մաս,
- բոլորի մասնակցությունը առօրյայում և միջոցառումներում,
- բոլոր աշակերտների համար դպրոցի համայնքային ոգու զարգացման ուղղված միջոցառումներին մասնակցելու հնարավորությունների ապահովում (Carreiro King, 2003, Cornelius & Herrenkohl, 2004, Erwin & Guintini, 2000, Parsons, 2003):

ԱՄՆ-ի Կանգասի համալսարանի SWIFT կրթական կենտրոնի (Համադպրոցական ներառման վերափոխումների շրջանակ) կողմից ձեռնարկված աշխատանքում (Sailor & McCart, 2014) արժևորվում է դպրոցների վարչակազմի կարևոր դերը ներառմանը սատարող մշակույթի ստեղծման գործում: Դպրոցների ղեկավարները, ըստ այս հետազոտողների խմբի, համարվում են դպրոցական մշակույթի վերափոխման հիմնադիրները (Hoppey & McLeskey, 2010; Shogren, McCart, Lyon & Sailor, 2015): Դպրոցի ուժեղ և գործին լծված վարչական աշխատակիցները ստեղծում են դպրոցի մշակույթը վերափոխելու տեսլականներ և օրինակ են ծառայում բազմազանության նկատմամբ հարգանք և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական ներառում ապահովելու գործում: Աշխատելով թիմային սկզբունքով, հավաքագրում են դպրոցի ներսում դրական փոփոխության ստեղծման անհրաժեշտ ռեսուրսներ, հետևում են առաջընթացին, աշխատանքների իրականացման ճշգրտությանը և շարունակական բարելավում ապահովող հաջորդական քայլերին (McCart, Sailor, Bezdek & Satter, 2014): Դպրոցների որոշ վարչական աշխատակիցները ուսումնական համայնքների ստեղծման կողմնակից են. նրանք այդ գործընթացում ընդգրկում են ուսուցիչներին, ընտանիքներին ու աշակերտներին: Ներառական դպրոց չի հաջողվի ստեղծել առանց աշակերտների, մանկավարժների և ծնողների՝ բազմազանությունը գրկաբաց ընդունելու: Դպրոցների ղեկավարները պետք է հարգեն *բոլոր* տարբերությունները և աշակերտությանն ու անձնակազմին հնարավորություն տան իմանալու զանազան մտածելակերպերի, փորձառությունների և գիտելիքների գոյության մասին (Inclusive School, 2011):

Դպրոցներում ներառական մշակույթի ստեղծման երկրորդ՝ կարևոր պայմանը մանկավարժների աջակցության արդյունավետ համակարգի ստեղծումն ու պահպանումն է (McCart et al., 2014), ինչը ենթադրում է.

- ա) ուսուցիչների համար սոցիալական և հոգեբանական ներառմանը նպաստող ծրագրերի հասանելիություն,

**բ)** ուսուցիչների, ծնողների և աշակերտների շրջանում ներառական մշակույթի հիմքում դրված կարևորագույն տարրերի և ուսման վրա դրանց ազդեցության ըմբռնում,

**գ)** ուսուցիչների, ծնողների և աշակերտների համար ուսուցման բավարար հնարավորություններ՝ ուղղված բազմազանությունը ընդունելուն, արժևորելուն և ողջունելուն, ինչպես նաև հաշմանդամությունը որպես բազմազանության սոսկ մի ոլորտ ընկալելուն:

Այս ոլորտներում բարձրորակ աջակցություն տրամադրելով՝ կրթության բնագավառի վարչական աշխատակիցները և ղեկավարներն իրենց դպրոցների անձնակազմի և աշակերտության շրջանում կարող են ձևավորել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների նկատմամբ վերաբերմունքի և արժևորման իրական փոփոխություն: Նման փոփոխությունը հիմք կծառայի դպրոցական այն ծրագրերի հաջողության համար, որոնք նախատեսված են բոլոր աշակերտներին արժևորված սոցիալական հարաբերությունների զարգացման հնարավորություն տալու և միջավայրին պատկանելու զգացում ունենալու համար: ԱՄՆ-ի քաղաքային դպրոցներում հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ներառման վերաբերյալ մի հետազոտությամբ (McMahon et al., 2016) պարզվել է, որ որքան ուժեղ է «կազմակերպչական ներառումը», այնքան ավելի մեծ է աշակերտների գոհունակությունը դպրոցից և արտահայտված է դպրոցին պատկանելու զգացողությունը: Այս պնդումը համահունչ է նախորդ հետազոտություններում արտահայտված այն կարծիքներին, որոնք համաձայն՝ կազմակերպության ուշադրությունը հանրակրթության ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման նկատմամբ բարելավում է ներառման նկատմամբ վերաբերմունքը և, հետևաբար, կարող է անուղղակիորեն բարելավել աշակերտների ցուցաբերած վերջնարդյունքները (Mintz, 2007, Winter, 2006):

### Սոցիալական և հոգեբանական ներառման օժանդակող դպրոցական ծրագրեր

Չնայած հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների նկատմամբ բնականոն զարգացող հասակակիցների կողմնակալ վերաբերմունքը վկայագրող բազմաթիվ հետազոտություններին, գրականության մեջ հանդիպում ենք նաև պնդումների, որ հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների նկատմամբ երեխաների վերաբերմունքի վրա կարելի է ազդել (Lewis, 1995): Սրանք հետազոտություններ են, որոնք կենտրոնացած են զանազան միջոցներով

իրականացվող միջամտությունների վրա, այդ թվում՝ տեսանյութեր (Siperstein, Bak & O’Keefe, 1988), հաշմանդամության մասին տեղեկություններ (Swaim & Morgan, 2001), թատերական ներկայացումներ (Gash & Coffey, 1995), քննարկումներ (Gash, 1992), բարձրաձայն ընթերցումներ (Trepanier-Street & Romatowski, 1996), համակարգվող շփումներ (Favazza, Phillipson & Kumar, 2000):

Գոյություն ունեն աշակերտների վերաբերմունքի փոփոխմանը նպաստող տարբեր ձևեր: Մանկական գրականությունը որոշ ժամանակ օգտագործվել է հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ դրական վերաբերմունքին նպաստելու համար: Hagio-ն (1980) առաջիններից մեկն էր, ով առաջարկում էր մանկական գրականության մեջ, որում հանդես են գալիս հաշմանդամություն ունեցող անձինք, նրանց պատկերել դրական, բայց իրատեսական ձևով և այդ գրականությունն ընդգրկել ուսումնական ծրագրում՝ հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների ընդունումը խթանելու համար: Trepanier-Street & Romatowski (1996): Nabuzoka & Rýnning-ը (1997) մանկական գրականությունն օգտագործել են դասասենյակում անցկացված միջամտության համար, որը դրական ազդեցություն է ունեցել հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների նկատմամբ աշակերտների վերաբերմունքի վրա:

Աշակերտներին բազմազանության և հաշմանդամության մասին տեղեկություններ հաղորդելու մեկ այլ մոտեցում է *ուղղորդված քննարկումը*: Այն կարելի է օգտագործել մանկական գրականության հետ մեկտեղ: Այս մոտեցմամբ փորձ է արվում կապ ստեղծել նշված գրականության և աշակերտների առօրյա կյանքի միջև: Ուղղորդված քննարկումը աշակերտների և ուսուցիչների հետ աշխատանքի համար կարելի է օգտագործել որպես լրացուցիչ կամ հիմնական մոտեցում: Մասնավորապես.

- ա)** որևէ պատմության բովանդակության (փաստերի) քննարկում,
- բ)** հաշմանդամություն ունեցող երեխաների դերը,
- գ)** տվյալ պատմության և աշակերտների անցյալի փորձի միջև զուգահեռներ գտնելը,
- դ)** հաշմանդամություն ունեցող կերպարի և պատմությունը կարդացած աշակերտների նմանությունները,
- ե)** քննարկում օժանդակող տեխնոլոգիաների միջոցով հերոսների ստացած աջակցությունների և հավասարության հետ դրանց առնչության վերաբերյալ,
- զ)** հաշմանդամություն ունեցող իրենց հասակակիցների հետ աշակերտների

ապագա հնարավոր փորձառությունների մասին պատկերացումները (Favazza & Odom, 1997):

ԱՄՆ-ում և Կանադայում փոքրիկների շրջանում հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հանդեպ դրական վերաբերմունքի ձևավորման բավական հաճախ օգտագործվող երրորդ մոտեցումը տիկնիկային թատրոններն են: Հանրաճանաչ տիկնիկային թատերախմբերից են «Երեխաները կաղապարում» (Aiello, 1988, Dunst, 2012, 2014) և «Ես էլ եմ ձեզ հետ» (Goldberg et al., 1981, PACER Center, 2011): Երկու թատերախմբերում էլ օգտագործվում են խոշոր տիկնիկներ, որոնք ներկայացնում են հաշմանդամություն կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների այլ կարիքներ ունեցող երեխաների: Տիկնիկները նախատեսված են հաշմանդամության մասին իրազեկության խթանման, թյուրըմբռնումների վերացման, երեխաների ունակությունների և հաշմանդամության մասին ճշգրիտ տեղեկություններ տալու համար: Ընդ որում, գրավոր տրամադրվում է յուրաքանչյուր տիկնիկի խոսքը և տրվում է նրանց հետ զրուցելու հնարավորություն: Aiello (1988) տեղեկացնում է, որ «Երեխաները կաղապարում» թատերախմբի տիկնիկային ներկայացումները արդյունավետ են եղել վերաբերմունքի ձևավորման և գիտելիքների փոփոխության համար: Երկու տարբեր հետազոտությունների, ինչպես նաև մետավերլուծության մեջ, Dunst (2012, 2014) պնդում է, որ «Երեխաները կաղապարում» թատերախմբի ներկայացումները դրական ազդեցություն են թողել երկրորդ, երրորդ և չորրորդ դասարանցիների հաշմանդամության վերաբերյալ գիտելիքների և վերաբերմունքի վրա: Քսան աշակերտ ընդգրկած իր մետավերլուծությամբ, հետազոտողը (Dunst, 2014) պարզել է, որ այդ ծրագրերն աշակերտների վերաբերմունքի վրա ունեցել են թույլից մինչև չափավոր ազդեցություն:

### Սոցիալական և հոգեբանական ներառումը խթանելու ծրագրային մոտեցումներ

Թեև սոցիալական ներառումը կարող է տարբեր լինել՝ կախված աշակերտի հաշմանդամության ծանրության աստիճանից, միևնույն է, բոլոր նրանց պետք է հասակակիցների հետ ընկերանալու և իրենց դպրոցում, համայնքում ու դասարանում ընդունված լինելու ու դրանց պատկանելու զգացողություն զարգացնելու հնարավորություններ ընձեռնվեն: Վերջին երեք տասնամյակների ընթացքում մշակվել են մի շարք ծրագրեր, որոնց նպատակը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ավելի

մեծ ներառմանն աջակցելն է: Դրանցից մի քանիսն իրականացվում են հասակակիցների միջամտությամբ: Կան առաջադիմության վրա կենտրոնացած, բայց նաև սոցիալական ներառման բաղադրիչ ունեցող այլ ծրագրեր, որոնք վարում են մանկավարժները:

### Դասընկերոջ միջնորդությամբ իրականացվող միջամտություն

Դասընկերոջ միջնորդությամբ իրականացվող միջամտությունը ռազմավարություն է, որով բնականոն զարգացող աշակերտները պատրաստություն են անցնում հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հետ փոխգործակցելու և տարբեր ոլորտներում նրանց աջակցելու համար (Bass & Mulick, 2007; Chan et al., 2009): Դասընկերոջ միջնորդությամբ իրականացվող միջամտությունը հասակակիցներին կարող է ընդգրկել ուսումնական գործընթացում (դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության ռազմավարություններ), վարքագծային միջամտություններում և/կամ սոցիալական ներառման գործընթացի մեջ (օրինակ՝ «Ընկերների շրջանակ» ըստ Perske & Perske, 1988; «Այո՛, ես կարող եմ» սոցիալական ներառման ծրագիրը ըստ Abery, Schoeller, Simunds, Gaylord & Fahnestock, 1997): Ընկերների շրջանակ (CoF; Perske & Perske, 1988) «Ընկերների շրջանակ» մոտեցումը հիմնադրվել է 1980-ականների վերջին Կանադայում և, չնայած նախապես մշակվել է հաշմանդամություն ունեցող չափահասների՝ իրենց տեղական համայնքների մեջ ներառմանը օժանդակելու համար, տարիներ շարունակ օգտագործվել է հանրակրթության մեջ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ներառմանը նպաստելու նպատակով: «Ընկերների շրջանակ» մոտեցումը դասընկերոջ միջնորդությամբ միջամտության յուրահատուկ ձև է, որի նպատակը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ներառմանը նպաստելն է: Այն նախատեսում է հասակակիցների խմբի, որպես աջակցման ռեսուրսի ստեղծում (Kalyva & Avramidis, 2005): Միջամտության նպատակներն են.

- ա) կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին տալ սոցիալական փոխգործակցության հնարավորություններ՝ դյուրինացնելու նրանց սոցիալական հմտությունների ձևավորումը,
- բ) բացահայտել աշակերտների սոցիալական փորձառության մարտահրավերները և ռազմավարություններ մշակել դրանց հաղթահարման համար,

գ) աշակերտներին տրամադրել սոցիալ-հուզական և այլ աջակցության ռեսուրսներ՝ ուղղված որոշակի միջավայրին պատկանելու զգացումի ձևավորմանը:

«Ընկերների շրջանակ» մոտեցման նպատակն է հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար ճանապարհ հարթել դպրոցների սոցիալական ցանցեր մտնելու և ընդունված լինելու համար (Schleien, Green & Stone, 2003):

Perske & Perske (1988) և Taylor (1997) մշակել են «Ընկերների շրջանակ» մոտեցման ներդրումը, որը քառափուլ գործընթաց է.

1. **Հիմնադրում.** Այս փուլում հավաքագրվում են աջակցող ուսուցիչներ, ովքեր անցնում են վերապատրաստում և շաբաթական 30 րոպե հատկացնում են ընկերների հետ հանդիպումներին:
2. **Հավանական հասակակից խորհրդատուների հավաքագրում.** Այս փուլում աջակցող ուսուցիչները հանդիպում են ունենում բնականոն զարգացում ունեցող մի խումբ աշակերտների հետ, ովքեր կարող են հետաքրքրված լինել հանդես գալու որպես խորհրդատուներ: Քննարկվում են այս կամ այն երեխայի ուժեղ կողմերն ու մարտահրավերները, այդ դերում հանդես գալու դեպքում նրանց ստանձնած պատասխանատվությունները, այլ ընկերներ հրավիրելու տարբերակները:
3. **Շրջապատի ստեղծումը.** Այս փուլում ձևավորվում է «Ընկերների շրջանակում» ընդգրկվել ցանկացող, բնականոն զարգացում ունեցող աշակերտների վեցից ութ հոգանոց մի խումբ: Որոշում են, թե ով է լինելու խմբի՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անդամը:
4. **«Ընկերների շրջանակի» պահպանումը.** Բնականոն զարգացում ունեցող երեխաները, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտը և մի մանկավարժ, որը միջնորդի դեր է կատարում, շաբաթական մեկ անգամ հանդիպում են առաջընթացի քննարկման, մարտահրավերների բացահայտման և խնդիրների լուծման ուղիներ պլանավորելու համար: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտի հետ շփվելիս, խումբը նրան խրախուսում է հայտնելու իր ակնկալիքներն ու զգացողությունները սոցիալական փորձառությունների վերաբերյալ: Սահմանվում են նպատակները և գործողությունների ծրագրերը, մշակվում են խնդիրների լուծման խմբային եղանակները:

«Ընկերների շրջանակ» մոտեցման՝ թեմատիկ հետազոտմամբ իրականացված որակական վերլուծությունները (Calabrese, Patterson, Liu, Goodvin, Hummel & Nance, 2008, Newton, et al., 1996, Pearpoint & Forest, 1992; Taylor, 1996) և մասնակիցների տեսակետների ու տպավորությունների վերլուծությունը (Taylor & Burden, 2000; Whitaker, Barratt, Joy, Potter & Thomas, 1998) ցույց է տվել, որ այս մոտեցումը բավականին խոստումնալից է:

Ծրագրի պաշտոնական ուսումնասիրությունները փաստում են, որ այն դրական ազդեցություն ունի հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների սոցիալական միջավայրի կողմից ընդունման վրա և բարձրացնում է նրանց ինքնագնահատականը (Frederickson & Turner, 2003; Noh & Turner, 2003): Տարբեր կրթական մակարդակներում (տարրական, միջին և ավագ դպրոց) ծրագիրն օգնել է հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին զարգացնելու առավել աջակցող սոցիալական շփումներ (Miller, Cooke, Test & White, 2003): Վերջերս Schlieder, Maldonado & Baltes-ը (2014) պարզել են, որ «Ընկերների շրջանակ» մոտեցումը նպաստել է հաշմանդամություն ունեցող դասընկերներին ընդունելուն, նրանց նկատմամբ հարգալից վերաբերմունքին: Միաժամանակ, մոտեցումը հասակակիցներին օգնել է ձեռքբերել այդ աշակերտների հանդեպ վախի զգացումներից: Մասնակիցները հայտնել են հաշմանդամություն ունեցող դասընկերների մասին իրենց պատկերացումների ընդլայնման և իրենց շրջապատը ներգրավված աշակերտին ավելի լավ հասկանալու և ապրումակցելու մասին: «Ընկերների շրջանակ» մոտեցումը նպաստել է իսկական սոցիալական և հոգեբանական ներառմանը, հասակակիցների կողմից ավելի լավ ընդունմանը՝ նաև դպրոցական միջավայրից դուրս և խթանելով երկարատև ընկերություն:

**«Այո՛, ես կարող եմ» սոցիալական ներառման ծրագիր.** Ի տարբերություն «Ընկերների շրջանակ» չհամակարգվող ծրագրի՝ «Այո՛, ես կարող եմ» սոցիալական ներառման ծրագիրը մեկ կամ երկու մանկավարժի հսկողությամբ միջնակարգ դպրոցի աշակերտների համար իրականացվող մեկամյա համակարգված ծրագիր է, որը նախատեսված է անցկացնելու դասերի ժամանակ կամ դասերից դուրս՝ խմբակների ժամանակ: Ծրագրի նպատակն անհրաժեշտ աջակցության տրամադրումն է ծանր հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին, որպեսզի նրանք օգտվեն իրենց հետաքրքրող սոցիալական, հանգստի և ժամանցային

միջոցառումներից և այդ հետաքրքրությունների միջոցով զարգացնեն ու պահպանեն փոխադարձ ընտրության վրա հիմնված սոցիալական հարաբերություններ:

«Այո՛, ես կարող եմ» ծրագրի հիմքում դրված է այն գաղափարը, որ բնականոն զարգացում ունեցող աշակերտները կարող են հանդես գալ որպես հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների միջնորդներ, եթե ստանան համապատասխան պատրաստություն և աջակցություն: Բազմափուլ այս ծրագիրն իրականացվում է ամբողջ ուսումնական տարվա ընթացքում: հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող աշակերտները շաբաթական մեկ անգամ հանդիպում են՝ միմյանցից սովորելու և միմյանց մասին տեղեկանալու, դպրոցում և դպրոցից դուրս սոցիալական միջոցառումները և դրանցում մասնակցությունը պլանավորելու, ինչպես նաև սոցիալական հարաբերությունների զարգացմանը նպաստելու համար: Ծրագրի նախնական փուլերում աշակերտները մասնակցում են մի շարք միջոցառումների, որոնք նախատեսված են նպաստելու՝

- հաշմանդամության հետ կապված խնդիրների ընկալմանը և հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող անձանց միջև ընդհանրությունների ընդունմանը,
- հաշմանդամություն ունեցող անձանց ուժեղ կողմերի, շնորհների ու կարողությունների և սոցիալական հարաբերություններում խոչընդոտների հայտնաբերմանը, նվազեցմանն ու հաղթահարմանը,
- ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման ու մասնակցության հայեցակարգերի ներդրմանը,
- գործողությունների պլանավորմանը,
- նրանց ընդհանուր հետաքրքրություններին ու նախասիրություններին:

Բնականոն զարգացող երեխաներին սովորեցնում են, թե ինչպես կարող են կապեր ստեղծել հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների համար՝ օգնելով մուտք գործելու և ակտիվորեն մասնակցելու սոցիալական հարաբերությունների զարգացման համատեքստ ունեցող դպրոցական ու համայնքային միջոցառումներին: Միջնորդի դեր կատարող հասակակիցները հաճախ դառնում են հաշմանդամություն ունեցող երեխայի մտերիմ ընկերը: Նրանց առաջնային դերը երեխայի հետաքրքրող միջոցառումներին մասնակցության խոչընդոտների վերացումն է:

Դասընթացների ավարտից հետո միջնորդի դեր կատարող մեկ կամ մի քանի հասակակիցներ

համանման հարցերով հետաքրքրված հաշմանդամություն ունեցող հասակակցի հետ զույգ են կազմում: Տարվա ընթացքում աշակերտական զույգերն աշխատում են միասին՝ ակտիվորեն մասնակցելով իրենց հետաքրքրող ծրագրերի և միջոցառումների՝ ծանոթանալով և հարաբերություններ զարգացնելով համանման հետաքրքրություններ ունեցող հասակակիցների հետ և ջանալով այդ հարաբերությունները ընդլայնել: Միջնորդի դեր կատարող հասակակիցներին սովորեցնում են, թե ինչպես օժանդակել հարաբերությունների զարգացմանը և ինչպես նվազեցնել աջակցությունը, երբ դրա կարիքը վերանում է:

«Այո՛, ես կարող եմ» ծրագիրը իրականացվել է ԱՄՆ-ի և Կանադայի ավելի քան 235 միջին ու ավագ դպրոցներում: Տեղերում անցկացված լայնածավալ հետազոտությունները (Abery & Schoeller, 1997, Abery & Simunds, 1997) ցույց են տվել, որ ծրագրին մասնակցելու արդյունքում ավելանում է հասակակիցների կողմից հաշմանդամության հետ կապված խնդիրների ընդունումն ու ընկալումը, մեծանում է հարաբերությունների ծավալը, հուզական կապը, մտերմությունը, բարելավվում է հարաբերությունների որակը, ընդլայնվում են սոցիալական կապերը և հաշմանդամություն ունեցող երեխայի՝ որոշակի շրջապատի պատկանելու զգացողությունը:

Յուսահորող է այն հանգամանքը, որ երեխաների՝ ծրագրի սկզբում գրանցված կապերը պահպանվում են նաև ծրագրի ավարտից հետո:

### Մանկավարժների կողմից անցկացվող ծրագրային միջամտություններ

Փորձով ապացուցվել է, որ այս գլխում քննության առնված՝ դասընկերոջ միջնորդությամբ միջամտության շրջանակներում իրականացվող սոցիալական ներառման ծրագրերը բարելավում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների ամենատարբեր կարիքներ ունեցող աշակերտների շփումները, սակայն դրանք ունեն մի շարք թերություններ: Նախնառաջ, այդ ծրագրերը հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին ներգրավում են, եթե կարելի է այդպես ասել, «ուղղածիզ» հարաբերություններում՝ որպես աջակցություն ստացողների: Նման հարաբերություններում երկու կողմերի միջև հարաբերությունները դիտարկվում են հիերարխիկ կառուցվածքում, որտեղ աշակերտները չեն կարողանում միմյանց տեսնել որպես հավասար կողմեր: Այս ծրագրերի երկրորդ թույլ կողմն այն է,

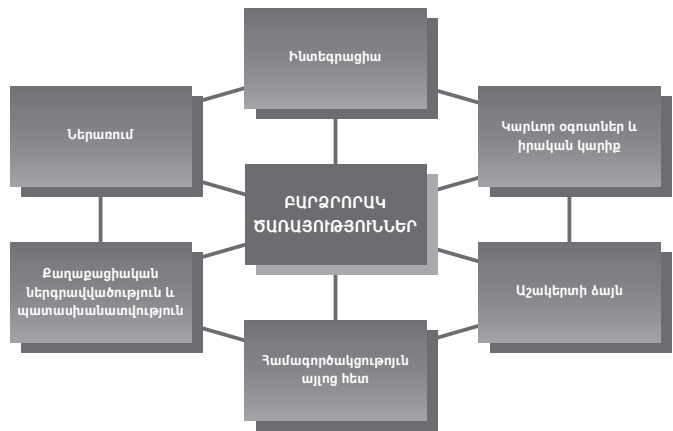


որ քիչ են նպաստում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների նկատմամբ համայնքներում առկա ընկալումների փոփոխությանը, քանի որ նրանք շարունակում են համարվել աշակցություն ստացողներ և ռեսուրսներ սպառողներ, ոչ թե համայնքի՝ դրական ներդրում ունեցող անդամներ: Սոցիալական և հոգեբանական ներառում իրականացնելու համար հարկավոր են արդյունավետ ռազմավարություններ՝ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների նկատմամբ վարչական աշխատակիցների, ուսուցիչների և հասակակիցների վերաբերմունքը և, առհասարակ, դպրոցական մշակույթը փոխելու համար (Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007, Cook, Cameron, Tankersley, 2007): Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները պետք է դիտվեն որպես անհատներ, ովքեր ունեն շնորհ և ունակություններ, ինչպես նաև կարողություններ՝ իրենց դպրոցին և համայնքին ինչ-որ բան վերադարձնելու համար: Ներառական ուսումնառության ծառայությունը, որը համեմատաբար նոր մոտեցում է և հատուկ մշակվել է ներառական կրթությանն օժանդակելու համար, կարող է լրացնել այդ բացը:

**Ներառական ուսումնառության ծառայություն**

Ներառական ուսումնառության ծառայությունը մեկտեղում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող աշակերտների ուսուցումն ու փորձառությունները, այնպես որ դասասեսնյակում անցկացվող դասերը որոշակիորեն կապվում են համայնքային ծառայությունների հետ (CNCS, 2007): Աշակերտները յուրացնում են հմտություններ ու միաժամանակ ծառայում են իրենց համայնքներին՝ հոգալով նրանց իրական կարիքները: Վերջում, ներառական ուսումնառության ծառայությունը անդրադարձ է կատարում ավարտված աշխատանքներին և ծառայության ընթացքում ձեռք բերած հմտություններին ու գիտելիքներին: Իրական կյանքի հանգամանքներում ակտիվորեն սովորելու վրա շեշտը դնելու շնորհիվ ներառական ուսումնառության ծառայությունը կարող է օգնել բոլոր աշակերտներին, քանի որ ունի հստակ բովանդակություն և հիմնվում է ներառման փիլիսոփայության վրա: Ներառական ուսումնառության բարձրորակ ծառայությունը ներառում է որոշակի բնորոշիչներ (տե՛ս պատկեր 2):

**Պատկեր 1. Սոցիալական և հոգեբանական ներառման բաղադրիչները**



**Վերլուծական անդրադարձը և ինտեգրված ուսուցումը.**

Ներառական ուսումնառության ծառայության կարևոր բնորոշիչներից մեկը ծրագրերի ուղղակի կապն է ուսումնական խնդիրների հետ՝ դասարանում իրականացվող ուսումնառությունը նպաստում է ծառայությանը, որն էլ իր հերթին նպաստում է դասարանում իրականացվող ուսումնառությանը: Հիմնական ռազմավարությունը, որը հնարավոր է դարձնում այս մոտեցման իրագործումը, վերլուծական անդրադարձի գործընթացն է, որով աշակերտներին դրդում են վերլուծելու իրենց փորձառությունները: Վերլուծական անդրադարձը կարող է կատարվել քննարկման, պարբերական գրառումների, բանավեճերի, նամակներ գրելու կամ տեղեկատվական տեսանյութեր պատրաստելու միջոցով:

Խնդրահենք ուսումնառություն. Ներառական ուսումնառության ծառայության հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ աշակերտներին սովորեցնում է զբաղվելու համայնքային իրական խնդիրների լուծմամբ: Այս մոտեցումը վերցված է խնդրահենք ուսումնառությունից, որն աշակերտների ընդգրկումն է աշխատանքային թիմերում և ուսուցումը համանքային կարիքների, իրական խնդիրների լուծման միջոցով: Ուսուցիչների դերը աշխատանքների ուղղորդումն է՝ հարցեր տալով, խնդիրներ բարձրացնելով և մասնակցություն ապահովելով:

**Աշակերտների ձայնը.** Աշակերտների ձայնը էական է: Այս մոտեցումը հիմնված է այն համոզմունքի վրա, որ աշակերտներն ունեն ինքնորոշումը կրթական միջավայրի բաղադրիչներում փորձարկելու և անկախ, ինքնուրույն ուսումնառության մեջ ներգրավվելու հնարավորություն:

**Համագործակցություն.** Ներառական ուսումնառության արդյունավետ ծառայության

առանձնահատկություններից մեկը համատեղ, համագործակցային ուսումնառության ռազմավարությունների կիրառումն է: Համագործակցային ուսումնառության իմաստը սոսկ այն չէ, որ աշակերտները ծրագրում միասին աշխատեն: Այն ուսուցիչներից պահանջում է աշակերտների համագործակցային անկախության ստեղծում: Համագործակցային ուսումնառության տարրերն են դրական փոխկախվածությունը, հավասար մասնակցությունը, անհատական հաշվետվողականությունը և միաժամանակյա փոխգործակցությունը:

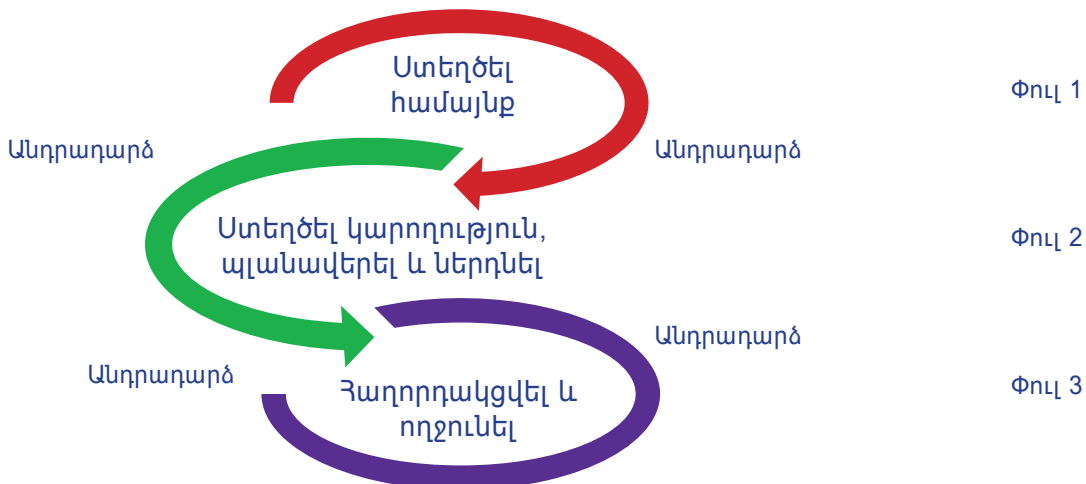
**Քաղաքացիական մասնակցություն և պատասխանատվություն.** Այսօր աշակերտները, թերևս, ավելի քիչ են պատկերացնում իրենց պարտականությունները որպես քաղաքացի, քան անցյալում (Flanagan & Levine, 2010): Քաղաքացիական մասնակցությունը ներառական ուսումնառության ծառայության կարևոր կողմն է. այն (կապը սեփական համայնքի հետ) անհրաժեշտ սոցիալական կապիտալ է:

**Ներառում և պատկանելություն.** Ներառական ուսումնառության ծառայությունը շեշտը դնում է բազմազանությունը ողջունելու վրա՝ կառուցելով գործընթաց բոլոր աշակերտներին գրկաբաց ընդունելու համար: Միասին աշխատելով ընդհանուր խնդիրների լուծման վրա, աշակերտները տեղեկանում են միմյանց մասին՝ հայտնաբերելով յուրաքանչյուրի ուժեղ կողմերը, կարողություններն ու ձիրքերը, ինչպես նաև իրենց ընդհանրությունները: Միասին մենք կարող ենք. Սա ներառական ուսումնառության ծառայության մեկամյա ծրագիր է (Abery, Halpin, Iland, Braun & Stenjem, 2012), Vandercook & Montie, 2010), որը խստորեն հետևում է

որակյալ պրակտիկայի չափորոշիչներին (NYLC, 2008): Ներառական ուսումնառության ծառայության ծրագրային դասընթացի կառուցվածքը և հաջորդականությունը հիմնված են ներառական ուսումնառության բարձրորակ ծառայությունների առանձնահատկությունների վրա (Kaye, 2004): Այն մշակվել է ինչպես տարրական, այնպես էլ միջին դպրոցի աշակերտների համար: Ունի համակարգվող ձևաչափ և նախատեսված է ամենօրյա ուսումնական ծրագրում ներդրվելու համար: Մասնակիցները սովորում են կապվել իրենց համայնքի հետ, հետազոտություն անցկացնել խնդրահենք ուսումնառության միջոցով, հաստատել իրենց եզրահանգումները և պլանավորել, իրականացնել ու գնահատել ներառական ուսումնառության ծառայությունները: Ծրագիրը կազմված է երեք փուլից.

- ա)** համայնքի կառուցում,
- բ)** կարողությունների կառուցում, պլանավորում և իրականացում,
- գ)** հաղորդակցում և ողջունում *(տե՛ս պատկեր 3)*:  
Փուլերը նախատեսված են ներառական ուսումնառության ծառայությունները ներդնելու և նախադրյալ հանդիսացող հմտությունները ձևավորելու համար՝ չհիմնվելով այն ենթադրության վրա, որ աշակերտներն առանց դրա էլ կարող են արդյունավետ կերպով ուսումնառության ծառայություններ իրականացնել (Neiberger & Zurcher, 2012; Ragsdale & Saylor, 2012): Հստակ կառուցված ծրագրի ներդրման համար կարևոր է, որ այն իրականացվի ճշգրտությամբ, որպեսզի հասանելի լինի ցանկացած ուսուցչի համար:

**Պատկեր 3. Ներառական ուսումնառության ծառայության փուլերը:**



«Միասին մենք կարող ենք» ծրագրի արդյունավետության վկայություններն ստացվեցին 2008-09 թթ.-ին կատարված հետազոտության արդյունքում, որն անցկացվեց ԱՄՆ-ի երեք նահանգների (Մինեսոթա, Կալիֆորնիա և Յուսիսային Կարոլինա) 14 դպրոցներում՝ տարրական և միջին դասարանների ավելի քան 365 աշակերտների մասնակցությամբ (Abery & Halpin, 2009): Ինքնորոշման, սոցիալական ներառման և քաղաքացիական պատասխանատվությանը վերաբերող նախաթեստերն ու հետթեստերը համեմատվող խմբերում էական տարբերություններ ցույց տվեցին:

Չնայած ընթերցանության սահունության էական տարբերություններ չարձանագրվեցին, բայց վարքագծի դիտարկումները և ուսուցիչների տրամադրած տեղեկատվությունները ցույց տվեցին, որ նկատելիորեն բարելավվել է ներառական ուսումնառության ծառայության մեջ ներգրավված աշակերտների մասնակցությունը ուսումնական գործընթացին: Ուսումնառության ծառայությունների վերաբերյալ լրացուցիչ հետազոտությունը հաստատեց, որ այն կարող է ընդգրկել բարձր ռիսկային աշակերտների, կանխել դպրոցից աշակերտների դուրս մնալը և նպաստել ուսումնական առաջադիմությանը, քաղաքացիական մասնակցությանը և սոցիալական պատասխանատվությանը (Billig & Grimley, 2008; Dnvi-la & Marie, 2007; Scales & Roehlkepartain, 2005):

### Սոցիալական և հոգեբանական ներառումը խթանող դասավանդման ռազմավարություններ

Ներառմանը նպաստող դասասենյակում բոլոր աշակերտները պետք է մշտապես ակտիվորեն մասնակցեն ուսուցիչների և հասակակիցների հետ զրույցներին, իսկ ուսուցիչները պետք է ստեղծագործաբար կիրառեն ամենատարբեր մասնակցային ռազմավարություններ, որոնք կխրախուսեն սոցիալական և հոգեբանական ակտիվ ներառում: Սա հատկապես անհրաժեշտ է այն երկրներում, որտեղ ուսուցիչների կողմից աշակերտներին դասավանդելու ավանդական մոդելը փոխարինվել է ավելի ակտիվ մոտեցմամբ և կենտրոնացած է խնդիրների լուծման ու գործողությունների վրա հիմնված ուսուցման վրա, որի միջոցով աշակերտները մշտապես համագործակցում են իրար հետ փոքր խմբերում: Հնարավոր է, որ հաշմանդամության տարբեր տեսակներ ունեցող աշակերտների համար (օրինակ՝

մտավոր հետամնացություն, աուտիստիկ սպեկտրի խանգարում) նման փոխգործակցությունները սկզբում ինքնաբերաբար չստացվեն և աշակցության կարիք լինի: Բարեբախտաբար, կան դասավանդման մի շարք ռազմավարություններ, որոնց ամենօրյա օգտագործումը ուսուցիչների կողմից կարող է մեծացնել սոցիալական և հոգեբանական ներառման հավանականությունը:

**Նախապատրաստեք դասարանը.** Դասուղեկները պետք է հաշվի առնեն, որ բնականոն զարգացող աշակերտները լիարժեք պատկերացում չունեն հաշմանդամության և դրա՝ սոցիալական փոխազդեցության վրա գործող ազդեցության մասին: Հավանական է նաև, որ աշակերտները հարցեր ունենան հաշմանդամություն ունեցող համադասարանցիների մասին: Ուսումնական տարվա սկզբին աշակերտների հետ անկեղծ զրույցը իրենց դասընկերների հաշմանդամության մասին և նրանց մտացածին կամ թյուր պատկերացումների փարատումը կմեծացնի դասարանում ներառական մթնոլորտի ստեղծման հավանականությունը: Եթե ուսուցիչը բավարար գիտելիքներ չունի աշակերտների հաշմանդամության մասին դասարանի հետ քննարկում անցկացնելու համար, դպրոցի խորհրդատուն կամ հոգեբանը կարող են օգնել դրական գործընկերային հարաբերությունների առավելություններին նվիրված զրույցը անցկացնելու հարցում:

**Սահմանեք վարքի ակնկալիքները.** Կարևոր է ուսումնական տարվա սկզբին դասարանում պարբերաբար քննարկել աշակերտներից ակնկալվող վարքը և խրախուսել սոցիալական հարգալից շփումը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող աշակերտների միջև:

**Օգտագործեք համագործակցային ուսումնառության ռազմավարություններ.** Ավանդական ձևաչափով անցկացվող դասընթացներում հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող աշակերտները իրար հետ շփվելու և իրարից սովորելու քիչ հնարավորություն ունեն: Համագործակցային ուսումնառության և խնդրահենք ուսումնառության մոտեցումների օգտագործումը բոլոր աշակերտներին տալիս են իրար ճանաչելու հնարավորություն, քանի որ ծրագրային վերջնարդյունքներին հասնելու համար երեխաներն անընդհատ աշխատում են թիմերով, մտքեր ու նյութեր են փոխանակում: Նման ուսումնական թիմերը կարող են կազմվել այնպես, որ յուրաքանչյուր աշակերտի համար սահմանվեն անհատական նպատակներ, և բոլոր մասնակիցները հնարավորություն ունենան իրենց ներդրումը ունենալու իրենց ուժերի ներածի չափով:

**Գործի դրեք միջնորդներին.** Յուրաքանչյուր դասարանում ուսուցիչները կարող են ընտրել երկու կամ երեք «սոցիալական աստղերի»: Սրանք այն աշակերտներն են, ովքեր ունեն զարգացած սոցիալական հմտություններ և սովորաբար սոցիալական խմբերում կենտրոնական անձիք են: Այդպիսի աշակերտները՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող իրենց դասընկերների համար հանդես են գալիս որպես միջնորդ և անհրաժեշտության դեպքում նրանց օժանդակելով մեծացնում են սոցիալական իրավիճակներում հասակակիցների միջև դրական կապերի ձևավորման ու պահպանման հավանականությունը: Միջնորդի դեր կատարող հասակակիցների կողմից ցուցաբերվող աջակցությունը ոչ միայն թույլ է տալիս հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին ընդլայնելու իրենց սոցիալական կապերը, այլև բարելավվում է սոցիալական մարտահրավերների արձագանքելու նրանց կարողությունների արդյունավետությունը:

**Կիրառեք «Ճաշի ընդմիջման ժամանակ հասակակիցներից աջակցություն» համակարգը.** Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական մեկուսացումը հաճախ առավել արտահայտվում է չհամակարգվող ժամանակահատվածներում, ներառյալ՝ ճաշի ժամը: Կամավորության սկզբունքով, ճաշի ժամանակ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտին ընկերակցող հասակակիցները (հատկապես փոքր տարիքի աշակերտների) երեխաներին օգնում են խուսափելու այս բացասական տարբերակից:

**Աջակցեք երեխաներին՝ դպրոցի արտադասարանային միջոցառումներին մասնակցելու հարցում .** Այսօր դպրոցներում հաճախ կազմակերպվում են ոչ ակադեմիական միջոցառումներ (օրինակ՝ դասերից հետո գործող զանազան խմբակները, երգչախմբերը և այլ երաժշտական խմբերը): Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին ընձեռեք հնարավորություն ոչ մրցակցային ձևով մասնակցելու այս խմբակներում իրականացվող արտադասարանական միջոցառումներին:

**Չարգացրեք անձնական հարաբերություններ աշակերտների հետ.** Դասարանի *բոլոր* աշակերտների հետ ոչ պաշտոնական կապերի հաստատումը և պատշաճ վարքի ամրապնդմանն ուղղված կարճ, դրական հետադարձ կապը (օրինակ՝ «Ինձ դուր եկավ, թե ինչպես շտկեցիր իրավիճակը») կօգնի դրական հարաբերությունների հաստատմանը, որը առավել հավանական կդարձնի աշակերտների ապահովության և դասարանին պատկանելու զգացողությունը:

Միաժամանակ սա բարձրացնում է աշակերտների՝ դպրոցում իրենց ունեցած փորձառության մասին անկեղծ արտահայտվելու հավանականությունը: **Օրինակ ծառայեք բազմազանության, ներառյալ հաշմանդամության նկատմամբ հարգանքի, ընդունման և արժևորման հարցերում.** Ինչպես առաջարկել են Kochhar, West & Taymans-ը (2000), դասարանում առողջ փոխհարաբերությունների և բազմազանության սոցիալական ընդունման համար ամենակարևոր ազդեցությունն ունի ուսուցչի վերաբերմունքն ու պահվածքը: Նրա կողմից կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ընդունման և նրանց նկատմամբ արդար վերաբերվելու չափն անմիջականորեն կապված է աշակերտների վերաբերմունքի և վարքագծի հետ:

**Ամփոփում**

Այս գլխում ընթերցողներին ներկայացվեցին սոցիալական և հոգեբանական ներառման հասկացությունները և փաստարկներով հիմնավորվեց կրթության նկատմամբ հավասարակշռված մոտեցման անհրաժեշտությունը, ինչը վերաբերում է ինչպես ուսումնական, այնպես էլ սոցիալ-հոգեբանական ներառմանը: Վկայություններ բերվեցին սոցիալ-հոգեբանական ներառման կարևորության վերաբերյալ և ապացուցվեց, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները դասերի ժամանակ հաճախ ընդունված լինելու և տվյալ միջավայրին պատկանելու զգացողություն չեն ունենում: Գլխի երկրորդ մասում ներկայացվում են կրթական համակարգի տարբեր մակարդակներում առկա զանազան մոտեցումներ, որոնք ըստ հետազոտությունների արդյունքների, նպաստում են ներառված լինելու զգացողության ավելացմանը: Այսպիսով անհրաժեշտ են.

- դպրոցների ներառական մշակույթի և աշակերտների նկատմամբ վերաբերմունքի փոփոխմանն ուղղված ջանքեր՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառմանն ընդառաջ:
- սոցիալ-հոգեբանական ներառմանը նպաստող ծրագրային մոտեցումներ, ինչպիսիք են՝ դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության ռազմավարություններ (*«Ընկերների շրջանակ»*, «Այո՛, ես կարող եմ») և ուսուցչի միջնորդությամբ (*«Միասին մենք կարող ենք»*), ծրագրեր:
- ռազմավարություններ, որոնք յուրաքանչյուր

ուսուցիչ կարող է կիրառել իր ամենօրյա աշխատանքում:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառումը մեծ պատասխանատվություն է ուսուցիչների և կրթական մյուս անձնակազմի համար: Երբեմն ներառական կրթության այս կողմը անուշադրության է մատնվում և ամբողջ ուշադրությունը հատկացվում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ուսումնական ներառմանը: Այնուամենայնիվ, երեսուն տարիների հետազոտությունների արդյունքներից երևում է, որ ներառական կրթության այս կողմը նույնքան կարևոր է աշակերտների կրթական վերջնարդյունքների բարելավման համար: Հետևաբար, ուսուցիչներն ու հատուկ մանկավարժները, դպրոցի հոգեբանները, սոցիալական աշխատողները և դպրոցի այլ աշխատակիցները պետք է ունենան կարողություններ՝ ապահովելու ներառական կրթության սոցիալ-հոգեբանական կողմը:

### Մի դեպքի ուսումնասիրություն

Օրինակը վերցված է ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի «Խոսքը ներառման մասին է» հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար կրթության, առողջապահական և սոցիալական պաշտպանության ծառայությունների մատչելիությունը Հայաստանում (2012) հաշվետվությունից:

Մենք Ռուզաննա և Սյուզաննա երկվորյակ քույրիկներն ենք Տավուշի մարզի Կողբ գյուղից: Չնայած ունենք հենաշարժողական բազում խնդիրներ՝ մեր ծնողների ջանքերի շնորհիվ սկսեցինք հաճախել դպրոց: Մենք զգում էինք, որ տարբեր ենք մյուս երեխաներից, սակայն, այնուամենայնիվ, հաղթահարեցինք չհասկացված ու մեկուսացված լինելու մեր վախը: Հանրակրթական դպրոցում սովորելով՝ մեզ լիարժեք զգացինք, ու մեզանում մեծացավ մարդկանց մեջ ավելի հաճախ լինելու և ամեն ինչում մեր մասնակցությունն ունենալու ցանկությունը: Տարիների ընթացքում, և նաև մեր ծնողների վերաբերմունքի շնորհիվ, մարդիկ սովորեցին չխղճվել մեզ և չխուսափել մեզանից, այլ գնահատել մեր մեջ մարդուն, տեսնել մեր կարողությունները:

Շատ մեծ էր նաև համայնքային կենտրոնի դերը մեր կյանքում, որն առաջնորդվում է «Բոլոր երեխաները կարող են» սկզբունքով: Օգտվելով կենտրոնի ծառայություններից՝ զգացինք ու

հասկացանք, որ չնայած կրթությունը հատուկ և կարևորություն ունի յուրաքանչյուրիս կյանքում, սակայն մեզ անհրաժեշտ և նաև ավելի շատ ու հաճախ շփվել մարդկանց հետ: Ընդլայնվեց մեր ընկերների և ծանոթությունների շրջանակը, փորձեցինք նորովի բացահայտել ինքներս մեզ, ձեռք բերել նոր կարողություններ ու հմտություններ: Այս ամենը կարծես ավելի մեծ ինքնավստահություն ներշնչեց մեզ, այստեղ մենք մեզ զգացինք որպես բոլորից տարբեր, բայց բոլորին հավասար մարդիկ:

Սակայն, ցավոք, բազմաթիվ հաշմանդամություն ունեցող երեխաներ Հայաստանում և ամբողջ աշխարհում չեն ստացել այն հնարավորությունները, ինչ որ մենք: Շատերը դպրոց չեն գնում, չունեն ընկերներ, ներգրավված չեն սպորտում կամ արվեստներում, և անգամ փակված են տանը: Մեզ համար հատկապես ցավալի է, որ հաշմանդամության պատճառով երեխաները հայտնվում են մանկատանը, մինչդեռ առանց մեր հայրիկի և մայրիկի սիրո և անսպառ ջերմության, ովքեր հակառակ բոլոր բժշկական ախտորոշումներին ու մռայլ կանխատեսումներին, հասարակության վերաբերմունքին, տեսան մեր ներուժը և հավատացին մեզ, մենք դատապարտված կլինեինք մեկուսացված և անլիարժեք կյանքի: Մինչդեռ այսօր մենք ոչ միայն ավարտում ենք հանրակրթական դպրոցը, այլ նաև պատրաստվում ենք ընդունվել համալսարան և դառնալ բարձրակարգ մասնագետներ: Մենք ուզում ենք, որ մեր երկրում հաշմանդամություն ունեցող բոլոր երեխաների համար բաց լինեն բոլոր դպրոցների և այլ հաստատությունների դռները, որ նրանք, իրենց ծնողների ջերմությամբ ու աջակցությամբ շրջապատված, վստահորեն փնտրեն, գտնեն ու ապահովեն իրենց տեղն ու դերը հասարակության մեջ: Մենք ուզում ենք մատչելի միջավայր ու ներառական հասարակություն:

Որպեսզի աշխարհը լինի պատնեշներից ու խտրականություններից զերծ բոլորիս համար:

### Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Աշակերտների հետ ամեն առավոտ գրուցեք՝ նպաստելով նրանց մեջ համայնքի զգացողության զարգացմանը, հնարավորություն տվեք, որ իրար հետ խոսեն: Թող աշակերտներն այս գրույցների ժամանակ պատմեն իրենց նկատած կամ իրենց կատարած ինչ-որ հետաքրքիր բաների մասին:
2. Մի փոքր ժամանակ հատկացրեք, որպեսզի աշակերտները կարողանան հասակակիցների հետ գործնականում կիրառել իրենց սոցիալական

հմտությունները և ստանալ հետադարձ կապ:

3. Ձեր դասարանի հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար ընտրեք՝ շահերը պաշտպանելու հարցում օգնող կամ միջնորդի դեր կատարող դասընկեր: Բնականոն զարգացող աշակերտներին օգնեք ձեռք բերելու այնպիսի հմտություններ, որոնցով կօժանդակեն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառմանը:
4. Մշտապես հետևեք և ամրապնդեք դրական վարքագծերը, հարգալից վերաբերմունքը և սոցիալական փոխազդեցությունները ձեր դասարանի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների միջև:

### Մտքեր ղեկավարների համար

1. Իր հսկայական ազդեցության շնորհիվ դպրոցների վարչակազմը մեծ ներուժ ունի ներառական մշակույթի զարգացման գործում: Աշակերտների և անձնակազմի համար ներառական գործելակերպերի կիրառման ու որոշումների կայացման օրինակ ծառայելը այս գործընթացի կարևորագույն կողմն է:
2. Խթանելով թիմային աշխատանքը՝ դպրոցների վարչական աշխատակազմը կենտրոնացնում է դրական վերափոխություններ կատարելու համար անհրաժեշտ ռեսուրսները՝ ստեղծելով ներառական առաջատար թիմեր՝ կազմված ուսուցիչներից, ծնողներից և աշակերտներից: Այս թիմերը կարող են իրենց նախաձեռնությամբ կազմակերպել միջոցառումներ և առաջարկել գործողություններ՝ ուղղված հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառմանը նպաստելուն:
3. Դպրոցների ղեկավար թիմերը պետք է ուսուցիչների և օժանդակ անձնակազմի համար ապահովեն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառման համար անհրաժեշտ ռեսուրսներ: Սա վերաբերում է մասնագիտական զարգացման ծրագրերի, ինչպես նաև ծրագրային և ուսումնական նյութերի հասանելիությանը:

### Վերլուծական անդադարձի հարցեր

1. Որո՞նք են սոցիալական և հոգեբանական ներառում հասկացությունների տարբերությունները:

2. Զննարկե՛ք մի քանի ռազմավարություններ, որոնք կիրառելով ուսուցիչները կկարողանան դպրոցում ապահովել սոցիալական և հոգեբանական ներառմանն աջակցող *մշակույթ*:
3. Որո՞նք են այն ռազմավարություններն ու մոտեցումները, որոնք ըստ հետազոտությունների, փոխում են բնականոն զարգացող աշակերտների վերաբերմունքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող հասակակիցների նկատմամբ:
4. Զննության առեք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառմանն ուղղված տարբեր ծրագրային մոտեցումներ: Նկատի ունենալով աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ ունեցող աշակերտների առանձնահատկությունները՝ ընտրե՛ք մի մոտեցում և հիմնավորեք, թե ինչո՞ւ եք կարծում, որ այն կօգնի այս աշակերտի ներառմանը:

### Լրացուցիչ աղբյուրներ

Acevedo, E.V. (2014). *Maintaining an inclusive environment for students with learning disabilities: Taking a look at social inclusion strategies*. Retrieved from [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/66992/1/Acevedo\\_Erika\\_V\\_201406\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/66992/1/Acevedo_Erika_V_201406_MT_MTRP.pdf)

Cara, M. (2013). *Academic and social outcomes of children with SEN in the general education classroom*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.912.3183&rep=rep1&type=pdf>

*Facilitating social inclusion*. University of Virginia College of Education faculty.virginia.edu/ape/LectureNotes/Attitudes-SocialInclusion.ppt

*Inclusion of students with special educational needs: Post-primary guidelines*. [https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/insp\\_inclusion\\_students\\_sp\\_ed\\_needs\\_pp\\_guidelines\\_pdf](https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/insp_inclusion_students_sp_ed_needs_pp_guidelines_pdf)

Konza, D. (2008). *Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge*. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=edupapers>

*Maintaining an inclusive environment for students with learning disabilities: Taking a look at social inclusion strategies*. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/66992/1/Acevedo\\_Erika\\_V\\_201406\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/66992/1/Acevedo_Erika_V_201406_MT_MTRP.pdf)

Social inclusion. <https://inclusiveschools.org/category/resources/social-inclusion/>

Wang, H. L. (2009). *Should all students with special*

*educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? - A critical analysis.*  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065757.pdf>  
 Why social inclusion? NBACL. <https://nbacl.nb.ca/module-pages/why-social-inclusion/>

## Հղումներ

- Abery, B. H., Cady, R., & Simunds, E. (2005). Health care coordination for persons with disabilities: Its meaning and importance. *IMPACT, 18*, 8-9.
- Abery, B. H., & Halpin, D. (2009). Evidence of the impact of the Together We Make a Difference inclusive service learning program. *Technical Report #2: Program implementation in three states and 15 schools*. Minneapolis, MN: Institute on Community Integration.
- Abery, B. H., Halpin, D., Iland, E., Braun, S., & Stenjhjem, P. (2011). *Together We Make a Difference Service Learning Curriculum*, high school edition. Minneapolis, MN: University of Minnesota' Institute on Community Integration.
- Abery, B. H., Schoeller, K., Simunds, E., Gaylord, V., & Fahnestock, M. (1997). *Yes I Can: A social inclusion curriculum for students with and without disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota' Institute on Community Integration.
- Abery, B. H., & Simunds, E. (1997). The Yes I Can social inclusion program: A preventive approach to challenging behavior. *Intervention in School & Clinic, 32*, 223-244.
- Abbott, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 10*(3), 275-287.
- Aiello, B. (1988). The Kids on the Block and attitude change: A 10-year perspective. In H. E. Yuker, (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 223-229). New York, NY: Springer.
- Assembly, U. G. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *GA Res, 61*, 106.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2001*(91), 25-50.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Kijger, E.-M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly, 30*, 47-62.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools, 44*(7), 727-735.
- Bigby, C. (2008). Known well by no-one: Trends in the informal social networks of middle-aged and older people with intellectual disability five years after moving to the community. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 33*(2), 148-157.
- Billig, S. H., Jesse, D., & Grimley, M. (2008). Using service learning to promote character education in a large urban district. *Journal of Research in Character Education, 6*(1), 21.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. P., & Petry, K. (2015). Quality of reciprocated friendships of students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Exceptionality, 23*(1), 54-72.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1.
- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvin, S., Hummel, C., & Nance, E. (2008). An appreciative inquiry into the Circle of Friends program: The benefits of social inclusion of students with disabilities. *International Journal of Whole Schooling, 4*(2), 20.
- Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. *American Journal on Mental Retardation, 110*(5), 366-377.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 230-242.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(4), 876-889.
- Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action, 2*(2), 75-84.
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991) Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child

- outcomes. *The Journal of Special Education*, 25, 340-51.
- Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). Retrieved from <https://tel.search.ch/-/-/conference-suisse-des-directeurs-cantonaux-de-linstruction-publique>
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 230-238.
- Cornelius, L. L., & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467-498.
- Corporation for National and Community Service. (1999). *Focus area three: Engaging students in communities. Strategic plan*. <https://www.nationalservice.gov/about/strategic-plan>
- Dávila, A., & Mora, M. T. (2007). Civic engagement and high school academic progress: An analysis using NELS Data. Part I. In *An Assessment of Civic Engagement and High School Academic Progress, CIRCLE Working Paper 52*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), University of Maryland.
- De Verdier, K. (2016). Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2) 132-142.
- Donnelly, P., & Coakley, J. J. (2002). *The role of recreation in promoting social inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation.
- Duggan, C., & Linehan, C. (2013). The role of natural supports' in promoting independent living for people with disabilities: A review of existing literature. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 199-207.
- Dunst, C. J. (2012). Effects of puppetry on elementary students' knowledge of and attitudes toward individuals with disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 451.
- Dunst, C. J. (2014). Meta-analysis of the effects of puppet shows on attitudes toward and knowledge of individuals with disabilities. *Exceptional Children*, 80(2), 136-148.
- Erwin, E. J., & Guintini, M. (2000). Inclusion and classroom membership in early childhood. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 237-257.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
- Ferguson, J. (1999). *Expectations of modernity: Myths and meanings of urban life on the Zambian Copperbelt*, Vol. 57. Berkeley, CA: University of California Press.
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174.
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- Forest, M., & Pearpoint, J. C. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50(2), 26-31.
- Forman, E. A., & McCormick, D. E. (1995). Discourse analysis: A sociocultural perspective. *Remedial and Special Education*, 16(3), 150-158.
- Forrester-Jones, R., Carpenter, J., Coolen-Schrijner, P., Cambridge, P., Tate, A., Beecham, J., . . . Wooff, D. (2006). The social networks of people with intellectual disability living in the community 12 years after resettlement from long-stay hospitals. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19(4), 285-295.
- Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J., Turnbull, A. P., & Gross, J. M. (2016). Building Our School': Parental perspectives for building trusting family-professional partnerships. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 329-336.
- Frea, W., Craig-Unkefer, L., Odom, S. L., & Johnson, D. (1999). Differential effects of structured social integration and group friendship activities for promoting social interaction with peers. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 230-242.
- Fredrickson, N., & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the Circle of Friends intervention approach. *The Journal of Special Education*, 36, 234-245.
- Freeman, S. F. N. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3-20.



- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259-269.
- Gallagher, P. A., Floyd, J. H., Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in educational and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 135-147.
- Gash, H. (1992). Reducing prejudice: constructivist considerations for special education. *European Journal of Special Needs Education*, 7(2), 146-155.
- Gash, H., & Coffey, D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 1-16.
- Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-54.
- Gindis, B. (2003). Sociocultural theory and children with special needs. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M., *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 200. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldberg, P. F., Goldberg, M., Leaf, R., Richardson, V., Nelson, L., Edmunds, P., & Bergdahl, M. (1981). *Evaluation report for 1980-81 and a summary of years 1978-81 for the Parents Helping Parents program 146 Winter 2014 and the Count Me In project*. Minneapolis, MN: PACER Center.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (1986). *Multicultural education in a pluralistic society*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- Hagino, J. (1980). Educating children about handicaps. *Childhood Education*, 57, 97-100.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 397-407.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 200-214.
- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(2), 103-111.
- James, R. (2011). *An evaluation of the 'Circle of Friends' intervention used to support pupils with autism in their mainstream classrooms* (Doctoral dissertation). University of Nottingham.
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C., & Iacono, T. (2009). Maximizing community inclusion through mainstream communication services for adults with severe disabilities. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(3), 180-190.
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C., & Iacono, T. (2012). Social interaction with adults with severe intellectual disability: Having fun and hanging out. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(4), 329-341.
- Jong, R. D., Bosman, A. M. T., & Bakker, J. T. A. (2003). *Sport and social-emotional development: An explorative study of pupils in primary education*.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of Friends': A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(3), 253-261.
- Kampert, A. L., & Goreczny, A. J. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28(3), 278-286.
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544.
- Kaye, C. (2004). *The complete guide to service learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31-47.
- Keys, C. B., McMahon, S. D., & Viola, J. J. (2014).

- Including students with disabilities in urban public schools: Community psychology theory and research. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 1-6.
- Kids on the Block Inc. (2012). *About the Kids on the Block puppets*. Retrieved from <http://www.kidsontheblock.net/>
- King, I. C. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory Into Practice*, 42(2), 151-158.
- Kochhar, C., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Langenhove, L. V., & Harrn, R. (1999). Introducing positioning theory. *Positioning Theory*, 14-31. Oxford: Blackwell.
- Leggett, K. (2005, January 4). Puppets teaching children around the world [Video webcast transcript]. In Ritter, M., *Explorations*. Washington, DC: Voice of America.
- Lewis, A. (1995) *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101-109.
- Lippold, T., & Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities: A comparison between social networks of adults with intellectual disability and those with physical disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(5), 463-473.
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and Rehabilitation*, 35(12), 1026-1032.
- Mansell, J., Elliott, T., Beadle-Brown, J., Ashman, B., & Macdonald, S. (2002). Engagement in meaningful activity and 'active support' of people with intellectual disabilities in residential care. *Research in Developmental Disabilities*, 23(5), 342-352.
- Marder, C., Wagner, M., & Sumi, C. (2003). The social adjustment of youth with disabilities. *The achievements of youth with disabilities during secondary school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Martin, L., & Cobigo, V. (2011). Definitions matter in understanding social inclusion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(4), 276-282.
- McCart, A. B., Sailor, W. S., Bezdek, J. M., & Satter, A. L. (2014). *A framework for inclusive educational delivery systems*. *Inclusion*, 2, 252-264.
- McConkey, R., & Collins, S. (2010). The role of support staff in promoting the social inclusion of persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(8), 691-700.
- McElwain, N. L., Olson, S. L., & Volling, B. L. (2002). Concurrent and longitudinal associations among preschool boys' conflict management, disruptive behavior, and peer rejection. *Early Education and Development*, 13(3), 245-264.
- McMahon, S. D., Keys, C. B., Berardi, L., Crouch, R., & Coker, C. (2016). School inclusion: A multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. *Journal of Community Psychology*, 44(5), 656-673.
- Miller, M. C., Cooke, N. L., Test, D. W., & White, R. (2003). Effects of friendship circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 167-184.
- Milner, P., & Kelly, B. (2009). Community participation and inclusion: People with disabilities defining their place. *Disability & Society*, 24(1), 47-62.
- Mintz, J. (2007). Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for Learning*, 22(1), 3-8.
- Mischel, W. (1972). Direct versus indirect personality assessment: Evidence and implications. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38(3), 319-324.
- Nabuzoka, D., & Rønning, J. A. (1997). Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 105-115.
- Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of Friends. An inclusive approach to meeting emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 11, 41-48.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis

- of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Overmars-Marx, T., Thomnse, F., Verdonshot, M., & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an intellectual disability: An exploration of the literature. *Disability & Society*, 29(2), 255-274.
- PACER Center. (2011). *PACER Center Count Me In puppets*. Retrieved from <https://www.pacer.org/puppets/count.asp>
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Parsons, E. C. (2003). A teacher's use of the environment to facilitate the social development of children. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 57-70.
- Perske, R., & Perske, M. (1988). *Circle of Friends*. Nashville: Abingdon Press.
- Pitre, N., Stewart, S., Adams, S., Bedard, T., & Landry, S. (2007). The use of puppets with elementary school children in reducing stigmatizing attitudes towards mental illness. *Journal of Mental Health*, 16(3), 415-429.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Power, A. (2013). Making space for belonging: Critical reflections on the implementation of personalised adult social care under the veil of meaningful inclusion. *Social Science & Medicine*, 88, 68-75.
- Quinn, G., & Doyle, S. (2012). Taking the UN Convention on The Rights of Persons with Disabilities seriously-the past and future of the EU structural funds as a tool to achieve community living. *The Equal Rights Review*, 9, 69-94.
- Ragsdale, S., & Saylor, A. (2012). *Seasons of service: Engaging students in service-learning throughout the year*. Nashville, TN: YMCA Center for Asset Development.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Sailor, W. S., & McCart, A. B. (2014). Stars in alignment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 55-64.
- Scales, P. C., & Roehlkepartain, E. C. (2005). *Can service learning help reduce the achievement gap?* Retrieved from [http://www.marylandpublicschools.org/programs/Documents/Service-Learning/SL\\_HRAG.pdf](http://www.marylandpublicschools.org/programs/Documents/Service-Learning/SL_HRAG.pdf)
- Schleien, S., Green, F., & Stone, C. (2003). Making friends within inclusive community recreation programs. *American Journal of Recreation Therapy*, 2(1), 7-16.
- Schlieder, M., Maldonado, N., & Baltes, B. (2014). An investigation of 'Circle of Friends' peer-mediated intervention for students with autism. *The Journal of Social Change*, 6(1), 27-40. doi:10.5590/JOSC.2014.06.1.0
- Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., & Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191.
- Siperstein, G. N., Bak, J. J., & O'Keefe, P. (1988). Relationship between children's attitudes toward and their social acceptance of mentally retarded peers. *American Journal on Mental Retardation*, 93(1), 24-27.
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195-205.
- Taylor, G. (1996). Creating a circle of friends: A case study. In H. Cowie & S. Sharp (Eds.), *Peer counselling in school* (pp.73-86). London: David Fulton.
- Taylor, G. (1997). Community building in schools: Developing a 'circle of friends.' *Educational and Child Psychology*, 14(3), 45-50.
- Taylor, G., & Burden, B. (2000). *The positive power of friendship: An illuminative evaluation of the Circle of Friends approach within the primary and secondary school phases* (Unpublished research report). Lisbon, Portugal: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. A. (2000). *Teaching transformed. Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*.

New York: Routledge.

Thomas, S. A., Foreman, P. E., & Remenyi, A. G. (1985).

The effects of previous contact with physical disability upon Australian children's attitudes toward people with physical disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8, 69-70.

Trepanier-Street, M. L., & Romatowski, J. A. (1996).

Young children's attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 24(1), 45-49.

Vandercook, T., Monti, J., (2010). B.H. Abery (Ed.)

*Together We Make a Difference Service Learning Curriculum, Elementary Edition*. Research Triangle, NC: National Inclusion Foundation.

Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L.,

Bacon, A., Palmer, S. B., & Abery, B. H. (2011). A social-ecological approach to promote self-determination. *Exceptionality*, 19(1), 6-18.

Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas,

G. (1998). Children with autism and peer group support: using 'circles of friends.' *British Journal of Special Education*, 25(2), 60-64.

Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive

schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.



## ԳԼՈՒԽ 12.

# Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ինքնորոշման աջակցությունը ներառականության համատեքստում

Բրայլն Էբերի  
Մինեսոթայի համալսարան

Լիլիթ Կարապետյան  
Չայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Դասագրքի այս գլուխը անդրադարձ է կատարում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ինքնորոշման հարցերին: Ինքնորոշումը ուղղակիորեն կապված է հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ու երիտասարդների կյանքի որակի և հետագա աշխատանքային հաջողությունների հետ: Ինքնորոշմանն աջակցելը սկսվում է ընտանիքում, շարունակվում դպրոցում:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ի՞նչ բացառիկ դեր ունի ինքնորոշումը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների զարգացման գործում:
2. Ո՞րոնք են ինքնավերահսկման, ինքնուրույնության և ինքնորոշման տարբերությունները:
3. Ինքնորոշման ո՞ր խոչընդոտներին են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներն առավել հաճախ հանդիպում դպրոցում և ընտանիքում:
4. Ինչպե՞ս կարող են դպրոցներն օժանդակել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին՝ զարգացնելու ինքնորոշմանը նպաստող կարողությունները:

## Ներածություն

Անկախ հաշմանդամություն ունենալու փաստից, *ինքնորոշումը* առանցքային կրթական վերջնարդյունք է: Այն մեծացնում է ուսումնական բարձր առաջադիմության, դպրոցում և հետագա կրթության հաջողության, աշխատանքային գործունեությունում ընդգրկվելու, համայնքային կյանքում ներգրավվելու հավանականությունը: Կրթության մեջ և համայնքում հաջողությամբ ներգրավվելու համար երեխաներն ու երիտասարդները, անկախ իրենց ընդունակություններից, պետք է ձեռք բերեն կարողություններ, որոնք նրանց հնարավորություն կտան որոշելու իրենց կյանքի ընթացքը: Սակայն, շատ հաճախ, հաշմանդամություն ունեցող երեխաները սակավ հնարավորություն են ունենում ձեռք բերելու ինքնուրույն, ինքնավերահսկվող կյանքի համար անհրաժեշտ քննադատական հմտություններ, գիտելիք, դիրքորոշում ու աշխարհայացք: Ծնողները, ուսուցիչները, հասակակիցները՝ սկսած նախադպրոցականից մինչև դպրոցին հաջորդող (միջին մասնագիտական, բուհական) կրթություն, կարող են էական դեր խաղալ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների ինքնորոշմանը նպաստելու հարցում: Սակայն նրանք կարող են նաև խոչընդոտել այդ արդյունքին հասնելը: Այս գլխում մենք ներկայացնում ենք ինքնորոշման հայեցակարգը զարգացման տեսանկյունից, անդրադառնում ենք *բոլորի* համար վերջինիս կարևորությանը, ինչպես նաև այն մտացածին պատմություններին, արգելքներին ու մարտահրավերներին, որոնց հաշմանդամություն ունեցող երեխաներն ու երիտասարդները հանդիպում են այդ արժեքավոր վերջնարդյունքին հասնելու համար: Մենք ներկայացնում ենք փաստահենք փորձառություններ, որոնք, ըստ հետազոտությունների, կարող են օգնել ինքնորոշման ունակությունների ձևավորմանն ու

կատարելագործմանը տանը և դպրոցում: Բացի դրանից, քննարկվում են ինքնորոշման էկոլոգիական օժանդակության մոտեցումները այնպիսի միջավայրերի ստեղծման միջոցով, որոնք ընձեռում են ինքնորոշվելու հնարավորություններ:

## Ընդհանուր տեղեկություններ և նախադրյալներ

Ինքնորոշումը, հատկապես հաշմանդամություն ունեցող անձանց դեպքում, համեմատաբար նոր հայեցակարգ է Հայաստանում: Սակայն ինքնորոշման գաղափարը պատմականորեն սկզբնավորվել է դեռևս անգլիացի փիլիսոփա Ջոն Լոկի կողմից, ով իր «Կառավարման երկու տրակտատներ» (1690) աշխատության մեջ գրում է, որ բոլոր մարդկանց հիմնական իրավունքները ներառում են նրանց ազատությունը, հավասարությունը և դրանք իրագործելու նրանց կամքը:

ԱՄՆ-ում հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ այն կիրառվեց 1980-1990-ական թվականներին՝ քաղաքացիական իրավունքի և հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների պաշտպանության շարժման գործընթացում, հզոր խթան դառնալով ինչպես հաշմանդամություն ունեցող անձանց սեփական շահերի պաշտպանությամբ հանդես գալու, այնպես էլ նրանց ծնողների կողմից այդ նույն անելու համար: Այս համատեքստում ինքնորոշումը կամ սեփական կյանքի կառավարման իրավունքը (հաշմանդամություն ունեցող անձանց առումով) արագորեն ընդունվեց որպես կյանքի որակի հետ կապված կարևոր գործոն: Հայաստանում այս հայեցակարգի ընդունումը և դրա ներդրումը հաշմանդամություն ունեցող երեխաների, երիտասարդների և մեծահասակների կրթական ու համայնքային ներառման գործում կարող է մի փոքր ավելի երկար տևել: Լինելով միանգամայն այլ պատմություն և աշխարհագրություն ունեցող

երկիր՝ Հայաստանում միայն վերջին տարիներին են միասնական ջանքեր գործադրվել իրավունքների, ներառյալ՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթական ներառման և ինքնորոշման իրավունքների պաշտպանության համար: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց և նրանց ծնողների կողմից սեփական շահերի պաշտպանության շարժումը դեռ վաղ փուլում է, և երկրի հաշմանդամություն ունեցող անձինք նոր-նոր են օգտվում ներառական դպրոցներ հաճախելու, բարձրագույն կրթություն ստանալու և լիարժեք քաղաքացիության առավելություններից, այդ թվում՝ ինքնորոշումից և իրենց իրավունքների պաշտպանությունից:

Այս ամենը նկատի առնելով, կարելի է ենթադրել, որ համենայն դեպս անհատների կողմից, Հայաստանի հասարակության մեջ և հաստատություններում մի փոքր ավելի երկար ժամանակ կպահանջվի՝ ապահովելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնորոշման իրավունքը և դրա պաշտպանությունը: 2018թ.-ի գարնանը երկրում ծավալված քաղաքական իրադարձություններից կարելի է ենթադրել, որ այս անցումը կարող է ավելի շուտ կատարվել, քան սպասվում էր: Փողոց դուրս գալով՝ երկրում տիրող ներքաղաքական իրավիճակի դեմ բողոքելու համար, մարդիկ այնպիսի ուժով դրսևորեցին *հավաքական ինքնորոշման իրենց կամքը*, որ պատմության մեջ հազվադեպ է լինում: Իրավիճակը հստակ ցույց է տալիս, որ հայ ժողովուրդը հասկանում և ողջունում է ինքնորոշման գաղափարը:

Ըստ այս հայեցակարգի՝ կարող ենք փաստել, որ հասարակության նախկինում մերժված անդամների (այսինքն՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց) ինքնորոշման հիմնախնդրի առաջընթացումը ձեռնարկվելիք հաջորդ քայլն է:

## Ի՞նչ է ինքնորոշումը

Ինքնորոշում հասկացության ձևավորումից ի վեր առաջարկվել և ժամանակի ընթացքում ընդունվել են ինքնորոշման մի քանի սահմանումներ: Առաջադրելով իրենց՝ *ինքնորոշման աշխատանքային մոդելը*՝ Wehmeyer-ը և գործընկերները (1992), ի սկզբանե, այն կարծիքին էին, որ ինքնորոշումը վերաբերում է «...այն դիրքորոշումներին ու կարողություններին, որոնք անհրաժեշտ են անձնական կյանքում հիմնական դերակատար հանդես գալու և անհարկի արտաքին ազդեցությունից կամ միջամտությունից զերծ մնալով՝ սեփական գործողությունների ամնչությամբ ընտրություններ կատարելու համար» (էջ 305): Իրենց վերջին աշխատություններում Wehmeyer և գործընկերները (2015) ընդլայնել են *Նախաձեռնության գործոնի տեսությունը ներառող*

*ֆունկցիոնալ մոդելը* և այժմ ինքնորոշումը սահմանում են որպես «հայեցողական առանձնահատկություն, որը դրսևորվում է սեփական կյանքում որպես նախաձեռնող հանդես գալով: Ինքնորոշված մարդիկ ազատորեն շարժվում են դեպի իրենց կողմից ընտրված նպատակները: Ինքնորոշված գործողությունների շնորհիվ անձը կարողանում է սեփական կյանքում հանդես գալ որպես նախաձեռնող» (էջ 258):

Նախաձեռնության գործոնի տեսությունը ներառող ֆունկցիոնալ մոդելը առանցքային դեր ունի մարդու համար. այն կենտրոնացած է դրդապատճառների, հոգեբանական հակումների, անձի հոգեբանության վրա: Այդ պատճառով, արդյունքների բարելավումը առաջին հերթին կախված է ինքնորոշման օժանդակող համոզմունքների ու մոտեցումների ուսուցմամբ: Մասնավորապես.

- ընտրություն կատարելու և որոշումներ կայացնելու ունակություն,
- նպատակների սահմանում և դրանց հասնելու ունակություն,
- հաղորդակցում և սեփական շահերի պաշտպանություն,
- ինքնատիրապետման հմտություններ,
- ինքնաճանաչման բարելավում,
- ծառայությունների ոլորտի և սեփական իրավունքների մասին պատկերացում,
- ներքին հսկողության և ինքնաբավության բարելավում (Thoma & Getzel, 2005; Wehmeyer & Abery, 2013; Wehmeyer & Schwartz, 1998):

Ինքնորոշման նկատմամբ մի փոքր այլ մոտեցում են հանդես բերել Abery et al., մշակելով *ինքնորոշման եռակողմ էկոլոգիական տեսությունը* (Abery, 1994; Abery & Stancliffe, 1996, 2003): Ընդունելով անհատական առանձնահատկությունների կարևորությունը՝ այս տեսության հետևորդներն ինքնորոշումը տեսնում են այլ անհատների, անհատների խմբերի կամ համակարգերի հետ հարաբերությունների համատեքստում և ըստ այդմ՝ շեշտը դնում են միջավայրի կարևորության վրա: Այս տեսության սահմանման համաձայն, ինքնորոշումը առկա է «այն անհատների մոտ, ովքեր ուրիշ անձանց, համակարգերի ու մշակույթների հետ փոխհարաբերությունների ժամանակ կյանքի իրենց համար կարևոր ոլորտներում դրսևորում են ինքնատիրապետման իրենց ուզած աստիճանը» (Abery, Ticha, Smith & Grad, 2017): Այս մոդելի համաձայն, ինքնորոշումը դիտարկվում է որպես մարդու ներքին դրդապատճառների շարժիչ ուժ, մտքերի, զգացմունքների և վարքի առաջնային

որոշիչ: Ինքնորոշումը ներառում է անկախություն և ինքնավարություն, սակայն չի նույնացվում դրանց հետ: Այստեղ անհատը ինքն է որոշում, թե ինչ համատեքստում, ինչ չափով է ցանկանում վերահսկել իր կյանքի տարբեր կողմերը և այն աստիճանը, որով ցանկանում է անձնական վերահսկողություն իրականացնել: Ուստի ինքնորոշումը թե՛ անձի և թե՛ միջավայրի արգասիքն է. անձ, ով միջավայրի վրա ազդելու համար գործի է դնում իր ունեցած գիտելիքը, հմտություններն ու համոզմունքները՝ անձնական վերահսկում իրականացնելով ու նպատակ ունենալով հասնելու արժեքավոր և ցանկալի արդյունքի:

*Ինքնորոշման եռակողմ էկոլոգիական տեսությունը սերում է Բրոնֆենբրենների միջավայրային սկզբունքից (1979, 1989), ըստ որի անհատները, որպես զարգացող և սեփական կյանքն առաջնորդող մարդիկ, դիտարկվում են չորս մակարդակից բաղկացած էկոհամակարգում.*

- *միկրոհամակարգ* - այն անմիջական միջավայրերը, որտեղ մարդիկ վարում են իրենց անձնական կյանքը,
- *մեզոհամակարգ* - տարբեր միկրոհամակարգերի միջև գոյություն ունեցող առնչությունները,
- *էքզոհամակարգ* - ավելի մեծ սոցիալական համակարգի ազդեցությունը, որին անձն ուղղակիորեն չի մասնակցում, բայց որի կառույցներն ու որոշումներն ազդում են միկրո- և մեզոհամակարգերի վերջնարդյունքների վրա (օրինակ՝ դպրոցների ղեկավարության որոշումներն ազդում են երեխաների դպրոցական առօրյայի վրա),
- *մակրոհամակարգ* - որը կազմված է մշակութային արժեքներից, սովորույթներից և օրենքներից: Միջավայրային կազմակերպման մակրոհամակարգում հարկավոր է նկատի ունենալ տվյալ հասարակությանը կամ սոցիալական խմբին բնորոշ գաղափարային և կազմակերպչական ընդհանուր դրվածքը, (լրացուցիչ մանրամասների համար տես՝ Abery & Stancliffe, 2003):

Ինչպես նշել են Walker et al. (2011), սոցիալ-էկոլոգիական մոդելն ուժեղ է նրանով, որ հիմնված է ոչ թե թերությունների, այլ ուժեղ կողմերի վրա և չի կիսում այն կարծիքը, որ ինքնորոշման հասնելու համար հաշմանդամություն ունեցող երեխաները պետք է զարգացնեն իրենց կարողությունները: Իհարկե, հմտությունները, մոտեցումները/ համոզմունքները և գիտելիքը կարող են նպաստել ինքնորոշմանը, դիտարկվել որպես այն դյուրինացնող հանգամանքներ, սակայն պարտադիր չեն, եթե անձը նպաստավոր միջավայրում է:

Ինքնորոշման նմանօրինակ ընկալումը կիսում է այն գաղափարը, որ ինքնորոշման առանցքային գործոնը ցանկացած մակարդակի հսկողությունը իրականացնելն է, մարդկանց հետ ինքնակամ իրենց մտքերը, կարծիքը կիսելն ու վստահելն է՝ երբեմն ակնկալելով աջակցություն: Այսպիսով, ինքնորոշումը ներառում է անհատի համար ինքնահսկողության ցանկալի մակարդակն ու կյանքում իր համար կարևոր ոլորտներում ինքնահսկողության փաստացի մակարդակը: Այս մոտեցումը չի բացառում տարբերություններ՝ պայմանավորված տարբեր մշակույթներում առկա առանձնահատկություններով, որոնք կարող են հանգեցնել տարբեր խմբեր ներկայացնող անհատների ինքնահսկողության մակարդակի էական բազմազանության: Ինչպես Wehmeyer-ի և Նրա գործընկերների (Shogren et al., 2017) առաջադրած Նախաձեռնության գործոնի տեսությունը, այնպես էլ ինքնորոշման եռակողմ էկոլոգիական տեսությունը կենտրոնացած են այն երեխաների և երիտասարդների վրա, ովքեր ձեռք են բերում ինքնորոշումը դյուրինացնող անձնական ունակություններ (Abery & Stancliffe, 1996, 2003; Wehmeyer & Abery, 2013): Դրանցից են *բազմազան հմտությունները* (նպատակադրում, ինքնահսկողություն, ընտրության կատարում և որոշումների ընդունում, խնդիրների լուծում, սեփական շահերի պաշտպանություն, հաղորդակցում), *գիտելիքները* (սեփական նախընտրությունների ընկալում, իրավունքներ և պարտականություններ), և *աշխարհայացքը/դիրքորոշումը* (ինքնահսկողության ներքին շրջանակ, ինքնաբավություն, հաջողությունների ներքին զգացողությունը) (Abery & Stancliffe, 1996, 2003; Wehmeyer & Abery, 2013): Չենց այստեղ էլ ի հայտ են գալիս երկու մոդելների հիմնական տարբերությունները: Նախաձեռնության գործոնի տեսությունը ինքնորոշումը համարում է հայեցակարգային և կենտրոնացած է ինքնորոշման օժանդակող հմտությունների, գիտելիքների, մոտեցումների ու համոզմունքների անմիջական դասավանդման վրա: Դրան հակառակ, էկոլոգիական տեսությունը, ընդունելով անմիջական դասավանդման կարևորությունը, շեշտադրում է ունակությունները բնական ճանապարհով զարգացնելու նպատակով նպաստավոր միջավայրի ստեղծումն ու ծնողների, ուսուցիչների և ուրիշների համապատասխան գործողությունները:

### Ինքնորոշման վերաբերյալ թյուրըմբռնումները

Շատ ոլորտներում, այդ թվում կրթության մեջ, ինքնորոշում հասկացությունը, հատկապես երբ խոսքը հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և



Երիտասարդների մասին է, բազմաթիվ մասնագետների կողմից պատշաճ չի ընկալվում: Որոշ հետազոտողներ ինքնորոշումը նույնացնում են անկախության հետ: Այս տեսակետը ենթադրում է, որ, ինքնորոշված լինելու համար, երեխաները և երիտասարդները պետք է ձգտեն իրենց կյանքի բոլոր կողմերի լիակատար վերահսկման, և որ ուրիշների օժանդակությունը ստվեր է գցում անձի ինքնորոշման վրա: Այս մոտեցումը թյուրիմացաբար պնդում է, որ ինքնորոշումը հնարավոր է միայն թեթև աստիճանի հաշմանդամություն ունեցողների համար:

Նույնանման թյուրըմբռնում է նաև այն, որ ինքնորոշումը հնարավոր է միայն հաղորդակցման և սեփական շահերի պաշտպանության փայլուն հմտությունների դեպքում: Նման տեսակետն անտեսում է շրջակա միջավայրի դերը, որն ընձեռում է ընտրության և որոշումների նկատմամբ հսկողություն իրականացնելու հնարավորություններ՝ անկախ անհատի հաղորդակցման հմտություններից և աջակցող անձանց դերից, ովքեր համակ ուշադրությամբ կարողանում են հասկանալ խոսքային ու ոչ խոսքային ձևով հաղորդակցվող անհատի կարիքներն ու նախասիրությունները:

Երրորդ թյուրըմբռնումն այն է, որ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնորոշման օժանդակելը խելամիտ է, սակայն դրա զարգացման ճանաչված «լավագույն» ձև չկա: Վերջին երեք տասնամյակների ընթացքում, սակայն, մեծաթիվ հետազոտողներում ներկայացվել են հաշմանդամության տարբեր աստիճան ունեցող անձանց ինքնորոշման զարգացումը խթանելու լավագույն մոտեցումները: Այդ մոտեցումներից կարևորագույնը կներկայացվի այս գլխում, ավելի ուշ:

Թյուրըմբռնում կա, որ ինքնորոշումը, որպես հիմնասխեմ, պետք է դիտարկել մեծահասակների շրջանում: Այդ պատճառով հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնորոշումը զարգացնելու անցյալում ձեռնարկված համարյա բոլոր ջանքերը կենտրոնացած են եղել դեռահասների և երիտասարդների վրա՝ դպրոցից համայնքային կյանքի անցման շրջանում: Հիմա ընդունում ենք, որ ինքնորոշման խնդիրը կարևոր է կյանքի բոլոր փուլերում: Շրջապատում հսկողություն սահմանելու նորաձիհների առաջին փորձը լացն է, երբ անհարմարություն են զգում կամ ուշադրության կարիք ունեն: Կյանքի այս փուլում նրանք չեն կարողանում ինքնուրույն փոխել իրենց իրավիճակը կամ նույնիսկ ուղղակիորեն հաղորդակցվել իրենց խնամողների հետ: Սակայն ծնվելուն հաջորդող առաջին մի քանի շաբաթվա ընթացքում մայրերը սովորում են հասկանալ այդ լացի երանգները՝

ելելով ձայնի տարբեր հաճախականությունից ու բարձրությունից, այն հանգամանքից, թե արդյոք այն հետզհետե է բարձրանում, թե միանգամից ամբողջ ուժով է հնչում: Մի շարք բնութագրիչներ արդյունավետորեն օգտագործվում են որպես հուշումներ առ այն, թե ինչ է հարկավոր երեխային՝ գիրկը վերցնել, կերակրել, թե տակաշորը փոխել: Կյանքի յուրաքանչյուր փուլում գոյություն ունեն ինքնորոշման տարիքային հնարավորություններ, որոնք հետզհետե ավելանում են:

Ինքնորոշման զարգացման արդի մոտեցումները մեզ հեռացրել են հնացած ու սահմանափակ տեսակետից: Վերջին տասնամյակների հետազոտությունները վկայում են, որ բոլոր մարդիկ, անկախ իրենց հաշմանդամություն ունենալու փաստից, աջակցության անհրաժեշտությունից, ունակ են և հետաքրքրված են վերահսկելու իրենց կյանքի որոշ կողմերը: Իհարկե, ավելի հեշտ է մտածել, թե հաշմանդամություն ունեցող երեխաներն ու երիտասարդները ավելի շատ են վերահսկում իրենց կյանքը: Ծնողներն ու ուսուցիչները կարող են չնկատել, թե ավելորդ օգնությամբ ու ուշադրությամբ որքան են խոչընդոտում հաշմանդամություն ունեցող երեխայի ինքնորոշումն ու առօրյա կյանքի վերահսկողությունը: Ինքնորոշման զարգացումը բարդ աշխատանք է, որը պահանջում է զգույշ մշտադիտարկում: Առկա լավագույն փորձերը վկայում են, որ ծնողներն ու ուսուցիչները երեխաներին ու երիտասարդներին պետք է մշտապես տրամադրեն ընտրություն կատարելու և որոշում կայացնելու հնարավորություններ՝ ցույց տալով, որ երեխայի կարծիքը և նախապատվությունը կարևոր են:

### Ինքնորոշման հետ կապված վերջնարդյունքներ

Թեև որոշ մարդիկ ինքնորոշումը դիտարկում են որպես ինքնըստիներքյան ստացվող արդյունք, կարծում ենք, որ ինքնորոշումը և դրա արդյունքները գործընթացներ են՝ ուղղված նպատակին հասնելուն: Հարց է ծագում՝ որքանով են հաշմանդամություն ունեցող ինքնորոշված աշակերտները հասնում դրական վերջնարդյունքների: Վերջին 30 տարվա ընթացքում ձեռնարկվել են ինքնորոշման ազդեցությունը փաստագրելու մի շարք հետազոտություններ: Դրանց արդյունքները ցույց են տալիս, որ ինքնորոշումը կանխորոշում է.

- աշխատանք ունենալը, համայնքի մատչելիությունը (Shogren & Shaw, 2016; Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenburg & Little, 2015; Wehmeyer & Palmer, 2003),
- անցման շրջանի դրական արդյունքները, ներառյալ՝

ինքնուրույն ապրելու բարձր ցուցանիշները և դրական սոցիալական փոխհարաբերությունների ստեղծումը (Martorell, Gutierrez-Rechacha, Pereda, & Ayuso-Mateos, 2008; Shogren & Shaw, 2016; Wehmeyer & Palmer, 2003; Wehmeyer & Schwartz, 1997),

- բնակության վայրի հասանելիությունը (Shogren & Shaw, 2016), համայնքի կյանքին ավելի մեծ մասնակցությունը (McGuire & McDonnell, 2008),
- հաջողությունները հետոպրոցական կրթության մեջ (Ancil, Ishikawa & Scott, 2008; Getzel & Thoma, 2008),
- կյանքի ավելի բարձր որակը և բավարարությունը կյանքից (Lachapelle et al., 2005; Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007; Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little & Pressgrove, 2006),
- առավել որակյալ հանգիստը և ժամանցը (McGuire & McDonnell, 2008),
- արդյունքների կայունությունը (Shogren et al., 2015):

Դպրոցական միջավայրում ինքնորոշման կարողությունների ձևավորումը կապվում է.

- ուսման բարձր առաջադիմության հետ (Fowler, Konrad, Walker, Test & Wood, 2007; Konrad, Fowler, Walker, Test & Wood, 2007; Lee, Wehmeyer, Soukup & Palmer, 2010; Shogren et al., 2012),
- կրթական և անցման շրջանի նպատակներին հաջողությամբ հասնելու հետ (Agran, Blanchard & Wehmeyer, 2000; McGlashing-Johnson, Agran, Sitlington, Cavin & Wehmeyer, 2003),
- կրթական ծրագրի հասանելիության հետ (Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup & Little, 2008):

Միաժամանակ, ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ ինքնորոշման հմտությունների հաշմանդամության շատ տեսակների դեպքում կարելի է տիրապետել ցանկացած տարիքում (Algozzine, Browder, Karvonen, Test & Wood, 2001; Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar & Alwell, 2009) և որ այդ հմտությունների ձևավորման համար տրամադրվող օժանդակությունը նպաստում է նաև ինքնահսկողության զարգացմանը (Algozzine, Browder, Karvonen, Test & Wood, 2001; Wehmeyer et al., 2012):

Առկա են նաև սակավ հուսադրող հետազոտությունների արդյունքներ, առ այն, որ շատ երկրներում ինքնորոշման կարողությունների զարգացումը և ինքնորոշման գործածման հնարավորությունները ներառված չեն հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթական ծրագրերում (Arnold & Czamanske, 1991; Izzo & Lamb,

2002): Բացի այդ` Algozzine, Browder, Karvonen, Test & Wood (2001) պարզել են, որ ինքնորոշման կարողությունների զարգացման ուղղված աշխատանքներ հիմնականում իրականացվում են ավագ դպրոցում և հետոպրոցական կրթության տարիներին, ուսուցման յուրահատուկ խանգարումներ ունեցող ուսանողների հետ: Այլ դժվարություններ ունեցող աշակերտների հետ նման հմտությունների ձևավորման համար կատարվում են անհետևողական փորձեր: Արդյունքը գոհացող չէ. հաշմանդամություն ունեցող շատ աշակերտներ, դպրոցի օժանդակող միջավայրից հեռանալով չեն իրացնում իրենց ներուժը, չեն կարողանում գնահատել կարիքներն ու իրացնել հիմնական իրավունքները (Izzo & Lamb, 2002):

### Չարգացման հեռանկարների անհրաժեշտությունը

Ինքնորոշումը զարգանում է ամբողջ կյանքի ընթացքում: Նորածին երեխաների գիտակցական ընտրությունը սահմանափակ է. նրանք որոշումներ չեն կայացնում և կարող են փոխել իրենց միջավայրը միայն ուրիշների աջակցությամբ: Սակայն շուտով նրանք զարգացնում են իրենց խնամողներին ազդակներ ուղարկելու կարողությունը (մանկան լացը), որով հայտնում են ինչ-որ բան փոխելու անհրաժեշտության մասին: Ձեռք բերելով առարկաներին ինքնուրույն հասնելու, բռնելու և բաց թողնելու ունակություն՝ երեխաները ցույց են տալիս իրենց նախասիրությունները և կատարում են հիմնական ընտրությունները՝ կենտրոնանալով շրջապատի որոշակի խաղալիքների և առարկաների վրա: Անկախորեն տեղաշարժվելու ունակությունը զգալիորեն մեծացնում է ընտրություն և որոշումներ կայացնելու հնարավորությունը, քանի որ զարգացող մանկիկը հիմա կարողանում է հասնել իր համար նախկինում անհասանելի առարկաների և ուսումնասիրել դրանք: Մի փոքր ավելի ուշ, հաղորդակցման հմտությունների զարգացմանը զուգընթաց, փոքրիկը կարողանում է արտահայտել իր նախասիրությունները բանավոր հաղորդակցման և այլ միջոցներով՝ փոխելով խնամողների վարքագիծը, դրանով իսկ ուղղակիորեն վերահսկելով շրջակա միջավայրը:

Կյանքի առաջին մի քանի տարիների ընթացքում երեխայի ինքնորոշումը սահմանափակվում է այն տարածքներում, որտեղ ծնողները ընտրության հնարավորություն են ընձեռում: Սակայն, փոքրիկների սոցիալական աշխարհի ընդլայնումով, նրանք հետզհետե ավելի շատ ժամանակ են անցկացնում ընտանիքից դուրս՝ հասակակիցների և խնամողներին փոխարինող մարդկանց (օրինակ՝

մանկապարտեզների դաստիարակներ) հետ: Նման միջավայրերում պահի ազդեցությամբ որոշումները կայացնում է երեխան, իսկ մեծերը հիմնականում վերահսկում են ավելի երկարաժամկետ, հետևանքներ առաջացնող որոշումների կայացումը: Մանկապարտեզ ընդունվելիս երեխան որոշումների կայացումը արդեն կիսում է իր համար ազդեցիկ մեծի հետ: Որքան ավելի շատ ժամանակ է երեխան անցկացրած լինում մեծերի խմբում, այնքան ավելի անկախ է լինում: «Ի՞նչ հազնել դպրոց գնալիս», «Ի՞նչ ուտել ճաշին» և «Ի՞նչ միջոցառումների մասնակցել» հարցերի հետ կապված որոշումները կայացնում է զարգացող երեխան՝ աճող ազդեցության հետևանքով:

Մեծանալուն զուգահեռ, երեխան ավելի ու ավելի շատ որոշումներ է կայացնում՝ ծնողների հետ խորհրդակցելով: Ծնողները աստիճանաբար ավելի հաճախ են համոզվում, որ պետք է «համոզեն», «քաջալերեն» և «մոտիվացնեն» իրենց դեռահասներին, քանի որ այլևս պարզապես չեն կարողանում նախկինի նման ստիպել նրանց կայացնելու որոշումներ՝ թեկուզ հենց երեխայի հետ ֆիզիկական չափերով մոտ լինելու պատճառով: Կարճաժամկետ որոշումները հիմնականում ընդունվում են երեխաների կողմից՝ ծնողների որոշակի մասնակցությամբ, թեև վերջնական խոսքի իրավունքը դեռ ծնողներինն է: Երբ խոսքը վերաբերում է երկարաժամկետ ազդեցություն ունեցող որոշումների կայացմանը, դեռահասները գնալով ավելի շատ ազդեցություն են դրսևորում՝ արտահայտելով իրենց նախասիրություններն ու տեսակետը:

Որոշումների կայացման լիազորության աստիճանական անցումը ծնողից երեխային տարբեր մշակույթներում տարբեր է, բայց հարաբերականորեն համամարդկային բնույթ է կրում՝ անկախ էթնիկ կամ մշակութային պատկանելությունից կամ երկրից: Գրեթե բոլոր ծնողների վերջնական նպատակը ինքնորոշված չափահաս դաստիարակելն է, ով ընդունակ է գոհացուցիչ որակի համար տեղեկացված որոշումներ կայացնելու, լինելու տնտեսապես անկախ և ապրելու որպես ինքնորոշված մարդ: Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների առջև գոյացած մարտահրավերների պատճառով ընտանիքները շատ դեպքերում հնարավորություն չեն ունենում դաստիարակելու ինքնորոշված անհատ: Սակայն, այս փաստին չպետք է նայել որպես հաշմանդամություն ունեցող երեխաների, երիտասարդների ու նրանց ընտանիքների համար սահմանված վերջնարդյունք: Բոլոր երեխաներն ունեն ինքնորոշման կարողություն, եթե նրանց կյանքի վաղ

փուլում ձեռնարկվեն պատշաճ քայլեր և տրամադրվի անհրաժեշտ տևողությամբ աջակցություն:

## Ինքնորոշման և սեփական շահերի պաշտպանության (ինքնաշատագովության) խոչընդոտները

Սկստի ունենալով այն փաստը, որ հաշմանդամություն ունեցող շատ երեխաներ, երիտասարդներ և մեծահասակներ ինքնորոշման հմտություններ ունեն, կարելի է ենթադրել, որ գործնականում նման անձինք ինքնորոշմանն ուղղված աջակցություն են ստանում: Սակայն հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ դա այդպես չէ: Հաշմանդամություն ունեցող անհատներն իրենց ինքնորոշմանը նպաստող կարողությունների ձեռքբերման և կատարելագործման ճանապարհին հանդիպում են խոչընդոտների, որոնք սահմանափակում են այդ կարողությունների կիրառման հնարավորությունները և ցանկալի աստիճանի ինքնավերահսկողությունը՝ կյանքի ամենակարևոր հարցերում:

**Անհատական խոչընդոտներ.** Կենտրոնանալով շրջակա միջավայրի վրա՝ ինքնորոշման էկոլոգիական մոտեցումների համաձայն ընդունելի է, որ հաշմանդամություն ունեցողի անհատական կարողությունները և ֆունկցիոնալ սահմանափակումները, կարող են պատճառ դառնալ ինքնահսկողությունը խոչընդոտելու: Մենք համոզված ենք, որ «այո» և «ոչ» քարտերի միջոցով հաղորդակցվելու պարզունակ կարողության դեպքում համապատասխան աջակցություն ստանալով, զարգացման անգամ խորը խանգարումներ ունեցող անձինք կարող են ինքնորոշում ցուցաբերել: Բայց, ցավոք, շատ հաճախ այդպիսի աջակցությունը հետևողականորեն չի տրամադրվում: Ինքնորոշման և սեփական շահերի պաշտպանության համար անձնական կարողություններ ունենալը *պարտադիր չէ*, բայց համապատասխան աջակցությունը և միջավայրային բարենպաստ պայմանները պարտադիր են:

Ինքնորոշման տարածված խոչընդոտներն անհատական մակարդակում ներառում են այդ գործընթացներին առնչվող բոլոր հմտությունների հետ կապված ֆունկցիոնալ սահմանափակումները: Դրանք թվում են՝ ընտրություն կատարելը, որոշումներ կայացնելը, խնդիրներ լուծելը, նպատակ դնելը, հաղորդակցվելը, սեփական շահերը պաշտպանելը և ինքնահսկողության հմտություններ ունենալը: Բացի այդ, անլիարժեք ինքնաճանաչումը, ինչպես նաև ծառայությունների համակարգին ծանոթ չլինելն ու սեփական իրավունքները չիմանալը

սահմանափակում են շահերի պաշտպանությամբ հանդես գալու և կյանքի կարևոր հարցերը ցանկալի չափով վերահսկելու նրանց կարողությունը: Դիրքորոշումներն ու համոզմունքները նույնպես կարող են հանդես գալ որպես արդյունքները սահմանափակող գործոններ: Վերահսկման արտաքին շրջանակը, ինքնաբավությունը, հաջողությունների ու ձախողումների սխալ մեկնաբանությունները կարող են բացասաբար անդրադառնալ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնահսկողության վրա (Abery & Stancliffe, 2003):

**Էկոլոգիական խոչընդոտներ.** Ինքնորոշման Էկոլոգիական մոտեցումն ընդունում է անձի և միջավայրի դինամիկ փոխազդեցությունը: Երեխաները և երիտասարդները ոչ միայն արձագանքում են իրենց շրջակա միջավայրին, այլև առանցքային դեր են կատարում դրա *ստեղծման* գործում: Պարզ ասած, մի կողմից մեր անհատական կարողությունները, վարքագիծը և սոցիալական կապիտալը (մարդկային ռեսուրսը) կրում են շրջակա միջավայրի ազդեցությունը, մյուս կողմից՝ մենք մեր ազդեցությունն ենք ունենում Էկոհամակարգի յուրաքանչյուր մակարդակի ռիսկերի ու հնարավորությունների վրա: Էկոհամակարգի յուրաքանչյուր մակարդակում գոյություն ունեն ինքնորոշումը սահմանափակող բազմաթիվ գործոններ: *Միկրոհամակարգի* մակարդակում՝ հաշմանդամություն ունեցող իրենց զավակին պաշտպանության տակ առնելու ընտանիքի ձգտումը շատ հաճախ հանգեցնում է նրան, որ երեխան ինքնորոշման քիչ հնարավորություններ և հնարավոր մարտահրավերներին դիմագրավելու սահմանափակ կարողություն է ունենում: Այն ծնողներն ու մանկավարժները, ովքեր կենտրոնանում են պաշտպանության և ռիսկը վերացնելու, այլ ոչ թե այն կառավարելու ունակություն զարգացնելու վրա, նվազեցնում են հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների՝ ինքնորոշում դրսևորելու, իրենց սխալներից սովորելու և այդ գործընթացում աճելու հնարավորությունները: Ընտանիքի անդամների և ուսուցիչների՝ հաշմանդամություն ունեցող երեխաներից, երիտասարդներից և մեծահասակներից ունեցած փոքր *ակնկալիքները* կարող են խոչընդոտել ինքնորոշումը (Wehmeyer & Abery, 2013): Ծնողները, ուսուցիչները և աշակերտ մասնագետները շատ հաճախ այն կարծիքին են, որ եթե հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներն այսօր չեն տիրապետում այս կամ այն հմտությանը (օրինակ՝ ընտրություն կատարել, սեփական վարքագիծը վերահսկել), ապա հետագայում էլ անկարող կլինեն այն դրսևորելու: Այսպիսով, ինքնորոշման դրսևորումը կախված է

ոչ այնքան անձի կարողություններից, որքան աջակցող մարդկանց հավաստից ու ընձեռած հնարավորություններից:

Ինքնորոշման կարողությունների զարգացման օժանդակությունը, ինչպես նաև այդ կարողությունների կիրառման հնարավորությունների տրամադրումը պահանջում են դրական կապեր և փոխհարաբերություններ այն տարբեր միջավայրերի միջև, որոնցում երեխաները անցկացնում են իրենց կյանքը: *Մեզոհամակարգերի* մակարդակում այս կապերն էական նշանակություն ունեն: Դրանց շնորհիվ, մի իրավիճակում զարգացած կարողությունները հնարավոր է լինում տեղափոխել մեկ այլ իրավիճակ, ամրապնդել և ընդհանրացնել: Օրինակ՝ ուսուցիչը, որը ստեղծում է միջավայր, որտեղ աշակերտներին սովորեցնում է ինքնորոշվել, պետք է աշխատի, ասենք, ընտանիքների հետ, որպեսզի այդ կարևորագույն որակը պահպանվի տանը, այլ միջավայրերում՝ ընդհանրացման օժանդակելու համար: Ցավոք, հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ երեխաների և երիտասարդների համար կապերն ու հարաբերությունները կա՛մ քանակի ու որակի առումով անհամաչափ են, կա՛մ պարզապես գոյություն չունեն: Այսպիսի խոչընդոտի լավ օրինակ է դպրոցների և ընտանիքների միջև չհամակարգվող կապը: Դպրոցի անձնակազմը բազմաթիվ առիթներով բարձրաձայնում է այն մտահոգությունը, որ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ծնողները չեն հետևում տնային առաջադրանքների կատարմանը և միջին դպրոցից սկսած, համարյա չեն ներկայանում ժողովներին: Հաջորդ դիպուկ օրինակը ծնողների և ընտանիքների հաղորդակցման խնդիրն է, ինչը բացատրվում է ընտանիքի հետ դպրոցի կապով: Արգելքներ են առաջ գալիս, երբ մի միկրոհամակարգում (օրինակ՝ դասասենյակում) հաջողությամբ ցուցաբերված օժանդակությունը չի փոխանցվում մեկ այլ միկրոհամակարգ (օրինակ՝ ընտանիք) կամ երբ ուսուցիչներն ու ծնողները տարբեր կարծիքի են աշակերտի ինքնորոշման դրսևորման հարցում:

Ինքնորոշման բազմաթիվ խոչընդոտներ կան նաև *էքզոհամակարգի* մակարդակում: Այն բաղկացած է ավելի մեծ սոցիալական համակարգերից, որոնց աշակերտն անմիջականորեն չի մասնակցում, սակայն որոշումներ են կայացվում, որոնք ազդում են նրա միկրոհամակարգերի (դպրոց կամ ընտանիք) կամ մեզոհամակարգերի վրա (ընտանիքի կապերը դպրոցի հետ): Ինքնորոշումը սահմանափակող խնդիր օրինակ է ուսուցիչների և ուսուցչի օգնականների համար կարևոր թեմաներով դասընթացներին՝ դպրոցի ղեկավարների կողմից լրացուցիչ ֆինանսավորում

չհատկացնելը: Այս խնդիրն առկա է ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ այլ երկրներում (Caldwell, 2010): Չնայած ինքնորոշման կարողությունների զարգացումը կարևորող հետազոտություններին, քիչ են այնպիսի դպրոցները, որոնք հանձն են առել հատուկ ուշադրություն հատկացնելու հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ինքնորոշման զարգացմանը (Algozzine et al., 2001; Izzo & Lamb, 2002): Այսօր բազմաթիվ դպրոցներում առկա երրորդ արգելքը հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող աշակերտների խոսքի ու հաղորդակցման զարգացմանը օժանդակող տեխնոլոգիաների բացակայությունն է (Braddock, Hoehl, Tanis, Ablowitz & Haffer, 2013): Օրինակ, ըստ Հայաստանի վերաբերյալ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի վերջին գեկոյցներից մեկի (2012)՝ օժանդակ սարքերի կարիք ունեցող դպրոցական տարիքի երեխաների միայն փոքր մասն է օգտվում դրանցից:

Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար ինքնորոշման էքզոհամակարգային շատ խոչընդոտներ պայմանավորված են ամենօրյա աշակցություն ցուցաբերող կազմակերպությունների և հաստատությունների, այդ թվում՝ կրթական համակարգի քաղաքականությամբ և ընթացակարգերով: Որոշ երկրներում օրենսդրությունը դեռևս թույլատրում է հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների հեռացումը դպրոցից, առանձնացված դպրոցներում և հաստատություններում սովորելը: Այլ երկրներում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթական իրավունքների վերաբերյալ գոյություն ունեցող օրենքները շրջանցվում են: Չնայած 2010 թ. Հայաստանի կողմից ՄԱԿ-ի՝ Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի վավերացմանը, հանրակրթական դպրոցների ղեկավարները երբեմն հրաժարվում են ընդունելու ծանր հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների: Բնականոն զարգացող հասակակիցների հետ ամենօրյա շփման բացակայության պատճառով հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ինքնորոշումը սահմանափակվում է: Հաճախ ինքնորոշման արգելք կարող են լինել նաև հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների կրթական օժանդակության և ծառայությունների մատուցման պլանավորումը և իրականացումը, քանի որ ուշադրության կենտրոնում շարունակում են լինել միջամտությունը, ոչ թե երեխան և նրա ծնողը: Զիչ են դեպքերը, երբ աշակերտները և ծնողները ակտիվորեն մասնակցում են կրթության կարճաժամկետ և երկարաժամկետ նպատակների սահմանման աշխատանքներին կամ քաջալերվում է նրանց ներդրումը միջամտության ծրագրերում:

Անհատականացված բոլոր կրթական ծրագրերը, բացի թեթև հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ծրագրերից, շարունակում են կենտրոնանալ ֆունկցիոնալ հմտությունների զարգացման վրա, իսկ միջամտությունները հաճախ իրականացվում են դասարանից դուրս: Ինքնորոշման էքզոհամակարգային մակարդակի մեկ այլ արգելք է ընտանիքի և հաշմանդամություն ունեցող երեխայի ներկայացուցչի բացակայությունն աշակերտների ստացած աշակցության որակի գնահատում իրականացնող մարմիններում և նախարարություններում (Caldwell, 2010; McDonald & Raymaker, 2013):

*Մակրոհամակարգը* վերաբերում է մշակութային արժեքներին ու գաղափարախոսությանը և կազմակերպչական ընդհանուր դրվածքին: Շատ երկրներում հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ հասարակության վերաբերմունքը շարունակում է պայմանավորված լինել նրանց էյբլիզմի հանգամանքով: *Էյբլիզմը* խտրականությունն է հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ: Իրականում, սակայն, դրա ազդեցությունը չի սահմանափակվում միայն խտրական քայլերով, այն տարածվում է նաև հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ խտրական վերաբերմունքի վրա: Հասարակության գործելակերպերն ու առկա վերաբերմունքը շարունակում են մնալ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներուժը նսեմացնող, մերժող և սահմանափակող: Խտրականության այդ ձևերից շատերը վերածվում են հասարակական նորմերի և արմատանում են հաշմանդամություն ունեցող անձանց ընկալման (կամ ավելի ճիշտ՝ անտեսման) մշակույթի մեջ: Ըստ Campbell (2009; 2008) և այլոց (օրինակ՝ Dunn & Andrews, 2015; Hehir, 2005), *Էյբլիզմը* դուրս է գալիս բառացի խտրական գործողությունների սահմաններից՝ տարածվելով այն ձևի վրա, որով տվյալ մշակույթը կրողները վերաբերվում են հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց, այսինքն՝ որպես անհատների, ում հարկավոր է «վերանորոգել», ովքեր չունեն հասարակության լիիրավ անդամ լինելու կարողություն: Ուստի հաշմանդամությունը համարվում է ոչ թե առանձնահատկություն, այլ՝ թերություն: Ահա այն պատճառները, որոնք սահմանափակում են այս ոլորտում անձնական կարողություններ զարգացնելու՝ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների հնարավորությունները.

- մասնագետների և ծնողների մեծ մասի շրջանում ինքնորոշման մասին իմացության պակասը,
- հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների

- և մեծահասակների շահերի պաշտպանության սահմանափակ ֆինանսավորումը,
- իրենց ծրագրերում ինքնորոշման ուսուցում ներառելու առնչությամբ կրթական համակարգերի սակավ հետաքրքրվածությունը,
- հասունացման տարիքում աշակերտների ինքնորոշման սվազող հնարավորությունները:

**Ինքնորոշման օժանդակության ուղղված առաջարկություններ և գործնական քայլեր**

Վերջին մի քանի տասնամյակների ընթացքում մի շարք պաշտոնական ծրագրեր են մշակվել և փորձարկվել՝ օժանդակելու մտավոր ֆունկցիայի խանգարում ունեցող ցանկացած տարիքի անձանց ինքնորոշման զարգացմանը: Պետք է նշել, որ գոյություն ունեցող հետազոտական գրականության հիման վրա նույնպես կարելի է ոչ պաշտոնական, ոչ ծրագրային առաջարկություններ անել՝ օժանդակելու ընտանիքի, դպրոցի և համայնքի շրջանում ինքնորոշմանը նպաստող հմտությունների, իմացական հիմքերի, վերաբերմունքների և համոզմունքների զարգացմանը: Անկախ նրանից՝ ծրագիրը պաշտոնական է, թե ոչ, ներկայիս լավագույն մոտեցումները ամենից լավ կարելի է ամփոփել այսպես՝ «Սկսե՛ք վաղ և տվե՛ք որքան կարելի է շատ հնարավորություններ»:

**Անհատներ և ընտանիքներ**

Երեխաներն սկսում են նպատակային վարք ցուցաբերել վաղ մանկության շրջանում և պարզունակ կերպով անցնում են ինքնորոշման գործընթացի: Փոքրիկները արագ զարգացնում են լացի տարբեր տեսակներ, որոնք տարբերվում են հաճախականությամբ, ուժգնությամբ և ներկայացման ձևով: Շատ կարճ ժամանակամիջոցում մայրերը կարողանում են իրարից տարբերել լացի տեսակները՝ քաղցած է, տակդիրը փոխելու կարիք ունի կամ պարզապես ուզում է ձեռքի վրա լինել ու սոցիալապես շփվել: Մեծի կողմից նորաձևի լացի տեսակները տարբերելը և արագ արձագանքելը, փոքրիկին թույլ են տալիս հասկանալու, որ սեփական գործողությունների միջոցով կարող է վերահսկել կամ հասնել որոշակի արդյունքների (Donovan & Leavitt, 1989):

Կյանքի առաջին տարվա ընթացքում նորածիններն սկսում են ուսումնասիրել իրենց աշխարհը: Մեծանալուն զուգահեռ այս հետազոտումների շրջանակն ընդլայնվում և հետաքրքրություններն ավելի բազմազան են դառնում: Ինքնորոշման զարգացմանը ընտանիքները կարող են օժանդակել՝ նպաստելով երեխայի շրջապատող միջավայրի և

դրանում գտնվող առարկաների նկատմամբ նրա հետաքրքրության բավարարմանը (Odom & Wolery, 2003): Դրան կարելի է հասնել՝ շրջապատող միջավայրն ուսումնասիրության համար անվտանգ դարձնելով և այնտեղ տեղադրելով մեծ հետաքրքրություն առաջացնող բազմաթիվ առարկաներ: Սա, բնականաբար, կհանգեցնի երեխաների որոշակի գործողությունների, խաղերի և խաղալիքների նկատմամբ նախասիրությունների զարգացմանը: Նրանք կսկսեն տարբերել իրենց համար հաճելի և տհաճ, հետաքրքիր ու անհետաքրքիր առարկաներն ու երևույթները (Shogren & Turnbull, 2006):

Ինքնորոշման կարողությունների զարգացման հաջորդ տրամաբանական քայլը սահմանափակ թվով այլընտրանքներից կատարվող պարզ ընտրության ընձեռումն է: Կյանքի 12-18 ամիսներին երեխաներն արդեն դրսևորում են իրենց միջավայրը վերահսկելու ցանկություն, այդ թվում՝ սնունդը, գործողությունները, խաղալիքները և հասանելի առարկաները: Երեխայի անձնական կարողությունների շրջանակում, մինևույն ժամանակ փոքր բարդություն պարունակող ընտրության հնարավորություն ընձեռելը օգնում է գնահատելու ընտրության (այդ թվում նաև սխալ) հետևանքները, զարգացնում է նպատակ դնելու, խնդիրներ լուծելու կարողությունը և ինքնահսկողությունը: Սա կարող են ապահովել ինչպես ծնողները՝ տնային պայմաններում, այնպես էլ դաստիարակները՝ նախադպրոցական միջավայրում: Տանը ծնողները կարող են սննդի որոշակի տեսակներից, հետագայում նաև հագուստից ընտրություն առաջարկել (օրինակ՝ «Այս երեք վերնաշապիկից ո՞րը կհագնես»):

Նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունները երեխաներին հնարավորություններ են ընձեռում ընտրելու, թե ո՞ր գործողությանը մասնակցեն, սովորեցնում են երբեմն գնալ փոխզիջման, երբեմն էլ, թեկուզ չուզենալով, համաձայնել հասակակիցների նախասիրություններին, ընտրությանը կամ դաստիարակի առաջարկին: Միաժամանակ այս համատեքստը դաստիարակներին թույլ է տալիս հնարավորություն ընձեռել սաներին մասնակցելու խմբային որոշումների կայացման գործընթացներին, որտեղ յուրաքանչյուր երեխա հնարավորություն ունի ներկայացնելու իր նախասիրությունները՝ մինչև վերջնական լուծման շուրջ խմբի համաձայնության գալը: Խոսքային հմտությունների զարգացմանը զուգընթաց, ընտանիքները և ուսուցիչները կարող են օժանդակել հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ինքնորոշմանը՝ ուղղորդելով, որպեսզի նրանք

արտահայտվեն իրենց համար հաճելի և տհաճ բաների մասին՝ ապահովելով պայմաններ ու աջակցություն հաղորդակցման (անհրաժեշտության դեպքում այլընտրանքային ձևով) կարողության զարգացման համար:

Ինքնորոշման կարևորագույն բաղադրիչներից մեկն անձնական նպատակներին հասնելու համար վարքի ինքնակարգավորման կարողությունն է: Ըստ Whitman-ի (1990), ինքնակարգավորումը օգնում է հաշվի առնելու իրավիճակը, սեփական նպատակները և հնարավոր մարտահրավերներին դիմակայելու կարողությունը, ինչպես նաև կատարած գործողությունների պլանի մշակումն ու ջանքերի արդյունավետության գնահատումը:

Որոշ երեխաների դեպքում խոսքի ու հաղորդակցման բարելավման միջոցով ծնողները և ուսուցիչները կարող են նպաստել ինքնակարգավորման կարողությունների զարգացման համար կարևոր բաղադրիչների՝ ներքին ու արտաքին խոսքի զարգացմանը: Երբ երեխաներն սկսում են դպրոց հաճախել, առաջանում է նրանց՝ նպատակներ սահմանել սովորեցնելու ևս մեկ հնարավորություն: Այդ նպատակով երեխաներին պետք է խրախուսել իրենց առջև դնելու մի քանի կարճաժամկետ (ամենօրյա), միջնաժամկետ (շաբաթական կամ ամսական) և երկարաժամկետ (եռամսյա) նպատակներ: Կարևոր է երեխաներին սովորեցնել հետևելու այդ նպատակների իրագործմանը՝ ընթացքում ցուցաբերելով անհրաժեշտ աջակցություն:

Բազմաթիվ ընտանիքներում առկա իրավիճակները ուսումնասիրելուց հետո՝ Baumrind-ը (1966) նկարագրել է ծնողավարության երեք ոճ՝ բռնապետական (մեծ պահանջներ, փոքր արձագանք), մեղմ (փոքր պահանջներ, մեծ արձագանք) և հեղինակավոր (հավասարակշռված պահանջներ և արձագանքներ): *Հեղինակավոր դաստիարակության ոճը*, ըստ ստացված արդյունքների, կայունորեն կանխորոշում է ավելի մեծ աստիճանի ինքնաբավություն, պատասխանատվություն, անկախություն և ինքնավարություն (Baumrind, 1972; Baumrind & Black, 1967) և առավել արդյունավետ աջակցություն է ցուցաբերում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների ինքնորոշման կարողությունների զարգացմանը (Abery & Zajac, 1996; Booth & Kelly, 2002): Այս ընտանիքներում երեխաները ներգրավված են օրվա ճաշի ընտրության, ընտանեկան հանգստի վայր ընտրելու մեջ, մասնակցում են որոշումների կայացմանը, օրինակ՝ տան իրենց տարածքը ձևավորելով, տարբեր հարցերում նախասիրությունները արտահայտելով և հիմնավորելով: Սրանք պարզ ձևեր են, որոնցով

ծնողները կարող են աջակցել երեխաներին՝ ձեռք բերելու կարողություններ՝ կապված չափահաս տարիքում ինքնորոշում դրսևորելու հետ:

Բաումրինդի ծնողավարության ոճերը նույնությամբ կարելի է վերագրել դասավանդմանը: Որոշ ուսուցիչներ օրվա ընթացքում արտահայտվելու քիչ հնարավորություն են տալիս աշակերտներին (բռնապետական), ոմանք թույլ ազդեցություն ունեն դասարանի վրա (մեղմ): *Դասավանդման հեղինակավոր ոճի* դեպքում ընտրության և վերահսկման համակարգված հնարավորությունները համաչափորեն ներառված են առօրյայի մեջ, ուսուցիչը որոշ հարցերում արգելքներ է դնում, երեխաներին և դեռահասներին հնարավորություն է տալիս զարգացնելու և՛ ինքնաբավությունը, և՛ ինքնավստահությունը, և՛ ինքնորոշման կարողությունները: Դպրոցական տարիքի երեխաների հետ կարելի է օգտագործել գործունեության ընտրություն առաջարկելը (հարցնել. «Ո՞ր գիրքը կարդանք», առաջարկելով 3-5 գիրք), սովորածը ստուգելու տարբերակը քննարկելը (պատասխանի տարբերակներ պարունակող քննություն, շարադրություն, ռեֆերատ) կամ դասարանում ցանկալի վարքի կանոններ սահմանելը: Նշված բոլոր մոտեցումները ծառայում են ինքնորոշմանը նպաստող հմտությունների զարգացմանը: Չափազանց կարևոր է, որ օժանդակությունը տրամադրվի միայն անհրաժեշտության դեպքում:

Երբ երեխան դառնում է դեռահաս և թևակոխում է վաղ չափահասություն, ծնողները դաստիարակության հեղինակավոր ձևը կիրառելով պետք է նրան ընձեռեն ոչ միայն որոշումներ կայացնելու և ընտրություն կատարելու հնարավորություն, այլև խելամիտ սահմաններում թույլ տան որոշումներ կայացնել կյանքի ավելի կարևոր հարցերում՝ չբացառելով ձախողումները, սխալ որոշումների կայացումը: Այն որոշումները, որոնք ցանկալի արդյունք չեն տալիս, երեխաներին հնարավորություն են ընձեռում բացահայտելու սեփական նախասիրությունները, առավելություններն ու դժվարությունները, իսկ որոշումներ կայացնելիս, նպատակ դնելիս և ապագայի պլաններ կազմելիս կարևորելու երկարաժամկետ ու կարճաժամկետ հետևանքները նկատի առնելու անհրաժեշտությունը: Այս տարիքում էական է, որ անհատը ստանա ընտրություն կատարելու և որոշումներ կայացնելու իր տարիքին համապատասխան հնարավորություն և դրանք վերաբերվեն իր համար կարևոր ոլորտների (Wehmeyer & Abery, 2013):

**Համակարգային և ծրագրային մակարդակի օժանդակություններ**

Ինքնորոշման կարողությունը զարգանում է ողջ կյանքի ընթացքում: Այն սկսվում է ծնվելուց հետո կարճ ժամանակ անց և շարունակվում է ամբողջ կյանքում: Ծրագրային մակարդակում մշակվել են հաշմանդամություն ունեցող ցանկացած տարիքի անձանց ինքնորոշման օժանդակող մի շարք միջամտություններ: Ծրագրային և համակարգային մակարդակի օժանդակությունները նպատակ ունեն ավելացնելու ինքնորոշման հնարավորությունները և ապահովելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնորոշմանը հասնելու համապատասխան պայմաններ: Ըստ Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin-ի (2000) *դասավանդման ինքնորոշված մոդելը* ամենից շատ ուսումնասիրվածներից է, որը մշակվել է հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների ինքնորոշման օժանդակելու համար:

Այս ծրագիրը, աշակերտների ինքնակարգավորման կարողություններ ուսուցանող աջակցության միջոցով, երիտասարդներին օգնում է զարգացնել նպատակներ դնելու, ընտրություն կատարելու և որոշումներ կայացնելու, սեփական շահերը պաշտպանելու և ինքնորոշման օժանդակող այլ անձնական կարողություններ: Դասավանդման ինքնորոշված մոդելի բազմաթիվ փորձարկումներով (օրինակ՝ Agran et al., 2006; Lee et al., 2008; Shogren, Palmer, Wehmeyer, Williams-Diehm & Little, 2012; Shogren, Plotner, Palmer, Paek & Wehmeyer, 2014; Wehmeyer, Palmer et al., 2000) պարզվել է, որ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները ցուցաբերել են ինքնորոշման բարելավված անհատական կարողություններ, գերազանցել իրենց առջև դրված ուսումնական նպատակները և դրանց հասնելու ակնկալիքները, դրսևորել ինքնորոշման հնարավորությունների էական աճ:

Palmer & Wehmeyer (2003) *դասավանդման ինքնորոշված մոդելը* հարմարեցրել են նախադպրոցական 5-6 տարեկան երեխաներին և այդ խմբի հետ կապված նույնպես ակնառու արդյունքներ են ստացել:

Իրենց մանկության, երիտասարդության և վաղ չափահասության տարիներին հաշմանդամություն ունեցող անձինք պետք է հնարավորություն ունենան մշտապես զարգացնելու ու հղկելու ինքնորոշմանը նպաստող իրենց անհատական կարողությունները (հմտությունները, իմացությունը, դիրքորոշումն ու համոզմունքները): Սա հիմնականում նշանակում է ինքնորոշման աջակցում ինչպես ամենօրյա, այնպես էլ երկարաժամկետ գործընթացներում (Wehmeyer &

Abery, 2013): Ինքնորոշման աջակցության կարևորագույն կողմերն են՝ անձնակենտրոն մոտեցումների օգտագործումը կրթական օժանդակությունը պլանավորելիս (COACH, Giangreco, 1996; Giangreco, Cloninger & Iverson, 2011; O'Brien & Mount, 2005; Pearpoint, O'Brien & Forest, 1993; Smull et al., 2005) և կրթական օժանդակությունների տրամադրումը անձնակենտրոն ձևով: Աշակերտը ինքնորոշում դրսևորելու հնարավորություն է ստանում, երբ կարողանում է որոշել, թե իր կրթության պլանավորման համար նախատեսված հանդիպմանը ովքեր են մասնակցելու, արտահայտել իր նախապատվությունները և սահմանել պլանավորածի ցանկալի արդյունքները, հարգալից վերաբերմունքի արժանանալ ներկաների կողմից, ստանալ աջակցություն՝ կարևորվելով որպես անձ: Նպատակադրված ձևով իրականացվելու դեպքում առաջնորդի այս դերի ստանձնումը բարելավում է ինքնորոշումը՝ խթանելով ընտրություն և վերահսկում կատարելու ունակություն՝ նպաստելով նպատակների սահմանմանը, սեփական շահերի պաշտպանության և խնդիրների լուծման հմտությունների զարգացմանը:

Չնայած հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ընտանիքները հիմնականում կողմ են երեխաների կամ երիտասարդների ինքնորոշմանը, նրանց օգնելու հարցում չունեն բավարար փորձ: Abery et al. (Մինեսոթայի համալսարանի ներառական կրթության գլոբալ ռեսուրս կենտրոն) ծնողների համար մշակել և փորձարկել են հատուկ նախատեսված ընտանեկան կրթության մի քանի ծրագրեր՝ նպատակ ունենալով նրանց օգնելու՝ հաշմանդամություն ունեցող իրենց երեխայի ինքնորոշումը բարելավելու հարցում: Տասնչորս մոդուլից կազմված ինքնորոշման ընտանեկան կրթության ծրագրի (Abery, Eggebeen, Smith, Rudrud & Arndt, 2000) նպատակը ծնողներին և ընտանիքներին աջակցելն է, որպեսզի ավելի լավ հասկանան ինքնորոշումը, սեփական շահերի պաշտպանությունը, սովորեն իրենց երեխայի շահերը պաշտպանել կրթության համակարգում և ներդնեն ինքնորոշման իրականացման ընթացիկ հնարավորություններ ամենօրյա կյանքում: Ծրագիրը մեծ թվով փորձարկումներ է անցել մտավոր և ֆիզիկական հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների ընտանիքներում: Այն սովորեցնում է ծնողներին, թե ինչպես օժանդակել իրենց երեխաների հմտությունների զարգացմանը, որպեսզի կարողանան նպատակներ դնել, խնդիրներ լուծել, ընտրություն կատարել, որոշումներ կայացնել և պաշտպանել սեփական շահերը:

Փորձելով օգնել ավելի մեծ թվով ծնողների,



երիտասարդների և չափահասների՝ հատկապես գյուղական շրջաններում՝ Մինեսոթայի համալսարանի համայնքային կեցության հետազոտության և վերապատրաստման կենտրոնում վերջերս մշակվել է ինքնորոշման զարգացման և աջակցության առցանց ծրագիր՝ մտավոր ֆունկցիայի և զարգացման այլ խանգարումներ ունեցող անձանց ընտանիքների համար: Ուսուցումը հիմնված է «Յեռուստատեսային առողջություն» մոդելի վրա: Չորսից հինգ ընտանիք և մի հաղորդավար վեց ամիս, երկու շաբաթը մեկ համացանցի միջոցով կապի մեջ են լինում՝ օգտվելով միայնակ լինելու հնարավորությունից՝ չհեռանալով իրենց հարմարավետ տներից: Ուսումնական ծրագիրը ներառում է մի շարք ձևեր, որոնցով մարդիկ կարող են օժանդակել հաշմանդամություն ունեցող իրենց ընտանիքի անդամի ինքնորոշման զարգացմանը: Ծրագիրը կազմած է հետևյալ բաժիններից՝

- ա) հաշմանդամության ինքնագիտակցում և ինքնություն,
- բ) ընտրության կատարում և որոշումների կայացում,
- գ) սեփական շահերի պաշտպանության հմտությունների զարգացում,
- դ) ծանոթացում կրթության և սպասարկման համակարգի կայքերին,
- ե) անձնական նպատակների սահմանում և դրանց հասնելու ձգտում,
- զ) ինքնակարգավորման կարողությունների օժանդակում,
- է) կյանքի անցումային շրջանների ընկալում ու պլանավորում:

### Դասարանային և ընտանեկան օժանդակություն

Գոյություն ունեն ամենատարբեր գործողություններ և օժանդակություններ, որոնք ուսուցիչների կողմից դասարանում և ծնողների կողմից տանը իրականացվելով, կարող են նպաստել անձի ինքնորոշման հմտությունների զարգացմանը: Ամենից կարևոր է ապահովել, որ աշակերտներին օրվա ընթացքում տրվեն ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային ընտրության և որոշումների կայացման հնարավորություններ և խելամիտ սահմաններում թույլատրվի կրելու իրենց ընտրությունների ու որոշումների հետևանքները: Ընտրության և որոշումների կայացման հնարավորությունների տրամադրումը երեխաների համար կարող է սկսվել պարզից (օրինակ՝ երկու վերնաշապիկից ո՞րը հագնել) և անցնել ավելի բարդ որոշումների կայացման: Յետագայում աշակերտները սովորում են կյանքի տարբեր ոլորտներում տեղեկացված որոշումներ կայացնելու հմտություններ: *Դասարանում և ընտանիքում*

*ընտրություն կատարելիս և որոշումներ ընդունելիս մեծահասակները երեխաների համար կարող են անել հետևյալը.*

- Նախքան ընտրելը կամ որոշում կայացնելը մեկնաբանել որոշումների կայացման ամբողջ գործընթացը՝ ապահովելով, որ բոլոր տարբերակները ուսումնասիրվեն և հնարավոր հետևանքները քննության առնվեն: Որոշում կայացնելուց հետո պարզել, թե ինչպես են այն կայացրել և ինչ զգացողություն ունեն:
- Երեխաներին նախօրոք ծանոթացնել այն ընտրություններին, որոնք մոտ ապագայում իրենց հասանելի կլինեն: Յանձնարարել բարձրաձայն մտածել իրենց այլընտրանքների մասին և, եթե դրանք սահմանափակ են, խրախուսել, որ առաջարկեն ուրիշ այլընտրանքներ, որոնք նրանց կօգնեն կարևոր որոշումներ կայացնելու հարցում:
- Երեխաներին սովորեցնել, որ տեսնեն ընտրության և որոշումների կայացման հնարավորությունները՝ տարբեր միջավայրերում ի ցույց դնելով ընտրությունների առկա բազմաթիվ տարբերակները:

Աշակերտների կողմից *նպատակադրումը* երկրորդ ռազմավարությունն է, որը կարելի է օգտագործել ինքնորոշման կարողությունների զարգացմանը նպաստելու համար: Մանկավարժներն ու ծնողներն այս հմտությունների զարգացմանը կարող են օժանդակել հետևյալ կերպ.

- Երեխաների հետ, այլ ոչ նրանց փոխարեն, սահմանել ուսումնական, սոցիալական և վարքային նպատակներ և հանձնարարել նրանց՝ գրի առնելու իրենց նպատակները:
- Օժանդակել աշակերտներին մշակելու նպատակներին հասնելու գործողությունները՝ ապահովելով, որ հաշվի առնեն դրանց համար անհրաժեշտ և առկա ռեսուրսները:
- Աշակերտներին հնարավորություն տալ երևացող տեղում փակցնելու իրենց նպատակները և հետևելու դրանց հասնելու առաջընթացին: Դա հիշեցում կլինի աշակերտներին՝ շարունակելու աշխատել՝ իրենց առջև դրած նպատակներին հասնելու համար:

Երեխաների և երիտասարդների մեծամասնությունը մեծահասակների և հասակակիցների հետ հայտնվում է տարբեր իրավիճակներում, որոնցում պետք է պաշտպանեն իրենց ընտրությունները, որոշումները և տեսակետները: Ուսուցիչները սեփական շահերի պաշտպանության հմտությունների զարգացմանը կարող են օժանդակել հետևյալ կերպ.

- խուսափել աշակերտների փոխարեն խոսելուց, խրախուսել նրանց արտահայտելու սեփական մտքերը, կարիքները և ցանկությունները,
- օրինակ ծառայել երեխաներին՝ պաշտպանելով թե՛ մեծերի, թե՛ աշակերտների շահերը,
- աջակցել երեխաներին և երիտասարդներին՝ շահերի պաշտպանությամբ հանդես գալու ոչ միայն հասակակիցների, այլև, անհրաժեշտության դեպքում, լիազոր անձանց հետ հարաբերություններում,
- աշխատել երեխաների հետ՝ հեշտացնելու նրանց կողմից շահերի պաշտպանության արդյունավետ ծրագրերի մշակումը:

Սա կարող է լինել ծրագրի հանգամանալի բացատրություն, օրինակ՝ շահերի պաշտպանության նպատակի ձևակերպում և շահերի պաշտպանության ռազմավարության մշակում:

Հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող աշակերտները պետք է սովորեն կանոնակարգել իրենց պահվածքը և պատասխանատու լինել իրենց գործողությունների համար: Հետևաբար, ինքնակարգավորման հմտությունները և սեփական ընտրության ու որոշումների համար անձնական պատասխանատվություն կրելը կարողություններ են, որոնք բոլոր աշակերտները պետք է զարգացնեն: Տանը և դասարանում ուսուցիչներն ու ծնողները կարող են օգնել երեխաներին սովորելու:

- սահմանել իրենց վարքի կարճաժամկետ և երկարաժամկետ հետևանքները,
  - մշակել հաջորդական գործողությունների պլաններ, որոնք կօգնեն նրանց գնալ սեփական նպատակներին ընդամենը, ներառյալ՝
- ա)** կարճաժամկետ և երկարաժամկետ նպատակների սահմանում,
- բ)** կարգավիճակի գնահատում և նպատակների իրագործմանն ընդամենը գործողությունների կատարում,
- գ)** նպատակների իրագործման առաջընթացի առկա և պահանջվող ռեսուրսների ու վարքագիծի գնահատում,
- դ)** սկզբնական քայլերի պլանավորում,
- ե)** նպատակներին հասնելու առաջընթացի մշտադիտարկում,
- զ)** սեփական վարքագծի փոփոխում, եթե ընթացիկ մոտեցումները չեն օգնում հասնելու ցանկալի արդյունքների:

Ինքնորոշումը դառնում է առավել դյուրին ոչ միայն երեխայի կամ երիտասարդի ունեցած հմտությունների, այլև աշակերտների ինքնագիտակցության և ինքնաճանաչման միջոցով: Ուսուցիչներն ու ծնողները

կարող են երեխաներին օգնել հետևյալ միջոցներով:

- Աշակերտների հետ իրենց հաշմանդամության մասին անթաքույց ու բաց տեքստով խոսելով: Պետք է շեշտը դնել միայն նրանց առջև կանգնած մարտահրավերների վրա, այլ նաև շեշտել նրանց անհատական առանձնահատկությունները, կարողությունները՝ բացատրելով, թե ինչպես կարող են դրանցից օգտվել մարտահրավերները հաղթահարելու համար:
- Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սովորեցնել դպրոցում և համայնքում իրենց իրավունքները՝ ըստ ՄԱԿ-ի հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի (2006) և այն լրացնող օրենսդրության:
- Երեխաներին և երիտասարդներին խրախուսել՝ փորձելով գտնել նրանց համար մարտահրավեր հանդիսացող տարբեր գործեր և լրացուցիչ փորձառություններ:

Սթրեյնը աշակերտների համար սովորելու ձև է: Մենք ինքներս մեր մասին հաճախ ավելի շատ ենք իմանում, երբ հայտնվում ենք դժվար կացության մեջ և պետք է խնդիրներ լուծենք, քան, երբ հեշտությամբ հասնում ենք հաջողության:

Ինքնորոշմանն օժանդակող *դիրքորոշումներն ու համոզմունքներն* արմատացած են աշակերտների *ինքնահսկման ներքին տիրույթում*: Ինքնորոշմանն օգնում է նաև հասկանալը, որ իրենց փորձառության արդյունքները մեծ հաշվով պայմանավորված են սեփական վարքագծով: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները հաճախ ավելի քիչ հաջողություններ ունեն, քան նրանց հաշմանդամություն չունեցող հասակակիցները: Ծնողները և ուսուցիչները նրանցից ցածր ակնկալիքներ ունեն: Բացի այդ, իրենց համար կարևոր մարդկանցից նրանք կարծիքներ են լսում իրենց «անլիարժեք», «թերի», «նորոգման ենթակա լինելու» մասին: Նման վերաբերմունքը նպաստում է կախվածությանը: Ինքնորոշմանն օժանդակող դիրքորոշումների և համոզմունքների զարգացմանը նպաստում են.

- Հետադարձ կապի ապահովումը, որը, ընդհանուր առմամբ, դրական է և հաշվի է առնում ոչ միայն աշակերտների հաջողությունները, այլև լուծումներ մշակելիս նրանց ջանքերն ու համառությունը:
- Փոփոխություն անելուն ուղղված հետադարձ կապի ապահովումը, որը աշակերտի խնդիրը նրա փոխարեն չի լուծում, բայց օգնում է ինքնուրույն հասնել արդյունավետ լուծման:
- Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար համապատասխան ակնկալիքների և չափորոշիչների սահմանումը և պահպանումը:

- Իրավիճակներ գտնելը, որտեղ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները կարող են օգտագործել իրենց անձնական հմտությունները, օժտվածություններն ու կարողությունները:
- Խուսափելը աշակերտներին այնպիսի մտքեր հայտնելուց, որոնք կարող են հանգեցնել նրան, որ մարտահրավերները և պայքարը վերագրեն ներքին գործոններին, իսկ հաջողությունները՝ արտաքին գործոններին: Հակառակը վկայող և աշակերտի հաջողությունները նրա հմտություններով, շնորհներով և անհատական կարողություններով պայմանավորող մոտեցման դեպքում առավել հավանական է, որ ինքնորոշման համար նպաստավոր դիրքորոշումներ և համոզմունքներ ձևավորվեն:

### Հայկի պատմությունը. ինքնորոշման ուսումնասիրված դեպք

Երբ Հայկը ծնվեց, ծնողները որևէ արտասովոր բան չէին ակնկալում իրենց որդու մեջ: Հիվանդանոցից տուն բերելով՝ իրենց տղայի մասին ունեին նույն երազանքները, ինչ որ ծնողների մեծ մասը: Սակայն շաբաթներ անց, երբ մանկիկն սկսեց գրեթե ամեն օր ցնցումներ ունենալ, նրանց համար աշխարհը կտրուկ փոխվեց: Երեխային մի քանի ամիս բուժելուց հետո նյարդաբաններին հաջողվեց դեղամիջոցների օգնությամբ մասամբ վերահսկել ցնցումները: Հայկի ուղեղը, զգալիորեն վնասված էր: Բժշկական անձնակազմը ծնողներին հայտնել էր, որ նրանց որդին մտավոր զարգացման խանգարում ունի, խոսքը լիարժեք չի լինի, հավանաբար երբեք չի սովորի գրել, կարդալ և մշտական խնամքի ու օժանդակության կարիք կունենա:

Հայկի ծնողների՝ Միերի և Հրանուշի համար դժվար էր ընդունել իրենց որդու վերաբերյալ այս կանխատեսումը: Հասկանում էին, որ երեխան հաշմանդամություն ունի, սակայն չէին պատրաստվում թևաթափ լինել: Հայկի հետ սկսեցին աշխատել մասնագետները՝ զարգացման աջակցելու համար: Մինչև դպրոց հաճախելը Հայկի բանավոր խոսքը բավականին զարգացել էր, բայց տարիքային նորմային դեռ չէր համապատասխանում: Բացի այդ, Հայկին նախապատրաստել էին գրաճանաչությանը: Թեև դպրոցում հատուկ մանկավարժները պնդում էին, որ Հայկը պետք է սովորի հատուկ դպրոցում, երեխայի ծնողները նրանց համոզեցին, որ իրենց աջակցությամբ նա կկարողանա գոնե օրվա մի մասը սովորել հանրակրթական դասարանում: Դրա համար Հրանուշն անցավ կեսօրյա աշխատանքի և սկսեց որդուն ուղեկցել դպրոց: Հայկի ծնողների ուշադրության կենտրոնում միայն ուսումնական

հարցերը չէին: Մտածում էին, որ տղան անկախ լինի, կարողանա ընտրություն կատարել: Հույս էին փայփայում, որ մի օր պիտի կարողանա ինքնուրույն ապրել:

Միերը և Հրանուշը սկսեցին փոքր բաներից, ինչպես օրինակ՝ Հայկին արագ արձագանքելուց, երբ փորձում էր նրանց ուշադրությունը գրավել: Երեխան մշտապես շրջապատված էր խաղալիքներով և այլ հետաքրքիր առարկաներով, որոնք կարող էր ուսումնասիրել: Երկու տարեկանում նրան տալիս էին ընտրության համակարգված հնարավորություններ: Երբ երեխան մի բան էր ընտրում կամ որոշում էր, որ իր սրտով չէ, ծնողները թույլ էին տալիս, որ զգա դրա հետևանքները: Այդպիսով, շուտով սովորեց այլ ընտրություններ կատարել նման իրավիճակներում հայտնվելիս: Հայկը շատ կամակոր էր ուստելու հարցում, և ծնողները նրան թույլատրում էին ինքնուրույն ընտրել սնունդը: Երբ Հայկը դարձավ 8 տարեկան, ծնողները որոշեցին, որ ժամանակն է որոշումներ կայացնելուց զատ պատասխանատվություն կրի դրանց համար: Եթե Հայկը ծնողներին ասում էր, որ իրեն դուր չի գալիս նրանց տված կերակուրը, ուրեմն ինքը պետք է սովորեր պատրաստել մեկ այլ՝ առողջ կերակրատեսակ՝ սկզբում օգնություն ստանալով, հետո ինքնուրույն: Հայկի ծնողները զարմացած էին, թե ինչ արագությամբ է որդին սովորում ճաշ պատրաստել: Թեև դժվարանում էր կարդալ բաղադրատոմսերը, մի կերակուրը մի քանի անգամ պատրաստելուց հետո շատ լավ գիտեր, թե ինչ մթերք է հարկավոր և ինչքան: Ամենից շատ սիրում էր տարբեր տեսակի, անգամ բարդ բաղադրատոմսով աղցաններ պատրաստել:

Երբ Հայկը փոխադրվեց ութերորդ դասարան, ծնողները սկսեցին մտածել, թե ինչով է զբաղվելու դպրոցն ավարտելուց հետո: Նստեցին ու գրուցեցին որդու հետ: Հարցրին, թե իր համար ինչն է կարևոր աշխատանքում, ինչը սրտով կլինի և ինչը կարող է լավ անել: Մի քանի ամիս շարունակ ծնողները Հայկի հետ քաղաքի տարբեր աշխատավայրեր էին այցելում: Յուրաքանչյուր այցելության ժամանակ լուսանկարում էին աշխատողներին գործ անելիս և Հայկին՝ այդ միջավայրում: Տարեվերջին նրանք թերթեցին լուսանկարները և առաջարկեցին ընտրել չորս ցանկալի աշխատանք, որպեսզի շարունակեն դրանք ուսումնասիրել: Հայկն ասում էր, որ իրեն դուր է գալիս ճաշեր պատրաստելը, մարդկանց շրջապատում լինելը, և այնպիսի գործ ունենալը, որի համար ստիպված չի լինի առավոտ շուտ վեր կենալ: Նրա ընտրած հնարավոր աշխատանքներից երկուսի դեպքում կպահանջվեր վաղ արթնանալ,

ուստի դրանք միանգամից բացառվեցին: Մյուս երկու հնարավորություններից մեկը, որով Հայկը շատ հետաքրքրված էր, խոհարարությունն էր: Բարեբախտաբար, հորեղբայրն ուներ ռեստորան, որտեղ Հայկը շատ էր ճաշել: Հայկի ծնողները հորեղբոր հետ պայմանավորվեցին, որ շաբաթ-կիրակի օրերը նա կես օր կաշխատի որպես աղցան պատրաստողի օգնական: Նրան վճարելու էին ըստ կատարած աշխատանքի: Աշխատելու ընթացքում, ավելի հմտանալով աղցաններ պատրաստելու գործում, Հայկը ոչ միայն ավելի մեծ վստահություն ձեռք բերեց աղցան պատրաստելու հարցում, այլև բարելավեց հաճախողների հետ շփվելու հմտությունները՝ ստանձնելով ավելի բարդ հանձնարարություններ: Աշխատանքի անցնելուց երկու տարի հետո Հայկն այնքան հաջողություն ունեցավ, որ նրան դարձրին աղցաններ պատրաստող հիմնական խոհարար: Նրա ներկայիս եկամուտը թույլ է տալիս, որ ծնողներից որոշ օգնություն ստանալով, մեկ այլ գործընկերոջ հետ համատեղ բնակարան վարձի: Հայկն ինքն է ընդունում իրեն վերաբերող գրեթե բոլոր որոշումները: Որոշ հարցեր կարողանում է լիարժեք վերահսկել, որոշ հարցերում (օրինակ՝ ֆինանսական որոշումներ) դիմում է իր համար վստահելի մարդկանց, որոշ հարցերում՝ ծնողների օգնությանը:

Ի՞նչը ճիշտ արեցին Հայկի ծնողները: Ինչի՞ շնորհիվ նա դարձավ ինքնորոշված երիտասարդ՝ որպես անկախ և պատասխանատու անհատ ունենալով մեծ առաջընթաց: Հավանաբար ամենից կարևորն այն էր, որ իրենց որդուն դեռ վաղ տարիքում հաճախ ընձեռում էին իր կյանքը վերահսկելու հնարավորություններ: Նրան ընտրություններ առաջարկելիս հաշվի էին առնում այդ ժամանակ նրա ունեցած հմտությունները, բայց նաև առաջադրում էին դժվար խնդիրներ, որպեսզի զարգանային ու հղկվեին նոր հմտություններ: Մեծանալուն զուգընթաց ծնողները Հայկին իր կյանքը վերահսկելու ավելի մեծ հնարավորություններ էին տալիս՝ աստիճանաբար ծնողական հսկողությունից անցնելով նրա հետ համաձայնեցված հսկողության: Հետագայում նրանք որդուն ընձեռում էին հնարավորություն՝ կայացնելու իր կյանքի համար վճարող որոշումները՝ վստահելի ու կարևոր մարդկանցից օգնություն ստանալով: Միաժամանակ, ողջ ընթացքում նրան սովորեցնում էին, որ ինքնորոշումը ենթադրում է նաև պատասխանատվություն: Բացի դրանից, Հայկի ծնողները մի քանի կարևոր որոշումներ էին կայացրել, որ օգտակար էին եղել նրա ինքնորոշման համար: Մասնավորապես.

**ա)** գերծ էին մնացել այն ենթադրությունից, թե որդու

կարողությունները պետք է ի հայտ գային նրա կյանքի միայն վաղ փուլում,

**բ)** նրան իր իրավունքները և սեփական շահերը պաշտպանել էին սովորեցրել,

**գ)** բնականոն զարգացած հասակակիցների հետ մշտական կապ էին ապահովել:

Հայկի ծնողներն ապահովեցին, որ իրենց որդին միշտ հնարավորություն ունենա դիտարկելու հաշմանդամություն չունեցող իր հասակակիցներին, ովքեր միմյանց հետ շփվում էին որպես ինքնորոշված անհատներ: Նրանք կարողացան խուսափել հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ծնողներից շատերին բնորոշ՝ իրենց երեխաներից սակավ հնարավորություններ ակնկալելուց:

### *Խորհուրդներ ուսուցիչներին*

#### *Ընտրություն կատարելը*

1. Օգտագործեք տեսողական միջոցներ, ինչպիսիք են նկարները, պատկերագրերը կամ բառերը՝ օգնելու աշակերտներին ընտրություն կատարելու և որոշումներ կայացնելու: Տեսողական միջոցները տեղեկություն մշակելու և հասկանալու արդյունավետ միջոց են: Խոսքը համադրեք տեսողական միջոցների հետ և աշակերտների համար ավելի հեշտ կլինի հասկանալ առաջարկվող ընտրությունները:
2. Երբ երեխան նոր է սովորում ընտրություն կատարել, նրան միանգամից մեծ քանակով առարկաների մեջ ընտրություն կատարել մի առաջարկեք: Սկսեք երկու կամ երեք տարբերակից:
3. Աշակերտներին հնարավորություն տվեք բացի ձեր կողմից առաջարկվածից, կատարել այլ ընտրություններ: Քանի դեռ երեխաները հմտանում են ընտրություն կատարելու մեջ, թույլ տվեք նրանց կատարելու այլ ընտրություններ, որոնք սկզբում չէք առաջարկել որպես տարբերակ:
4. Աջակցեք աշակերտների կողմից որոշումների կայացմանը՝ քաջալերելով դրական արձագանքով կամ պատշաճ գովեստով: Սկզբից և՛թ օգնեք աշակերտներին իրենց որոշումների կայացման բոլոր փորձերում:

#### *Նպատակ դնելը*

1. Աջակցեք աշակերտին իր կարծիքն արտահայտելու երկարաժամկետ նպատակներ սահմանելիս: Ներգրավեք աշակերտներին իրենց անհատականացված ուսուցման ծրագրերի մշակման մեջ, հատկապես նպատակադրումների առումով:
2. Օգտագործեք տեսողական նյութեր՝ օգնելու

երեխաներին տեսնելու իրենց առաջընթացը՝ սահմանված նպատակներին հասնելու ճանապարհին: Օգտագործեք պարզ պատկերներ, գծագրեր կամ այլ տեսողական հնարներ:

3. Զաջալերեք աշակերտներին դնելու այնպիսի նպատակներ, որոնք դժվար են, բայց խելամիտ՝ սահմանված ժամկետի համար:
4. Մեծ նախագծերը բաժանեք մասերի և կազմեք ժամանակացույց՝ նշելով յուրաքանչյուր գործողության կատարման ժամկետը:

*Պատասխանատվություն*

1. Ձեր աշակերտների հետ խոսեք պատասխանատվության կարևորության մասին, ներկայացրեք, թե ինչ առնչություն ունի այն ինքնորոշման հետ: Աշակերտների հետ քննարկեք, պատասխանատվության կարևորությունը սեփական գործողությունների, ընտրությունների և որոշումների համար:
2. Օգտագործեք օրացույց, աղյուսակ կամ այլ միջոց, որով երեխաները կհետևեն իրենց պարտականությունների կատարմանը: Դա հնարավորություն կտա նրանց հասկանալու առաջիկա պարտականությունները և տեսնելու արդեն ավարտվածները:
3. Ձեր աշակերտներին ամեն օր տվեք փոքր ընթացիկ հանձնարարություններ, որոնք կարելի է կատարել կարճ ժամանակամիջոցում: Դրանք կարող են զգալիորեն ավելացնել երեխայի պատասխանատվությունը:

*Ինքնավարություն և անկախություն*

1. Խուսափեք չափազանցված պաշտպանական մոտեցումից: Թույլ տվեք աշակերտներին հայտնվելու դժվար իրավիճակներում, որպեսզի երբեմն ձախողվեն և սովորեն իրենց սխալներից:
2. Դասարանում և դպրոցում աշակերտներին ապահովեք հնարավորություններով՝ իրենց անկախությունը իրացնելու համար: Երբ աշակերտները ցանկանում են ինքնուրույն ինչ-որ բան անել, տվեք նրանց այդ հնարավորությունը: Երբ աշակերտը աջակցության կարիք ունի, այն տրամադրեք միայն օգնություն խնդրելու դեպքում:
3. Աշակերտների հետ աշխատեք դպրոցական օրվա ժամանակացույցը կազմելիս: Իմացեք, թե աշակերտները երբ, ում հետ և ինչպես են նախընտրում ինչ-որ բաներ անել և հնարավորության դեպքում ընդառաջեք այդ նախապատվություններին:
4. Նկատի առեք, որ աշակերտի պատասխանատվությունն արագ աճում է: Աշակերտի պատասխանատվության մակարդակը

կարող է կարճ ժամանակամիջոցում մեծ փոփոխության ենթարկվել: Պետք է կարծել, որ մեկ անգամ անպատասխանատու արարք կատարած աշակերտը նույնը կանի ապագայում:

*Սեփական շահերի պաշտպանություն*

1. Սեփական շահերի պաշտպանության հմտությունները սովորեցրեք քայլ առ քայլ: Մի գնացեք առաջ քանի դեռ աշակերտները չեն յուրացրել նախորդները:
2. Խրախուսեք աշակերտներին՝ պաշտպանելու իրենց և ուրիշների շահերը: Ընդգծեք իրենց պաշտպանելու համար վստահությամբ խոսելու կարևորությունը: Խրախուսեք աշակերտներին՝ հստակ արտահայտելու իրենց ցանկությունները, կարիքները և զգացմունքները:
3. Ամրապնդեք ինքնորոշման բոլոր փորձերը, նույնիսկ եթե աշակերտները հաջողության չեն հասել: Թող հասկանան, որ հաճախ ինքնորոշման առաջին փորձերը չեն լուծում խնդիրները և հետ չկանգնեն իրենց համոզմունքներից: Կարող է բազմաթիվ անգամ շահերի պաշտպանությամբ հանդես գալու կարիք ունի:

*Ինքնակարգավորում*

1. Խոսեք աշակերտների հետ այն մասին, թե իրենց անձնական գործողություններով ինչպես կարող է որոշվել՝ կհասնե՞ն իրենց նպատակներին, թե՞ ոչ: Հանձնարարեք աշակերտներին սահմանել կոնկրետ նպատակ, մշակել դրան հասնելու հնարավոր պլաններ, ապա հետևել դրանց առաջընթացին:
2. Խոսեք այն մասին, թե ինչպես հետևանքները, ներառյալ՝ դրանց ազդեցությունը ուրիշների վրա, երբեմն կարող են ծրագրված չլինել:
3. Օգնեք աշակերտներին մտածելու, թե ինչպես է վարքն իրենց օգնել նպատակին հասնելու գործում և ինչն այլ կերպ կանեին հաջորդ անգամ:

*Ինքնագիտակցություն և ինքնաճանաչում*

1. Աշակերտների հետ միասին աշխատեք՝ կազմելու իրենց պաշտոնական (օրենքով սահմանված) և ոչ պաշտոնական իրավունքների ցանկը: Այնուհետև հարցրեք, թե ինչ գիտեն այդ իրավունքներից յուրաքանչյուրի մասին:
2. Աշակերտներին հանձնարարեք նկարագրելու իրենց խմբի կարողություններն ու կատարած գործերը: Օգտագործելով փոքր խմբի ձևաչափը, աշակերտներին հնարավորություն տվեք գրի առնելու իրենց առավելությունները, իսկ դասընկերներին՝ լրացում կատարելու այդ ցուցակում: Ցուցակում իր գրած յուրաքանչյուր առավելության դիմաց աշակերտը նշում է խմբի

մեկ այլ անդամի որևէ առավելությունը:

3. Չնահատեք արդյունքներն ու անձնական նպատակները: Երբ աշակերտները որոշումներ են ընդունում և ընտրություններ կատարում, հանձնարարեք նրանց գնահատելու, թե որքանով են իրենց որոշումներն օգնել ցանկալի արդյունքների հասնելու գործում:

### Մտքեր դեկավարների համար

Սույն գլխում քննարկված թեմաներից ակնհայտ է, որ անցած 25-30 տարիների ընթացքում մենք երկար ճանապարհ ենք անցել ինչպես հաշմանդամություն ունեցող անձանց՝ ինքնորոշված կյանքով ապրելու իրավունքների ճանաչման, այնպես էլ այս տեսլականը իրականություն դարձնելու համար նրանց օժանդակության իմաստով: Սակայն մենք դեռ բազմաթիվ անելիքներ ունենք, քանի որ գոյություն ունեն ինքնորոշմանը խոչընդոտող հասարակական և մշակութային արգելքներ: Կրթության առաջնագծում գտնվողները հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ինքնորոշմանն աջակցելու համար կարող են նրանց հետ անմիջականորեն աշխատել դպրոցի պայմաններում, ինչպես նաև ծնողների հետ՝ ինքնորոշումը տանը ամրապնդելու համար: Դպրոցների և դասարանների մթնոլորտի հարցում մեծ է տնօրենների դերը: Ուսուցիչների համար անհրաժեշտ վերապատրաստումներ իրականացնելը և կարողություններով զինելը, երեխաներին որոշումներ կայացնելու հնարավորություններ ընձեռելը, կրթական և անհատականացված ծրագրերի մշակմանը մասնակցելը կօժանդակեն ինքնորոշված չափահասների դաստիարակության ցանկալի արդյունքին հասնելուն:

### Լրացուցիչ աղբյուրներ

*What is self-determination?* The Center for Self-Determination. <http://www.centerforself-determination.com>

Stories of advocacy, stories of change from people with disabilities, their families, and allies, 1988-2013. *Feature issue of Impact*. <https://ici.umn.edu/products/impact/271/271.pdf>

Health care directives. Honoring Choices Minnesota. <http://www.honoringchoices.org/health-care-directives>

National Gateway to Self-Determination. <http://www.ngsd.org>

National Resource Center for Supported Decision-Making. [www.supporteddecisionmaking.org](http://www.supporteddecisionmaking.org)

Self-Advocacy Online (2012-present).

<http://selfadvocacyonline.org>

*Self-determination and self-advocacy for people with intellectual and developmental disabilities*. (2016). Retrieved from <https://rtc.umn.edu/nationalgoals/#self-determination-advocacy>

*State of the science: Theories, concepts, and evidence guiding policy and practice in community living and participation for people with intellectual disabilities*. (2012). Retrieved from <https://rtc.umn.edu/soscl>

UNICEF (2014). Partnerships, Advocacy and Communication for Social Change, Webinar 7 and Companion Booklet 7. *Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: Retrieved from <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

*What is self-determination and why is it important?* Retrieved from <http://ngsd.org/news/what-self-determination-and-why-it-important>

### Հղումներ

Abery, B. (1994) Self-determination: It's not just for adults. *Impact*, 6, 2.

Abery, B., Rudrud, L., Arndt, K., Schauben, L., & Eggebeen, A. (1995). Evaluating a multicomponent program for enhancing the self-determination of youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 30(3), 170-179.

Abery, B. H., & Sharpe, M., (2001). Learning to lead... leading to learn: *Supporting the leadership development of adolescents with intellectual and physical disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Abery, B., & Stancliffe, R. (1996). The ecology of self-determination. In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 111-45). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Abery, B. H., & Stancliffe, R. (2003). A tripartite ecological theory of self-determination. In M. Wehmeyer, B. H. Abery, D. Mithaug, & R. J. Stancliffe (Eds.), *Theory in self-determination*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Abery, B. H., Tichn, R., Smith, J. G., & Grad, L. (2017). *Assessment of the self-determination of adults with disabilities via behavioral observation: SD-CORES*. Manuscript submitted for publication.

Abery, B. H., Tichn, R., Welshon, K., Berlin, S., & Smith, J. G. (2013). *A self-determination education*

- curriculum for direct support staff*. Minneapolis, MN: University of Minnesota-Institute on Community Integration.
- Abery, B. H., & Zajac, R. (1996). Self-determination as a goal of early childhood and elementary education. In D. J. Sands & M. S. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, (pp. 169-96). Baltimore: Brookes.
- Agran, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(4), 351-364.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.
- Americans with Disabilities Act of 1990, Pub. L. No. 101-336, 104 Stat. 328 (1990).
- Ancil, T. M., Ishikawa, M. E., & Tao Scott, A. (2008). Academic identity development through self-determination: Successful college students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(3), 164-174.
- Anderson, S. (2014). We just help them, be them really. *Building positive, included identities: Engagement in self-advocacy groups by adults with an intellectual disability*. Melbourne: La Trobe University.
- Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M., & Palmer, S. (2006). Participation of students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: The effects of the self-determined learning model of instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 230-241.
- Arnold, E., & Czamanske, J. (1991). *Can I make it? A transition program for college bound learning disabled students and their parents*. Paper presented at the Connell for Exceptional Children 69th Annual Convention, Atlanta, GA.
- Aune, E. (1991). A transitional model for postsecondary-bound students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6(3), 177-187.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: Some black-white comparisons. *Child Development*, 43(1), 261-267.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Blanck, P., & Martinis, J. G. (2015). The right to make choices: The National Resource Center for Supported Decision-Making. *Inclusion*, 3(1), 24-33.
- Booth, C. L., & Kelly, J. F. (2002). Child care effects on the development of toddlers with special needs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 171-196.
- Boundy, M., & Fleischner, B. (2013). Fact sheet: *Supported decision-making instead of guardianship: an international overview*. Training and Advocacy Support Center (TASC). Retrieved from [https://nlrc.acl.gov/Legal\\_Issues/Guardianship/docs/Fact\\_Sheet\\_Supported\\_Decision\\_Making.docx](https://nlrc.acl.gov/Legal_Issues/Guardianship/docs/Fact_Sheet_Supported_Decision_Making.docx)
- Braddock, D., Hoehl, J., Tanis, S., Ablowitz, E., & Haffer, L. (2013). The rights of people with cognitive disabilities to technology and information access. *Inclusion*, 1(2), 95-102.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1989, April). *The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Caldwell, J. (2010). Leadership development of individuals with developmental disabilities in the self-advocacy movement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 1004-1014.
- Caldwell, J. (2011). Disability identity of leaders in the self-advocacy movement. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(5), 315-326.
- Clarke, R., Camilleri, K., & Goding, L. (2015). What's in it for me? The meaning of involvement in a self-advocacy group for six people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(3), 230-250.
- Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 108-114.
- Curryer, B., Stancliffe, R. J., & Dew, A. (2015). Self-determination: Adults with intellectual disability and their family. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(4), 394-399.

- Dinerstein, R. D. (2012). Implementing legal capacity under Article 12 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: The difficult road from guardianship to supported decision-making. *Human Rights Brief 19(2)*, 1-5.
- Donovan, W. L., & Leavitt, L. A. (1989). Maternal self-efficacy and infant attachment: Integrating physiology, perceptions, and behavior. *Child Development, 60(2)*, 460-472.
- Doren, B., & Kang, H. J. (2016). Autonomy, self-realization, and self-advocacy and the school and career-related adjustment of adolescent girls with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39(3)*, 132-143.
- Durlak, C. M., Rose, E., & Bursuck, W. D. (1994). Preparing high school students with learning disabilities for the transition to postsecondary education: Teaching the skills of self-determination. *Journal of Learning Disabilities, 27(1)*, 51-59.
- Fowler, C.H., Konrad, M., Walker, A.R., Test, D.W., & Wood, W.M. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42(3)*, 270-285.
- Garbarino, J. (1982). *Children and families in the social environment*. Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals, 31(2)*, 77-84.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities, 9(4)*, 333-343.
- Inclusion International. (2008). *Key elements of a system for supported decision-making: A position paper*. London, UK: Author.
- Individuals with Disabilities Education Act*, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- Izzo, M., & Lamb, M. (2002). *Self-determination and career development: Skills for successful transitions to postsecondary education and employment*. White paper for the Post-School Outcomes Network of the National Center on Secondary Education and Transition (NCSET) at the University of Hawaii at Manoa. Retrieved from <http://www.supporteddecisionmaking.org/legal-resource/self-determination-and-career-development-skills-successful-transitions-postsecondary>
- Kohn, N. A., Blumenthal, J. A., & Campbell, A. T. (2012). Supported decision-making: A viable alternative to guardianship. *Penn St. L. Rev., 117*, 1111.
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30(2)*, 89-113.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research, 49(10)*, 740-744.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education, 42(2)*, 91-107.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children, 76(2)*, 213-233.
- Martorell, A., Gutierrez-Rechacha, P., Pereda, A., & Ayuso-Mateos, J. L. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*, 1091-1101.
- McDonald, K. E., & Raymaker, D. M. (2013). Paradigm shifts in disability and health: Toward more ethical public health research. *American Journal of Public Health, 103(12)*, 2165-2173.
- McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M., & Wehmeyer, M. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe cognitive disabilities using the self-determined learning model of instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28(4)*, 194-204.
- McGuire, J., & McDonnell, J. (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31(3)*, 154-163.
- Narayan, A. J., Sapienza, J. K., Monn, A. R., Lingras, K. A., & Masten, A. S. (2015). Risk, vulnerability, and protective processes of parental expressed emotion for children's peer relationships in contexts of parental violence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 44(4)*, 676-688.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of



- life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850-865.
- O'Brien, C. L., & O'Brien, J. (1995). *The origins of person-centered planning: A community of practice perspective*. Lithonia, GA: Responsive Systems Associates.
- O'Brien, J., & Mount, B. (2005) *Make a difference: A guidebook for person-centered direct support*. Toronto, ON: Inclusion Press.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126.
- Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (1993). *Path: Planning alternative tomorrows with hope for schools, organizations, business, and families: A workbook for planning positive possible futures*. Toronto, ON: Inclusion Press.
- Pickett, S. A., Diehl, S. M., Steigman, P. J., Prater, J. D., Fox, A., Shipley, P., . . . Cook, J. A. (2012). Consumer empowerment and self-advocacy outcomes in a randomized study of peer-led education. *Community Mental Health Journal*, 48(4), 420-430.
- Qian, X., Tichn, R., Larson, S. A., Stancliffe, R. J., & Wuorio, A. (2015). The impact of individual and organizational factors on engagement of individuals with intellectual disability living in community group homes: a multilevel model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(6), 493-505.
- Quality Trust for Individuals with Disabilities. (2013). *Supported decision-making: An agenda for action*. Retrieved from <http://jenny.hatchjusticeproject.org/node/264>
- Rumrill Jr, P. D. (1999). Effects of a social competence training program on accommodation request activity, situational self-efficacy, and Americans with disabilities act knowledge among employed people with visual impairments and blindness. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 12(1), 25-31.
- Self Advocates Becoming Empowered. <http://www.sabeusa.org/>
- Self-Advocacy Online. <http://www.selfadvocacyonline.org>
- Schalock, R. L., Bonham, G. S., & Verdugo, M. A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181-190.
- Shogren, K. (2011). Culture and self-determination: A synthesis of the literature and directions for future research and practice. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34, 115-127.
- Shogren, K. (2013). A social-ecological analysis of the self-determination literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(6), 496-511.
- Shogren, K. A., Lopez, S. J., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., & Pressgrove, C. L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 37-52.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., & Little, T.D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33(5), 320-330.
- Shogren, K. A., Plotner, A. J., Palmer, S. B., Paek, Y., & Wehmeyer, M. L. (2014). Impact of the self-determined learning model of instruction on teacher perceptions of student capacity and opportunity for self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 440-448.
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting outcomes for youth with disabilities. *Remedial and Special Education*, 37(1), 55-62.
- Shogren, K. A., Shaw, L. A., & Little, T. D. (2016). Measuring the early adulthood outcomes of young adults with disabilities: Developing constructs using NLTS2 data. *Exceptionality*, 24(1), 45-61.
- Shogren, K. A., & Turnbull, A. P. (2006). *Promoting self-determination in young children with disabilities: The critical role of families*. *Infants & Young Children*, 19(4), 338-352.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Clifton, S. L. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256-267.

- Sievert, A. L., Cuvo, A. J., & Davis, P. K. (1988). Training self-advocacy skills to adults with mild handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 21*(3), 299-309.
- Smull, M. W., Sanderson, H., Sweeney, C., & Skelhorn, L. (2005). *Essential lifestyle planning for everyone*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/265179859\\_Essential\\_Lifestyle\\_Planning\\_for\\_Everyone](https://www.researchgate.net/publication/265179859_Essential_Lifestyle_Planning_for_Everyone)
- Standcliffe, R. J., Abery, B. H., & Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living settings: Beyond living-unit size and type. *American Journal on Mental Retardation, 105*(6), 431-454.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 26*(1), 43-54.
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving post-school outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(3), 160-181.
- Thoma, C. A., & Getzel, E. E. (2005). Self-determination is what it's all about: What post-secondary students with disabilities tell us are important considerations for success. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(3), 234-242.
- U.S. Department of Health and Human Services (2000). *Public Law 106-402. The Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act of 2000*. Retrieved from [https://acl.gov/sites/default/files/about-acl/2016-12/dd\\_act\\_2000.pdf](https://acl.gov/sites/default/files/about-acl/2016-12/dd_act_2000.pdf)
- Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., & Abery, B. (2011). A social ecological approach to promote self-determination. *Exceptionality, 19*(1), 6-18.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation, 12*(1), 302-314.
- Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(5), 399-411.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., Kelcher, K., & Richards S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 100*(6), 632-642.
- Wehmeyer, M. L., & Lawrence, M. (1995). Whose future is it anyway? Promoting student involvement in transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals, 18*(2), 69-83.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2), 131-144.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D., & Martin, J. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children, 66*(4), 439-453.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*(1), 3-12.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children, 78*(2), 135-153.
- Werner, S., & Chabany, R. (2016). Guardianship law versus supported decision-making policies: Perceptions of persons with intellectual or psychiatric disabilities and parents. *American Journal of Orthopsychiatry, 86*(5), 486-99.
- Whitman, T. L. (1990). Development of self-regulation in persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 94*(4), 347-362.
- Williams, P., & Shoultz, B. (1982). *We can speak for ourselves. Self-advocacy by Mentally Handicapped People*. Bloomington: Indiana University Press.
- Zubal, R., Shoultz, B., Walker, P., & Kennedy, M. (1997). *Materials on self-advocacy*. Syracuse, NY: Syracuse University Center on Human Policy.



### ԳԼՈՒԽ 13.

## Վաղ տարիքի երեխաների զարգացման ներառական ծրագրեր. դպրոցական կրթությանն արդյունավետ անցնելու խթանում

Էլիզաբեթ Զրիսվել, Լըեն Ջոնսոն, Շիլա Վիլյամս Ռիչ և  
Չարիսա ՕՆիլ  
Մինեսոթայի համալսարան

Արաքսիա Սվաջյան  
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
Ալվարո Պոլոսյան  
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակ

Կյանքի առաջին ութ տարիների ընթացքում չափազանց կարևոր է հասկանալ երեխայի կարիքները, մտածված կերպով վերաձևավորել ֆիզիկական, ուսումնական և սոցիալական միջավայրերը՝ առավելագույնի հասցնելու համար ուսման արդյունավետությունը:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Նախքան դպրոց ընդունվելը հաշմանդամություն կամ զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող վաղ տարիքի երեխաների համար աջակցման ի՞նչ ծառայություններ կան:
2. Ինչպե՞ս է հավաքագրվում երեխաներին համապատասխան աջակցություն տրամադրելու կարևոր, կարիքներին համապատասխան տեղեկատվությունը:
3. Երեխայի կարիքները որոշելուց հետո նրա կրթությանն ու զարգացմանը նպաստող ինչպիսի՞ փոփոխությունների պետք է ենթարկել միջավայրը:
4. Վաղ տարիքում իրականացված արդյունավետ ծառայություններն ու աջակցությունները տարրական դպրոցում շարունակելու ի՞նչ ռազմավարություն կա:

## Ներածություն

Այս գլխում քննարկվում է անձի աճի և զարգացման կարևորագույն փուլում՝ վաղ տարիքում, երեխայի զարգացումը: Չարգացման այս փուլում նրա ունեցած փորձառություններն անդրադառնում են նրա կյանքի ողջ ընթացքի վրա:

Բոլոր երեխաների համար վաղ մանկության շրջանը կարևոր նշանակություն ունի հետագա շարունակական կրթության և զարգացման հնարավոր խանգարումների ու հաշմանդամության կանխարգելման համար: Չարգացման խանգարումներ կամ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար չափազանց կարևոր է միջամտությունների հասանելիությունը վաղ տարիքում, քանի որ մեծ է հավանականությունը, որ նրանք կհասնեն իրենց ներուժին համապատասխան, լիարժեք զարգացման (Առողջապահական համաշխարհային կազմակերպություն - ՅՈՒՆԻՍԵֆ, 2012):

Այս գլխում կներկայացվեն Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում վաղ տարիքի երեխաների զարգացման և տարրական կրթության անցման քաղաքականություններն ու փորձառությունը և նույն հիմնախնդիրների դրվածքը Հայաստանի Հանրապետությունում: Ամեն երկիր ունի իր յուրահատուկ մոտեցումը և տարբեր կերպ է կազմակերպում զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաներին տրամադրվող աջակցությունը: Սույն գլխում «Վաղ տարիքի երեխաների զարգացում» եզրույթը մատնանշում է ծննդից մինչև ութ տարեկան երեխայի զարգացումը տարբեր միջավայրերում (համայնքային կենտրոններում, տանը, կրթական և առողջապահական հաստատություններում): Միջավայրային գործոնները ներառում են նաև տարատեսակ ծառայություններն ու երեխայի ֆիզիկական, ճանաչողական, խոսքային, սոցիալական

ու հուզական զարգացումը ապահովող ծառայությունները: Ըստ ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի սահմանման, վաղ տարիքի երեխաների զարգացումը ենթադրում է համապարփակ քաղաքականություններ և ծրագրեր ծննդից մինչև ութ տարեկան երեխաների, և նրանց ծնողների ու խնամակալների համար (ՅՈՒՆԻՍԵֆ, 2014): Վաղ տարիքի երեխաների զարգացումը ներառում է ենթափուլեր, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իրեն յուրահատուկ կարիքները: Պետք է նկատի ունենալ, որ այդ ենթափուլերը և վաղ տարիքի երեխաների զարգացման սահմանումը տարբեր երկրներում կարող են տարբեր լինել, սակայն, ընդհանուր առմամբ, միջամտությունների առումով կարևոր են հետևյալ փուլերը.

- Հղիության և պերինատալ (մինչծննդյան) շրջան - նախածննդյան խնամք, բժշկի հսկողությամբ ծննդաբերություն, գրանցում, հետծննդյան խնամք:
- 0-3 տարեկան - ծնողների կրթություն, սնուցումը և զարգացումը խթանող վաղ միջամտություններ, տնային խնամք, մուրներ:
- 3-6 տարեկան - ծնողների կրթություն, նախադպրոցական հաստատություններ կամ մանկապարտեզներ:
- 6-8 տարեկան - անցում կրթությանը, տարրական կրթության հաստատությունների բարեփոխում:

40 տարուց ավելի է, ինչ պետական ֆինանսավորմամբ դպրոցների կողմից հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին կրթական ծառայություններ մատուցելը ԱՄՆ-ում օրենքի պահանջ է: Նույն օրենքները նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար սկսեցին գործել շատ ավելի ուշ (Odom, Buysse & Soukakou, 2011): Դրանից հետո առաջ եկան ընտանիքներին, խնամակալներին և մանկավարժներին աջակցելու նոր համակարգերի ստեղծման հնարավորություններ: Այսօր գործում է համակարգ, որը հոգում է հաշմանդամություն ունեցող

երեխաների և նրանց ընտանիքների կարիքները: Այն ներառում է՝

- Երեխայի հայտնաբերման պետական ծրագիրը (IDEA, 2004), որի հիմնական գործառույթը հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հայտնաբերումն է և աջակցությունների առաջարկման ջանքերն ու ընթացակարգերը:
- Չարգացման խանգարման կամ հաշմանդամության ռիսկի խմբում գտնվող երեխաների ընտանիքներին և խնամակալներին աջակցվող ծառայությունների տրամադրումը: Նման ծառայություններ մատուցողներից է «Օգնեք ինձ մեծանալ» ազգային կենտրոնը (<https://helpme.grownational.org>):
- Նորածին և մանկահասակ երեխաներին (0-2 տարեկան) տներում ծառայությունների մատուցման, նախադպրոցական տարիքի երեխաներին (3-5 տարեկան) համակարգված ծառայությունների տրամադրման պետական կարգերը:

Օրենքով սահմանված՝ խնամքի վաղ տրամադրման և վաղ միջամտության մեծ արդյունավետության հիմնավորման հետևանքով (Richter et al., 2017) նկատվել է ժամանակին նման ծառայություններից օգտվող երեխաների քանակական աճ (ԱՄՆ, Կրթության վարչություն, 2016): Թեև վաղ միջամտության ծառայություններ ստացող երեխաների քանակական աճը կարևոր է, առավել կարևոր է այդ ծառայությունների բարձր արդյունավետությունը: Կարճաժամկետ և երկարաժամկետ արդյունքների բարելավման նպատակով ԱՄՆ-ի առողջության և հումանիտար ծառայությունների ու կրթության վարչությունները համատեղ առաջարկել են համակարգային քաղաքականության ծրագրային փաստաթուղթ, որը կոչված է ավելացնելու երեխաների համար պատշաճ, բարձրորակ գործունեություններում ու աջակցության ծառայություններում ներգրավվելու հնարավորությունները (HHS & USDE, 2015): Այս փաստաթուղթը նպաստում է մանուկների ներառմանը նախատեսված ծրագրերում՝ «նպատակադրված կերպով խթանելու նրանց մասնակցությունը բոլոր ուսումնական և սոցիալական միջոցառումներում» (HHS & USDE, 2015, էջ 3): Այս քաղաքականության իրականացմամբ, մանկավարժները փոխում են ծառայությունների մատուցման մոդելները՝ ներառական միջավայրերում ստեղծելով ուսումնառությանը լիարժեք մասնակցելու հնարավորություններ: Համաձայն հատուկ կրթության ծրագրերի գրասենյակի հաշվետվության (OSEP, 2016), նախադպրոցական կրթության մեջ

ընդգրկված երեխաների շուրջ 66%-ը ստանում է հատուկ կրթական ծառայություններ, 2012 թվականի 42.5%-ի փոխարեն (ԱՄՆ, Կրթության վարչություն, 2016):

Չնայած ներառական ծրագրերում ներգրավված լինելը կարևոր մեկնարկ է, անհրաժեշտ է նաև ունենալ բարձրորակ ծրագիր ու ապահովել մանկավարժների կողմից հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ուսումնառությունը խթանող մեթոդների կիրառություն: Գոյություն ունեն հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ուսուցումն ու զարգացումը ներառական միջավայրում ապահովելու մի շարք փաստաթղթեր մոտեցումներ (Barton & Smith, 2015):

1991թ.-ից սկսած Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը իրականացրել է վաղ տարիքի երեխաների կրթության ձևերի բարեփոխումներ՝ սկզբում ուշադրությունն ուղղելով նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններին, որտեղ, դեռևս խորհրդային շրջանից, կազմակերպվել է վաղ տարիքի երեխաների զարգացումը: Նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունները ապահովում են երեխաների վաղ ուսումնառության, առողջության, սնուցման և պաշտպանության համակողմանի ծառայությունների տրամադրում: Հայաստանի Հանրապետությունում երեք հիմնական նախարարություններ են կարգավորում բոլոր երեխաներին մատուցվող ծառայությունները.

- Կրթության և գիտության նախարարությունը, որը պատասխանատու է վաղ տարիքի երեխաների ուսուցման կազմակերպման համար,
- Առողջապահության նախարարությունը, որը պատասխանատու է առողջության, սնուցման և զարգացման ծրագրերի համար,
- Աշխատանքի ու սոցիալական հարցերի նախարարությունը, որը պատասխանատու է երեխաների պաշտպանության ու խնամքի համար: 0-7 տարեկան երեխաները, կարող են օգտվել պետության կողմից ֆինանսավորվող հետևյալ ծառայություններից՝
- նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններ հաճախել և ստանալ մանկավարժահոգեբանական աջակցություն,
- առողջապահական և վերականգնողական ծառայություններ մինչև յոթ տարեկան բնականոն զարգացում ունեցող, յոթ տարեկանից բարձր հաշմանդամություն ունեցող ինչպես նաև մանկատների ու պետության կողմից ֆինանսավորվող խնամքի հաստատությունների շահառու երեխաների համար,
- անվճար վերականգնողական սարքեր, հարմարանքներ, պրոթեզներ և օրթոպեդիկ

- պարագաներ (լսողական սարքեր, «խոսող» սարքեր, սայլակներ, կորսետներ և այլն),
- ԶԿ-ների և պետական ֆինանսավորմամբ գործող կենտրոնների կողմից իրականացվող ցերեկային խնամքի և վերականգնողական ծառայություններ,
  - հաշմանդամության վկայագրման բժշկասոցիալական հետազոտության ծառայություններ,
  - դրամական նպաստի հատկացում (գումարը ամեն տարի հաստատվում է ԶԶ կառավարության կողմից) վկայագրված երեխաներին:

Ըստ Զամաշխարհային բանկի մի հաշվետվության (SABER, WB 2012), ԶԶ-ում ձևավորվում է օրենքներով և կանոնակարգերով կարգավորվող մի միջավայր, որը երաշխավորում է վաղ տարիքի երեխաներին ծառայությունների մատուցում բազմաոլորտ համագործակցության համար: Ինչպես նշվեց վերևում, ստեղծվում են ծրագրեր բոլոր առանցքային բաժիններում, ինչպես օրինակ՝ առողջապահության և սնուցման ոլորտներում՝ ապահովելով մեծ ծածկույթ: Սակայն այն չի ծածկում ողջ երկրի տարածքը և կարիք ունեցող ամբողջ բնակչության համար դեռևս հավասար հասանելիություն ապահոված չէ: Նախադպրոցական կրթության կամ վերականգնողական ծառայությունների մասով դեռևս անելիքներ կան:

2005թ.-ին ԶԶ կառավարությունն ընդունեց «Նախադպրոցական կրթության մասին» օրենքը, որին հետևեց նախադպրոցական կրթության բարեփոխումների 2008-2015թթ.-ի ռազմավարական ծրագրի մշակումը և ընդունումը:

Երկու փաստաթղթերը հավասար հնարավորություններ են ընձեռում մանկապարտեզին՝ նախապատրաստվելու և սոցիալական ու անձնական հմտությունները զարգացնելու: Նախադպրոցական կրթության մասին օրենքի (2005) համաձայն՝ երեխաներն ունեն նախադպրոցական կրթության իրավունք, որը կարող է տրամադրվել ինչպես պետական, մասնավոր կազմակերպությունների կողմից, այնպես էլ կազմակերպվել ընտանիքում (SABER, WB 2012): Սակայն նախադպրոցական կրթությունը Զայաստանում պարտադիր չէ, և 2017 թվականի տվյալներով՝ երեխաների միայն 29%-ն էր հաճախում նախադպրոցական ուսումնական հաստատություն (ԱՎԾ, 2017): Երեքից վեց տարեկան բոլոր երեխաների համար մատչելի և որակյալ նախադպրոցական կրթության հասանելիությունը խնդիր է ռեսուրսների սուղ լինելու, ծառայությունների շրջանակի անհամապատասխան կարգավորումների և, հատկապես հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար պատշաճ ծառայությունների

բացակայության պատճառով: Նախադպրոցական կրթության մասին օրենքի վերանայումը նախաձեռնվեց 2017թ.-ին՝ նպատակ ունենալով օրենքում հատուկ դրույթներ ավելացնել նախադպրոցական կրթության որակի, մատչելիության և հասանելիության բարելավման վերաբերյալ՝ ուշադրությունը կենտրոնացնելով առավել խոցելի խմբերի (աղքատ, հեռավոր գյուղական վայրերում ապրող և հաշմանդամություն ունեցող) երեխաների ընդգրկման հիմնահարցի վրա: 2000թ.-ից սկսած, թե՛ միջազգային և թե՛ տեղական հասարակական կազմակերպությունները իրականացրել են մի շարք փորձնական ծրագրեր՝ ուղղված հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար մանկապարտեզների հասանելիության և մանկական զարգացման կենտրոններում վերականգնողական ծառայությունների մատուցման ավելացմանը: Սակայն ֆինանսական և կարգավորման բացերի պատճառով ներառական կրթություն ներկայումս պաշտոնապես առաջարկում են միայն մի քանի մանկապարտեզներ:

Այս գլխում կնկարագրենք Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում գործող վաղ տարիքի երեխաների ծրագիրը և փոքրիկների ներառական կրթությամբ զբաղվող ղեկավարների, մանկավարժների ու ընտանիքների փորձը: Երբեմն, տարբեր երկրներում քաղաքականության ազեցությունը վերլուծելու նպատակով կներկայացվի նաև Զայաստանի փորձը:

#### **ՇՐՂԻ Գ. Մուրի փորձարարական մանկապարտեզի մոդելը**

Մինեսոթայի համալսարանի ՇՐՂԻ Գ. Մուրի փորձարարական մանկապարտեզի ուսումնական ծրագրում ներառված են ճանաչողական, սոցիալական, հուզական և ֆիզիկական զարգացման արդի լավագույն մոտեցումները: Երեխաները սովորում են իրենց զարգացման շրջանին համապատասխան փորձառությունների միջոցով՝ շրջապատված ջերմությամբ ու հոգատարությամբ:

Փորձարարական մանկապարտեզի նպատակն է երեխաներին սովորեցնել ու գիտելիքներ փոխանցել զարմանքի, հետաքրքրասիրության և հրճվանքի զգացումների միջոցով: Յուրաքանչյուր խմբում աշխատում են մեկ հիմնական մանկավարժ և երկու-երեք օգնականներ, ովքեր հիմնականում համալսարանի ուսանողներ են և դասավանդման արտոնագիր ստանալու համար անցնում են պրակտիկա: Հիմնական մանկավարժը երեխաների հետ աշխատում է ամբողջ ուսումնական տարվա ընթացքում, իսկ ուսանողները 15 շաբաթը մեկ անգամ փոխվում են: Մեծահասակների և երեխաների հարաբերակցությունը ընդհանուր առմամբ 1-ը

6-ի է: Բոլոր հիմնական մանկավարժներն ունեն մագիստրոսի աստիճան, գիտելիքներ երեխայի զարգացման վերաբերյալ և երեխաների հետ աշխատելու փորձ:

Յուրաքանչյուր խմբում կարևորվում են մաթեմատիկայի, գրագիտության, հասարակագիտության պարապմունքները, որոնք օրվա գործողությունների երկու երրորդն են կազմում խմբասենյակում և բացօթյա անցկացվող ազատ խաղերի մեջ: Օրվա մնացած մեկ երրորդը կազմում են խմբային պարապմունքները, ճաշի ընդմիջումը, գործողությունները, որոնք հիմնականում վարում է դաստիարակը, ինչպես նաև անցումը մի գործողությունից մյուսին: Դաստիարակները, երեխաների կրթական կարիքները լավագույնս բավարարելու համար, ազատորեն կարող են փոփոխել միջավայրը և ուսումնական ծրագիրը: Մի խմբասենյակը և ուսումնական ծրագիրը կարող է էապես տարբերվել մյուսից. այն համապատասխանեցվում է խմբի երեխաների կարիքներին: Ամեն օր երեխաների համար հասանելի է թե՛ շենքային, թե՛ բացօթյա ցանկացած տարածք, որտեղ նրանք կարող են մասնակցել ցանկացած գործողության:

Ներառումը ծրագրի կարևոր բաղադրիչն է: Չարգացման խանգարում կամ հաշմանդամություն ունեցող երեխաները խաղում և սովորում են բնականոն զարգացում ունեցող հասակակիցների հետ: Կրթությունը անհատականացված է: Առաջարկվելով ներառական միջավայր՝ մանկապարտեզը ընդունում է յուրաքանչյուր երեխայի անհատականությունը և անկրկնելի լինելը: Բոլոր երեխաները սովորում են այս տեսանկյունից ընկալել մանկապարտեզն ու շրջակա միջավայրը՝ դառնալով հասարակության անդամներ, ովքեր ընդունում են յուրաքանչյուր անհատի եզակի լինելը: Միաժամանակ ներառական ծրագրից կարող են օգտվել բոլոր ընտանիքները: Շատ ընտանիքների համար գնահատելի է, որ իրենց երեխաներն ունեն բազմազան հասակակիցների հետ շփվելու հնարավորություն: Ներառական միջավայրում բոլոր երեխաները հնարավորություն ունեն միմյանց մասին ավելի խորը պատկերացում կազմելու: Նրանք սովորում են ապրումակցել, լինել բարի ու դիմակայել դժվարություններին: Փորձարարական մանկապարտեզի ներառման մոդելի հաջողության գրավականը դաստիարակների ու հատուկ մանկավարժների համագործակցությունն է, որտեղ հատուկ մանկավարժները մասնագիտացված ծառայություններ են մատուցում ծրագրում ընդգրկված երեխաներին: Վարչական թիմը ամեն

տարի ծառայությունների մատուցման պայմանագիր է կնքում տեղի մանկապարտեզների հետ: Համաձայն այս պայմանագրի, երեխաները ուղղորդվում են փորձարարական մանկապարտեզ, որտեղ ստանում են կրթություն և անհատական ծառայություններ: Ընտանիքներին առաջարկվում են տարբերակներ և հրավիրում են շրջագայելու մանկապարտեզում՝ համոզվելու, որ այն ճիշտ ընտրություն է իրենց երեխայի համար: Փորձարարական մանկապարտեզը կրթության առանձնահատուկ պայմանների ծանր և խորը կարիքներ ունեցող երեխաների դեպքում չի բացառում նաև մի շարք ծառայություններ մատուցող մասնավոր կազմակերպությունների մուտքը մանկապարտեզ: Սրանք կազմակերպություններ են, որոնք օգնում են հաջողության հասնելու առավել յուրահատուկ երեխաների դեպքում: Դրանք մեծ մասամբ խնամքի և ինտենսիվ աջակցության ծառայություններ են շատ բարդ խնդիրներ ունեցող այն երեխաների համար, որոնց սոցիալական և հուզական նպատակներին կարելի է հասնել ներառական միջավայրում:

Հայաստանում հաշմանդամություն կամ զարգացման խանգարում ունեցող երեխաների աջակցության ծառայություններն իրականացվում են ինքնաբերական կերպով, առանց պլանավորման ու վերահսկողության: Նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններում 0-3 տարեկան երեխաների համար գրեթե ոչ մի աշխատանք չի իրականացվում, քանի որ այս տարիքային խմբի համար նման ծառայությունները սահմանափակ են կամ ընդհանրապես չկան: Այս տարիքային խմբին հիմնական ծառայություններ մատուցողները շարունակում են մնալ առողջապահական հաստատությունները, որոնք կենտրոնացած են նորածինների վաղ սքրինինգի վրա՝ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հայտնաբերման և նրանց խնդիրներով զբաղվելու համար, ինչպես նաև պատվաստումների, անվճար բժշկական օգնության տրամադրման, հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար վերականգնողական ծառայությունների մատուցման և երեխաների շրջանում թերսնման դեմ պայքարի հանրային կրթության խթանման վրա: Հաշմանդամություն ունեցող 3-6 տարեկան երեխաներին աջակցություն տրամադրվում է, բայց այն ոչ միշտ է արդյունավետ: Այս փաստի պատճառները հետևյալն են.

- համայնքահենք ծառայությունների կամ բազմամասնագիտական թիմերի բացակայությունը նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններում,

- Նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունների և վերականգնողական կենտրոնների սահմանափակ հասանելիությունը,
- զարգացման խանգարումներ և հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հետ արդյունավետ աշխատելու մոտեցումները ներկայացնող վերապատրաստման ծրագրերի սակավությունը մանկավարժների համար,
- զարգացման խանգարումները և հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հետ աշխատանքի մոտեցումները ներկայացնող ուղեցույցների և գործիքների սակավությունը:

Վերոնշյալ գործոնների պատճառով, զարգացման խանգարումներ և հաշմանդամություն ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաները հաճախ ձևականորեն են ընդգրկվում նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններում, քանի որ նրանց պատշաճ մասնակցությունը չի ապահովվում (Սվաջյան, 2011): Այս խնդիրներով զբաղվում են երեխաների զարգացման որոշ կենտրոններ և ոչ պետական կազմակերպություններ, որոնք տրամադրում են հոգեբանների, լոգոպեդների, հատուկ մանկավարժների, արտթերապիստների, ֆիզիոթերապիստների և էրգոթերապիստների կողմից իրականացվող բազմամասնագիտական ծառայություններ: Չարգացման խանգարումներ և հաշմանդամություն ունեցող նախադպրոցական տարիքի երեխաների զարգացման և սոցիալականացման մեծ առաջընթաց նկատվում է այն դեպքերում, երբ մասնագիտական ծառայությունները հասանելի են: Այս դեպքում երեխաներն ավելի հեշտ են անցում կատարում նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններ և տարրական դպրոցներ՝ ցուցաբերելով տարրական կրթության համար պատրաստվածության բարձր մակարդակ:

Այնուամենայնիվ, հարկ է նշել, որ նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունների և աջակցության ծառայությունների միջև համագործակցության բացակայությունը խոչընդոտում է հաշմանդամություն ունեցող երեխաների սոցիալականացմանը և ներառմանը: Ներկայումս հաշմանդամություն կամ զարգացման խանգարում ունեցող երեխայի համար նախատեսված աջակցման ծառայությունները հաճախ անլիարժեք են և անկանոն: Մեծացնելով հաստատությունների և աջակցող ծառայությունների միջև համագործակցության հնարավորությունները՝ կարելի է մշակել երեխայի ուսուցման ու զարգացման հնարավորություններն առավելագույնի հասցնող անհատական ծրագրեր:

## Երեխաների կարիքների վերհանումը

Ստորև ներկայացվում են երեխաների կարիքները տարբեր միջավայրային պայմաններում որոշելու մասին պատմություններ: Առաջին երկու պատմություններում ներկայացված են Օմարը և Մեթյուն՝ Մինեսոթայի համալսարանի փորձարարական մանկապարտեզից, Երրորդում՝ Մարի անունով մի աղջիկ, ով հաճախում է Հայաստանի զարգացման կենտրոններից մեկը: Այս պատմությունները օրինակներ են, թե ինչպես են մանկապարտեզների անձնակազմերը երեխաների մասին ստանում տեղեկություններ և այն օգտագործում յուրաքանչյուր երեխայի համար անհատական օժանդակություններ և միջամտություններ մշակելու համար:

Օմարի դեպքում իր մանկավարժները հաճախ իրենք են որոշել երեխաների համար ծառայությունների արդյունավետությունը: Մեթյունի պատմությունը ցույց է տալիս, թե ինչպես կարող է անձնակազմը հավաքվել և աշխատածն մշակել, երբ երեխայի կարիքներն արդեն որոշված են: Մարիի պատմությունը ցույց է տալիս, թե երեխայի հաղորդակցման և համագործակցության դժվարությունների դեպքում որքան կարևոր է կարիքների մանրակրկիտ վերհանումն ու պատշաճ միջամտությունների կազմակերպումը, որպեսզի երեխան տեղափոխվի դպրոց:

## Օմար

Օմարն սկսել էր փորձարարական մանկապարտեզ հաճախել, երբ երկու տարեկան էր: Մայրն ասել էր, որ երեխան դժվարությամբ է կրկնօրինակում հնչյունները: Նա ավելի հեշտությամբ ձայներ էր արձակում և դադարում միայն այն ժամանակ, երբ ինչ-որ բանից ընկճվում էր: Այս վաղ միջամտությունը կարևոր էր նրա խոսքը ձևավորելու, ընտանիքին օգնելու, Մինեսոթայում տրամադրվող հատուկ կրթական ծառայությունների հետ ծանոթացնելու համար:

Փորձարարական մանկապարտեզում անցկացված առաջին տարվա ընթացքում Օմարի դաստիարակը կապ էր հաստատել երեխայի ու նրա ընտանիքի հետ: Տարվա ավարտին նրանք միասին վերլուծել են տղայի զարգացումը: Տարվա ընթացքում խոսքի զարգացման առաջընթացը գնահատելիս դաստիարակը նշել է, որ հասակակիցների և մեծահասակների հետ հաղորդակցվելիս տղան ավելի հաճախ ժեստեր է օգտագործել, քան խոսել է: Նշել է նաև, որ Օմարը պարզ չի խոսել և հնչյունները շփոթել է, ինչի արդյունքում նրան դժվարությամբ են



հասկացել: Առաջին տարվա ավարտին նրանք ընտանիքի հետ քննակել են Օմարի խոսքի զարգացման համար լրացուցիչ գնահատման և ծառայությունների անհրաժեշտությունը:

Օմարը բարյացակամ, հեշտությամբ հաղորդակցվող երեխա է, չնայած դժվարանում է այնպես խոսել, որ հասակակիցներն ու մեծերը հասկանան իրեն: Մանկապարտեզ հաճախելու երկրորդ տարվա ընթացքում ընտանիքը որոշել էր հատուկ կրթական ծառայությունների համար գնահատում անցնել: Եզրակացությունում ասվում էր, որ երեխան դժվարանում է արտասանել որոշ հնչյուններ և կակազում է, ինչը ազդում է խոսքի սահունության վրա: Առաջին գնահատման ժամանակ հասկացել էին Օմարի խոսքի 37%-ը: Պարզվել էր, որ կակազում է բառերի 14%-ը արտասանելիս, հատկապես զրուցելիս, սակայն չի կակազում առարկաներն անվանելիս: Կակազելը բացասաբար էր անդրադառնում նրա՝ պարապմունքներին մասնակցության վրա: Օմարը սկսեց շաբաթական տասը ժամ մասնակցել փորձարարական (ներառական) մանկապարտեզի պարապմունքներին, շաբաթական 45 րոպե օգտվել լոգոպեդական ծառայություններից, որոնք ստանում էր փորձարարական մանկապարտեզում: Նրա զարգացմանն աջակցելու համար լոգոպեդը ամսական 30 րոպե տրամադրում էր լրացուցիչ, անուղղակի ծառայություններին. հանդիպում էր մանկավարժների և երեխայի ընտանիքի անդամների հետ, մեկնաբանում իր կիրառած մոտեցումները և օգնում էր մշակելու ծրագիր, որը օգնելու էր Օմարին ուրիշների հետ հաղորդակցվելու գործում:

## Մեթյու

Մեթյուն սկսել էր փորձարարական մանկապարտեզ հաճախել երեք տարեկանից, սակայն հատուկ կրթության ծառայություններ սկսել էր ստանալ, երբ դեռ շատ ավելի փոքր էր: Ծնվելիս ախտորոշել էին Դաունի համախտանիշ և անմիջապես որոշում էր կայացվել երեխայի համար տնային պայմաններում վաղ միջամտության ծառայություններ տրամադրելու մասին: Տեսյոյեր կատարող թիմը շաբաթական մեկ անգամ այցելում էր տուն՝ երեխայի զարգացմանն օժանդակող ծառայություններ (ներառյալ՝ լոգոպեդի, ֆիզիոթերապիստի և Էրգոթերապիստի) տրամադրելու համար: Սա Մինեսոթայում ծառայությունների մատուցման ընդունված մոդել է, միջամտության կարիք ունեցող երեք տարին չլրացած երեխաների համար: Երբ Մեթյուն դարձավ երեք տարեկան, հանրային դպրոցների տեղական մարմինը

քննարկեց նրան անհրաժեշտ վաղ կրթության մի քանի հնարավոր տարբերակներ՝ առանձնացված խմբասենյակ, համադրում (երեխան երբեմն խմբասենյակում է, երբեմն՝ առանձնացած) և ներառական խմբասենյակ: Համարելով, որ Մեթյունի համար հնարավոր տարբերակը ներառում է, երեխայի մայրը և հայրը այցելեցին մի քանի հաստատություններ: Նրանց ընտրությունը կանգ առավ փորձարարական մանկապարտեզի վրա:

Փորձարարական մանկապարտեզում մանկավարժը միջոցներ ձեռնարկեց, որպեսզի ուսումնական տարին հաջողությամբ սկսվի բոլոր երեխաների համար: Դաստիարակը կատարեց տնայցեր, հանդիպեց յուրաքանչյուր երեխայի և նրա ընտանիքի հետ, դիտարկեց նրանց ընտանեկան միջավայրի առանձնահատկությունները: Քանի որ Մեթյունի ուժեղ կողմերն ու կարիքներն արդեն գնահատվել էին, մանկավարժը կարողացավ ընտանիքին կոնկրետ հարցեր տալ այն մասին, թե ինչ հարմարությունների ու պայմանների կարիք կունենա տղան՝ փորձարարական մանկապարտեզի խմբասենյակ տեղափոխվելիս: Ի լրումն տղայի անհատական ուսուցման պլանի, որում նշված էին նրա ուսուցման նպատակները, ուսուցչին հաջողվեց ծանոթանալ Մեթյունի անհատական հետաքրքրություններին, քննադատության գծերին ու նախասիրություններին, որոնք իրեն պետք էին լինելու ուսումնական տարվան նախապատրաստվելու համար:

## Մարի

Մարին աուտիզմ ունեցող չորսամյա աղջիկ էր, որը հաճախում էր մանկապարտեզ: Նա չէր արձագանքում իր անվանը, չէր խոսում, չէր կատարում հրահանգները: Սիրում էր խաղալիքները պտտել: Կարող էր ժամերով զբաղվել դրանով՝ արտաբերելով անհասկանալի ձայներ՝ թափահարելով ձեռքերը: Մարին պարապմունքների չէր մասնակցում, որովհետև դրանք իրեն չէին հետաքրքրում: Մանկավարժներին չէր հաջողվում հետաքրքրություն արթնացնել նրա մեջ, ապահովել նրա մասնակցությունը պարապմունքներին կամ հաղորդակցումը հասակակիցների հետ: Նախկինում Մարին մանկապարտեզում մի անկյունում միայնակ խաղում էր:

Մանկավարժները չէին կարողանում նրան ընդգրկել խմբային որևէ աշխատանքում: Մարիի հետ լրացուցիչ մասնագիտական միջամտություններ կատարվեցին Երևանի «Արև» երեխայի զարգացման հիմնադրամում՝ տրամադրելով հոգեբանի, լոգոպեդի, հատուկ մանկավարժի խմբային ու

անհատական պարապմունքներ: Մասնագիտական աջակցությունը նպաստեց Մարիի ճանաչողական հետաքրքրությունների և հաղորդակցման հմտությունների զարգացմանը: Նա սկսեց արձագանքել իր անվանը և կատարել պարզ հրահանգներ, սկսեց հետաքրքրվել Նոր խաղալիքներով՝ խորանարդիկներով, տիկնիկներով ու կենդանիներով: Այս միջամտությունը նպաստեց Մարիի սահուն տեղափոխմանը նախադպրոցական ուսումնական հաստատություն և այնտեղի աշխատանքներում իմաստալից ներգրավվածությանը

### Անհրաժեշտ աջակցության թիմային պլանավորումը

Փորձարարական մանկապարտեզում փոքրիկների համար ներառական ուսուցման հնարավորությունների տրամադրումը կատարվում է ինչպես մանկապարտեզի անձնակազմի, այնպես էլ հանրային դպրոցների տեղական մարմնի վաղ տարիքի երեխաների հետ աշխատող թիմի կողմից: Երեխաներին աջակցում են մանկավարժները, լոգոպեդները, էրգոթերապիստները, ֆիզիոթերապիստները: Այլ մասնագետներ ներգրավվում են ըստ անհրաժեշտության (օրինակ՝ տիֆլոմանկավարժներ, սնուցման մասնագետներ, սուրդոմանկավարժներ): Հանրային դպրոցների տեղական մարմնի վաղ տարիքի երեխաների հետ աշխատող մասնագետները փորձարարական մանկապարտեզ կարող են այցելել տարբեր հաճախականությամբ՝ շաբաթական մեկ անգամից մինչև տարին մեկ անգամ: Նրանք աշխատում են անմիջապես երեխաների հետ և խմբասենյակում աշխատող թիմին տրամադրում են դասավանդման և աջակցման համար անհրաժեշտ օժանդակ ուսումնական նյութեր՝ խմբում այդուհետ կիրառելու համար: Մասնագետները պատասխանատվություն են կրում նաև երեխաների անհատական ուսուցման պլանում սահմանված նպատակներին և խնդիրներին համապատասխան առաջընթաց ապահովելու և դրան հետևելու համար: Երբեմն հանրային դպրոցների տեղական մարմինը տրամադրում է նաև անհատական աջակցություն, եթե ներառական միջավայրում հաջողության հասնելու համար երեխային անհրաժեշտ է ավելի ինտենսիվ օժանդակություն:

Փորձարարական մանկապարտեզում աշխատող մանկավարժները սերտորեն համագործակցում են հանրային դպրոցների տեղական մարմնի աշխատակիցների հետ՝ անհատական ուսուցման պլանում (ԱՌԴ) նշված ուսումնառության

նպատակներին հասնելու հարցում օժանդակություն ստանալու համար: ԱՌԴ-ում սահմանված հմտությունների յուրացումը հիմք է ստեղծում առավել համապարփակ զարգացման համար: Մանկավարժներն ու մասնագետները փորձում են հասկանալ և բացահայտել երեխայի կամ ընտանիքի ուժեղ կողմերը, առանձնահատուկ հետաքրքրություններն ու առաջնահերթությունները: Փորձարարական մանկապարտեզի աշխատակազմին պատշաճ աջակցություն ցուցաբերելու և առանձին երեխաների առաջադիմությունն ապահովելու համար շրջանի հանրային դպրոցների տեղական մարմնի և փորձարարական մանկապարտեզի թիմերը տարեկան առնվազն երկու անգամ հանդիպում են երեխայի ընտանիքի հետ՝ աշխատանքը պլանավորելու և համակարգելու համար:

### Բոլոր երեխաների ուսուցմանն աջակցող ներառական միջավայրի կազմակերպումը

Բազմազան կարիքներ ունեցող երեխաների վաղ ուսումնառության փորձառություն ապահովելու համար կարևոր է, որ մանկավարժները մտածեն խմբի և մանկապարտեզի ֆիզիկական, ուսումնական և սոցիալական միջավայրերի մասին (Sandall & Schwartz, 2009): Եթե մանկապարտեզի ղեկավարությունը և դաստիարակները կարևորում են ուսումնական միջավայրի հարմարավետությունը և բարենպաստ պայմաններ են ստեղծում, ապա նպաստում են բոլոր երեխաների արդյունավետ ուսումնառությանը (Kaiser & Rasminsky, 2017): ԱՌԴ-ը կազմելիս, նախնական հանդիպումներից ստացած տեղեկատվությունը դաստիարակին կօգնի մտածելու, թե ինչը կարող է շփոթեցնել, ընկճել կամ գրգռող ազդեցություն ունենալ: Մյուս կողմից՝ մանկավարժները կարող են ապահովել հյուրընկալ, հանգստացնող կամ ներգրավմանը նպաստող մթնոլորտ:

Փորձարարական մանկապարտեզից կներկայացվի երկու դրվագ, որոնք ցուցադրում են իրազեկվածության բարձրացումն ու մասնագետների համագործակցությունը:

### Միջավայրը ֆիզիկական տեսանկյունից

Մանկավարժներն աչքի անցկացնելով խմբասենյակը կարող են որոշել, թե ինչը կօժանդակի կամ կխոչընդոտի ուսումնական գործընթացը (Sandall & Schwartz, 2009): Այսպես, դաստիարակը կարող է խմբասենյակի տարածքն ազատել կահույքից, որպեսզի քայլակ կամ տեղաշարժման համար սայլակ օգտագործող երեխան առանց խոչընդոտների կամ

ուրիշներին խանգարելու, ազատ տեղաշարժվի խմբասենյակում: Կան ֆիզիկական միջավայրի կազմակերպման բազմաթիվ ձևեր՝ հարմարավետ բոլոր (ներառյալ յուրահատուկ կարիքներ ունեցող) երեխաների համար: Խմբասենյակի տարածքի կազմակերպումն ըստ առանձին կենտրոնների, որտեղ կան որոշակի նյութեր և որտեղ կատարվում են որոշակի գործողություններ, երեխաների ուսման համար ապահովում են կանխատեսելի, նպաստավոր պայմաններ: Այդ կենտրոնների հագեցվածությունը ուսումնական նյութերի լայն տեսականիով (նկարչության և դիզայնի նյութեր, զգայությունները խթանող նյութեր, խաղ-բեմականացման հագուստներ, լեզուներ, գրքեր, խճանկարներ և բնական նյութեր) նպաստում է երեխաների բազմակողմանի զարգացմանը և տարբեր աշխատանքներում ներգրավվածությանը: Ծանոթ կամ օգտագործման համար հեշտ նյութերից բացի, անհրաժեշտ է երեխաներին առաջարկել ավելի բարդ նյութեր: Այս միջավայրում երեխաները կարող են իրենց համար գտնել նոր զբաղմունքներ և խուսափել գերզգուցվելուց ու ձանձրանալուց: Խմբասենյակում նման պայմաններ ստեղծելու դեպքում դաստիարակները կարող են մտածել առանձին երեխաների համար յուրահատուկ հարմարեցումներ ստեղծելու մասին:

Հայաստանի մանկապարտեզներում առկա են մի շարք խնդիրներ. օրինակ՝ քայլակով կամ սայլակով տեղաշարժվող երեխաների համար շենքերի ֆիզիկական անմատչելիությունը, տարբեր հարմարանքների (շարժողական, լողական, տեսողական) սակավությունը: Միևնույն ժամանակ այս ոլորտում գոյություն ունեն ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման կիրառման կամ երեխայի համար տեղեկատվության հասանելիությունը ապահովող միջոցների մեծ հնարավորություններ: Կարևոր է բարձրացնել մանկավարժների իրազեկվածությունը և ապահովել մասնագետների հետ նրանց համագործակցությունը: Ստորև բերվում է փորձարարական մանկապարտեզ հաճախող երկու երեխայի մասին օրինակ, որոնք հայ մանկավարժներին կներկայացնեն նոր մոտեցումներ ու նրանց համար կարող են օգտակար լինել:

## Օմար

Օմարի հմտությունները գնահատելուց հետո միջավայրային շատ քիչ փոփոխությունների շնորհիվ նրան անհրաժեշտ հմտությունները գործնականում կիրառելու հնարավորություն ընձեռվեց: Փորձարարական մանկապարտեզ հաճախում են տարբեր առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներ և մշտապես օգտագործվում են

համընդհանուր ձևավորման կիրառման ուղեցույցներ (<http://udlguidelines.cast.org/>): Օմարի բանավոր խոսքի զարգացմանը նպաստելու համար դաստիարակները խմբասենյակում ստեղծեցին տարբեր ուսումնական տարածքներ, որտեղ երեխան առիթ կունենար կիրառելու իր յուրացրած բառապաշարը: Սենյակում դրվեցին նկարներով օրվա ռեժիմ, լուսանկարներ և անվանումների գրառմամբ առարկաներ, որոնք կարելի էր օգտագործել խոսքի զարգացման նպատակով: Դաստիարակները օրն այնպես էին պլանավորել, որ Օմարը ժամանակ ունենա հասակակիցների հետ շփվելու համար: Օրվա ռեժիմը այնպես էր կազմվել, որ անհատական պարապմունքներն անցկացվեին նախքան մանկապարտեզի առօրյան սկսվելը:

## Մեթյու

Մինչ Մեթյուի մանկապարտեզ հաճախելը մանկավարժները թիմից տեղեկատվություն էին հավաքել, որը նրանց կօգնե երեխայի վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու և խմբասենյակում առավելագույն հաջողության հասնելու հարցում: Օրինակ՝ Մեթյուի մայրն ասել էր, որ նա հատկապես դժվարանում է մի գործողությունից անցնել մյուսին: Մեթյուի դաստիարակը գիտեր, որ նման դժվարություններ շատերն ունեն: Երեխաներին օգնելու նպատակով դաստիարակն ապահովեց, որ խմբասենյակների ներսում և շուրջը եղած նյութերը լինեն հասանելի, իսկ կատարվելիք գործողությունները՝ կանխատեսելի: Բացի դրանից խմբասենյակում կազմվեց օրվա անելիքների ժամանակացույց՝ մի գործողությունից մյուսի անցումը բոլորի համար ավելի կանխատեսելի դարձնելու համար: Օրվա պլանում առօրյա, իրար հաջորդող գործողությունները ներկայացված էին նույն միջավայրում կատարված լուսանկարներով: Ժամանակացույցը փակցվեց խմբասենյակի տարբեր հատվածներում և տեսանելի էր բոլորին: Դրանցից մեկը փակցվեց նախամուտքում, Մեթյուի անձնական պիտույքների պահարանի վրա, որպեսզի նա այդ օրվա անելիքներին ծանոթանա մանկապարտեզ մտնելիս: Ժամանակացույցի և խմբասենյակում ուսումնական տարբեր կենտրոնների առկայությունը նույնպես կարևոր էին Մեթյուի համար, մանավանդ եթե նկատի ունենանք նրա շուտ հոգնելու և ձանձրանալու առանձնահատկությունը: Դառնի համախտանիշին բնորոշ մկանային ցածր լարվածության պատճառով Մեթյուն հոգնում էր մանր ու ընդհանուր շարժումներ կատարելիս: Մանկապարտեզից առաջ և հետո լոգոպեդի, երգոթերապիստի կամ ֆիզիոթերապիստի





մասնավոր պարապմունքներով հագեցած օրերը շատ հոգևեցուցիչ էին: Զետևաբար, կանխատեսելի և կազմակերպված խմբասենյակը նրան թույլ էր տալիս ընտրելու բազմազան զբաղմունքներ, դրսևորելու ընդունելի վարքագիծ և խուսափելու ծանձրույթից:

**Միջավայրը ուսումնական տեսակետից**

Ուսումնական տեսակետից միջավայրային պայմանները ներառում են գործնական կազմակերպչական կողմեր, ինչպիսիք են տարբեր գործողությունների տևողությունը, հաջորդականությունը և օրվա ռեժիմը: Սրանք առօրյան դարձնում են ծանոթ և կանխատեսելի՝ նպաստելով երեխաների արդյունավետ ներգրավվածությանը՝ զարգացմանը նպաստող գործողությունների մեջ: Անելիքների պլանավորումը նպաստում է գործողությունները դյուրին դարձնելուն, մի գործողությունից մյուսին հեշտությամբ անցնելուն և երեխաների հետ փոխհարաբերությունների բարելավմանը (Sandall & Schwartz, 2009): Պարապմունքների ժամանակ կիրառելի կանոնների օրինակը ներկայացված է նկար 1-ում:

**Նկար 1. Շրջանի կանոնները**

**Շրջանի կանոններն են.**

- Նստում եմ նստարանիս 
- Նայում եմ ուսուցչին 
- Լսում, ապա կատարում եմ 
- Ես մաքուր ձեռքեր ունեմ 

Հայաստանում նախադպրոցական մանկավարժների և մասնագետների համար ոլորտի նորությունները հասանելի են միայն ֆինանսավորվող նախագծերի շրջանակներում կազմակերպվող վերապատրաստման դասընթացների միջոցով: Մի շարք հիմնախնդիրներ, ներառյալ ուսումնական գործընթացի հարմարեցումներն ու դրանց ընթացակարգերը, անհրաժեշտ մեթոդաբանությունները մշակվելու են նախադպրոցական կրթության մասին

վերանայված օրենքի ընդունումից հետո: Մինչ այդ դաստիարակներն առաջնորդվում են երեխայակենտրոն մանկավարժական մոտեցումներով, որոնք նպաստում են տարբերակված ուսուցմանը: Նախադպրոցական մանկավարժների համար շատ կարևոր է ունենալ զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթության գործընթացի կազմակերպման համար անհրաժեշտ կարողություններ, պլանավորել և իրականացնել անհատական աշխատանքներ, պարբերաբար հետևել երեխայի առաջընթացին և շարունակաբար զարգացնել մասնագիտական կարողությունները: Չարգացման առանձնահատկությունների գնահատման առումով երկիրը որդեգրում է ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման սկզբունքները, ինչն անշուշտ կնպաստի մանկապարտեզներում կարիքների վրա հիմնված աջակցության բարելավմանը: Ստորև նորից ներկայացվում են փորձարարական մանկապարտեզի երկու օրինակ, որոնք հայ մանկավարժներին կօգնեն ծանոթանալու նոր մոտեցումների:

**Օմար**

Մշակված ընթացակարգերը հնարավորություն են տալիս օրվա կեսից ավելին տրամադրելու երեխաների նախընտրած գործունեության տեսակներին: Օմարին դա թույլ տվեց խմբասենյակում անցկացված պարապմունքների և բացօթյա խաղերի ժամերին բավարարելու իր հետաքրքրությունները: Նա օրվա ընթացքում զբաղվում էր իր նախընտրած նյութերով և իր ընտրած գործողություններով՝ հաղորդակցվելով հասակակիցների փոքր խմբի կամ առանձին երեխաների հետ: Ըստ Staskowski et al. (2012), «Ուսումնասիրության վրա հիմնված ուսումնառությունը ապահովում է պայմաններ, որտեղ երեխաները կարող են կիրառել ունեցած գիտելիքները, ուսումնասիրել նոր հասկացությունները և զարգացնել հիմնական հարցերի վերաբերյալ գաղափարները» (Էջ 116): Երբ թիմն իմացավ Օմարի հետաքրքրությունների մասին, նրա հետ աշխատող լրգուպերը սկսեց խմբասենյակում նրան ժամանակ հատկացնել՝ օգնելով հաղորդակցվելու հասակակիցների ու մեծահասակների հետ և ավելի լիարժեք ընդգրկվելու առօրյա գործողություններում: Նկատի ունենալով Օմարի հաղորդակցման դժվարությունները, դաստիարակները խմբային աշխատանքների ժամանակ Օմարին զրուցելու հնարավորություններ էին ընձեռում, ժամանակ էին տալիս, որ մտածի իր պատասխանի շուրջը, շարադրի մտքերը: Օմարի դաստիարակներից մեկի խոսքերով՝ «Նա հաջողության հասավ մանկապարտեզում

դաստիարակների և ուրիշների հետ ունեցած հարաբերությունների շնորհիվ: Նրան իսկապես լսում էին առանց խոսքը լիարժեք հասկանալու»: Փորձարարական մանկապարտեզի խմբասենյակում երեխաների և մեծահասակների քանակական հարաբերակցությունը դաստիարակներին թույլ էր տալիս պարբերաբար շփվելու Օմարի հետ, հարցեր տալու, հասակակիցների հետ խաղի ժամանակ նրան դրդելու հաղորդակցման: Այս շփումները մանկավարժներին օգնում էին գնահատելու նրա առաջընթացը և պլանավորելու աջակցությունը:

## Մեթյու

Փորձարարական մանկապարտեզի անհատականացված մոդելն օգնեց Մեթյուի դաստիարակներին կայացնելու մի շարք որոշումներ, որոնք անմիջապես նպաստեցին Մեթյուի հաջողությանը խմբասենյակում: Ինչպես արդեն նշվեց, խմբասենյակի պայմանները համապատասխանեցված էին երեխաների անհատական հետաքրքրություններին և նպաստում էին գործունեության որոշակի ձևերի ժամանակ կենտրոնացած մնալուն: Այսպիսով, խմբասենյակում շրջելով, Մեթյուն մոտենում էր իրեն հետաքրքրող կենտրոններին, աշխատում տարբեր նյութերով՝ կատարելով տարբեր գործողություններ: Խաղ-բեմականացման կենտրոնը նրա սիրելիներից էր: Այստեղ նվազում էին նրա դժվարությունները և առավելագույնի էր հասնում մասնակցությունը: Տարվա ընթացքում Մեթյուն սկսեց հետաքրքրություն ցուցաբերել այլ կենտրոնների հանդեպ նույնպես: Նա մասնակցում էր նրանցում ծավալված գործունեություններին և անգամ միանում էր հասակակիցներին՝ մանկավարժի կողմից անցկացվող պարապմունքների ժամանակ: Նա արդեն փորձում էր խմբասենյակում զբաղվել մի նոր բանով, ապա արագ անցնում էր իր նախընտրած գործողություններին: Մեթյուի դաստիարակները եկան այն եզրակացությանը, որ երեխայի գործունեության տեսակները օրվա մեջ պետք էր փոփոխել՝ նախընտրելից պարբերաբար անցնելով դժվարությամբ կատարվողին (*տե՛ս նկար 2*):

Գործողությունների այս հաջորդականությունն օգնում էր Մեթյուին հետաքրքրվելու և ներգրավվելու իր համար կարևոր գործունեության տեսակների մեջ՝ միաժամանակ, հաշվի էին առնվում նրա զարգացման առանձնահատկությունները, տրամադրվում էր ընդմիջում և հանգիստ: Գործողությունների հաջորդականությունը Մեթյուի համար ավելի հասկանալի ու կանխատեսելի դարձնելու համար

թիմը մշակեց գործողությունների «հիմա - հետո» պատկերազարդ դասացուցակը, յուրաքանչյուր գործողությանը հատկացնելով հստակ մեկնարկ ու ավարտ ունեցող կարճ ժամանակահատված: Օրինակ՝ փազլ հավաքելուն հետևում էր մեկ գործողություն, ուլունքները հավաքելուն՝ մեկ ուրիշը: Սա օգտակար մոտեցում էր մյուս երեխաների համար նույնպես, քանի որ նրանում համատեղվում էր տարբեր հմտությունների զարգացումը (շարժողական, ճանաչողական, սոցիալական և հուզական): Դժվար առաջադրանքների և ավելի ծանոթ ու ջանքեր չպահանջող առաջադրանքների հավասարակշիռ զուգորդումն օգնում էր ապահովելու երեխաների ակտիվ զբաղվածությունը ամբողջ օրվա ընթացքում: Միաժամանակ, առօրյա անելիքները ցուցադրող պատկերազարդ դասացուցակը, հանդիսանալով տեսողական ազդակ, օգնում էր բոլոր երեխաներին հեշտությամբ հասկանալու և կանխատեսելու ուսումնական գործընթացները:

**Նկար 2. «Հիմա - հետո» պատկերազարդ դասացուցակի օրինակ**

### Հիմա



### Հետո



## Միջավայրը սոցիալական տեսակետից

Սոցիալական տեսակետից ուսումնական միջավայրը աջակցում ու խթանում է երեխաների, դաստիարակների և ընտանիքների հաղորդակցմանը՝ հաշվի առնելով երեխաների խմբավորումը, գործողությունների կազմակերպումը և նյութերի ընտրությունն ու մատուցումը (Sandall & Schwartz, 2009): Փորձարարական մանկապարտեզը կիրառում է ուսումնական միջավայրի սոցիալական տեսակետից օժանդակելու մի քանի եղանակ: Այն խթանում է երեխաների հաղորդակցումը միմյանց և մեծահասակների հետ, ինչը նպաստում է բոլոր երեխաների սոցիալական և հուզական զարգացմանը: Արդյունքում, ուսուցում և օժանդակություն ստացող

յուրաքանչյուր անհատ կարողանում է ուրիշների հետ առնչվել և հակասությունները կարգավորել: Դաստիարակներն աշխատում են խմբասենյակում պատշաճ կապ պահպանել բոլոր երեխաների հետ: Երեխաների հետ նրանց հարաբերությունները հանդիսանում են զարգացման ամբողջ առաջընթացի հիմքը: Այդ հիմքն ունենալու դեպքում, դաստիարակները հաջողությամբ նպաստում են մանկապարտեզի առօրյայում առաջացող սոցիալական հարաբերություններին: Միաժամանակ դաստիարակները միջանձնային հակասությունները դիտարկում են որպես նոր սոցիալական հմտություններ սովորելու և ավելի խորը հարաբերություններ կառուցելու միջոց: Յուրաքանչյուր երեխային ճանաչելու և լիարժեք հասկանալու համար ժամանակ հատկացնելը պարտադիր պայման է անհատականացված խնամքի և ուսուցման համար, որն օգնում է երեխաներին սովորելու և աճելու:

Հայաստանի մանկապարտեզներում սոցիալական հարմարվողականության հիմնահարցի վերլուծությունը վկայում է, որ այս ոլորտում կան որոշակի ձեռքբերումներ: Մանկապարտեզ հաճախող երեխաները հնարավորություն ունեն սոցիալական կապեր հաստատելու իրենց հասակակիցների, ինչպես նաև մեծահասակների հետ: Այս կապերը երբեմն խթանվում են մանկավարժների կողմից: Սա, իհարկե, նպաստում է զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների սոցիալական և հուզական զարգացմանը և սահուն անցմանը տարրական դպրոց (Սվաջյան, 2014): Փորձարարական մանկապարտեզի երկու օրինակի հետ մեկտեղ, ստորև կներկայացնենք նաև Հայաստանից մի օրինակ՝ Մարիի պատմությունը, որը ցույց է տալիս, թե ինչ դրական ներգործություն կարող է ունենալ նախադպրոցական միջավայրի սոցիալական կողմը:

### **Օմար**

Օմարի հետ աշխատող թիմն ապահովեց, որ բոլոր դաստիարակները տեղեկացված լինեն նրա զարգացման նպատակների մասին և պարբերաբար հանդիպեն՝ տղայի զարգացումը խթանող մոտեցումները պլանավորելու համար: Staskowski և գործընկերները (2012) նշում են. «Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը, ի տարբերություն այլ մոտեցումների, շեշտը դնում է պարապմունքները նախապես պլանավորելու կամ ուսումնական ծրագրի մեջ օժանդակություններ ներառելու վրա» (էջ 115): Փորձարարական մանկապարտեզի տնօրենը, ով ամեն օր դիմավորում էր երեխաներին մանկապարտեզ

մտնելիս, ամեն առավոտ գրուցում էր Օմարի հետ՝ ստեղծելով կանխատեսելի փորձառության հնարավորություն: Այս փորձառության շրջանակներում Օմարը գրուցում էր ոչ միայն տնօրենի, այլև դաստիարակների հետ: Նրանք խոսում էին այն մասին, թե ինչ գործով է երեխան զբաղված: լրգոպեղը ապահովում էր անհրաժեշտ հուշումները: Սա դաստիարակներին ընձեռում էր օրվա ընթացքում, բնական պայամաններում հմտությունները կիրառելու հնարավորություն: Միաժամանակ դաստիարակները խթանում էին երեխաների՝ հատկապես Օմարի և նրա հասակակիցների, փոխհարաբերությունները: Փոքր խմբերով կարճատև խաղերում տարիքին համապատասխան խոսք ունեցող երեխաների ընդգրկումը և խաղային գործողությունները հերթականությամբ կատարելը երեխաների՝ հատկապես Օմարի համար հմտություններում վարժվելու և հասակակիցների նկատմամբ վստահություն ձեռք բերելու հնարավորություն էր ընձեռում:

### **Մեթյու**

Սոցիալական միջավայրում կատարված որոշ փոփոխություններ օգտակար եղան Մեթյուի համար: Մանկավարժների քանակը, խմբասենյակում նրանց գրաված դիրքերը հատկապես օգտակար էին Մեթյուի հաղորդակցումը խթանելու համար: Մեթյուի հասակակիցները դժվարությամբ էին հասկանում նրան, ինքն էլ դժվարանում էր ըմբռնել ստեղծագործական ու սյուժետային խաղերը: Հասակակիցներին հասկանալուն նպաստող մեծահասակների աջակցությունը, հուշումները, մեկնաբանությունները օգնում էին Մեթյուին բարելավելու հասակակիցների հետ հաղորդակցումը: Երբեմն դաստիարակները երեխաների փոքր խմբի հետ ընթերցած պատմությունից մի դրվագ էին բեմադրում Մեթյուի մասնակցությամբ: Սա ոչ միայն օգնում էր ամրապնդելու այդ պատմության ընկալումը, այլև պատմության սյուժեի շրջանակներում շփվելու հնարավորություն էր ստեղծում: Մեծահասակների աջակցությամբ, Մեթյուն սեփական հմտությունները զարգացնելու հնարավորություններ ունեցավ, իսկ մյուս երեխաները հնարավորություն ունեցան զարգացնելու ապրումակցման կարողությունները՝ կանխելով որևէ ընկերոջ բացառումը խաղին մասնակցելուց:

## Մարի

Մեկ տարի հատուկ կրթական ծառայություններից օգտվելուց հետո Մարին սկսեց հաճախել ներառական մանկապարտեզ: Մանկավարժները ժամանակ էին տրամադրում Մարիին՝ կրկնվող գործողությունների միջոցով սովորեցնելու, թե ինչպես խոսել հասակակիցների հետ և մասնակցել մանկապարտեզի առօրյային: Այդ փորձով Մարին սովորեց մասնակցել խմբային գործողություններին՝ առանց գոռալու կամ անցանկալի ձայներ արտաբերելու: Նա կարողանում էր երեխաների հետ շրջան նստել, բարևել և մանկապարտեզի դաստիարակների օգնությամբ պատասխանել հասակակիցների հարցերին: Նա սկսեց հասկանալ մյուս երեխաների զգացմունքները և ապրումակցել նրանց: Մարին երեխաներին միացավ նաև ճաշի ընթացքում և հետևում էր պատահաբար ու գոյալով ուտելու ընդունված կանոններին: Իր այդ ձեռքբերումները նա կիրառում էր նաև ընտանիքում: Մարին կարողանում էր մայրիկի հետ գնումների գնալ, խանութում քայլելիս դրսևորում էր ցանկալի վարքագիծ, ընտրում էր դուրը եկած մի բան, որը կցանկանար գնելին, մայրիկին ասում, թե ինչու է այն ուզում: Մարին սկսեց տանը խաղալ եղբոր հետ՝ նրա հետ խաղալիքներ փոխանակելով:

## Յուրահատուկ խնդիրների հաղթահարմանն ուղղված թիրախային միջամտությունները

Տարվա ընթացքում երեխաներին ավելի լավ ճանաչելով, դաստիարակները հաճախ նկատում են, որ խմբասենյակի տարբեր մասերում կարելի է փոփոխություններ անել և յուրաքանչյուր երեխայի համար բարենպաստ պայմաններ ապահովել: Չնայած համընդհանուր կիրառություն ունեցող մոտեցումների արդյունավետությանը, շատ երեխաներ ունեն առավել հասցեական ու անհատական օժանդակության, խմբասենյակի ֆիզիկական, ուսումնական և սոցիալական հարմարեցումների կարիք: Որոշակի օժանդակություններ կարող են կիրառվել երեխաների փոքր խմբերում, երբեմն էլ՝ հասցեագրված լինել մի կոնկրետ երեխայի: Այս դեպքում դրանք ներմուծվում են սովորական պարապմունքների մեջ (Sandall & Schwartz, 2009): Երեխաների հատուկ կարիքները բավարարելու և աջակցություն ցուցաբերելու համար պարտադիր չէ նրանց ուսումնական գործընթացից կտրել ու առանձնացնել: Հայ մասնագետները դեռևս շարունակում են որոշ երեխաների աջակցություն տրամադրել տարբերակված մոտեցմամբ: Ստորև բերվում են օրինակներ փորձարարական մանկապարտեզում Օմարի և Մեթյուի փորձառությունից, որոնք կարող են գաղափարներ,

մտահղացումներ փոխանցել հայ երեխաներին նպատակային և անհատականացված օժանդակություն տրամադրելու համար:

## Նպատակային միջամտությունները դասասենյակի ֆիզիկական միջավայրի տեսանկյունից

### Օմար

Խմբասենյակի որոշ միջավայրային փոփոխություններ նպաստում են, որպեսզի Օմարը ներգրավված մնա և լիարժեք մասնակցի խմբասենյակում անցկացվող աշխատանքներին: Խմբային աշխատանքի ժամանակ Օմարը հաճախ նստում էր դաստիարակներից մեկի կողքին: Շնորհիվ դաստիարակի օժանդակության, Օմարը կարողանում էր արտահայտել մտքերն ու ամրապնդվում է նրա խոսքային հաղորդակցումը: Միջավայրի նպատակադրված հարմարեցումներն ու ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման սկզբունքների կիրառումը ապահովում են որոշակի կրկնություններ (օրինակ՝ ամեն օր, որոշակի ժամերի կոնկրետ երգեր երգելը, կրկնվող գործողություններ ու նյութեր կիրառելը): Վերջինս դաստիարակներին հնարավորություն էին ընձեռում բարելավելու երեխայի խոսքի ընկալումն ու հաղորդակցումը:

### Մեթյու

Նախադպրոցական տարիքում որոշ նպատակային միջամտություններ Մեթյուի համար օգտակար եղան: Այսպես, առավել ծանրաբեռնված օրերը դժվար էին Մեթյուի համար: Երբ նույն տարածքում մի քանի հասակակից էր լինում, Մեթյուն հաճախ շեղվում էր ու դժվարանում ավարտին հասցնելու առաջադրանքը: Սա հատկապես նկատելի էր դառնում, երբ պետք էր հագնվել ու դուրս գալ: Այս գործընթացը հեշտացնելու և ինքնուրույն հագնվելու հմտությունները բարելավելու համար դաստիարակները նրա անձնական իրերի տեղը փոխեցին՝ խմբի միջին հատվածից տանելով խմբի ծայրը: Այդպես հագնվելիս նրան խմբից առանձնացած լինելու հնարավորություն տրվեց:

## Նպատակային միջամտություններն ուսումնական գործընթացի տեսանկյունից

### Օմար

Խմբասենյակում խոսքի զարգացմանն ուղղված աշխատանքի ժամանակ կարող է դժվար լինել ձայնարձակումները, արտասանությունն ու խոսքի արտահայտչականությունը լսելը: Փորձարարական

մանկապարտեզում Օմարի ուսուցման օժանդակող միջամտությունները կազմակերպվում էին փոքր խմբերում: Նա մի քանի շաբաթով ընդգրկվում էր միևնույն հետաքրքրություններն ունեցող երեխաների փոքր խմբում: Խմբային աշխատանքի ընթացքում ներկայացվում էր նոր բառապաշար, որը նա յուրացնում էր դաստիարակների և լոգպեդի օգնությամբ:

### Մեթյու

Նպատակային ուսուցման մի քանի մոտցումներ օգնեցին Մեթյուին զարգացնելու ու ավելացնելու իր հմտությունները: Նրա ԱՌԴ-ում նշված էր, որ նա տարվա ընթացքում կսովորի սպասել իր հերթին ու հետևել ցուցումներին: Նշված հմտությունների յուրացմանը նպաստելու նպատակով՝ դաստիարակները կազմակերպում էին խաղեր նրա սիրած թեմաների շուրջ՝ գերիերոսներ, հրեշներ և կենդանիներ: Դաստիարակը շաբաթը երկու անգամ Մեթյուի հետ աշխատում էր այդ հմտությունները ամրապնդելու ուղղությամբ՝ կազմակերպելով մոտիվացնող խաղեր: Այս խաղերին մասնակցում էին հասակակիցները, որպեսզի Մեթյուի՝ իր հերթին սպասելու հմտությունը ձևավորվեր բնական ճանապարհով և ամօրյա գործողություններում:

Դաստիարակները Մեթյուին մի գործողությունից մյուսին անցնել սովորեցնելու համար ցուցաբերում էին անհրաժեշտ աջակցություն: Միջոցներից մեկը, որը հատկապես օգտակար էր Մեթյուի համար՝ անհատականացված, պատկերազարդ օրակարգն էր (*տե՛ս նկար 3*): Ի լրումն բոլոր երեխաների համար պատերին փակցված ամենօրյա գործողությունների օրակարգի, դաստիարակները Մեթյուի համար կազմել էին անհատական օրակարգեր, որոնք իր հետ տանում էր խաղասենյակի մի կենտրոնից մյուսը: Նրանցում մի քանի քայլ պահանջող հանձնարարությունները ներկայացված էին քայլ առ քայլ, բաժանված էին երեխայի համար հասանելի, մատչելի մասերի: Օգտագործելով Մեթյուի հետաքրքրությունը հրեշների նկատմամբ՝ դաստիարակները Մեթյուին տալիս էին հրեշների նկարներով տիպեր, որոնք նա փակցնում էր այն նկարի վրա, որի հետ կապված հանձնարարությունը հաջողությամբ ավարտում էր: Օրինակ՝ հինգ խաղալիք տեղը դնելուց հետո նա կարող էր իրերը հավաքելու հանձնարարության կողքին փակցնել հրեշի նկարը: Այս մոտեցումը օգնում էր Մեթյուին կատարելու իր համար ոչ ցանկալի գործողությունները՝ մնալով մոտիվացված: Որոշ գործողություններ կատարելիս իմանալով, որ իր հերթին սպասելը երեխային կարող է շեղել

հանձնարարությունը կատարելուց, դաստիարակները նրան թույլ էին տալիս լինել առաջինը: Օրինակ, թույլ էին տալիս, որ ձեռքերն առաջինը լվանա կամ առաջինը ընտրի խաղի մասնիկը:

### Նկար 3. Մեթյուի պատկերազարդ օրակարգը



### Նպատակային միջամտությունները սոցիալական տեսանկյունից

#### Օմար

Տարբեր տարիքի երեխաներից բաղկացած խումբն Օմարին հնարավորություն տվեց շփվելու 3-5 տարեկան երեխաների հետ, իսկ ներառական միջավայրը նրան դրդեց գործունեության տարբեր տեսակների մեջ ընդգրկվելու ուժեղ կողմեր ու դժվարություններ ունեցող ընկերների հետ: Այս միջավայրը նրան թույլ տվեց հաճախակի գրուցել և արտահայտել իր մտքերը: Ժամանակ առ ժամանակ Օմարը ընկճվում էր, բայց երկրորդ տարվա վերջին նա ինքնավստահություն ձեռք բերեց, բարելավվեց նրա արտասանությունը, կապակցված խոսքը, հարստացավ բառապաշարը, նրան սկսեցին հեշտությամբ հասկանալ:

#### Մեթյու

Փորձարարական դպրոցում, անհատականացված մոտեցման շնորհիվ, երեխաների առավելությունները և դժվարությունները մշտապես մնում էին մանկավարժների ուշադրության կենտրոնում: Երեխաների յուրահատուկ հետաքրքրությունները և ուժեղ կողմերը նկատի ունենալը կարող էր նպաստել նրանց ուսման արդյունավետության բարձրացմանը: Մեթյուի դեպքում դաստիարակներն օգտագործեցին Մեթյուի հետաքրքրվածությունը հասակակիցների հետ սոցիալական սերտ կապեր ունենալու հանդեպ: Օրինակ՝ թեև Մեթյուի համար դժվար էր մասնակցել ամօրյա գործողություններին, նա հասակակիցների



հետ մեծ հաճույքով վազում էր, ցատկում, մագլցում ու սողում: Դա նկատելուց հետո դաստիարակները գտան խմբասենյակում Մեթյուի սոցիալական ուժեղ կողմերը շահեկանորեն օգտագործելու այլ ուղիներ նույնպես: Օրինակ՝ հազնվելու վրա երեխային կենտրոնացնելու նպատակով պայմանները փոփոխելուց բացի, դաստիարակները նրան առաջարկեցին հազնվել նախընտրելի զուգընկերոջ ընկերակցությամբ: Չուզընկերը Մեթյուին ինքնուրույն հազնվելու օրինակ էր ծառայում և նրան սոցիալական աջակցություն էր ցուցաբերում: Այսպիսով, Մեթյուի մեջ ձևավորվեց հազնվելու հմտությունը: Հասակակակիցները նրան օգնում էին ԱՌԴ-ում սահմանված՝ խոսքի ու հաղորդակցմանը վերաբերող նպատակներին հասնելու հարցում: Նրա հետ աշխատող լոգոպեդը նկատել էր, որ հնչարտասանության վրա աշխատանքն ավելի արդյունավետ է, եթե գործընթացին մասնակցում են նաև հասակակիցները: Մեթյուն իր խոսքը դասընկերներին հասկանալի դարձնելու համար ավելի շատ ջանք էր գործադրում, քան մեծահասակների հետ խոսելիս:

### Մշտապես և կայուն դրսևորվող խնդիրների հաղթահարմանն ուղղված միջամտության ինտենսիվացումը

Երբեմն կարևոր հմտություններ յուրացնելու համար երեխաներին անհրաժեշտ են ավելի ինտենսիվ աջակցություն: Երեխաներին տրամադրվող աջակցությունների ինտենսիվացման համար թիմը պետք է նկատի ունենա, թե արդյո՞ք՝

- պայմաններն այնպիսին են, որ երեխան բավականաչափ ժամանակ և հնարավորություն է ունենում գործելու և հետադարձ կապ ստանալու համար,
- երեխան բավականաչափ ժամանակ է ունենում հմտությունը փորձարկելու համար,
- կա միջամտության այլ տարբերակ, որն արդյունավետ կլինի նույն նպատակին հասնելու համար:

Ավելի ինտենսիվ միջամտությունն իրականացվում է, եթե համընդհանուր ու նպատակային միջամտությունները հաջողություն չեն ապահովում: Նկատի ունենալով, որ հայ մասնագետները շարունակում են աշխատել առանձին երեխաների մշտապես և կայուն դրսևորվող խնդիրները հաղթահարելու ուղղությամբ, կրկին բերում ենք օրինակներ փորձարարական մանկապարտեզից՝ փորձելով կիսել ինտենսիվ միջամտության փորձը, որը հայ երեխաների համար նույնպես կարող է արդյունավետ լինել:

### Միջամտության ինտենսիվացումը Օմարի համար

Օմարին օժանդակող թիմը որոշեց, որ նրա խոսքի հստակեցման և սոցիալական շփումների բարելավման համար անհրաժեշտ է ավելի ինտենսիվ միջամտություն: Ցանկալի արդյունքը ձգձգվում էր, թիմն էլ մտավախություն ուներ, որ դպրոցական տարիքում Օմարը հասակակիցների հետ կարող է ունենալ բացասական սոցիալական հարաբերություններ: Միջամտությունն ինտենսիվացնելու համար թիմը որոշեց, որ Օմարը կկենտրոնանա անաղմուկ պայմաններում, ավելի առանձնացված կրթական միջավայրում, որտեղ լոգոպեդը կկարողանա հեշտությամբ լսել և հղկել որոշ հնչյունների արտասանությունը: Դրա համար Օմարն սկսեց շաբաթական մեկ անգամ մանկապարտեզ գալ մյուս երեխաներից 45 րոպե շուտ՝ մասնակցելու լոգոպեդի պարապմունքներին՝ հնչյունների արտաբերումն ու խոսքի սահունությունը բարելավելու և կակազությունը հաղթահարելու նպատակով:

Բացի անհատական պարապմունքներից, թիմի նախաձեռնությամբ հատուկ մանկավարժը Օմարի և ևս 2-4 երեխայի համար խմբասենյակի առանձին հատվածում կազմակերպում էր ուշադրության կենտրոնացում պահանջող խաղեր: Միջոցառումների ինտենսիվացմանը զուգահեռ գործունեության տեսակներն ընտրվում էին երեխայի հետաքրքրությունների կամ կարիքների վրա հիմնվելով: Բացի դրանից խմբի ընտրությունը հիմնվում էր մյուս երեխաների հետաքրքրությունների կամ նրանց՝ ավելի զարգացած հմտություններ ունենալու փաստի վրա: Վերջինիս շնորհիվ նրանք Օմարին օրինակ էին ծառայում: Օմարը, որպես կանոն, ընդգրկվում էր խաղ-բեմականացումների մեջ, որին մասնակցում էին հաղորդակցման առավել զարգացած հմտություններ ունեցող, համբերատար ու աջակցող երեխաներ: Խմբի աշխատանքն ուղղորդվում էր դաստիարակի կողմից: Օմարը խաղին մասնակցելու էր հրավիրում ընկերներին, արտահայտում էր իր զգացմունքները, հարթում էր հիասթափությունն ու հակասությունները: Խմբային աշխատանքից դուրս, Օմարը շարունակում էր բնական պայմաններում շփվել իրեն օրինակ ծառայող երեխաների և ուղղորդող դաստիարակների ու մասնագետների հետ: Ինտենսիվ միջամտության և հմտությունների կիրառման բնական հնարավորությունների համադրումը կարևոր էր նրա ընդհանուր զարգացման համար և օգնում էր հասակակիցների հետ ավելի մտերմիկ հարաբերություններ հաստատելուն:

## Միջամտության ինտենսիվացումը Մեթյուի համար

Մեթյուին աջակցող թիմը որոշեց, որ փորձարարական մանկապարտեզում տեղի ունեցող գործունեության տարբեր տեսակների մեջ ներգրավվելու համար տղան առավել ինտենսիվ միջամտության կարիք ունի: Հաշվի առնելով Մեթյուի մկանային ցածր լարվածությունն ու ֆիզիկական թերապիայի հաճախակի պարապմունքները՝ դաստիարակները հնարավորինս նվազեցրին նրա ֆիզիկական ծանրաբեռնվածությունն ու Մեթյուին սովորեցրին անհրաժեշտության դեպքում պատշաճ ձևով ընդմիջում խնդրել: Օրինակ, մանկապարտեզի խաղահրապարակը բավական մեծ էր և նրա դասասենյակից հեռու: Դաստիարակները նկատել էին, որ Մեթյուն հաճույքով ու եռանդով խաղում է հասակակիցների հետ, բայց հետո խաղահրապարակից վերադառնալը նրան ուժասպառ էր անում: Այստեղ երեխան դժվարանում էր մասնակցելու գործունեության հաջորդ ձևին. հաճախ այլևս ի վիճակի չէր լինում: Սայլակից օգտվելու արդյունքում, Մեթյուն փոխեց իր պատկերազարդ օրակարգը, այնտեղ ավելացնելով հաջորդ գործողության նկարը: Մինչ դասընկերները հերթով հրում էին սայլակը, Մեթյուն նրանց հետ շփվելու հնարավորություն էր ունենում:

Մեթյուն երբեմն դժվարանում էր լիարժեք մասնակցել մեծ խմբով պարապմունքներին: Դրանք հիմնականում տևում էին 20 րոպե և ենթադրում էին խմբով երգեցողություն, գրքի ընթերցում, տիկնիկներով խաղ կամ ուղղորդվող խմբային գրույցներ: Այն օրերին, երբ Մեթյուն շատ հոգնած էր լինում և չէր կարողանում այդ պարապմունքներին լիարժեք մասնակցել, դաստիարակներից ընդմիջում էր խնդրում և հանգստանում էր խմբասենյակում դրված բազմոցին: Մեթյուին ընդմիջում խնդրել սովորեցրել էր լոգոպեդը, ով նրան «խոսող» սարք էր տրամադրել և սովորեցրել էր դրանից օգտվել: Լոգոպեդը սարքի մեջ մուտքագրել էր երեխայի հիմնական խնդրանքները և հաճախ պետք եկող արտահայտությունները: Երբ Մեթյուն սեղմում էր նկարը, սարքն իր փոխարեն արտասանում էր բառը: Օրինակ՝ «ասում էր».  
«Ընդմիջում եմ ուզում»: Երբ Մեթյուն ընդմիջում էր խնդրում, դաստիարակները նրան թույլ էին տալիս նստել բազմոցին և թերթել այն գրքերը, որոնք օգտագործվում էին խմբային ընթերցանության ժամանակ: Աստիճանաբար Մեթյուի տոկոսությունը, աշխատունակությունը և մեծերի հետ անկաշկանդ հաղորդակցվելու կարողությունը բարելավվում էր: Նա սկսեց խմբային պարապմունքներին ավելի երկար ժամանակով ու ավելի հաճախակի մասնակցել:

Մեթյուին խմբից հեռու հանգստանալ թույլ տալով՝ դաստիարակները հարգում էին նրա անհատական կարիքները, ոչ թե պարտադրում ապարդյուն մասնակցությունը:

## Նպատակադրված և արդյունավետ անցումը վաղ մանկության ծրագրերից տարրական դպրոց

Չարգացման խանգարում և հաշմանդամություն ունեցող փոքրիկների համար վաղ կրթության բարձրորակ ծրագրերի հասանելիության մեծացումը և կրթական մի մակարդակում երեխայի ստացած գիտելիքները մյուս մակարդակ փոխանցելուն նպաստելը կարևոր նշանակություն ունեն բարեփոխումներ իրականացնելու գործում: Տևից նախադպրոցական ուսումնական հաստատություն, այնտեղից տարրական դպրոց, ապա կրթության ավելի բարձր մակարդակներ արդյունավետ կերպով անցնելը գնալով ավելի մեծ ուշադրության են արժանանում ինչպես Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում, այնպես էլ Հայաստանում: Այս հարցը վերլուծության է ենթարկվել:

Այդ մասին հաշվետվության մեջ մանրամասնորեն վերլուծվում են հաշմանդամություն ունեցող երեխաների սահուն անցմանը խոչընդոտող և նպաստող գործոնները, արվում են առաջարկություններ կրթության մի մակարդակից մյուսին, ապա ինքնուրույն ապրելուն անցնելու վերաբերյալ (Հուլյսի կամուրջ, 2015): Այս հետազոտության արդյունքների հիման վրա «Հուլյսի կամուրջը» ՀՀ կրթության ու գիտության նախարարության և Էդիսբուրգի համալսարանի հետ համագործակցությամբ, կազմել է տևից նախադպրոցական հաստատություն սահուն անցման ուղեցույցը դաստիարակների համար ([http://www.een-et.org.uk/resources/docs/Armenia\\_transition\\_research\\_FINALd.pdf](http://www.een-et.org.uk/resources/docs/Armenia_transition_research_FINALd.pdf)): Երեխաների անցման պլանավորման նմանօրինակ ուղեցույց օգտագործվում է ԱՄՆ-ում, այն կոչվում է. «Հատուկ կրթության կրտսեր խմբից ավագ խումբ անցման ստուգաթերթ» ([http://ectacenter.org/~pdfs/decrp/TR-3\\_Transition\\_to\\_Kindergarten\\_2017.pdf](http://ectacenter.org/~pdfs/decrp/TR-3_Transition_to_Kindergarten_2017.pdf)): Երկու ուղեցույցներում էլ նկարագրված են կրթության մի մակարդակից մյուսին արդյունավետ անցումները և յուրաքանչյուր մակարդակում տարբերակված կրթական ծառայությունների մատուցման անհրաժեշտությունը. կարևորվում են փոխըմբռնումը, տրամդրվող աջակցությունների համակարգումը և, անհրաժեշտության դեպքում, երեխաներին՝ անհատական աջակցության տրամադրումը:

### Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Կարևորեք նվիրված և բանիմաց մասնագիտական թիմի աջակցությամբ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կարիքների հայտնաբերումն ու նրանց տրամադրվող աջակցությունը:
2. Սկսեք ուսումնառության համար որակյալ միջավայրի ստեղծումից՝ նկատի ունենալով, որ բոլոր երեխաների որակյալ կրթության համար կարևոր են միջավայրային պայմանները՝ ուսումնական, ֆիզիկական, սոցիալական:
3. Պարբերաբար և ստեղծագործաբար մտածեք մանկապարտեզի ձեր խմբի ամենօրյա անելիքների մեջ մեկ երեխայի կամ երեխաների փոքր խմբի ուսմանն օժանդակող նպատակային միջամտությունները ներառելու մասին:
4. Նկատի ունեցեք, որ նպատակային միջամտությունները երբեմն բավարար չեն լինելու և ավելի ինտենսիվ միջամտությունների անհրաժեշտություն է առաջանալու՝ ուղղված տվյալ պահին երեխայի հմտություններին, նրա համար մյուսների կողմից սահմանված նպատակների համապարփակ վերլուծությանն ու այդ նպատակներին հասնելու համար պայմանների ստեղծմանը:
5. Վաղ միջամտության ներառական խմբի աշխատանքներին փոքրիկների մասնակցությանը և ուսուցման արդյունավետությանը նպաստող ձեր մոտեցումները փոխանցեք երեխայի ընտանիքին և այն տարրական դպրոցին, ուր նա հետագայում հաճախելու է: Սա կնպաստի արդյունավետ մոտեցումների առավել լայն շրջանակում և շարունակաբար կիրառելուն:
6. Կարիքների վրա հիմնված միջամտությունները պլանավորելիս փորձեք հասկանալ յուրաքանչյուր երեխայի անհատականությունը, բացահայտել նրա ուժեղ և թույլ կողմերը:
7. Երեխային առնչվող աշխատանքների մեջ փորձեք ընդգրկեք նաև ընտանիքը:

### Մտքեր դեկավարների համար

1. Խորհեք, թե որքանով է ձեր հաստատությունը պատրաստ իրականացնելու որակյալ ներառական կրթություն: Պլանավորեք վերապատրաստումներ, կազմակերպչական օժանդակություններ, որոնք անհրաժեշտ կլինեն ծրագրի հաջողության համար:
2. Կարևոր է, որ դաստիարակներն իրականացնեն թիմային աշխատանք, պարբերաբար հանդիպեն և քննարկեն ընթացիկ հարցերը՝ ուղղված երեխաների կարիքներին համապատասխան

- ծրագրեր մշակելուն և միմյանց օժանդակելուն:
3. Նկատի ունեցեք, որ ընտանիքները, հատկապես երեխայի վաղ տարիքում, նրա հաշմանդամության փաստը հասկանալու և ընդունելու տարբեր փուլերում կարող են լինել: Ընտանիքին՝ իր անելիքները պատկերացնելու համար, հարկավոր է բոլորի աջակցությունը:
  4. Մշտապես պայմաններ ստեղծեք հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հետ աշխատող մասնագետների լրացուցիչ վերապատրաստումների համար: Հնարավորության դեպքում վերահսկեք գործընթացը:
  5. Ներգրավվեք հաշմանդամություն ունեցող երեխաների անհատական ուսուցման պլանների մշակման գործընթացի մեջ և վերահսկեք աշխատանքի որակը:
  6. Համագործակցություն ստեղծեք երեխայի հետ աշխատող, տարբեր կազմակերպություններ ներկայացնող մասնագետների միջև: Դա հնարավորություն կընձեռնի երեխայի մասին ձեռք բերելու լրացուցիչ տեղեկություններ և պատշաճ ձևով կազմակերպելու աշխատանքները:

### Վերլուծական անդադարձի հարցեր

1. Որո՞նք են ներառական նախադպրոցական միջավայրի առանցքային կողմերը, որոնք նպաստում են բոլոր երեխաների ուսումնառությանը:
2. Ինչպե՞ս կկազմակերպեք երեխաների յուրահատուկ կարիքների օժանդակությանն ուղղված նպատակային միջամտությունները: Ի՞նչ մոտեցումներ կկիրառեք:
3. Ե՞րբ և ինչպե՞ս կկիրառեք ինտենսիվ միջամտությունները:
4. Որո՞նք են առանձին երեխաների կարիքների բավարարման մարտահրավերները վաղ միջամտության ծրագրերում:
5. Ինչպե՞ս կարող եք ապահովել փոքրիկների սահուն անցումը նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունից տարրական դպրոց:

### Լրացուցիչ աղբյուրներ

- Awareness of and resources for early identification. <https://helpmiegrownational.org>
- Information about interventions, supports, and recommended practices for young children. <http://www.dec-spced.org/>
- More information about the Shirley G. Moore Lab School. <http://lab-school.umn.edu/about-us/our-approach/>

Resources for early childhood program leaders.

<http://ectacenter.org/sysframe/>

Training and support for implementation of inclusive practices with young children.<https://iris.peabody.vanderbilt.edu/>

### Հղումներ

Barton, E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 69-78. doi:10.1177/0271121415583048

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2004). 20 U.S.C. § 1400

Kaiser, B., & Rasminsky, J.S. (2017). *Understanding, preventing, and responding positively* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Lewis, I, & Little, D. (2015). *Education transition for children with disabilities in Armenia*. Retrieved from [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Armenia\\_transition\\_research\\_FINALd.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Armenia_transition_research_FINALd.pdf)

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*, 344-356. doi:10.1177/1053815111430094

Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R. . . . Bhutta, Z. A. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: Pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet, 389*, 103-118.

SABER Country Report (2012). *Armenia: Early Childhood Development*. The World Bank. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10986/20165>

Staskowski, M., Hardin, S., Klein, M., & Wozniak, C. (2012). Universal design for learning: Speech-language pathologists and teams making the common core curriculum accessible. *Semin Speech Lang, 33*, 111-129.

Svajyan, A. H. (2011). *Issues of organization of preschool education for children with special educational needs*. Goris state University, II international scientific conference collection of papers, 101-107.

Svajyan, A. H. (2014) Inclusive education achievements and prospects, problems of pedagogy and psychology. *Scientific Journal of the Inter-University Consortium, 3*, 37-42.

UNICEF and WHO (2012). *Discussion paper on early childhood development and disability*. Geneva: World Health Organization.

UNICEF (2014). Inclusive Pre-School Programmes,

Webinar 9 and Companion Booklet 9. *Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Bangkok, Thailand: Author. <http://www2.unescobkk.org/elib/publications/032revised/index.htm>

U.S. Department of Health and Human Services (HHS) and U.S. Department of Education (USDE). (2015). *Draft policy statement on inclusion of children with disabilities in early childhood programs*. Retrieved from <https://www.ed.gov/edblogs/osers/2015/05/including-young-children-with-disabilities-in-high-quality-early-childhood-programs/>

U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. (2016). *38th Annual Report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016*, Washington, DC: Author.



## ԳԼՈՒԽ 14.

# Ներառման վարչական աջակցություն և առաջնորդում

Մայքլ Լավիթ  
Մինեսոթայի համալսարան

Ալվարո Պոլոսյան  
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան ներկայացուցչություն  
Վերգիլե Եսայան  
Հատուկ դպրոցի տնօրեն, Երևան

Այս գլխում շարադրվում է ԱՄՆ-ի և Հայաստանի Հանրապետության ներառական կրթության պատմությունը: Այն կօգնի ղեկավարներին հասկանալու ու հաղթահարելու բոլոր երեխաների համար ներառական կրթության ճանապարհին առկա խոչընդոտները:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը՝ հարցրեք ձեզ.

1. Ինչպե՞ս կարող եմ վարչական կառույցները խոչընդոտել անցումը դեպի ներառական կրթություն և ներառում:
2. Ի՞նչ դասեր կարող եմ քաղել հատուկ կրթության պատմությունից: Դրանք ինչպե՞ս մեզ կօգնեն՝ դպրոցները և հասարակությունն ավելի ներառական դարձնելու գործում:
3. Ինչպե՞ս է մեր օգտագործած բառապաշարն ազդում հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին ընդունելու վրա:
4. Ինչպե՞ս կարող է հաստատության ղեկավարությունը դյուրինացնել ներառման կայացումը դպրոցներում և դպրոցական շրջաններում:

## Ներածություն

Ուսումնական տարվա առաջին շաբաթվա ընթացքում դպրոցի տնօրենը հետևում էր, թե ինչպես են մի քանի նոր ընդունված աշակերտներ «ծանոթանում ու ճանաչում» դպրոցը: Մի խմբում, կեսօրին, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող հինգ տարեկան երեխաները լրացուցիչ օգնություն էին ստանում: Երեխաներից յուրաքանչյուրի առջև դրված քարտի վրա ուսուցիչը ընթերցում էր յուրաքանչյուրի անունը և անհատապես աշխատում էր նրանց հետ՝ օգնելով, որ տեսնեն քարտի վրա մատիտով գրածի ու իրենց անվան արտասանության միջև կապը: Նկատի ունեցեք, որ որոշ երեխաներ մանկապարտեզ են գալիս գույներն ու տառերն իմանալով և նույնիսկ կարդալուն տիրապետելով, մյուսները՝ ոչ:

Տնօրենը կքանստեց մի փոքրիկ աղջկա կողքին, ով տարակուսած նայում էր առաջադրանքին: Տառերի գրությունը բուռն հետաքրքրություն էր առաջացրել նրա մեջ: Փոքրիկը, մատիտը ձեռքում պահած, զգուշորեն փորձում էր մաքուր թղթի վրա այստեղ-այնտեղ կարճ, ուղիղ գծեր քաշել:

*Ընդօրինակելով ուսուցչի արածը՝ տնօրենն սկսեց մատի շարժումով տառերը գրել գրասեղանի վրա: Աղջնակը նայում էր, իսկ հետո նույնն արեց թղթի վրա իր մատիտով: Նրա գծերից սկսեցին նշմարվել տառեր, նա ավարտեց ու գլուխը վեր բարձրացրեց: Տնօրենը նայեց երեխայի ստեղծած գլուխգործոցին և բարձրաձայն կարդաց նրա անունը: Աղջնակի դեմքը փայլեց այնպիսի շողացող ժպտով, որը սենյակը լուսավորեց: Հասկացավ, որ կարող է գրել իր անունը:*

Ի՞նչ եք հիշում, կարդալով այս պատմությունը: Ամենայն հավանականությամբ մի երեխայի, ում ինչ-որ ձևով օգնել էք միտքն ու սիրտը ուսուցման առջև բացելու: Հիշո՞ւմ եք, թե ինչպես ականատես եղաք «ուսման հրաշքին»: Այս գլխի նպատակն է դրդել

յուրաքանչյուրիս՝ ստանձնելու ուսման հրաշքի կայացման համար անհրաժեշտ պայմանների ստեղծումը և յուրաքանչյուր երեխայի համար այդ հրաշքի իրագործումը: Բա՞րդ է թվում: Խնդրում ենք, շարունակե՞ք կարդալ:

Դասագրքի այս գլուխը ներկայացնում է ներառականության իրականացման այն քայլերը, որոնք օգնում են ուսուցիչներին հասկանալու, թե ներառական դասարանի ու դպրոցի կայացման գործում ինչ դեր ունեն դասղեկները, մասնագետները, ծնողները և աշակերտները:

Այս քայլերն ուսուցիչները սովորում են բուռն. դրանցից են գնահատումը, բազմամասնագիտական թիմերի և աշակերտների ընտանիքների հետ աշխատանքը, անհատական ուսուցման պլանի մշակումը, յուրաքանչյուր երեխայի յուրահատուկ կարիքներին համապատասխանեցվող նորարարական ուսումնական տեխնոլոգիաների օգտագործումը:

Ծավալելով մանկավարժական գործունեություն՝ մենք չենք դադարում սովորել: Մեր գիտելիքների մեծ մասը ձեռք ենք բերում մասնագիտական գործունեության ընթացքում: Այսպես՝ առկա մոտեցումները յուրաքանչյուր երեխայի կարիքներին հարմարեցնելու համար ուսուցիչները կատարում են մասնագիտական դատողություններ և հիմնվում ունեցած գիտելիքների վրա: Նրանք նաև գիտեն, թե որքան կարևոր է ճկուն և հարմարվող լինելն այլ մոտեցումներ փորձելու, դրանց արդյունավետությունը փորձարկելու հարցում: Դասագրքի ընդհանուր նպատակից ելնելով՝ այս գլխում արծարծվում են ղեկավարման հիմնահարցերը, ներառական կրթությունը դիտարկվում է «ինչու»-ի, ոչ թե «ինչպես»-ի տեսակետից: Կրթության հետ առնչվողները (կրթության նախարարություն, քաղաքապետարանների կրթության վարչություններ, դպրոցի տնօրեն, ուսուցիչ, աջակցող մասնագետ) պետք է ըմբռնեն ներառական կրթության «ինչու»-ն:

Որպեսզի բոլոր երեխաներն իրենց ներառված զգան, դպրոցներն էլ բոլորի համար անվտանգ հանգրվան դառնան՝ բոլորը պետք է միավորեն իրենց ջանքերը:

Այսպիսով, հաջողված դասարաններն ու դպրոցներն անում են ավելին, քան մենք կարող ենք պատկերացնել: Բոլոր մանկավարժները պետք է հասկանան ներառական կրթության անառարկելիորեն ընդունելի լինելն ու այն իրականություն դարձնեն: Այս գլխի սկզբում ներկայացված պատմությունը «փոքր հրաշքներից» մեկն է: Ո՞րն է ձեր պատմությունը:

Դպրոցների ղեկավարները պետք է հասկանան նման մեծ չափի ինստիտուցիոնալ փոփոխության ամանձնահատկություններն ու փուլերը: Ի վերջո, ներառական կրթության հաջողությունը երաշխավորված կլինի, եթե բոլորս միասին աշխատենք ի բարօրություն դպրոցների, աշակերտների և մեկս մյուսի: Մանկավարժները միասին սովորում են դիմակայել մարտահրավերներին և խելամտորեն հաղթահարել դրանք:

Այս գլխի նպատակն է ընթերցողներին (անկախ դպրոցում իրենց գրաված դիրքից ու պաշտոնից) տեղեկատվություն փոխանցել ներառական կրթության բարեշրջիկ (Էվոլյուցիոն) զարգացման ու բոլոր աշակերտների համար վերջինիս կարևորության վերաբերյալ: Այն կօգնի ընթերցողին պատկերացնելու, թե ինչպես է տեղի ունենում մեծածավալ ինստիտուցիոնալ փոփոխությունը (օրինակ՝ ներառական կրթությունը) և փոփոխությունների բովի մեջ ինքնավստահության դասեր քաղելու: Մենք ունենք ընդհանուր նպատակ՝ վերափոխելու մեր դպրոցները և այնպես ծառայելու աշակերտներին, որ դրանից շահեն բոլոր աշակերտները և հասարակությունը:

### **Մաս 1. Ներառական կրթության պատմական զարգացումը**

Ներառական կրթության կարևորությունը հասկանալու և այսօրվա առաջնահերթություններն առաջ քաշող ներառական կրթության ճանապարհի երկարատևությունն արդարացնելու համար օգտակար կլինի ուսումնասիրել հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կյանքում հասարակության և մշակույթի դերը:

Այս գլխում հիմնականում ներկայացված է Մինեսոթայի փորձը: Զյուսիսային մայրացամաքի խորքում գտնվող այս նահանգը Միացյալ Նահանգներին միացել է 1858թ.-ին՝ ավելի քան 150 տարի առաջ: Մինեսոթայի զարգացման ուղին նման է շատ շրջանների և երկրների անցած ուղուն: Չնայած պատմական իրադարձությունների տևողությունը և ընթացքը տարբեր երկրներում տարբեր է, այս Էվոլյուցիայի (բարեշրջման) փուլերը

շատ ընդհանրություններ ունեն: Այսպիսի ակնդումը հիմնավորելու և մյուս գլուխների ձևաչափը պահպանելու նպատակով, մենք կանդրադառնանք նաև հորհրդային Միության և Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգերին:

### **Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, առաջին փուլ. հաշմանդամություն ունեցող երեխաների բացառումը կրթությունից**

Տասնիններորդ դարի կեսերին թե՛ քաղաքային և թե՛ գյուղական վայրերում ամերիկյան պետական դպրոցները հասանելի դարձան երեխաների համար: Բացառություն էին կազմում ճանաչողական կամ ֆիզիկական ուղրտի խանգարումներ ունեցող երեխաները, որոնք, որպես կանոն, կրթությունից դուրս էին մնում: Ուսուցիչները, դպրոցների վարչական աշխատակիցները և հասարակությունը համարում էին, որ այդ երեխաները չեն կարող սովորել, անկարող են հաճախելու դպրոց: Նման երեխաներին պահում էին տանը կամ ուղարկում էին խնամքի հաստատություններ: Ընտանիքները նման երեխային, որպես կանոն, ընդունում էին որպես բեռ: Որոշ դեպքերում հասարակությունը երեխաների դժվարությունները համարում էր ընտանիքի խնդիրների կամ սոցիալական պայմանների անդրադարձ՝ հասարակության մեծ մասին էլ ավելի ազատելով երեխաների համար որևէ պատասխանատվությունից:

### **Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, երկրորդ փուլ. հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին որպես աշխատուժի կրթելը**

Տասնիններորդ դարի վերջում ծավալված բարեփոխումների շրջանակներում կատարվեց հետևություն, որ խնամքի պետական հաստատություններում ապրող մարդկանցից շատերը ֆիզիկապես առողջ են և անհրաժեշտ պայմանների տրամադրման դեպքում կարող են իրենց մասնակցությունն ունենալ հասարակական կյանքում: Այդ բարեփոխումների արդյունքում, նախկինում կրթություն ստանալու ունակ չհամարվող երեխաներին ու երիտասարդներին սկսեցին վարժեցնել աշխատանքային գործունեություն իրականացնելուն: Այսօր մենք այլևս չենք օգտագործում վարժեցնել բառը: Փոխարենը խոսում ենք բոլոր երեխաների կրթության մասին: Ավելի քան 100 տարի առաջ աղջիկներին և կանանց նախապատրաստում էին տնային գործերի, օրինակ՝ կարուձևի և ճաշ պատրաստելու, իսկ տղաներին՝ ձեռքի աշխատանքի կամ արդյունաբերական հմտությունների (Deno & Hale, 2017):

Այդ ժամանակից ի վեր շատ բան է փոխվել: Մինետոթայում և այլ վայրերում մշակվել են միջին մասնագիտական վերականգնողական ծրագրեր, որոնք գնահատում են աշակերտների կարողություններն ու կրթություն իրականացնում: Այնուհետև գործակալություններն աշխատում են գործատուների հետ, մշակում հարմարեցումներ, որպեսզի աշակերտները կարողանան դպրոցից հետո աշխատանքի անցնել և անկախ ապրել: Որոշ դեպքերում աշակերտներին տրամադրվում են վարպետներ, ովքեր նրանց օգնում են աստիճանաբար ձեռք բերելու գործնական հմտություններ և վստահություն:

Համաձայնելով աշխատանքի վերցնել հաշմանդամություն ունեցող անձանց՝ գործատուները երբեմն նահանգային կամ դաշնային կառավարության կողմից ֆինանսական խրախուսանք են ստանում: Վերջերս, ինչպես դաշնային, այնպես էլ նահանգային կառավարությունների ջանքերի շնորհիվ, շատ գործատուներ ցանկություն հայտնեցին ավագ դպրոցի շրջանավարտների համար ձեռնարկություններում պրակտիկա կազմակերպել՝ նրանց նախապատրաստելով մրցակցային աշխատավարձերով աշխատանքի անցնելու, այլ ոչ թե սուբսիդավորմամբ աշխատատեղեր զբաղեցնելու համար:

**Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, Երրորդ փուլ. մտավոր կամ ֆիզիկական խնդիրներով պայմանավորված՝ երեխաների կենսագործունեության սահմանափակումների բժշկական պատճառների ճանաչումը և բժշկական միջամտությունների ու աջակցության տրամադրումը**

Հիմնվելով ԱՄՆ-ի արևելյան մասում գտնվող Կոնեկտիկուտ նահանգում Թոմաս Հոպկինս Գալոդետի առաջավոր փորձի վրա՝ Մինետոթայում և այլուր հիմնվեցին չլսող (լսողության խանգարում ունեցող) և չտեսնող (տեսողության խանգարում ունեցող) երեխաների հատուկ դպրոցներ: Բժշկական և առողջապահական համայնքն սկսեց ավելի լայն դիտանկյունից տեսնել առնչությունը հիվանդությունների, հաշմանդամության կամ սոցիալական պայմանների միջև: Որոշ խնդիրների դեպքում արդյունավետ էր բուժումը, մյուսների դեպքում՝ մասնագիտացված միջամտություններն ու կրթությունը:

Բժշկական հաստատությունների և դպրոցների մեծ մասը գտնվում էր հասարակության աչքից հեռու: Նույնիսկ եթե հաշմանդամություն ունեցող երեխաները կրթություն էին ստանում, դա լինում էր առանձին շենքերում ու, թերևս, այնպիսի միջավայրում, որը

երեխաներին բաժանում էր իրենց ընտանիքներից: Վերջին 100 տարվա ընթացքում այդպիսի շատ դպրոցներ փակվել են, քանի որ ըստ օրենսդրական փոփոխությունների՝ երեխաները պետք է կրթվեն «նվազագույն սահմանափակումներ առաջացնող միջավայրում»: Այս հասկացությունը ԱՄՆ-ի դաշնային օրենքը սահմանում է, որ հաշմանդամություն և զարգացման խանգարումներ ունեցող բոլոր երեխաները կրթվում են հաշմանդամություն չունեցող իրենց հասակակիցների հետ՝ օգտվելով «պետական անվճար կրթությունից»:

Նախկինում գոյություն ունեցող տարբեր տեսակի դպրոցներից, այսօր Մինետոթայում ընդամենը մեկ պետական դպրոց է գործում (Մինետոթայի պետական ակադեմիան), որը դեռևս գոյություն ունի որպես նախկին ժամանակաշրջանի ժառանգություն: Թե ինչպես են փոխվել վերաբերմունքն ու օրենքը, երևում է այդ դպրոցի տեսլականից, այն է՝ «Մինետոթայի պետական ակադեմիայի գործունեությունն ուղղված է չտեսնող և/կամ չլսող, այդ թվում բազմակի հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին հասանելի, չափորոշչահենք կրթության տրամադրմանը՝ միտված հարափոփոխ աշխարհում հաջողության հասնելուն»:

Ակադեմիայի առաքելությունն է՝ «... կրթել, ստեղծել հնարավորություններ և մոտիվացնել աշակերտներին՝ պատրաստելով անկախ կյանքի»:

Այսպիսով, 150 տարվա ընթացքում հաշմանդամություն ունեցող երեխաներն սկզբում բացառվում էին, ապա կրթվում առանձին, իսկ այժմ, ուսուցիչների և մասնագետների բարձրորակ աջակցության պայմաններում կրթություն են ստանում հաշմանդամություն չունեցող իրենց հասակակիցների հետ նույն դասարաններում:

**Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, չորրորդ փուլ. մարդասիրական և արժանավայել կրթություն բոլոր երեխաների համար**

Հասարակությունն աստիճանաբար սկսեց ավելի տեղեկացված լինել այն երեխաների մասին, ում ոչ հեռու անցյալում կրթությունից դուրս էին թողնում: Վերաբերմունքի այս փոփոխությունների հետ անմիջականորեն կապված էր առողջապահական ոլորտի առաջընթացը: Գրեթե բոլորին հայտնի օրինակ է չտեսնող, չլսող և չխոսող մի երեխայի՝ Յելեն Զելերի և նրան նորարարական միջամտություն տրամադրած իր ուսուցչուհու՝ Էն Սալլիվանի պատմությունը: Յելեն Զելերն ստացել է համալսարանի դիպլոմ և դարձել է հեղինակավոր գրող:

Նրա պատմությունը ներկայացված է «*Իմ կյանքի պատմությունը*» գրքում (Keller, 1903): Հետագայում



այն ներկայացվեց «Չրաշագործը» պիեսով (Gibson, 1959), որին հաջորդեց նաև համանուն կինոնկարը: Նման պատմությունները քիչ չէին: Դրանք մեծացնում էին հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթություն ստանալու հավանականությունն ու նրանց նկատմամբ հարգալից վերաբերմունքը: Հասարակական վերաբերմունքի և շահերի պաշտպանության փոփոխությունների հետևանքով դաշնային մակարդակում ընդունվեցին հիմնական օրինագծերը: Ամերիկյան մակավարժներին առավել ծանոթներից են Վերականգնման մասին օրենքի 504-րդ բաժինը: 1990թ.-ին ընդունված՝ Հաշմանդամություն ունեցող ամերիկացիների մասին օրինագծի երկրորդ բաժինն աշակերտների առջև բացեց բոլոր դպրոցների դռները, բերեց փոփոխություններ աշխատանքային և հասարակական ոլորտներում, օգնեց տևից դպրոց, դպրոցից աշխատանքի առավել հեշտ ու սահուն անցմանը:

**Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, հինգերորդ փուլ. բոլոր երեխաների կրթության արմատական բարեփոխումներին ուղղված իրավական միջոցառումներ և օրինաստեղծ քայլեր**

Զսաներորդ դարի երկրորդ կեսին երեխաների շահերի պաշտպանությանը միտված ջանքերը քաղաքական առաջնորդներին աստիճանաբար համոզեցին, որ փոփոխությունը հրամայական է, և 1957թ.-ին Մինեսոթայում ընդունվեց օրենք, որով Մինեսոթայի հանրային դպրոցների առջև հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթության ապահովման պահանջ դրվեց: Դա ԱՄՆ-ի այս մակարդակում ամրագրված առաջին հանձնառությունն էր:

1960-ական թթ. ազգային կրթական ոլորտի բարեփոխումների նշանակալի ժամանակաշրջան էր: Օրենսդիր հանձնաժողովը հանդես եկավ գեկույցով, ըստ որի երկրի դպրոցներում կրթություն էր ստանում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ընդամենը մեկ երրորդը. մնացածը կա՛մ ընդհանրապես դուրս էին մնում կրթությունից, կա՛մ վատ էին սպասարկվում (Deno & Hale, 2017):

1960-ական թթ.-ից մինչ օրս ի հետևանք պետական և ազգային օրենքների, դատական հայցերի և շահերի հանրային ու մասնավոր պաշտպանության՝ ԱՄՆ-ում դպրոցներն աստիճանաբար ավելի ներառող են դարձել: Ի լրումն վերը նշվածի հավելվեց, որ 20-րդ դարի վերջին քառորդում ընդունված օրենքներն ու օրինագծերը զգալիորեն մեծացրել են բոլոր աշակերտների ակադեմիական առաջադիմության ակնկալիքները:

2002թ.-ին սկսած, դաշնային օրենքի (Ոչ մի երեխա

հետևում/ No Child Left Behind, 2002թ.) համաձայն, դպրոցներից պահանջվում է աշակերտների առաջադիմության մասին հաշվետվություն ներկայացնել հանրությանը՝ մասնավորապես ակադեմիական կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին: Այս օրենքը հակասություն առաջացրեց որոշ դպրոցների իրական փորձառության և հանրությանը ներկայացվող հաշվետվությունների միջև: Մի կողմից դպրոցները գրանցում էին ճանաչողական և ֆիզիկական ոլորտների խանգարումներ ունեցող երեխաների ցածր առաջադիմություն, մյուս կողմից նշում էին միևնույն երեխաների զգալի առաջընթաց ընթերցանությունից ու մաթեմատիկայից:

2002թ.-ի օրենքում կատարված փոփոխությունները 1960-ականների կեսերին մեկնարկած կրթական մեծ բարեփոխումների փոքր մասն էին (Տարրական և միջին կրթության օրինագիծ [ESEA], 2016): Օրենքը կրկին վերանայվեց և վերահաստատվեց 2016թ.-ին («Ամեն աշակերտ հաջողության է հասնում» օրինագիծը/ Every Student Succeeds Act, 2016թ.): Հիմա էլ այլ հարց էր ծագում. ո՞րն է անհատական ուսուցման պլանով ուսումնառող աշակերտի ակադեմիական առաջադիմության բավարար մակարդակը:

Ներառական կրթության համակարգը շարունակում է կատարելագործվել: Ոմանք կարող են պնդել, որ առաջընթացն անհավասար է ըստ նահանգների, շրջանների և նույնիսկ նույն քաղաքի հարևան դպրոցների միջև: Շարունակվում են շահերի պաշտպանությանն ու գործունեության բարելավմանն ուղղված ջանքերը:

**Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, վեցերորդ փուլ. պիտակների և նկարագրությունների վերաիմաստավորումը և վերասահմանումը**

Ուշադիր հետևեք երեխաներին խաղի ժամանակ և կարող եք լսել, թե ինչպես են հումորային մականուններ օգտագործում, երբեմն՝ նույնացնելով երևակայական կամ իրական մարդկանց, երբեմն էլ այս կամ այն երեխայի արտաքին առանձնահատկություններից կամ բնավորությունից ելնելով: Եթե հիշեք ձեր մանկությունը կամ երեխաների հետ ձեր աշխատանքը, կտեսնեք, որ այդ անունները կարող են անգութ լինել: Կարող է մտածեք. «Մենք դա ասում էինք փոքր ժամանակ, բայց հիմա այդ բառը չէի օգտագործի»:

Ժամանակի ընթացքում քաղաքական, կրթական և իրավական ոլորտները դադարեցին երեխաներին բնութագրել ըստ հաշմանդամության փաստի: Գործածության մեջ մտան անձը շեշտադրող

Եզրույթները: Օրինակ՝ «առևտրիկ» եզրույթի փոխարեն օգտագործում են «առևտրիզմ ունեցող երեխա» եզրույթը, «խուլուհամր»-ի փոխարեն՝ «չլսող երեխա» և այլն: Գործածությունից դուրս են եկել նաև ճանաչողական խանգարումներ կամ վարքային ծանր խնդիրներ ունեցող երեխաներին բնութագրող, մեկ դար առաջ գործածվող եզրույթները: Փոխարենը, գործածվում են «մտավոր զարգացման խանգարում», «մտավոր զարգացման խնդիրներ» եզրույթները: Հաճախ օգտագործվում են նաև խնդիրների բժշկական անվանումները: Մի դեպքում արտահայտվում է հարգանքը երեխայի և ընտանիքի նկատմամբ և երկրորդ դեպքում՝ բժշկական վիճակի կամ հիվանդության նկարագիրը՝ առանց երեխային պիտակավորելու: Եզրույթների փոփոխումն ու վերաձևակերպումը շարունակական գործընթաց է:

**Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, յոթերորդ փուլ. ներառական կրթության ապահովում և աշակերտական առավել ներառական համայնքներ**

Այսպիսով, ժամանակի ընթացքում մեր դպրոցներն ու հասարակությունը փոխել են վերաբերմունքը հաշմանդամություն ունեցող երեխաների նկատմամբ: Մենք համոզվել ենք, որ մարդիկ ունեն ոչ թե «հատուկ կարիքներ» կամ «սահմանափակումներ», այլ «տարբեր առանձնահատկություններ»: Դա են վկայում հարաօլիմպիական խաղերն ու հարաօլիմպիադայի մասնակիցները:

Եզրույթների փոփոխությունները տեղի են ունենում աստիճանաբար և հետզհետե: Օրինակ՝ չլսող կամ ծանրալսություն ունեցող երեխաները նախկինում համարվում էին խուլուհամր: 1950-ական թթ.-ին Մինեսոթայի նահանգում ընդունված օրենքը սահմանում էր մտավոր զարգացման հետևյալ մակարդակները «ծանր ու խորը մտավոր հետամնացություն», «վարժեցման ենթակա մտավոր հետամնացություն», «կրթության ենթակա մտավոր հետամնացություն»: Այժմ կիրառվող «մտավոր և ճանաչողական ոլորտի խանգարում» եզրույթը, իր թեթև, միջին, ծանր, խորը աստիճաններով, գործածության մեջ մտավ ավելի ուշ (Deno & Hale, 2017):

Այժմ անդրադառնանք հորհրդային Սոցիալիստական Հանրապետությունների Միության (ԽՍՀՄ) ու Հայաստանի Հանրապետությանը (ՀՀ): ՀՀ-ում հատուկ կրթության համակարգը ձևավորվել է խորհրդային ժամանակաշրջանում և անցել է խորհրդային կրթությանը բնորոշ փուլերը: Այս գլխում կանդիդատնանք նաև ԽՍՀՄ-ում և այսօր ՀՀ-ում հատուկ կրթության համակարգի զարգացման մանրամասներին:

**ԽՍՀՄ, առաջին փուլ. բուժական մանկավարժությունից անցումը արատաբանությանը**

Իր կազմավորման հենց սկզբից Խորհրդային Միությունը լիարժեք պատասխանատվություն է ստանձնել հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթության համար: Հատուկ կրթության համակարգն սկզբում հետևել է հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ցարական Ռուսաստանի կրթության ավանդույթներին, որը հիմնված էր բուժական մանկավարժության մոտեցումների վրա: Փոփոխություններն առաջ եկան զգալիորեն ավելի ուշ՝ Վիգոտսկու և նրա հետևորդների տեսությունների (Boskis, 1963; Lubovskii, 1956-1958; Meshcheriakov, 1956-1958; Sif, 1956; Vlasova & Pevzner, 1971 as cited in Csapo, 1984), ինչպես նաև Մակարենկոյի մոտեցումների ազդեցության ներքո: Եթե Երկրորդ համաշխարհային պատերազմից (1941-45թթ.) առաջ հատուկ կրթության մեջ ամենամեծ ներդրումը կատարեցին Վիգոտսկին և Մակարենկոն, ապա Լուրիան և Լույնայիսի ներդրում ունեցավ հետպատերազմյան շրջանում (Csapo, 1984): ԽՍՀՄ-ի գոյության առաջին տարիներին զգալի խոչընդոտներ և դժվարություններ եղան մասնագիտական փորձի բացակայության և տնտեսական դժվարությունների պատճառով: 1935թ.-ին «Միջնակարգ դպրոցներում կրթության կազմակերպման և կարգավորումների մասին» կառավարության որոշմամբ (Մալոֆեն, 1998, էջ 181) խորհրդային հանրապետությունների կրթության նախարարությունները պարտավորվեցին առավել խոշոր քաղաքներում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար 1935-36 ուսումնական տարուց բացել համապատասխան ուսումնական ծրագրով գործող հատուկ դպրոցներ: Հատուկ կրթության համակարգը երկրում սկսեց լիարժեքորեն գործել (Մալոֆեն, 1998): Ըստ Csapo-ի (1984)՝ «Այդ ժամանակից ի վեր հատուկ կրթության համակարգը միտված էր անհրաժեշտ պայմաններ ստեղծելով՝ տրամադրել կրթություն և միջին մասնագիտական դասընթացներ: Նախադպրոցական, տարրական, միջին, ավագ և հետագա կրթությունը նպատակաուղղված էր հաշմանդամություն ունեցող անձի նախապատրաստմանը հանրօգուտ աշխատանքի» (Մալոֆեն, 1998, էջ 12): Հատուկ դպրոցները (հիմնականում գիշերօթիկ), առանձնացված հաստատություններ էին, որտեղ հաճախող երեխաներին տեղավորում էին ըստ հաշմանդամության տեսակի: Հատուկ կրթությունը հետևում էր արատաբանություն գիտության զարգացումներին, որը մանկավարժության, հոգեբանության և բժշկության համադրությունն էր և

ենթադրում էր հատուկ ծրագրի հիման վրա կազմակերպվող կրթություն:

Ըստ Մալոֆենի (1998), ԽՍՀՄ-ում հատուկ կրթության շրջադարձը տեղի ունեցավ 1950թ.-ին, երբ հիմնվեցին հատուկ տարբերակված կրթօջախներ չտեսնող կամ թույլ տեսնող և չսող կամ թույլ լսող երեխաների համար: «Նման տարբերակման հիմքում ընկած պատճառներից մեկն այն ըմբռնումն էր, որ տեսողության ու լսողության թեթև աստիճանի խանգարումը ենթադրում է ոչ թե սակավ օժանդակություն, այլ Էապես տարբերվող դասավանդում» (Մալոֆեն, 1998, էջ 183): Մալոֆենի հավաստմամբ, այս անցման համաձայն հաշմանդամություն ունեցող երեխաների խնդիրների դասակարգումը տեղի էր ունենում ըստ հատուկ կրթության մոտեցումների: Լայնորեն կիրառվում էին ախտորոշման նոր (Էլեկտրոֆիզիոլոգիական, հոգեֆիզիոլոգիական) գործիքներ, բարելավվում էին ախտորոշման հուսալիությունը և զարգացման հապաղումների ու խանգարումների վաղ հայտնաբերումը:

Սկսած 1970-ականների վերջից մինչև ԽՍՀՄ-ի փլուզումը, հատուկ կրթության կառուցվածքը մնաց անփոփոխ: Խորհրդային շրջանում կրթության քաղաքականությունը մշակվում էր Մոսկվայում, և ներդրվում էր բոլոր հանրապետություններում՝ այդ թվում Հայաստանում:

**Հայաստանի Հանրապետություն, երկրորդ փուլ. հատուկ դպրոցները որպես սոցիալական ապահովության ցանց**

1991թ.-ին Հայաստանի անկախության հռչակումից հետո կրթության քաղաքականության մշակումը դարձավ Հայաստանի կառավարության հիմնական նպատակներից մեկը: 1992թ.-ին ՀՀ կառավարությունն ստորագրեց Երեխայի իրավունքների կոնվենցիան և այլ միջազգային պայմանագրեր: 1991-1999 թթ.-ին Հայաստանում ընդունված օրենքները և նորմատիվ իրավական ակտերը, հատկապես «Երեխայի իրավունքների մասին» ՀՀ օրենքը (1996) և «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքը (1999) դարձան երեխաների, այդ թվում՝ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների իրավունքների համար Երեխայի իրավունքների կոնվենցիայով ստանձնած հանձնառությունների արտացոլումը: Չնայած 1991-1999թթ.-ի այդ քաղաքականության փոփոխությանը, Հայաստանը հիմնականում շարունակում էր հատուկ կրթության տրամադրման խորհրդային ավանդույթները: Գործում էին ութ տեսակի հատուկ դպրոցներ, հիմնականում գիշերօթիկ հաստատություններ,

որոնք մայրաքաղաքում և այլ խոշոր քաղաքներում էին գտնվում: Անկախության առաջին տարիներին երեխաների թիվն Էապես ավելացավ հատուկ դպրոցներում, քանի որ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հետ ընդունում էին նաև սոցիալապես անապահով ընտանիքների երեխաների: Անցումային շրջանի տնտեսական դժվարությունների ժամանակաշրջանում ծնողներն իրենց երեխաներին ուղարկում էին գիշերօթիկ դպրոցներ, որտեղ ապաստանն ու սնունդը ապահովվում էին պետության կողմից: Սա երեխայի իրավունքների լուրջ խախտում էր և դարձավ մեծ խնդիր, որը միջազգային կազմակերպությունները՝ ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի գլխավորությամբ ներկայացրին կառավարության ուշադրությանը: Միջազգային հանրությունը հանդես եկավ հատուկ դպրոցների վերակազմակերպման և երեխաների (առաջին հերթին, սոցիալապես անապահով ընտանիքների երեխաների) ապահիստիտուցիոնալացման տարբեր մոդելների առաջարկություններով:

**Հայաստանի Հանրապետություն, երրորդ փուլ. հատուկ կրթության վերաիմաստավորումը**

1999թ.-ից սկսած ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի հայաստանյան գրասենյակն Առաքելություն Արևելք, Կորլո Կիժըն և Բաց հասարակության հիմնադրամներ միջազգային կազմակերպությունների հետ աջակցել է ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությանը և հատուկ կրթության ոլորտում գործող տեղական ՀԿ-ներին՝ բարեփոխելու հատուկ կրթության համակարգը և այդ բարեփոխումները համապատասխանեցնելու երեխաների իրավունքների միջազգային պահանջներին ու տեղական քաղաքականության կառուցակարգերին: Մի շարք փորձնական կրթական ծրագրեր հիմք ծառայեցին նախադպրոցական և միջնակարգ դպրոցների ներառական գործելակերպերի համար: Այս ծրագրերը հաշմանդամություն ունեցող և խոցելի ընտանիքների երեխաների համար հասանելի դարձրին ընդհանուր կրթությունը՝ դյուրինացնելով նրանց վաղ սոցիալականացումը, նպաստեցին հաշմանդամության հիմնախնդիրների վերաբերյալ հանրային իրազեկմանը և կարևոր հիմք ստեղծեցին փորձնական ծրագրերով ձեռք բերված փորձառությունները՝ հետագայում մշակվելիք քաղաքականություններում ինտեգրելու համար:

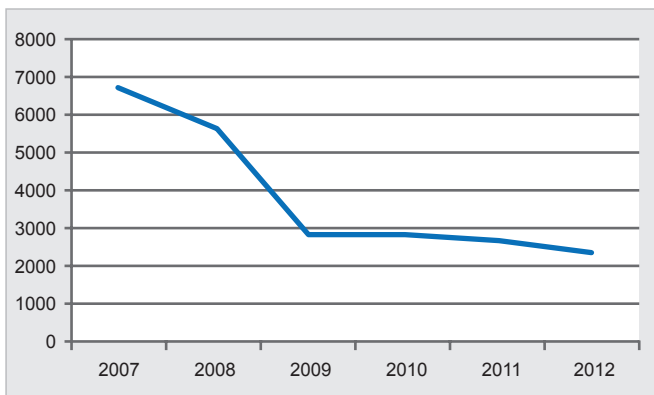
2001թ.-ին Հայաստանում կար 51 հանրային գիշերօթիկ հաստատություն, որոնցից 38-ը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների, 5-ը՝ առանց ծնողական խնամքի մնացած և խոցելի ընտանիքների երեխաների, իսկ 8-ը՝

շնորհալի երեխաների կրթության կազմակերպման համար: Ընդհանուր առմամբ, այս գիշերօթիկ հաստատություններ հաճախում էր 12.244 երեխա (Ավագյան, 2015):

2005թ.-ի «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին» օրենքի ընդունումը և «Հանրակրթության մասին» օրենքում 2014թ.-ին կատարված փոփոխություններն օրինական հիմք ստեղծեցին ընդհանուր կրթության հոսքում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ներառումն ավելացնելու համար: Հայաստանում սկսվեց հաշմանդամություն և կրթության առանձնահատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների կրթությունն իրականացնող հաստատությունների ապահովատիտուցիոնալացումը, ինչպես նկարագրվեց նախորդ գլուխներում:

Եապես կրճատվեց հատուկ դպրոցների թիվը (*տե՛ս աղյուսակ 1*): Այդ դպրոցների մի մասը վերածվեց «խնամքի կենտրոնների», որոնք նախատեսված են խոցելի ընտանիքների երեխաների խնամքի կազմակերպման համար, իսկ մյուսները դարձան աջակցության տարածաշրջանային կենտրոններ՝ ներառմանը պատրաստվող հանրակրթական դպրոցների համար: Բարեփոխումների շնորհիվ, նախատեսվում է մինչև 2025թ.-ը անցում կատարելու համընդհանուր ներառման:

**Աղյուսակ 1. Երեխաների թիվը ՀՀ հատուկ դպրոցներում. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության տարեկան վիճակագրական տվյալների տեղեկագիր, 2010-2012թթ.**



Ընթացիկ քաղաքականության մեջ ընդգծված է բարեփոխումների ընթացքում դպրոցների տնօրենների և վարչակազմերի առանցքային դերը: Աշխատանքի արդյունավետությունը հիմնված է թիմային աշխատանքի սկզբունքի վրա: Դպրոցի տնօրենը բազմամասնագիտական թիմի անդամ է և ներառական կրթության կազմակերպական

գործընթացի անմիջական մասնակիցը: Դպրոցի տնօրենը պետք է լինի գաղափարախոսական և թիմային առաջնորդ և չբավարարվի միայն գործընթացի արդյունավետությունը ղեկավարելով:

Ինչո՞ւ են այս փոփոխությունները մի դպրոցում կամ քաղաքում բնական թվում, իսկ մեկ ուրիշում դիմադրության հանդիպում և անախորժություն առաջացնում: Որո՞նք են հետազոտողների և սովորողների համայնքի առանձնահատկությունները:

Հաջորդ բաժնում դիտարկումներ են արվում կազմակերպական փոփոխությունների վերաբերյալ: Վերջում առաջարկում ենք գործելակերպեր և ընկալումներ, որոնք առանձնապես կարևոր են ներառական կրթության և դպրոցների հաջողության համար:

**Մաս 2. Ինստիտուցիոնալ լայնամասշտաբ փոփոխության ընկալումը**

*Մի ղեկավար ամեն տարի մասնակցում էր այն դպրոցի մասնավարժական խորհրդի նիստերին, որի պատասխանատուն էր: Նախքան նիստերը, նա տնօրենների հետ խոսում էր ուսուցիչների և այլ աշխատակիցների հարցերի կամ նրանց մտահոգությունների մասին: Հետո նիստերի ժամանակ հակիրճ ներկայացնում էր դպրոցական համակարգի ռազմավարական առաջնահերթությունները և պատասխանում էր մասնավարժների հարցերին:*

*Տարրական դպրոցներից մեկի առաջին դասարանում դասավանդող մի ուսուցիչ հարցրեց. «Արդյո՞ք ձեր վարչական աշխատակիցները երբևէ խոսում են իրար հետ»: Նրա հարցն ավելի ուղիղ ստացվեց, քան կուզենար: Ուսուցիչը շիկնեց և շարունակեց՝ «Ուզում եմ ասել, որ մենք հասկանում ենք ձեր նկարագրած ռազմավարական առաջնահերթությունների կարևորությունը և իսկապես գնահատում ենք այն ղեկավարներին, ովքեր օգնում են մեր մասնագիտական զարգացմանը: Բայց նրանցից յուրաքանչյուրը փորձում է մեզ օգնել հասկանալու այն առաջնահերթությունը, որին ինքն ամենից լավ է ծանոթ, իսկ մեզ՝ ուսուցիչներին համար շատ դժվար է համակարգել այդ բոլոր գաղափարները և կիրառել: Հնարավոր չէ՞ արդյոք, որ ղեկավարներն իրար հետ խոսեն և համակարգեն իրենց ասելիքները»:*

Արդյոք ձեր դպրոցի որևէ ուսուցիչ կարո՞ղ էր այսպիսի հարց բարձրացնել:

Ուսուցիչները գրեթե ամենուր խոսում են նախաձեռնությունների «սպառման» մասին: Դա հիմնավորում են նրանով, թե ինչքան նոր նախաձեռնություններ և առաջնահերթություններ են

թելադրվում «վերևից» և որքան դժվար է ի կատար ածել իրենց սեփական առաջնահերթությունը՝ աշխատանքը երեխաների հետ: Ուսուցիչները նշում են, որ նոր նախաձեռնությունները, երբեմն հակասում են նախորդ ցուցումներին և ակնկալիքներին: Լայնամասշտաբ փոփոխությունների դեպքում այսպիսի մարտահրավերներն անխուսափելի են, ներառական կրթության անցնելիս դրանք հատկապես կարևոր են:

Փոփոխության կառավարման՝ ստորև ներկայացվող սկզբունքները հիմնված են հեղինակի փորձի վրա, ով ունի Մինեսոթայի դպրոցներում վարչական աշխատանքի ավելի քան չորս տասնամյակի փորձ: Այս բաժնում ներկայացված են փոփոխության արդյունավետ կառավարման վեց ընդհանուր սկզբունք, իսկ երրորդ և եզրափակիչ բաժիններում ամփոփված են ներառման ղեկավարումից քաղած երեք դաս:

**Սկզբունք 1. Ղեկավարները պետք է հստակ կերպով ներկայացնեն փոփոխությունը և անառարկելի փոփոխության պատճառները**

Չիշենք, որ ղեկավարները կարող են ցանկացած փոփոխություն դիտարկել որպես Էվոյուցիոն գործընթաց, որը պետք է ներդնել փուլ առ փուլ՝ ամիսների կամ տարիների ընթացքում: Սակայն այդ նույն փոփոխությունները դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում կարող են առաջացնել հեղափոխության զգացողություն՝ տակնուվրա անելով դպրոցի և դասարանի մշակույթը: Կարևոր է, որ ղեկավարները բացատրեն այդ փոփոխությունների անառարկելի պատճառները:

**Սկզբունք 2. Փոփոխությունը կլինի ավելի արդյունավետ և հաջողված, եթե անձնակազմը հասկանա, թե առաջարկվող փոփոխությունն ինչպես է նույնանում արժեքների հետ:**

Նկատի ունենանք, որ աշխատակիցներն ունեն ինչպես ներքին, այնպես էլ արտաքին շարժառիթներ: Տեղեկացնելով, որ այս կամ այն փոփոխությունը որ օրենքի կամ քաղաքականության պահանջ է, ամենայն հավանականությամբ ուսուցիչներին կդրդեք հետևելու այդ ցուցումին: Սա արտաքին շարժառիթի օրինակ է՝ «Կանե՛մ, ինչ ինձ ասում են, որովհետև չեմ ուզում տհաճ իրավիճակում հայտնվել»:

Երբ ուսուցիչներն առաջարկվող փոփոխությունների ու իրենց արժեքների մեջ տեսնում են նմանություններ, ղեկավարները գործ են ունենում ներքին շարժառիթի հետ. «Ես ուզու՛մ եմ մասնակցել այս փոփոխությանը և պատրաստ եմ աշակերտներիս համար ապահովել սահուն անցում»:

**Սկզբունք 3. Չարգել այն, ինչ անձնակազմն արդեն անում է և հնարավորություն տալ մշակելու փոփոխությունների իրականացման ուղիներ**

Այլ կերպ ասած, հետևողական լինենք փոփոխությունների նպատակը հաղորդելիս և ճկուն՝ նպատակների իրականացման ռազմավարությունն ընտրելիս:

Ղեկավարները կարող են խոսել նպատակների և խնդիրների մասին ու մշակել փոփոխության իրականացման ընդհանուր կառուցվածք (օրինակ՝ պարտականությունների մակարդակները և գնահատման չափանիշները): Այնուհետև նրանք կարող են տնօրեններին և ուսուցիչներին հնարավորություն տալ, որպեսզի իրականացման ուղիներ մշակեն: Այս երկաստիճան գործընթացը տալիս է տնօրինման զգացողություն և առհասարակ հանգեցնում է այնպիսի փոփոխությունների, որոնց կայունությունն առավել հավանական է դառնում:

**Սկզբունք 4. Անձնակազմին տրամադրեք ռեսուրսներ և աջակցություն՝ նպաստելու փոփոխության իրականացմանը**

Քանի դեռ մոտեցումները մշակված չեն, ռեսուրսների բաշխման դժվարություններից մեկը դրանք բաշխման անորոշությունն է: Կարևոր է նկատի ունենալ, որ, եթե անձնակազմը փոփոխություններին վերաբերվում է որպես լրացուցիչ ծանրաբեռնվածության, որը հնարավոր է իրականացնել միայն լրացուցիչ ռեսուրսների միջոցով, փոփոխության գործընթացը հավանաբար դժվար կլինի և կարող է դադարել: Իսկ եթե անձնակազմն ակտիվորեն լծված է դասավանդման և ուսուցման նոր եղանակների մշակմանը, հին գործելակերպերը նորերով փոխարինելուն, ռեսուրսները կարելի է հեշտությամբ վերածել ժամանակակից ու ավելի նորարարական մոտեցումների: Այլ կերպ ասած, ուսուցիչները հանձն առնելով նոր մոտեցումների ներդրումը հանդես կգան հոգուտ ռեսուրսների վերաբաշխման:

**Սկզբունք 5. Փոփոխությունն սկսել այն մարդկանցից, ովքեր առավել պատրաստակամ են**

Մեծ փոփոխություններն առհասարակ կազմված են բազմաթիվ փոքր աստիճանական փոփոխություններից, որոնք փոխկապակցված են և ուղղված հեռահար նպատակների: Փնտրեք այն վայրերը, որտեղ նախնական հաջողությունն առավել հավանական է: Ո՞ր ուսուցիչները, դասարանները կամ դպրոցներն են հարմար լավ սկիզբ դնելու համար:

Չիշենք, որ ձեր առաջամարտիկները, հանդիսանալով նորամուծության ներդրողներ, չլայած

մասնակցելու մեծ ցանկությանը, լրացուցիչ ճնշում, քննախույզ հայացքներ ու անորոշություն են զգալու:

**Սկզբունք 6. Ճանաչել առաջընթացը և արժանին մատուցել մասնակիցներին**

Կարևոր է, որ ղեկավարներն արժանին մատուցեն փոփոխության գործին մասնակից անձնակազմին: Նույնքան կարևոր է իմանալ, թե փոփոխության մասնակիցներն ինչպես են նախընտրում գնահատվել իրենց ջանքերի համար: Մեկի համար դա գուցե գովեստի խոսքերի արժանանալն է, մյուսի համար՝ որևէ դասարան այցելելու հնարավորություն ստանալը՝ տեսնելու, թե ինչպես է աշխատում մեկ այլ ուսուցիչ կամ թիմ, երրորդի համար կարող է կարևոր լինել այցելությունը որևէ դպրոց, որի տնօրենը ցուցադրելու արդյունքներ ունի, չորրորդի համար՝ հանրային ճանաչումը:

Վերջապես, միշտ հիշեք ուղերձը՝ ինչո՞ւ է փոփոխությունը կարևոր և անառարկելի: Ու նաև մի՛ մոռացեք, թե ինչպես առաջին դասարանում դասավանդող ուսուցիչն այս բաժնի սկզբում իր հարցով մեզ հիշեցրեց, որ վարչակազմի ներկայացուցիչները պետք է խոսեն իրար հետ՝ միմյանց հասկանալու և ջանքերը համակարգելու համար:

**Մաս 3. Դեկավարման ընկալումները և հմտությունները**

Ներառման հաջողությունը որևէ դպրոցում, քաղաքում, շրջանում, մարզում կամ երկրում պայմանավորված է ոչ թե այն՝ որպես վերադասի հիմնասխնդիր ընկալելով, այլ օրենքից, քաղաքականությունից և վարչական հրահանգներից բարձր դասվող երևույթ համարելով: Վերադասի հիմնահարց լինելու փոխարեն, այն պետք է դառնա սրտում տեղ գտած հարց: Ներառման փորձը առաջ է բերում օգտակար, երեխաների ու մեծերի կողմից խոչընդոտների հաղթահարման ուշագրավ պատմություններ և ուսուցիչների ու վերադասների մեծ հաջողություններ:

Ստորև ներկայացվում են քաղված դասեր, որոնք վեր են օրենքին ու վերադասի ցուցումներին հետևելու սովորական իրողությունից և ցույց են տալիս անձնակազմի ու ղեկավարի հանձնառությունը:

**Առաջին պատմություն. «Մենք մի թիմից ենք»**

*Տարրական դասարանի այս գվարթ աշակերտը բոլորի ընկերն էր: Նա այնքան կենսուրախ էր ու շփվող, որ ոչ ոք անտարբեր չէր նրա նկատմամբ: Վախ չունեի ոչ մի բանից ու սիրում էր դասընկերների հետ խաղալ: Թեև երբեմն կարող էր մյուս երեխաներին*

*նեղություն պատճառել, նրանք իրեն սիրում էին և հասկանում էին, որ կարևոր է, որ նա իրենց հետ լինի:*

*Տղայի համար սովորելը դժվարացավ միջին դասարաններում: Տարրական դասարաններում ընկերները միշտ ջանում էին նրան ներգրավել համատեղ գործունեության մեջ: Երբ մարզական թիմը մրցունակ դարձավ, տղան բավականաչափ բարձրահասակ ու արագաշարժ չէր:*

*Ի տարբերություն տարրական դասարանի, որտեղ բոլոր երեխաները դասարանում միասին էին, միջին դպրոցում նա օրը հիմնականում անցկացնում էր իր նման երեխաների հետ, ովքեր չէին կարողանում կատարել մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի, քիմիայի և գրականության դասերի բարդ պահանջները: Տղայի համար օրվա լավագույն մասը երգչախմբում երգելն էր, որտեղ բոլորը միասին էին:*

*Սակայն աստիճանաբար ստեղծվեց մեկ այլ հնարավորություն: Տարիներ շարունակ տղան մասնակցել էր օլիմպիական հատուկ խաղերին: Ընկերներից մի քանիսը գնում էին նրան երկրպագելու: Դպրոցն ու համայնքն սկսեցին «միասնական թիմեր» կոչվող նախաձեռնությունը: Փոխանակ ֆիզիկական կամ ճանաչողական ոլորտների խանգարումներ ունեցող երեխաների թիմ ձևավորելուն, մարզիկները միավորվեցին՝ ներառելով հաշմանդամություն ունեցող, չունեցող երեխաների: Սկզբում այս թիմերին միացան հաշմանդամություն ունեցող երեխաների եղբայրներն ու քույրերը, ովքեր ուզում էին, որ երեխաներն ունենան այդ միասնական փորձը: Իսկ հետո թիմին միացան նաև ուրիշները, այդ թվում՝ էությանբ առաջնորդ աշակերտներ:*

*Այժմ, որպես ավագ դպրոցի աշակերտ, տղան ամենուրեք ներկայանում է փայլող ժպիտը երեսին, որովհետև ամենուրեք տեսնում է իր թիմակիցներին: Նրանք էլ տղային վերաբերվում են որպես իրենց ընկերոջ ու թիմակցի, ոչ թե որպես Դաունի համախտանիշ ունեցողի:*

**Երկրորդ պատմություն. «Միշտ երազել եմ աշխատել»**

*Տարրական դասարանի դասընկերները նրան ճանաչում էին որպես հենակների օգնությամբ տեղաշարժվողի: Նա ժամանակ առ ժամանակ հիվանդանոց էր պառկում: Ուսուցիչ ուղղորդմամբ դասընկերներն աղջկան քաջալերող նամակներ էին գրում: Շատերն իրենց նամակները զարդարում էին ծառերով, թռչուններով ու ծաղիկներով, մի մասն էլ՝ բեռնատար մեքենաներով կամ սարսափազդու հրեշներով: Աղջիկը սիրում էր բոլորին: Նրանք հիշում էին իրեն:*

*Միջին դպրոցում, հատկապես վիրահատություններից և հիվանդանոցում երկար մնալուց հետո, նա հաճախ սայլակով էր*

*տեղաշարժվում: Երբ միջին դպրոցում սովորելն սկսեց դժվարանալ, ուզում էր հետ չմնալ դասերից, բայց երկար բացակայություններն ավելի էին դժվարացնում լաբորատոր աշխատանքներին նրա մասնակցությունն ու շփումները մյուս երեխաների հետ: Չնայած դրան, ուսման բավականին բարձր առաջադիմություն ուներ: Դեռևս վստահ չլինելով, թե կարող է համալսարանում սովորել, ցանկացավ սկզբում ավելի շատ անկախություն և աշխատանքային փորձ ձեռք բերել: Ոչ լրիվ ծանրաբեռնվածությամբ աշխատել էր ուզում, որպեսզի հետագայում կարողանար համալսարանում սովորելու հետ համատեղել:*

*Աշխատավայրերի, կառավարության և դպրոցների միջև առկա էր նորարարական գործընկերություն, որի շրջանակում աղջիկն ընդգրկվեց ավագ դպրոցի այն նորավարտների խմբում, ովքեր մի պիլոտային ծրագրի շրջանակներում այցելեցին մանկական մասնագիտացված հիվանդանոց: Մի ամբողջ տարով կարելի էր մասնակցել վճարվող պրակտիկայի, որը հնարավորություն էր տալիս տեղում գործը սովորելու, փորձ ձեռք բերելու, ապա լավ աշխատավարձով աշխատանքի անցնելու:*

*Շրջայցի վերջում աղջիկը փայլում էր: «Ես հենց այստեղ կուզենայի սկսել իմ կարիերան», - ասաց իր ուսուցչին և ծնողներին, - «չէ՞ որ ես լավ ծանոթ եմ հիվանդանոցին: Այստեղ միշտ վիրահատվելու եմ եկել»:*

Անդրադառնալով ներառման հաջողված պատմություններին, հիշենք ստորև ներկայացվող դասերը:

### **Դաս 1. Օրինակ ծառայեք**

Կրթական միջավայրում դժվար է փոփոխություն կատարել: Ուսուցիչներն ու ղեկավարներն մեծ մասն աշխատանքային գործունեությունն սկսել է որպես ուսուցիչ կամ երեխաների հետ աշխատող մասնագետ: Նրանք շատ են աշխատում և շատ բան են զոհաբերում հանուն իրենց աշակերտների: Ինչ-որ ժամանակ է գալիս, երբ հավատում են իրենց արածի արդյունքին: Երբ գալիս է այնպիսի նախաձեռնություն կամ մոտեցում կիրառելու ժամանակը, ինչպիսին ներառումն է, շատ մանկավարժներ անհանգստանում են, թե ինչպես կարող են փոփոխությունները կատարել՝ առանց նվազեցնելու երեխաներին նախկինում մատուցած ծառայությունները և աջակցությունը: Կարևոր է, որ դուք, որպես ղեկավար, անհրաժեշտ փոփոխությունների հարցում օրինակ ծառայեք: Դա կարող էք անել, օրինակ, տնօրենների կամ ուսուցիչների հետ համատեղ՝ այցելելով օրինակելի ներառական դպրոցներ կամ դասարաններ: Ուրիշները պետք է տեսնեն, որ դուք իսկապես

օգնում եք երեխաներին, ծնողներին և ուսուցիչներին հաղթահարելու դժվարությունները: Մարդիկ ձեր մասին դատողություններ են անելու ձեր գործողությունների համաձայն՝ կարևորելով խոսքի ու գործի միասնությունը:

### **Դաս 2. Նշեք հաջողությունները և մասնակցեք մարտահրավերներին դիմակայելուն**

ԱՄՆ-ում վերջին քառասուն տարիների փորձից քաղած դասերից մեկն այն է, որ փոփոխությունների կատարման ժամանակ ղեկավարները պետք է պատրաստ լինեն չնախատեսված հետևանքների: Օրինակ՝ մի դպրոցում կատարված դրական փոփոխությունը, կարող է այդպես չաշխատել մեկ այլ դպրոցում: Եթե դուք տնօրեն եք կամ այլ վարչական աշխատող՝ լսեք ուսուցիչներին ու մասնագետներին: Լսեք, թե գործելակերպի բարելավման ինչ գաղափարներ ունեն նրանք: Մասնակցեք դասերի: Եթե ձեր ենթակայության ներքո շատ դպրոցներ կան, տեղեկացված եղեք փոփոխությունների հետ կապված տնօրենների փորձառությանը:

Նշեք հաջողությունները: Կլիկնե՛ք դպրոցներ ու դասարաններ, որտեղ ներառումը չի ստացվում: Նրանց այցելե՛ք բաց մտքով և լավ մտադրություններով: Զետևե՛ք ներառման նպատակներին, բայց ճկուն եղե՛ք մոտեցումներում:

### **Դաս 3. Զեր հանձնառությունը փոփոխություն է բերում**

Հիշենք այն պատմությունը, որով սկսել ենք այս գլուխը:

*Ընդօրինակելով ուսուցչի արածը՝ տնօրենն սկսեց մատի շարժումով տառերը գրել գրասեղանի վրա: Աղջնակը նայում էր, իսկ հետո նույնն արեց թղթի վրա իր մատիտով: Նրա գծերից սկսեցին նշմարվել տառեր, նա ավարտեց ու գլուխը վեր բարձրացրեց: Տնօրենը նայեց երեխայի ստեղծած գլուխգործոցին և բարձրաձայն կարդաց նրա անունը: Աղջնակի դեմքը փայլեց այնպիսի շողացող ժպիտով, որը սենյակը լուսավորեց: Հասկացավ, որ կարող է գրել իր անունը:*

Մեզնից յուրաքանչյուրը կարող է մտքում ստեղծել իր անունը գրել սովորող երեխայի պատկերը: Որպես ուսուցիչներ և ղեկավարներ՝ անձամբ զգացել ենք երեխայի հաջողությամբ պայմանավորված ուրախությունն ու բերկրանքը:

Այս երեխայի պատմությունը շարունակություն ունի: Հաջորդ ամիսների ընթացքում տնօրենն ավելի շատ բան էր իմանում աղջկա մասին: Տեսնում էր, որ նա որոշ ֆիզիկական դժվարություններ պիտի հաղթահարի: Բայց նրան հայտնի դարձան նաև աղջկա կյանքի մանրամասները և այն խոչընդոտները, որ արդեն հաղթահարել էր: Բոլոր երեխաներն էլ

ունենում են խոչընդոտներ, մարտահրավերներ կամ սահմանափակումներ, մի մասը տեսանելի, մյուսները՝ ոչ:

Տնօրենը տարեցտարի հետևում էր աղջկան: Երբ եկավ միջին դպրոց փոխադրվելու ժամանակը, տնօրենը տեսավ ծնողների մտահոգությունը, ուսուցիչների հանձնառությունը և երեխայի անհանգիստ վիճակը: Փոխադրվելուց մի շաբաթ առաջ նա աղջկա մասին պատմեց միջին դպրոցի ուսուցիչներին: Երեխային, իհարկե, ոչ ոք չէր ճանաչում, բայց բոլորը գիտեին, որ իրենք կարող են ապահովել աղջկա հաջող մուտքը դպրոց:

Ամփոփելով նշենք, որ այս գրքի գաղափարն այն է, որ *բոլոր* երեխաները պետք է ունենան հրաշագործ կրթության փորձառությունը: Ըստ այդ գաղափարի, յուրաքանչյուր անհատապես պարտավոր ենք պայմաններ ստեղծելու այդ հրաշքների իրագործման համար: Հուսով ենք, որ այս խոսքերն ու պատմությունները ձեզ որոշ պատկերացում են տալիս և վստահություն ներշնչում՝ առաջնորդական կարողությունները զարգացնելու համար:

### Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Հիշեք ներառման և ներառական կրթության երկարատև զարգացման ընթացքը և այն աշխատանքը, որը կատարվել է ձեզ նախորդած գործընկերների կողմից:
2. Օգտագործեք ձեր՝ որպես մանկավարժի դիրքը ոչ միայն աշակերտներին ուսուցանելու, այլև ներառական հասարակության մեջ նրանց շահերը պաշտպանելու և ապագան կերտելու համար:
3. Ծանոթացեք ձեր ղեկավարներին և փոփոխության հարցերում նրանց մոտեցմանը, որպեսզի ամեն օր շարժվեք ներառման ընդհանրապես:

### Մտքեր ղեկավարների համար

1. Փոփոխության և դրա պատճառի մասին տեղեկացրեք դպրոցի անձնակազմին
2. Ձեր առաջարկած փոփոխությունները ներդաշնակեք անձնակազմի տեսակետների և արժեքների հետ:
3. Պահանջեք անձնակազմի կողմից արդեն իսկ կատարվող աշխատանքը և նրանց հնարավորությունը ընձեռեք՝ մշակելու փոփոխությունների իրականացման մոտեցումներ:
4. Փոփոխությունները իրականացնելիս անձնակազմին տրամադրեք ռեսուրսներ և աջակցություն:
5. Փոփոխությունն սկսեք նրանց հետ, ովքեր պատրաստակամ են դրանք իրականացնելու:

6. Սկստեք առաջընթացը և արժանին մատուցեք դրա մասնակիցներին:
7. Օրինակ ծառայեք:
8. Մասնակցեք հաջողությունների հասնելուն և մարտահրավերներին դիմակայելու գործընթացին:
9. Գիտակցեք, որ ձեր հանձնառությունը փոփոխություն է բերում:

### Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Ի՞նչ փուլեր է անցել ներառական կրթությունը ԱՄՆ-ում: Արդյո՞ք դրանք նման են Հայաստանի Հանրապետությունում տեղի ունեցած փուլերին:
2. Ի՞նչ նմանություններ եք տեսնում ԱՄՆ-ում և Հայաստանում կիրառվող, հաշմանդամությանն առնչվող եզրույթներում:
3. Ո՞րն է դպրոցի ղեկավարության դերը ներառական կրթության հաջող իրականացման գործում:

### Լրացուցիչ աղբյուրներ

UNICEF (2014). Legislation and Policies for Inclusive Education, Webinar 3 and Companion Booklet 3. *Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: Retrieved from <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

### Հղումներ

Avagyan, A. (2015). The development perspectives of inclusive education as part of reforms carried out in ASPU. *Journal of international scientific practical conference "Inclusive education: current issues and challenges"*, Yerevan, Armenia.

Csapo, M. (1984). Special education in the USSR: Trends and accomplishments. *Remedial and Special Education*, 5 (2), 5-15.

Deno, E. D., & Hale, N. A. (2017). *Dogged determination: An anthology of the 1957 law requiring education for handicapped children in Minnesota's public schools – a first in the nation*. Maitland, FL: Mill City Press, Inc.

Elementary and Secondary Education Act of 1965. H. R. 2362, 89th Cong., 1st Sess., Public Law 89-10. Reports, bills, debate and act. (Washington, DC: U.S. Govt. Print. Off., 2016).

Every Student Succeeds Act of 2015, Pub. L. No. 114-95, § 114, Stat. 1177 (2016).

Gibson, W. (1959). *The miracle worker*. New York, NY: Playhouse Theatre.



- Keller, H. (1903). *The story of my life*. New York, NY: Doubleday, Page and Company.
- Malofeev, N. N. (1998). Special education in Russia: Historical aspects 1998. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 181.
- The Republic of Armenia Law on Education (1999). Retrieved from <http://www.anqa.am/en/about-us/legal-field/laws/law-of-the-republic-of-armenia-on-education/>
- Law on Education of Persons with Special Educational Needs (2005), Retrieved from <https://www.arlis.am/>
- Amendments to the Law of the Republic of Armenia on General Education (2015). Retrieved from <https://www.arlis.am/>
- Minnesota State Academies (n.d.). [website]. <http://www.msa.state.mn.us>
- No Child Left Behind Act of 2001. Pub. L. No. 107-110, 20 U.S.C., § 6319 (2002).
- Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973, as amended. 29 U.S.C. 794 (n.d.). Retrieved from <https://dredf.org/legal-advocacy/laws/section-504-of-the-rehabilitation-act-of-1973/>
- Title II of the Americans with Disabilities Act of 1990 (ADA), 42 U.S.C., § 12131, *et seq* (n.d.). Retrieved from [https://www.ada.gov/regs2010/titleII\\_2010/title\\_ii\\_reg\\_update.pdf](https://www.ada.gov/regs2010/titleII_2010/title_ii_reg_update.pdf)



## ԳԼՈՒԽ 15.

# Եզրափակում. Ներառական կրթություն կամ հանրագումարը ավելի մեծ է նրա էական մասերի գումարից

Փոլա Ֆրեդերիկա Յանթ

«Հաշմանդամություն, կրթություն և զարգացում» կազմակերպություն

Ներառական կրթությունը վայր կամ նշանակետ չէ: Չկա վերջինիս դեղատոմս: Ներառական կրթության վերջնական նպատակը սոցիալական ներառումն է, որը շատ ավելին է, քան այն կազմող էական մասերի գումարը:

Ներառական կրթությունը վայր չէ:

Ներառական կրթությունը նշանակետ չէ:

Միևնույն ժամանակ, ներառական կրթության համար դեղատոմս չկա. նրա բաղադրիչներն ավելացնելով ու պակասեցնելով արժեքը չեն փոփոխի: Ըստ էության, ներառական կրթության վերջնական նպատակային արդյունքը՝ սոցիալական ներառումը, շատ ավելին է, քան վերջինիս բոլոր բաղադրիչների գումարը:

Ներառական կրթությունը կազմված է փիլիսոփայական դիրքորոշումից և մի շարք գործելակերպերի ամբողջությունից: Դրանք երկուսն էլ ուղղված են բոլոր երեխաների՝ կրթության լիարժեք մասնակցության իրավունքի առաջանցիկ իրականացման ապահովմանը (Hunt, 2009): Եվ, չնայած այս դասագրքում մանրակրկիտ ներկայացվում են ներառական կրթության շարժանիվները, որոնք առաջ են տանում կրթական համակարգի բարեփոխման համար անհրաժեշտ միավորները, այն առանձնապես արժեքավոր կլինի Հայաստանի համար ու կպահանջի փորձերի ու սխալների շարունակական գործընթաց:

### Ներառական կրթությունը Հայաստանում և ամբողջ աշխարհում

Չնայած Հայաստանը երկար տարիներ իրականացնում է ներառական կրթություն՝ տարածաշրջանի բազմաթիվ երկրների նման ներառական կրթությունն այստեղ դիտարկվում է որպես կրթության զուգահեռ գործող համակարգ: Չնայած հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կարիքների բավարարումն օրենքով ամրագրվում՝ ըստ կրթական համակարգի 2009թ.-ի իրականացված գնահատման, կառավարման շատ մարմիններ դեռևս կողմ են հատուկ դպրոցների պահպանմանը: Երբ ներառական կրթությունը ներմուծվում է որպես հատուկ և ընդհանուր հանրակրթական համակարգերի այլընտրանք, ներառման ծրագրերը շատ դեպքերում կորցնում են իրենց իմաստը: Ներառական դպրոցները լայնորեն հասանելի չեն. բոլոր մարզերն են իրականացնում ներառական կրթություն: Ստացվում է, որ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցները աշակերտների միայն որոշ մասի համար են: Նույնիսկ այն վայրերում, որտեղ կան ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներ, բոլորին հասանելի չեն, քանի որ չկան բավարար ենթակառուցվածքներ, ռեսուրսներ կամ ծառայություններ (Hunt, 2009):

2009թ.-ին ՀՀ կրթության համակարգի գնահատումը հաջորդ հինգ տարիների կրթական գործունեության հարցում ուղղորդեց ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի

հայաստանյան ներկայացուցչությանը և ՀՀ կառավարությանը: ՀՀ կրթության ու գիտության նախարարությունը ՀԿ-ների ու հաշմանդամություն ունեցող անձանց հարցերով զբաղվող կազմակերպությունների հետ միասին կրթության մասին օրենքում առաջարկեցին ու իրականացրին փոփոխություններ:

2016թ.-ին անցկացված հետազոտությունը հիմնված էր 2009թ.-ին, բարեփոխումներին միտված առաջարկությունների արդյունքում իրականացված փոփոխությունների վերլուծությանը: Այն ցույց տվեց, որ «... 2009 թվականից ի վեր գրանցվել է մեծ առաջընթաց, մասնավորապես՝ օրենսդրական դաշտում: Սակայն հարկ է նշել, որ կրթության մասին օրենքում 2014թ.-ին կատարված փոփոխությունը դեռևս այն չէ, ինչ ակնկալվում է ներառական կրթությունը լիարժեք կարգավորող օրենսդրությունից (UNICEF, 2014): Օրենքն այժմ թույլ է տալիս կրթության զուգահեռ համակարգերի առկայություն (հանրակրթական և հատուկ)՝ նախապատվություն տալով օժտված երեխաների կրթության ապահովմանը և սահմանափակելով, օրինակ, այլ լեզվով կրթություն ստացողների կրթության իրավունքը: Այնուհետև, օրենքը շեշտում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հայտնաբերման գործընթացը՝ այդ գործընթացում առավելությունը տալով հատուկ մանկավարժներին ու շարունակելով նպաստել երկակի համակարգի առկայությանը» (Hunt, 2016): Ինչպես նշված է հաշվետվությունում, կրթական համակարգը ոչ միայն պահպանում է միջինից բարձր կարողություններ ունեցող երեխաներին նախապատվություն տալու ավանդույթը, այլև սահմանափակում է փոքրամասնությունների երեխաների համար իրենց մայրենի լեզվով կրթություն ստանալու հնարավորությունը՝ այն ապահովելով երկրի միայն որոշ շրջանների փոքրաթիվ դպրոցներում: Ուշագրավ է, որ հաշվետվությունը պատրաստելու ընթացքում ներառական կրթության և դպրոցների բարեփոխումների վերաբերյալ հարցազրույցները սահմանափակվեցին հատուկ կրթության և հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթության հարցերով զբաղվող մասնագետներով: Հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչները հարցազրույցների մեծ մասից դուրս մնացին և այն փոքրաթիվ հանդիպումների ժամանակ, երբ քննարկումներին մասնակցելու պատրաստակամություն էին ցուցաբերել՝ հաճախ լավ ընդունելության չարժանացան:

Ինչպես վերը նշվեց, Հայաստանում ներառական կրթության առաջընթացը դանդաղ է, բայց կայուն:

Ներառական կրթության քննադատները Հայաստանում և այլուր հաճախ օրինակներ են խնդրում այնպիսի երկրներից, որտեղ ներառական կրթությունը *աշխատում է*: Սակայն այդ երկրներում հազվադեպ են հետազոտում քաղած դասերը և այն հանգամանքները, որոնց շնորհիվ առաջընթացն առավել ցայտուն է: Ի հեճուկս դրա, ներառական կրթության հաջողված փորձով երկրները անցկացնում են հետազոտություններ, փոփոխում են իրենց գործելակերպերը՝ առկա խնդիրները լուծելու աշխատող մեխանիզմները բացահայտելու համար: Ֆինլանդիան մշակում է կրթության չափանիշներ, որոնք կնպաստեն աշակերտների 1%-ը կազմող, ամենացածր առաջադիմություն ցուցաբերողների հաջողությանը: Նոր Չելանդիայի կրթության չափանիշները վերաբերում են տեղաբնակների՝ բարձրագույն կրթական հաստատություններում ընդգրկվելուն և հաջողությամբ ավարտելուն: Պորտուգալիայի չափանիշները բխում են ՄԱԿ-ի վերջին գնահատումներից և ժողովրդավարական սկզբունքների պահպանումից:

Ի՞նչ կարելի է ասել այն երկրների վերաբերյալ, որտեղ ներառական կրթությունը չի *աշխատում* կամ ավելի ճիշտ այն երկրների վերաբերյալ, որտեղ առաջընթացն ավելի դանդաղ է: Գերմանիայում, ուր երեխաները կրթական համակարգի մեջ ընդգրկվում են դեռևս նախադպրոցական տարիքից, երեխաների զատումը արմատացած ավանդույթ է: Հարավային Աֆրիկայում կրթության համակարգն արտացոլում է սոցիալական վիճակը և կայուն առաջընթաց չի պահպանում: ԱՄՆ-ում կրթության իրականացումը մեծապես կախված է նահանգային օրենսդրությունից՝ երկրով մեկ ստեղծելով բազմաթիվ ու բազմազան գործելակերպեր, որոնց մի մասն առավել ներառական է, քան մյուսները:

Այնուամենայնիվ, անկախ ներառական կրթության հաջողված լինելու կամ չլինելու հանգամանքից, ամենուրեք (այս կամ այն չափով) կիրառվում են այս դասագրքում ներկայացված մեթոդները, մոտեցումները: Ներառական կրթության համար, թերևս, ամենից կարևոր համարվող փոփոխականների համախումբը, ըստ երևույթի, չի հասել զարգացման բարձրակետին, քանի որ նշված բոլոր վեց երկրում ուսուցիչներն ստանում են բարձրորակ կրթություն, և կրթությունը հանդիսանում է պետության զարգացման գերակա ուղղություն: Բոլոր վեց երկրներում էլ հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին վերաբերող քաղաքականությունը պահանջում է ծնողների մասնակցություն, վաղ հայտնաբերում և միջամտություն, անհատական ուսուցման պլաններ, չափահաս կյանքի անցման ապահովում և այլն: Բոլոր

վեց երկրներում ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը այս կամ այն չափով առկա է որպես կրթության հասանելիության կարևոր հանգամանք, գոյություն ունեն և սովորաբար հասանելի են օժանդակ տեխնոլոգիաները դրանց կարիքը զգացող հաշմանդամություն ունեցող երեխաների մեծամասնության համար:

### Մանկավարժական կրթության դերը ներառական կրթության համակարգը խթանելու համար

Վերը հիշատակված բոլոր վեց երկրները ներառական կրթության ճանապարհի տարբեր հատվածներում են: Նրանց տարբերությունները ևս ցույց են տալիս սույն հրապարակման այն ելակետային դրույթի ճշմարտացիությունը, որ միայն սկզբունքների ու մանկավարժական մեթոդների համակցությունը ներառական կրթության չի հանգեցում: Ներառական կրթություն իրականացնելու համար այս դասագրքի սկզբունքները, մանկավարժական մեթոդները և լրացուցիչ ռեսուրսները (վեբինարներն ու ուսումնական մոդուլները) պետք է գործարկվեն համակարգային այլ փոփոխությունների (ներառյալ ուսուցիչների պատրաստում) պայմաններում: Հայ ուսուցիչները պետք է գտնեն մոտեցումների այն համադրությունները, որոնք հնարավորություն կտան սկզբունքներն ու մանկավարժական մեթոդները արդյունավետորեն գործի դնելու և ներառական կրթության միջավայրերում իրենց աշակերտների լիարժեք մասնակցությունն ապահովելու համար: Այս սկզբունքների և մանկավարժական մեթոդների կիրառման բացակայությունը, ամենայն հավանականությամբ, խոչընդոտ կլինի ներառական կրթությանը, որովհետև դրանք անհրաժեշտ են ուսուցման կազմակերպման և երեխաների ու երիտասարդների շահերը պաշտպանելու համար: Սակայն, նույնիսկ այս դեպքում, դրանց արդյունավետությունը կարող է սահմանափակ լինել: Այս դասագրքում ներկայացված սկզբունքների և մանկավարժական մեթոդների մեծ մասը մշակվել և շարունակում են օգտագործվել հատուկ կրթության մասնագետների կողմից՝ առանձնացված հատուկ և հանրակրթական համակարգերում, հատկապես՝ ԱՄՆ-ից դուրս: Այս անհատականացված և արձագանքող սկզբունքների և մանկավարժական մեթոդների սահմանափակ օգտագործումը բազմաթիվ երկրներում համակարգային խոչընդոտ է ստեղծել ներառման համար: Ներառական կրթական համակարգի աջակցության և զարգացման համար այդ սկզբունքներին ու մանկավարժական մեթոդներին

պետք է տիրապետեն ԲՈԼՈՐ ուսուցիչները և կիրառեն ԲՈԼՈՐ աշակերտների համար: Պատշաճ դասավանդումը չպետք է սահմանափակվի արհեստավարժ կադրերի փոքր շրջանակով, պատշաճ դասավանդումը պետք է ԲՈԼՈՐ մանկավարժների և մանկավարժական կրթության համար լինի պարտադիր նորմ, տեսլական և պարտականություն:

Հատուկ կարիքների և ներառական կրթության եվրոպական գործակալությունը 2012թ.-ին հրատարակեց «Ներառող ուսուցիչ նկարագրի»՝ նպատակ ունենալով կոնկրետ և հստակ ուղենիշներ տրամադրելու այն երկրներին, որոնք մտադիր են մշակելու և իրականացնելու նախնական մանկավարժական կրթության ծրագրեր: Աշխատությունը պատասխանում է այն հարցին, թե «ինչպե՞ս է մանկավարժական կրթությունը բոլոր ուսուցիչներին պատրաստում լինելու ներառող» (Էջ 8): Առաջադրվող դրույթները համապատասխան ու կիրառելի են ցանկացած մշակութային և աշխարհագրական առանձնահատկություններ ունեցող երկրների համար:

Ըստ *Ներառող ուսուցիչ նկարագրի*՝ ներառական կրթության վերաբերյալ մանկավարժական կրթության ծրագրերը պետք է հիմնվեն չորս հիմնական արժեքների վրա, որոնցից յուրաքանչյուրի համար պահանջվում են մի խումբ հմտություններ՝

1. Սովորողների բազմազանության փաստի արժևորում:
  - Սովորողների տարբերությունը որպես ռեսուրս և արժեքավոր փաստ,
  - ներառական կրթության հասկացությունները,
  - ուսուցիչների տեսակետը աշակերտների տարբերությունների վերաբերյալ:
2. Աջակցություն բոլոր աշակերտներին:
  - ուսուցիչների կոմից աշակերտների ձեռքբերումների վերաբերյալ մեծ ակնկալիքների սահմանում,
  - բոլոր աշակերտների ուսումնական, գործնական, սոցիալական և հուզական ուսումնառության խթանում,
  - անհամասեռ դասարաններում արդյունավետ ուսուցման մոտեցումների կիրառում:
3. Համագործակցությունն ու թիմային աշխատանքը:
  - համագործակցությունն ու թիմային աշխատանքը կարևոր մոտեցումներ են բոլոր ուսուցիչների համար,
  - աշխատանք ծնողների և ընտանիքների հետ,
  - աշխատանք մի շարք այլ մասնագետների հետ:
4. Անձնային և շարունակական մասնագիտական զարգացում:

- դասավանդումը սովորեցնող գործընթաց է: Ուսուցիչը շարունակում է զարգանալ աշխատանքային ողջ գործունեության ընթացքում,
- մանկավարժական կրթությունը որպես շարունակական մասնագիտական զարգացման հիմք:

Այսպիսով, հեշտ է տեսնել, թե *Ներառական կրթություն* իրականացնող ուսուցիչների զարգացումն ինչ առնչություն ունի այս դասագրքի հետ:

## Ինչպե՞ս պատրաստել ներառող ուսուցիչներ Հայաստանում

ԲՈԼՈՐ *Ներառող ուսուցիչները* պետք է հասկանան ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման հիմնական սկզբունքները: Դրա համար պահանջվում է մանկավարժական ամուր հիմք և լավ պատկերացում այն մասին, թե ինչ պետք է անի ուսուցիչը երեխայակենտրոն ուսուցման համար:

Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումն ու երեխայակենտրոն ուսուցումը ելնում են նրանից, որ սովորելը ամբողջ կյանքում շարունակվող գործընթաց է: Այնուամենայնիվ, քանի որ մարդու ուղեղի 85%-ը զարգանում է կյանքի առաջին հինգ տարում, կարևոր է, որ ԲՈԼՈՐ ուսուցիչները հասկանան նաև վաղ տարիքի զարգացման կարևորությունը ԲՈԼՈՐ աշակերտների համար, և գիտենան, որ գալով դպրոց՝ երեխաների մի մասն արդեն օգտվել/տուժել է որոշ առավելություններից/թերություններից:

ԲՈԼՈՐ *Ներառող ուսուցիչները* պետք է հասկանան ընտանիքների դերը կրթության մեջ և ակտիվ ու կառուցողական ձևերով նպաստեն նրանց ներգրավմանը: Անկախ երեխաների առանձնահատկություններից, ընտանիքները ազդեցություն են ունենում երեխաների ամենօրյա կյանքի վրա և ըստ այդմ անբաժանելիորեն կապված են դպրոցների և աշակերտների միջև ամենօրյա հարաբերությունների հետ: Ուստի, որոշումների կայացումը, որը անտեսում է ընտանիքի տեսակետը, դատապարտված է ձախողման:

Բազմամասնագիտական թիմերը, գնահատումը և աջակցության բազմաստիճան ձևերը պետք է ներառեն ընտանիքներին՝ երեխայի մասին ամբողջական պատկերացում ապահովելու և այդ միջամտությունները տանը շարունակելու համար:

ԲՈԼՈՐ *Ներառող ուսուցիչները* պետք է հասկանան ուսուցումն անհատականացնելու իրենց կարևորագույն դերը և աշակերտին աջակցելու իրենց պատասխանատվությունը: Անհատական ուսուցման պլանները մշակվում են ոչ թե աշակերտների *համար*,

այլ նրանց հետ՝ ապահովելու աշակերտների լիարժեք մասնակցությունն իրենց կրթությանը: Ուսուցողական ռազմավարությունը, շրջակա միջավայրի և տեղեկատվության հասանելիությունը, ինչպես նաև գնահատումը, անբակտելիորեն կապված են և պետք է արձագանքեն յուրաքանչյուր աշակերտի կարիքներին: Սակայն դրանք չեն բացառում ուսումնական յուրահատուկ դժվարություններ ունեցող աշակերտներին, համապատասխանում են յուրաքանչյուր դպրոցականի սովորելու ոճին:

Նույն կերպ՝ ԲՈԼՈՐ աշակերտներին իրենց հուզական և ֆիզիկական աճի հորձանուտում անհրաժեշտ է սոցիալական և հոգեբանական աջակցություն, ինքնորոշման գործնական կիրառման հնարավորություններ, օժանդակում՝ իրենց իրավունքներն ու պարտականությունները որպես ապագա քաղաքացիներ սովորելու և ձգտումներին հարիր կրթական/աշխատանքային ձեռքբերումներ ունենալու համար:

Կարևոր է, որ Հայաստանում և այլուր հերքվի այն թյուր կարծիքը, թե հատուկ կրթությունը ապահովում է հատուկ մեթոդների տիրապետող ուսուցիչների կողմից դասավանդումը բացառապես այդ մեթոդով սովորելու ունակ աշակերտներին: Հատուկ կրթությունը անհրաժեշտ աջակցության համակարգ է ընտանիքների, դպրոցների և ուսուցիչների համար և հավանաբար կպահպանվի այն համակարգերում, որտեղ արդեն գոյություն ունի: Սակայն հատուկ մանկավարժների դերը ժամանակի ընթացքում կփոխվի, և այդ փոփոխությունը մի դեպքում կարող է ներառական կրթության հետագա զարգացման հնարավորությունն ընդլայնել, մյուս դեպքում՝ խոչընդոտ դառնալ:

Հայաստանում շատ հատուկ մանկավարժներ արդեն հանդես են գալիս որպես փոփոխության շարժիչ ուժ և խթանում են ներառական կրթությունը: Սակայն հարկավոր է ավելին անել, որպեսզի այն գիտելիքներն ու հմտությունները, որ մինչև այժմ համարվել են զուտ նրանց *մասնագիտականը*, ինչպես օրինակ՝ այս գրքում ամփոփված սկզբունքներն ու մանկավարժական մեթոդները, լայնորեն տարածվեն և գործի դրվեն հնարավորինս ավելի լայն մասնագիտական շրջանակներում: Թեև կարևոր է փոխել հատուկ/ընդհանուր կրթության շուրջ հռետորաբանությունը՝ վերափոխման գործելակերպի մասին խոսելու նոր ձևեր ապահովելու համար, միայն լեզուն փոխելը, առանց պրակտիկան փոխելու՝ խարխուլում է կրթական բարեփոխումները և ծառայում միայն խոր անհավասարությունը թաքցնելուն և պահպանելուն: Հայաստանում, ինչպես և տարածաշրջանում, «ներառական» բառի կիրառումը

(օրինակ՝ «ներառական դպրոց», «ներառական երեխա», «ներառական երեխայի ֆինանսավորում») օգտագործվում է այնպիսի հանգամանքների նկարագրության համար, որոնք քիչ առնչություն ունեն ներառական կրթության հետ: Ուստի, բոլոր նրանք, ովքեր կարդում և օգտագործում են այս գիրքը և դրան առնչվող նյութերը, հարցականի տակ պիտի դնեն ոչ միայն դպրոցներում ամեն օր գործածվող լեզուն, այլ նաև այդ լեզվի հետևում իրականացվող գործելակերպերը և արդյունավետ երկխոսություն սկսեն Հայաստանում ներառական կրթության առաջանցիկ իրականացումը խրախուսելու համար:

### Հղումներ

- Hunt, P. F. (2009). Evaluation of Inclusive Education policies and programmes in Armenia. UNICEF: Yerevan, Armenia.
- Hunt, P. F. (2016). Inclusive Education in Armenia: Stock-taking exercise. UNICEF: Yerevan, Armenia.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: Author.
- UNICEF (2014). Legislation and Policies for Inclusive Education: Webinar 3 and Companion Booklet 3. *Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education*. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

## ՏԵՐՄԻՆՆԵՐԻ ԲԱՌԱՐԱՆ

Հայերեն	Անգլերեն	Բացատրություն
Ա		
Ամրապնդում	Reinforcement	Խթան (օրինակ՝ գովեստ, պարգև, ուտելիք), որը մեծացնում է որոշակի վարքի դրսևորման հավանականությունը:
Ամփոփիչ գնահատում	Summative assessment	Աշակերտի ուսման/ուսումնառության գնահատում:
Այլընտրանքային լրացուցիչ հաղորդակցում (ԱԼՀ)	Augmentative and alternative communication (AAC)	Ցանկացած սարք, համակարգ կամ մեթոդ, որը բարելավում է խոսքային հաղորդակցման սահմանափակում ունեցող անհատի կարողությունները:
Անհատական կրթական պլան	Individualized education plan (IEP)	Պաշտոնական փաստաթուղթ, որը սահմանում է հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ուսուցման պլանը ԱՄՆ-ում: Այն պարունակում է աշակերտի բնութագիրը, տեղեկություններ գնահատման մասին, տարեկան նպատակները և բազմամասնագիտական թիմի մեկնաբանությունների համար ազատ հատված: Ստորագրելով այն՝ թիմը ստանձնում է իրականացնելու այնտեղ նշված նպատակները՝ որպես օրինական պարտավորություններ:
Անհատական ուսուցման պլան [1]	Individualized learning plan	Պաշտոնական փաստաթուղթ, որը սահմանում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների անհատական ուսուցման պլանը ՀՀ-ում: Այն պարունակում է աշակերտի բնութագիրը, տեղեկություններ գնահատման մասին, տարեկան նպատակները և բազմամասնագիտական թիմի մեկնաբանությունների համար ազատ հատված: Ստորագրելով այն՝ թիմը դրանք իրականացնելու պարտավորություններ է ստանձնում համաձայն ազգային քաղաքականության:
Անտարբերություն նախաձեռնողականության նկատմամբ	Initiative fatigue	Երբ անձնակազմը չի ցանկանում իրականացնել որևէ նոր նախաձեռնություն կամ ծրագիր, քանի որ նախկինում արվել են շատ առաջարկներ՝ առանց որևէ ներդրման:
Անցում	Transition	Գործընթաց կամ ժամանակաշրջան, երբ մի վիճակը կամ դրությունը փոխվում է մեկ այլ վիճակի կամ դրության:
Աշակերտի ձայնը	Student Voice	Ներառական ուսումնառության ծառայություն կարևոր բաղադրիչ, որը հիմնված է այն համոզմունքի վրա, թե կրթական վերջնարդյունքը օպտիմալացվում է, երբ աշակերտները հնարավորություն են ունենում կիրառելու ինքնորոշումը ուսումնական միջավայրում ու ներգրավվելու ինքնուրույն և ինքնակարգավորող ուսումնառության մեջ:



Աջակցության բազմաստիճան համակարգ	MTSS-multi-tiered system of support	Բազմամակարդակ համակարգ, որը ներառում է Արձագանք միջամտությանը (ԱՄ) և դրական վարքգծի միջամտություն ու աջակցություն:
Առանց օժանդակության այլընտրանքային լրացուցիչ հաղորդակցում	Unaided AAC (Augmentative and alternative communication)	ԱԼՀ-ի ցանկացած ձև, որը չի պահանջում արտաքին օժանդակություն:
Առաջընթացի մշտադիտարկում	Progress monitoring	Աշակերտի հիմնական ակադեմիական առաջընթացի կանոնավոր մշտադիտարկում (տվյալների հավաքում և գրաֆիկների կազմում)՝ հարկ եղած դեպքում արվում է դասավանդման մոտեցումները փոխելու նպատակով:
Արժևորված ճանաչում	Valued recognition	Անձինք, որոնք ըստ արժանավույն շնորհվում է անհատական ու խմբային ճանաչում և հարգանք:
Արձագանք միջամտությանը	RTI (response to intervention)	Տարբերակված դասավանդման և շարունակական գնահատման միջոցով բոլոր աշակերտների ակադեմիական կարիքների դիտարկման շրջանակ, որը կիրառվում է ամբողջ դպրոցում:
Արձագանքման ճկուն միջոցներ	Flexible means of response	Նյութի ընկալումը ցույց տալու համար աշակերտները կարող են արձագանքել տարբեր ձևերով: Արձագանքման ճկուն միջոցները կարող են լինել խոսելու, գրելու, ժեստերի լեզվի, նկարների, երկխոսության կամ նախագծերի միջոցով: Արձագանքման ճկուն միջոցների գլխավոր իմաստն այն է, որ աշակերտները կարող են իրենց գիտելիքը ցուցադրել իրենց ամենահարմար ձևով:
Աֆեկտիվ ուսումնառություն	Affective learning	Աշակերտի ուսումնառության շարժառիթ: Առանց շարժառիթի աշակերտների ուսումնառությունը ավելի մակերեսային կլինի:
<b>Բ</b>		
Բժշկական մոդել	Medical model	Մարդու մարմնի մասին գիտելիքի վրա հիմնված և Վերածնունդի դարաշրջանում առաջացած բժշկական մոդել, որը հաշմանդամությունը դիտարկում է որպես «մարդկային թուլություն» կամ «բժշկական դժբախտություն»: Ծառայությունները հաճախ ուղղված էին մարդուն առողջացնելուն կամ նրան ավելի «նորմալ» դարձնելուն:
<b>Գ</b>		
Գնահատող բազմամասնագիտական թիմեր (տվյալ համատեքստում)	Data teams	Դպրոցում գործող բազմամասնագիտական թիմեր՝ բաղկացած ուսուցիչներից, հատուկ հոգեբաններից, հատուկ մանկավարժներից, լոգոպեդներից, որոնք ստուգում և գնահատում են աշակերտի ուսումնական առաջադիմությունը և վարքային տվյալները՝ նրանց առաջընթացի մասին որոշում կայացնելու նպատակով:

Գործողությունների ծրագրի մշակում	MAPS (making action plans)	Համակարգված գործընթաց, որն օգնում է բազմամասնագիտական թիմերին, նաև ծնողներին և աշակերտներին՝ պլանավորելու ապագան և սահմանելու ԱՌԴ-ի նպատակները՝ ցանկալի արդյունքին հասնելու համար:
Դ		
Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության ռազմավարություններ	Peer-assisted learning strategies (PALS)	Հետազոտության վրա հիմնված դասավանդման ռազմավարություն, որը ներգրավում է բոլոր՝ ուժեղ և թույլ աշակերտներին զույգերով աշխատելու համար՝ ընթերցանության հմտությունները զարգացնելու նպատակով: Այն ներառում է համադասարանցիների՝ միմյանց համար ընթերցելը, նյութը միմյանց վերապատմելը և ամփոփ ներկայացնելը, ինչպես նաև կանխատեսումներ անելը: Բոլոր առաջադրանքներում այն աշակերտը, որը չի կարողում, հետևում է ընթացքին և հետադարձ կապ է տրամադրում պատմող համադասարանցուն:
Դասընկերոջ միջնորդությամբ միջամտություն	Peer-mediated intervention	Ռազմավարություն, որի միջոցով հիմնականում «ուժեղ» համադասարանցիները հաղորդակցվում են հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հետ և աջակցում են նրանց մի շարք ոլորտներում:
Դիտարկային ուսումնառություն	Observational Learning	Ուսումնառություն, որը տեղի է ունենում այլոց վարքը դիտարկելու միջոցով:
Դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն և աջակցություն	PBIS- positive behavior interventions and supports	Դպրոցում կիրառվող մոդել, որի նպատակն է հաղթահարել աշակերտի վարքային խնդիրները միջավայրային և վարքային մոտեցումների միջոցով՝ աշակերտի ուսումնառությունը խթանելու համար:
Ե		
Երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթաց	COACH process (A process for choosing options and accommodations for children)	Այս գործընթացը ներդրել են Giangreco, Cloninger, Dennis և Edelman-ը (1993): Այն բազմամասնագիտական թիմերի, անհատական կրթական պլանի (այդ թվում՝ ընտանիքների համար) շուրջ հանդիպումների ժամանակ երկխոսությունը դյուրինացնելու կառուցողական գործընթաց է:
Զ		
Չորեղացման մոդել	Empowerment model	Բարձր մակարդակի համագործակցություն ընտանիքի և դպրոցի թիմի միջև, որում ընտանիքի անդամները և ուսուցիչները միմյանց վերաբերվում են որպես երեխայի ուսումնառության գործընթացի հավասար գործընկերների: Չորեղացման մոդելը ներառում է երկու փուլ. առաջինը՝ մասնակցություն, երկրորդը՝ ներգրավվածություն:

Է		
Էյբլիզմ	Ableism	Խտրականություն ֆիզիկապես ավելի կարող անձանց համեմատ, հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ:
Էվոլյուցիոն (բարեշրջիկ) փոփոխություն	Evolutionary change	Կառուցվածքային փոփոխություն, որը տեղի է ունենում աստիճանաբար և համագործակցությամբ:
Էքզոհամակարգ	Exosystem	Մեծ սոցիալական համակարգ, որում անհատը անմիջականորեն չի գործում, բայց որտեղ կայացված որոշումները ազդում են նրա զարգացման վրա՝ միկրոհամակարգի (դպրոց, ընտանիք) կամ մեզոհամակարգի (ընտանիքի կապը դպրոցի հետ) վրա ազդելու միջոցով:
Ը		
Ընդհանուր վերջնարդյունքի չափում	General outcome measures (GOM)	Ձևավորող գնահատման տեսակ միջին և ծանր հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների հիմնական/հենքային հմտությունների առաջընթացի մշտադիտարկման համար:
Ընդհանուր փորձառություն	Shared experiences	Երբ աշակերտները մասնակցում են փորձարարական ուսումնառությանը, այդ գործընթացի կարևոր մասն է նրանց ընդհանուր փորձառության վերլուծությունը: Ընդհանուր փորձառություն ունենալով՝ աշակերտները կարող են հետագայում հաղորդակցվել իրենց սովորած նոր հասկացությունների շուրջ:
Ընկերների շրջանակ	Circle of Friends	Դասընկերոջ կողմից միջնորդավորված միջամտության տեսակ, որի նպատակն է դյուրինացնել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ներառումը՝ վերջիններիս դասընկերների դիտելով որպես աջակցության աղբյուր:
Ընտանեկենտրոն մոտեցում	Family-centered approach	Հմտություններ և ռազմավարություններ, որոնք օգտագործում են մասնագետները՝ երեխայի ընտանիքը կրթական գործընթացում ներգրավելու և ընտանիքի անդամների հետ հաղորդակցվելու նպատակով: Նման մոտեցման կիրառման պարագայում ընտանիքը հանդես է գալիս որպես աջակցություն ստացող և երեխայի դպրոցական կյանքում ակտիվ մասնակցություն ունեցող:
Ի		
Ինտեգրված ուսումնառություն	Integrated learning	Ներառական ուսումնառության ծառայության առանցքային բաղադրիչ, որում աշակերտական համայնքի նախագծերը անմիջականորեն կապված են ակադեմիական նպատակների այնպես, որ դասարանային ուսումնառությունը նպաստում է այդ ծառայությանը, որն էլ իր հերթին ուժեղացնում է դասարանային ուսումնառությունը:

հնքնաբավություն	Self-efficacy	Չամոզմունք, որ մարդը կարող է հաջողությամբ դրսևորել այնպիսի վարքագիծ, որն անհրաժեշտ է նպատակին հասնելու համար: Մարդու ինքնաբավության զգացումը տատանվում է ցածրից բարձրի՝ կախված նրա ուսումնառության նախորդ փորձից:
հնքնագնահատում	Self-assessment	Գնահատման տեսակ, որով ուսուցիչները և աշակերտները կարող են գնահատել իրենց աշխատանքը, հայտնաբերել իրենց կողմից բացթողումները և կենտրոնանալ ուսումնառության վրա:
հնքնաշատագովություն	Self-advocacy	Սեփական ձայնը բարձրացնել, չլռել, երբ կարիք կա համոզվելու՝ արդյո՞ք քեզ վերաբերվում են ինչպես հավասարի:
հնքնորոշում	Self-determination	Անհատները կիրառում են իրենց ինքնակարգավորման ցանկալի աստիճանը՝ անհատների, խմբերի, համակարգերի կամ մշակույթների հետ հարաբերությունների համատեքստում՝ իրենց համար կյանքի կարևոր ոլորտներում:
<b>Խ</b>		
Խնդրահենք (պրոբլեմային) ուսումնառություն	Problem-based learning	Ներառական ուսումնառության առանցքային բաղադրիչ, որը կենտրոնանում է աշակերտների ակադեմիական հմտությունների զարգացման վրա՝ համագործակցաբար աշխատելով համայնքի իրական խնդիրները բացահայտելու և լուծելու ուղղությամբ:
Խոսքի ընտրահենք վարք	Selection-based verbal behavior	Խոսքային վարքագիծ, որում պատասխանի ձևը պարունակում է մատնանշում, հպում, դիտում կամ որևէ այլ ձևով նշում:
Խոսքի տեղագրահենք (տեղագրական) վարք	Topography-based verbal behavior	Խոսքային վարքագիծ, որում արձագանքի տեսակը տարբերվում է մեկ այլ բանավոր արձագանքից:
<b>Կ</b>		
Կրթական թիմ	Educational team	Մասնագետների խումբ, որը կարող է ընդգրկել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների հետ աշխատող ուսուցիչներ, լոգոպեդներ, հոգեբաններ և այլք:
<b>Չ</b>		
Չամագործակցային ուսումնառություն	Cooperative learning	Ուսումնառության ռազմավարություն, որի դեպքում աշակերտներն աշխատում են փոքր խմբերով՝ նախապես սահմանված որոշակի հաջորդական քայլերով:

Համակարգային փոփոխություն	Systems change	Փոփոխություններ կազմակերպական մշակույթում, քաղաքականություններում և ընթացակարգերում, կազմակերպությունների ներսում կամ դրանց միջև, որոնք կբարձրացնեն կամ կդարձնեն ռացիոնալ հասանելիությունը և կնվազեցնեն կամ կվերացնեն խոչընդոտները այն ծառայությունների համար, որոնց կարիքն ունի թիրախային բնակչությունը:
Համատեղ առաջնորդում	Co-leadership	Առաջնորդության այս ոճի դեպքում առաջնորդի պարտականություններն այնպես են բաշխվում, որ թիմի և կազմակերպության բոլոր անդամները միմյանց առաջնորդում են:
Համատեղ ուսումնառություն	Collaborative learning	Աշակերտներն ակտիվորեն աշխատում են միմյանց հետ խմբերով՝ թեման կամ հասկացությունը հասկանալու նպատակով:
Համընդհանուր ձևավորում	Universal design	Համընդհանուր ձևավորումը ապրանքների և միջավայրերի ձևավորումն է, որպեսզի դրանք առավելապես օգտագործելի լինեն բոլոր մարդկանց կողմից՝ առանց հարմարեցման և հատուկ նախագծման կարիքի:
Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն	Republic Assessment Center	Ազգային կենտրոն, որը կատարում է երրորդ մակարդակի գնահատում:
Հասկացության քարտեզագրում	Concept mapping	Որևէ թեմայի վերաբերյալ աշակերտի մտածողության գրաֆիկական ներկայացում: Զարտեզը տեղեկություն է տրամադրում ուսուցիչներին, թե ինչպես են աշակերտներն իրենց մտքում համակարգում տեղեկությունը:
Հոգեբանական ներառում	Psychological inclusion	Անհատների պատկանելության զգացման չափը դասարանում և դրանից դուրս: Այն արտացոլում է մի միջավայր, որտեղ բոլոր աշակերտները համարվում են դպրոցի համայնքի լիիրավ անդամներ և հավասար իրավունք ունեն օգտվելու սոցիալական և ակադեմիական հնարավորություններից:
<b>Ձ</b>		
Ձևավորող գնահատում	Formative assessment	Աշակերտի ուսումնառության առաջընթացի գնահատում՝ ուղղված նրա ուսումնառության բարելավմանը:
<b>Ը</b>		
Ճանաչողական ուսումնառություն	Recognition learning	Ուսումնառության տեսակ, որը վերաբերում է աշակերտի կողմից հասկացությունները ճանաչելու և հիշելու կարողությանը:

Մ		
Մակարդակ/աստիճան	Tier	Դասավանդման մակարդակ աջակցության բազմամակարդակ համակարգում, որտեղ աշակերտները բաժանվում են համաձայն իրենց գնահատման տվյալների:
Մակրոհամակարգ	Macrosystem	Կազմակերպությունը բնութագրող արժեքների, գաղափարախոսության և մշակույթի ամբողջություն:
Մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոններ (ՄՅԱԿ)	Psychological-pedagogical support centers (PPSCs)	Հայաստանի Հանրապետության տարածքային կենտրոններ, որոնք կատարում են կրթական կարիքի երկրորդ մակարդակի գնահատումը:
Մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների անհատական պլան (ՄԱԾԱՊ)	PPSSP (psycho-pedagogical services support plan)	ՀՀ-ում կիրառվող պաշտոնական փաստաթուղթ, որն ուրվագծում է հաշմանդամություն ունեցող երեխայի թերապևտիկ կարիքները: Այն համաձայնեցվում է բազմամասնագիտական թիմի հետ և կենտրոնանում է երեխայի զարգացման համար անհրաժեշտ կոնկրետ թերապիաների վրա:
Մասնագիտական վերականգնման ծրագրեր	Vocational rehabilitation programs	Դաշնային և պետական ֆինանսավորմամբ ծառայությունների տրամադրման ծրագրեր, որոնց նպատակն է օգնել հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինտեգրված միջավայրում անցնելու կամ վերադառնալու աշխատանքի:
Մարդու զարգացման Էկոլոգիա	Ecology of human development	Էկոլոգիական մոդելները ներառում են զարգացող տեսությունների և հետազոտությունների շրջանակ, որը վերաբերում է մարդու ցկյանս զարգացմանն առնչվող Էկոլոգիական պայմաններին՝ կենտրոնանալով անհատի և Էկոհամակարգի բոլոր մակարդակների միջև եղած փոխհարաբերությունների վրա:
Մեզոհամակարգ	Mesosystem	Կապերը և հարաբերությունները, որոնք զարգանում են անհատի և ընտանիքների կողմից տարբեր միջավայրերում: Այդ կապերի թե՛ որակը և թե՛ քանակը ունեն զարգացման վերջնարդյունքների վրա ազդելու ներուժ:
Մետաճանաչողական հմտություններ	Meta-cognitive skills	Հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են երեխաներին իրենց գործողությունները պլանավորելու, խնդիրները լուծելու, ինչպես նաև հասկանալու համար, թե ինչն ինչպես է աշխատում:
Միատարր և բազմատարր խմբեր	Homogeneous and heterogeneous groups	Խմբերի ձևավորում, որի ժամանակ աշակերտներին բաժանում են կա՛մ միատեսակ, կա՛մ տարբեր կրթական կարիքներ ունեցող խմբերի՝ դասավանդման և ուսումնառության նպատակով:

Միկրոհամակարգ	Microsystem	Նեղ վարքային միջավայր, ներառյալ ընտանիքը, դպրոցը և ընկերական խմբերը, որում տեղի է ունենում զարգացումը:
<b>Ն</b>		
Նախադպրոցական ուսումնական հաստատություն	Preschool education institution	Պաշտոնական տերմին, որն օգտագործվում է ՀՀ-ում վաղ տարիքի կրթական ծառայությունները մեկ ընդհանրական շրջանակի մեջ ընդգրկելու համար: Շատ դեպքերում օգտագործվում է «մանկապարտեզ» բառը:
Ներառական ուսումնառության ծառայություն	Inclusive Service Learning	Ուսումը համայնքային ծառայության հետ ուղղակիորեն կապող մեթոդ, որը դասավանդման և այլ գործունեությունների միջոցով միավորում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող աշակերտներին:
Ներառման ռազմավարություններ	Inclusive strategies	Դասավանդման մոտեցումներ, որոնք նախատեսված են տարբեր կրթական կարիքներ, ուսումնառության ոճեր և ունակություններ ունեցող աշակերտների համար:
Ներգրավման ճկուն միջոցներ	Flexible means of engagement	Կրթական բովանդակության և գաղափարների վրա աշխատելու բազմաթիվ ձևեր: Սա կարող է նշանակել, որ աշակերտներն ունեն առաջադրանքների ընտրության հնարավորություն, ներգրավված են փորձարարական կրթության մեջ կամ գնահատում են վերջինիս բովանդակության իրենց ընկալումը: Բովանդակությունը բոլոր դեպքերում մնում է նույնը, բայց աշակերտները կարող են սովորել իրենց ուսումնական ոճերին համապատասխան ձևերով:
Ներգրավվածություն	Engagement	Անհատների՝ իրենց համար ցանկալի գործողություններում ներգրավվածության չափը: Ներգրավվածությունը խրախուսում է կենտրոնացումը, նպատակի սահմանումը և դրան հասնելը:
Ներկայացման ճկուն միջոցներ	Flexible means of presentation	Ուսուցիչը տեղեկությունը կարող է ներկայացնել աշակերտներին բազմազան ձևերով: Ավանդաբար նյութը ներկայացնում են դասախոսության միջոցով, բայց ներկայացման ճկուն միջոցներ օգտագործելը նշանակում է, որ աշակերտների համար կիրառվում են տարբեր զգայական միջոցներ, որոնք ուսուցիչներից բացի կարող են ներկայացնել նաև այլ մարդիկ, և տեղեկության գնահատման համար կարող են օգտագործվել այլ միջոցներ (տեսանյութ, արվեստ, հրավիրյալ մասնագետ և այլն):
Նվազագույն սահմանափակումներով միջավայր	Least restrictive environment	Միջավայր, որը համապատասխանում է երեխայի կարիքներին և խթանում է նրա ուսումնառությունը:

Շ		
Շահառու	Stakeholder	Անձ կամ խումբ, որն ունի ընդհանուր հետաքրքրություններ կամ մտահոգություններ, որոնք ազդում են կամ կարող են ազդել կազմակերպության գործողությունների վրա:
Շրջադարձային փոփոխություն	Revolutionary change	Կտրուկ կազմակերպական փոփոխություն, որը կատարում է ղեկավարությունը:
Ո		
Ողջամիտ հարմարեցումներ	Reasonable accommodations	Կարգավորումներ կամ փոփոխություններ, որոնք թույլ են տալիս հաշմանդամություն ունեցող անձանց արդյունավետորեն կատարել աշխատանքի կարևորագույն գործառույթները:
Պ		
Պատճառական գործոն	Causal Agency	Լինելով սեփական կյանքի նկատմամբ պատասխանատու՝ անհատն ինքն է որոշումներ կայացնում՝ անկախ արտաքին ներգործությունից կամ միջամտությունից:
Ռ		
Ռազմավարական ուսումնառություն	Strategic learning	Աշակերտներն արդեն ճանաչում են հասկացությունները և կարողանում են արձագանքել դրանց: Այսպիսի ուսումնառությունը հաճախ ներկայացվում է գրավոր առաջադրանքի տեսքով՝ դասարանում բանավոր մեկնաբանություններ տալու համար:
Ս		
ՍՄԱՐԹ նպատակներ	SMART goals	Նպատակները, որոնք կոնկրետ, չափելի, հասանելի, իրատեսական և ժամկետային են: Հայաստանում ՍՄԱՐԹ հապավումն օգտագործվում է օգնելու անհատական ուսուցմանը/բազմամասնագիտական թիմի անդամներին սահմանել նպատակներ, որոնք հեշտությամբ կարելի է չափել/գնահատել որոշակի ժամանակահատվածում: Սի անգամ գնահատված նպատակները կարող են թարմացվել:
Սոցիալական կապեր ստեղծող դասընկեր	Bridge builder	Սոցիալական լավ զարգացած հմտություններով աշակերտ, ով կարող է ստանձնել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների և նրանց դասընկերների միջև կապ ստեղծողի, առաջադրանքների կատարմանը մասնակցողի դերը:
Սոցիալական կապիտալ	Social capital	Այն մարդկային կապիտալը, որն աջակցում է անձանց իրենց նպատակներին հասնելու համար:



Սոցիալական ներառում	Social Inclusion	Եզրույթը բնութագրում է, թե որքանով են աշակերտները զարգացնում և պահպանում սոցիալական հարաբերությունները իրենց ընտրած դասընկերների հետ: Այդ հարաբերությունները հիմնված են փոխադարձության, փորձով արժևորված սոցիալական դերերի վրա և վստահելի են այդ դերերը համայնքում կատարելու համար:
Սոցիալական նպատակներ	Social goals	Աշակերտի անհատական ուսուցման պլանի ցանկացած նպատակ, որը կենտրոնանում է այլոց հետ արդյունավետ հաղորդակցման հմտության վրա: Սոցիալական նպատակները կարող են կապված լինել զգացմունքներն արտահայտելու, ընկերներ ունենալու, նպատակներին հասնելու հմտությունների հետ՝ դասարանային համայնքում ներգրավված լինելու համար:
Սքրինինգ	Screening	Բոլոր աշակերտների նախնական, միջանկյալ և տարեվերջյան գնահատում՝ միջինից ցածր առաջադիմություն ունեցող աշակերտներին հայտնաբերելու նպատակով:
<b>Վ</b>		
Վաղ տարիքի երեխայի զարգացում	Early childhood development	Ընդհանրական եզրույթ, որը վերաբերում է վաղ տարիքի երեխայի ճանաչողական, սոցիալական, զգացմունքային և ֆիզիկական զարգացմանը կամ ծրագրերին:
Վերահսկման ներքին լոկուս	Internal locus of control	Համոզմունք, որ անձի սեփական գործողություններից է կախված նրա ունեցած արդյունքը:
<b>S</b>		
Տարբերակված ուսուցում	Differentiated instructions	Աշակերտների տարաբնույթ կրթական կարիքները հաշվի առնող դասավանդման մեթոդ, որն առավել հաճախ կիրառվում է փոքր խմբերում:
Տվյալահենք որոշումների կայացում	Data-based decision-making	Դասավանդման վերաբերյալ որոշումների կայացման գործընթաց, որը հիմնված է աշակերտների ընթերցանության, մաթեմատիկայի և վարքագծի մշտադիտարկումից ստացված տվյալների վրա:
<b>ՈՒ</b>		
Անմիջական ուսուցում	Direct instruction	Դասավանդման մեթոդ, որի դեպքում կիրառվում են վարքային/վարքաբանական հոգեբանության և դասարանի կառավարման հետազոտական ռազմավարությունները, հստակ հրահանգները, որոնք մշակվել են հաշմանդամություն և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների համար:

Ուսման խաղային ռազմավարություն	Play-based learning strategy	Դասավանդման ռազմավարություն, որը միավորում է վերլուծական և աֆեկտիվ (հուզական) ուսումնառությունը՝ օգնելով աշակերտներին խաղի միջոցով ձեռք բերելու նոր հմտություններ, ինչպես նաև զարգացնելու ընթերցանությունը և մաթեմատիկան:
Ուսումնական (ակադեմիական) նպատակներ	Academic goals	Դպրոցներում ուսումնական բովանդակությանն առնչվող ցանկացած նպատակ, որն ընդգրկված է աշակերտի անհատական ուսուցման պլանում:
Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափում	Curriculum-based measurement	Ձևավորող գնահատման տեսակ՝ հիմնված ուսումնական ծրագրի վրա, որը կիրառվում է թեթև աստիճանի հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների հիմնական ակադեմիական առաջընթացի մշտադիտարկման նպատակով:
Ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարումներ	Specific learning disabilities (SLD)	Լեզվի ընկալման կամ օգտագործման ընթացքում ի հայտ եկող մեկ կամ մի քանի հոգեկան գործընթացների խանգարում, որը կարող է նաև արտահայտվել լսելու, մտածելու, խոսելու, կարդալու, գրելու կամ մաթեմատիկական հաշվարկներ կատարելու դժվարություններով (IDEA, 2004).
Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում	Universal design for learning	Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը մարդկանց սովորելու վերաբերյալ գիտական պատկերացումների վրա հիմնված դասավանդման ու ուսումնառության կատարելագործումն ու օպտիմալացումն է:
Փ		
Փաստահենք փորձառություն (պրակտիկա)	Evidence-based practices	Ուսման և վարքի առաջընթացն ապահովող և իրենց արդյունավետությունը գործնականում հաստատած դասավանդման ծրագրեր և ռազմավարություններ:
Փոխադարձ գնահատում	Peer assessment	Աշակերտների՝ միմյանց գնահատելու գործընթաց
Փոխադարձ ուսումնառություն	Peer learning	Ցանկացած կրթական ծրագիր, որը ներառում է համադասարանցիների միմյանց աջակցելը սովորելու ընթացքում: Համադասարանցիների խմբերը կարող են լինել միատարր (նմանատիպ ունակություններով) և տարասեռ (տարբեր ունակություններով):
Փորձառական ուսումնառություն	Experimental learning	Ուսումնառություն փորձի միջոցով, սովորել՝ կատարելով:
Օ		
Օժանդակ միջոցներով այլընտրանքային, լրացուցիչ հաղորդակցում (ԱԼՀ)	Aided Augmentative and alternative communication (AAC)	Այլընտրանքային, լրացուցիչ հաղորդակցման ցանկացած ձև, որը պահանջում է արտաքին օժանդակություն՝ էլեկտրոնային կամ ոչ էլեկտրոնային միջոցներով:

Ֆ		
Ֆունկցիոնալ/կյանքի հմտությունների նպատակներ	Functional/life skills goals	Աշակերտի անհատական ուսուցման պլանում ներառված ցանկացած նպատակ, որը միտված է օգնելու աշակերտին ապրելու, հաղորդակցվելու, անկախ տեղաշարժվելու կամ իր մասին հոգ տանելու: Ֆունկցիոնալ նպատակները կարող են ապագայում հիմք հանդիսանալ չափահասի անկախ կյանքի համար:
Ֆունկցիոնալության, հաշմանդամության և առողջության իջազգային դասակարգում երեխաների և երիտասարդների համար	International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY)	Ջամաշխարհային առողջապահական կազմակերպության ստեղծած միջազգային դասակարգում, որը տրամադրում է առողջության և ֆունկցիոնալության դասակարգման շրջանակ:

## ՀԱՎԵԼՎԱԾ

# Հեղինակների Կենսագրությունները՝ այբբենական կարգով

## Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

**Էբերի Բ. Բրայեն**, գիտությունների դոկտոր,

Ներառական կրթության գլոբալ ռեսուրս կենտրոնի և Մինեսոթայի համալսարանի համայնքային ինտեգրման ինստիտուտի տնային և համայնքային ծառայությունների վերջնարդյունքների չափման հետազոտական և վերապատրաստման կենտրոնի համատնօրեն: Նրա հետազոտությունների շրջանակն ընդգրկում է միջամտության նկատմամբ արձագանքը, ձևավորող գնահատումը, ինքնորոշումը և սոցիալական ներառումը: Էբերիի միջազգային գործունեությունը կենտրոնացած է հետխորհրդային և Հարավարևելյան Ասիայի ներառական կրթության գործելակերպերի իրականացման վրա:

**Լավիթ Զ. Մայքլ**, գիտությունների դոկտոր, 2008-2017 թթ.-ին հանդիսացել է Մինեսոթայի Ուայթ Բեդր Լեյք տարածքի դպրոցական տեսուչը, նախքան այդ՝ դպրոցական, շրջանային և նահանգային վարչությունների ղեկավարը: Ներկայումս Մինեսոթայի և Սբ. Թոմաս համալսարաններում աշխատում է որպես արտահաստիքային պրոֆեսոր, դասավանդում է «Կազմակերպության առաջնորդում»: Մի քանի շահույթ չհետապնդող հանձնախմբերի անդամ է:

**ՄըքՄասթրըր Լ. Քրիսթին**, գիտությունների դոկտոր, Մինեսոթայի համալսարանի կրթության հոգեբանության ֆակուլտետի պրոֆեսոր: Հետազոտական հետաքրքրություններն ընդգրկում են հաշմանդամության ռիսկի ենթակա և հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին ուղղված միջամտությունների հաջող արձագանքման պայմանների ստեղծման հարցերը: ՄըքՄասթրըրի հետազոտություններն ուղղված են ուսուցիչների կողմից տվյալների վրա հիմնված որոշումների կայացման և վկայությունների վրա հիմնված ուսուցման խթանմանը և ուսուցման ինտենսիվ, անհատականացված միջամտությունների մշակմանը այն աշակերտների համար, ում դեպքում ընդհանուրի կողմից արդյունավետ համարվող ուսուցումը բավարար չէ:

**Ձենեքի Ն. Մարիետա**, մանկավարժության մագիստրոս, Հանձնախմբի կողմից վկայագրված

վարքային վերլուծաբան, աշխատում է աուտիզմ և զարգացման այլ խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ: Հետևում է աուտիզմ ունեցող ավելի քան 30 երեխաների զարգացման ամենօրյա ծրագրեր Մինեսոթայում և խորհրդատվական ծառայություններ է մատուցում ընտանիքների, դպրոցների և կենտրոնների համար ամբողջ աշխարհում: Միաժամանակ Ձենիքին հանդիսանում է վարքագծի վերլուծաբանների վկայագրում շնորհող հանձնախմբի անդամ:

**Ջոնսթոն Քրիսթոֆեր**, գիտությունների դոկտոր, Մինեսոթայի համալսարանի համեմատական և միջազգային զարգացման կրթության բաժնի պրոֆեսոր: Համակարգում է միջազգային և միջմշակութային կրթության կառավարում դոկտորական ծրագիրը: Ջոնսթոնն ունի ներառական կրթության և միջազգային բարձրագույն կրթության թեմաներով մեծաթիվ հրապարակումներ: Նրա ներկայիս նախագծերից են ՅՈՒՆԵՍԿ-ի ներառական կրթության քաղաքականության գլոբալ գնահատումը, ներառական զարգացման գրքի նախագիծը և Բուբանում ներառական զարգացման վերաբերյալ հետազոտական դրամաշնորհային ծրագիրը:

**Ջոնսոն ԼըԷն**, գիտությունների դոկտոր, Մինեսոթայի համալսարանի կրթության հոգեբանության ֆակուլտետի հատուկ կրթության ծրագրերի պրոֆեսոր: Վաղ տարիքի երեխաների հատուկ կրթության ուսուցիչների արտոնագրման և մագիստրատուրայի ծրագրերի տնօրենն է: Ջոնսոնի հետազոտությունները վերաբերում են գործող մասնագետների հմտությունների և մտածելակերպի բարելավման նորարարական ձևերի մշակմանը՝ վաղ տարիքի երեխաների սոցիալական, հուզական և վարքային կարիքներին արդյունավետորեն արձագանքելու համար:

**Ռիչ Շիլա Վիլյամս**, դիպլոմավորված մասնագետ, Մինեսոթայի համալսարանի Շըրլի Գ. Մուր փորձարարական մանկապարտեզի տնօրեն: Մեծ փորձ ունի վաղ տարիքի երեխաների ներառական կրթության ոլորտում: Վիլյամս Ռիչը կրթոտ ջատագով է բնության վրա հիմնված խաղերի և բոլոր երեխաների զարգացման համար երեխաների ու բնության միջև փոխհարաբերությունների մնայուն օգուտների:

**Տիքա Ռեևատա**, գիտությունների դոկտոր, Մինեսոթայի համալսարանի համայնքային ինտեգրման ինստիտուտի հետազոտությունների

տնօրեն և ներառական կրթության գլոբալ ռեսուրս կենտրոնի համատնօրեն: Մեծ փորձ ունի տարբեր տեսակի հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և չափահասների համար գնահատումների մշակման, իրականացման և միջամտությունների ասպարեզում: Տիքայի միջազգային գործունեությունը վերաբերում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց մարտահրավերներին և հնարավորություններին հետխորհրդային և Հարավարևելյան Ասիայի երկրներում:

**Քարտեր Վ. Էրիկ**, գիտությունների դոկտոր, Կորնելիոս Վանդերբիլթ հատուկ կրթության պրոֆեսոր Թենեսի նահանգի Նեշվիլի Վանդերբիլթ համալսարանում: Նրա հետազոտությունները և աշխատությունները վերաբերում են դպրոցներում, աշխատավայրերում և համայնքներում մտավոր հաշմանդամություն, աուտիզմ և բազմակի հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և չափահասների ներառմանը և արժեքային դերերի խթանմանը:

**Քրիստին Էլիզաբեթ**, մանկավարժության մագիստրոս, Մինեսոթայի համալսարանի երեխաների զարգացման ինստիտուտում վաղ տարիքի երեխաների ուսումնական ծրագրերի համակարգող և դասավանդող: Միաժամանակ Շըրլի Մուր փորձարարական մանկապարտեզում հատուկ կրթության կապերի պատասխանատուն է: Քրիստինը դասավանդում է սոցիալական և հուզական զարգացում, վաղ տարիքի երեխաների զարգացում և կրթության տեսություններ ու փիլիսոփայություն դասընթացները:

**Օ'Քոնոր Սյուզան**, գիտությունների դոկտոր, Օզգբերգի համալսարանի կրթության պրոֆեսոր և հատուկ կրթության ծրագրի համակարգող: Մասնագիտացած է հաշմանդամություն, հատկապես ծանր հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ներառմանն առնչվող ուսումնասիրություններում: Օ'Քոնորի հետազոտական հետաքրքրությունները ներառում են աշակցությունը ընտանիքներին, հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց տեսակետների ներառումը համակարգային և քաղաքականության փոփոխություններում և հաշմանդամության ու անհամամասնության հիմնախնդիրները:

## Հայաստանի Հանրապետություն

**Ազատյան Թերեզա**, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, դոցենտ: Համայնքային ներառականության և հաշմանդամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոնի հետազոտող է: Դասավանդում է հատուկ մանկավարժությանը վերաբերող դասընթացներ, բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանամանկավարժական աջակցություն և ներառական կրթություն: Ազատյանի գիտական հետաքրքրությունները ներառում են հաշմանդամություն ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշումը, ինչպես նաև հատուկ և ներառական կրթությունը:

**Ավագյան Արմենուհի**, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ: Մասնագիտությամբ լուգուպեդ է: Կրթություն և հետազոտություններ հիմնադրամի հիմնադիր տնօրենն է: Իրականացրել է հետազոտություններ ներառական կրթության ոլորտում: Ներկայումս Ավագյանը Ֆուլբրայթ հետազոտող է Ապալաչիան պետական համալսարանում (Հյուսիսային Կարոլինա, ԱՄՆ), կատարում է հետդոկտորական հետազոտություն այլընտրանքային հաղորդակցում կիրառող աուտիզմ ունեցող երեխաների՝ հասակակիցների հետ փոխհարաբերվելու առանձնահատկությունների վերաբերյալ:

**Եսայան Վերգինե**, դիպլոմավորված մասնագետ, Երևանի ֆիզիկական հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հատուկ դպրոցի տնօրեն: Նախկինում աշխատել է Բժշկահոգեբանամանկավարժական գնահատման կենտրոնում, եղել է Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս: Եսայանը, դպրոցական և նախադպրոցական մանկավարժների համար անցկացվող, անհատական ուսուցման պլանների մշակման ու իրականացման վերաբերյալ դասընթացների մեծ փորձ ունի:

**Կարապետյան Լիլիթ**, դիպլոմավորված մասնագետ, հոգեբան, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դասախոս: «Պերկինս միջազգային» կրթության առաջնորդության ծրագրի և հաշմանդամություն

ունեցող ամերիկացիների ներառական կրթության օրինագծի 25-ամյա տարելիցին նվիրված կրթաթոշակային ծրագրի շրջանավարտ է: Կարապետյանի մասնագիտական հետաքրքրությունները ներառում են բազմակի հաշմանդամություններ ունեցող երեխաներին ցուցաբերվող աջակցությունը և վարքային ռազմավարությունները:

**Կարապետյան Սիրանուշ**, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ և ներառական կրթության ֆակուլտետի դեկան: Միաժամանակ Երևանի պետական բժշկական համալսարանում լոգոպեդ է: Դասավանդում է խոսքի խանգարումներ, հատուկ հոգեբանություն, խոսքի խանգարումների հետազոտում և ախտորոշում, լոգոպեդական աշխատանքները կրթական և բժշկական հաստատություններում առարկաները: Կարապետյանի համար մասնավոր հետաքրքրություն են ներկայացնում հատուկ մանկավարժությունը և հոգեբանությունը:

**Հարությունյան Մարիաննա**, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի միջազգային համագործակցության բաժնի ղեկավար, հատուկ և ներառական կրթության ֆակուլտետի դոցենտ: Միաժամանակ համալսարանի Համայնքային ներառականության և հաշմանդամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոնի տնօրենն է: Հարությունյանը Ֆինլանդիայի Օուլոյի համալսարանի կրթության ֆակուլտետի դոկտորանտ է և հետազոտող: Նրա ուսումնասիրությունները վերաբերում են ներառական և համեմատական կրթության տարբեր ասպեկտներին, հատուկ կրթությանը, ներառմանը և վերականգնողական հարցերին:

**Մարության Մարինե**, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ: Լոգոպեդ է Երևանի թիվ 9 պոլիլինիկայի վերականգնողական կենտրոնում, միաժամանակ զբաղվում է ուսուցիչների վերապատրաստմամբ: Մարությանի հետազոտական հետաքրքրությունները ներառում են ներառական և հատուկ կրթության տեսությունը և պրակտիկան և տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթությունն ու նրանց հոգեբանամանկավարժական աջակցությունը:

**Սելիք-Բախշյան Սիեր**, դիպլոմավորված մասնագետ, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ուսումնական գործընթացների հարցերով պրոռեկտոր: Նախկինում ղեկավարել է ՀՀ գիտության և կրթության նախարարության բարձրագույն կրթության քաղաքականության բաժինը: Իր աշխատանքի համար պարգևատրվել է ՀՀ գիտության և կրթության նախարարության պատվոգրով, ՀՀ հայրենասիրական միության «Փառապանծ մարտիկ» մեդալով, Կիևի Դրագամանովի անվան ազգային մանկավարժական համալսարանի մեդալով և Հայկական փիլիսոփայության ակադեմիայի «Դավիթ Անհաղթ» մեդալով:

**Պայլոզյան Ժաննա**, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի դոցենտ: «Շիրակացու ճեմարան» միջազգային գիտակրթական համալիրում` ղեկավարում է լոգոպեդական ծառայությունը: Պայլոզյանի փորձագիտության ոլորտները ներառում են ուսումնական դժվարությունները և աֆազիան:

**Պողոսյան Ալվարդ**, մանկավարժության մագիստրոս, Նյու-Յորքի համալսարան: Աշխատում է ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի հայաստանյան ներկայացուցչությունում, ղեկավարում է կրթական ծրագրերի բաժինը, ապահովում է վաղ տարիքի երեխաների զարգացման և կրթության ծրագրերում միջուկորտային համագործակցության իրականացումը: Նախկինում ղեկավարել է ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի Դրոզստանի ներկայացուցչության կրթության ծրագիրը: Պողոսյանը մասնագիտացած է կրթության առաջնորդության և վաղ տարիքի երեխաների կրթության ոլորտներում:

**Սվաջյան Արաքսիա**, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ և ներառական կրթության ֆակուլտետի դոցենտ: Միաժամանակ «Արև» երեխայի զարգացման հիմնադրամի տնօրենն է: Որպես փորձագետ և վերապատրաստող` աշխատում է միջազգային և տեղական կազմակերպությունների (օրինակ` Վորլդ Վիժնի հայաստանյան գրասենյակի) տարբեր ծրագրերում (օրինակ` վաղ տարիքի երեխաների զարգացում): Սվաջյանը ներառական կրթության դժվարությունների և ձեռքբերումների վերաբերյալ գիտամեթոդական բազմաթիվ հոդվածների հեղինակ է:

### Պորտուգալիա

**Փոլա Ֆ. Ջանթ**, գիտությունների դոկտոր,  
«Հաշմանդամություն, կրթություն և զարգացում»  
կազմակերպության սեփականատերն է և գլխավոր  
հետազոտողը: Եղել է ներառական կրթության  
փորձագետ-խորհրդատու տարբեր միջազգային  
կազմակերպություններում (UNICEF, IDA, II, P4EC),  
հիմնականում զբաղվել է տարբեր երկրներում  
հաշմանդամություն ունեցող երեխաների  
ներառմանն առնչվող կարողությունների  
զարգացման հարցերով: Կառավարությունների  
և քաղաքացիական հասարակությունների  
աջակցել է քաղաքականության մշակման և  
տվյալների հավաքագրման ոլորտներում:  
Ջանթը փորձառու մանկավարժ է և դասախոսում է  
բացառիկ աշակերտների կրթության  
կազմակերպման թեմաներով:

## Համագործակցող հաստատություններ

### Մինեսոթայի համալսարան

Մինեսոթայի համալսարանը ծավալում է կրթական,  
ստեղծագործական և հետազոտական  
գործունեություն: Ունենալով մոտավորապես  
55.000 ուսանող, համալսարանն իր զբաղեցրած  
շենքերով ու հողատարածքով ԱՄՆ-ի խոշորագույն  
համալսարաններից է և ներառված է պետական  
ֆինանսավորմամբ հետազոտություններ ու  
մշակումներ իրականացնող համալսարանների  
լավագույն տասնյակում: Ըստ վերջին ազգային  
հետազոտությունների՝ Մինեսոթայի համալսարանի  
բազմաթիվ ծրագրեր ներառված են երկրի  
լավագույն հետազոտությունների տասնյակում,  
իսկ համալսարանի մագիստրոսական դպրոցը  
ներառված է ԱՄՆ-ի ինը լավագույնների շարքում:  
Համալսարանում ուսանում են մեծ թվով  
արտասահմանցի ուսանողներ, համալսարանի  
բազմաթիվ միջազգային շրջանավարտներից են  
Կորեայի Հանրապետության փոխվարչապետ և  
ֆինանսների նախարար Օքյու Զվոն, Պերուի  
ֆինանսների նախարար Կարրանզա Ուգարտեն: Իր  
միջազգային ծրագրի շրջանակում համալսարանը  
պարբերաբար հյուրընկալում է միջազգային  
այցելուների, համակարգում է միջազգային  
հետազոտությունների շնորհանդեսներ,  
իրականացնում է միջազգային կարգի  
մասնագետների դոկտորական մի շարք ծրագրեր:  
Պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմը  
ներգրավված է ԱՄՆՄԶԳ-ի, ՅՈՒՆԻՍԵֆ-ի, CARE-ի,  
ԱՄՆ-ի պետդեպարտամենտի և մի խումբ մասնավոր  
հիմնադրամների միջազգային դրամաշնորհային  
ծրագրերում:

**Վեբկայք՝ <https://twin-cities.umn.edu>**

### Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտ

Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտը  
համալսարանական գերազանցության կենտրոն է  
հաշմանդամության ոլորտում: Համայնքային  
ինտեգրման ինստիտուտն իր դաշնակից կենտրոնների  
(ներառյալ՝ Ներառական կրթության գլոբալ ռեսուրս  
կենտրոնի, Համայնքային կացության և տնային ու  
համայնքային ծառայությունների արդյունքների  
չափման հետազոտական ու վերապատրաստման  
կենտրոնների և Կրթական արդյունքների ազգային  
կենտրոնի) հետ միասին ներկայացնում է ազգային  
մակարդակում դաշնային աջակցությամբ գործող



Հաշմանդամության համալսարանական կենտրոնների ցանցի և Միացյալ Նահանգների համալսարաններում դաշնային ֆինանսավորմամբ իրականացվող հաշմանդամության այլ թեմաներով հետազոտությունների և վերապատրաստման աշխատանքների մի մասը: Ներկայումս ինստիտուտն իրականացնում է պետության, ինչպես նաև մասնավոր հիմնադրամների կողմից ֆինանսավորվող հետազոտական, վերապատրաստման և փորձագիտական օժանդակության ավելի քան երեսուն ծրագիր: Ծրագրային թեմաները ներառում են հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ինքնորոշումը, սոցիալական ներառումը և ուսումնական հաջողությունները, որոնք հեշտացնում են նրանց անցումը դեպի չափահաս կյանք. հնարավորություն են տալիս օգտվել բարձրորակ ծառայություններից և աջակցությունից և խթանում են ներառական համայնքներում ապրելը: Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտը ոչ միայն ծառայում է, այլև աշխատանքի է վերցնում էթնիկ և հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ անհատների: Ինստիտուտի անձնակազմը ծրագրային համագործակցություն է իրականացնում տեղական և ազգային մակարդակներում, ինչպես նաև ամբողջ աշխարհում, այդ թվում՝ Ռուսաստանում, Չեխիայում, Յուգոսլավիայում, Կոստա Ռիկայում, Բուրնդիում, Ուկրաինայում, Հայաստանում, Ղազախստանում, Չինաստանում, Լիբերիայում, Զեմբիայում, Միկրոնեզիայում և Նոր Չելանդիայում:

**Վեբկայք՝ <https://ici.umn.edu>**

### Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանը հիմնադրվել է 1922թ.-ին և 1948թ.-ին անվանվել հայ մեծ լուսավորիչ և մանկավարժ Խաչատուր Աբովյանի անունով: Համալսարանը մասնագետներ է պատրաստում ավելի քան 60 մասնագիտությունների գծով՝ բակալավրիատի և մագիստրատուրայի աստիճաններում և Հայաստանի միակ պետական մանկավարժական համալսարանն է: Համալսարանի գործունեությունը կարգավորվում է օրենսդրական փաստաթղթերով, ռեկտորի հրամաններով և կառավարման խորհրդի կողմից: Խորհուրդը ձևավորվում է դասախոսների, ուսանողների, Հայաստանի կառավարության և կրթության և գիտության նախարարության ներկայացուցիչներից: Համալսարանը Հայաստանի միակ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունն է, որն ունի հատուկ և ներառական կրթության ֆակուլտետ՝ հիմնված 2011թ.-ին: Հատուկ և

ներառական կրթության ֆակուլտետի առաքելությունը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց հետ աշխատող որակյալ կադրերի պատրաստումն է, հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների, աշխատակիցների համար մատչելի միջավայրի ապահովումն ու նրանց աջակցության ցուցաբերումը: Ֆակուլտետը պատրաստում է լոգոպեդներ, էրգոթերապիստներ, արտ-թերապիստներ, հատուկ հոգեբաններ, հատուկ մանկավարժներ և այլն:

Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի համայնքային ներառականության և հաշմանդամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոնը հիմնվել է Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի և Մինեսոթայի համալսարանի համագործակցության արդյունքում՝ 2018թ.-ի վերջին: Կենտրոնի նպատակն է ներդրումներ ունենալ ներառական հասարակությունում և հաշմանդամության խնդիրների լուծման գործում Հայաստանում և տարածաշրջանում: Կենտրոնի առաքելությունը նոր գիտելիքի ստեղծումն է և դրա արդյունավետ օգտագործումը հաշմանդամություն ունեցող անձանց մասնակցությունը համայնքային կյանքում ավելացնելու համար՝ նրանց հմտությունների և հնարավորությունների բարելավման միջոցով: Կենտրոնի նպատակներից է նաև հասարակության իրազեկության բարձրացումն ու կարողությունների ընդլայնումը՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար կրթությունը, համայնքային կյանքը և զբաղվածությունը լիարժեքորեն հասանելի դարձնելու համար: Հիմնադրման օրվանից կենտրոնը համագործակցում է տարբեր կազմակերպությունների հետ և իրականացնում է ներառական կրթության վերաբերյալ Ավստրիայի Կարիտաս կազմակերպության կողմից ֆինանսավորվող երկու հետազոտական ծրագիր Հայաստանի չորս մարզերում (Տավուշ, Լոռի, Սյունիք, Ծիրակ):

**Վեբկայք՝ <https://aspu.am>**

### ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը և ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը Հայաստանում

Գործելով ավելի քան 190 երկրներում և տարածքներում, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը երեխաների իրավունքների պաշտպանության համաշխարհային առաջատարն է: Մենք խթանում ենք յուրաքանչյուր երեխայի իրավունքները ամենուր՝ մեր ամեն մի գործողությամբ: «Յուրաքանչյուր երեխա» ասելով, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը նկատի ունի փոքրահասակ երեխաների և դեռահասների՝ տղա, թե աղջիկ: ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի մանդատը տարածվում է 18 տարին չլրացած

բոլոր երեխաների վրա՝ Երեխայի իրավունքների մասին կոնվենցիային (ԵԻԿ) համապատասխան: Հայաստանում ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը գործում է սկսած 1994 թվականից: Որպես հուսալի գործընկեր և երեխաների իրավունքների ուժեղ, անկախ ձայն՝ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը խթանում է առավել անապահով երեխաների հիմնահարցերի ներառումը ազգային քաղաքականության մեջ՝ գործընկերներին համախմբելով երեխաների իրավունքների վրա հիմնված օրակարգի շուրջ և տրամադրելով բարձր մակարդակի միջազգային փորձագիտական օժանդակություն: Վերջին երկու տասնամյակների ընթացքում ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի աջակցությամբ Հայաստանում մինչև 5 տարեկան երեխաների շրջանում կիսով չափ կրճատվել է մանկական մահացությունը, երեխաները պաշտպանված են կանխարգելիչ հիվանդություններից՝ նրանց 90%-ի պատվաստումների միջոցով, վերացել են կարմրուկը, մորից երեխային ՄԻՎԿ-ի փոխանցումը, երկիրը գերծ է պոլիոմիելիտից: Մենք աշխատել ենք նաև ընդլայնել նախադպրոցական կրթության հասանելիությունը և զարգացնել ներառական կրթությունը հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող երեխաների համար: ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի աջակցությամբ Հայաստանը հասել է գիշերօթիկ հաստատություններում և ուղղիչ հիմնարկներում երեխաների թվի 75% կրճատման: ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ն աշխատում է ապահովել, որ 0-6 տարեկան երեխաներն օգտվեն որակյալ և ներառական առողջապահական և սնուցման ծառայություններից. հաշմանդամություն ունեցող երեխաները ներառված լինեն հասարակության մեջ և կարողանան իրացնել որակյալ կրթություն ստանալու իրենց իրավունքը և օգտվեն վերականգնողական ծառայություններից, և դատական համակարգը երաշխավորի երեխայի շահերի առավելագույն պաշտպանությունը: Այս օրակարգն ստեղծվել է օժանդակելու Հայաստանի կառավարության ազգային ռազմավարությունները, ինչպես նաև մի շարք ծրագրերի, մարդու իրավունքների, երեխաների իրավունքների պաշտպանության, կրթության, առողջության, սնուցման և աղետների ռիսկերիի նվազեցման ոլորտներում:

**Միացեք մեզ՝**  
**Facebook.com/UNICEF Armenia**  
**Twitter.com/UNICEF Armenia**  
**Instagram.com/UNICEF Armenia**  
**YouTube.com/UNICEF Armenian**  
**www.unicef.am**