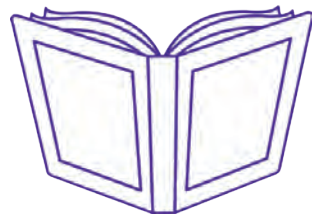


ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ



ԴԱՍԱԳԻՐՔ

Երկրորդ հրատարակություն

2020

ՀՏԴ 373:376
ԳՄԴ 74.2+74.3
Ն 610

ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱԿԱՐՈՒԹՅՈՒՆ. ԴԱՍԱԳԻՐՔ. -Երկրորդ
Ն 610 հրատարակություն.-Եր.: Ասողիկ, 2020.- 312 էջ:

ՀՏԴ 373:376
ԳՄԴ 74.2+74.3

© 2020 Դասագրքի հայերեն տարբերակի խմբագրական կազմ՝
Մարիաննա Հարությունյան, մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն
Ալվարո Պողոսյան, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան ներկայացուցչություն, Հայաստանի Հանրապետություն
Արմենուհի Ավագյան, մանկ. գիտ. թեկնածու, դոցենտ, «Կրթություն և հեղափոխություններ» հիմնադրամ
Երջանիկ Գևորգյան, բանասիրական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

Դասագրքի անգլերեն տարբերակի խմբագրական կազմ՝
Ռենատա Տիքա, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ
Բրայեն Հ. Էբերի, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ
Քրիսթոֆեր Ջոնսթոն, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ
Ալվարո Պողոսյան, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան ներկայացուցչություն, Հայաստանի Հանրապետություն
Մարիաննա Հարությունյան, Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն
Փոլա Ֆրեդերիկա Հանթ, «Հաշմանդամություն, կրթություն և զարգացում» կազմակերպություն, Պորտուգալիա

Համագործակցող հաստատություններ՝
Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտ, Մինեսոթայի համալսարան, ԱՄՆ
Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Հայաստանի Հանրապետություն
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան ներկայացուցչություն
Թարգմանիչ՝ **Լիանա Խառատյան**

Հայերեն տարբերակի մեջբերման համար առաջարկվում է նշել՝
Հարությունյան, Մ., Պողոսյան, Ա., Ավագյան, Ա., Գևորգյան, Ե. (Խմբ.) (2020) Ներառական կրթության ռազմավարություն: Դասագիրք: Մինեսոթայի, Մինեսոթա, ԱՄՆ. Մինեսոթայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵՖ Հայաստան և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, 312 էջ:

Անգլերեն տարբերակի մեջբերման համար առաջարկվում է նշել՝
Տիքա, Ռ., Էբերի, Բ., Ջոնսթոն, Ք., Պողոսյան, Ա., Հարությունյան, Մ. և Հանթ, Փ. (Խմբ.) (2020) Ներառական կրթության ռազմավարություն: Դասագիրք: Մինեսոթայի, Մինեսոթա, ԱՄՆ. Մինեսոթայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵՖ Հայաստան և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, 312 էջ:

ISBN 978-9939-50-464-3

ԽՈՍՔ ԵՐԱԽՏԱԳԻՏՈՒԹՅԱՆ

Ցանկանում ենք երախտագիտություն հայտնել ծրագրի հիմնադիրը հանդիսացող ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակին այս կարևոր աշխատանքին աջակից լինելու համար: Ծավալուն աշխատանքների, արդյունավետ համագործակցության և դասագրքի հրատարակության համար հատուկ շնորհակալություն ենք հայտնում ԱՄՆ Մինեսոթայի համալսարանի Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտին՝ ի դեմս համանախագահներ Ռենատա Տիքայի և Բրայեն Էբերիի: Ծրագրին առաջնահերթ նշանակություն տալու և Հայաստանում համընդհանուր ներառական կրթության գաղափարին հավատարիմ և աջակից լինելու համար շնորհակալ ենք Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի ռեկտոր Ռուբեն Միրզախանյանին և ուսումնական գործընթացների հարցերով պրոռեկտոր Մհեր Մելիք-Բախշյանին:

ԻՐԵՆՅՆ ԵՆԴՐՈՒՄԸ ԿԱՏԱՐԱԾ ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԸ՝ ԸՍՏ ԱՅԲԲԵՆԱԿԱՆ ԿԱՐԳԻ

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

Էբերի Բրայեն, Մինեսոթայի համալսարան
Լավիթ Մայքլ, Մինեսոթայի համալսարան
ՄըքՄասթըր Քրիսթին, Մինեսոթայի համալսարան
Ջենեթի Մարիետա, Հոլանդ կենտրոն, Մինեսոթա
Ջոնսթոն Քրիսթոֆեր, 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, Երևանի թիվ 17 հատուկ դպրոցի տնօրեն
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
Պայլոզյան Ժաննա, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
Պողոսյան Ալվարդ, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակ
Սվաջյան Արաքսիա, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Պորտուգալիա

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

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Նախաբան	6
Գլուխ 1 Ներածություն	9
Գլուխ 2 Ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածք	17
Գլուխ 3 Բազմամասնագիտական թիմ և համատեղ դասավանդում	33
Գլուխ 4 Ընտանիքի դերը ներառական կրթության մեջ	55
Գլուխ 5 Գնահատման հիմնախնդիրները ներառական կրթության համատեքստում ...	73
Գլուխ 6 Աջակցության բազմաստիճան համակարգեր. արձագանք միջամտությանը և դրական վարքագծի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը	91
Գլուխ 7 Անհատական ուսումնական պլանի դերը ներառական կրթության կազմակերպման գործընթացում	115
Գլուխ 8 Ներառական դասարաններում կիրառվող ուսումնական ռազմավարություն	141
Գլուխ 9 Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների անցումը չափահաս կյանքի	165
Գլուխ 10 Այլընտրանքային, լրացուցիչ հաղորդակցման դերը ներառական կրթության մեջ	183
Գլուխ 11 Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառման բարելավումը	199
Գլուխ 12 Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ինքնորոշման աջակցությունը ներառականության համատեքստում	231
Գլուխ 13 Վաղ տարիքի երեխաների զարգացման ներառականության ծրագրեր. արդյունավետ անցում դպրոցական կրթությանը	257
Գլուխ 14 Ներառման գործընթացների վարչական աջակցություն և ղեկավարում	281
Գլուխ 15 Ամփոփում. ներառական կրթության արժեհամակարգը որպես այդ կրթության շրջափուլային զարգացման հանրագումար	299
Հեղինակների կենսագրությունները՝ այբբենական կարգով.....	305
Համագործակցող հաստատություններ	308

Ներառական կրթությունը ենթադրում է, որ աշակերտները, իրենց ողջ բազմազանությամբ և առանձնահատկություններով, սովորեն 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, ռազմավարության 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 ներդնելու համար անհրաժեշտ է, որ քաղաքականություն մշակողները, համալսարանները, դպրոցները, հասարակական կազմակերպությունները, ծնողները և այլ շահագրգիռ մասնակիցները ներգրավվածություն ունենան այս գործընթացում:

Հայաստանում ներառական կրթության համակարգը՝ որպես ազգային քաղաքականություն, պաշտոնապես ընդունվել է 2003 թ.: Այդ ժամանակից ի վեր տեղական և միջազգային բազմաթիվ կազմակերպություններ նախաձեռնել են նոր ընդունված համակարգին համահունչ զանազան 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 հանրակրթության ոլորտներում իրականացնել այդ երեխաների կրթական կարիքներին համապատասխան ծրագրեր և մատուցել պատշաճ 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 արժարժվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների, հանրակրթության ոլորտի ուսուցիչների, բազմամասնագիտական թիմերի, ինչպես նաև դպրոցների տնօրենների և ծնողների առջև ծառայած ամենօրյա հարցեր:

Պարտքս եմ համարում անկեղծ երախտագիտություն հայտնել 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 (<ՊՄՀ) ներկայումս ուսումնառող ապագա մանկավարժների պրակտիկ գործունեությունն ամուր հիմքերի վրա դնելու համար:

Բացի այդ, հատուկ գնահատանքի են արժանի ծրագրի մասնակից ՀՊՄՀ-ի հատուկ և ներառական կրթության ֆակուլտետի ներկայացուցիչները, որոնք յուրաքանչյուր գլխին կամ թեմային վերաբերող քննարկումների և անհատական ներդրումների միջոցով իրենց ջանքերը և նշանակալի փորձն են ի սպաս դրել այս դասագիրքը Հայաստանում ներառական կրթության գաղափարախոսությանը և հայ իրականությանը համապատասխանեցնելու համար:

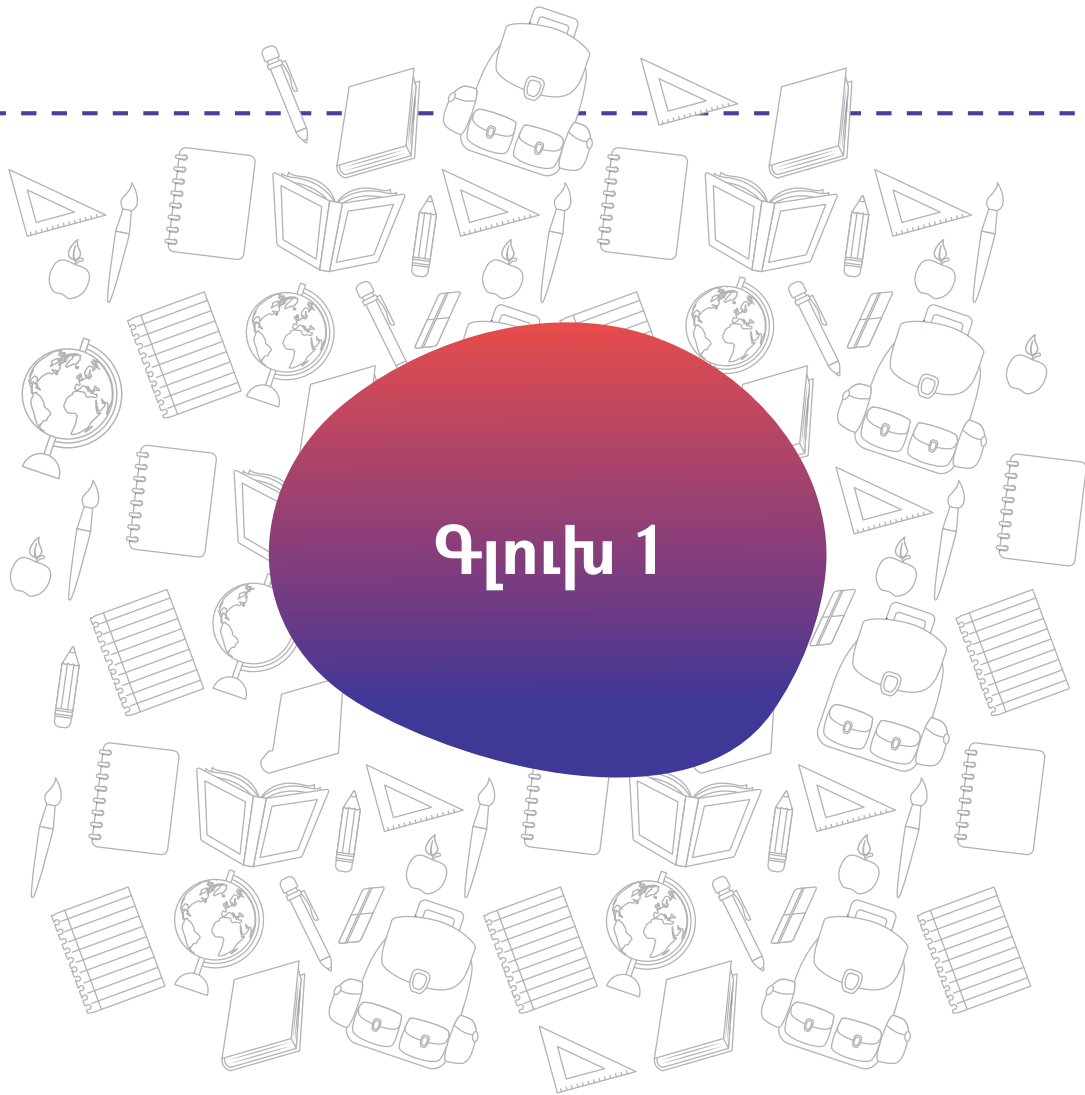
Հարկ եմ համարում նշել, որ ՀՊՄՀ-ն բարձր է գնահատում ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի՝ երեխաների պաշտպան հանդիսացող աշխարհի առաջատար կազմակերպության անգնահատելի դերն այս դասագրքի ստեղծման գործում: Առանց այս կազմակերպության ֆինանսական, մասնագիտական աջակցության և ջանադիր ներգրավվածության սույն ծրագիրն անհնար կլիներ կյանքի կոչել:

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 դասագրքի առաքելությունն է բոլորին զինել անհրաժեշտ գիտելիքներով՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների համար որակյալ և արդյունավետ կրթություն ապահովելու համար: Ընթերցողներին մաղթում եմ ամենայն բարին և երախտագիտություն եմ հայտնում այս կարևոր ոլորտում աշխատողներին:

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

Մհեր Մելիք-Քախչյան

*Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի
ուսումնական գործընթացների հարցերով պրոռեկտոր*



Գլուխ 1

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ալվարդ Պողոսյան
ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակ

Սույն ներածությունը ներկայացնում է Հայաստանում ներառական կրթության զարգացման նախադրյալները, Մինեսոթայի համալսարանի, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի 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. 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 մասին կոնվենցիան (ԵԻԿ) վավերացրել է 1992-ին, ներառական կրթության հայեցակարգն ընդունել է 2005 թ., իսկ 2010 թ. վավերացրել է ՄԱԿ-ի Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների (ԿՀԱԻ) մասին կոնվենցիան, 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: ԿՀԱԻ-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 2014 թ.:

Ներառումը ընդգրկում հասկացություն է, որը սահմանվել է հոչակագրով խթանվող 1990 թ. Զոմթենի 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 հարցի վրա ուշադրություն հրավիրելու առումով: Հայտնի է, որ կրթությունից դուրս մնացած կամ գիշերօթիկ հաստատություններում ապրող երեխաների շրջանում շարունակում են գերակշռել 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 հասակակիցների հետ կրթության մեջ լիարժեք ներառելու խոչընդոտներ: 2003 թ. 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 (Դուդա և Քլիֆֆորդ-Ամոս, 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 արդյունավետ ներառելու մեթոդներին: Այս թերությունը հաճախ հանգեցնում է ցածրորակ ներառման կամ նույնիսկ երեխաներին կրթական գործընթացից բացառման: Հայաստանի խորհրդային պատմության ազդեցությունն առ այսօր նկատելի է ուսումնական գործընթացում կիրառվող մոտեցումներում և առկա կարծրատիպերում. ուսուցչակենտրոն կրթությունն արդեն տարածված երևույթ է: Ուստի վերջին տարիներին կրթության մատչելիություն, ուսման հավասարություն ու որակ ապահովելու նպատակով Հայաստանի կառավարությունը մեծ նշանակություն է տալիս ման-

կավարժական կրթությանը: ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը 2015 թ. հայտարարեց մրցույթ՝ ընտրելու համար մի համալսարան, որը կկարողանա ապահովել վերապատրաստումներ և փորձագիտական օժանդակություն կրթակարգի մշակման և վերապատրաստված ուսուցիչների կարողությունների հզորացման համար: Ընտրվեց Մինեսոթայի համալսարանի Համայնքային ինտեգրման ինստիտուտի առաջարկը, 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 ՀՊՄՀ մասնագիտական կրթության ծրագրերը, կրթակարգը և ուսումնական պլանները ներառական կրթության միջազգային չափորոշիչներին համապատասխանեցնելուն:

Ըստ վերը նշված համաձայնագրի՝ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը նպաստեց Մինեսոթայի համալսարանի և ՀՊՄՀ-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 ՀՊՄՀ ներկայացուցիչների հետ միասին վերանայեց բակալավրիատում և մագիստրատուրայում դասավանդվող հետևյալ 4 առարկաների ուսումնական ծրագրերը.

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

Հիմնական առաջարկները վերաբերում էին ներառական կրթության մեջ կիրառվող փորձա-հենք 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: ՀՊՄՀ-ի ներառական կրթության ուսումնական ծրագրերը բարելավելու համար ամերիկացի և հայ դասախոսները կատարեցին թիմային աշխատանք և ընտրեցին համապատասխան նյութեր: Նրանց նպատակն էր ինստիտուցիոնալացնել և շարունակական դարձնել մանկավարժների պատրաստման աշխատանքները: 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 ձևերի տարբերությունների) վերաբերյալ՝ ներառական կրթության միջավայրերում ուսուցիչների մասնակցությունն ապահովելու համար:

Դասագիրքը ընթերցողին հնարավորություն է ընձեռում հասկանալու, թե ինչպես է ամերիկյան կրթական համակարգը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների բացառումից անցել սովորական համակարգում նրանց ինտեգրման և վերջապես առավել ներառական գործելակերպերի: Այս ուղին բարդ ու միևնույն ժամանակ ուսուցողական է, քանի որ 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 ռազմավարությունը, առկա մարտահրավերները: Համեմատական վերլուծության միջոցով ձեռնարկում ներկայացվում են բազմաթիվ գործիքներ, մեթոդներ և գործնական ու գիտափորձերով արդյունավետությունը հիմնավորած մոտեցումներ: Դրանք փորձարկվել, գնահատվել են, և

դրանց արդյունավետությունն ապացուցվել է բոլոր, այդ թվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում:

Ինչո՞ւ ամերիկյան փորձը

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգները (ԱՄՆ) չի վավերացրել թե՛ ՄԱԿ-ի Երեխաների իրավունքների մասին կոնվենցիան, թե՛ ՄԱԿ-ի Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան: Բացի այդ, կրթության համակարգը կարգավորող ամերիկյան օրենքներում թերևս չկա «ներառական կրթություն» եզրույթը: Սակայն երկրում ձևավորվել 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. սկսած՝ ԱՄՆ-ի Ֆեդերալ կառավարությունն ընդունել է «Տարրական և միջնակարգ կրթության մասին» օրենքը (1965), «Ոչ մի երեխա հետևում» օրինագիծը (2002) և «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթության մասին» օրենքը (ՀՈՒԱԿՕ, 2019): Նշված օրենքները հիմք դարձան բոլոր, այդ թվում հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին կրթության մեջ ներգրավելու համար: Այս օրենքները Ամերիկայի 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 սահմանվում է որպես մոտեցում, որը չի բացառում որևէ երեխայի կրթությունը: Ներառական կրթության հիմքում մարդու՝ կրթությունից օգտվելու իրավունքն է: Միջազգային տարբեր փաստաթղթեր 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 ունեցողներն ունեն կրթության իրավունք (ՅՈՒՆԻՍԵՖ, 2017): Այս պնդումը համահունչ է ՄԱԿ-ի Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի ներառական կրթությանը վերաբերող 4-րդ Ընդհանուր մեկնաբանությանը, 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 անհատների՝ հասարակության մեջ արդյունավետ ներառվելու ու իրենց նպաստը բերելու պահանջունքներն ու կարողությունը» (ՄԱԿ, 2006): Ըստ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի՝ ներառումը սովորողների բազմազանությանը դրականորեն արձագանքելու և անհատական տարբերությունները ոչ թե որպես խնդիր ընկալելու, այլ որպես ուսուցման բովանդակությունը հարստացնելու հնարավորություն է (ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 2005):

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

Հեղինակները քաջ գիտակցելով, որ կրթության ներառականությունը հասկացություն է, որ վերաբերում է երեխաների բոլոր խմբերին, ուշադրություն են դարձրել զարգացման խանգարում-

ներ ունեցող և սոցիալական, մշակութային խոչընդոտների ու կարծրատիպային վերաբերմունքի հետևանքով կրթությունից դուրս մնացող երեխաների վրա:

Բացի այդ, ներառման հիմնահարցերը դեռևս արդիական են Հայաստանում, մանկավարժների պատրաստման և վերապատրաստման ամբողջ գործընթացում պետության ու դոնոր կազմակերպությունների ֆինանսավորմամբ իրականացվող համապատասխան աշխատանքներում: Ուսուցիչների պատրաստման և վերապատրաստման ծրագրերն էական փոփոխություններ են առաջացնում, հատկապես՝ հաշմանդամության կենսաբանահոգեբանասոցիալական մոդելի վրա հիմնված ամբողջական մոտեցման տեսանկյունից:

Ինչպե՞ս օգտվել դասագրքից

Դասագրքի հեղինակները ներառական կրթության և հարակից ոլորտների ամերիկյան և հայաստանյան փորձագետներ են: Դասագիրքը նախատեսված է դասախոսների, ներկա և ապագա մանկավարժների, կրթական, աջակցող ծառայություններ մատուցողների, կրթության քաղաքականություն մշակողների համար: Դասագրքի 15 գլուխներում անդրադարձ է կատարվում տարբեր գործիքակազմերի և մեթոդների կիրառմանը, որոնք բազմազան կրթական կարիքներ ունեցող երեխաներից կազմված դասարանում դասավանդող ուսուցչին կօգնեն ստեղծելու ներառական ու աշակերտակենտրոն միջավայր:

Դասագրքին կից առկա են երեք առցանց մոդուլներ «Համատեղ դասավանդում», «Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում», «Դասավանդման ռազմավարություն ներառական դասարանի համար» թեմաներով, երկու վեբինար՝ կրթության միջին և ծանր աստիճանի կարիքներ ունեցող երեխաների գնահատում, դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառություն և ֆիլմ՝ «Կրթություն յուրաքանչյուր երեխայի համար. ներառման հայկական ուղին»:

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. Հեղինակ. Տես <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

Գրականության ցանկ

Anapioşyan, A., Hovsepyan, S., Hayrapetyan, G. (2014). Approximation of Inclusive Education in Armenia to International Standards and Practices http://www.osf.am/wp-content/uploads/2015/09/Policy-Paper_Inclusive-Education_AAAnapioşyan.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.

“Individuals with Disabilities Education Act”. idea.ed.gov. Retrieved 2019-07-12.

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

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



Գլուխ 2

ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՐԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ԿԱՌՈՒՅՎԱԾՔ

Քրիսթոֆեր Ջոնսթոն
Մինեսոթայի համալսարան

Արմենուհի Ավագյան, Մարինե Մարության
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Սույն գլուխը ներկայացնում է ուսումնասիրության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածք՝ որպես ներառմանը նպաստող մանկավարժական ուղղություն: Ընդհանրական ձևավորումն օգնում է ուսուցիչներին կազմակերպելու բոլոր աշակերտների արդյունավետ ուսումնասիրությունը:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը հարցրեք ձեզ

1. Ինչպե՞ս կարող է ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածքի ձևավորումն օգնել ուսուցիչներին ուսուցման գործընթացը տարբեր սովորողների համար կազմակերպելու հարցում:
2. Ինչպե՞ս կարելի է բարելավել ներառական կրթության որակը ՈՒԸՄԿ-ն նախագծելիս:
3. Որո՞նք են ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածքի տարբերակիչ առանձնահատկությունները:
4. Ինչպե՞ս կարելի է կիրառել ավանդական և նորագույն տեխնոլոգիաներն ուսումնառության ընդհանրական միջավայր նախագծելիս:

Ներածություն

«Համընդհանուր ձևավորում» հասկացությունն առաջին անգամ օգտագործել է Ռոն Մեյսը՝ նկարագրելու համար բոլորի, այդ թվում հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար հասանելի շինություններ կառուցելու գաղափարախոսությունը: Հայտնի է նրա հետևյալ միտքը. «Արտադրանքի և միջավայրերի համընդհանուր ձևավորումը նախագծվում է բոլոր մարդկանց օգտագործման համար՝ հնարավորինս բացառելով հետագա հարմարեցման կամ փոփոխությունների անհրաժեշտությունը»¹: Մեյսը անվասայլակով էր տեղաշարժվում և անվերջ խնդրում, որ շենքերում ապահովվի ֆիզիկական մատչելիությունը: Ի վերջո, նա առաջարկեց շենքերը նախագծելիս հաշվի առնել մատչելիության հանգամանքը՝ խնայելով ժամանակ ու գումար, բարելավելով բոլորի կյանքը:

Լայն իմաստով ճարտարապետական ընդհանուր ձևավորման նպատակն է ապահովել բոլոր շինությունների մատչելիությունը՝ բոլորին հավասար սկզբունքով: Սակայն համընդհանուր ձևավորման բազմաթիվ օրինակներ կարելի է գտնել նաև այլ բնագավառներում:

Օրինակ՝ համընդհանուր ձևավորման մոտեցումներից է յուրօրի օգտատերերին հայտնի փակ ենթագրերի օգտագործումը (CC): Այս տողերն ի սկզբանե նախագծվել են լսողության խանգարումներ ունեցող մարդկանց տեղեկատվությանը ծանոթանալու հնարավորություն ընձեռելու համար, սակայն այժմ լայնորեն կիրառվում են հեռուստացույցում: Այս ձևավորումը «համընդհանուր» է, քանի որ օժանդակում է լսողության խանգարումներ ունեցող մարդկանց, միաժամանակ դրանից օգտվում են բազմաթիվ այլ մարդիկ: Օրինակ՝ նրանք, ովքեր լիարժեք չեն տիրապետում տեղեկատվության լեզվին և միաժամանակ կարդում են տողատակերը, կամ այն անձինք, որոնք ցանկանում են հեռուստացույց դիտել, երբ զուգընկերը քնած է, նաև նրանք, ովքեր աղմկոտ վայրում տեսանյութ են դիտում և չեն կարող լիարժեք լսել տեղեկատվությունը:

Կան համընդհանուր ձևավորման բազմաթիվ այլ օրինակներ:

- Ճամփեզրերի կտրվածքները (մայթերը), որոնք ի սկզբանե ստեղծվել են սայլակով տեղաշարժվողների համար, անհրաժեշտ են նաև անվասայլակներով ծանրություն տեղափոխողներին, մանկասայլակով երեխայի հետ զբոսնող ծնողներին, հեծանվորդներին և այլոց:
- Աուդիոգրքերը, որոնք ստեղծվել են տեսողության խանգարումներ ունեցող անձանց համար, լայնորեն կիրառում են նաև տեղեկությունը լսողությամբ ընկալել նախընտրող, կարգալու ժամանակ չունեցող անձինք:
- Ձայնային ազդանշանով վերելակները, որոնք տեսողության խանգարում ունեցող անձանց նախագգույացնում են վերելակի ժամանելու մասին, օգտակար են նաև հեռախոսի մեջ խորասուզվածների համար:

¹ Տե՛ս https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/about_ud.htm

Հայաստանում բազմաթիվ շենքեր պատմական նշանակություն ունեն, ուստի համընդհանուր ձևավորումն այստեղ լուրջ մարտահրավեր է: Շատ դեպքերում ֆիզիկական մատչելիությունը բարելավելու համար շենքերն արդի տարբեր տեխնոլոգիաներով ձևափոխվում են: Ստացված արդյունքները միշտ չէ, որ գոհացուցիչ են: Մատչելիությանը միտված մի շարք մոտեցումներ (օրինակ՝ թեքահարթակների ստեղծումը, բազրիքների տեղադրումը և այլն) երբեմն արդյունավետ են, լինում են նաև ոչ արդյունավետ լուծումներ: Հայաստանում ժամանակակից շենքերի նախագծման ժամանակ համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներին հետևելը նոր ձևավորվող մշակույթ է:

Ընդհանրական միջավայրի ձևավորումը և կրթությունը

2000-ականների սկզբին ընդհանրական միջավայրի ձևավորման սկզբունքները կիրառվեցին նաև կրթության ոլորտում՝ ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածքի տեսքով (ՌԻԸՄԿ): Այդ պրակտիկան լայն տարածում գտավ ներառման կրթության համատեքստում՝ նպատակ ունենալով կրթական համակարգերը հարմարեցնել բոլոր սովորողների կարիքներին ու առանձնահատկություններին: Դեյվիդ Ռոզը և Անն Մեյերը (2005) ՌԻԸՄԿ-ն նկարագրում են որպես տեղեկատվությունն աշակերտներին ներկայացնելու, նրանց սովորածը ստուգելու և դասագործընթացում ներգրավելու բազմազան միջոցների ամբողջություն: ՌԻԸՄԿ-ի հիմքում այն սկզբունքն է, որ նյութի բովանդակությունն ակադեմիական փորձառության ամենակարևոր մասն է, սակայն ուսուցիչները սովորողներին դասագործընթացում ներգրավելու համար բազմազան միջոցներ կիրառելու վարպետություն պետք է ցուցաբերեն: Այս մոտեցումը հիմնված է բազմատարր սովորողներին (կենսափորձ, սովորելու ոճ, մշակութային, կրոնական պատկանելություն, հաշմանդամություն և լեզվական ընդունակություններ) դասավանդելու արդյունավետ ձևեր գտնելու և այդ առանձնահատկությունների նկատմամբ հարգանքի վրա:

Համընդհանուր ձևավորում և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք

Ներառման գործում ՌԻԸՄԿ-ի կարևոր ներդրումներից մեկը մանկավարժի ուշադրության կենտրոնացումն է սովորողների բազմատարրության վրա: Հայաստանում մասնագետների կողմից քայլեր են արվում հաշմանդամության ընկալումը վերաիմաստավորելու համար: Մանկական գրականության միջոցով մարդկանց տարբերությունների ներկայացման (Ավագյան, Բաղդասարյան և Սարգսյան, 2016) և ուսուցիչների վերապատրաստման նոր մոտեցումների մշակման շնորհիվ խորանում են պատկերացումներն ու տարբերությունների ընդունումը մարդկային բազմազանության մասին: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքը գնահատելիս սովորողի խնդիրները մատնանշելու փոխարեն առանձնացվում ու մատնանշվում է նրա 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, Բաղդասարյան և Սարգսյան, 2016): Այսօր Հայաստանում ավելի ու ավելի է տարածվում բազմազանության նկատմամբ հանդուրժողականությունը և այն փաստի ընդունումը, որ մարդիկ տարբեր կերպ են ընկալում ու իմաստավորում տեղեկատվությունը, ճանաչում պատկերները. նրանց մեջ նյութի նկատմամբ հետաքրքրություն առաջանում է ուսումնառության որոշակի մոտեցման կիրառման դեպքում (Վիգոտսկի, 1962): ՌԻԸՄԿ-ն ուշադրություն է դարձնում այն իրողությանը, որ յուրաքանչյուր դպրոցում սովորում են կրթության ամենատարբեր պայմանների կարիքներ ունեցող աշակերտներ: ՌԻԸՄԿ-ն հրաժարվում է այն տեսակետից, որ սովորողները լինում են «նորմալ» և «ոչ նորմալ» կամ սովորական և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող (Ռոզ և Մեյեր, 2005):

Տարբերակված դասավանդումը և ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը

Թե՛ հատուկ, և թե՛ հանրակրթական դպրոցի մանկավարժները ծանոթ են *տարբերակված ուսուցման* գաղափարին: Այս ընդգրկուն հայեցակարգն ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս առանձին թեմաներ դասավանդելիս խնդիրները, մարտահրավերները հարմարեցնել սովորողների անհատական առանձնահատկություններին: Այսպես, ուսուցիչը կարող է ավելացնել կամ պակասեցնել բառատեսրում գրվող անձանոթ բառերի քանակը, որոնք աշակերտը պետք է սովորի մինչև նոր դաս անցնելը: Տարբերակված ուսուցումը կիրառվում է աշխարհի տարբեր դպրոցների ներառական դասարաններում և հիմնված է Վիգոտսկու «Զարգացման մոտակա գոտի» (1978) տեսության վրա, ըստ որի՝ սովորողները լավ են սովորում, երբ տրված առաջադրանքները մատչելի են, ոչ թե շատ դժվար կամ պարզունակ: Քոֆմանը 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 ՌԻԸՄԿ գործընթացի մի մասը: ՌԻԸՄԿ-ի ուղղությամբ իրականացված հետազոտությունները վկայում են, որ սովորողների մի մասի համար յուրացման մակարդակը և ակնկալիքները փոփոխելու անհրաժեշտությունը կարող է նվազ լինել, եթե դասավանդելիս կիրառվեն բազմազան նյութեր: Այսպես, Էդիբըրնը (2007, 2010) ներկայացրել է դեպքեր ուսումնառության դժվարություններ ունեցող սովորողների վերաբերյալ, որոնց ուսումնառության արդյունավետությունը բարձրացել է, երբ ուսուցիչները հրաժարվել են ուսուցման ավանդական ձևերից: Նման սովորողների հետ աշխատելիս հատուկ պայմանների և փոփոխություններ մտցնելու կարիքը կարող է նվազել, եթե ուսուցիչը դասը պլանավորելիս ճկունություն ցուցաբերի: Այն դեպքում, երբ սովորողների կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքները վաղորոք նկատի են առնվում և մատչելի դասավանդումը դրվում է դասի պլանավորման հիմքում, բոլորը սկսում են ավելի լավ սովորել:

Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման շրջանակը

Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման սկզբունքները խարսխված են ուսուցման երեք մոտեցումների 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, սովորողի՝ հասկացություններին արձագանքելու կարողությանը կամ հմտություններին: Ռազմավարական ուսումնառության ժամանակ սովորողը պետք է ծանոթանա (ճանաչի) և կարողանա հատուկ արձագանքել առաջադիր հարցմանը: Ուսուցման այս տեսակը հաճախ անցկացվում է գրավոր առաջադրանքների կամ դասարանում բանավոր պատասխանների միջոցով: *Հուզական յուրացումը* վերաբերում է սովորողի՝ նյութը յուրացնելու մոտիվացիային: Առանց մոտիվացիայի՝ սովորողների կողմից յուրացումը մակերեսային է (Մալոն և Լեպպեր, 1987, Այնսքոու, 2008, Մեգա, Ռոնքոնի և Դեբենի, 2014): Ուսումնառության երեք մոտեցումներն էլ ամփոփված են ստորև (*տես աղյուսակ 1*):

Աղյուսակ 1. Ուսումնառության երեք մոտեցումներ

Ճանաչողական – աշակերտները ճանաչում և մտապահում են գրքում գրվածը:

Ռազմավարական – աշակերտները շարադրում, վերլուծում և վերարտադրում են նյութի համառոտ բովանդակությունը:

Հուզական – աշակերտները խմբերում քննարկում են նկարագրված դեպքերը և կերպարների նկատմամբ անձնական զգացմունքները:

Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման սկզբունքները

ՈՒԸՄԿ-ն ունի երեք հիմնական սկզբունք, որոնք ուսուցիչներին հնարավորություն են տալիս պլանավորելու ուսումնական գործընթացը սովորողների կարիքներին համապատասխան: ՈՒԸՄԿ սկզբունքները համապատասխանում են մի գաղափարախոսության, որը խրախուսում է սովորողների տարբերությունները: Ուսուցիչները, ճանաչողական, ռազմավարական և հուզական մոտեցումները կիրառելով, կարող են նպաստել ուսումնառության արդյունքների բարելավմանը: Դասավանդման այսօրինակ ճկունությունը բացառում է ուսուցչի դասախոսություն կարգալու, սովորողների նշումներ կատարելու (դասախոսությունը գրի առնելու) և, վերջապես, անցածի վերաբերյալ քննություններ հանձնելու ավանդական մոտեցումը: Դասախոսության և ավանդական այլ մեթոդները կարող են խոչընդոտ լինել այն սովորողների համար, որոնք դժվարանում են հասկանալ ուսուցչի խոսքը, գրել կամ մտապահել: Ավանդական մոտեցումը կարող է խոչընդոտներ առաջացնել նաև այն աշակերտների համար, որոնք ավելի լավ են սովորում փոխներգործուն միջավայրերում կամ փոքր խմբերում: Ուսուցման ավանդական մեթոդները կարող են համընդհանուր ձևավորման մասը լինել, սակայն դրանք ուսումնառության ժամանակ կիրառվող բազմաթիվ մեթոդներից ընդամենը մեկն են:

ՈՒԸՄԿ-ի երեք սկզբունքները.

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 ՈՒԸՄԿ-ի ոչ թե մեկ, այլ մի քանի սկզբունք, քանի որ ճկուն մոտեցմամբ կազմակերպված դասերը պահանջում են բազմազան միջոցների կիրառում: Օրինակ՝ վերը նկարագրված գրքի ընթերցումը մոտիվացնող մոտեցումը կարող է դիտարկվել որպես թե՛ հուզական, թե՛ ռազմավարական ուսումնառության տարբերակ:

Հաջորդ գլուխներում կներկայացնենք նաև ուսուցիչների կողմից նյութի մատուցման, աշակերտների կողմից նյութի վերարտադրման (արտահայտվելու) և դասագործընթացում աշակերտների ներգրավման բազմազան մոտեցումների կոնկրետ օրինակներ:

Ուսումնառության միջավայրի ընդհանուր ձևավորումը և ներառումը

Դասարանում համընդհանուր ձևավորման գործածումը միտված է ներառական գործընթացի բարելավմանը: Համընդհանուր ձևավորումն ուղղված է սովորողների՝ որպես «սովորական» և «առանձնահատուկ» երեխաների տարբերակումը վերացնելուն՝ ելնելով այն հանգամանքից, որ յուրաքանչյուր անհատ տարբեր կերպ է սովորում և բազմազան մոտեցումների կիրառումը կօգնի բոլոր սովորողներին: Միաժամանակ ուսումնառության ընդհանուր միջավայրի ձևավորումն ավելի խոր իմաստ ունի, քան պարզապես «լավ դասավանդումը»: Ըստ Էդիբլընի (2010)՝ ուսումնառության ընդհանուր միջավայրի ձևավորումն ուսուցիչների կողմից բազմազանության արժևորման փիլիսոփայական դիրքորոշման և միաժամանակ անընդմեջ սովորելու և կատարելագործվելու անհրաժեշտության ընդունումն է: Հեշտ չէ՞ ունենալ ուսումնառության ընդհանուր միջավայր: Բայց երբ ուսուցիչները հիմնավորապես ընդունում են դասարաններում տարբեր ունակությունների տեր սովորողների ներկայությունը և դասագործընթացը կազմակերպում են այնպես, որ ներգրավեն բոլոր սովորողներին, ՈՒԸՄԿ-ն կատարելագործվում է: Գոյություն ունեն դասավանդման ամենատարբեր մոտեցումներ, որոնք ուսուցիչները կարող են օգտագործել դասարանում բազմազանության 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 ուսումնառության միջավայրի ընդհանուր ձևավորման գաղափարական հիմքը համահունչ է Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի (ՄԱԿ, 2006) առավել լայն փիլիսոփայությանը: Կոնվենցիան առաջադրում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց օժանդակության ավելի լայն հնարավորություններ ներառական ուսուցման միջոցով, որը մանկավարժներից պահանջում է ապահովել 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 մյուսների հետ հավասար հիմունքներով նրանց համար ապահովեն ֆիզիկական միջավայրի, փոխադրամիջոցների, տեղեկատվության և հաղորդակցության (ներառյալ տեղեկատվական ու հաղորդակցական տեխնոլոգիաներն ու համակարգերը), ինչպես նաև այլ պայմանների ու ծառայությունների մատչելիությունը, որոնք տրամադրվում են հանրությանը թե՛ քաղաքներում, թե՛ գյուղական վայրերում: Այս միջոցները ներառում են խոչընդոտների և արգելքների բացահայտումը և վերացումը:

Գործնականում տարատեսակ միջոցների կիրառմամբ նյութ ներկայացնելը, արտահայտվելու համար բազմաթիվ հնարավորություններ ընձեռելը և սովորողի համար ներգրավվածության բազմազան միջոցների տրամադրումը կարող են տարբեր լինել: Այսպես, դա կարող է նշանակել, ընդհանուր առմամբ, բազմազան մոտեցումների կիրառում նյութը ներկայացնելիս, բազմազան հնարավորությունների ընձեռում աշակերտներին սովորածը վերարտադրելիս և դասագործընթացում ներգրավվելիս: Օրինակ՝ ուսուցիչը կարող է ցուցադրել տողատակերով տեսահոլովակ, որպեսզի սովորողները միաժամանակ կարողանան կարդալ տեսահոլովակում ներկայացվող տեղեկատվությանը վերաբերող տեքստը: Սա կարելի է համարել լսողության խանգարում ունեցող սովորողի պայմանների բարելավում, սակայն բովանդակությունը հասկանալի դարձնելու առումով ճկուն մոտեցում է բոլոր սովորողների համար: Ստորև ներկայացված են ուսուցիչների կողմից դասարաններում ճկունություն հանդես բերելու լրացուցիչ օրինակներ (*տես աղյուսակ 2*):

Աղյուսակ 2. Ճկունության ձևավորման օրինակներ

Նյութի մատուցման բազմազան միջոցներ	Արտահայտվելու բազմազան միջոցներ	Ներգրավման բազմազան միջոցներ
փորձառություն թատրոն տեսահոլովակ համարեղ փորձառություն նկարներ կոնկրետ ներկայացումներ (օրինակ՝ լեզուներ, խորանարդիկներ, մոդելներ) սահիկաշար յուրացման նախապատրաստում	թատրոն արձագանքի քարտեր արվեստ բանավոր արտահայտում շարադրություններ բանաստեղծություններ, երգեր հասկացությունների քարտեզագրում նշումների կատարում սահիկաշար յուրացման նախապատրաստում փոքր խմբով քննարկում փոխադարձ ուսումնառություն հանդիպումներ ուսուցչի հետ ներկայացում դասարանին ֆրեյերի մոդելը ²	փորձառությամբ սովորել ընտրություններ ինքնազնահատում փոխադարձ զնահատում

Դասարանում ՈՒԸՄԿ-ի իրականացման բազմաթիվ ձևեր կան: Ուսուցչի կողմից այս կամ այն մոտեցման ընտրությունը կախված է դասարանում սովորողների առանձնահատկություններից և ուսուցանվող նյութի բովանդակությունից: Հիթչքոկը, Ռոզը, Մեյերը և Ջեքսոնը (2002) ներկայացրել են ՈՒԸՄԿ կիրառող դասերի մի քանի օրինակներ: Այդ օրինակներն ՈՒԸՄԿ մոդուլի մի

մասն են, կարելի է գտնել «Հանրակրթական ուսումնական ծրագրի հասանելիության ապահովումը» հոդվածում՝ www.aspu.am: «Պատմություն» առարկայից մի օրինակ տրված է 2-րդ ներդիրում:

Ներդիր 2. ԱՄՆ-ի պատմություն. համընդհանուր ձևավորման օրինակ (աղբյուրը՝ Հիթչքոկ և ուրիշներ, 2002, էջ 13)

ԱՄՆ-ում պատմության ուսուցիչը, օգտագործելով ՈւԸՄԿ-ի տարբեր մոտեցումներ, կարող է սովորողին հանձնարարել գրավոր շարադրել յուրացրածը՝ 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, տրամագիր, հասկացությունների քարտեզներ, ծայնագրված «բարձրաձայն մտքեր» և նկարներ: Այնուհետև օգտագործում է այդ մոտեցումներին օժանդակող գործիքներ, որպեսզի այն սովորողները, որոնք լրացուցիչ միջոցի կարիք ունեն, ընտրեն իրենց հարմար տարբերակը: Ուսուցիչը ստեղծում է ձևանմուշներ՝ մասամբ լրացված հատվածներով և տալիս է հղումներ՝ ավելի շատ տեղեկատվություն քաղելու համար:

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

Անհատական ուսումնական պլանները և համընդհանուր ձևավորումը

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողներն ունեն անհատական ուսումնական պլաններ: Անհատական ուսումնական պլաններն ունեն երեք հիմնական նպատակ՝ ապահովել հասանելիություն, մասնակցություն և առաջընթաց: Այս եզրույթներից յուրաքանչյուրին կանդրադառնանք ստորև՝ անհատական ուսումնական պլանների և ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի ձևավորման համատեքստում:

Հասանելիություն: Հաշմանդամություն ունեցող սովորողները պատմականորեն հաճախել են հատուկ դպրոցներ, որպեսզի ստանան նաև թերապևտիկ ծառայություններ Հաշմանդամություն ունեցող սովորողները կրթություն էին ստանում առանձնացված հաստատություններում՝ հանրակրթական դպրոցներից ու հասարակությունից անջատ: Պարտավորվելով իրականացնել ներառական կրթություն՝ Հայաստանը փոխեց մոտեցումը և *ծառայությունների վրա հիմնված* մոդելից անցավ *իրավունքահեն* մոդելի: Սա նշանակում է, որ շարունակվում է ծառայությունների մատուցումը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին, բայց ավելի մեծ դեր է հատկացվում երեխաների՝ իրենց համայնքում գտնվող դպրոցներում հավասար հիմունքներով կրթություն ստանալու իրավունքին: Այս իրավունքն ամրագրված է ԱՌԻՊ-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 տարբերել մատուցման մատչելիությունը նպատակային հմտությունների հասանելի լինելուց (Կեթթլեր, Գլովեր, Ալբերս և Ֆինեյ-Կեթթլեր, 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 երկնիչ 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 ուսուցման համապիտանի 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 տարբեր միջոցների կամ եռաչափ մոդելներից (օրինակ՝ խորանարդիկներից): Երկու դեպքում էլ ուսուցիչը կարող է օգտվել համընդհանուր ձևավորման գաղափարներից, օգնել աշակերտներին տիրապետելու նպատակային հմտություններին:

Մասնակցություն: Հասանելիության հետ մեկտեղ բոլոր սովորողներն իրավունք ունեն ակտիվ մասնակցություն ցուցաբերելու դասերին: Այդպիսի ակտիվ մասնակցության համար ուսուցիչները դասը պետք է պլանավորեն հատուկ ձևով՝ օգտվելով համալիր ձևավորման սկզբունքներից: Օրինակ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտը կարող է ունենալ խոսքի խանգարում, հետևաբար համադասարանցու հետ երկխոսություն պահանջող աշխատանքի տարբերակը կարող է խոչընդոտ լինել: Համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներին համապատասխան կազմակերպված դասագործընթացում համադասարանցու հետ հանձնարարության կատարումը կարող է լինել մասնակցություն ապահովելու ձևերից մեկը, բայց ուսուցիչը կարող է նաև կիրառել այլ ռազմավարություն, օրինակ՝ տեղեկույթ հաղորդելու համար օգտագործել նկարներ, բոլոր սովորողներին, իրար հետ հաղորդակցվելու համար, սովորեցնել օգտվել տեխնոլոգիական միջոցներից կամ հարցերին պատասխանելու համար աշակերտներին սովորեցնել ժեստեր:

Առաջընթաց: Ներառումն ավելի խոր իմաստ ունի, քան կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների՝ հանրակրթական դպրոցում ներկայության խրախուսումը: Մանկավարժները պետք է լինեն առաջադեմ և մեծ ակնկալիքներ ունենան բոլոր սովորողներից: Դպրոցները պետք է հաջողություններ սպասեն 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 առանձնահատկության հետևանքն է: Ներառական միջավայրում նման դեպքերում ուսուցիչները և վարչական աշխատողները վերանայում են համակարգը, դպրոցի և դասարանի պայմանները՝ սովորողների ուսումնառության խոչընդոտները վերացնելու համար: Վերանայումից հետո կազմվում է սովորողի առաջընթացին օժանդակելու գործողությունների պլան: Այդ պլանը կարող է ներառել հավելյալ աջակցություն: Ուսուցիչները նախևառաջ մտածում են՝ արդյոք այդ խոչընդոտը դասարանի միջավայրն է և իրենք իրենց հարց են տալիս:

1. Առկա է նպատակային հմտություններ սովորեցնելու համար անհրաժեշտ հասանելիություն, և հնարավոր է արդյոք դա փոխել:
2. Արդյոք փորձ կատարվել է նյութը մատուցել բազմազան ձևերով՝ դրանք լավագույնս համապատասխանեցնելով աշակերտների սովորելու առանձնահատկությանը:
3. Կան ավելի լավ ձևեր, որոնցով կարելի է օգնել սովորողին՝ դրսևորելու իր սովորածը:
4. Արդյոք դասարանում կան սովորողի ուսումը խոչընդոտող պայմաններ (օրինակ՝ ձանձրալի մթնոլորտ, աղոտ լուսավորություն, ճնշումներ դասընկերների կողմից, անհարմար դիրք):

Համընդհանուր ձևավորումը, ինչպես անունը հուշում է, ուսուցման նպատակավոր միջավայր ստեղծելն է բոլորի 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 (տես գլուխ 7) սահմանված նպատակներին, ինչպես նաև բավարարել առանց այդ ԱՌԻՊ-ի ուսումնառող սովորողների անհատական ուսումնական կարիքները: Բոլոր դեպքերում նյութը ներկայացնելու, յուրացրածը արտահայտելու և ներգրավումն ապահովելու համար կիրառվող մոտեցումների բազմազանությունը ուսուցիչներին հնարավորություն կտան 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: Առաջին՝ դասերին պատշաճ կերպով նախապատրաստվելու համար ուսուցիչները պետք է ճանաչեն իրենց սովորողների կարիքները: Երկրորդ՝ ուսուցիչները պետք է որոշակի ժամանակ հատկացնեն դասի ներկայացման, աշակերտներին արտահայտվելու հնարավորություն ընձեռելու և դասագործընթացում ընդգրկելու բազմահնար 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 տարբեր մեթոդներով, իսկ նյութն ամեն օր կարող է մատուցվել տարբեր եղանակներով: Դպրոցի 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 ՌԻԸՄԿ-ի օգտագործմամբ դասի պլանավորման մեկ օրինակ (*տես՝ ս աղյուսակ 3*):

Ամփոփում

Այս գլխում բերված ՌԻԸՄԿ-ի համառոտ նկարագրությունը կարող է տպավորություն ստեղծել, որ այդ գործընթացը պարզապես օգտագործում է «լավ դասավանդման» գաղափարները: Սակայն Էդիբըրնը (2010) չի կիսում ՌԻԸՄԿ-ի մասին այս կարծիքը: Ըստ նրա՝ ՌԻԸՄԿ-ն ոչ այնքան դասերն ավելի գրավիչ դարձնելու ձև է, որքան մանկավարժների մտածելակերպի հիմնարար փոփոխում՝ ուղղված դասագործընթացի ձևավորմանը այն հասանելի դարձնելու համար: Նման ձևով դաս կազմակերպելու, սովորողների կարիքներն ընկալելու և ստեղծագործական մոտեցում ցուցաբերելու համար ուսուցիչները պետք է օգտվեն գիտական հետազոտություններից ստացված տվյալներից:

Ուսումնական 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 դասագործընթացում ներգրավելու տարբեր միջոցների վերջնական նպատակն այն է, որ դրանք մատուցվող նյութը հասանելի ու հասկանալի դարձնեն աշակերտների համար՝ նպաստելով ինքնուրույն սովորելուն (Պունթենբեկար և Հաբբզեր, 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 ժամանակատար, սակայն կրթության բարելավված համակարգի և բոլոր սովորողների ուսումնառության պտուղները քաղելու համար արժե գործադրել այդ ջանքերը:

**Աղյուսակ 3. Ուսուցման համընդհանուր ձևավորման
պլանավորման ձևանմուշ**

Դասի թեման՝ Հայաստանի 11 մարզերը (ներառյալ Երևանը)		
<i>Նպատակ՝ դասի ավարտին սովորողները Հայաստանի քարտեզի վրա կկարողանան ցույց տալ 11 մարզերը (ներառյալ Երևանը)</i>		
Ներկայացման բազմազան միջոցներ	Արտահայտվելու բազմազան միջոցներ	Ներգրավման բազմազան միջոցներ
<p>Երեխաներին տալ ուրվագծային քարտեզներ և սահիկաշարով ներկայացնել մարզերը:</p> <p>Ցուցադրել 11 մարզերը ներկայացնող տեսահոլովակ:</p> <p>Յուրաքանչյուր սովորողին տալ կտրատված քարտեզի մի կտոր, որը համապատասխանում է որևէ մարզի:</p>	<p>Սովորողներն ինքնուրույն վերլուծում են քարտեզը:</p> <p>Ժամանակ առ ժամանակ ընդհատել տեսահոլովակը և հարցեր տալ՝ սովորողներին ընձեռելով 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 համար³:</p>
Հերթականությունը		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ուսուցիչը սովորողներին ծանոթացնում է նոր թեմային, որից հետո ցուցադրում է տեսահոլովակը (անհրաժեշտության դեպքում միացնում է տողատակի տեքստը կամ պատմողի՝ հաղորդավարի ձայնը): 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: 3. Այնուհետև ուսուցիչը ցուցադրում է 2 կամ 3 խոշոր ուրվագծային քարտեզ (անհրաժեշտության դեպքում նաև եռաչափ տարբերակով): 4. Սովորողներն իրենց ձեռքում գտնվող քարտեզի մասերը տեղադրում են խոշոր քարտեզի վրա: 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: 6. Ուսուցիչը երեխաներին պատմում է հետագա անելիքների (օրինակ՝ զվարճալի թեստերի) մասին՝ սովորողների գիտելիքները ստուգելու համար: 		

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, շոշափելի կամ այլ մուլտիմեդիայի միջոցով: Աշակերտներին տեղեկատվությունը բազմազան միջոցներով փոխանցելը ապահովում է նյութի մատչելիությունը:
3. Սովորողները կարող են իրենց յուրացրածն արտահայտել զանազան ձևերով: Օրինակ՝ գրելու, խոսելու, թատերական ներկայացման, արվեստի կամ ցուցադրման այլ եղանակներով: Իրենց գիտելիքները ցույց տալու համար սովորողներին տրամադրվող բազմազան միջոցները մեծացնում են սովորածն արտահայտելու հնարավորությունը:
4. Աշակերտների մեջ հարկավոր է հետաքրքրություն առաջացնել սովորելու նկատմամբ: Յուրաքանչյուր սովորողին 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 համար անհրաժեշտ են լրացուցիչ նյութեր ու սարքավորումներ: ՈԻԸՄԿ-ի նպատակն է գնալ բոլոր սովորողների կրթական կարիքներին ընդառաջ, սակայն որոշ սովորողներ, միևնույն է, ունեն անհատականացված մոտեցման կարիք:

Մտքեր ղեկավարների համար

1. Համընդհանուր ձևավորումն ուսուցումն արդյունավետ պլանավորելն է: Խրախուսեք ուսուցիչներին մտածելու ուսուցման այնպիսի պլանավորման մասին, որը բազմազան ձևերով աշակերտներին հնարավորություն կտա սովորելու նոր հասկացություններ: Սա կարող է նշանակել, որ ուսուցիչներին հարկավոր է ժամանակ տալ՝ անելիքը պլանավորելու համար:
2. Համընդհանուր ձևավորմամբ կազմակերպված դասարանները հաճախ աշխույժ են, քանի որ աշակերտները սովորում են ամենատարբեր եղանակներով:
3. Խրախուսե՛ք ուսուցիչներին նոր եղանակների մասին մտածելիս դրսևորելու ստեղծագործական մոտեցում, որպեսզի աշակերտները սիրով սովորեն:
4. Վստահե՛ք ուսուցիչների՝ ճկունության և հասանելիության վերաբերյալ գաղափարներին:
5. Համընդհանուր ձևավորմամբ կազմակերպված դասարանների համար նոր տեխնոլոգիաներ ունենալը պարտադիր չէ: Ուսուցիչները կարող են օգտվել ձեռքի տակ եղած նյութերից:
6. Համընդհանուր նախագիծը կարող է վերաբերել նաև գնահատմանը: Այս դեպքում հայեցակարգը (այն, ինչը ենթարկվում է գնահատման) պետք է մնա որպես հաստատուն արժեք, իսկ գործընթացը (ինչպես են աշակերտները ցուցադրում իրենց գիտելիքը) կարող է լինել բազմազան:

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Ինչ առնչություններ կան սովորողների անհատական ուսուցման պլանի և ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման միջև:
2. Ինչպե՞ս կարող է ուսումնառության համընդհանուր ձևավորումը փոխել դասավանդման և ուսումնառության գործընթացը Հայաստանում:

3. Ներկայացման, արտահայտվելու և ներգրավվածության ապահովման վերաբերյալ ձեր սովորած իմ մոտեցումները կուզենայիք օգտագործել պրակտիկայում:
4. Բերե՛ք 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>

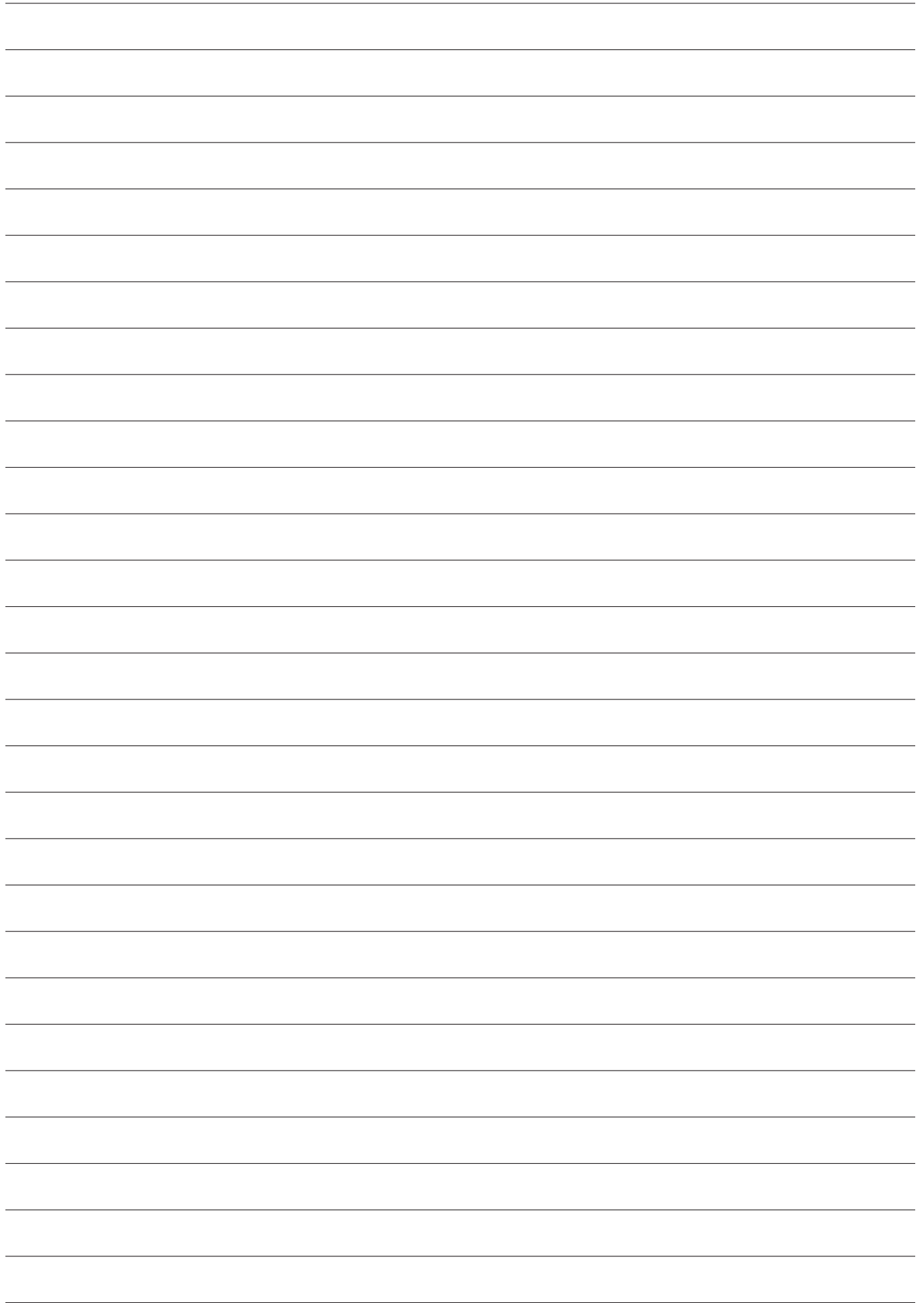
UNICEF (2014). Access to School and the Learning Environment II - Universal Design for Learning, Webinar 11 and Companion Booklet 11. Series of 14 Webinars and Companion Technical Booklets on Inclusive Education. Geneva, Switzerland: Author. Retrieved from: <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

Learning module on Universal Design for Learning (2018). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

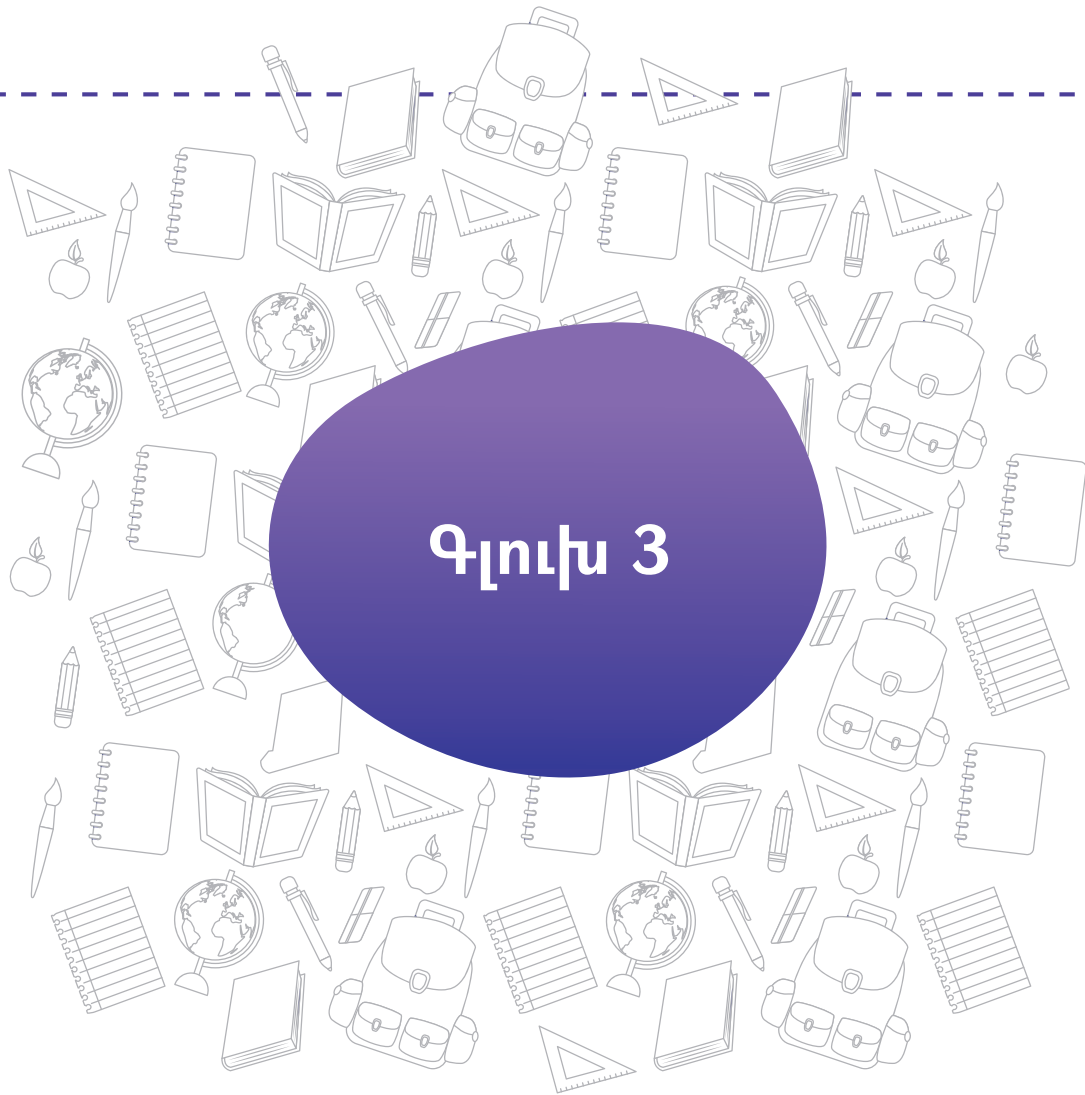
Գրականության ցանկ

- 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.
- Kettler, R. J., Glover, T. A., Albers, C. A., & Feeney-Kettler, K. A. (Eds.). (2014). An introduction to universal screening in educational settings. In R. J. Kettler, T. A. Glover, C. A. Albers, & K. A. Feeney-Kettler (Eds.), *School psychology book series. Universal screening in educational settings: Evidence-based decision making for schools* (p. 3–16). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14316-001>
- 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.
- The United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Treaty Series*, 2515, 3.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: MIT Press.

ՆՇՈՒՄՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ







Գլուխ 3

ԲԱԶՄԱՄԱՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԹԻՄ ԵՎ ՀԱՄԱՏԵՂ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄ

Սյուզան Օ'Քոնոր
Օգգրերգի համալսարան

**Մարիաննա Հարությունյան, Թերեզա Ազարյան,
Մարինե Մարության**

Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Այս գլխում ներկայացվում են բազմամասնագիտական թիմը և համարեղ դասավանդման գաղափարն ու գիրելիքները: Քննարկվում է բազմամասնագիտական թիմերի կարևորությունը և առաջարկվում են արդյունավետ թիմերի սրելծման անհրաժեշտ պայմանները: Ներկայացվում է համարեղ դասավանդումը՝ որպես ներառական կրթության իրականացման ձև, նկարագրվում են համարեղ դասավանդման մոդելին անցնելու գործնական եղանակներ:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը հարցրեք ձեզ

1. Ովքեր 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 նրա 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 կրթական միջավայրերի ստեղծում համատեղ ջանքերով, որպեսզի հնարավոր լինի հաջողության հասնել դպրոցական 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 համընդհանուր կիրառմանը, 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՛ բազմամասնագիտական թիմի թիմային աշխատանքը, թե՛ համատեղ դասավանդումը աշխատանքի առանցքային բաղադրիչներ են՝ բոլոր աշակերտների ներառումը հաջողությամբ իրականացնելու համար: Թեև դասագրքի միևնույն գլխում ներկայացված են երկու չափանիշներն էլ, դրանցից 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 Վիլլա Թաուլենց և Նևինի (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 ապահովելու երեխայի և նրա ընտանիքին վերաբերող աշխատանքների համապարփակությունը՝ 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,
- գնահատման պաշտոնական արդյունքները,
- գնահատման ոչ պաշտոնական արդյունքները, օրինակ՝ դասարանական աշխատանքի նշումներ 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 հրնթացս քննարկում է երեխայի կարիքները:

Ո՞վ պետք է ընդգրկվի բազմամասնագիտական թիմում

Երեխային լավագույն ծառայություններ մատուցելու համար չափազանց կարևոր են նրան ճանաչող տարբեր մասնակիցներից հավաքված տեղեկությունները: Էական նշանակություն ունի այնպիսի թիմի ստեղծումը, որն իրականացնում է երեխայի ուժեղ կողմերի և կարիքների համապարփակ դիտարկում և արձանագրում: Ինչպես նշվեց արդեն, թիմում ներգրավվում են տարբեր մասնագետներ: Թիմում սովորաբար ընդգրկվող լոգոպեդներից, ընդհանուր և հատուկ մանկավարժներից, հոգեբաններից ու սոցիալական աշխատողներից/մանկավարժներից բացի, էական նշանակություն ունի ընտանիքի անդամ(ներ)ի և, եթե հարկավոր է, երեխայի ընդգրկումը: Սա, ըստ էության, հարացուցի փոփոխություն է, քանի որ նախկինում մասնագիտական թիմերը կայացրել են բոլոր որոշումները և ապա հայտնել ընտանիքին:

Թիմում առանցքային ներկայացուցիչները մասնագետները և ծնողներն են: Բացի նշվածներից, բազմամասնագիտական թիմը երեխայի աջակցության համար կարող է ներառել նաև ընտանիքի այլ անդամների՝ քույրերի, եղբայրների, տատիկների, պապիկների կամ ուրիշների, որոնք լավ են ճանաչում երեխային և պատասխանատու են նրա առօրյա խնամքի կազմակերպման համար: Թիմի անդամ կարող են դառնալ նաև համայնքի ներկայացուցիչներ, օրինակ՝ երեխան կարող է ձևավորվել դասարանում, բայց հարակից խանութում հաղորդակցվել այնպիսի ձևերով, որոնք երբեք չի կիրառում դպրոցական միջավայրում: Արտաքին մասնակիցներից ստացվող նման տեղեկությունները կարող են արժեքավոր մտքեր տալ կրթությունը պլանավորող թիմերին:

Պայմանավորված երեխայի հատուկ կարիքներով՝ թիմում կարող են ընդգրկվել նաև այլ հավելյալ մասնագետներ, որոնք կարող են նաև չլինել դպրոցի աշխատակիցներ, այլ լինել նեղ մասնագետներ, որոնք մասնավոր հիմունքներով աշխատում են երեխայի հետ: Այս մոտեցման 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 բազմամասնագիտական թիմի մասնակիցներին, սահմանափակել հանդիպումների քանակը և մասնակիցների թիվը պահել հսկողության տակ: Սա առավել կարևոր է ընտանիքների համար, որպեսզի մասնագետների մեծ թիվը նրանց չջրհորհեցնի: Թիմի մասնակիցների կառավարելի թվաքանակը կարևոր է նաև խմբի նկատմամբ վստահություն առաջացնելու համար:

Բազմամասնագիտական թիմի կազմը որոշելուց հետո մասնակիցներից մեկ-երկուսը նշանակում են խմբի համակարգող: Ցանկալի է, որ նրանց թեկնածությունները թիմը հաստատի. թիմի ղեկավար սովորաբար դառնում են ուսուցիչը, հոգեբանը կամ երեխայի հարցերով անմիջականորեն զբաղվող անձը (Ազատյան, 2015): Որպես կանոն, առաջնորդություն ստանձնում են մի քանիսը, օրինակ՝ ուսուցիչը, մասնագետներից և ընտանիքի անդամներից մեկական մասնակից:

Վերջինիս ներգրավումը թիմում հնարավոր է միայն այն դեպքում, երբ թիմում առկա է փոխադարձ վստահություն և երեխայի ընտանիքի անդամն իրեն անկաշկանդ է զգում այնտեղ:

Քազմամասնագիտական թիմի հիմնական անդամների դերերն ու պարտականությունները

Թիմի համակարգող

Թիմի համակարգողը պատասխանատու է թիմային հանդիպումների կազմակերպման համար, օրինակ՝ որոշում է հանդիպումների օրը, ժամը և վայրը: Միևնույն ժամանակ համակարգողը՝

- որոշում է թիմի հիմնական կազմը և հրավիրում է հանդիպման,
- համագործակցում է ծնողների հետ և տեղեկացնում հանդիպման մասին,
- նախագահում է ժողովը կամ նշանակում է նախագահի այլ թեկնածու,
- խրախուսում է թիմի անդամներին՝ ակտիվորեն մասնակցելու հանդիպմանը,
- ապահովում է յուրաքանչյուր մասնակցի իրազեկությունը թիմի անդամների արած առաջարկների, դրանց կատարման պատասխանատուի և անհրաժեշտ ռեսուրսների մասին,
- դպրոցական համայնքին տեղեկացնում է թիմի բոլոր անդամների ներգրավվածության և աջակցության մասին,
- ապահովում է համապատասխան ռեսուրսների հատկացումները՝ ելնելով վեր հանված կարիքներից:

Ուսուցիչներ

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

- առաջնային գնահատում,
- մասնակցություն անհատական ուսումնական պլանի մշակմանը (օգնում է մշակել, վերանայել և համապատասխան փոփոխություններ կատարել),
- աջակցություն միջամտության կազմակերպմանը կրթական ռազմավարությունը սահմանելիս,
- աջակցություն կրթական ծրագրի փոփոխությունների իրականացման գործընթացում,
- բարոյական աջակցություն անձնակազմին հանրակրթության ծրագրում աշակերտի առաջընթացը խթանելու նպատակով,
- դպրոցի և ընտանիքի կապի պահպանում. ուսուցիչը ծնողներին պարբերաբար տեղեկացնում է աշակերտի ուսումնական առաջադիմության մասին, հայտնում է գնահատականները և ներկայացնում է կրթական ծրագիրը:

Հատուկ մանկավարժ

Հատուկ մանկավարժի պարտականություններից է անհատական ուսումնական ծրագրի մշակումն ու ձևափոխումը: Որպես բազմամասնագիտական թիմի անդամ՝ հատուկ մանկավարժը կարող է առաջարկներ կատարել ուսուցման ձևերը բազմազանեցնելու, լրացուցիչ ռեսուրսներ և այլընտրանքային մոտեցումներ կիրառելու վերաբերյալ: Հատուկ մանկավարժի պարտականություններից են՝

- աշակերտի ուսուցման պլանավորման և գնահատման վերաբերյալ առաջարկությունների ներկայացում,

- ընդհանուր մանկավարժներին խորհրդատվության տրամադրում (համատեղ դասավանդում),
- մասնակցություն երեխայի գիտելիքների գնահատման գործընթացին,
- կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին խորհրդատվության և աջակցության տրամադրում ամբողջ ուսումնական գործընթացում, այդ թվում՝ արտադասարանական միջոցառումներում ներառելու վերաբերյալ:

Հատուկ մանկավարժները և ուսուցիչները ծնողների ու աշակերտների հետ կարող են համագործակցել նաև հետևյալ ձևերով.

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

Հոգեբան

Դպրոցի հոգեբանները, որպես կանոն, ստանձնում են հետևյալ պարտականությունները.

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

Լոգոպեդ

Բազմամասնագիտական թիմային աշխատանքներում լոգոպեդը ներգրավվում է՝ ստանձնելով հետևյալ պարտականությունները.

- անցկացնել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական կարիքի գնահատում,
- համագործակցել ընտանիքի և թիմի այլ անդամների հետ,
- մասնակցել երեխայի անհատական կրթական կարիքներին համապատասխան ուսումնական ծրագրերի փոփոխման և միջամտությունների պլանավորման գործընթացին,
- իրականացնել մասնագիտական միջամտություններ (օրինակ՝ զարգացնում է հաղորդակցման հմտությունները, օգնում հաղթահարելու ընթերցանության և գրելու դժվարությունները),

- իրականացնել շարունակական դիտարկումներ՝ ուսումնական ծրագրերի փոփոխման նպատակահարմարությունը և միջամտությունների արդյունավետությունը որոշելու համար:

Սոցիալական աշխատող/մանկավարժ

Սոցիալական աշխատողի/մանկավարժի առջև թիմային աշխատանքի շրջաններում դրվում են հետևյալ խնդիրները.

- մասնակցել երեխայի կրթական կարիքի գնահատմանը,
- համագործակցել ընտանիքի և թիմի այլ անդամների հետ,
- կազմակերպել տնայցեր,
- համագործակցել դպրոցից դուրս գործող աջակցող ծառայություններ մատուցող կազմակերպությունների հետ:

Էրգոթերապիստ

Էրգոթերապիստը թիմային աշխատանքներին մասնակցում է հետևյալ ուղղություններով.

- անցկացնում է մասնագիտական գնահատում,
- ուսուցիչներին ներկայացնում է ուսումնական միջավայրում երեխային օժանդակելուն ուղղված իր գաղափարները: Աշխատում է երեխայի ձեռագրի վրա, զարգացնում նրա մանր շարժողական հմտությունները՝ նպաստելով երեխայի գրավոր առաջադրանքների հաջող կատարմանը, դասարանում ինքնուրույնության դրսևորմանը,
- դասագործընթացին աշակերտի մասնակցությունն ապահովելու նպատակով աշխատում է ուսուցչի հետ՝ դասասենյակում անհրաժեշտ միջավայրի փոփոխություններ իրականացնելով, ուսումնական նյութերը աշակերտի կրթական կարիքներին համապատասխանեցնելով,
- ընտանիքի անդամներին հաղորդում է տանը երեխային լավագույնս օժանդակելու գաղափարներ:

Բազմամասնագիտական թիմերի գործունեության արդյունավետության առանձնահատկությունները

Բազմամասնագիտական թիմի գործունեության հիմնական ձևը թիմային աշխատանքն է: Արդյունավետ թիմային աշխատանքը պահանջում է ոչ միայն սոսկ հանդիպումների, քննարկումների անցկացում, այլև համայնքային ոգու սերմանում, երեխայի նկատմամբ ընդհանուր պարտականությունների հանձնառություն: Նման թիմային աշխատանքի ժամանակ բոլորն ունենում են լաված ու արժևորված լինելու զգացողություն: Թիմի անդամների շրջանում համայնքային ոգի ապահովելու համար պահանջվում է ուշադրություն այն միջավայրի նկատմամբ, որտեղ տեղի են ունենում հանդիպումները (օրինակ՝ սենյակի հարմարավետությունը ծնողների և երեխայի համար), և մարդկանց ընդունված լինելու զգացում: Առանձնապես կարևոր է, որ ծնողներն իրենց անկաշկանդ զգան, քանի որ ընտանիքի ներկայությունը ողջունելի է թիմում. ծնողները պետք է իմանան, որ գաղափարների փոխանակումը կարևոր նշանակություն ունի գործընթացի համար, որ իրենց պետք է լսեն ու միաժամանակ իրենք 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 բավարար չհամարել: Տեղեկատվության ճիշտ տրամադրումը ողջ թիմի աշխատանքի դրական համագործակցության գրավականն է: Մասնագետ-

ները, 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: Ֆրենդը և Քուկը (2010) առաջարկում են բազմամասնագիտական թիմերում աշխատանքային հաղորդակցման բարելավմանը վերաբերող խորհուրդներ: Թիմի անդամները կարող են կիրառել հաղորդակցման արդյունավետության բարձրացման այնպիսի ռազմավարություն, ինչպիսիք են բաց հաղորդակցման խրախուսումը, իմաստալից հաղորդակցումը, լռության արդյունավետ օգտագործումը և հաղորդակցումը առաջադրանքին ու հարաբերություններին համապատասխանեցնելը: Նշված հասկացություններն ավելի մանրամասն նկարագրված են ստորև:

Խրախուսել բաց հաղորդակցումը

Այս հասկացությունը վերաբերում է անձի՝ եզրակացությունից կամ գնահատումից զերծ մնալու կարողությանը, քանի դեռ հարցին բոլոր տեսանկյուններից չի ծանոթացել: Մարդկանց հետ բաց հաղորդակցությունն ինքնին նշանակում է որոշումների համատեղ կայացման պատրաստակամություն և սահմանափակ տեղեկատվության վրա հիմնված հապճեպ որոշումների բացառում: Օրինակ՝ «առտիզմ 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 երեխաները: Հաճախ մասնագետները կարող են մանրամասն քննարկել որևէ պարզ հարց: Այդպիսի 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 ոչ խոսքային հաղորդակցման հնարներ լինել: Հաճախ լռությունը դիտվում է որպես անհարմար, անելանելի իրավիճակ: Քչերն են լռությունը զուգորդում հետաքրքրության, մտահոգության, ապրումակցման, ինչպես նաև հարգանք ցուցաբերելու հետ: Առավել բարդ իրավիճակներում լռությունը թիմին կարող է դադար առնելու և մտածելու, թերևս խոսակցությունն ավելի արդյունավետ ուղղությամբ տանելու հնարավորություն ընձեռել: Լռությունը կամ դադարն օգնում է 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 հարմարեցումն 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 արդյունքներին, արդյոք թիմի անդամներն 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 առաջացնել թիմի կազմում: Նման դրսևորումներից են՝

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

Բազմամասնագիտական թիմերում մտերմիկ միջավայրի ստեղծումը և խմբի անդամների դերերի ու կարիքների հստակեցումն արդյունավետ հաղորդակցման գրավականն են: 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

<p>Թիմի անդամները նվիրված են իրենց աշխատանքին, արժևորում են նոր մտքերի փոխանակումը:</p> <p>Թիմի անդամները դրսևորում են ճկունություն և ստանձնում են դերեր գործընթացն առաջ տանելու համար: Թիմի անդամները կարող են տարբեր դերեր ստանձնել, օրինակ՝ համաձայնության տանող, հարցեր տվող, լրացուցիչ տեղեկություններ հավաքող:</p>	<p>Թիմը հասկանում է իր առջև դրված նպատակները և հստակ պատկերացնում է խնդիրները: Թիմի անդամները գիտակցում են, թե երբ են գործում արդյունավետ և առաջ շարժվում, կամ երբ պետք է վերանայել քննարկվող հարցը արդյունավետ առաջընթացի բացակայության պատճառով:</p>
<p>Թիմն օգտագործում է խնդիրների լուծման և որոշումների կայացման տարբեր ռազմավարություն:</p>	<p>Թիմի անդամները կարող են քննարկել տարբեր տեսանկյուններ: Չհամաձայնելը ընդունվում ու հաշվի է առնվում:</p>
<p>Թիմի անդամներն ընդունում են այն սահմանափակումները, որոնք կարող են ունենալ դպրոցի միջավայրում:</p>	<p>Թիմի անդամների հաղորդակցումն արդյունավետ է. թիմակիցները շարունակում են զարգացնել դրական հաղորդակցման հմտություններ:</p>

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 թիմերն ընդունում են, որ միմյանց և ընտանիքների հետ համագործակցությունը պահանջում է նոր մտածելակերպ և հաղորդակցման ուժեղ հմտություններ: Համագործակցության համար անհրաժեշտ հմտությունները ուսուցիչներին օգ-

նում 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: Այստեղ ներկայացվում է մի դերախաղ, որն ընթերցողները կարող են կատարել արդյունավետ թիմային աշխատանքի փորձ ձեռք բերելու համար (*տե՛ս ներդիր 1*):

Ներդիր 1. Թիմային աշխատանքի դերախաղ

Կարդացե՛ք ստորև զետեղված Միքայելի պատմությունը, որից հետո կատարե՛ք հետևյալը.

- Ներկայացրե՛ք բազմամասնագիտական թիմի հանդիպում: Խմբում դերեր բաշխե՛ք բոլոր անդամներին: Ստանձնե՛ք ձեզ տրված դերը:
- Օգտագործե՛ք հաղորդակցման վերը նշված հմտությունները: Հնարավոր դերերն են՝ մանկավարժ, հատուկ մանկավարժ, լոգոպեդ, սոցիալական աշխատող, էրգոթերապիստ, 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 խնդիրներ ունի: 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 հանդիպմանը գալուց՝ 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 գալն ու թիմի հետ հանդիպելը կարևոր: Այս բացատրությունն ստանալուց և զրուցելուց հետո ընտանիքը սկսում է վստահել սոցիալական աշխատողին և համաձայնում է գնալ դպրոց՝ մասնակցելու հանդիպմանը: Վերջինիս մասնակցում են սոցիալական աշխատողը, հոգեբանը, լոգոպեդը, հատուկ մանկավարժը և ուսուցիչը: Սոցիալական աշխատողը ողջունում է ընտանիքին և ծանոթացնում թիմի անդամների հետ: Թիմի անդամները հակիրճ ներկայացնում 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 ավարտին ընտանիքը շնորհակալություն է հայտնում, քանի որ նախորդ դպրոցում Միքայելի անհատական ուսումնական պլանը մշակելիս իրենց հետ չէին խորհրդակցել:

Համարե՛ղ դասավանդման դերը ներառական կրթության մեջ

Ներառական կրթության հաջողությունը պայմանավորված է համագործակցությամբ տարբեր մակարդակներում: Թեև բազմամասնագիտական թիմերը կարևոր են երեխային կրթության մեջ ներգրավելու համար, ներառումը լավագույնս իրականացնելու, երեխաների ու նրանց ընտանիքների կարիքները հաշվի առնելու հարցում առավել կարևոր է համագործակցությունը դասարանում:

Բարեհաջող կրթական միջավայր ստեղծելու կարևոր նախապայման է դասավանդմանը մեկ այլ տեսակետից մոտենալը: Դպրոցի ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործումն 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 հետազոտություններից մեկի՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները համատեղ դասավանդման կիրառման դեպքում առավել ներգրավված են լինում դասագործընթացում, առավել բարձր գնահատականներ են ստանում, քան մեկ ուսուցչի կողմից դասավանդվող դասերին (Ռեա, ՄաքԼաուգլին և Ուոլթեր-Թոմաս, 2002): Բարձր դասարանների աշակերտների հետ անցկացված հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ աշակերտներին դուր է գալիս համատեղ դասավանդումը, և հնարավորության դեպքում կրկին կմասնակցեին համատեղ դասավանդվող դասերին (Ուիլսոն և Մայքլս, 2006): Աշակերտները նշում են, որ իրենց ավելի շատ է աջակցություն ցույց տրվել, օգտագործվել են դասավանդման տարբեր ոճեր: Համատեղ դասավանդումն ուսուցիչներին տալիս է անհրաժեշտ աջակցություն ունենալու հնարավորություն՝ միաժամանակ աշակերտների համար ապահովելով ներգրավվածություն դասագործընթացում: Համատեղ դասավանդումը ինչ-որ առումով մարտահրավեր է ուսուցիչների համար, քանի որ նրանք պետք է վերանայեն իրենց աշխատանքի ոճն ու միմյանց փոխլրացնեն իրենց ուժեղ կողմերով:

Ի՞նչ է դպրոցներում իրականացվող համարեղ դասավանդումը

Համատեղ դասավանդումը կարող է կիրառվել կրթական տարբեր միջավայրերում՝ սկսած համալսարաններից մինչև տարրական և հիմնական դպրոցները: Այս գլուխն անդրադառնում է համատեղ դասավանդմանը ներառական դպրոցում: Համատեղ դասավանդումը մանկավարժների (Ֆրենդ և Քուկ, 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 մեթոդներն աշակերտներին ընձեռում են ուսումնառելու տարբեր հնարավորություններ՝ դասագործընթացին հաղորդելով բազմազանություն և ստեղծագործականություն: Ներառական կրթության արդյունավետ բաղադրիչ լինելով՝ համատեղ դասավանդումը ներառման իրականացման պարտադիր պահանջ է: Այն մյուս ռազմավարության հետ միասին աշակերտներին կրթական ծառայություններ մատուցելու շատ արդյունավետ և օգտակար ձև է (Ֆրենդ և Քուկ, 2004): Համատեղ դասավանդման նպատակը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների համար ուսումնական ծրագիրը հասանելի դարձնելն է (Ֆրենդ, Քուկ, Հարլի-Չամբերլիան և Շամբերգեր, 2010), դասագործընթացին աշակերտների մասնակցությունը ապահովելը: Համատեղ դասավանդումը նաև աջակցություն է մանկավարժներին (Ֆրենդ, 2005):

Համատեղ դասավանդելով՝ երկու մանկավարժները (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, ընձեռելով 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), ընձեռում է ներառվելու և ներգրավվելու առավել լայն հնարավորություններ (Ֆրենդ և Քուկ, 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 (Ֆրենդ, Քուկ, Հարլի-Չամբերլիան և Շամբերգեր, 2010): Ստորև նկարագրվում են համատեղ դասավանդման 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 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 մի առավելությունն այն է, որ երկու ուսուցիչներն էլ հնարավորություն են ունենում ինչ-որ ժամանակ դիտարկելու ողջ դասարանը և առանձին աշակերտներին: 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 բաշխում 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 առավել արդյունավետ է թեստային աշխատանքի նախապատրաստման և նախազգծային աշխատանքների ժամանակ, երբ աշակերտներն 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 բազմազանությունը և կրթական կարիքների գանձանումը:

Այլընտրանքային դասավանդում: Այս ռազմավարությունը հնարավորություն է տալիս դասավանդելու փոքր խմբերին: Երբ ընդհանուր դասարանի կամ մեծ խմբի համար այս կամ այն հմտությունն առանձնացված ձևավորելու անհրաժեշտություն չկա, որոշ աշակերտներից կազմվում է յուրահատուկ փոքր խումբ: Մի ուսուցիչն 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: Փաստորեն 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 աշա-

կերտների մեկ խմբի: Ուսուցումն ավելի շատ նմանվում է զրույցի: Որոշ հետազոտողներ այս եղանակը համարում են ամենաբարդը, բայց նաև ամենից գոհացնողը:

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 այն դեպքերում, երբ դասի պլանավորմանը բավական ժամանակ չեն կարողանում հատկացնել (Ֆրենդ և Քուկ, 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 (*տես՝ սպարկեր 1*):

Ֆրենդը և Քուկը (2004) որոշ ուղենիշներ են տրամադրում՝ օգնելու թիմերին որոշելու, թե համադասավանդման որ ռազմավարությունն օգտագործել այս կամ այն դասի համար (*տես՝ ս ներդիր 3*): Կարևոր է, որ թիմերը քննարկեն դասի բովանդակությունը և որոշեն ամենից հարմար մոտեցումը՝ ելնելով աշակերտների կրթական կարիքներից:

Համատեղ դասավանդման գործընթացն սկսվում է ուսուցչի և հատուկ մանկավարժի միջև ծավալվող երկխոսությամբ, ինչպես նաև դպրոցի ղեկավարության կողմից աջակցության տրամադրմամբ: Ըստ Ֆրենդ և Քուկի (2010) առաջարկած ուղենիշների՝ ուսուցիչները կամ դպրոցները կարող են քննության առնել, թե արդյոք դպրոցը պատրաստ է իրականացնելու համատեղ դասավանդում (*տես՝ ս ներդիր 2 և 3*): Միաժամանակ այս ուղենիշները դպրոցին կարող են օգնել քննարկում սկսելու համատեղ դասավանդման մոդելին անցնելիս:

Պարկեր 1. Համատեղ դասավանդման եղանակներ



Ներդիր 2. Համատեղ դասավանդման եղանակի ընտրության նկատառումները

Աշակերտների առանձնահատկությունները և կարիքները: Օրինակ, երբ աշակերտը դժվարանում է աշխատանքի մի ձևից մյուսին անցնել, չպետք է ընտրել մոտեցում, որը դասի ընթացքում շատ փոփոխություններ է պահանջում:

Ուսուցիչների առանձնահատկությունները և կարիքները: Եթե համատեղ դասավանդողների դասավանդման ոճերը տարբեր են, լավագույն ձևը կլինի ընտրել մոտեցումներ, որոնք հնարավորություն են տալիս դասավանդելու մեկը մյուսից 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 որոշել, թե որն է դասավանդման ամենահարմար ռազմավարությունը: Խիստ կանոնակարգված, դասավանդման հստակ քայլեր 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, կարելի է ընտրել մի մոտեցում, որի արդյունավետությունը կախված չէ 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 հեշտ ընդունել համատեղ դասավանդման գաղափարը, մյուսները կարող են դիմադրել:

Ներդիր 3. Համատեղ դասավանդմանը պատրաստ լինելու գնահատման հարցաշար

Ինձ հետ համատեղ դասավանդողն ու ես՝

1. Քննարկել ենք, թե ինչպես ենք բաշխելու մեր անելիքները դասագործընթացում, քննարկել ենք մեր տեսակետների 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 այդ 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՝ որո՞նք 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:

Ովքե՞ր են ուսուցչի օգնականները

Համատեղ դասավանդումը հաճախ իրականացնում են ուսուցիչներն ու հատուկ մանկավարժները, սակայն թիմում կարևոր տեղ 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 հետազոտությունների 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 նյութի ընկալմանը, տեղեկատվությունը հարմարեցնելով նրանց յուրացման ոճին: Զարգացման 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՝ ուտել կամ իրականացնել անձնական հիգիենայի պահպանման գործողություններ: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ավագ աշակերտներին կարող են օգնել ձեռք բերելու 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՝ միտված բոլոր աշակերտների համար որակյալ ծառայությունների մատուցման ապահովմանը: Այս հաստիքը ստեղծվել է ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցում երեխայի կրթության արդյունավետությանը նպաստելու նպատակով: Դպրոցներում ուսուցչի օգնականի պարտականություններն են՝

1. օգնել ուսուցիչներին դասը պլանավորելու, դասավանդելու հարցում,
2. աջակցել ԱՌԻՊ-ի իրականացմանը,

3. աջակցել առարկայական ուսուցիչներին պատշաճ մեթոդներ և տեխնիկաներ կիրառելու հարցում,
4. կատարել դասարանի և առանձին աշակերտների գնահատում և տվյալների վերլուծություն,
5. օգնել ուսուցիչներին պատրաստելու դասավանդման նյութերը բոլոր աշակերտների, այդ թվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցողների համար,
6. մասնակցել դասի նախապատրաստման աշխատանքներին,
7. ուսուցիչների հետ հիմնավորել, գնահատել և դիտարկել առանձին երեխաների ուսումնառության գործընթացի դժվարությունները,
8. նպաստել աշակերտների ինքնուրույնության զարգացմանը,
9. պաշտպանել աշակերտների իրավունքներն ու ազատությունը,
10. համագործակցել բազմամասնագիտական թիմի հետ,
11. մասնակցել առարկայական խմբերի մեթոդական քննարկումներին,
12. մասնակցել սոցիալական ծառայությունների վեր հանած դեպքերի ներկայացմանն ու քննարկումներին:

Ուսուցչի օգնականի պաշտոնում աշխատելու համար մասնագետը պետք է ունենա բարձրագույն մանկավարժական կրթություն կամ բարձր որակավորում կամ էլ առնվազն երեք տարվա մանկավարժական փորձ վերջին տասը տարվա ընթացքում (<< կառավարության 26 ապրիլի 2018 թ. N 525-Ն որոշում: Ուսուցչի օգնականի մեթոդական ձեռնարկ, 2017):

Համատեղ դասավանդման հաջող իրականացման համար կարևոր է, որ թե՛ ուսուցիչը և թե՛ ուսուցչի օգնականը աշխատեն թիմով և ստանձնեն համատեղ դասավանդման արդյունավետ միջավայր ստեղծելու պատասխանատվություն: Այս պրակտիկան Միացյալ Նահանգներում կիրառվում է ավելի քան 10 տարի, բայց նորություն է Հայաստանում: Որպես ներառական կրթության խթան՝ համատեղ դասավանդումը խիստ արդյունավետ է, քանի որ դպրոցներին և ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս լավագույնս օգտագործելու եղած սահմանափակ ռեսուրսները: Ինչպես վերը նշվեց, համատեղ դասավանդումն ուսուցչից և ուսուցչի օգնականից պահանջում է կիսել պարտականությունները: Սա փոփոխություն է, ուսուցչի «իմ դասարանը» վերաբերմունքը փոխարինվում է երկու մասնագետների «մեր դասարանը» վերաբերմունքով, ինչը ենթադրում է միասնական աշխատանք՝ խթանելու երեխաների կրթությունը:

Համատեղ դասավանդման ժամանակ առաջացող խնդիրներ

Համատեղ դասավանդման մոդելը ենթադրում է մանրակրկիտ պլանավորում և ընթացիկ երկխոսություն: Համատեղ դասավանդումը գործելակերպի փոփոխություն է, հատկապես հանրակրթության ուսուցիչների համար, որոնք սովորաբար դասարանը համարում են իրենց սեփականությունը: Սա իրենից ներկայացնում է համատեղ պատասխանատվություն և դասավանդման համադրվող ռճեր: Գործընթացն սկսելուց առաջ ուսուցիչները պետք է նկատի ունենան, որ կարևոր են ուսուցման բովանդակությունը և ակնկալիքները աշակերտներից, պլանավորմանը համապատասխան ժամանակ հատկացնելը, օգտագործվող ռազմավարությունը նախապես որոշելն ու դերերը բաշխելը, ուսուցման ռճերը և կարգապահության հետ կապված սպասումները սահմանելը, առաջացող հարցերի քննարկման և դասավանդման մոտեցումների մասին միմյանց տեղեկացնելը (Ֆրենդ և Քուկ, 2004, 2010):

Համատեղ դասավանդման ժամանակ անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչները մշտապես խոսեն իրար հետ այնպիսի հարցերի շուրջը, ինչպիսիք են՝

- Ե՞րբ կարող ենք դասը պլանավորել, պատրաստել հանձնարարություններն ու ստուգել առաջադրանքները:
- Ինչպե՞ս ենք ընկալում միմյանց դասավանդման ռճերը:
- 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 ու կազմակերպչական մեր առօրյա պարտականությունները:
- Ինչպե՞ս ենք միմյանց ապահովելու հետադարձ կապով ու քննարկելու խնդիրները (Մեհրաբյան, 1971, Ֆրենդ և Քուկ, 2004):

Ֆրենդը և Քուկը (2010) 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, ոչ բոլորն են միանգամից սկսում համատեղ դասավանդել: Կարևոր է նաև քննարկել դասարանում ուսուցչի օգնականի պարտադիր առկայությունը: Երբ ուսուցիչները դասավանդում են միասին, երբեմն դժվարանում է առանձնացնել ուսուցչի օգնականի դերը: Ուսումնական միջավայրում դերերի հստակ բաշխումը շատ կարևոր է: Քանի որ համատեղ դասավանդելիս ուսուցիչների համար սկզբնական շրջանում դժվար է գործառույթները բաժանելը, կարելի է նախապես պատասխանատվությունը բաշխել ըստ թեմաների կամ դասի ժամանակ կատարվող գործողությունների: Դա ժամանակ և հնարավորություն է ընձեռում՝ հասկանալու դասավանդման ոճերն ու փոխհարաբերությունը և վերջապես զարգացնելու «մենք» միասնական հայեցակարգը «ես» հայեցակարգի փոխարեն և «թիմային» աշխատանքը «միայնակ» աշխատանքի փոխարեն:

Համադրել դասավանդման օրինակ

Առաջին դասարանի մի երիտասարդ ուսուցիչ տարին սկսեց՝ աշխատելով 32 աշակերտի հետ: Նրանցից երեքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեին, երկուսը՝ վարքագծի 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 առկա 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 անցկացվող մաթեմատիկայի համառոտ 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 օգնեց աշակերտներին ավելի լավ կենտրոնանալու: Թե՛ ուսուցիչը, թե՛ ուսուցչի օգնականը զգում էին, որ դասը հաջողվել է: Համատեղ դասավանդումը երկուսին էլ հնարավորություն էր տվել ակտիվ դերակատարում ունենալու դասավանդման ժամանակ, քանի որ 32 աշակերտներին բաժանել էին փոքր խմբերի: Տեսնելով, որ համադասավանդումը նպաստում 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 աշակերտները:

Ամփոփում

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 ուսումնական պլանները մշակելիս: Այդ ընթացքում ուսուցիչները, նեղ մասնագետները, դպրոցների ղեկավարները և ծնողները միավորում են իրենց ջանքերը երեխայի կրթության համար արդյունավետ պլան կազմելու համար: Իսմբի ներսում բաց երկխոսության և հավասարության սկզբունքները նպաստում են, որ թիմի բոլոր անդամների ձայները լսելի լինեն՝ ծառայելով ի շահ աշակերտների:

Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում այլևս ուսուցիչներից չի պահանջվում ստանձնել աշակերտների ուսուցման ամբողջ պատասխանատվությունը: Առաջադրվող համատեղ դասավանդման 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, աջակցություն տրամադրել առանձին երեխաների կամ հեշտությամբ անցնել մի դերից մյուսին: Համատեղ դասավանդումը ներառական կրթության համատեքստում հնարավոր է դարձնում աջակցության 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 ակտիվ մասնակցելու հնարավորություններ:
4. Մասնագետներ ներգրավելիս առաջնորդվել երեխայի անհատական կրթական կարիքներով:
5. Հնարավորության դեպքում աջակցություն ստանալ դպրոցի տնօրենից՝ համատեղ դասավանդման հայեցակարգը դպրոցի աշխատակազմին ներկայացնելով որպես ներառական պրակտիկայում եղած լավագույն մոտեցումներից մեկը:
6. Ուսուցիչներին պետք է հստակ ներկայացնել յուրաքանչյուրի դերը, պատասխանատվության շրջանակները: 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» դերանունը: Աշակերտները չեն պատկանում այս կամ այն ուսուցչին: Դասարանն ընդունեք որպես «մեր դասարան»:

Մտքեր ղեկավարների 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. Ապահովել բազմամասնագիտական թիմի ընդունած որոշումների կատարումը:
5. Ժամանակ հատկացրե՛ք ուսուցիչներին և ուսուցիչների օգնականներին՝ պլանավորելու և իրականացնելու աշխատանքներ՝ ըստ ուսումնական ծրագրում նախատեսվածի:

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

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

Լրացուցիչ աղբյուրներ

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

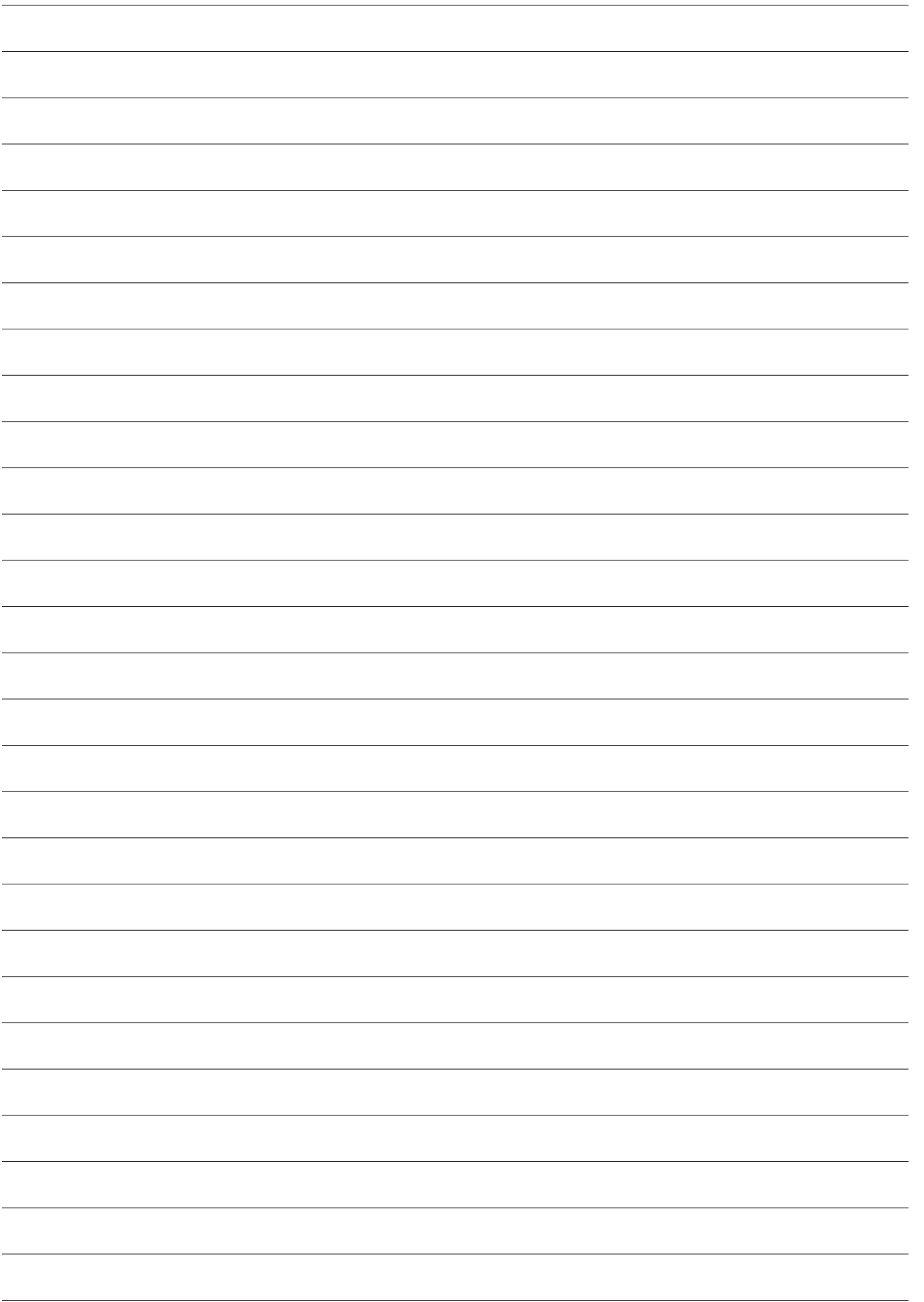
Websites that describe co-teaching collaborations:

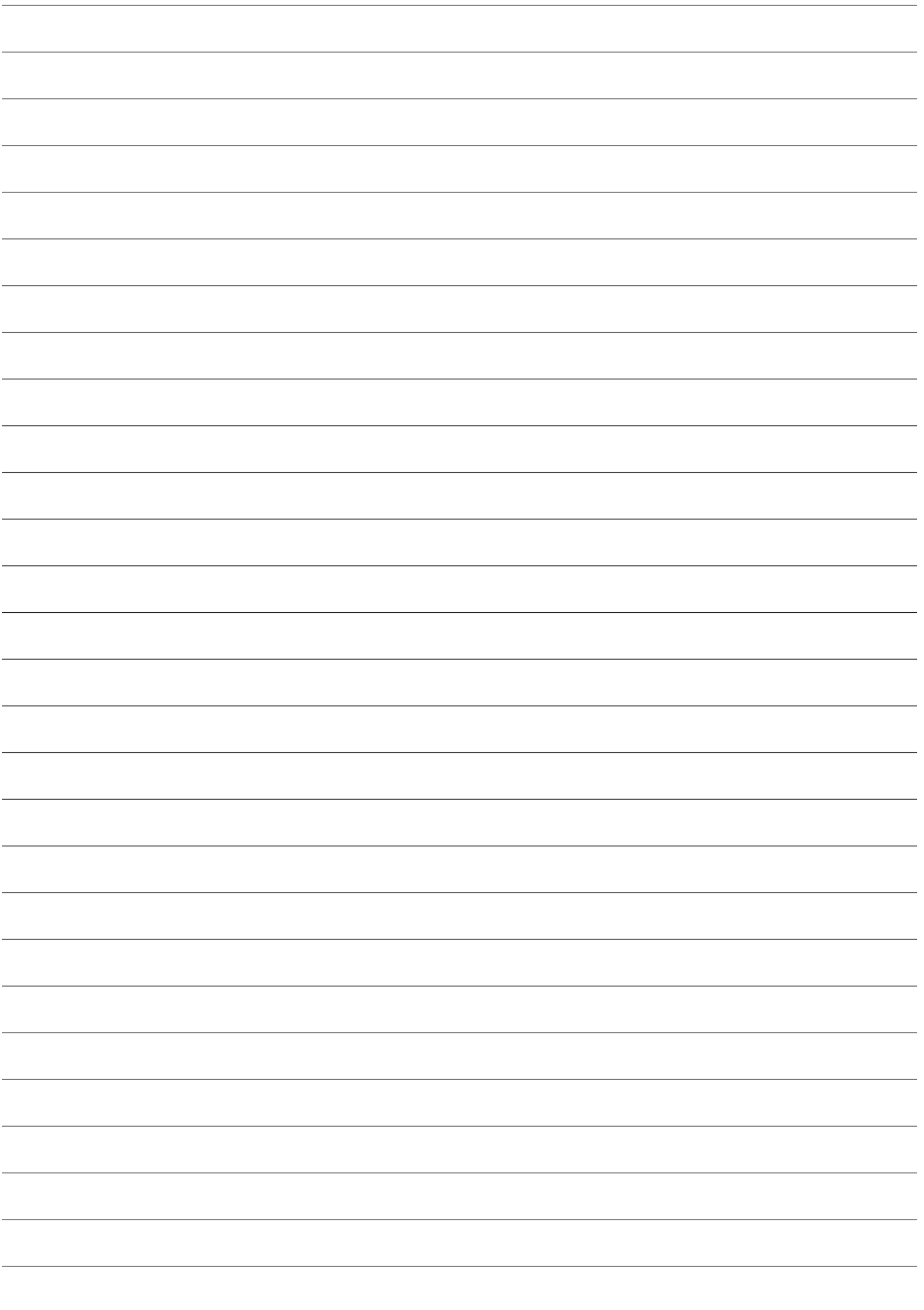
<http://people.uncw.edu/rabidouxs/coteach/Co-teaching%20Article.pdf>

https://study.com/articles/difference_between_teacher_teaching_assistant.html

Գրականության ցանկ

- ՀՀ կառավարության 26 ապրիլի 2018 թվականի N 525-Ն որոշում Հայաստանի Հանրապետության կառավարության 2010 թվականի հոկտեմբերի 14-ի N 1391-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին:
- Azatian, 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).
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A.I. (2013) *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate students' learning*. Thousand Oaks: CA Corwin.
- 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 ցույց է տրվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ընտանիքներին կրթական գործընթացին հաղորդակից դարձնելու կարևորությունը: Առաջարկվում են ընտանիքի և մասնագիտական խմբի գործընկերության կազմակերպման գաղափարներ և նկատարումներ՝ կրթության մեջ ներառական գործընթացները որակապես նոր աստիճանի բարձրացնելու համար:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը հարցրեք ձեզ

1. Երբ համայնքում հանդիպում եք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի իր ընտանիքի հետ, ինչ եք մտածում երեխայի և ընտանիքի մասին:
2. Ինչ խնդիրներ ունեն ընտանիքները կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող իրենց երեխաներին օժանդակելու համար:
3. Ինչ 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

Երեխայի ընտանիքը որոշիչ դեր ունի ներառական կրթության իրականացման գործընթացում, քանի որ մասնակից է երեխայի փոխադրմանը տարրական դպրոցից միջին, ապա ավագ դպրոց: Ուստի հարց է առաջանում, թե ինչու է ծնողների դերը հաճախ աննկատ մնում երեխաների կրթության գործընթացում: Պատմականորեն շատ երկրներում ընտանիքը կարծես դուրս է մնացել երեխայի կրթության հարցերով զբաղվող թիմից՝ հիմնականում ստանձնելով մասնագիտական կարծիք լսողի դերը: Նույն իրավիճակը եղել է նաև Հայաստանում, որտեղ ծնողների և մասնագետների երկխոսությունը հաճախ շարունակում է առավել ավանդական և հիերարխիկ բնույթ կրել: Ծնողները կամ ընտանիքի անդամները հիմնականում ներկայանում են հանդիպումների թեստերի արդյունքներին ծանոթանալու կամ իրենց երեխային վերաբերող արդեն իսկ կայացրած որոշումները լսելու համար: Դպրոցը, որպես կանոն, ծնողների հետ կապվում է, երբ նրանցից որևէ բան է հարկավոր կամ երբ ինչ-որ բան է պատահել: Ընտանիքների դերի փոփոխությունը պլանավորման գործընթացին վերաբերող տեղեկատվությունը պասիվ ստացողից ակտիվ մասնակցի 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: Դա կարևոր է, քանի որ ընտանիքն առավել համընդգրկուն տեղեկատվություն է ստանում երեխայի մասին և իմանում է ավելին, քան վկայում են թեստերի արդյունքներն ու գնահատականները: Ընտանիքների մեծ մասը գիտակցում է երեխայի առաջընթացն ու կարիքները, սակայն հիմնականում մնում է որպես պասիվ ռեսուրս՝ չունենալով իր ներդրումն այս գործընթացում:

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների 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 ընտանիքի անդամները համագործակցության անհրաժեշտ գիտելիքներ և հմտություններ չունեն: Մինչդեռ այդ համագործակցությունն էական նշանակություն ունի երեխայի կրթության արդյունավետության տեսանկյունից: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ երբ ընտանիքներն ու մանկավարժները հանդես են գալիս որպես գործընկերներ, ավելի հավանական է դառնում բոլոր երեխաների ուսումնառության հաջող ընթացքը (Ֆերել, 2012, Նունես, Սուարես, Ռոսարիո, Վալլեյո, Վալլե և Էպշտեյն, 2015): Ըստ Հոյի (2012) համապարփակ հետազոտության, որում քննության են առնվում աշակերտների առաջադիմությանը նպաստող պայմանները, մաթեմատիկայի և ընթերցանության գնահատականները բարելավվում են, երբ ուսուցիչներն սկսում են վստահել ծնողներին և նրանց հետ այդ գործընթացում հարաբերություններ են ունենում: 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, որոնց ընտանիքներն ակտիվ մասնակցություն են ունենում երեխայի ուսումնական գործընթացում:

Այդ համագործակցության դրական արդյունքներից են երեխայի բարձր գնահատականները, ընկերներ ունենալը և դպրոցն ավարտելուց հետո հաջողության հասնելու առավել մեծ հավանականությունը (Նյումեն, 2005): Թուրնբուլլը և ուրիշները (2015) հավաստիացնում են, որ ընտանիքների ներգրավումը կրթական գործընթացում նպաստում է երեխայի հմտությունների զարգացմանը, սովորելու մոտիվացիայի խթանմանը և դրական վարքի դրսևորմանը:

Ընտանիքի ներգրավումը կրթական գործընթացում տրամաբանական մեկնաբանություն և արդյունավետություն ունի: Այս գլխում քննարկվում է ընտանեկան կենտրոն մոտեցումը, ընտանիքի դերը երեխայի կրթության գործընթացում (Էպլեյ, Սամմերս և Թուրնբուլլ, 2010): Գլխում ներկայացվում է ընտանիքը՝ որպես ռեսուրս, ոչ թե իբրև խոչընդոտ դիտարկելուն միտված մշակութային և վարքագծային փոփոխությունների անհրաժեշտությունը: Քննարկվում են նաև մասնագիտական հաղորդակցման այն հմտություններն ու ռազմավարությունը, որոնք անհրաժեշտ են ընտանիքները երեխաների դպրոցական կյանքի ակտիվ մասնակիցները դարձնելու համար:

Ընտանիքի կարիքները հասկանալը

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

- ա) ինչն է մոտիվացնում ընտանիքին,
- բ) որո՞նք են դպրոցի կյանքում ներգրավվելուց ընտանիքին հետ պահող մտավախությունները,
- գ) ինչպե՞ս է դպրոցը ընտանիքին հրավիրել մասնակցելու երեխայի կրթական գործընթացի պլանավորման գործընթացին:

Այսպիսի հարցերն օգնում են հասկանալու և ողջունելու ընտանիքի մասնակցությունը երեխայի կրթության պլանավորման գործընթացում: Միաժամանակ երեխային լավագույնս օժանդակելու համար ընտանիքը պետք է ընդունի, որ երեխան կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունի, և պետք է ցանկանա աշխատել ուսուցիչների և այլ մասնագետների հետ: Վարքագծի նման փոփոխությունն ընտանիքի և մասնագետների համար կարող է արտասովոր լինել: Այս նոր մոտեցումը թե՛ ընտանիքից և թե՛ մասնագետներից պահանջում է ժամանակ և նպատակադրում:

Դեյի (2016) «Ծնողների ապրումակցման քարտեզ» (էջ 41) գործիքի միջոցով մասնագետները կարող են վեր հանել այն ոչ տեսանելի թյուրըմբռնումները, որոնց պատճառով ընտանիքը չի ցանկանում մասնակցել երեխայի դպրոցական կյանքին: Այս քարտեզն ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս ավելի լավ հասկանալու ընտանիքի պատկերացումները, իսկ ընտանիքին օգնում է ավելի ընդունվելու: Քարտեզը խթանում է ուսուցիչներին մտածել չորս հարցի շուրջ. ա) ինչ են մտածում ու զգում ծնողները, բ) ինչ են տեսնում ու լսում ծնողները, գ) ինչ են ասում և անում ծնողները, դ) ինչ են ցանկանում ծնողները: Հեղինակն ուսուցիչների օգտագործման համար նման քարտեզի օրինակ է առաջարկում (*տե՛ս աղյուսակ 1*): Հայաստանում ընտանիքի մասին լիարժեք կարծիք կազմելու համար շատ կարևոր դեր ունեն ընտանիքի ավագ սերնդի անդամները՝ տատիկներն ու պապիկները: Այս քարտեզն ուսուցիչներից պահանջում է հանգամանորեն մտածել ընտանիքի կարիքների մասին և ծառայում է որպես ապրումակցման և լուծումներ գտնելու գործիք ծնողների հետ կառուցողական հարաբերությունների ստեղծման ճանապարհին:

Աղյուսակ 1. Ծնողների ապրումակցման քարտեզ

Ինչ են մտածում ու զգում ծնողները:	Ինչ են տեսնում ու լսում ծնողները:
Ինչ են ասում և անում ծնողները:	Ինչ են ցանկանում ծնողները:
Ինչ մտավախություններ ունեն ընտանիքները	Ինչ օգուտ են ստանում ընտանիքները:

Ընտանեկենսագրի մոտեցում

Ինչպես արդեն նշվել է, ընտանիքն իր երեխայի մասին հոգ է տանում նրա ամբողջ կյանքի ընթացքում: Կրտսեր դպրոցական տարիքում դպրոցի հետ ամուր հարաբերությունների հաստատումն օգնում է երեխային և նպաստում նրա ընտանիքի ու դպրոցի միջև հարաբերությունների զարգացմանը: Հետագայում՝ երեխայի հասունացման ընթացքում, ընտանիքում արդեն ձևավորված են լինում մասնագետների հետ աշխատելու հմտություններ: Այս գործընկերությունը պահանջում է ընտանեկենսագրի մոտեցում, ինչը չի սահմանափակվում միայն ծնողներով: Ընտանիքի վրա կենտրոնացած գործընկերային հարաբերություններում իրենց մասնակցությունն են ունենում նաև ընտանիքի մյուս անդամները՝ տատիկները, պապիկները, քույրերը, եղբայրները և նույնիսկ ընտանիքի բարեկամները (Թուրնբուլլ, Թուրնբուլլ, Էրվին, Սուդակ և Շոգրեն, 2011): Այս գլխում ընտանիք ասելով՝ հասկանում ենք մարդկանց ավելի լայն շրջանակ:

Երեխայի կրթության պլանավորման գործընթացում ընտանիքին ներգրավելը հնարավոր է միայն մասնագետների՝ գործընկերության հմտություններին կատարելապես տիրապետելու դեպքում: Ցանկացած գործընկերության պարագայում կարևոր են երկուստեք ուժեղ կողմերը, գիտելիքը և առկա ռեսուրսները: Ըստ Թուրնբուլլի և ուրիշների (2011)՝ գործընկերության հաստատման և զարգացման համար առանցքային նշանակություն ունեն հետևյալ հանգամանքները. երկխոսության առկայություն, փոխադարձ հարգանք, վստահություն, արհեստավարժություն, հավասարություն և հանձնառություն: Բլյու-Բաննինգը և ուրիշները (2004) ավելացնում են նաև տվյալների գաղտնիության պահպանումը. ընտանիքը պետք է իրազեկված լինի, որ այն, ինչ իրենց ասվում է, չի կարող քննարկման առարկա լինել այլ հարթակներում: Աղյուսակ 2-ում նշված են գործընկերային հարաբերությունների զարգացման առանցքային հանգամանքները, մասնագետների գործողությունների օրինակները և տեղեկատվություն այդ գործողությունների նկատմամբ վստահություն կամ անվստահություն առաջանալու վերաբերյալ:

Աղյուսակ 2. Գործընկերության սրբեղծումը վստահության ներշնչմամբ

<p>Երկխոսություն</p> <p>Գործընկերների միջև փոխանակվող խոսքային, ոչ խոսքային կամ գրավոր ուղերձներ:</p> <p>Ցուցիչները.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ընկերական հարաբերություններ ունենալը • լսելը • հստակ լինելը • ազնիվ լինելը • տեղեկություններ տրամադրելն ու համակարգելը: 	<p>Դուք մասնակցում եք հանդիպման կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի ծնողների հետ, որոնք խիստ ընկճված են, քանի որ իրենց երեխան ցածր գնահատականներ է ստանում, և համոզված են, որ իրենք են մեղավոր:</p>	<p>Հանդիպման ժամանակ ընտանիքին ասել, որ տնային առաջադրանքները կատարելու ժամանակ բավարար հսկողություն չեն ապահովում երեխայի նկատմամբ և ցածր գնահատականների համար իրենք են մեղավոր:</p>	<p>Ծնողներին լսել կարեկցանքով և հարցնել, թե արդյոք կուզենային միասին տարբերակներ մտածել իրենց երեխայի առաջընթացը խթանելու համար:</p>
<p>Հարգանք</p> <p>Հարաբերություններ, որոնց ժամանակ յուրաքանչյուր գործընկեր բոլորին վերաբերվում է պատկառանքով: Ընտանիքի նկատմամբ հոգատարությունն արտահայտել գործողություններով և բառերով:</p> <p>Ցուցիչները.</p> <ul style="list-style-type: none"> • հարգանքը ընտանիքի պատմության նկատմամբ • ընտանիքի ուժեղ կողմերի վերհանումը • արժանապատիվ վերաբերմունքն աշակերտներին և ընտանիքներին: 	<p>Դպրոցը մշակում է ներառման ուղենիշներ, հանդիպումներ ու քննարկումներ է կազմակերպում ընտանիքների և համայնքի հետ:</p>	<p>Ընտանիքին խորհուրդ տալ իրենց երեխայի ընկերների շրջանում գտնել մեկին, որը իրենց համար կթարգմանի ու կբացատրի ուղենիշները:</p>	<p>Խոսել դպրոցի տնօրինության հետ ուղենիշների թարգմանությունն ապահովելու և ընտանիքի իրազեկման գործընթացը կազմակերպելու համար:</p>
<p>Մասնագիտական արհեստավարժություն</p> <ul style="list-style-type: none"> • բարձր ակնկալիքներ սահմանելը • որակյալ կրթություն ապահովելը • կրթության շարունակություն ապահովելը: 	<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 բացահայտել երեխայի հետ կապված իրենց առաջնահերթությունները տվյալ տարվա և հետագայի համար:</p>

<p>Հավասարություն</p> <p>Յուրաքանչյուր գործընկերունի ընդունվող որոշումների վրա ազդելու հավասար հնարավորություն և կարողություն:</p> <p>Ցուցիչները.</p> <ul style="list-style-type: none"> • լիազորությանների բաժանում, երեխայի նպատակների և կրթական ծրագրի մասին որոշում կայացնելիս ընտանիքի կարծիքի հաշվի առնում • բարենպաստ միջավայրի ստեղծում, որտեղ լսում են ընտանիքին և խրախուսում կարծիք հայտնելը, նույնիսկ երբ թիմը համաձայն չէ հնչած կարծիքին • տարբերակների տրամադրում: 	<p>Ընտանիքի անդամը խնդրում է հանդիպումը կազմակերպել դասերից առաջ, որպեսզի այն իր աշխատանքային ժամերի հետ չհամընկնի:</p>	<p>Ասել ընտանիքին, որ խորհրդակցության անցկացումը դասերի ընթացքում հակասում է դպրոցի քաղաքականությանը:</p>	<p>Ճշտել՝ արդյոք ընտանիքի համար ընդունելի է քննարկումն անցկացնել հեռախոսով:</p>
<p>Հանձնառություն</p> <p>Զգույշ լինել ընտանիքի համար հուզական հարցեր քննարկելիս:</p> <p>Կամ արդյոք դժվարություններ տանը, որոնց մասին ուսուցիչները տեղյակ չեն:</p> <p>Ցուցիչները.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ընդառաջել ընտանիքին, ապահովել խորհրդատվությամբ • սպասվածից ավելին անել • զգայուն լինել ընտանիքի հուզական կարիքների նկատմամբ: 	<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 և չօժանդակել 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>

<p>Վստահություն</p> <p>Պահպանել տվյալների գաղտնիություն:</p> <p>Հավատալ միմյանց և համոզված լինել, որ դիմացինը լավագույնս պաշտպանում է երեխայի շահերը:</p> <p>Ցուցիչները.</p> <ul style="list-style-type: none"> • հուսալի լինելը • գաղտնիություն պահպանելը • վստահությունը սեփական անձի նկատմամբ: 	<p>Դպրոցի վարչական աշխատակազմը խնդրում է երեխայի ծնողներին վճարում կատարել՝ արտադասարանական որոշ դասընթացների մասնակցելու համար, բայց ծնողները վճարունակ չեն:</p>	<p>Ասել, որ նրանք չեն կարողանալու մասնակցել արտադասարանական դասերին, քանի որ յուրաքանչյուրը վճարում է իր համար:</p>	<p>Սահմանել դասարանի համար ներդրում կատարելու ոչ դրամական ձևաչափ: Ծնողներին ասել, որ դա իրենց ներդրումն է դասարանի համար, և պահպանել գաղտնիությունը:</p>
---	---	---	--

Աղբյուրը՝ 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.

Ընտանիքների հետ հաղորդակցումը

Ինչպես արդեն նշվել է, ուսուցիչների և ընտանիքների միջև հաղորդակցումը կրթական գործընթացի շատ կարևոր գործոն է, հատկապես ներառական կրթության համատեքստում: Կարևոր է ընդունել, որ սա և՛ ընտանիքի, և՛ մասնագետների համար շփման նոր ձև է, քանի որ մինչ այս նրանք ավելի ծանոթ էին աստիճանակարգային (հիերարխիկ) դերերին, երբ մասնագետները համարվում էին փորձագետներ, իսկ ծնողներն ընդունում էին ասված կարծիքն ու գրեթե բավարարվում հարցեր տալով: Մտածողության այդպիսի փոփոխության համար պահանջվում են նոր վերաբերմունք և նոր հմտություններ: Այստեղ կարևոր դեր է խաղում հաղորդակցումը, որը պարզապես տեղեկություն հաղորդելը չէ, 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 մոտ ստեղծվում է տպավորություն, որ իրենք եկել են տեղեկատվություն ստանալու: Մասնագետները սովորաբար 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, որպես այդպիսին, տեղի չի ունենում: Մասնագտական 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» թիմեր, որտեղ թիմերը հաճախ հանդես են գալիս միմյանց դեմ: Ընտանիքում ստեղծվում է տպավորություն, որ իրենց կարծիքը չի գնահատվում:

Երբեմն էլ ընտանիքներն են դիմադրում թիմում ներգրավվելուն: Նրանք չեն պատկերացնում թիմում ներգրավվելու ընթացքը, իրենց դերը երեխայի հետ աշխատանքների պլանավորման մեջ՝ կարծելով, որ դա բացառապես մասնագետի կամ ուսուցչի պարտականությունն է: Ընտանիք-դպրոց կապի զարգացումը, ծնողներին թիմում ներգրավելը կարևոր և նշանակալի գործընթաց է, ըստ որում, հաղորդակցումն այս գործընթացի առանցքային տարրն է:

Հաղորդակցման ճիշտ հմտություններ զարգացնելու նպատակով մասնագետները պետք է ուշադիր ու կարեկցանքով լսեն ծնողներին կամ ընտանիքի այլ անդամներին, փորձեն հասկանալ ու կիսել ընտանիքի մտահոգությունները: Ընտանիքներն իրենց հաճախ նսեմացած են զգում, եթե գործընթացի մեջ չեն ներգրավվում կամ չեն ըմբռնում իրենց ներկայացված տեղեկատվությունը: Թիմի համար կարևոր է փորձել հասկանալ ընտանիքի առջև ծառայած խնդիրները՝ առանց նրանց քննդատելու կամ գերհոգաժողություն դրսևորելու: Ընտանիքի հետ հարաբերությունները ժամանակի ընթացքում կարող են մտերմանալ, եթե ընտանիքը զգա, որ իրեն հասկանում և ընդունում են: Սովորաբար ծնողների և մասնագետների պատկերացումները հաղորդակցման միջոցների մասին տարբեր են: Այդ տարբերությունները լուսաբանված են աղյուսակ 3-ում, որտեղ ներկայացված են մեջբերումներ ընտանիքի անդամներից և մասնագետներից (*տես աղյուսակ 3*): Դրանցից երևում է, թե որքան տարբեր կարող է լինել միևնույն խոսակցության բովանդակության ընկալումը ծնողների ու մասնագետների կողմից:

Աղյուսակ 3. Հաղորդակցման ընկալման տարբերություններ

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

Աղբյուրը՝ 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.*

Ընտանիքի անդամների և մասնագետների պատկերացումները հաղորդակցման մասին կարող են իրարից խիստ տարբեր լինել: Աղյուսակ 3-ում ծնողը ցանկանում է, որ իրեն լսեն և արժևորեն, իսկ մասնագետը համոզված է, որ իր արածն էլ հենց դա է: Իր իմացած ամբողջ տեղեկատվությունը ընտանիքի անդամներին հաղորդելով՝ մասնագետին թվում է, թե հաջողությամբ հաղորդակցվում է ընտանիքի հետ: Կարծում է, թե գիտի ընտանիքն ինչ սպասումներ ունի իրենից: Հաղորդակցման այս անջրպետը հնարավոր է վերացնել միայն արդյունավետ հաղորդակցման միջոցով, որի համար պահանջվում է լսել և մտածել: Եթե մասնակիցները միմյանց չեն լսում և իրավիճակը չեն վերլուծում, ապա հաղորդակցումը չի ստացվում: Կարևոր է ըմբռնել ոչ միայն այն ամենը, ինչ ասվում է, այլև այն ամենը, ինչ բառացի չի ասվում: Վերջինս տեղի է ունենում համատեղ աշխատանքի ու փոխհարաբերությունների ընթացքում: Տեսնենք, թե ինչպես է հնարավոր աննշան փոփոխություններ կատարելու միջոցով արդյունավետ հաղորդակցվել ու ամուր համագործակցային հարաբերություններ կառուցել (*տես աղյուսակ 4*):

Աղյուսակ 4. Ամուր հարաբերությունների հեռանկար

Ծնողի տեսակետ	Մասնագետի տեսակետ
<p>Անհանգստացած էի, որ երեխաս միշտ խնդիրներ է առաջացնում դասարանում: Գնացի դպրոց՝ ուսուցչի հետ խոսելու: Ինձ հետ զրույցին բավականաչափ ժամանակ հատկացրեց:</p> <p>Տանն իմ անելիքի հետ կապված խորհուրդներ տվեց:</p>	<p>Նկատեցի, որ հիմա երեխաների 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 համագործակցությունն 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 հաղորդակցվելու ԱՌԻՊ-ի կազմման կամ այլ կարևոր 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: Այդպիսի մոդելի դեպքում տեղեկատվությունը ստանալուց և իրենց երեխայի ուսումնական պլանը կազմելուց հետո ծնողների անելիքն ավարտվում է: Ավարտվում է նաև երկխոսությունը: Փոխգործակցության և ամուր հարաբերությունների կառուցման համար պահանջվում է հաղորդակցման տարբեր տեսակների հմուտ 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 հեռախոսազանգով, առցանց շփումով (օրինակ՝ Dasar.am-ով, եթե ընտանիքներն օգտվում են համացանցից) կամ նոթատետրով, որի մեջ ուսուցիչն օրվա կարևոր անցուդարձի մասին ընտանիքի համար մի քանի գրառում է կատարում: Սա նաև հնարավորություն է տալիս ընտանիքի անդամներին պատասխանելու ուսուցչին՝ երբեմն կարևոր տեղեկատվություն տրամադրելով երեխայի հետ կապված սթրեսային հանգամանքների կամ իրավիճակների մասին, ինչը կարող է ազդել երեխայի ուսումնառության վրա: Օրինակ՝ երեխան նախորդ գիշերը լավ չի քնել, որովհետև ընտանիքում անհարմար իրավիճակ է եղել: Կամ գուցե դպրոցում երկու աշակերտների միջև վեճ է եղել, որը հուզել է երեխային: Տեղեկատվության փոխանակման այս տեսակը կարող է դառնալ ընտանիքի անդամների և ուսուցչի միջև երեխայի ձեռքբերումների և դժվարությունների մասին հաղորդակցվելու և քննարկման ձևաչափ: Հաճախակի կապը ընտանիքին հնարավորություն է տալիս ուսուցիչների հետ խոսելու 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 մասնակցություն ունենալ: 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 հանդիպումներ

րում ձևավորվող փոխհարաբերություններն 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: Ե՛վ ծնողի, և՛ մասնագետի համար կարևոր են ոչ խոսքային հաղորդակցման հուշումները, որոնք դրսևորվում են հետևյալ կերպ.

- Ֆիզիկական ազդակներ. հայացքներով շփվելը, դեմքի ջերմ արտահայտությունը և միմյանց միջև փոքր տարածությունը ստեղծում են մտերմության զգացում, մինչդեռ հեռու քաշվելը, ոտքը ոտքին գցած կամ թևերը խաչած նստելը կարող են դիմացինին լսելու ցանկության բացակայություն ցույց տալ:
- 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 (*տես աղյուսակ 5*):

Աղյուսակ 5. Խոսքային հաղորդակցման մուրեցումներ

Վերաձևակերպում	Ծնողի խոսքի բովանդակությունը հստակեցնելու նպատակով ուսուցիչը կարող է այլ բառերով վերաձևակերպել այն: Կարելի է սկսել այսպես. «Տեսնեմ՝ ճիշտ եմ հասկանում, թե ինչ եք ինձ հարցնում»:
Խթանող արձագանք	Սա ցուցադրում է ուշադիր լսելը: Լինում է երկու տեսակի. <ul style="list-style-type: none"> • Քաջալերող, որը ներառում է այնպիսի արձագանքներ, ինչպիսիք են. «Իսկապէս, իսկ հետո՞...» կամ «Պարզ է: Իսկ հետո՞...»: • Խոսքային երկրորդում, երբ ասվածը վերաձևակերպվում է՝ գործածելով ծնողների կողմից օգտագործված բառերը: Սա խրախուսում է ընտանիքի անդամին, որ շարունակի խոսել:
Ներգործող արձագանք	Սա կարևորում է ոչ միայն ասվածի բովանդակությունը, այլև այն, թե ինչպես է դա ասվել: Խոսքը իմաստ է ստանում արտահայտված զգացմունքներից ու վերաբերմունքից: Օրինակ՝ «Հեղինե, դու կարծես թե սպասում էիր, որ մայրիկը քեզ կօգնի, ու այդ պատճառով տխրեցիր»:

Հարցեր փալ	Բաց հարցերն օգնում են, որ ընտանիքի անդամները խոսեն: Օրինակ՝ «Հիմա ինչն է նպաստում, որ Միքայելը ավելի լավ աշխատի»: Որքան հնարավոր է պետք է սահմանափակել այնպիսի հարցերը, որոնց պատասխանը պարզապես «այո» կամ «ոչ» է: Սահմանափակել է պետք նաև այն հարցերը, որոնց պատասխանելու համար առանձնապես մտածելու կարիք չկա: Օրինակ՝ «Քանի տարի է, ինչ Աննան սովորում է այս դպրոցում» կամ «Այսօր լավ եք զգում ձեզ»:
Ամփոփել	Սա ներառում է ասվածի կրկնությունը, կարևոր մտքերի շեշտադրումը: Ամփոփումը, օրինակ, կարելի է սկսել այսպես. «Եկեք ի մի բերենք Գևորգի մաթեմատիկայի ծրագրի մասին մեր քննարկումը»:

Աղբյուրը՝ 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.

Ներկայությունից ներգրավվածություն

Երեխայի կրթական գործընթացին ընտանիքի անդամներին մասնակից դարձնելու բազմաթիվ ձևեր կան: Միաժամանակ կան դրա համար անհրաժեշտ բազմաթիվ հմտություններ, որոնք հարկավոր է զարգացնել: Միայն ծնողների ներկայության 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 այլ և մերձավոր անդամները: Այս փոփոխությունը քննարկելիս հաճախ օգտագործվում են այնպիսի եզրույթներ, ինչպիսիք են՝ ներկայությունը և մասնակցությունը: Սոսկ ներկայությունից մինչև մասնակցություն մեկ քայլ է: Դա ցույց է տալիս դպրոցի դիրքորոշումը ընտանիքների ներքին կարողության ճանաչման ու նրանց թիմի լիիրավ անդամ ընդունելու հարցում: Իրենց ներգրավված զգալով՝ մարդիկ անցնում են գործի՝ ստանալու այն, ինչը ցանկանում են և ինչի կարիքն ունեն (Սվաջյան, 2009, 2011): Հաճախ ընտանիքները դպրոցում չեն ունենում ներգրավվածության զգացում և իրենց անզոր զգալով՝ հեռանում են գործընթացից: Ամուր, զորացնող գործընկերային հարաբերությունների պարագայում մասնագետներն ընտանիքի անդամների համար ստեղծում են զարգանալու և թիմային գործընթացում ակտիվ դերեր ստանձնելու հնարավորություններ:

Անցումը ներկայության և ընդգրկման մոդելից մասնակցության մոդելին պահանջում է ավելի բարձր մակարդակի երկխոսություն և համագործակցություն: Մասնակցությունն այդ դեպքում պահանջում է որոշակի պատասխանատվության ստանձնում, որոշակի գործողությունների կատարում: Այս փոփոխությունն ընկալելուն օգնում է Դեյի առաջարկած աղյուսակը (*տես աղյուսակ 6*), որտեղ ներկայացված են ներկայությունը մասնակցությամբ փոխարինելուն նպաստող, դպրոցի անձնակազմի կողմից կիրառվող մոտեցումներ: Այն օգնում է մասնագետներին համագործակցության առաջընթացը տարբերակելու 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 գործընթացում: Մասնակցությունը ենթադրում է ծնողների ներկայությունը դպրոցական միջոցառումներին և ժամանակ առ ժամանակ այցելությունները դպրոց՝ ծանոթանալու տարբեր մանկավարժական հնարներին, որոնք կարող են օգտագործվել տանը իրենց երեխային օգնելու համար: Ներգրավվածության փուլում ծնողները և ուսուցիչները սկսում են համագործակցել՝ միմյանց դիտելով որպես երեխայի կրթության գործընկեր: Ներգրավվածությունը պահանջում է բարձր մակարդակի համագործակցություն և հզորացնում է ընտանիքին, ուսուցչին ու բազմամասնագիտական թիմի մյուս անդամներին: Միաժամանակ ներգրավվածությունը ընտանիքին հնարավորություն է տալիս զարգացնելու երեխայի օժանդակության ստեղծագործական մոտեցումները: Աղյուսակ 6-ում տրված են օրինակներ յուրաքանչյուր փուլի համար: Դպրոցներում այս ձևաչափը կարող է օգտա-

գործվել 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 մասնակցության մոդել

Ներկայություն	Մասնակցություն	Ներգրավվածություն
Ընտանիքը հաճախում է ժողովների, որոնք անցկացնում են ուսուցիչները:	Ընտանիքը և ուսուցիչը միասին են անցկացնում ժողովը:	Ընտանիքի անդամը (և աշակերտը) վարում է ԱՌԻՊ-ին առնչվող ժողովը:
Ընտանիքը ստանում է ԱՌԻՊ-ը և ստորագրում այն:	Ընտանիքը մասնակցում է ԱՌԻՊ-ի մշակման համար կազմակերպված հանդիպմանը, բայց ունենում է պասիվ դերակատարում:	Ընտանիքի անդամները ակտիվ մասնակցում են հանդիպումներին, նպատակների սահմանմանը, հանդես են գալիս դիտարկումներով ու ստանում հետադարձ կապ, արձագանքներ:
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՝ Day, C. G. (2016). Authentically engaging families: A collaborative care framework for student success. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Օգտագործեք ստորև տրված աղյուսակը, որպեսզի ստեղծեք ձեր օրինակները: Ներկայությունից դեպի ներգրավվածություն մոդելը

Ներկայություն	Մասնակցություն	Ներգրավվածություն

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 նոր ուսուցիչներ ունի, որոնք ավելի շատ բան են պահանջում իրենից: 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: Դասուցիչը խոսում է տնօրենի հետ, որոշում են հանդիպում կազմակերպել Դավիթի հետ աշխատող բազմամասնագիտական 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, թե 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 կոհիվների մեջ է ընկնում: Ինչ է պատահել, Դավիթի հայրը չգիտի, թե ինչու է ամեն ինչ փոխվել: Ուսուցիչը և դպրոցի տնօրենը առաջարկում են պատմել, կիսվել մտահոգություններով:

Լսելուց և հարցեր տալուց հետո բազմամասնագիտական թիմը դիմում է ծնողներին, թե արդյոք 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 կմասնակցեն Դավիթը, նրա դասուցեկն ու ծնողները:

Հանդիպման ժամանակ նախկին դասուցեկը պատմում է, որ ծնողների և Դավիթի հետ միշտ քննարկել է ամենօրյա անելիքներն ու ակնկալիքները: Նոր դասուցեկը 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 օրագիր վարել: 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 ձայնը լսելի դարձնելուն ու նման գաղափարները դպրոց բերելուն: Ծնողները կզգան, որ լիարժեք մասնակցում են ուսումնական գործընթացին և իրենց խոսքը լսելի է:

Ամփոփում

Այս գլուխը մասնագետներին զինեց ընտանիքներին կրթական գործընթացում ներգրավելու համար անհրաժեշտ գիտելիքներով: Հայտնի է, որ ներառական կրթությունը զարգացնելու համար էական նշանակություն ունի ընտանիքի ներգրավումը երեխայի կրթական գործընթացում: Մասնագետները քննության են առնում ընտանիքների հետ աշխատանքի ձևերը և մշակում նոր գործելաճ: Նախկինում ընդունված մոդելից, որտեղ մասնագետները 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 զարգացմանն անհրաժեշտ հաղորդակցման հմտություններն ու ձևերը: Նկարագրվեց ընտանեկենտրոն մոտեցմանն անցնելու ճանապարհը, որը ենթադրում է ընտանիքների հզորացումը՝ որպես ներառական դպրոցի փորձառությունների հարստացման ակտիվ դերակատար դառնալու գրավական:

Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Զարգացնել փոխգործակցություն և շարունակական հարաբերություններ ընտանիքների անդամների հետ:
2. Ընտանիքների անդամներին խնդրել կարծիքներ ու առաջարկություններ ներկայացնել հանդիպումներից առաջ և հետո:
3. Ընտանիքների անդամների հետ հանդիպումներն անցկացնել ջերմ մթնոլորտում:
4. Գործի դնել հաղորդակցմանը նպաստող հմտություններ:
5. Հաղորդակցվել ամեն օր կամ առնվազն շաբաթական մեկ անգամ:
6. Արտահայտվել աշակերտի առաջընթացի և դժվարությունների մասին:
7. Ընտանիքների անդամներին ներգրավել դպրոցի ծնողական համայնքներում:
8. Ընտանիքների անդամներին ընդունել որպես երեխայի հարցերով զբաղվող թիմի լիիրավ անդամի:
9. Դպրոցի ներսում կազմակերպել ակումբներ՝ ուսումնամանկավարժական հարցերի վերաբերյալ միմյանց գիտելիքներ հաղորդելու համար:

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

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

Լրացուցիչ աղբյուրներ

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

«Սորս» հիմնադրամը ծնողների ստեղծած կազմակերպություն է, 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/>

ՅՈՒՆԻՍԵՖ (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. տե՛ս <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

Գրականության ցանկ

- 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 (NLTLS-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

ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Ռենատրա Տիքա
Մինեսոթայի համալսարան

Արաքսիա Սվաշյան
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Վերգինե Եսայան
Երևանի թիվ 17 հայրուկ դպրոց

Ձևավորող գնահատումը մեծ նշանակություն ունի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ներառող ուսուցման մշտադիտարկման հարցում: Մրացված արդյունքները դրվում են անհատական կրթական պլանի ձևավորման հիմքում:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը հարցրեք ձեզ

1. Ի՞նչ տեսակի գնահատում եք օգտագործում ձեր աշակերտների առաջընթացն արձանագրելու համար:
2. Ո՞վ է պատասխանատու երեխայի կրթության կարիքների գնահատման համար:
3. Արդյոք հարկավոր է ծնողին ներգրավել գնահատման գործընթացում:
4. Արդյոք կարևոր է երեխային ընդգրկել գնահատման գործընթացում:

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: Համընդհանուր գնահատման նոր համակարգը մշակվել և ներկայումս կիրառվում է Հայաստանի տարբեր մարզերում: Բարեփոխումների իրականացման համար հիմք են հանդիսացել գործառական, հաշմանդամության և առողջության միջազգային դասակարգումը երեխաների և երիտասարդների համար (ԱՀԿ ՖՄԴ-ԵԵ, ԱՀԿ, 2007) և Միավորված ազգերի կազմակերպության Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան (ԿՀԱԻ), որը ՀՀ-ն վավերացրել է 2010 թ.: Մինչև 2013 թ. կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական կարիքի գնահատումը հիմնված էր ավանդական բժշկական մոդելի վրա, զուտ ախտաբանական մոտեցման կիրառմամբ: 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 խանգարումներ, մտավոր հետամնացություն, հոգեբանական զարգացման խնդիրներ և վարքային ու հուզականային ոլորտի խանգարումներ (Կաստրո և Պալիկարա, 2017):

Գնահատման այս ախտաբանական մոտեցումը բավարար տեղեկատվություն չէր տրամադրում մանկավարժներին սովորողների կրթական կարիքների վրա հիմնված անհատական ուսուցման պլաններ (ԱՌԻՊ) 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 գործընթացում:

Գնահատման գործընթացում առկա թերությունները շտկելու համար ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի նախաձեռնությամբ 2013 թ. ստեղծվեց աշխատանքային գործընկերություն միջազգային խորհրդատուների և գնահատման կենտրոնի փորձագետների թիմի միջև:

Պորտուգալիայի Պորտոյի պոլիտեխնիկ ինստիտուտի խորհրդատուները փորձ ունեին ներառական կրթության սկզբունքների, փորձառության, հատուկ կրթության ռազմավարության գնահատման և ՖՄԴ-ԵԵ-ի կիրառման ոլորտում: Հայաստանի ԲՀՄ կենտրոնի փորձագետները մասնագիտացած էին հոգեբանության և սոցիալական աշխատանքի ոլորտներում: Այս աշխատանքներն արդյունավետ իրականացնելու նպատակով փորձագիտական խումբը համագործակցում էր նաև Հայաստանում կրթության և ներառման հարցերով զբաղվող այլ առանցքային կազմակերպությունների՝ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության, «Հույսի կամուրջ» ՀԿ-ի, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի, Երևանի պետական համալսարանի և Կրթության ազգային ինստիտուտի մասնագետների հետ (Շոպլեր և Ռեյխլեր, 1980):

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների գնահատման համակարգը բարելավելու համար 2013-2014 թթ. անցում կատարվեց կենսահոգեբանական մոդելին գնահատման գործիքները և մեթոդները ՖՄԴ-ԵԵ-ին հարմարեցնելու միջոցով: 2014 թ. հաստատվեցին նաև ՀՀ «Հանրակրթության մասին» օրենքի փոփոխությունները: Օրենքը միտված է Հայաստանի Հանրապետությունում կրթության նպատակները համապատասխանեցնելու Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի պահանջներին, ապահովելու ներառական ու մյուսների հետ հավասար հիմունքներով որակյալ կրթություն և ընձեռելու կյանքի ընթացքում ուսման հնարավորություններ բոլորի համար: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի ստորագրումից հետո մշակվեց համընդհանուր ներառական կրթության մինչև 2025 թ. գործողությունների ծրագիր: Այդ 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 բազամասնագիտական թիմեր ունեցող ՄՀԱԿ-ների ստեղծումը՝ կրթական կարիքների գնահատման, ԱՌԻՊ-ների մշակման գործում ուսուցիչներին աջակցելու և հաշմանդամություն ունեցող երեխաների մասնագիտական աջակցությանն ուղղված ռեսուրսներ հատկացնելու համար (Ա.Պողոսյանի հետ անձնական նամակագրությունից, 17 հոկտեմբերի 2017 թ.): 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 բազամասնագիտական թիմ, որի կազմում կան հոգեբան, լոգոպեդ և հատուկ մանկավարժ, ապա թիմի անդամներն օգնում են ուսուցչին: Ուսուցիչները կատարում են դիտարկում: Գնահատումից ստացված տվյալների վերլուծությունից հետո դրանք ամփոփվում են երեխայի, ծնողի և այլ մասնագետների հետ միասին: Երեխայի ֆունկցիոնալությունը գնահատելու համար խորհուրդ է տրվում կիրառել ՖՄԴ-ի վրա հիմնված գործառույթի գնահատման գործիքը (ՖԳԳ) (Րայթ, 2000): ՖԳԳ-ն նկարագրում է երեխայի վարքի դրսևորումները (ինքնուրույն կամ օգնությամբ) գործունեության զանազան 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 է միջամտության ծրագիր, որում օգտագործվում է նաև բազամասնագիտական 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 (ՏՄՀԱԿ): Կենտրոնի բազամասնագիտական թիմը դպրոցի մանկավարժի հետ միասին կատարում է երեխայի ամբողջական գնահատում բժշկական, սոցիալ-հոգեբանական և մանկավարժական բաղադրիչներով՝ 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): Ներառում է նաև Հոգեբանական զարգացման գնահատման սանդղակ՝ CARS (Childhood Autism Rating Scale, Վադ մանկական աուտիզմի վարկանշային սանդղակը) (Շոպլեր և Ռեյխլեր, 1971, 1980), TPBA (Transdisciplinary Play-Based Assessment, Իսադի վրա հիմնված բազմոլորտ գնահատում (Լինդեր, 1993), COSA (Child Occupational Self-Assessment, Սովորողի զբաղվածության ինքնագնահատում (Կրամեր և

ուրիշներ, 2014), SFA (School Function Assessment, Դպրոցի գործառնական գնահատում) (Կոսթեր և ուրիշներ, 1998), SIS (Support Intensity Scale, Աջակցության ինտենսիվության սանդղակ) (Թոմպսոն, 2004), CFFS (Child and Family Follow-up Survey, Երեխայի և ընտանիքի հետևողական ուսումնասիրման հարցաշար) (Բեդելլ, 2004) և Արկի ինքնորոշման գնահատման սանդղակ (Վեհմեյեր, 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:

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

Որպես կանոն, այս մակարդակում իրականացվում է սովորողի ֆունկցիոնալ գնահատումը և ճանաչվում է նրա կրթության առանձնահատուկ պայմանի անհրաժեշտությունը: Բազմամասնագիտական թիմը սովորողի համար մշակում է ԱՌԻՊ, 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 ՄՀԱԿ-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 տարածքային գնահատման կենտրոններում: Միաժամանակ հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոնը պատասխանատու է գնահատման ընդհանուր գործընթացների, քաղաքականության մշակման և ՄՀԱԿ-ներում վերապատրաստումների անցկացման համար:

Գնահատման այս նոր համակարգն արդեն կիրառվել է Սյունիքի (2016 թ.), Տավուշի (2017 թ.) և Լոռու (2017 թ.) մարզերում: Հաջորդը Երևանն է, որին կհետևեն նաև մյուս մարզերը: Գնահատման համակարգի ներդրումը բոլոր մարզերում կավարտվի մինչև 2025 թ.: Այս ընթացիկ նախաձեռնության նպատակը ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին ընդհանուր ուսուցման մեջ ներառելն է տվյալների վրա հիմնված գործընթացի միջոցով: Հիմնվելով մարզերի փորձի և արդյունքների վրա՝ գնահատման համակարգը կկատարելագործվի:

Ստորև բերված է սովորող Արամի 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 Արամի անձնական տվյալներն են, որին հետևում է տվյալ ժամանակում ցուցաբերած ֆունկցիոնալության նկարագրությունը: Այնուհետև ներկայացվում են գնահատման տվյալները (տես ներդիր 1ա և 1բ):

Ֆունկցիոնալության բնութագիր. 2-րդ մակարդակ

Անուն, ազգանուն - 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 երրորդ դասարանում: Երեխան խնդիրներ ունի 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:

Ցանկություններն 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 ժեստերը: 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: Նկատվում են երեխայի՝ խմբային աշխատանքներում ներգրավվելու դժվարություններ:

Շատ հաճախ իր ուզածին հասնելու համար դրսևորում է բացասական հույզեր: Դրանք վերահսկելու համար նա մշտական աջակցության կարիք 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 մեծահասակների ցուցումներով:

Քայլում 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 հաշվետվողականություն ապահովելու համար գնահատման արդյունքները պետք է տրամադրվեն նաև ծնողներին: Այդ տվյալները պետք է ունենան նաև գնահատման տարբեր գործիքներով ստացած միավորներ՝ իրենց մեկնաբանություններով: Տվյալներն օգտագործվում են հասկանալու համար, թե ինչպիսին է Արամի ֆունկցիոնալությունը նրա տարեկիցների համեմատությամբ 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,
- 0-ից 6 տարեկան երեխաների զարգացման և կրթական չափորոշիչներ:

Թիմի բոլոր մասնակիցներից տվյալները հավաքելուց հետո Արամին 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:

Ներդիր 1բ. Փաստաթղթի նմուշօրինակ

Գնահատել են՝

Ծնող	_____	
սոցիալական մանկավարժ	_____	
գնահատման պատասխանատու	_____	
բժիշկ	_____	
տնօրեն կնիք	_____	

Գնահատման առկա համակարգի առավելությունները և հեղափոխական բարելավման հիմնախնդիրներն ու կարիքները

Նոր գնահատման համակարգը մշակվել է 2014-ին Պորտուգալիայի Պորտու պոլիտեխնիկ ինստիտուտի, Հայաստանի կրթական հաստատությունների և այլ կազմակերպությունների համագործակցությամբ: Այդ կազմակերպություններից մեկը «Հույսի կամուրջ» ՀԿ-ն է, որը զգալի ձեռքբերումներ ունի ոչ միայն երեխաների գնահատման ճևի, այլև կարիքների ճանաչման ու հաջողությամբ սովորելու ներուժը բացահայտելու մոտեցումներում: ՖՄԴ-ի վրա հիմնված գնահատման համակարգին անցնելու շնորհիվ բժշկական մոտեցման փոխարեն, որը պատմականորեն կիրառվել է Հայաստանում և այլ հետխորհրդային երկրներում, շեշտադրվել է երեխայի միջավայրային և անձնական գործոնների որոշումը՝ կապված մարմնի կառուցվածքի և գործառույթների, ինչպես նաև ակտիվության ու մասնակցության հետ (Իմրի, 2004; Սիմեոնսոն, 2009): Սա ճիշտ ուղղությամբ կատարված կարևոր քայլ է, որը մանկավարժներին և ծնողներին պատկերացում է տալիս միջավայրում (դպրոց և համայնք) երեխայի գործունեությունը, նրա արդյունավետ մասնակցությունը խոչընդոտող որոշակի գործոնների մասին:

Այդուհանդերձ, գնահատման ՖՄԴ մոտեցման մեջ պակասում է մի կարևոր բաղադրիչ՝ տեղական կրթական ծրագրի և ուսուցման միջև կապը: 2016 թ. Երևանում կայացած «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին ՄԱԿ-ի կոնվենցիայի իրականացմանն ընդառաջ» խորհրդաժողովում ունեցած իր ելույթում Սանչես Ֆերեյրան նշեց, որ համաձայն ԱՀԿ ՖՄԴ-ԵԵ-ի՝ կազմվում է երեխայի ֆունկցիոնալության հակիրճ նկարագրությունը, սակայն դժվարություն է առաջանում դա միջամտության ծրագրի և ԱՈՒՊ-ի հետ կապելու հարցում: Սա խնդիր է, քանի որ մանկավարժի համար գնահատումը պետք է գործնական ուղենիշ լինի կրթական նյութերը և դասավանդումը երեխայի կրթական կարիքների բավարարմանը լավագույնս հարմարեցնելու համար: Միայն երեխայի դժվարությունների (ֆիզիկական, մտավոր, հուզականային) կամ միջավայրի թերությունների բացահայտումները չեն կարող բավարար լինել ուսման դժվարություն և զարգացման խանգարումներ ունեցող աշակերտներին հասակակիցների հետ սովորելու հավասար հնարավորություններ ընձեռելու համար:

Դիտարկենք մի օրինակ: Երրորդ դասարանում, որտեղ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երկու աշակերտ կա, մաթեմատիկայի դասի թեման վերաբերում է կոտորակներին: Աշակերտ Ա-ն ունի տեսողության ծանր խանգարում, իսկ սովորող 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 ուսումնառությունից 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 թեստեր: Ի տարբերություն՝ *ձևավորող գնահատումը* կատարվում է ուսուցման ընթացքում և արտացոլում է սովորողի ընթացիկ ձեռքբերումները: Այս գնահատմանը բնորոշ են հաճախակի (օրինակ՝ շաբաթական, ամսական) 1-5 րոպե տևողությամբ

չափումները: *Ձևավորող գնահատումը* տեղեկություն է տալիս աշակերտի սովորելու և ուսուցման արդյունավետության մասին: Այն միտված է օգնելու ուսուցիչներին՝ և՛ գնահատելու ուսուցման մեթոդները, և՛ անհրաժեշտության դեպքում աշակերտների ուսման արդյունքները բարելավելու նպատակով փոխելու դրանք: Կարճ ասած՝ սա գնահատում է *հանուն ուսումնառության*: Ձևավորող գնահատումը, որպես կանոն, խիստ տեղայնացված է, այսինքն՝ հիմնված է դպրոցի կրթական ծրագրի և չափորոշիչների վրա, սակայն ոչ անպայման ձևայնացված, 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 ուսուցման հետագծին հետևելու համար: Այս գնահատումը ներառում է թղթապանակներ, կրթական չափորոշիչի վրա հիմնված գնահատում և վերջնարդյունքների այլ 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 (Դենո, 1985, 1992): Այս գնահատումն ի սկզբանե նախատեսված էր օգնելու համար հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչներին ուսումնական ունակությունների յուրահատուկ խանգարում ունեցող սովորողների համար արդյունավետ ուսուցում կազմակերպելու հարցում: Մինեսոթայի համալսարանի հետազոտողները ուսուցիչների աջակցությամբ մշակել են **ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը**, որպեսզի հաճախակի (շաբաթը կամ երկու շաբաթը մեկ) ստուգեն ու մշտադիտարկեն սովորողի փոքր առաջընթացը ընթերցանության, իսկ հետո նաև մաթեմատիկայի մեջ: **Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը** չափման հիմնական ձև է արձագանք միջամտությանը մոտեցման մեջ (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 առավելությունն այն է, որ գնահատումը՝

- ա) արձանագրում է աշակերտի առաջընթացը տվյալ պահի դրությամբ ենթադրություններ անելու փոխարեն,
- բ) կարող է կիրառվել միայն կարճ ժամանակամիջոցների համար ստուգաթերթերով վարքի հաճախակի դիտարկման միջոցով:

Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման մեկ այլ կարևոր առանձնահատկությունն էլ նրա ուղղակի կապն է ազգային կամ տեղական կրթական ծրագրի հետ, ինչի շնորհիվ այն ավելի է կարևորվում:

Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը տևում է ընդամենը 1-3 րոպե. հեշտ է կատարման ու միավորները հաշվելու առումով: Գնահատման նպատակն ուսուցումը լրացնելն է, ոչ թե ընդհատելը: **Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման** նախապատրաստումն ու իրականացումը թանկ չեն, որովհետև հիմնվում են տեղական կրթական ծրագրից բխող նյութերի վրա: Նյութերը վերցվում են կրթական ողջ ծրագրից, ոչ թե որևէ թեմայից՝ պարզելու համար արդյո՞ք աշակերտներն ամբողջ ընթացքում հետևողականորեն սովորում են կրթական ծրագրի նյութերը և ավելի վաղ սովորածը չեն մոռանում (մնացորդային գիտելիքների ստուգում):

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

- ա) ընթերցանության սահունություն, որը ստուգվում է անհատապես և տևում է մեկ րոպե,

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 (*տես ներդիր 1*):

Ներդիր 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 (թռչնել են, բարձրացել են, արթնացել են) արևի կիզիչ ջերմությունից: 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, կանոնավոր, տոթ է)», - մտածեց Էդուարդը:

Միավորները տրվում են ճիշտ ընտրությունների թվով:

Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումը մաթեմատիկայում մշակվել է մաթեմատիկական հասկացություններն ու գործողությունների կատարումը ստուգելու համար (Ֆոեգան, Ջիբան և Դենո, 2007; Ֆուչս և Ֆուչս, 2005): Երեքթույնանոց այս ստուգումները կիրառվում են խմբի համար: Միավորները տրվում են ըստ ճիշտ պատասխանների թվի: Ինչպես ընթերցանության դեպքում, այնպես էլ այստեղ աշակերտների առաջընթացին հետևելու նպատակով մաթեմատիկական առաջադրանքները վերցվում են տվյալ դասարանի ուսումնական ծրագրից:

Մաքմաստները և Քեմփբելլը (2008) ի մի են բերել են գրավոր աշխատանքներին վերաբերող մի շարք հետազոտություններ՝ ամփոփելու համար գրավորին տիրապետելու դժվարություններ ունեցող երեխաների գրելու ունակությունների գնահատման առկա մոտեցումները: Աշակերտներին առաջարկվում է 3-5 թույլ ընթացքում մի քանի նախադասությամբ (կախված նրա տարիքից) շարադրել նկարի բովանդակությունը:

Ուոլասը, Տիքհան և Գուստաֆսոնը (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, փոխվել է նաև ձևաչափը՝ առաջարկելով մի շարք քարտեր, որոնք հետո հարմարեցվել են նոր տեխնոլոգիաներին (Էբերի և Տիքհա, 2018):

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

Ախտորոշիչ և գործառութային գնահատումների համեմատ՝ ձևավորող գնահատումների, մասնավորապես **ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափման** հիմնական առավելություններից մեկը սովորողի առաջընթացը հաճախակի (շաբաթական կամ երկու շաբաթը մեկ) 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:

Հասմիկը ոչ մի բառ ճիշտ չէր ընտրում: Նրա ուսուցիչը և ծնողները անհանգստացած էին, որ աղջիկը չի սովորում նույն տեմպերով, ինչ իր դասարանցիները, և կարծում էին, որ սովորելու ունակությունների յուրահատուկ խանգարում ունի: Համաձայն ուսուցչի սահմանած նպատակի՝ Հասմիկը յոթ ամսում պետք է սովորեր կարդալ թույլ 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 կարգալ բառերը, րոպեում՝ 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, այլև կարդացած բառերի իմաստի ընկալումը:

Ձևավորող գնահատման ժամանակ, այս դեպքում՝ **ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափմամբ** ուսուցիչը կարողացավ ցույց տալ միջամտությունների շնորհիվ Հասմիկի առաջընթացը, որով բացառվեցին ուսման յուրահատուկ խանգարում ունենալու հանգամանքը և կրթական կարիքի գնահատման անհրաժեշտությունը: Այդպիսով կանխվեց աշակերտին անհարկի թերագնահատելը: 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 տվյալ դեպքում, առաջընթացի մշտադիտարկման համար մշակված գնահատման գործիքներն արժեքավոր են դասավանդման մեթոդաբանության ընտրության տեսանկյունից: Դրանք մանկավարժներին, սովորողին ու նրա ծնողներին պարբերաբար տեղեկություն 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 տեսակն անհրաժեշտ հավելում է ԱՀԿ ՖՄԴ-ի այն մոտեցմանը, որը հատուկ ուշադրություն է դարձնում երեխայի ուսումնառության բարելավմանը: Երեխայի ակադեմիական կամ վարքային առաջընթացի մշտադիտարկումը ուսուցչին և բազմամասնագիտական թիմին տեղեկություններ կտա դասարանում կիրառվող մոտեցումների և նյութերի արդյունավետության մասին, ինչը կօգնի հաջողությամբ իրականացնելու կրթական դժվարություն կամ ԿԱՊԿՈՒ ունեցող աշակերտների ներառումը:

Գնահատման տվյալների կիրառումը ԱՌԻՊ-ի կազմում

Գնահատման տվյալների հավաքումից ու վերանայումից հետո թիմը սահմանում է ԱՌԻՊ-ի նպատակները և խնդիրները՝ հիմք ընդունելով ստացած ամենակարևոր քանակական ու որակական տեղեկատվությունը: Օգտագործելով իրենց գիտելիքները և փորձը՝ թիմի անդամները սահմանում են սովորողի կարիքները՝ ըստ առաջնահերթության: Դիցուք, աշակերտի համար սահմանվել է մեկ գործառության (լրգարանի 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 (Սվաջյան, 2014, 2016):

Յուրաքանչյուր երեխայի դեպքում ԱՌԻՊ-ի խնդիրներն ու նպատակներն սահմանումից հետո հարկավոր է սկսել առաջընթացի մշտադիտարկում՝ չափելու երեխայի առաջընթացը՝ նախնական տվյալների համեմատ: Հիմնվելով առաջընթացի մշտադիտարկման արդյունքների վրա՝ յուրաքանչյուր երեխայի համար որոշվում է աջակցող մասնագետների միջամտությունների անհրաժեշտությունը և 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 դրանք: Քանի 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 ներկա կարողությունները: Ուսուցիչն աշակերտին 6–12 շաբաթվա ընթացքում պետք է գնահատի առնվազն վեց անգամ, որպեսզի տվյալների փոփոխություններից ելնելով՝ պարզի՝ միջամտությունը օգտակար է եղել, թե՛ ուսուցման ռազմավարությունը կամ մեթոդը փոխելու 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 ԱՌԽՊ-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 ԱՌԽՊ-ում: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների ծանր և խորը 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՝ մանկավարժներին անհրաժեշտ տեղեկություն տալով իրենց կողմից *բոլոր* աշակերտներին դասավանդելու արդյունավետության մասին:

Նպատակահարմար է տարբեր երկրների ու տարբեր համատեքստերի համար մշակել ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափանիշներ ու նորմեր, որպեսզի սահմանված նպատակները լինեն աշակերտներին, ակադեմիական ունակություններին ու հմտություններին համապատասխան (*Հոսփ, Հոսփ և Հովել, 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 աջակցման 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 նրա 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 կազմակերպություններ 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 ԱՀԿ ՖՄԴ-ԵԵ-ի հիման վրա: Վերջինս օգնում է հասկանալու, թե ինչպես են երեխայի առանձնահատկությունները և միջավայրն ազդում միմյանց վրա: Գնահատումն 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. Օգտագործե՞ք տարբեր գնահատումների միջոցով հավաքված տվյալներ՝ ԱՌԻԴ-ի խնդիրներ, նպատակներ մշակելու համար: Դրանք պետք է հիմնված լինեն SMART սկզբունքների վրա (կոնկրետ, չափելի, իրատեսական, համապատասխան և ժամանակին):
2. Հավաքե՞ք բավարար քանակի տվյալներ՝ ելնելով աշակերտի կրթական խնդիրներից և զարգացման առանձնահատկություններից, որպեսզի հետևեք նրա առաջընթացին և դասավանդումը կազմակերպեք դրանց համապատասխան (ելակետային երեք և ուսուցման արդյունավետության գնահատման վեց տվյալ):
3. Փոփոխե՞ք ձևավորող և ամփոփիչ գնահատումները՝ սովորողի կարիքներին համապատասխանեցնելու և նրա ուսումնական առաջընթացին հետևելու համար:
4. Արդյունավետորեն օգտագործե՞ք ձեր հավաքած գնահատման տվյալները և դրանք ընդունե՞ք որպես դասավանդման մեթոդների և կրթական միջավայրի փոփոխության ազդակներ:
5. Համագործակցե՞ք ձեր դպրոցների բազմամասնագիտական թիմի անդամների և ռեսուրս կենտրոնների մասնագետների հետ:
6. Ներգրավե՞ք ծնողներին գնահատման գործընթացում:

Մտքեր ղեկավարների համար

1. Օժանդակե՞ք և հզորացրե՞ք ուսուցիչներին ու մասնագետներին, որպեսզի կրթական կարիքի, ակադեմիական առաջընթացի գնահատման տվյալները հավաքեն ու օգտագործեն՝ աշակերտների ներառումը խթանելու համար:
2. Ընձեռե՞ք հնարավորություններ ուսուցիչներին և մասնագետներին, որպեսզի քննարկեն աշակերտներին կրթության մեջ ներառելու հետ կապված տվյալները և դրանք տրամադրեն ծնողներին ու աշակերտներին:
3. Ապահովե՞ք, որ ուսուցիչները և մասնագետները համապատասխան վերապատրաստումներ անցնեն նախքան գնահատումներ անցկացնելը և տվյալները մեկնաբանելը:

4. Հետևե՞ք լրացուցիչ աջակցության կարիք ունեցող աշակերտների գնահատմանը դպրոցում և գնահատման տարածքային կենտրոններում:
5. Ապահովե՞ք 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՝ բարձրացնելու գնահատման գործընթացի արդյունավետությունն ու ճշգրտությունը:
4. Ֆինանսավորել համալսարանական ուսումնասիրությունները՝ ընթացիկ կարիքներին համապատասխան գնահատման գործիքներ ու նյութեր մշակելու համար (օրինակ՝ ոչ հայտնու ալն աշակերտների համար, որոնք ընթերցանության դժվարություններ ունեն):

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Ինչ նպատակների կարող եք ծառայեցնել կրթական չափորոշի վրա հիմնված գնահատումները:
2. Ինչ հաճախականությամբ է պետք իրականացնել առաջընթացի մշտադիտարկումը:
3. Ինչպե՞ս կարելի է առաջընթացի մշտադիտարկումն իրականացնել Հայաստանում ներդրված եռաստիճան գնահատման համակարգի պայմաններում:
4. Ինչպե՞ս կարելի է վերլուծել գնահատման տվյալները, որպեսզի դրանք ծառայեն ԱՌԻՊ-ի խնդիրների ու նպատակների մշակմանը:

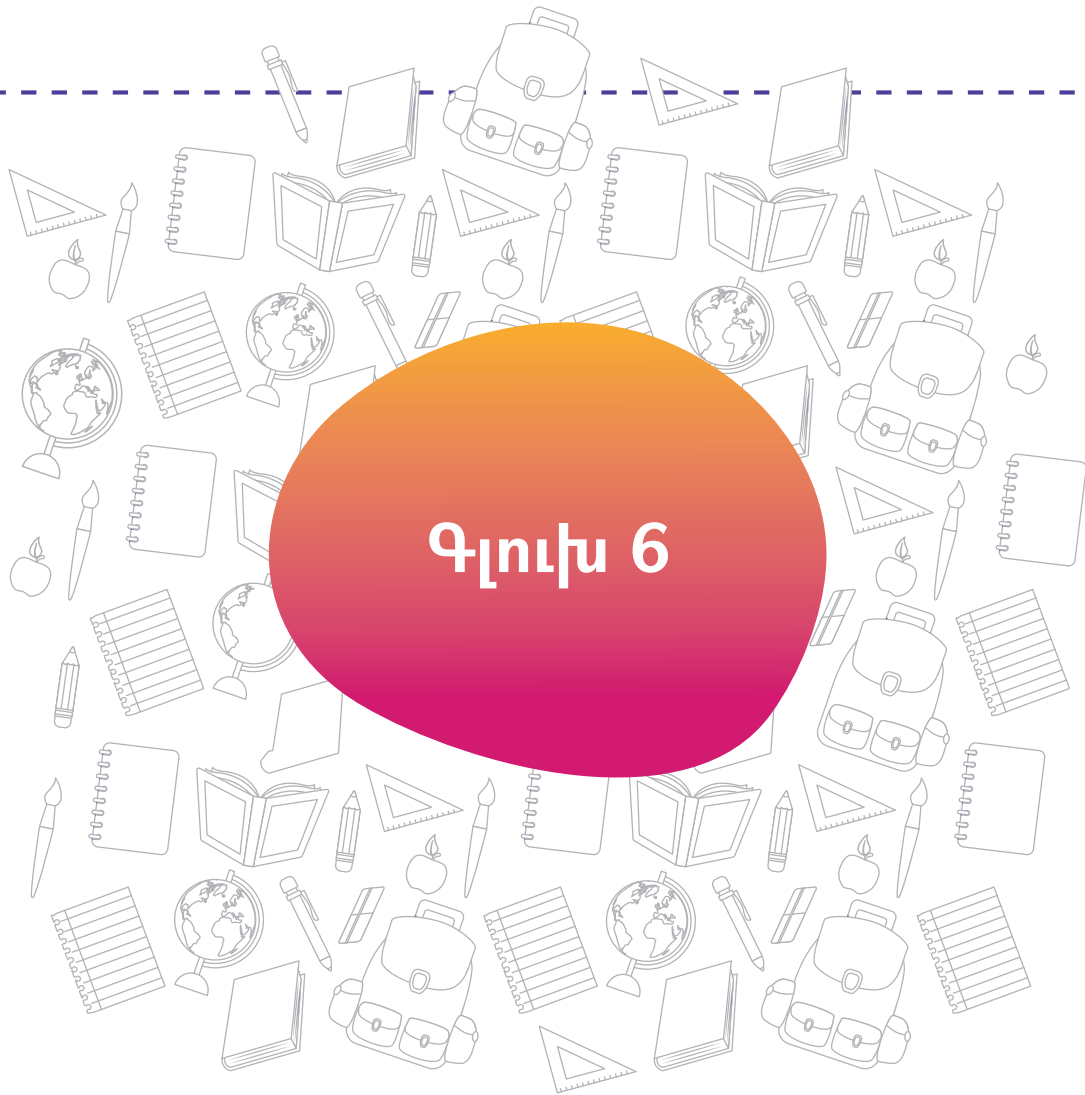
Լրացուցիչ աղբյուրներ

- 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: <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: <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.

Գրականության ցանկ

- Abery, B., & Tichá, R. (2018). Pilot study results of general outcomes measures in reading for students with significant cognitive disabilities using touchscreen 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 հունկրհոնալ 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.
- Sanches-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. I, 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.
- UN Convention on the rights of persons with disabilities
- Wallace, T., Tichá, 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., Tichá, 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 հունկրհոնալ Assessment Measure*. The Center for Outcome Measurement in Brain Injury. San Jose, CA: Santa Clara Valley Medical Center.



Գլուխ 6

ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԲԱԶՄԱՍՏԻՃԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԵՐ. ԱՐՁԱԳԱՆՔ ՄԻՋԱՄՏՈՒԹՅԱՆԸ ԵՎ ԴՐԱԿԱՆ ՎԱՐՔԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ՄԻՋԱՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆ ՈՒ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ռենատա Տիրա, Բրայեն Էբերի
Մինեսոթայի համալսարան

Արաքսիա Սվաջյան, Լիլիթ Կարապետյան
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան
Երևանի թիվ 17 հայրուկ դպրոց

Աջակցման բազմաարժան համակարգը իրենից ներկայացնում է առաջադիմությամբ հասակակիցներին զիջող 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. Ինչպիսի աջակցություն են այսօր դպրոցում ստանում ուսումնական դժվարություններ և վարքային խնդիրներ ունեցող աշակերտները:
2. Ինչ քայլեր կարելի է ձեռնարկել խուսափելու համար հատուկ կրթությանը անցումից:
3. Ինչ կապ կա աշակերտի ուսման առաջադիմության և վարքի միջև:
4. Ինչ 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 կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների 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 հետ մնացող երեխա» (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 ոչ լիարժեք ծառայություններ ստացած անձանց, ոչ մեծ հաջողություններ գրանցած դպրոցների և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ուսուցման նկատմամբ: Այս օրենքները 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 ծրագրերի հասանելիությունն է ինչպես կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող, այնպես էլ չունեցող աշակերտների համար: Այդ ծրագրերը պետք է երաշխավորեն դպրոցականների՝ գրաճանաչության ու մաթեմատիկական բավարար հմտությունների ձեռքբերումը, ինչպես նաև հույզերն ու վարքը կառավարել սովորեցնելը: Հետևաբար անհրաժեշտ է տարրական դասարանների աշակերտների շրջանում այս հմտությունները ձևավորելու և նրանց առաջընթացի ու յուրացման մակարդակի գնահատման արդյունավետ ընթացակարգեր ունենալ: Որպեսզի նշված ակնկալիքները սահմանվեն և արդյունավետ իրականանան, կարևոր է, որ ուսուցիչների համար հասանելի լինեն դասավանդման փաստահենք ռազմավարությունը, վարքի կառավարման մեթոդաբանություններն ու մոտեցումները (Քոփլանդ և Կոսբի, 2008, 2009; Սիմենսոն, Ֆեյրբանկս, Բրիչչ, Մայերս և Սուգաի, 2008):

Ինչպես ՀՀ-ում, այնպես էլ ԱՄՆ-ում ուսումնական դժվարություններ կամ վարքային խնդիրներ ունեցող երեխաների մեջ մեծ թիվ են կազմում սոցիալ-տնտեսական դժվարություններ ունեցող ընտանիքների երեխաները (Բիեմիլլեր, 2006; Չաուդրի և ՄաքԲրայդ, 2017; Ֆարկաս և

Բերոն, 2004; Հարթ և Ռիսլի, 2003): Մեծանալով այնպիսի միջավայրում, որտեղ ծնողները պայքարում են ընտանիքի հիմնական կարիքները հոգալու համար, երեխաները հաճախ դպրոց են ընդունվում՝ չունենալով կրթության պատշաճ նախադրյալներ (Դոունի, Հիփփել և Բրոհ, 2004; Դունկան և Մագնուսոն, 2005): Փաստորեն, հիմնական կրթական գործընթացում ներգրավվելու վաղ փուլերից սկսած, հետ են մնում իրենց հասակակիցներից (Լարետո, 2003):

Որպեսզի Հայաստանում *բոլոր* աշակերտները կարողանան արդյունավետ ձեռք բերել տարրական գիտելիքներ, անհրաժեշտ է ուսուցիչներին զինել տարբերակված և անհատականացված ուսուցում իրականացնելու կարողությամբ: Այլապես նրանք կդժվարանան աշխատել բազմազան կրթական կարիքներ, հատկապես 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: «Արձագանք միջամտությանը» և «Դրական վարքի 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: 2004 թ. «Արձագանք միջամտությանը» և «Դրական վարքի 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:

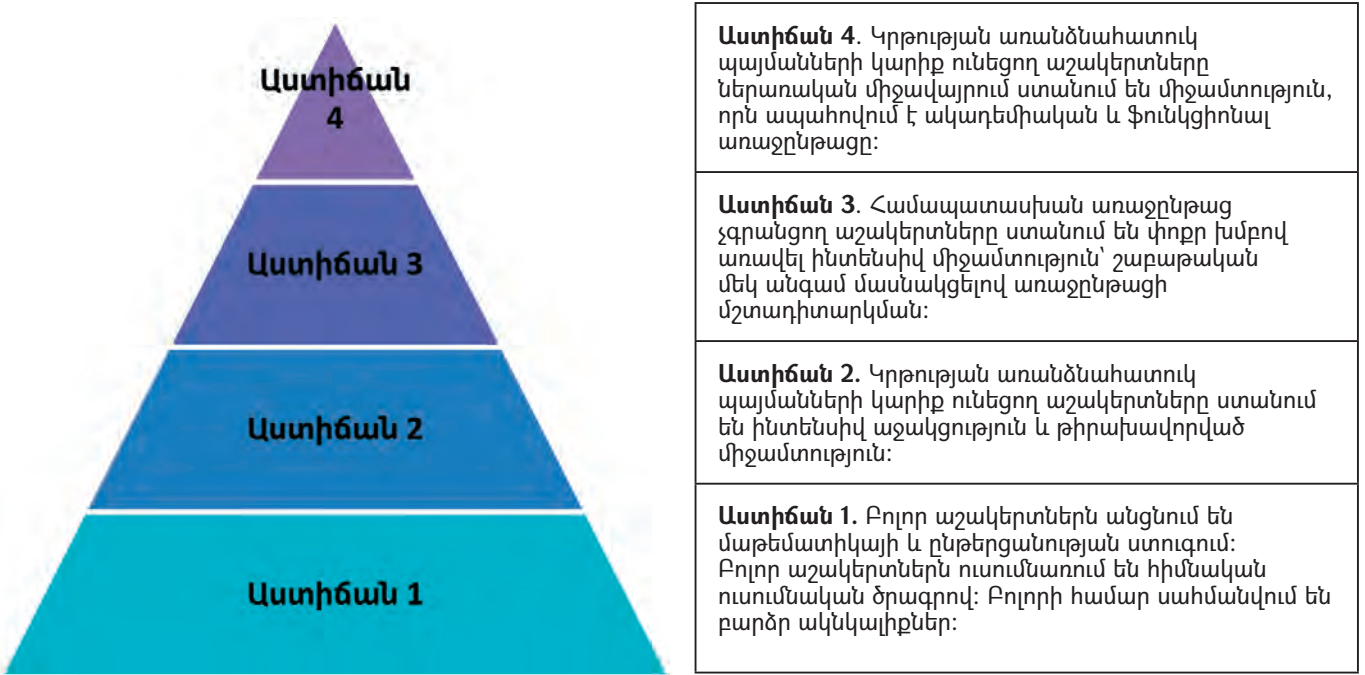
Արձագանք

«Արձագանք միջամտությանը» մոտեցումը (հարմարեցվել է Տիքա, Էբերի և Քինկադե, 2018) աջակցության բազմաստիճան մոտեցում է՝ ուղղված ուսումնական դժվարություններ ունեցող աշակերտների խնդիրների վաղ հայտնաբերմանը, դժվարությունների կանխարգելմանն ու անհրաժեշտ օժանդակության ապահովմանը: Այս մոտեցումը մշակվել է Միացյալ Նահանգներում տարբեր նախապատմություն ունեցող աշակերտների ուսման առաջադիմության տարբերությունները նվազեցնելու նպատակով: Միջամտության արձագանքը կիրառվում է դպրոցներում և կանխարգելիչ բազմաստիճան համակարգ է: Այս համակարգով ուսման դժվարություններ ունեցող աշակերտներին օժանդակություն է ցույց տրվում, որի շնորհիվ կանխվում են կրթական առավել արտահայտված կարիքները և հատուկ կրթական ծառայություններ ստանալու անհրաժեշտությունը: Սա խնդիրների լուծմանը միտված մոդել է՝ հիմնված խնդիրների վաղ հայտնաբերման, ձևավորող գնահատման արդյունքում ստացված տվյալներից բխող բազմաստիճան մոտեցման, թիրախավորված միջամտության և բարձրորակ դասավանդման վրա (Ֆուլսո և Ֆուլսո, 2006; Գրոսս և Վոլպե, 2013; Շապիրո, Զիգմոնդ, Վալլաս և Մարստոն, 2011):

Երաշխավորելու համար միջամտության արձագանքի կիրառությունը դպրոցի բոլոր մակարդակներում կարևոր է, որ այն կիրառվի ամբողջ դպրոցում: Այս մոտեցման նպատակն է ուսուցիչներին զինել այնպիսի գիտելիքներով, որոնց շնորհիվ նրանք կապահովեն *բոլոր* աշակերտների արդյունավետ ուսումնառությունը, կաջակցեն ակադեմիական տեսանկյունից հետ մնացող աշակերտներին՝ կանխելով նրանց վաղաժամ ու անհարկի ներգրավումը հատուկ կրթության ծրագրերում: Այս համակարգը նախաձեռնող ու դրական է, աշակերտի ուսումնական դժվարությունները դիտարկում է ոչ թե որպես խնդիր նրա համար, այլ որպես կրթական միջավայրի փոփոխման ու արդյունավետ դասավանդման անհրաժեշտություն: Միջամտության արձագանքը նպաստում է ընդհանուր 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 գործընթացում:

Եթե դպրոցի դասավանդման ռեսուրսները պատկերենք բուրգի կամ եռանկյան տեսքով, դրանք կբաշխվեն հիմնական չորս աստիճանների միջև (*տես պատկեր 1*): Բուրգի հիմնամասի ամենամեծ հատվածը ներկայացնում է հանրակրթության (հիմնական) ուսումնական ծրագիրը, որն ուսուցանվում է հանրակրթական դպրոցում (աստիճան 1): Այս ուսուցումը պետք է լինի բարձրորակ, փաստահենք և արդյունավետ աշակերտների մեծամասնության (մոտավորապես 80%) համար: Բազմաթիվ հեղինակների կարծիքով (Ֆուչս, 2003; Հարրի և Կլինգեր, 2006; Կլինգեր և Էդվարդս, 2006; Վաուգն և Ֆուչս, 2003), հանրակրթական դպրոցում ուսումնական գործընթացը պետք է կազմակերպվի միջամտության արձագանքի հիման վրա: Եթե հանրակրթական դպրոցում մեծ թվով աշակերտներ դժվարանում են սովորել, ուրեմն, որպես կանոն, կիրառվող դասավանդման մեթոդները չեն բավարարում աշակերտների կարիքներին: Հաճախ աշակերտների ցածր առաջադիմության հարցում թերագնահատվում է ուսուցիչների ունեցած դերը:

Նկար 1. Արձագանք միջամտությանը



Աստիճան 4	1-3%	Ստանում են <ul style="list-style-type: none"> • Անհատականացված • Ինտենսիվ հատուկ կրթական ծառայություններ
Աստիճան 3	1-5%	<ul style="list-style-type: none"> • Փոքր թվով աշակերտներ • Բարձր ինտենսիվություն
Աստիճան 2	15-20%	Թիրախավորված խմբային միջամտություն <ul style="list-style-type: none"> • Որոշ աշակերտներ • Ավելի բարձր ինտենսիվություն
Աստիճան 1	70-80%	Հիմնական դասավանդում <ul style="list-style-type: none"> • Բոլոր աշակերտները

Այն աշակերտներին, որոնք 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)՝ փոքր խմբերով թիրախավորված ուսուցում: Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում իրականացված հետազոտությունները ցույց են տվել, որ երկրորդ աստիճանի միջամտությունը նշանակալիորեն բարելավում է աշակերտների առաջադիմությունը:

(Գերստեն և ուրիշներ, 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, որոնք, չնայած երկրորդ ու երրորդ աստիճանների միջամտություններին, համաձայն առաջադիմության տվյալների մշտադիտարկման, բավարար հմտություններ ձեռք չեն բերում, ուղղորդվում են կրթական կարիքի գնահատման, ապա՝ հատուկ կրթական ծառայություններ ստանալու:

«Արձագանք միջամտությանը» 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 աջակցության մի աստիճանից մյուսին անցնելու անհրաժեշտություն ունեն: 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 մոտեցման փոփոխման անհրաժեշտությունը: Միջամտության արձագանքի դեպքում հիմնականում կիրառվում է սույն դասագրքի գլուխ 5-ում ներկայացված ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված գնահատումը (Դենո, 1992, 2003): Միջամտության արձագանքը ենթադրում է աշակերտների ներգրավում այն աստիճանի դասավանդման խմբում, որին իրենք համապատասխանում են գնահատման տվյալների համաձայն: Խմբերում ընդգրկելիս հաշվի են առնվում նրանց ուսումնառության ուժեղ և թույլ կողմերը: Ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված չափումն օգտագործվում է աշակերտների առաջընթացին հետևելու և անհրաժեշտության դեպքում լրացուցիչ աջակցություն ապահովելու համար:

Այն աշակերտները, որոնք հաջողություններ են ունենում հանրակրթական ուսումնական ծրագրով, շարունակում են ստանալ հիմնական (առաջին աստիճանի) ուսուցում: Ռիսկի ենթակա աշակերտները, որոնք հետագա աջակցության կարիք ունեն, ստանում են տարբերակված ուսուցում հանրակրթական դասարանում: Փոքր խմբերով իրականացվող տարբերակված ուսուցումը (երկրորդ աստիճանի) 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 ռազմավարություն, որոնք նպաստում են առաջին աստիճանում դասավանդված հիմնական նյութի յուրացմանը:

Օրինակ՝ 6-րդ դասարանում հանրահաշվի դաս է: Մինչ ուսուցիչը դասարանի 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, կարող է կրկնել այն՝ ավելի հանգամանորեն բացատրելով որոշ մասեր ու լրացուցիչ աջակցություն տրամադրել: Որոշ դեպքերում այս մանկավարժը կարող է փոքր խմբերին նախապես բացատրել հաջորդ դասի նյութը՝ այդպիսով նախապատրաստելով աշակերտներին: Յուրաքանչյուր դպրոցում կլինեն համեմատաբար փոքր թվով աշակերտներ, որոնք ցանկալի արագությամբ առաջընթաց չեն գրանցի՝ չնայած նրանց երկրորդ աստիճանի աջակցության տրամադրմանը: Այդպիսի 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 աշխատանքն 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 ամենաձանր կարիքներ ունեցող աշակերտների հետ աշխատանքի պատասխանատվությունը:

ԱՄՆ-ի կրթական համակարգում այն աշակերտները, որոնք երկրորդ ու երրորդ աստիճանների աշակցությունների տրամադրման դեպքում էլ շարունակում են ունենալ ակադեմիական անբավարար առաջընթաց, հիմնականում ուղղորդվում են ստանալու հատուկ կրթական ծառայություններ: Այդ ծառայությունները կարող են տրամադրվել հանրակրթական միջավայրում կամ այդ միջավայրից դուրս և հիմնվում են անհատական ուսումնական պլանների վրա: Միաժամանակ իրականացվում է աշակերտների ակադեմիական առաջընթացի մշտադիտարկում:

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

«Արձագանք միջամտությանը» մոտեցման արդյունավետությունը վկայող հեղափոխություններ

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում կատարվել են բազմաթիվ հետազոտություններ, որոնք վկայում են միջամտության նկատմամբ արձագանքի արդյունավետության (Բարնեթ, Դեյլի, Ջոնես և Լենթզ, 2004; Հյուս և Դեքստեր, 2014; Վելլուտինո, Սքալոն, Ժանգ և Շաթսխինդեր, 2008) մասին: Առաջընթացը գրանցվում է ըստ աշակերտների ուսման առաջադիմության և վարքի դրական փոփոխությունների: Նվազում է հատուկ կրթական ծառայություններ ստանալու անհրաժեշտություն ունեցողների թիվը:

«Արձագանք միջամտությանը» մոտեցման գործնական կիրառությունը

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

1. գնահատում է դպրոցի պատրաստվածությունը, օրինակ՝ ենթակառուցվածքները, ռեսուրսները, աշխատակազմի մոտիվացիան,
2. ստեղծում է տնօրենից, ուսուցչից, ուսուցչի օգնականից, հոգեբանից և հատուկ մանկավարժից կազմված «Արձագանք միջամտությանը» մոտեցումն իրագործող թիմ,
3. ստեղծում է «Արձագանք միջամտությանը» մոտեցման իրականացման պայմաններ՝ տվյալների շտեմարան, դասավանդման նյութեր և ռազմավարություն.
4. գնահատում և վերլուծական անդրադարձ է կատարում, միջամտության ընթացքում արդյունավետ աշխատող և բարելավման կարիք ունեցող մոտեցումների վերաբերյալ,
5. պլանավորում է ծրագրի կայունությունը:

«Արձագանք միջամտությանը» մոտեցումն իրականացրած անձնակազմը աջակցության բազմաստիճան համակարգերի կիրառման և տվյալների կառավարման հարցում ղեկավար դեր է ստանձնում:

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 (Վաուգն, Լինան-Թոմսոն և Հայքմեն, 2003): «Արձագանք միջամտությանը» մոտեցումը էականորեն տարբերվում է ուսումնական դժվարություններ ունեցող աշակերտների խնդիրների բացահայտման այլ մոտեցումներից: Աշակերտների՝ Արձագանքը միջամտության նկատմամբ 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 գնահատումը: 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 «Արձագանք միջամտությանը» մոտեցումը կիրառող թիմը գրանցում է, որ առկա են աշակերտի ուսումնառության ռիսկեր, և նրան ուղղորդում է օգտվելու հատուկ կրթական ծառայություններից:

ԱՄՆ-ում իրականացված մի շարք հետազոտություններ փաստում են, որ «արձագանք միջամտությանը» մոտեցման կիրառումը դիտարկվում է որպես աշակերտներին հատուկ կրթական ծառայությունների ուղղորդումը նվազեցնող (Հյուջս և Դեքստեր, 2014) և վավեր ճանաչված ընթացակարգերով ուսուցման դժվարությունները տարբերակող (Վաուգն, Լինան-Թոմսոն և Հայքմեն, 2003) միջոց:

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն 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 խնդիրներ են (Քեսեդի, 2011; Քուկ, Կեմերոն և Տրանկերսլի, 2007): Այս փաստը նշանակալի ազդեցություն է ունեցել ներառական կրթության նկատմամբ մանկավարժների և ծնողների վերաբերմունքի և այս ոլորտում նախաձեռնություններով հանդես գալու պատրաստակամության վրա (Աբրամս, 2005; Ավրամի-դիս և ուրիշներ, 2000; Ռյան, 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 (Քարր-Ջեորջ, Վաննեսթ, Ուիլլսոն և Դեվիս, 2009; Ֆարմեր և ուրիշներ, 2003; Մաթթիսոն, 2008; ԿՎԱԿ, 2011; Շվարց և ուրիշներ, 2006; Սթաֆ և Կրեգեր, 2008; Ուիլեյ, Սիփերստեյն, Ֆորնես և Բրայհամ, 2010): Վարքային դժվարությունների հանդիպելու հավանականությունը և հասակակիցներից մեկուսանալը առավել տարածված է ներգաղթածների և սոցիալ-տնտեսական խնդիրներ ունեցող ընտանիքների երեխաների շրջանում:

Հայկական իրականության մեջ ուսուցիչների ամենահաճախ հնչող դժգոհությունը վերաբերում է աշակերտների վարքին: Այդ աշակերտների՝ ուսուցչին չլսելը, ուսման նկատմամբ հետաքրքրության ցածր մակարդակը և ուշադրությունը կենտրոնացնելու դժվարությունը, ինչպես նաև տեղն անհարկի լքելը (դասարանում շրջելը, մյուս աշակերտներին խանգարելը) այն հիմնական փաստարկներն են, որոնցով ուսուցիչները հիմնավորում են այդպիսի երեխաների ներառման անհնարինությունը (Հարությունյանի և Ավագյանի հետ անձնական նամակագրությունից, 2018): Վիճակն առավել բարդացնում են դասավանդման ավանդական մոտեցումները, որոնք դեռևս կիրառվում են Հայաստանի շատ դպրոցներում: 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 ռազմավարություն այստեղ հազվադեպ են կիրառվում: Հազվադեպ են կիրառվում նաև աշակերտներին ակտիվորեն ներգրավող խնդրահենք ուսումնառության մեթոդները: Հեղինակներն ու հետազոտողները նշում են, 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: Հայաստանում 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 խնդիրների առջև: 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 առնչությամբ ՀՀ կառավարության նպատակն 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 միջամտության ու աջակցության արդյունավետությունը հետազոտություններով հիմնավորված մոտեցում է, որը մանկավարժներին զինում է դպրոցական միջավայրում ընդունելի վարքագծի սահմանման, ձևավորման ու աջակցման ակտիվ, դրական հնարներով և գիտելիքներով (Բրեդշոու, Կոթ, Բեռաս, Լալոնգո և Լիֆ, 2008; Սուգաի և ուրիշներ 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 ցանկալի վարքագիծը (Սուգաի և Հորներ, 2009):

Նախկինում շատ երկրներում դասուղեկների պարտականությունների մեջ մտնում էր անընդունելի ու անցանկալի վարքային դրսևորումներ ունեցող աշակերտների վարքի հիման վրա աշխատանքի անհատական պլանների մշակումը: Նման պլանները սովորաբար մշակվում էին միայն այն բանից *հետո*, երբ աշակերտը միառժամանակ անցանկալի վարք էր դրսևորում: Բացի այդ, արձագանքը հիմնականում բացասական էր լինում, բխում էր պատժի ու նկատողությունների ռազմավարությունից, ներառյալ արտոնություններից զրկելը, տնօրենի մոտ ուղարկելը, դասարանից դուրս հրավիրելը, մեկուսացնելը: Հետազոտությունները վկայում են, որ բռնությամբ, 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 չի կիրառվում աշակերտների մոտ պատշաճ վարք ձևավորելու դրական ռազմավարություն: Փոխարենը կիրառվում է բացասական վարքի սոսկ ժամանակավոր ճնշում՝ անհետևողական մոտեցմամբ: Դրա հետևանքով 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 բացա-

կայությունից (Սիմենսոն և ուրիշներ, 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, այլև ապահովելով դրական վարք ամենուրեք (օրինակ՝ միջանցքում, ավտոբուսում, զուգարանում): 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, ինչը 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 Հորների և գործընկերների (Հորներ և ուրիշներ, 2009)՝ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը և «արձագանք միջամտությանը» մոտեցումներն 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 ռազմավարության 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:

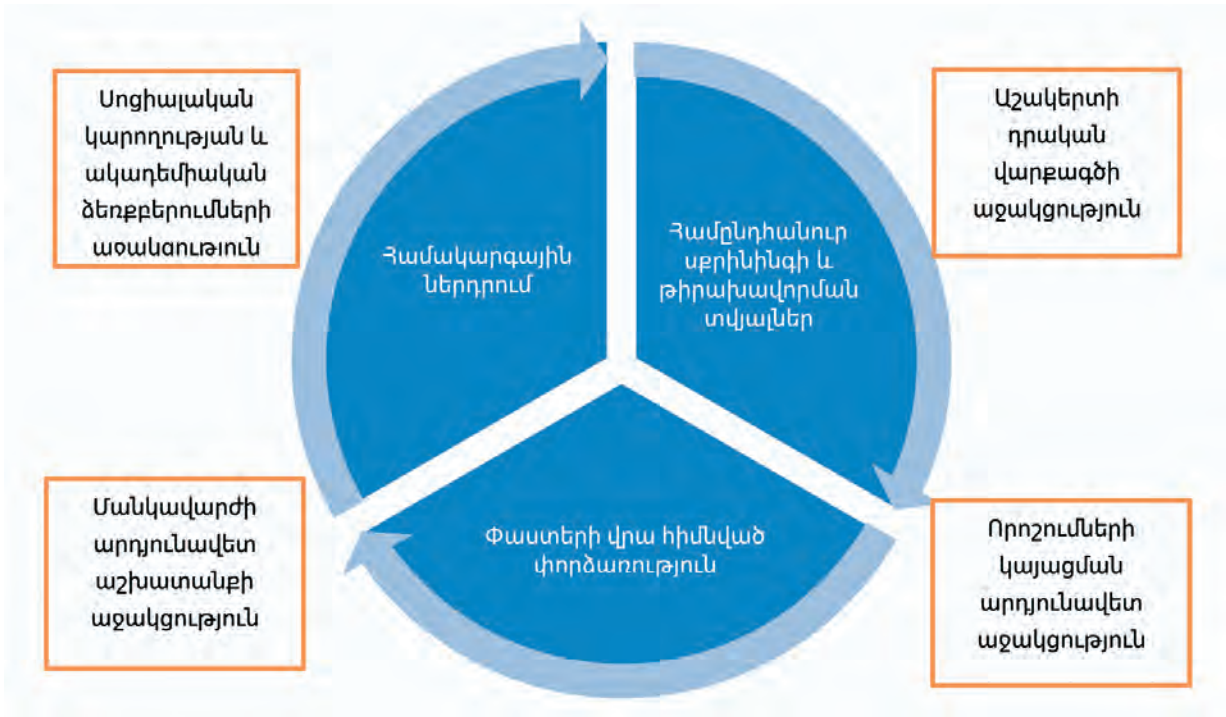
Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունը կազմված է յուրաքանչյուր աստիճանում **իրականացվող վարքի** օժանդակության չորս առանցքային տարրերից (տես պատկեր 2), մասնավորապես՝

- ա) որոշ աշակերտների և ողջ դպրոցի համար սահմանված ցանկալի վարքագծի վերջնարդյունքները, որոնց ձգտում են հասնել ուսուցիչները և դպրոցի ղեկավարությունը,
- 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 արդյունավետություն և կայունություն ապահովող միջոցները:

Նկար 2. Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության մոդել



Էվանովիչն ու Սքոտը (2016) նշում են, որ այս մոդելի համաձայն՝ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցությունն իրականացվում է չորս քայլով: Առաջին քայլով բացահայտվում են տվյալ դպրոցի և դասարանի վարքի խնդրահարույց դրսևորումները և այն պայմանները, որոնցում դրանք հանդիպում են, ինչպես նաև կատարվում է վերլուծություն՝ պարզելու, թե ինչ պատճառով, երբ, որտեղ և ինչու է դրսևորվում տվյալ վարքը:

Այս հարցերին պատասխանելու հնարավորություն է ընձեռում աշակերտների վարքի համընդհանուր սքրիինգը՝ վեր հանելով ուսուցիչներին անհանգստացնող վարքային խնդիրները: Բացի այդ, ուսուցիչները համագործակցում են փոքր խմբերով կամ թիմերով՝ միմյանց հաղորդելով դիտարկումների արդյունքում իրենց վեր հանած անցանկալի վարքի դրսևորումների մասին, ներկայացնելով այն պայմանները, որոնցում դրանց դրսևորվելը առավել հավանական է: Խնդիրները և դրանց դրսևորման պայմանները վեր հանելուց հետո դպրոցի բազմամասնագիտական 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 ռազմավարության և հավանության արժանացած մոտեցումներին հետևելու վերաբերյալ ողջ անձնակազմի համաձայնության գալն է: Վարքային ղվարությունների հաղթահարմանն ուղղված մոտեցումները պետք է հետևողականորեն կիրառվեն բոլոր դասարաններում և դպրոցի ողջ միջավայրում: Նախանշված միջամտությունների ազդեցությունը և դպրոցի ողջ անձնակազմի կողմից դրանց ճիշտ իրականացումն ապահովելու համար անհրաժեշտ է, որ շարունակաբար հավաքվեն ու վերլուծվեն տվյալները: Դա օգնում է հիմնավորելու որոշակի մոտեցումների արդյունավետությունն ու առաջարկելու փոփոխություններ մյուսներում (Թոդդ, Սեմփսոն և Հորներ, 2005):

Ինչպես և այս գլխի սկզբում քննարկված «արձագանք միջամտությանը» մոտեցման, այնպես էլ «Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտությունն ու աջակցություն» ռազմավարության առաջին աստիճանը կենտրոնացած է ողջ դպրոցի վրա՝ նպատակ ունենալով ներդնելու աշակերտների շրջանում հաճախ հանդիպող անցանկալի վարքագծերի կանխման դրական ռազմավարություն: 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 կարգուկանոնին 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 ռազմավարության օգտագործումը, մի անելիքից մյուսին անցնելիս ձգձգումների կանխումը, աշակերտների ներգրավումը ակնկալվող վարքի կանոնները սահմանելու գործընթացի մեջ, դրական վարքագծի մշտապես խրախուսումը այս մակարդակում հաջողությամբ կիրառվող ռազմավարության օրինակներ են: Առաջին աստիճանում արդյունավետ ռազմավարության մոտեցումները կիրառվում են *բոլոր ուսուցիչների կողմից բոլոր աշակերտների նկատմամբ*: Հետազոտությունները վկայում են, որ նշված մոտեցումները աշակերտների 75–80%-ի համար գոհացուցիչ արդյունք են ապահովում (Բրեդշաու, Կոթ, Բեվաս, Լալոնգո և Լիֆ, 2008; ՀԿԾՈՒԿԳ, 2015; Սուգաի և Հորներ, 2009):

Առաջին աստիճանի միջամտության լավ օրինակ է ամբողջ դպրոցում աշակերտի դրական, սոցիալապես ընդունելի վարքի ճանաչման և ամրապնդման ծրագրերի իրականացումը: Սա հատկապես կարևոր է, եթե հաշվի առնենք, որ հետազոտությունները վկայել են, որ դպրոցների մեծ մասում աշակերտներն իրենց արարքների համար 4–10 անգամ ավելի շատ նախատինք են լսում, քան խրախուսանք: «Կեցցե»-ն պատշաճ վարքի ամրապնդման համակարգ է, որը ուսուցիչներին ու վարչական անձնակազմին հիշեցնում է խրախուսելու անհրաժեշտության մասին: Աշակերտներին խրախուսելու համար, համաձայն «Կեցցե» ծրագրի, դպրոցներում կարող են օգտագործվել սոսնձվող թերթիկներ, թվիթներ և տեքստային հաղորդագրություններ, որոնց պատճեններն ուղարկվում են ծնողներին, դասղեկներին և դպրոցի վարչական աշխատակիցներին: Սա օգնում է, որ աշակերտների ջանքերը գնահատվեն դպրոցական ողջ համայնքի կողմից:

Աշակերտների համեմատաբար փոքր՝ 15–20% կազմող մասը, որի դեպքում առաջին աստիճանի ռազմավարության 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 (ՀԿԾՈՒԿԳ, 2015; Սուգաի և Հորներ, 2000): Երկրորդ աստիճանի աջակցության մեջ ներգրավվում են տասը կամ ավելի աշակերտներ: Կազմվում են դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության անհատական պլաններ՝ հիմնված խնդրահարույց վարքագծի դրսևորումների ու դրանց դրդապատճառների վրա: Վարքի դժվարությունների ուսումնասիրման 50-ամյա 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 տնօրե-

նի առանձնասենյակ, նա իր համար ոչ սիրելի առարկայի դասին պատշաճ վարք չի դրսևորում՝ այդպիսով խուսափելով տվյալ դասին նստելու անհրաժեշտությունից:

- Աշակերտն ուշադրությունից խուսափելու կամ այն իր վրա հրավիրելու նպատակով դրսևորում է անցանկալի վարք, օրինակ՝ անվայել գործողություններ է կատարում՝ ծիծաղեցնելով դասընկերներին:
- Աշակերտն անցանկալի վարքագիծ է դրսևորում, քանի որ իրավիճակն իր համար զգայական տեսանկյունից դառնում է անտանելի, օրինակ՝ աղմուկ չհանդուրժելու պատճառով լքում է դասարանը:

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

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

Երկրորդ աստիճանի միջամտությունները ներառում են սոցիալական հմտությունների ուսուցման խմբակներում աշակերտների ներգրավումը, որտեղ նրանք յուրացնում են ընկերների վարքին արձագանքելու այլընտրանքային ձևեր (Չենի, Սթեյջ, Հաուլեն, Լինասս, Միելենց և Ուաուգ, 2009) և վարքագծի ուսուցման պլաններ: Ինչպես առաջին աստիճանը, այնպես էլ երկրորդը սովորաբար իրականացվում է 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 կարճաժամկետում ուղղակի դիտումներով և պարբերաբար իրականացվող մշտադիտարկումներով: 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): Նրանց շարունակական վարքային խնդիրները ի վերջո կարող են հանգեցնել ճարահատյալ հատուկ կրթության դասարաններում մեկուսացվելու կամ նույնիսկ դպրոցից հեռացվելու (Քերրան, Կերինս և Մուրրայ, 2005): Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության ծրագրում ներգրավվող աշակերտների վարքի շարունակական մշտադիտարկումը նպաստում է այն աշակերտների բացահայտմանը, որոնց նկատմամբ ձեռնարկված կանխարգելիչ աշխատանքներն անարդյունավետ են եղել, որոնց համար ինտենսիվ միջամտությունների մշակման անհրաժեշտություն կա:

Երրորդ աստիճանի միջամտություններն ինտենսիվ են, փաստահենք ու կարող են դասվել ֆունկցիաների վրա հիմնված վարքային միջամտությունների ու անձի վրա կենտրոնացած պլանների շարքը: Վարքային դժվարությունների հաղթահարման գործառույթների վրա հիմնված միջամտությունները բաղկացած են անհատականացված և գնահատումներից բխող ռազմավարությունից, ներառյալ հետևյալը.

- 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 փոփոխություն կարող է լինել ազդակների նվազեցումը, օրինակ՝ երեխային աղմուկ միջավայրում աղմուկը խլացնող ականջակալների տրամադրումը կամ ազդակների ավելացումը, օրինակ՝ ձեռքի ափին անընդհատ պտտվող 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 արագ արձագանքելու անհրաժեշտություն կա:

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության ազդեցությունը. հետազոտությունների արդյունքները

Վերջին 20 տարիներին մեծածավալ հետազոտություններ են իրականացվել դպրոցներում առանձին աշակերտների դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության ազդեցությունը որոշելու ուղղությամբ: Այդ ուսումնասիրությունները վկայում են, որ տվյալ մոտեցումները կիրառելու դեպքում դպրոցներում ձևավորվում է առավել դրական մթնոլորտ:

Այդ մասին են վկայում աշակերտների և մանկավարժների շրջանում ակնկալվող վարքի փոփոխությունը և մասնագիտական վստահության ու հարգանքի մթնոլորտը (Հուրենս, Ժանգ, Դեվիս, Նիու, Չոն և Միլլեր, 2017; Վասսդորփ և ուրիշներ, 2012): Ժամանակի ընթացքում նկատվել են դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության նկատմամբ մանկավարժների վստահության աճ և կադրերի արտահոսքի նվազում (Նունն, 2017):

Հետազոտողները փաստում են, որ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության արդյունքում աշակերտների վարքում հաճախակի նկատվում են դրական փոփոխություններ. նվազում են աշակերտների ագրեսիվությունը, դասից անընդհատ շեղվելը, աշակերտների նկատմամբ կարգապահական տույժերի կիրառման, դասից դուրս հրավիրելու անհրաժեշտությունը (Բոհանոն և ուրիշներ, 2006; Բրեդշաու, Միտչեյլ և Լիֆ, 2010; Լասսեմ, Սթիլ և Սեյլոր, 2006; Լոփսեյլի, Պուտման, Հանդլեր և Ֆիենբերգ, 2005; Նելսոն և ուրիշներ, 2004; Նունն, 2017; Սադլեր և Սուգաի, 2009; Սուգաի և Սիմոնսեն, 2012; Վարրեն և ուրիշներ, 2003; Վեյլանդ և ուրիշներ, 2014): Չինիի և ուրիշների (1998) հետազոտությունը վկայում է, որ դրական վարքի ձևավորմանն 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 (Վասսդորփ, Բրեդշաու և Լիֆ, 2012): Հետազոտությունները վկայում են, որ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության ազդեցությունը մեծ է վարքի դժվարությունների նկատմամբ հակվածություն ունեցող երեխաների շրջանում (Բրեդշաու, Վասսդորփ և Լիֆ, 2012):

Դեռևս հստակ չէ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության ազդեցությունը ուսման առաջադիմության վրա, այդուհանդերձ արդյունքները հուշում են դրական ազդեցության մասին: Նելսոնը և ուրիշները (2004) նկատել են, որ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության կիրառման դեպքում բարելավվում են աշակերտների ընթերցանության գնահատականները, իսկ Մուսկոտը, Մաննը և Լեբրունը (2008) նույնը պնդում են մաթեմատիկայի գնահատականների վերաբերյալ: Սեյլորը, Չոնան, Չոլը, Թոմասը, ՄաքՔարտը և Ռոջերը (2006) եզրակացրել են, որ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության կիրառման արդյունքում երեք միջին դպրոցների աշակերտները և մեկ նախադպրոցական հաստատության սաները բարելավել են առաջադիմությունը և առաջընթաց են գրանցել մի շարք ոլորտներում: Ըստ Հորների և ուրիշների (2009)՝ համեմատաբար վերջերս կատարած հետազոտության արդյունքների՝ դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն ու աջակցություն իրականացնող և չիրականացնող դպրոցներ հաճախող երրորդ դասարանցիների ընթերցանության տարեվերջյան արդյունքները մեծապես տարբերվում են միմյանցից՝ հոգուս դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն ու աջակցություն կիրառող դպրոցների:

Միևնույն ժամանակ Բրեդշաուն և ուրիշները (2010) ընթերցանության կամ մաթեմատիկայի առաջադիմության տարբերություններ չեն հայտնաբերել դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն ու աջակցություն կիրառող և չկիրառող դպրոցների աշակերտների շրջանում: Ըստ Չայլոսի և ուրիշների (2010)՝ այս ռազմավարությունը կիրառող և չկիրառող դպրոցներում ընթերցանության տարեվերջյան ստանդարտացված թեստերի արդյունքների տարբերությունն ան-

շան է: Հաուչինսը և ուրիշները (2017) եզրակացնում են, որ թեև իրենց հետազոտությունը դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտություն ու աջակցություն կիրառող ու չկիրառող դպրոցների աշակերտների առաջադիմության մեջ ակնհայտ տարբերություններ չի հայտնաբերել, արդյունքների վերլուծությունից պարզ է դարձել, որ դրանք զգալիորեն ավելի բարձր են եղել քննարկվող 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 (Բարրեթ, Բրեդշոու և Լևիս-Պալմեր, 2008; Չայլդս, Քինքայդ և Ջորջ, 2010):

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության գործընթացը

Դպրոցներում դրական վարքի միջամտության արդյունավետությունն ապահովելու համար կարևոր է, որ այս գործընթացի նկատմամբ ցուցաբերվի համակարգային մոտեցում: Այդ կերպ 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 աշակերտների ակնկալվող վարքի դրսևորումների ցանկ (երեքից հինգ), 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 տեղեկանյութ 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: Այս գործընթացին օժանդակող հնարավոր մոտեցումները հետևյալն 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 և պարբերաբար ներկայացնելու ակնկալվող վարքագծերը:

Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության թիմը հստակ 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 նույն կերպ:

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

1. դրական վարքի ակնկալիքների ուսուցման, մոդելավորման, գործնական կիրառման և դիտումների ձևեր,
2. վարքի արդյունավետ կառավարման ընթացակարգեր այն իրավիճակների համար, երբ կանխարգելիչ մոտեցումներն արդյունավետ չեն,
3. դրական վարքագծի դիտարկման և խրախուսման ընթացակարգեր,
4. վարքի ու ակադեմիական առաջընթացի գնահատման ուղիները տվյալների վրա հիմնված որոշումների կայացման հարցում, ներառյալ՝ սքրինինգ, ախտորոշում, տարբերակում, ընթացքի մշտադիտարկում,
5. դրական վարքի 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 վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության թիմը պետք է իրականացնի մշտադիտարկում՝ հետևելով, որ ուսուցիչները միջամտությունն իրականացնելիս խիստ պահպանեն անհրաժեշտ մոտեցումները: Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության արդյունավետ ներդրումը հնարավոր է, եթե դպրոցի թիմն 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՝ թաղամաս, քաղաք), անձնական (օրինակ՝ ռասայական և ազգային պատկանելություն) առանձնահատկությունները, ինչպես նաև կրթության նախադրյալները (օրինակ՝ ընտանիքի առօրյա, սովորույթներ):

«Արձագանք միջամտությանը» և «Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության» մոտեցումները հայկական իրականությանը հարմարեցնելու անհրաժեշտությունը

ԱՄՆ-ի և ՀՀ-ի մշակույթները, ինչպես նաև երկու երկրների կրթական համակարգերը թե՛ բազմաթիվ նմանություններ ունեն, թե՛ զգալի տարբերություններ, որոնք թերևս նվազեցնում են «Արձագանք միջամտությանը» և «Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության» մոտեցումները Հայաստանում առանց փոփոխությունների ներդրման հնարավորությունն ու հաջողությունը: Այս համակարգերը ներդնելիս կարևոր է հաշվի առնել երկրի մշակութային ու կրթական առանձնահատկությունները:

ԱՄՆ-ի դպրոցներում «Արձագանք միջամտությանը» և «Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության» մոտեցումների իրականացումը կենտրոնացած է մանկավարժներին տրամադրվող համակարգային վերապատրաստումների, նրանց տրամադրվող մենթորության ու քուլչինգի, ձևավորող գնահատման, աշակերտների ակադեմիական դժվարություններից ու առաջընթացի տվյալներից բխող հարմարեցումների վրա: Առաջին աստիճանում դասավանդման մոտեցումների փոփոխության պատասխանատվությունն ընկնում է դպրոցի մանկավարժական անձնակազմի ուսերին: Երկրորդ և երրորդ աստիճաններում միջամտությունները մշակում ու իրականացնում են ուսուցիչներն ու աջակցող թիմի մասնագետները համատեղ ջանքերով:

քերով: Երրորդ աստիճանում պատասխանատվությունը հիմնականում դրվում է հատուկ մանկավարժների ու աջակցող մասնագետների վրա: Հաշվի առնելով Հայաստանի դպրոցների ներկայիս ռեսուրսները՝ կարելի է վստահաբար ասել, որ «Արձագանք միջամտությանը» և «Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության ու աջակցության» մոտեցումները կարող են իրականացվել բացառապես համապատասխան փոփոխությունների և հարմարեցումների ենթարկվելուց հետո: Ակադեմիական և վարքային դժվարություններ ունեցող աշակերտներին համակարգային օժանդակություն տրամադրելու համար կարևոր է վերանայել դպրոցական միջավայրերից դուրս գործող մանկավարժահոգեբանական աջակցման կենտրոնների մասնագետների դերը:

Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Հետամոճել եղեք, որ ձեր դպրոցի ղեկավարությունից ստանաք անհրաժեշտ օժանդակություն, որպեսզի կարողանաք դասավանդել բոլոր աշակերտներին:
2. Համագործակցեք մասնագետների հետ ուսումնական նյութերը հարմարեցնելու և աշակերտներին երկրորդ և երրորդ աստիճանի աջակցություն 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 վարքի 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 հետևե՛ք դրանց իրականացմանը բոլոր աշակերտների հետ միասին:
7. Դժվարություններ ունեցող աշակերտների դասավանդման կամ միջամտության վերաբերյալ մոտ վեց շաբաթ հավաքեք տվյալներ, որպեսզի կարողանաք դատողություններ անել մոտեցումների արդյունավետության վերաբերյալ:

Մտքեր ղեկավարների համար

1. Ուսուցիչներին տրամադրեք այնպիսի նյութեր և աջակցություն, որոնց կարիքը նրանք ունեն բոլոր աշակերտների կրթությունն արդյունավետ 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 ռազմավարությանը:
4. Հնարավորություններ ընձեռեք ուսուցիչներին, աշակերտներին և ծնողներին՝ խոսելու աշակերտների հաջողությունների մասին:
5. Նշեք ուսուցիչների հաջողությունները և կարևոր իրադարձությունները (օրինակ՝ մասնագիտական զարգացման դասընթաց ավարտելը, դասարանում զարգացման առանձնահատկություն ունեցող աշակերտի նկատմամբ համապատասխան մոտեցումների արդյունավետ կիրառումը):

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Որո՞նք են առաջին և երկրորդ աստիճանների ցուցումների տարբերությունները:
2. Ո՞րն է գնահատման դերը «Արձագանք միջամտությանը» և «Դրական վարքի ձևավորմանն ուղղված միջամտության և աջակցության» մոտեցումների կիրառման գործընթացներում:
3. Որո՞նք են աշակերտի անցանկալի վարքի դրսևորման ամենահաճախ հանդիպող պատճառները:
4. Ո՞րն է աշակերտի ակադեմիական առաջադիմության բարելավման երկրորդ և երրորդ աստիճաններում կիրառվող ռազմավարությունը:
5. Ո՞րն է աշակերտի վարքի բարելավման առաջին ու երկրորդ աստիճանների ռազմավարությունը:

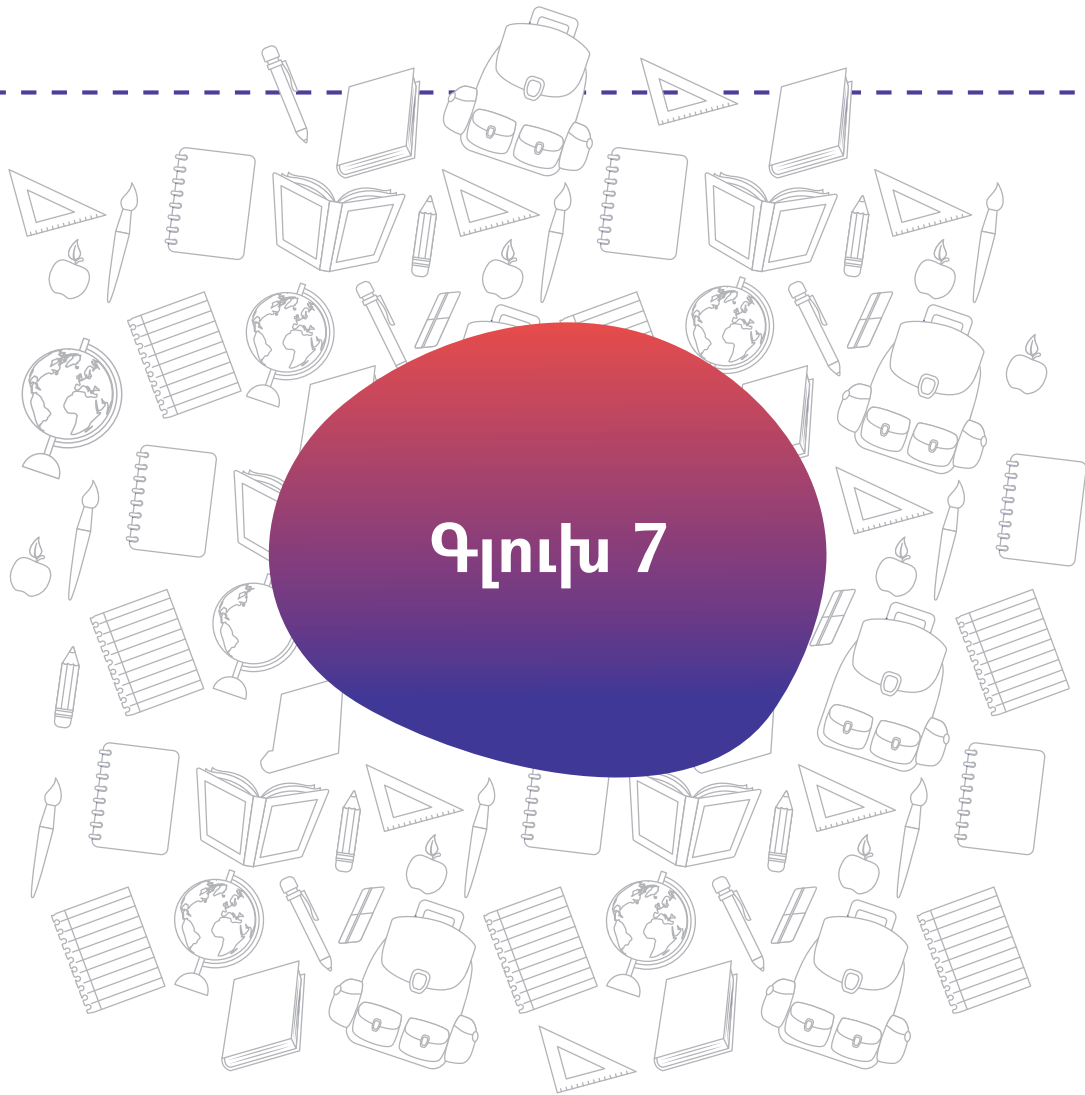
Գրականության ցանկ

- 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.
- 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., 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.rtinetwork.org/component/content/article/10/19-field-studies-of-rti-programs>
- 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), 131–143.
- 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
- Tichá, 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. *Archives 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 ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆԻ ԴԵՐԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՈՒՄ

Քրիստոֆեր Ջոնսթըն
Մինեսոթայի համալսարան

Արաքսիա Սվաջյան
Հայկական պեդագոգական մանկավարժական համալսարան

Վերգինե Եսայան
Երևանի թիվ 17 հայրուկ դպրոց

Այս գլխում ներկայացվում է տեղեկատվություն անհատական ուսումնական պլանի մասին: Այդ պլանը ներառական կրթության համատեքստում օգնում է սահմանելու անհատական նպատակներ, որոնց կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները կարող են հասնել դասարանում՝ ուսումնառության ընթացքում:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը հարցրեք ձեզ

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

Ներածություն

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող յուրաքանչյուր երեխայի կրթությունը կազմակերպվում է նրա ԱՌԻՊ-ում սահմանված նպատակներին համապատասխան: Հայաստանի Հանրապետության «Կրթության մասին» օրենքում լրացումներ ու փոփոխություններ կատարելու մասին 2014 թ. ընդունված օրենքի 3-րդ հոդվածի 10.8 կետի համաձայն՝ անհատական ուսումնական 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)»:

Երեխաների անհատական պլանը կազմված է երկու բաղադրիչից՝ անհատական ուսումնական պլան (ԱՌԻՊ) և մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների անհատական պլան (ՄԱԾԱՊ):

ԱՌԻՊ-ը գրավոր փաստաթուղթ է, որում 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: Ստորև՝ հավելվածում, ներկայացվում է ԱՌԻՊ-ի օրինակելի ձևը:

Այդ փաստաթղթերը էական նշանակություն ունեն դպրոցներում, որովհետև ներառական միջավայրերում յուրաքանչյուր երեխայի դեպքում կարող են կիրառվել դասավանդման յուրահատուկ մոտեցումներ և ակնկալվել տարբեր կրթական վերջնարդյունքներ: Ըստ ՀՀ «Կրթության մասին» օրենքում լրացումներ և փոփոխություններ կատարելու մասին» օրենքի (2014)՝ ԱՌԻՊ-ը և ՄԱԾԱՊ-ը կազմվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների վկայագրված կարիք ունեցող երեխաների համար: ԱՌԻՊ-ի նպատակը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության կազմակերպման նպատակների և խնդիրների ձևակերպումն է. դրանք կարող են վերագնահատվել և փոփոխվել երեխայի ուսումնառության ընթացքում (Թադևոսյան, 2014; Սվաջյան, 2016):

ԱՌԻՊ-ն օգտակար է ուսուցիչների, ծնողների և աշակերտների համար, քանի որ պարունակում է տեղեկատվություն այն մասին, թե ինչ է երեխան սովորելու դպրոցում: Օրինակ՝ եթե տվյալ դասարանում սովորում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխա, ուսուցիչը կարող է ԱՌԻՊ-ն օգտագործել դասավանդումը պլանավորելու համար: Ցանկացած դասի համար ԱՌԻՊ-ն 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, իսկ ուսուցիչներին օգնում է պլանավորելու իրենց աշխատանքը երեխայի կարիքներին համապատասխան: ԱՌԻՊ-ի և ՄԱԾԱՊ-ի օգ-

նությամբ ծնողները հստակ տեղեկատվություն են ստանում երեխայի ակադեմիական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ առաջընթացի մասին: Առաջընթացի տարեկան վերլուծությունների միջոցով ծնողները կարող են տեսնել, թե արդյոք իրենց երեխան ստանում է այն ուշադրությունը, որ անհրաժեշտ է դպրոցում մասնակցության և առաջընթաց գրանցելու համար: Վերջապես, ԱՌԻՊ-ն ու ՄԱԾԱՊ-ը առաջին հերթին օգտակար են երեխաների համար, որովհետև կրթական ծրագրերը համապատասխանեցվում են նրանց կրթական կարիքներին: Ստորև շարադրված նյութը վերաբերում է դպրոցներում ԱՌԻՊ-ի կիրառմանը (*Սվաջյան, 2014; Սվաջյան, 2016*):

Անհատական ուսումնական պլան

ԱՌԻՊ-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 միտված են եղել պարզելուն, թե որքանով է իրացվում երեխայի կրթություն ստանալու իրավունքը: ԱՄՆ-ում աշակերտի կրթական և թերապևտիկ նպատակների վերաբերյալ տեղեկությունները ներկայացվում են միևնույն փաստաթղթում: Հայաստանում այս տեղեկատվությունը զետեղված է երկու առանձին փաստաթղթերում՝ ԱՌԻՊ-ում և ՄԱԾԱՊ-ում: Երկուսն էլ բազմամասնագիտական թիմին, այդ թվում ուսուցչին ներկայացնում են երեխաների կրթական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ նպատակների վերաբերյալ որոշումների արձանագրությունները (Ոսկանյան, Կատինյան, Մուրադյան և Հովհաննիսյան, 2010; Էվերեթ, 2017): ԱՌԻՊ-ի և ՄԱԾԱՊ-ի հիմնական առանձնահատկությունը խելամիտ նպատակներն են, որոնք նկարագրում է Յունզը (2007) իր աշխատություններից մեկում (*տես ներդիր 1*):

Ներդիր 1. Խելամիտ նպատակներ

Համաձայն *Smart մոդելի*՝ նպատակը պետք է լինի որոշակի, չափելի, հասանելի, իրատեսական և ժամկետային:

Ստորև բերված օրինակը վերցված է Միացյալ Նահանգներում օգտագործվող ԱՌԻՊ-ից և կազմված է մտավոր հետամնացություն ունեցող աշակերտի համար: Նպատակները վերաբերում են կրթական, սոցիալական և ֆունկցիոնալ ոլորտներին: Այս մոդելն օգնում է երեխայի համակողմանի զարգացմանը: Երեխան (Լատուրա պայմանական անունով) ակադեմիական տեսանկյունից շատ է զիջում դասընկերներին և նրանց հետ դասագործընթացին մասնակցում է մասնակիորեն, որոշակի դասաժամերի ընթացքում (ԿՀԽԿ, 2013; ԱԾԿ, 2006): Ի տարբերություն իր դասընկերների, նրա համար սահմանված են ուսման այլ՝ *անհատական* նպատակներ: Թիմը Լատուրայի կրթության համար սահմանել է չորս նպատակ: Որոշվել է, որ երեխան, չնայած անհատական առանձնահատուկ նպատակներին, օրվա մի մասը կանցկացնի իր համադասարանցիների հետ: Օրվա մնացած ժամանակահատվածը Լատուրան անցկացնում է դպրոցում գտնվող այլ սենյակներում՝ յուրացնելով կյանքի հիմնական հմտությունները, օգտվելով տարբեր մասնագետների ծառայություններից և կատարելով ֆիզիկական վարժություններ: Ծառայությունների վերաբերյալ որոշումներն ընդունել է բազմամասնագիտական թիմը Լատուրայի ծնողների հետ միասին: Թիմը որոշել է, թե գիտելիքների որ մասը Լատուրան առավել արդյունավետ կյուրացնի փոքր դասարանում և որ մասը՝ սովորական դասարանում: Ստորև ներկայացված են Լատուրայի կրթության նպատակներից չորսը: Դրանք յուրահատուկ են, չափելի, մատչելի, իրատեսական և սահմանված ժամանակահատվածով: Դրանք վերաբերում են ակադեմիական, ֆունկցիոնալ հմտություններին և ֆիզիկական զարգացմանը: Լատուրայի կրթության համար սահմանված նպատակներից (*տես Ներդիր 2*) յուրաքանչյուրը հիմնված է նրա ֆունկցիոնալության ընթացիկ մակարդակի, զարգացման հեռանկարի վրա և հնարավորություն է տալիս պլանավորելու նրա հաջորդ տարվա ուսուցումը և մանկավարժ հոգեբանների ազդեցությունը:

Ներդիր 2. Լաուրայի կրթության համար սահմանված նպատակները

Նպատակ 1 (ակադեմիական). Լաուրան ավելի շատ կներգրավվի համադասարանցիների հետ համատեղ աշխատանքներում՝ 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 կբարելավվի իր խոսքի ընկալման և արտաբերման հմտությունները՝ 40-75%-ի հասցնելով ինքնուրույն խնդրելու կարողությունը, 25-60%-ի հասցնելով ուղղությունները՝ անվանումներին լսելով հետևելու կարողությունը, 10-50%-ի հասցնելով հարցերին պատասխանելու կարողությունը և յուրաքանչյուր քառորդի ընթացքում առնվազն 5 բառով հարստացնելով բառապաշարը:

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

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

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

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

Ալեքսանի պարմությունը

Ալեքսանը ընթերցանության միջին աստիճանի դժվարություններ ունի: Տղան օրեր է անցկացրել դասարանում, սակայն բաց է թողել հաղորդված տեղեկատվությունը: Մինչ գնահատող թիմը կբացահայտեր տղայի ընթերցանության դժվարությունները, նա ավելի ու ավելի էր հետ մնացել համադասարանցիներից: Նրան գնահատելուց հետո թիմը մշակել է անհատական ուսումնական պլան, համաձայն որի՝ նա պետք է հետզհետե բարելավվի ընթերցանությունը և աշխատի իր անհատական նպատակներին հասնելու համար: Նրա ուսուցիչները սահմանեցին նպատակ՝ 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 դասագործընթացին: 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 բառի 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 հարցում 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 արտաբերվում հնչյունները: Հասկանալով, որ տառերը խորհրդանշում են հնչյուններ, Ալեքսանը կկարողանար դրանք համադրել ու կարդալ: Ալեքսանը դժվարությամբ էր մտապահում հայերենի տառերը, ինչը դարձյալ հաստատում էր հնչյունները տառերի հետ կապելու հմտությունը զարգացնելու անհրաժեշտությունը: Ալեքսանի պատմության հիմքում ընկած են ԱՌԻՊ-ի երեք առանցքային առանձնահատկությունները.

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

Ալեքսանի 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:

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 հստակ գրանցել, թե քանի բառ է սովորել կարդալ Ալեքսանը, և ըստ այդմ հարմարեցնել ուսուցումն ու միջամտությունը: Երկրորդ՝ նպատակը հասանելի է և իրադրական: Ալեքսանը կարող է բառերը բարձրաձայն կարդալ, ինչի հիման վրա նրան աջակցող մասնագետները հետևություններ կանեն նրա առաջընթացի մասին: Առավել դժվար է դիտարկել երեխայի *հասկանալը* և *իմանալը*, դրանց մասին առավել օբյեկտիվ տեղեկություն ստանալու համար երբեմն անհրաժեշտ է ընտրել գիտելիքի ցուցադրման տարաբնույթ ուղիներ: Գիտելիքի գնահատման տարբեր մոտեցումներն 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 նախատեսվածից շուտ է հասնում, ԱՌԻՊ-ը կարելի է վերանայել ու նորից կազմել: Եթե երեխան սահմանված ժամանակում նպատակին չի հասնում, բազմամասնագիտական թիմը պետք է քննության առնի, թե որքանով է արդյունավետ կազմված աջակցման պլանը:

Ալեքսանի երկրորդ ուսումնական նպատակը վերաբերում է, հնչյուն-տառերն իրար միացնելով, բառերն ընթերցելու կարողությանը: Ինչպես վերը նշվեց, Ալեքսանը ժամանակ առ ժամանակ մոռանում էր հնչյուն-տառ կապը և փաստորեն 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 (*տես ստորև*):

Նպատակ 2 (ակադեմիական)

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

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

Ալեքսանի առաջին երկու նպատակներն ակադեմիական էին, սակայն կարող էին նաև առաջացնել սոցիալականացման 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 նպատակ կարող է լինել ստորև բերված օրինակը:

Նպատակ 2 (սոցիալական)

Մինչև հունիսի 1-ը Ալեքսանն ամեն օր 10 րոպե, առանց ուսուցչի միջամտության, կգրուցի որևէ համադասարանցու հետ:

Այս սոցիալական նպատակը նախատեսված էր օգնելու համար Ալեքսանին զրուցելու դասընկերների հետ: Ուսուցչի կամ ծնողների միջամտությունը կարող էր սահմանափակել զրույցի թեման կամ զրույցի բռնվելու ցանկությունը: Նպատակը *չափելի* է, որովհետև ուսուցիչը կարող է հաշվել, թե քանի րոպե է տևել Ալեքսանի զրույցը և քանի անգամ են նրան դրդել սկսել զրույցը: Ուսումնական տարվա սկզբին ուսուցիչը կարող է Ալեքսանին քաջալերել, իսկ ուսումնական տարվա ավարտին նա կարող է ինքնուրույն զրուցել: Արդյունքը *տեսանելի* է, որովհետև ուսուցիչը կարող է հետևել, թե ինչպես է Ալեքսանը զրուցում ուրիշների հետ: Վերջապես, նպատակը *ժամկետային* է, այն կարող է արդեն վերանայվել հունիսին՝ Ալեքսանի առաջընթացը գնահատելու համար:

Ադամի պարմությունը

Ադամն 8 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 սպիտակ ձեռնափայտ չի կիրառում, բայց թիմը համարում է, որ դա կնպաստի նրա ավելի անկախ դառնալուն: Ադամի մտավոր զարգացումը համապատասխանում է տարիքային նորմին, բայց նա դժվարանում է գրել: Դասի մեկնարկին երկար ժամանակ է պահանջվում պարագաները գտնելու համար: Վերջապես, Ադամը նոր է ընդունվել այս դպրոց և դժվարանում է ընկերանալ դասարանցիների հետ (*տես ներդիր 3*):

Ներդիր 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 միջոցներից:

Մինչև հունիսի 1-ը (սոցիալական)

Իրը (100% ճշտությամբ) գտնելու համար անհրաժեշտ է 2 րոպե. չկարողանալու դեպքում Ադամը 5 անգամ կդիմի դասարանցու օգնությանը:

Կարճաժամկետ խնդիր

Մինչև 2018 թ. մարտի 31-ը (սոցիալական)

Եթե Ադամը 2 րոպեում չկարողանա կատարել հանձնարարությունը (100% ճշտությամբ), 5 անգամ մեկական հուշումով օգնություն կխնդրի:

Մինչև հունիսի 1-ը (ֆունկցիոնալ)

Ադամն 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, զարգացան նրա տարածական կողմնորոշումն ու շարժունակությունը: Դպրոցն այդ ժամանակ ռեսուրսներ չունեի ԱՌԻՊ-ին համապատասխան աջակցություն տրամադրելու համար և ստացավ տեղական ինքնակառավարման մարմինների 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 անկախությունը խթանելու նպատակ (առանց օգնության կողմնորոշվել դպրոցի շրջակա տարածքում):

Աննայի պատմությունը

Աննան 6 տարեկան է, աուտիզմ ունի, 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: Դասագործը նախապես 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: Կարող է ինքնուրույն տեղաշարժվել դպրոցի տարածքում, հիշել կարևոր սենյակների տեղը, ինքնուրույն ճաշելու կամ զուգարանից ինքնուրույն օգտվելու խնդիր չունի: Դժվարանում է կենտրոնանալ դասի ժամանակ և շատ ընկերներ չունի: Աննայի ԱՌԻՊ-ը մշակող բազմամասնագիտական թիմը հանդիպման ժամանակ որոշեց ուշադրություն դարձնել դասարանում Աննայի ուշադրությունը կենտրոնացնելու, ընկերանալու և գույները սովորելու վրա (*տես ներդիր 4*):

Ներդիր 4. Աննայի համար սահմանված կրթական նպատակները

Մինչև հունիսի 1-ը (ֆունկցիոնալ)

Աննան 5 րոպե անընդմեջ կկատարի հանձնարարված առաջադրանքը 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 առարկաները ըստ գույների (50% ճշտությամբ):

Աննայի համար սահմանված նպատակները օգնեցին թիմին որոշելու այն աշխատանքները, որոնց պետք է ուղղեն իրենց ջանքերն 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 հետագա աշխա-

տանքները: Նկարագրվում է նաև, թե ինչպես Աննայի մայրիկի գաղափարներն ընդգրկվեցին դստեր համար մշակված ԱՌԻՊ-ի նպատակներում:

Երեխայի աջակցությունը դասավանդման և ճիշտ նպատակներ սահմանելու միջոցով

Չնայած ԱՌԻՊ-ի բոլոր նպատակներն անհատականացված են, այնուամենայնիվ որոշ նպատակներ աշակերտների համար ստեղծում են ներառվելու ավելի մեծ հնարավորություններ, քան մյուսները: Մշակվել է ներառական դասարաններում սովորող աշակերտների օժանդակության տարբերակների շարունակական պլան (տես աղյուսակ 1): Աղյուսակի վերջին շարքում կան օրինակներ, որոնք օգտակար կլինեին Ալեքսանի համար:

Աղյուսակ 1. Աջակցության ուղիների շարունակական պլան

	Չափորոշիչ	Չափորոշիչ՝ միջավայրային կամ դասավանդման փոփոխություններով	Չափորոշիչ՝ պայմանների տրամադրումով	Ձևափոխված
Բացառությունը	Երեխան մասնակցում է դասագործընթացին: Ակնկալիքները նրանից ու մյուս բոլոր երեխաներից միանման են:	Երեխան մասնակցում է դասագործընթացին, բայց ուսուցիչը մի փոքր փոփոխում է դասավանդման մեթոդը, որպեսզի օգնի երեխային: Այս փոփոխությունները կիրառելի են սովորական դասագործընթացում:	Երեխան մասնակցում է դասագործընթացին, 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:
Օրինակ Ալեքսանի համար	Չնայած Ալեքսանը ընթերցանության դժվարության ունի, նա լավ մաթեմատիկական հմտություններ ունի և բոլոր աշակերտների նման կարող է մասնակցել մաթեմատիկայի դասին:	Ալեքսանը մասնակցում է ընթերցանության սովորական դասերին, բայց ուսուցիչը ջանում է շեշտադրել ու առանձնացնել այն բառերը, որոնք ներառված են Ալեքսանի համար սահմանված կրթական նպատակներում:	Ալեքսանը դժվարանում է կարդալ բառերը, հետևաբար նրան կտրվի գրքի աուդիո տարբերակը լսելու հնարավորություն, 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 ուսումնական պլանը Հայաստանում

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

ԱՌԻՊ-ը հետևում է քայլ առ քայլ մոտեցմանը, որն իրականացվում է ժամանակացույցի համաձայն, իսկ օգտագործվող ԱՌԻՊ-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 տրամադրում 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 ԱՌԻՊ-ի քննարկման համար:
3. Բազմամասնագիտական թիմը, որը ներառում է աշակերտին, ծնողներին, ուսուցիչներին, տնօրենին, համապատասխան մասնագետներին և գնահատման կենտրոնի անձնակազմի ներկայացուցիչների, քննարկում և մշակում է աշակերտների անհատական ուսումնական պլանը, սահմանում նպատակները: Եթե երեխան նեղ մասնագիտական միջամտության կարիք ունի, մշակվում է նաև ՄԱԾԱՊ:

ԱՌԻՊ-ի կազմման նախնական հանդիպման ժամանակ թիմի անդամներն անդրադառնում են ԱՌԻՊ-ի ձևաթղթում նշված բոլոր հարցերին և 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: Ստորև կարող եք ծանոթանալ Հայաստանում օգտագործվող ԱՌԻՊ ձևաթղթի օրինակին (*տես շրջանակ 1*):

ԱՌԻՊ-ի գործընթացը պետք է կառուցվի փաստերի հիման վրա և լինի մասնակցային: Սակայն այն, ինչ ծրագրվում է տեսությանը և քաղաքականության մեջ, դեռևս լիովին չի ներդրվել գործնականում: Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվության կենտրոնը (2013) եզրակացրել է, որ Հայաստանում ԱՌԻՊ-ի իրականացմանն առնչվող տարբեր խնդիրներ կան: Ըստ կենտրոնի՝

- բազմամասնագիտական թիմերը հստակ չեն պատկերացնում իրենց դերը,
- ուսուցիչներն անտարբեր են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների անհատական նպատակների նկատմամբ,
- կադրերը սուղ են, ինչը հնարավորություն չի տալիս հասնելու անհատական նպատակներին,
- համագործակցությունը բազմամասնագիտական թիմերի հետ լիարժեք չէ:

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

ԱՌԻՊ-ին առնչվող կարևոր նկատարումներ

1. Ընտանիքի ներգրավվածությունը

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

Սակայն անհատական ուսումնական 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 ԱՌԻՊ-ի նպատակները, հասնելու ցանկալի ապագային: Ներդիր 1-ում (*տես ստորև*) տրված է գործողությունների պլանի մշակման ընդհանուր նկարագրությունը (Վանդերքուկ, Յորկ և Ֆորեսթ, 1989):

Ներդիր 1. 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 ծնողը, 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: Այստեղ պետք է խոսել երեխայի հետ կապված հիշողությունների, նրա կյանքի համապատասխան իրադարձությունների մասին և գրի առնել:

2. Երազանքներ

Մասնագետները, ծնողները և ինքը՝ երեխան ներկայացնում են նրա 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 ապագային:

3. Մտավախություններ

Մասնագետները, ծնողները և ինքը՝ երեխան պատմում են նրա ապագայի վերաբերյալ սևեռուն մտավախությունների մասին: Այս մտավախությունները կարող են վերաբերել դպրոցում, աշխատավայրում կամ սոցիալական կյանքում հնարավոր բացասական հետևանքներին: Կարող է կայացվել ոչ շատ 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, չհանտեսելով երեխայի ներկայությունը: Երեխային համակողմանիորեն ճանաչելը կարող է նպաստել, որ ԱՌԻՊ-ի կազմման գործընթացում նպատակների պլանավորման և նրա ուժեղ կողմերի մասին կարևոր գրառումներ արվեն, այլապես կստացվի, որ հիմնականում ուշադրություն է դարձվում դժվարություններին:

5. Կարիքներ

Հիմնվելով երեխայի երազանքների, մտավախությունների և սեփական «ես»-ի ընկալման վրա՝ գործողությունների պլանը մշակողները քննության են 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»: Բազմամասնագիտական թիմի անդամները (այդ թվում ծնողները և երեխան) պետք է ասեն, թե ինչ է հարկավոր աշակերտի առավելագույն զարգացմանը նպաստելու համար:

Աղբյուրը՝ 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.

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 ԱՌԻՊ-ի նպատակները: Աշակերտին չեն հարցնում, թե ինչն է կարևոր իր համար և ինչպես կարելի է իր ձգտումները դարձնել նպատակներ: Գործողությունների պլանի մշակման գործընթացը թիմին հնարավորություն է տալիս աշակերտի տեսակետները ներառելու ԱՌԻՊ-ի մշակման մեջ: Կրթական, սոցիալական և կյանքի հմտությունների ոլորտներում ԱՌԻՊ-ը կազմող թիմը կարող է նախանշել նպատակներ, որոնք կապված են երեխայի ապագայի հույսերի հետ: Օրինակ՝ Ադամը (տեսողության խանգարում ունեցող վերը նկարագրված 8-ամյա տղան) կցանականար ավելի շատ ընկերներ ունենալ և խաղալ խաղահրապարակում: Նրա ցանկությունները լսելուց հետո ԱՌԻՊ-ը մշակող թիմն Ադամի համար լրացուցիչ նպատակ առաջադրեց՝ օգնել, 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՝ «Ինչպես ես» կամ «Այսօր ինչ ես անելու»:

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

2. Վերջնարդյունքների վրա հիմնվելը

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

Զիանգրեքոյի, Քլոնինգերի, Դեննիսի և Էդելմանի (1993) մշակած COACH-ը (*երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթաց*) նման է վերը նշված գործողությունների պլանի մշակմանը և ԱՌԻՊ-ը կազմող թիմերին օգնում է սկսելու նախնական նպատակների մշակումը: Գործընթացը ծավալվում է հետևյալ կերպ (*տես ներդիր 2*):

Ներդիր 2. Երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացը

Երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացը ներդրել է Զիանգրեքո, Քլոնինգեր, Դեննիս և Էդելման (1993) խումբը: Այն բազմամասնագիտական թիմերի՝ անհատական ուսումնական պլանի (այդ թվում ընտանիքների համար) շուրջ 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 աշակերտներն իրենք կարող են օգնել այս գործում:

- Քայլ 3.** Հիմնական աջակցություն
Որոշել, թե ինչ է հարկավոր աշակերտին յուրաքանչյուր նպատակին հասնելու համար:

Քայլ 4. Տարեկան նպատակներ

Մշակել թիրախներ, որոնց պետք է հասնել ԱՌԻՊ-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 մեկ 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, 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.

ԱՌԻՊ կազմող թիմը որոշեց, վերը բերված օրինակի նման, երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացն օգտագործել Աննայի ԱՌԻՊ-ը մշակելու համար: Բազմամասնագիտական 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 պոռթկումները, ըստ երևույթին, իր զգացածն արտահայտելու ձև էին: Քննարկումից հետո թիմի անդամները (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 նկարներից, արտահայտվել, ցույց տալ, 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 հաղորդելու համար: Ինքնատիրապետումը կդրսևորվի՝ գոռալը կամ նստարանին հարվածելը նվազեցնելով, իր հաղորդակցման գրքի նկարները մատնացույց անելով:

Աննայի հուզական զարգացման և ակադեմիական առաջընթացի համար կիրառելով երեխաների համար տարբերակների և հարմարությունների ընտրության գործընթացը՝ ԱՌԻՊ-ը կազմող բազմամասնագիտական թիմը պարզեց, թե աղջկա համար ինչն է կարևոր: Մշակելով նրա հույզերի կառավարմանն ուղղված սոցիալական նպատակ՝ թիմը Աննայի ընտանիքի պահանջները հաշվի առավ ԱՌԻՊ կազմելու գործընթացում:

Եզրակացություն

ԱՌԻՊ-ը ամենակարևոր գործիքներից է, որով կարելի է օգնել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին իրականացնելու իրենց կրթության իրավունքը դպրոցում: ԱՌԻՊ-ը ներկայացնում է կրթության լավագույն գործելակերպի օրինակ, քանի որ կա բազմամասնագիտական թիմ, որը գաղափարներ է տալիս երեխաների նպատակների վերաբերյալ: Այս թիմում միշտ ներկա է ծնողը: ԱՌԻՊ-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 ընկերություն ձեռք բերելուն և նրանց հետ հաղորդակցվելուն) կամ ֆունկցիոնալ (միտված անկախ ու ինքնուրույն ապրելու հմտություններին):

Խորհուրդներ ուսուցիչներին

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

Մտքեր ղեկավարների համար

1. ԱՌԻՊ-ներն օգնում են դպրոցական թիմերին պլանավորելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ուսումը և նրանց համար ծառայությունների տրամադրումը: Դպրոցների ղեկավարները պետք է ներկա լինեն ԱՌԻՊ-ի մշակման նպատակով կազմակերպվող հանդիպումներին, որպեսզի իմանան, թե ինչ ռեսուրսներ կարող են անհրաժեշտ լինել և թե ինչպես է իրենց անձնակազմը հասնելու նպատակներին:
2. ԱՌԻՊ-ը կազմող բազմամասնագիտական թիմերը 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. ԱՌԻՊ-ներն *անհատականացված* են, հետևաբար մի աշակերտի համար սահմանված նպատակները չպետք է ուղղակիորեն արտագրվեն մեկ այլ աշակերտի համար:

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Ինչ է ԱՌԻՊ-ը և ու՞մ է այն հարկավոր:
2. Ինչպե՞ս կարող է ԱՌԻՊ-ն 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. Ինչու՞ 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.parentcenterhub.org/iep-overview/>

Heitin, R. (2018). Writing IEP goals. LD Online. <http://www.ldonline.org/article/42058/>.

Գրականության ցանկ

- 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
- 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.
- 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

Անհատական ուսումնական պլանի օրինակելի ձևաթուղթ

Լրացման օրը, ամիսը, տարին ____ / _____ / ____

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

I. Երեխայի անձնական տվյալները

Անուն, ազգանուն	
Ծննդյան վայր	
Ծննդյան օր, ամիս, տարի	
Սեռը	<input type="checkbox"/> իգական <input type="checkbox"/> արական
Քաղաքացիությունը	
Բնակության հասցեն	
Հեռախոսը	
Վերապատրաստող հաստատությունը	
Կրթության անհրաժեշտ պայմանները	<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 կատարողականության մակարդակները՝ ըստ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման (խոսքի, լսողության, տեսողության, մտավոր, շարժողական)
Ներկա առողջական վիճակը
Լրացուցիչ տվյալներ

III. Երեխայի բնութագիրը՝ կարողությունները, պատճառահետևանքային հարաբերությունները

--

IV. Տարեկան նպատակները՝ ըստ զարգացման ոլորտների և արդյունքները՝ ըստ թիրախային հմտությունների

<i>Տարեկան նպատակները՝ ըստ զարգացման ոլորտների</i>	<i>Տարեկան արդյունքները՝ ըստ թիրախային հմտությունների</i>

V. Կարճաժամկետ նպատակներ և խնդիրներ

<i>Թիրախը և հմտությունները</i>	<i>Ֆունկցիոնալության ներկա մակարդակը</i>	<i>Տարեկան նպատակը</i>	<i>Միջանկյալ արդյունքները</i>

VI. Երեխայի կատարողականության վրա ազդող միջանկյալ գործոններ

<i>Միջանկյալ գործոն</i>	<i>Ազդեցությունը</i>	
	<i>Դրական</i>	<i>Բացասական</i>
Ֆիզիկական միջավայրը (դասարան, դպրոց և տուն)		
Դասի կազմակերպումը		
Վերաբերմունքը (կարգապահությունը, ինքն իր, ընտանիքի անդամների, ուսուցիչների, ընկերների և այլոց նկատմամբ)		
Երեխայի բնավորությունը		
Վերապատրաստման թեմաները		
Օժանդակ հարմարություններ		
Սոցիալական և ընտանեկան պայմանները		
Այլ՝ նշել		

VII. Միջավայրի հարմարեցումները [2]

<i>Դպրոցում</i>	
<i>Տանը</i>	

VIII. Երեխայի աջակցման ծառայություններ

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

IX. Երեխայի անհատական աջակցության պլանի գնահատում

<p>Հատուկ մանկավարժի ծառայություն</p> <p>Պատասխանատու մասնագետներ՝</p> <hr/> <hr/>
--

<i>Քննարկվել են զարգացման ոլորտների տարեկան հաշվետվությունները [3]</i>	<i>Տարեվերջի արդյունքները՝ ըստ թիրախային հմտությունների</i>	<i>Վերջնական գնահատման չափանիշ</i>	<i>Կիսամյակային գնահատման արդյունքները՝ ըստ տարեվերջյան չափորոշիչների</i>	<i>Գնահատման մեթոդը և ժամանակը</i>	<i>Գնահատողներ</i>
Նպատակ 1	Թիրախային հմտություններ 1.1				
	Թիրախային հմտություններ 1.2				
	Թիրախային հմտություններ 1.3				
	Թիրախային հմտություններ 1.4				

Հոգեբանական ծառայություն

Պատասխանատու մասնագետներ՝ _____

<i>Քննարկվել են զարգացման ոլորտների տարեկան հաշվետվությունները [3]</i>	<i>Տարեվերջի արդյունքները՝ ըստ թիրախային հմտությունների</i>	<i>Վերջնական գնահատման չափանիշ</i>	<i>Կիսամյակային գնահատման արդյունքները՝ ըստ տարեվերջյան չափորոշիչների</i>	<i>Գնահատման մեթոդը և ժամանակը</i>	<i>Գնահատողներ</i>
<i>Նպատակ 1</i>	<i>Թիրախային հմտություններ 1.1</i>				
	<i>Թիրախային հմտություններ 1.2</i>				

Սոցիալականացում

Պատասխանատու մասնագետներ՝ _____

<i>Քննարկվել են զարգացման ոլորտների տարեկան հաշվետվությունները [3]</i>	<i>Տարեվերջի արդյունքները՝ ըստ թիրախային հմտությունների</i>	<i>Վերջնական գնահատման չափանիշ</i>	<i>Կիսամյակային գնահատման արդյունքները՝ ըստ տարեվերջյան չափորոշիչների</i>	<i>Գնահատման մեթոդը և ժամանակը</i>	<i>Գնահատողներ</i>
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

[1] Ոչ միայն խոչընդոտները, այլև դասավորությունը, լուսավորությունը, նստարանը, նստելու տեղը և այլն:

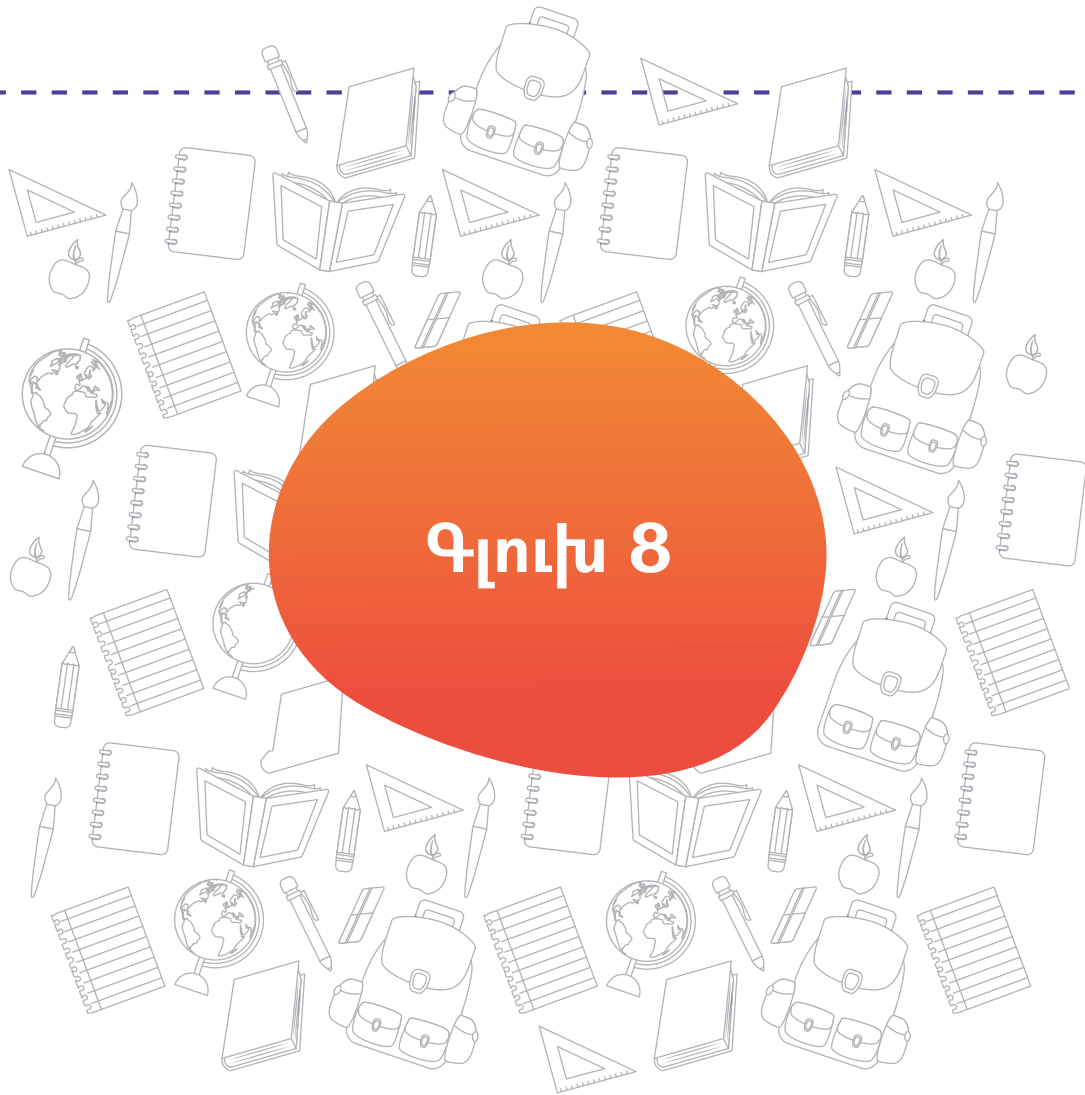
[2] Ըստ բացասական գործոնների:

[3] Մուտքագրումների ավելացում՝ ըստ նպատակների և թիրախների թվի:

[4] Մուտքագրումների ավելացում՝ ըստ նպատակների և թիրախների թվի:

[5] Մուտքագրումների ավելացում՝ ըստ նպատակների և թիրախների թվի:





Գլուխ 8

ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԴԱՍԱՐԱՆՆԵՐՈՒՄ ԿԻՐԱՌՎՈՂ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Ռենատա Տիքա, Բրայեն Էբերի և Քրիստեն ՄըքՄասթըրը
Մինեսոթայի համալսարան

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

Հասակակիցների հետ ուսումնաստելու համար կարևոր է, որ ուսումնական ծրագիրն ու դասարանում ներկայացվող նյութերը երեխայի համար հասանելի լինեն: Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնաստությունն ու խաղային ուղեմղվարությունները ուսումնական գործընթացը դարձնում են մարչելի բոլոր աշակերտների համար:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը հարցրեք ձեզ

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

Ներածություն

Չնայած բազմաթիվ օրինական կարգավորումներին՝ Հայաստանում ներառական կրթության գործընթացը հասարակական, դպրոցական և դասարանային մակարդակներում դեռևս հանդիպում է խոչընդոտների: Երեխաները երբեմն գործընթացին լիարժեք մասնակցելու և կրթության մեջ հաջողությամբ ներառված լինելու զգացողություն չեն ունենում: 2003 թ. Հայաստանում իրականացվող կրթական բարեփոխումներն ուղղված էին նոր մոտեցումների մշակմանը և որակյալ կրթության խթանմանը, հատկապես՝ դասարանում ուսումնական միջավայրի փոփոխման և աշակերտակենտրոն մոտեցումների, համագործակցային ուսումնառության վրա ուշադրություն դարձնելու միջոցով (Դուդա, 2011): Ներառական միջավայրում այսօր առանցքային հարցերից մեկն ուսուցիչների՝ զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներին դասավանդելու պատրաստվածության բացն է: Ըստ Անափիոսյանի, Հայրապետյանի և Հովսեփյանի (2014)՝ ուսուցիչների 90%-ը չի տիրապետում զարգացման տարբեր առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներին կրթության գործընթացում արդյունավետ ներառելու մեթոդներին: Այս խնդիրը հաճախ հանգեցնում է աշակերտների ոչ լիարժեք ներառմանը, երբեմն էլ կրթական գործընթացից դուրս մնալուն: Հայաստանում դասավանդման գործընթացում դեռևս պահպանվում են խորհրդային շրջանին բնորոշ մոտեցումներ և կարծրատիպեր, մասնավորապես՝ ուսուցչակենտրոն մոտեցումը: 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 2004–2005 թթ., երբ գրվեցին կամ հայտնվեցին թարգմանվեցին դասավանդման և ուսումնական տարբեր նյութեր այլընտրանքային ռազմավարության 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 (Դուդա, 2011): Այդուհանդերձ, դեռևս լայնորեն կիրառվում են ուսուցչակենտրոն մոտեցումները, իսկ թիրախում միջին վիճակագրական աշակերտն

է: Այսպիսի մոտեցումներն արդյունավետ չեն կրթական տարբեր կարիքներ ունեցող աշակերտներին դասավանդելիս (Սուբբան, 2006): Ներկայումս Հայաստանում ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում ուսուցիչների փորձառության հետազոտությունները սակավաթիվ են: Աշակերտների հնարավորությունների բացահայտումը մեծ նշանակություն ունի ներառական կրթության համատեքստում, քանի որ այն ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս ընտրելու յուրաքանչյուր աշակերտին համապատասխան մոտեցումներ, հնարներ ու մեթոդներ (Հարությունյան, 2017):

Տարբերակված ուսուցման կարևորությունը կրթական տարբեր 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 կիրառմամբ: Մանկավարժների մեծ մասը կարևորում է ուսուցման գործընթացի հարմարեցումը աշակերտների տարբեր կարիքներին, սակայն գործնականում քչերն են իրականացնում տարբերակված ուսուցում (Սուպրայոզի, Վալբե և Գոդվին, 2017): Այս փաստը կարող է պայմանավորված լինել մի շարք հանգամանքներով. դասավանդման որոշ ոճերի ավանդական կիրառումը, անհրաժեշտ պատրաստվածություն չունենալը, աշակերտների անհաջողությունները նրանց կրթական կարիքներին և ոչ թե անարդյունավետ դասավանդմանը վերագրելը և այլն:

Թոմլինսոնը (2005) տարբերակված ուսուցումը սահմանել է որպես դասավանդման փոփոխություն՝ հիմնված աշակերտների պատրաստվածության տարբեր մակարդակների, հետաքրքրությունների, սովորելու յուրահատկությունների և ունակությունների վրա: Տարբերակված ուսուցման հիմնական խնդիրը յուրաքանչյուր աշակերտի սովորելու կարողության բարելավումն է (Թոմլինսոն, 2004, 2005): Թոմլինսոնը (2005) նշում է, 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 դասերի անցկացումն է՝ ելնելով յուրաքանչյուր աշակերտի կարողությունից: Ըստ Մունի (2005)՝ յուրաքանչյուր աշակերտի կրթական կարիքներին համապատասխանող ուսուցում կազմակերպելու դեպքում ներքոնշյալ բոլոր փուլերում ուսուցիչը դառնում է 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 պարզել, թե որքանով է դասավանդված նյութը յուրացվել տարբեր աշակերտների կողմից:

Ոչ բոլոր աշակերտներն են սովորում նույն արագությամբ և նույն ձևով: Ավանդաբար աշակերտների սովորելու 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 իրացումը (Գեորգիանիեն և Սամսկիեն, 2017; Նոլթեմեյեր, Մուջիք և ՄաքԼաուգլին, 2012): Նման մոտեցումը շրջանցում է Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի 24-րդ հոդվածը: Այդ 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

իրենց հասակակիցների հետ հանրակրթական համակարգում հավասար հիմունքներով բարձրորակ կրթություն ստանալու հնարավորություն ունենան:

Տարբերակված ուսուցումը ենթադրում է ուսուցման և դասավանդվող 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, որոնք դպրոցում հաջողության հասնելու համար այլընտրանքային մանկավարժական մոտեցումների կարիք ունեն: Տարբերակված ուսուցումն այլևս դասավանդման տարբերակ չէ, այլ՝ անհրաժեշտություն:

Բազմազան աշակերտների կրթական կարիքներին համապատասխան կրթություն կազմակերպելուն ընդառաջ՝ Միացյալ Նահանգներում, Կանադայում, Ավստրալիայում և Արևմտյան Եվրոպայում ընդունվել և կիրառվել է տարբերակված ուսուցումը (Սուպրայոգի, Վալկե և Գոդվին, 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 ռազմավարության մշակում:

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

Ձեռնարկները նպատակ ունեն օգնել ուսուցիչներին կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին դասագործընթացում ներառելու հարցում: Երևանում գործող «Քայլ 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:

Սուբբանի (2006) և Սուպրայոգիի, Վալկեի և Գոդվինի (2017) տարբերակված ուսուցման արդյունավետության վերաբերյալ հետազոտությունը վկայում է, որ այդպիսի ուսուցումը բարձրացնում է աշակերտների մոտիվացիան, նյութի նկատմամբ հետաքրքրությունը, ուսման առաջադիմությունը, աշակերտներին հաղորդում է ինքնավստահության, իսկ ուսուցիչներին՝ սեփական աշխատանքից գոհունակության զգացում: Նույն հետազոտությամբ նաև պարզվել է, որ փորձառու ուսուցիչներն առավել հակված են տարբերակված ուսուցում իրականացնելուն:

Սուպրայոգին, Վալկեն և Գոդվինը (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:

Բազմազան կրթական կարիքներ ունեցող աշակերտներին դասավանդելու երեք մոտեցում

Սովորողների բազմազանությունը հաշվի առնելով՝ դասարաններում կարելի է կիրառել դասավանդման տարբեր մոտեցումներ: Այս բաժնում ներկայացվում է երեք մոտեցում, որոնց արդյունավետությունը հիմնավորվել է տարբեր երկրներում իրականացված հետազոտություններով: Հայաստանում սույն մոտեցումների արդյունավետությունը պարզելու համար անհրաժեշտ կլինի իրականացնել լրացուցիչ հետազոտություն: Այս մոտեցումները բազմազան ձևերով դասավանդում են ապահովում և կարող են կիրառվել տարբեր առարկաների դասաժամերին, տարբեր դասարաններում: Դրանք ոչ միայն բարելավում են ուսումնառության վերջնարդյունքները, այլև սովորելը դարձնում են ավելի հետաքրքիր՝ ապահովելով գործընթացում աշակերտի ներգրավվածությունը: Այս մոտեցումները հաջողությամբ կարող են կիրառել նաև հատուկ մանկավարժները, հոգեբանները, լոգոպեդները անհատական աշխատանքի ժամանակ: Դրանք

արդյունավետ են կրթության առանձնահատուկ պայմանների և բազմազան կարիքներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում: Զգայական, ինչպես նաև բարդ և բազմակի խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս կարող է լրացուցիչ հարմարեցումների ու փոփոխությունների կարիք առաջանալ:

Ստորև առավել մանրակրկիտ ներկայացվում են 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, ըստ կատարված հետազոտությունների, հանդիսանում է արդյունավետ դասավանդման ծրագիր (ՄաքՄասթեր, Ֆուչս և Ֆուչս, 2006): Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունն արդյունավետ դասավանդման ծրագիր է, որի գլխավոր նպատակը աշակերտների ուսումնառությանը օժանդակելն է հասակակիցների միջոցով: Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունը նախատեսված է դասարաններում կրթական բազմազան կարիքներ ունեցող աշակերտների համար դասագործընթացի արդյունավետ կազմակերպման (Ֆուչս և Ֆուչս, Մաթս և Սիմմոնս, 1997) և բոլոր աշակերտներին դրանում ներգրավելու համար: Քանի որ դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության կիրառման ժամանակ աշակերտներն աշխատում են իրենց դասընկերների հետ, ուսուցիչը կարող է աշակերտներին բաժանել նրանց անհատական կրթական կարիքներին համապատասխան ուսումնական նյութեր: Այս մոտեցումը կիրառելիս ուսուցիչը մի աշակերտին դարձնում է մյուսի գործընկերը: Այնուհետև գործընկերներն իրենց կրթական կարիքներին համապատասխանող զանազան աշխատանքներ են կատարում: Զույգերը 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 ձևավորումն իրականացվում է տարբերակված և յուրահատուկ մոտեցումների կիրառմամբ:

Ուսուցիչներին ուղղված խորհուրդները ներկայացված են սույն 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 դժվարություններ 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 մեջտեղից կիսում է և զույգերը կազմում հետևյալ սկզբունքով. յուրաքանչյուր ցուցակի առաջին համարները կազմում են առաջին զույգը, երկրորդ համարները՝ երկրորդը և այդպես շարունակ: Այսպիսով յուրաքանչյուր զույգ ունենում է մեկական ուժեղ և թույլ, բայց միևնույն ժամանակ իրար բավականին մոտ մակարդակ ունեցող ընթերցողներ: Այս մոտեցման 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: Զույգերը 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 սովորողի, մերթ ուսուցչի դերը: Ուսուցչի դերը ստանձնած աշակերտը քաջալերում է սովորողին, 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 կապի միջոցները: 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 ներգրավվածության բարձր ցուցանիշ:

Ընթերցանության փարբերակված 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 վերը ներկայացվեց, 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 շրջանների 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: Շնորհիվ դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող 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: Որոշ 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 զովեստի են արժանանում լավ աշխատանքի համար: Խրախուսանքի նախօրոք մտածված ձևերը շատ արդյունավետ են աշակերտների վարքի ցանկալի փոփոխությունը խթանելու համար: Նման մոտեցումը աշակերտների մեջ ձևավորում է պատասխանատվություն սեփական աշխատանքի և վարքագծի նկատմամբ:

Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությանը բնորոշ գործողություններ: 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: Զույգերը շաբաթական երեք անգամ որևէ դասի 35 րոպեն հատկացնում են այս մոտեցմամբ աշխատանք:

քին: Մենք խորհուրդ ենք տալիս դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունը անցկացնել առնվազն 15–18 շաբաթ: Ինչպես վկայում են հետազոտությունները, դա այս մոտեցման կիրառման արդյունավետ տևողությունն է: Ուսուցչի 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՝ ցուցադրելով իր 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. «Ստուգիր»: 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 առաջարկում է վերապատմել պատմությունը՝ հարցնելով. «Ինչ եղավ սկզբում, ինչ եղավ հետո»: Այս գործողությանը հատկացվում է 2–3 րոպե: Վերապատմելու համար զույգը ստանում է մինչև 10 միավոր:

Ամփոփ ներկայացման համար հատկացվում է 10 րոպե: Նախ կարդում է վարժ ընթերցողը: Ամեն պարբերությունից հետո նրա զուգընկերը հուշող հարցեր է տալիս: Օրինակ. «Ո՞վ է այս պատմության մեջ ամենակարևոր անձը», «Ի՞նչը 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, ունկնդրողն առաջարկում է նորից արագ կարդալ հարցին վերաբերող պարբերությունը՝ անհրաժեշտության դեպքում հուշելով կամ ընթերցողի փոխարեն պատասխանելով հարցին: Հինգ րոպեից հետո ընթերցանության դժվարություն ունեցող երեխան ևս հինգ րոպե կարդում է մի նոր տեքստ՝ հետևելով նույն ընթացակարգին:

Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության վերջին բաղադրիչը՝ կռահումը, տևում է 10 րոպե: Այս դեպքում 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 ենթադրությունը լսելուց հետո ունկնդիրը խնդրում է, որ նա շարունակի կարդալ: Միառժամանակ հետո ունկնդիրը հարցնում է. «Քո ենթադրությունը ճիշտ էր»: Ընթերցողը հաստատում կամ ժխտում է իր ենթադրությունը: Ընթերցողը, անկախ այն հանգամանքից՝ ճիշտ էր կռահել պատմության շարունակությունը, թե ոչ, ամեն պատասխանի համար ստանում է մեկ միավոր: Այնուհետև ընթերցանության դժվարություն ունեցողը 5 րոպե կարդում է մի նոր տեքստ, ապա զույգը հետևում է նույն ընթացակարգին:

Համագործակցային ուսումնառություն (Cooperative Learning)

Համագործակցային ուսումնառությունը ռազմավարություն է, որը նախատեսված է բազմազան աշակերտներ ունեցող դասարանում ցանկացած առարկայի շրջանակներում կիրառելու համար: Այս ռազմավարությունը մշակել են Մինեսոթայի համալսարանի պրոֆեսորներ Ռոջեր Թ. Ջոնսոնը և Դեյվիդ Վ. Ջոնսոնը (1994): Համագործակցային ուսումնառության ընթացքում աշակերտներն աշխատում են միասին՝ կազմելով փոքր անհամասեռ (տարբեր կարողություններ ունեցող սովորողներից բաղկացած) խմբեր՝ առավելագույնս 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 են այն կատարել այնքան ժամանակ, մինչև բոլորը հաջողությամբ ավարտեն: Համագործակցային ուսումնառությունը հիմնված է այն համոզման վրա, որ աշակերտները օգուտ են քաղում միմյանց գիտելիքներից ու հմտություններից և կատարելով միևնույն հանձնարարությունը՝ հետևում են միևնույն նպատակին: Բազմազան խմբերում իրականացվող համագործակցային ուսումնառությունը աշակերտներին նախապատրաստում է

հասարակության մեջ ապրելուն: Համագործակցային ուսումնառությունը կարող է լինել ինչպես ազատ, այնպես էլ հստակ կազմակերպված ձևաչափով:

Հետազոտությունների վկայություններ: Ռոջեր Թ. Ջոնսընը և Դեյվիդ Վ. Ջոնսընը (1994) և այլ հեղինակներ բազմաթիվ հետազոտություններ են կատարել՝ պարզելու համար համագործակցային ուսումնառության դրական ազդեցությունը աշակերտների ուսման առաջադիմության և սոցիալական զարգացման վրա (Ֆոքս, 2001): Նրանք բացահայտել են, որ համատեղ ուսումնառությունը բարելավում է ուրիշներին արձագանքելու ունակությունը, ինքնագնահատականը, նպաստում է մտահղացումներ ու լուծումներ ունենալուն, սովորածը փոխանցելուն, տարբեր իրավիճակներում ստեղծագործական մոտեցումներ ցուցաբերելուն (Ջոնսըն և Ջոնսըն, 1994):

Բաղադրիչները: Ըստ Ջոնսըն, Ջոնսըն և Հալուբեցի (1993)՝ փոքր խմբերով համագործակցային ուսումնառությունն ունի մի քանի հիմնական բաղադրիչ, դրանք են՝ 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 (Ջոնսըն և Ջոնսըն, 1994): Սա գործիք է, որ 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 շնորհիվ հաշմանդամություն չունեցող աշակերտները ձեռք են բերում ապրումակցելու, անձնվեր լինելու, ինչպես նաև իրավիճակները զանազան տեսանկյունից դիտարկելու կարողություն:

Ռազմավարությունը: Համագործակցային ուսումնառությունը կարող է արդյունավետ լինել, եթե դպրոցում առկա է համագործակցություն աշակերտների և մանկավարժների միջև, և նրանք իրենց ներառված են զգում գործընթացում: Միաժամանակ աշակերտների համար կարևոր է, որ սահմանված լինեն օգնության չափանիշները, որպեսզի աշակերտներն իմանան թե՛ օգնություն խնդրելու, թե՛ առաջարկելու ձևերը: Համագործակցային ուսումնառության շրջանակներում կրթության առանձնահատուկ պայմանների տարատեսակ կարիքներ ունեցող աշակերտների արդյունավետ ներառման նպատակով հարկավոր է դասավանդումն իրականացնել բազմազան մոտեցումներով: 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, դերերն ու պարտականությունները և դրանք բաշխել աշակերտների միջև (Սապոն-Շևին, Այրես և Դուինքան, 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 մեթոդը, խճանկարը, թիմային արագացված դասավանդումը, եռաքայլ հարցազրույցի մեթոդը* (Մեհտա և Կուլչրեսթա, 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 անդամները միասին աշխատում են իրենց սովորածը միավորելու և առաջադրանքն ավարտելու համար (Զոլլիֆֆե, 2005): Թիմային արագացված դասավանդումն 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 սովորածն օգտագործում են չորս կամ հինգ անդամից բաղկացած անհամասեռ ուսումնական թիմերում՝ իրենց բնորոշ տեմպով օգտվելով իրենց տարատեսակ կարիքներին համապատասխան նյութերից (Լուեբբե, 1995): Եռաքայլ հարցազրույցի մեթոդն 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 (Կոքս, n.d.):

Իրականացումը: Համագործակցային ուսումնառություն իրականացնելիս անհրաժեշտ աջակցություն նախատեսեք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք և ուսուցման յուրահատուկ դժվարություններ ունեցող աշակերտների համար, որպեսզի նպաստեք գործընթացում 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 աշակերտը ֆիզիկական հաշմանդամություն ունի 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 (Մեհտա և Կուլշրեսթա, 2014; Պեդրոտտի, 1996):

Համատեղ ուսումնառություն (Collaborative Learning)

Համատեղ ուսումնառությունը և համագործակցային ուսումնառությունը, չնայած դրանց միջև եղած տարբերությանը, երբեմն օգտագործվում են մեկը մյուսի փոխարեն: Համատեղ ուսումնառությունն 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 և 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 Վ.Դյաչենկոյի սաներից էր, այս ռազմավարությունը կիրառել է 1984 թ. սկսած և հեղինակել է «Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ» ուսումնասիրությունը (Մկրտչյան, 2012): Այն հիմնված է «համատեղ և համագործակցային ուսումնառության» ռազմավարության 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 ուսուցմանն անցնելը իրականացվել է մի քանի փուլերով: Մկրտչյանը հարստացրել է կոլեկտիվ դասավանդման եղանակը շուրջ մեկ տասնյակ մեթոդներով, որոնք հաջողությամբ ներդրվել են Ռուսաստանի և Հայաստանի մի շարք դպրոցներում:

րում: Մկրտչյանի հետազոտությունը դրական արդյունքներ է տվել ոչ միայն Հայաստանում, այլև Ռուսաստանում և Ղազախստանում:

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

«Համագործակցային ուսումնառությունը տարրական դասարաններում» 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, կազմելու ճշմարիտ պատկերացումներ միմյանց կարողությունների մասին և ապահովելու իրական հետադարձ կապ:

Անմիջական դասավանդում (Direct Instruction)

Անմիջական դասավանդում եզրույթը, ընդհանուր առմամբ, գործածվում է վերջին 100 տարիներին՝ 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 Էնգելմանը և Բեքերը (1977)՝ հիմնվելով ճշգրիտ դասավանդման, վարքային հոգեբանության և դասարանի կառավարման սկզբունքների վրա (Բեքեր և Էնգելման, 1978):

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 հանգամանքին, որ նշված մոտեցումը հիմնականում օգտագործվել է ավագ նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաներին կարդալ, 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՝ Բեքերը և Էնգելմանը (1978) փաստում են, որ անմիջական դասավանդումը դրական ազդեցություն ունի բազմազան աֆեկտիվ վերջնարդյունքների 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, որոնք մոտեցումները կիրառում են՝ ելնելով իրենց աշակերտների կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքից: Անմիջական դասավանդման այս «ինք-

նաշեն» մոտեցումները նույնպես հիմնված են Էնգելմանի ու Բեքերի (1977) մոդելի վրա, սակայն հիմքում արդյունավետությունը հիմնավորող բավարար քանակով հետազոտություններ չունեն: Ներկայումս անմիջական դասավանդումն օգտագործվում է ԱՄՆ-ի, ինչպես նաև Կանադայի, Միացյալ Թագավորության և Ավստրալիայի հազարավոր դպրոցներում (Բինդեր և Վատկինս, 1990; Լոքերի և Մազգս, 1982; Մազգս և Մազգս, 1979):

Անմիջական դասավանդման սկզբունքները: Էնգելմանն ու Բեքերը (1977) անմիջական դասավանդման հիմնական սկզբունքներն են համարում հետևյալը.

- բոլոր երեխաները կարող են սովորել, եթե նրանց սովորեցնում են համապատասխան մոտեցումներով,
- բոլոր ուսուցիչները կարող են հաջողության հասնել, եթե նրանց տրամադրվեն պատշաճ պատրաստում, վերապատրաստում և նյութեր:

Ըստ Էստրադայի՝ «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 հանգամանքից, որ անմիջական դասավանդումը կիրառվում է ուսման ցածր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների հետ, Էնգելմանն ու Բեքերը 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, որոնք կարողանում են ամենակարևոր հասկացություններն ըմբռնել համեմատաբար կարճ ժամանակում: Այս նպատակին հասնելու համար *ուսումնական ծրագրի կազմակերպման և դասավանդման* բոլոր առանձնահատկությունները *վերահսկվում են ուսուցչի կողմից*: Առավելագույն հսկողությունը ուսուցչի կողմից 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, որը կարևորում է նախկինում սովորածի շարունակական վերանայումներն ու սովորածում հմտանալը (Կարնինե, 1981; Թադևոսյան, 2012, 2013, 2016):

Ըստ Մեյերի (1984)՝ անմիջական ուսուցումն ուսումնական ծրագրին հստակ հետևելու համար ունի երեք հիմնական բնութագրիչ:

Ծրագրի ձևավորումը ներառում է ուսուցանվող բովանդակության մանրամասն վերլուծությունը, որպեսզի տեղեկատվությունը փոխանցվի և մեծանա սովորածն այլ իրավիճակ փոխադրելու հավանականությունը: Նյութի մատուցման հաջորդականությունը պետք է որոշել՝ հաշվի առնելով այս սկզբունքները: Անհրաժեշտ է նկատի ունենալ, թե ինչ գիտեն աշակերտները, հաջորդ նյութն ընտրելիս պետք է հիմնվել արդեն առկա գիտելիքի վրա, ապա հետզհետե պարզից գնալ դեպի բարդը: Նախքան այս կամ այն հմտությունը ձևավորելը պետք է հաշվի առնել դրա նախադրյալները, բացառություններին անցնելուց առաջ սովորեցնել օրինաչափությունները:

Դասավանդման կազմակերպումն օգնում է որոշելու, թե ինչպես սովորեցնել: Անմիջական դասավանդումը կազմակերպվում է 6–8 աշակերտից բաղկացած փոքր խմբերում, որտեղ աշակերտներն ունեն տվյալ առարկայի համար պահանջվող հմտություններին և գործառականությանը 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 աշակերտների հետաքրքրությունն ուսման նկատմամբ մեծանում է: Անմիջական դասավանդումը նույնպես ենթադրում է ընթացիկ գնահատումների իրականացում: Գնահատման տվյալներն օգտագործվում են աշակերտների առաջընթացին և ուսուցման արդյունավետությանը հետևելու, ինչպես

նաև ուսուցման վերաբերյալ հիմնավոր որոշումներ կայացնելու նպատակով: Առաջադիմության մշտադիտարկման նպատակով հիմնականում կիրառվում է ուսումնական ծրագրի վրա հիմնված գնահատումը (Դենո, 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 է մտածված ու կառուցված: 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 թե՛ շփման հաճախականության, թե՛ 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 (*տես 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 յուրացումից հետո. յուրաքանչյուր մասը կապվում է ամբողջի հետ:

Ուսուցիչը ներկայացնում է *մանրակրկիտ ցուցումներ և բացատրություններ*՝ հաճախ մոդելավորելով ուսուցանվող վարքագծի *օրինակներ* և *կիրառելով* «բարձրաձայն մրաժեյլու» 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 (Կարնիսե և ուրիշներ, 2010; Էնգելման և Կարնիսե, 1991):

Աշակերտներին տրվում են սովորածը գործնականում կիրառելու հնարավորություններ, անհրաժեշտության դեպքում յուրաքանչյուր քայլին հետևում են ուղղումները: Աշակերտներին տրվում է նախաձեռնելու հնարավորություն, որի ընթացքում ուսուցիչը հետադարձ կապի, հուշումների և ուղղումների միջոցով ուղղորդում է նրանց: Անհատական գործնական աշխատանք չի կատարվում այնքան ժամանակ, քանի դեռ խմբի բոլոր անդամները նյութը բավարար չեն ըմբռնել (առաջադրանքների կատարում 80% ճշգրտությամբ): Սա օգնում է խուսափել թերի յուրացրածը կիրառելուց և ոչ լիարժեք ամրապնդելուց: Ուսուցիչներն առաջընթացին հետևում են անընդմեջ, նույնիսկ այն դեպքում, երբ աշակերտներն ինքնուրույն աշխատում են, որպեսզի հայտնաբերեն դժվարությունները և անհրաժեշտության դեպքում իրականացնեն վաղ միջամտություն (Կլաիր և Նիգամ, 2004): Յուրաքանչյուր դաս ավարտվում է այդ օրը սովորածն ամփոփելով, ապա խումբը գնահատում է՝ արդյոք նախատեսվածը յուրացվեց, թե ոչ: Ամփոփվում է ոչ միայն սովորածը, այլև դրա կիրառումը զանազան համատեքստերում:

Անմիջական դասավանդման արդյունավետությունը պայմանավորված է նաև յուրաքանչյուր աշակերտի ունեցած գիտելիքները հաշվի առնելու հանգամանքով (Ուայթ, 1998): 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 գործընթաց

Ներածություն, վերանայում
Զարգացում Ուսուցիչը մոդելավորում է ուսուցման վերջնարդյունքների ակնկալիքները <ul style="list-style-type: none"> • Այլ ակնկալիքներ • Օրինակներ
Ուղեկցվող փորձառություն և ներգրավվածություն <ul style="list-style-type: none"> • Աշակերտները փորձարկում են ուսումնառությունը • Ապահովվում են հետադարձ կապ և ուղղումներ
Դասի ամփոփում Վերանայում/կարևորում <ul style="list-style-type: none"> • Ինչ սովորեցին աշակերտները • Ուսումնառության նպատակները • Կիրառությունը
Գնահատում Աշակերտների առաջընթացի գնահատում <ul style="list-style-type: none"> • Ձևավորող գնահատում • Հմտության ձևավորում

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

- ընթերցածի ընկալումը բարելավելիս (Բեքեր և Գերստեն, 1982; Դարչ և Կարնինե, 1986),
- նախադասությունները միմյանց կապել սովորեցնելիս,
- յուրացրածը կիրառել սովորեցնելիս,
- թեստեր հանձնել սովորեցնելիս,
- քննադատական մտածողություն զարգացնելիս:

Հիմնավորվել է այս մոտեցման արդյունավետությունը՝

- ավագ նախադպրոցական տարիքի երեխաների հետ պարապմունքներում (Գերստեն, Դարչ և Գլիասոն, 1988) և հետագա կրթության ընթացքում (Becker, 1977; Gersten, 1985; Gersten & Carnine, 1984; Գերստեն և Կիթինգ, 1987; Գուրնեյ, Գերստեն, Դիմինո և Կարնինե, 1990; Սթեբինս և ուրիշներ, 1977) ընթերցանության և տարրական մաթեմատիկական հմտություններ դասավանդելիս,
- բանավոր և գրավոր խոսքի ընկալման բարելավման համար (Պայլոզյան, 2007):

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

Կիլար և Նիգամը (2004) պարզել են, որ ճշգրիտ գիտությունները սովորող երրորդ և չորրորդ դասարանների աշակերտներն անմիջական դասավանդման մոտեցմամբ ձեռք բերված հմտությունները շատ ավելի հաջող են կիրառել ճշգրիտ գիտությունների տոնավաճառի պաստառները գնահատելիս, քան սովորելու մոտեցմամբ դասավանդված բացահայտումներ կատարող աշակերտները: Անցած երկու տասնամյակների ընթացքում անմիջական դասավանդման սկզբունքները, միջամտության նկատմամբ արձագանքի հետ համատեղ, լայնորեն և արդյունավետ կիրառվում են ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների հետ (Սթյուարթ, 2009):

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 (Բինդեր և Վաթքինս, 1990; Դարչ և Կարնինե, 1986; Գերստեն, 1985; Գուրնեյ և ուրիշներ, 1990; Ուայթ, 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 պարզել 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 9 տարի: Արդյունքներն ամփոփվեցին 1977 թ.: Անմիջական դասավանդման արդյունքները ցույց տվեցին, որ աշակերտների առաջադիմությունն ընթերցանության, թվաբանության, հեգելու 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 ինքնագնահատականը (Բեքեր, 1978; Բեքեր և Կարնինե, 1980; Բեքեր և Էնգելման, 1978; Բեքեր և Գերստեն, 1982):

Որն 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 ուսուցումն 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 ազդեցությունն ավելացնելու նպատակով ուսուցման գործընթացը լրջորեն վերահսկվում է: Դասավանդումը *ձևափոխվում է յուրաքանչյուր աշակերտի յուրացման արագությանը համապատասխան*: Խմբերը կազմվում են ճկուն մոտեցմամբ՝ յուրաքանչյուր աշակերտին առաջընթաց գրանցելու, որևէ նոր գիտելիք ձեռք բերելու հնարավորություն տալով: Վերջապես, անմիջական դասավանդման արդյունավետությունը գիտականորեն հիմնավորված է. ապացուցված է, որ այն արդյունավետորեն օժանդակում է աշակերտների ուսումնառությանը:

Ընթերցանության և գրելու հմտությունները բարելավող ուսման խաղային ռազմավարություն

Այս բաժնում ներկայացվող վերջին ռազմավարությունը հիմնված են խաղերի վրա: Մոտեցումը հաշվի է առնում այն հանգամանքը, որ մարդը բանավոր խոսքն ինքնաբերաբար սովորում է մանուկ հասակում, հիմնականում նմանակելով, բայց գրավոր խոսքի զարգացումը պա-

հանջում է նպատակաուղղված ուսուցում: Գրավոր խոսքի տիրապետման դժվարություններ ունեցող աշակերտներին դասավանդելու համար կարող են արդյունավետ լինել ուսման խաղային ռազմավարությունը: Ուսման խաղային ռազմավարության կիրառման դեպքում ուսումնական բաղադրիչը համադրվում է հուզականի հետ, և աշակերտները նյութը յուրացնում են զվարճանալով, ակտիվ ներգրավվելով ուսումնական գործընթացում: 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 ռազմավարությունն առավել արդյունավետ է փոքր տարիքի աշակերտների ուսման գործընթացում, սակայն խաղային մոտեցումները կարող են կիրառվել ցանկացած տարիքում և տարբեր կրթական կարիքներ ունեցող աշակերտների հետ տարվող աշխատանքներում:

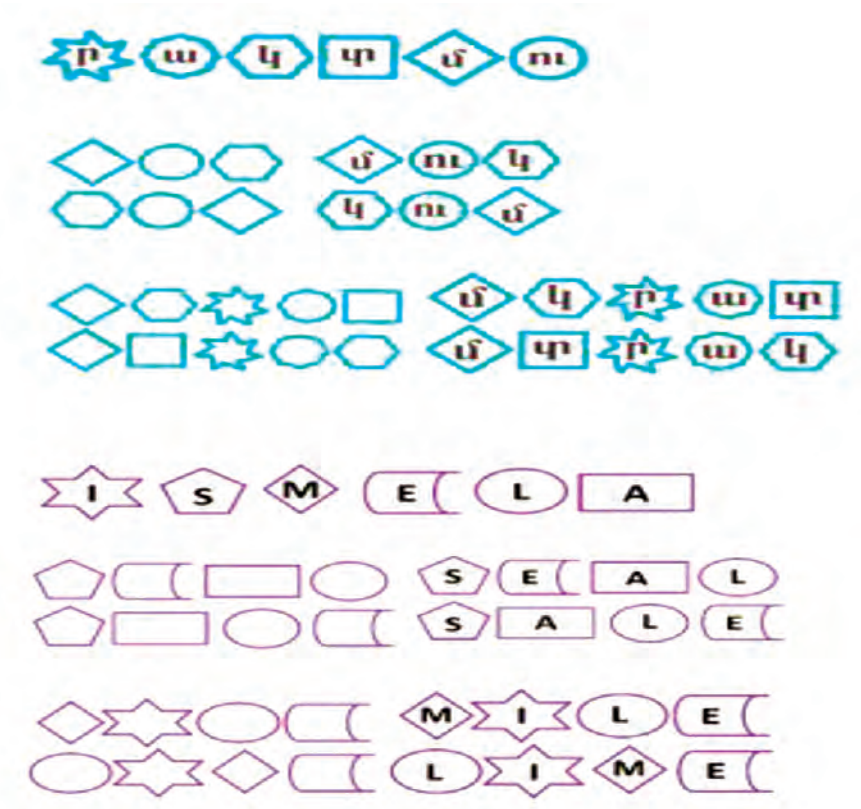
Խաղը կարող է երեխաներին մղել սովորելուն՝ խաղային նյութերի միջոցով բացահայտումներ անելով (խորանարդիկներ, ավազի և ջրի հետ խաղի համար նախատեսված սեղանիկներ, խաղ-բեմականացման պարագաներ և այլն): Խաղը կարող է օգտագործվել որպես գրաճանաչության օժանդակող միջոց: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և բնականոն զարգացող կրտսեր ու միջին դպրոցականների համար խաղը դառնում է սոցիալականացման ու շրջապատի մասին գաղափար կազմելու միջոց (Սթյուարթ, 2009):

Ուսման խաղային ռազմավարության համար կարևոր պայման է դրական հուզական մթնոլորտ ապահովելը: Ըստ Կոնֆուցիոսի՝ գործընթացն ուսումնական է, երբ աշակերտը և ուսուցիչն աճում են միասին: Արդյունավետության տեսանկյունից ուսուցանող խաղերը պետք է հետաքրքիր լինեն նաև ուսուցչի համար, որպեսզի նրա 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 սովորածի ամրապնդմանը և վերջնարդյունքի կայունությանը:

Տեսողական, լսողական և շոշափողական վերլուծիչների ներգրավումը, մանր շարժողական հմտությունների, տեսատարածական կոորդինացիայի և տարածությունում կողմնորոշման, ուշադրության, հիշողության զարգացումը կարևոր նախապայմաններ են հաջողությամբ գրել-կարդալ սովորելու համար: Կարևոր է, որ ուսուցիչները ստեղծեն բազմազան խաղային իրադրություններ: Ամեն աշակերտ ունի գրել և կարդալ 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 ռազմավարությունը խթանում է նյութի ինքնուրույն յուրացումը (Պայլոզյան, 2017, 2017; Սվաջյան, 2007, 2012; Թադևոսյան, 2012, 2013, 2016):

Ներկայացնում ենք ուսման խաղային ռազմավարության օրինակ (*տես նկար 2*): Դավիթն ունի տպագիր նյութի (տառերի, բառերի) տեսողական ընկալման խնդիր: Խաղային վարժության միջոցով նախատեսվում է զարգացնել նրա՝ տառերը բառերի մեջ կապակցելու 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



Ամփոփում

Հաջող ներառման համար անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչները ներգրավված լինեն մասնագիտական զարգացման գործընթացում և կիրառեն դասավանդման արդյունավետ մոտեցումներ ու ռազմավարություն: 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 ներկայացնել փաստահեն ռազմավարություն, որը, լայն կիրառվելով ԱՄՆ-ում և Հայաստանում, նպաստում են ներառական կրթության ներդրմանը:

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

Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Ընդունե՞ք, որ բոլոր աշակերտներն 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 բաժանե՞ք կրթական նույնանման կամ տարբեր կարիքներ ունեցող աշակերտների փոքր խմբերի՝ նրանց ընձեռելով միմյանցից սովորելու հնարավորություն:

4. Դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառությունը կազմակերպելու համար օգտվեք համապատասխան ձեռնարկից (<http://vkc.mc.verbilt.edu/ԴՕՍՌ/>), 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 ոչ թերազնահատեն ու քիչ ծանրաբեռնեն, ոչ էլ գերազնահատեն ու գերծանրաբեռնեն իրենց աշակերտներին: Ուսումնական գործընթացը խաթարվում է նաև չափազանց մանրակրկիտ ու անհրաժեշտից ավելի բացատրությունների հետևանքով: 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, նրա ուսուցումն ավելի արդյունավետ դարձնելու նպատակով կիրառեք խաղային մոտեցումներ:

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. Հայաստանում տարբերակված ուսուցման մոտեցումների արդյունավետությունը գնահատելու համար 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 դասագործընթացում օժանդակեն վերապատրաստված և գիտակ մասնագետներ:

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Ինչպե՞ս կօգտագործեիք ներկայացված մոտեցումները ձեր դասարանում:
2. Ներկայացված մոտեցումներից որի՞ ներդրումը ամենահեշտը և ամենադժվարը կլինե՞ր ձեզ համար:
3. Ի՞նչ խորհուրդներ կավելացնեիք մանկավարժների համար՝ ելնելով ձեր փորձից:
4. Այս բաժնում ներկայացված դ՞ր մոտեցումը կօգտագործեիք 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.

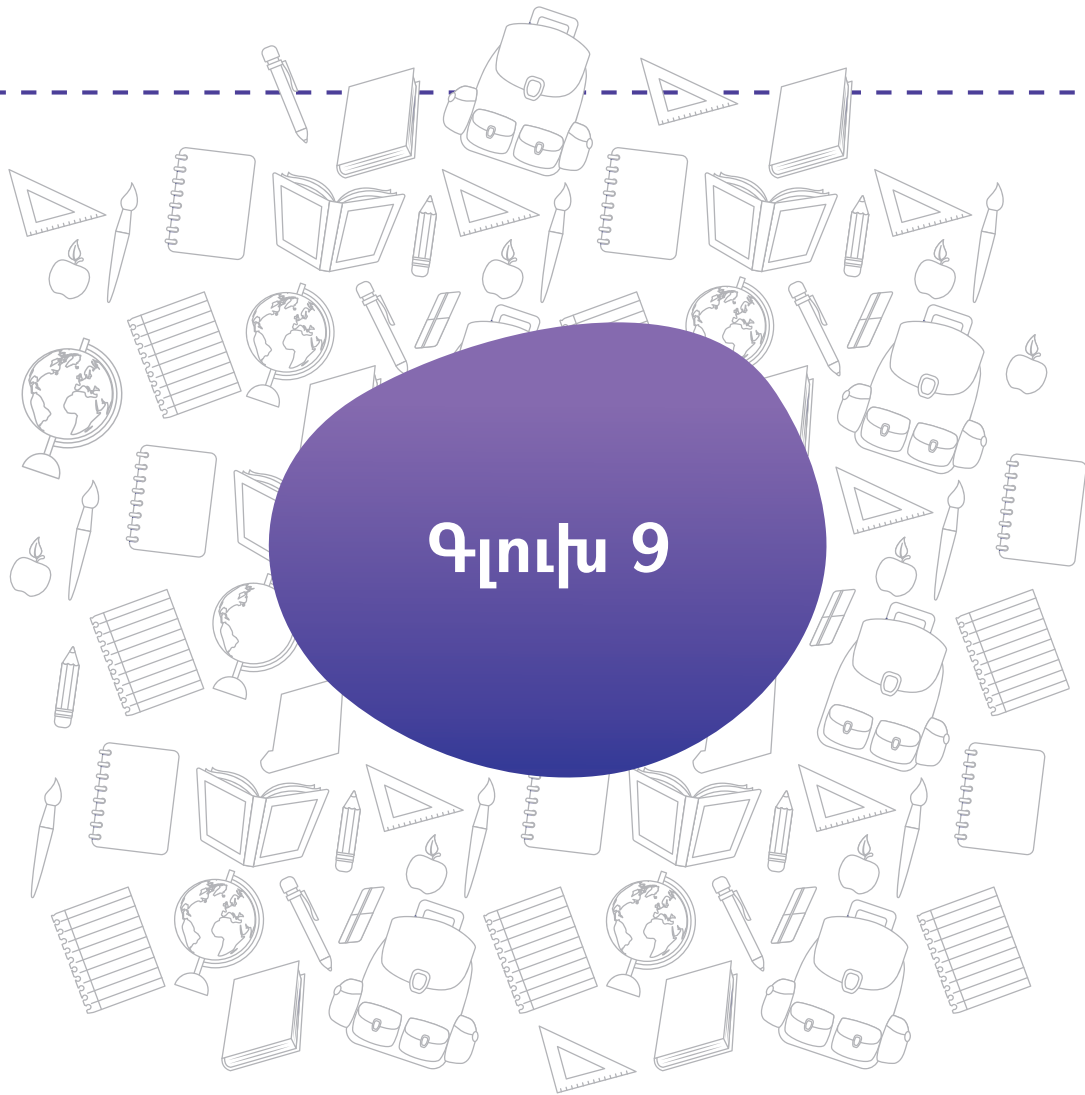
Գրականության ցանկ

- Աստվածատրյան Մ., Առնաուդյան Ա., Օհանովա Ի., Երեմյան Լ., Հովհաննիսյան Ա., Թերզյան Գ., Լալայան Կ. (2004), Ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացի կատարելագործումը: Ձեռնարկ ուսուցիչների վերապատրաստման համար, Երևան, Նոյյան տապան:
- Առնաուդյան 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, էջ 336-345:
- Հովհաննիսյան 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(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., Ջաղինյան 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), 235–247.
- 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.idonline.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 ԱՆՅՈՒՄԸ ՉԱՓԱՀԱՍ ԿՅԱՆՔԻ

Էրիկ Քարթեր

Վանդերբիլթի համալսարան

Մարիաննա Հարությունյան, Թերեզա Ազարյան
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդները չափահաս տարիքի անցման շրջանում աջակցության մեծ կարիք ունեն։ Սույն գլուխն անդրադառնում է այն հմտություններին, ցուցումներին, փորձառությանը, աջակցությանն ու փոխհարաբերություններին, որոնք կարող են սարսափել նրանց չափահաս կյանքի նպատակներին հասնելու հարցում։

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը հարցրեք ձեզ

1. Ինչ է նշանակում «անցում» դեպի չափահասություն:
2. Ինչ 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 չափահաս կյանքի անցման ակադեմիական ու զբաղվածության չափանիշները: Ինչպե՞ս է կազմակերպվում անցումը:

Ներածություն

Յուրաքանչյուր երիտասարդի համար չափահաս 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 երիտասարդը ձևավորում է «լավ կյանքի» տեսլականը և քայլեր է ձեռնարկում իր տեսլականը իրականացնելու համար:

Ավաղ, հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ երիտասարդների չի հաջողվում ավագ դպրոցն ավարտելուց հետո հասնել իրենց կյանքի նպատակներին: Տարբեր երկրներում անցկացված հետազոտությունները վկայում են երկու կայուն խնդրի մասին այս ոլորտում: Առաջին խնդիրը հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների և հաշմանդամություն չունեցող նրանց հասակակիցների կրթության վերջնարդյունքների մեծ տարբերությունն է: Կյանքի ամենատարբեր ոլորտներում (աշխատանք, համալսարանական կրթություն, մասնակցություն համայնքային կյանքին, 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 խնդիրը հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների ձգտումների և ձեռքբերումների անհամապատասխանությունն է: Այլ կերպ ասած, հնարավոր է՝ հիմնական դպրոցն ավարտելուց հետո նախկին աշակերտները կարճ ժամանակահատվածում չհասնեն իրենց երազանքներին ու նպատակներին: Բարեբախտաբար, հաշմանդամություն ունեցող շրջանավարտների համար այս դժվարությունները վերացնելու արդյունավետ փորձ ու գործընթացներ գոյություն ունեն:

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 պլանավորումն իրականում տեղի է ունենում այն ժամանակ, երբ երիտասարդներն ավարտում են դպրոցը: Դժբախտաբար, այս շրջանավարտների ապագա կրթության և կարիերայի պլանավորման նկատմամբ բավարար ուշադրություն չկա: Ավելին, հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների կարիերայի ուղղորդման և պլանավորման ոլորտներում առկա են մարտահրավերներ գործնական, էթիկական, գիտամեթոդաբանական մակարդակներում:

Հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ երիտասարդներ և նրանց ընտանիքները անհրաժեշտ գիտելիքներ, հմտություններ և իրազեկում չունեն: Նրանք իրենց համայնքներում աշխատանքային գործունեության համար անհրաժեշտ մասնագիտական դասընթացներ անցնելու հնարավորություն նույնպես չունեն:

«Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության կողմից 2015 թ. 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 (ՀՈՒԵ կրթության անցումային փուլը Հայաստանում, 2015):

Եթե ընտանիքների, հաշմանդամության 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 (Կարտեր, Աուստին և Թրեյնոր, 2012; Մազոթթի և ուրիշներ, 2016): Հետզհետե ավելանում 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 հետապնդող գործընթացի շրջանակում հաշմանդամություն ունեցող երեխայի ակադեմիական և ֆունկցիոնալ ձեռքբերումների բարելավմանը՝ ավելի դյուրին դարձնելու երեխայի անցումը դպրոցից հետդպրոցական գործունեության, ներառյալ՝ բուհական կրթություն, միջին մասնագիտական կրթություն, աշխատանքային գործունեություն (ներառյալ՝ օժանդակվող զբաղվածություն), շարունակական կրթություն և մասնակցություն համայնքային կյանքում, ծառայություններ մեծահասակների համար, անկախ կյանքի հմտություններ և այլն:
- բ) Հիմնվում են երեխայի կրթական անհատական կարիքների վրա՝ նկատի ունենալով երեխայի ուժեղ կողմերը, նախասիրությունները և 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 (ՀՈՒԱԿՕ, 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 փորձառության լավագույն 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 ռազմավարությունը նաև այն, թե ով պետք է պատասխանատու լինի այդ ռազմավարության համար (Կարտեր, 2018a,b; Հյուջես և Կարտեր, 2012; Վեհմեյեր և Վերբ, 2012):

Անցումային գործընթացների պլանավորում

Անցումային գործընթացների 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 պաշ-

տոնապես պլանավորումը՝ 16 տարեկանից: Կազմվում է աշակերտի անցման պլան, որում նշվում են աշակերտի նպատակներն ավագ դպրոցն ավարտելուց հետո: Նպատակներն ամեն տարի թարմացվում են: Անցումային շրջանի պլանը հիմնականում վերաբերում է հետդպրոցական նպատակներին: Բացի այդ, անցման հաջող պլաններում նշվում են այն մասնավոր հմտությունները, օժանդակությունները, ծառայություններն ու կապերը, որոնք աշակերտներին տրամադրվում են դպրոցում սովորելու ամբողջ ընթացքում և լավագույնս պիտի նախապատրաստեն նրանց հետդպրոցական նպատակներին հասնելու համար: Այլ կերպ ասած՝ ուսուցումը և փորձառությունները, որոնք աշակերտները կստանան հաջորդ ուսումնական տարում, պետք է անմիջականորեն բխեն նրանց հետդպրոցական պլաններից: Չնայած անցման պլանի հետ կապված անելիքների մեծ մասը կազմակերպում կամ իրականացնում են դպրոցները, 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 անցումային գործողությունների ապահովման ազգային փորձագիտական աջակցության 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 անցմանն աջակցող ծառայությունների տրամադրում աշակերտներին՝ օգնելու նրանց կրթությունից հետո հասնելու իրենց նպատակներին,
- ուսումնական դասընթաց (դասերի շարք), որը կօգնի աշակերտներին հասնելու հետագա կրթական նպատակներին,
- տարեկան նպատակներ, որոնք առնչվում են աշակերտների անցումային շրջանում որոշակի ծառայությունների անհրաժեշտությանը:

Շատ կարևոր է, որ անցումային գործընթացը 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: Հետևաբար կարևոր է պլաններին չվերաբերվել որպես վերջնական փաստաթղթերի, այլ պարբերաբար թարմացնել դրանք:

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: Համայնքից հրավիրված կազմակերպությունների և ծրագրերի ներկայացուցիչները կարող են օգնել աշակերտների ավելի դյուրին անցմանը (նախքան դպրոցն ավարտելը կամ դրանից հետո): Այս մասնագետներից զատ, անգնահատելի է նաև ընտանիքների ակտիվ մասնակցությունը: Որպես կանոն, ծնողներն իրենց երեխաներին ավելի լավ են ճանաչում և կարող են մշտապես օգտակար լինել ինչպես դեռահասության տարիներին, այնպես էլ անցումային շրջանի գործընթացներում: Պլանավորմանը մասնակցելով՝ ծնողները նախ հայտնում են իրենց տեսակետը, ապա տեղեկանում են իրենց երեխաների համար գոյություն ունեցող հնարավորությունների և ռեսուրսների մասին: Վերջապես, անցումային շրջանի պլանավորման գործընթացին պետք է ակտիվորեն

անմիջական մասնակցություն ունենան հենց 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 առկա մասնագիտական կարծիքներով: ԱՄՆ-ում պարտադիր է աշակերտներին անցումային շրջանի պլանավորման հանդիպումներին հրավիրելը. նրանց ներկայությունը խրախուսվում է բոլոր հարցերի քննարկումների ժամանակ: Այդպիսի մասնակցությունը հանգեցնում է սեփական շահերը պաշտպանելուն և ղեկավարման արժեքավոր կարողությունների ձեռքբերմանը:

Անցումային շրջանի գնահատում

Կարևոր է ընդգծել, որ հաշմանդամություն ունեցող դեռահասները տարբեր են, և այդ տարբերությունները պայմանավորված են ոչ միայն կրթության ու կյանքի վրա հաշմանդամության տեսակի ազդեցությամբ, այլև նպատակադրումներով, ընտանիքում և համայնքում ստացած օժանդակությամբ և իրենց ուժեղ կողմերով ու ջանասիրությամբ: Գոյություն չունեն միանման 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: Աշակերտների հետ աշխատող բազմամասնագիտակն թիմին այն օգնում է ստուգելու աշակերտի առաջընթացը յուրաքանչյուր ոլորտում:

Անցման գնահատումը սահմանվում է որպես «աշակերտի կրթության, կյանքի, աշխատանքի պայմանների հետ առնչվող *հմտությունների, ուժեղ կողմերի, կարիքների, նախասիրությունների և հետաքրքրությունների* վերաբերյալ տեղեկատվության մեկտեղում» (Սիթլինգթոն, Նյուբերթ և Լեկոնտե, 1997, p. 70): Գնահատման բոլոր չորս ոլորտներն էլ շատ կարևոր են: Սեփական ուժեղ կողմերի մասին իմացությունը կարող է դռներ 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 օգտագործումն օգնում է բազմամասնագիտական թիմերին պլանավորելու անհատական ծառայություններն և աջակցությունները: Գնահատման ժամանակ թիմի տարբեր անդամներ կարող են օգնել տեղեկատվության հավաքման գործընթացում: Այսպես, ուսուցիչը կարող է տեղեկանյութ տրամադրել աշակերտի ուսումնական կարիքների և ուժեղ կողմերի մասին, ուղղորդող խորհրդատուն՝ աշակերտի կարիերայի և հետաքրքրությունների, ծնողները՝ երեխայի անկախ ապրելու հմտությունների, իսկ միջին մասնագիտական կրթության խորհրդատուն՝ աշակերտի աշխատանքային հմտությունների մասին: Նման տեղեկություններ հավաքելու 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, այնուամենայնիվ 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 2014 թ. 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): Ներկայումս Հայաստանում ընթացքի մեջ է անձի բազմակողմանի գնահատման՝ ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման վրա հիմնված հաշմանդամության շեմերի նոր մոտեցման ընդունումը, որը 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 կազմակերպելու աշակերտների *ուժեղ կողմերի, կարիքների, նախասիրությունների ու հեղաքրքրությունների* վերաբերյալ տեղեկանյութ հավաքելու և անձի համար կենտրոնացած պլանավորում իրականացնելու գործընթացը: Այսպիսի պլանավորումը նախատեսում է, որ կրթական և աշխատանքային ոլորտներում և համայնքային կյանքում աշակերտը ստանա անհրաժեշտ նախապատրաստական ցուցումներ ու աջակցություն: Նման նախապատրաստական աշխատանքը նկարագրված է ստորև:

Ակադեմիական պատրաստություն

Չնայած այն հանգամանքին, որ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները հաճախ ներգրավվում են թե՛ ներառական և թե՛ հատուկ դասընթացներում, հաշմանդամություն ունեցող դեռահասներին անհրաժեշտ է տրամադրել ճշգրիտ ցուցումներ ու հատուկ դասընթացներ նրանց ապագա կարիերայի վերաբերյալ: Ներկայիս հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ չափազանց կարևոր է այս երեխաների՝ ընդհանուր կրթական ծրագրերում ներգրավվածությունը և ուսումնառությունը 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 դասընթացները աշակերտներին հնարավորություն են տալիս ծանոթանալու ու սովորելու հաշմանդամություն չունեցող հասակակիցների հետ, որոնք նույնպես ընտրել են տվյալ դասընթացները: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների վերաբերյալ հետագա հետազոտություններից պարզվել է, որ ներառական կրթություն իրականացնող ավագ դպրոցում ավելի երկար ժամանակ ուսանելը կանխատեսելի է դարձնում ավագ դպրոցն ավարտելուց հետո ավելի լավ աշխատանք գտնելու հեռանկարը (Մազզոտտի և ուրիշներ, 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 աշակերտներին, որոնք 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 հմտություններ սովորելու և գիտելիքներ ձեռք բերելու համար: Դասընթացների մասին որոշումները կայացվում են տարբեր կերպ՝ 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, այլև՝ *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 միջավայրի ընդհանրական կառուցվածքի 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 (Կարտեր և Դրապեր, 2010):

Ի լրումն այդ ամենի՝ աշակերտներին կարելի է ընտելացնել ակադեմիական ինքնակառավարման ռազմավարության (օրինակ՝ ընտրության կատարում, նպատակադրում, ինքնակառավարում, ինքնագնահատում), որը կարող է 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 ռազմավարություն, որը կապահովի իրենց անցումը կրթական հաջորդ մակարդակ:

Աշխատանքի նախապատրաստվելը

Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների մեծ մասի համար իրենց կրթության գլխավոր նպատակը ավագ դպրոցը կամ համալսարանը ավարտելուց հետո անմիջապես 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 ստեղծելու համայնքի հետ, ունենալու արժանավոր դեր, սատարելու ուրիշներին՝ ունենալու բավարարության 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 կենսագրություն (Կարտեր և Բամբլե, 2018): 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 տարբեր աշխատավայրեր, օգտվելով կազմակերպությունների կողմից առաջարկվող բաց դռների օրերից, հանդիպելով աշխատաշուկայի՝ դպրոցներ այցելած ներկայացուցիչների հետ, մասնակցելով աշխատանք-

քային տոնավաճառների, հանդիպելով կարիերայի ռեսուրս կենտրոնների ներկայացուցիչներին, հաճախելով մասնագիտական դասընթացների կամ տեղական բիզնեսների ներկայացուցիչներին 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, որոնք դպրոցն ավարտելիս առնվազն մեկ վճարվող աշխատանքի փորձ ունեն, ամենայն հավանականությամբ աշխատանք կգտնեն դպրոցն ավարտելուց հետո առաջին մի քանի տարիների ընթացքում (Կարտեր և ուրիշներ, 2012; Մազգոտտի և ուրիշներ, 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 շատ հնարավորություններ տալ ինչպես սովորելու, այնպես էլ ապագա գործատուներին գրավիչ հմտություններ առաջարկելու համար: Մի քանի հետազոտություններ փորձել են բացահայտել հմտությունների այն տեսակները, որոնք ամենից գնահատելի են գործատուների մեծ մասի համար (Կարտեր և Վեիքի, 2003; Ջու, Ժանգ և Փաչա, 2012): Դրանցից են՝

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

Առաջադրանքի նկատմամբ սոցիալական վարքագիծը (փոխներգործուն վարքագիծ է, որն ուղղակիորեն առնչվում է աշխատանքային առաջադրանքների կատարման հետ) 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 է, 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 համապատասխան 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 տարբեր աշխատանքներին) ներառում է ընդմիջումներից ժամանակին վերադառնալը, հիվանդության դեպքում ազատ օրեր խնդրելը և հիվանդության կամ ուշանալու մասին հեռախոսով տեղեկացնելը: Հաշմանդամություն ունեցող որոշ երիտասարդների շրջանում աշխատանքից ազատման բարձր ցուցանիշը պայմանավորվում է նրանց աշխատանքային հմտությունների և ունակությունների ցածր մակարդակով: Դրանից ելնելով՝ խորհուրդ է տրվում, որ դպրոցում և դպրոցից դուրս աշակերտներին տրվեն աշխատանքային հմտություններ սովորելու և կիրառելու բազմաթիվ հնարավորություններ (Գիլսոն, Կարտեր և Բիզգս, 2017): Օրինակ՝ միջին մասնագիտական հմտություններ կարելի է ձեռք բերել կամ սովորեցնել՝ աշակերտներին դպրոցի կազմակերպչական գործերում, ճաշարանում, գրադարանում կամ պահեստում աշխատելու հնարավորություն ընձեռնելով:

Համայնքային փորձեր

Ավարտելուց հետո աշակերտների առօրյան և սոցիալական հնարավորությունները հայտնվում են դպրոցի պատերից դուրս: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին իրենց համայնքում ակտիվ դերեր ստանձնելուն նախապատրաստելը կարևոր է նրանց մեծահասակ կյանքին պատրաստելու համար: Աշակերտները պետք է ավագ դպրոցն ավարտելիս իմանան համայնքում առկա ժամանցի վայրերի, քաղաքացիական և այլ համայնքային զբաղմունքների մասին, այդ զբաղմունքների նկատմամբ հետաքրքրություն ունենան՝ ելնելով իրենց նախասիրություններից: Արտադասարանական ակումբներին, դպրոցին առընթեր գործող խմբակներին 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 ունենալու իրենց ներդրումը: Դա նրանց օգնում է նաև ժամանցի, սոցիալական, ինքնորոշման և ամենօրյա կյանքի հմտությունները սովորելու իրական միջավայրերում: Դասարաններից դուրս շփումների և աշակերտների անձնական հետաքրքրությունների շաղկապումը կարող է ուսման մոտիվացիայի և ուսման մեջ շահագրգիռ ներգրավման ձև լինել: Ակնհայտ է, որ արտադասարանական գործունեության մեջ ընդգրկումը պետք է պլանավորման գործընթացի մի մասը լինի: Նույնքան կարևոր է ընտանիքների հետ լուծել տրանսպորտի, աջակցության և հաղորդակցության հարցերը՝ աշակերտների պատշաճ մասնակցությունը հնարավոր դարձնելու համար:

Հաշմանդամության առավել ծանր ձևեր ունեցող որոշ աշակերտների համար հատկապես արժեքավոր կարող է լինել կրթության որոշակի մասը համայնքում ստանալը (Բուք և Կարտեր, 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, որոնք դժվարանում են դասարանում սովորածը կիրառել իրական կյանքում, 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 ուսուցիչներն ընտրում են մի քանի վայրեր, որտեղ աշակերտները կարող են սովորել անհրաժեշտ հմտություններ համայնքային կյանքի ակտիվ մասնակիցներ լինելու համար:

Ապրելու և առօրյա կենսական հմտություններ

Ակադեմիական և աշխատանքային հմտություններից զատ, դպրոցի կրթական ծրագիրը պետք է անդրադառնա հմտությունների, որոնք հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին օգնում են լիարժեք ապրելու իրենց համայնքներում և վայելելու կյանքը: Հաշմանդամություն ունեցող շատ երիտասարդներ ամենօրյա կյանքի այս հմտությունները սովորում են տանը կամ իրենց համայնքում: Հաշմանդամության առավել ծանր ձևեր ունեցող աշակերտների համար ավելի օգտակար կլինեն այդ հմտությունների ուսուցումը և կիրառման հնարավորությունները ընձեռելը: Դասընթացներն ավանդաբար այս հիմնահարցերին չեն անդրադառնում: Օրինակ՝ ուսուցումը կարող է 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): Դասընթացները կարող են այս գիտելիքները պարբերաբար հաղորդել դպրոցում, իսկ ընտանիքներին կարելի է ցույց տալ, թե ինչպես այդ գիտելիքները կիրառեն տնային պայմաններում:

Դասընկերների հետ հարաբերությունները

Սոցիալական զարգացման համար դեռահասությունն առանձնապես կարևոր շրջան է: Հի-րավի, դպրոցական հիշողությունները հիմնականում վերաբերում են աշակերտների միջև եղած հարաբերություններին, ձևավորված ընկերական խմբերին և դասընկերների հետ փոխհարաբե-րություններին: 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 տարբեր սոցիալական, ակադեմիական, ժամանցային և ինքնորոշման հմտություններ և, որ ամենակարևորն է, ձևավորում են պատկանելության զգացում: Սակայն դեռահասության շրջա-նում այս հարաբերությունների ձևավորումը և պահպանումը կարող են դժվարանալ հատկապես հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար:

Հասակակիցների խմբին պատկանելի ձեռք է բերում մեծ կարևորություն, սոցիալական շփումները սկսում են տեղի ունենալ առանց մեծահասակների ներկայության, բարդանում են երե-խաների փոխհարաբերությունների ձևերն ու ենթատեքստերը: Հաշմանդամություն ունեցող որոշ աշակերտներ պայքարում են հասակակիցների հետ այս կարևոր հարաբերությունները զարգաց-նելու համար, ուրիշները պայքարում են հասակակիցների հետ դրական և սոցիալամետ ձևերով առնչվելու համար (Կարտեր, 2018b):

Դասընկերոջ միջամտությունը ստեղծում է դասարանում և այլուր կողքի կողքի սովորե-լու և ամենօրյա շփման հնարավորություններ: Այս միջամտությունները ենթադրում են հաշման-դամություն չունեցող հասակակիցների հետ աշխատանք, որի արդյունքում նրանք սոցիալական, վարքային կամ ուսումնական հասցեական օժանդակություն են տրամադրում հաշմանդամություն ունեցող համադասարանցիներին՝ ղեկավարվելով ուսուցիչների, բազմամասնագիտական թիմի մասնակիցների, խորհրդատուի և դպրոցի այլ աշխատողների կողմից և նրանցից օժանդակու-թյուն ստանալով (Կարտեր, Բիգգս և Բլուստեյն, 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 տար-վում է աշխատանք: Նրանք պատրաստվում են, որ կիսամյակի ընթացքում դասղեկի հանձնարա-րությունները կատարելիս ուսումնական և/կամ սոցիալական ընթացիկ օժանդակություն տրամադ-րեն հաշմանդամություն ունեցող իրենց համադասարանցուն (Կարտեր, 2017): Հասակակիցներն ընտրվում են նույն դասարանից և մասնակցում են նախնական դասընթացի: Այնուհետև, ըստ պլա-նում նախատեսվածի, անհատականացված օժանդակություն են ցույց տալիս իրենց դասարանցուն և այդ օժանդակության վերաբերյալ ընթացիկ ցուցումներ են ստանում մասնագետներից կամ ուսուցիչ-ներից: Սոցիալական առումով հասակակիցները նպաստում են հանձնարարությունների և սոցիալա-կան հարցերի վերաբերյալ դպրոցական քննարկումների հնարավորությունների ստեղծմանը, ձև-վորում տարիքին համապատասխան սոցիալական և հաղորդակցական հմտությունների մոդելներ և օգնում են նվազեցնելու վերաբերմունքային խոչընդոտները: Ուսումնական տեսակետից հասակա-կիցներին կրթելու արդյունքում ավելանում են հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին տրվող ուղղորդումները, անհատականացված աջակցությունները և արձագանքման հնարավորությունները:

Դասարանցիների հանդիպումները: Սա վերաբերում է հաշմանդամություն ունեցող աշա-կերտների համար միասնական սոցիալական խմբերի ստեղծմանը, որոնց հանդիպումները տեղի են ունենում կիսամյակի կամ ողջ ուսումնական տարվա ընթացքում (Ասմուս և ուրիշներ, 2017): Աշակերտների հետ զրուցելով՝ ուսուցիչները որոշում են հանդիպումների ձևաչափը, հրավիրվող դասընկերների ցանկը և քննարկվելիք հարցերը: Ընդհանուր հետաքրքրություններ կամ փորձա-ռություններ ունեցող 3-6 հասակակիցներ՝ սովորաբար դասընկերներ, հրավիրվում են նախնա-կան կողմնորոշիչ հանդիպման: Սկզբում այս 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 կյան-քում ավելի լիարժեք ներգրավելու համար: Ժամանակի ընթացքում չափահաս անձը ստանձնում է երկրորդական, իսկ հասակակիցները՝ ակտիվ դեր:

Դասարանցիների գործընկերային ծրագրերը: Վերջիններս ներառում են պարբերական, խմբային սոցիալական ծրագրեր՝ մասնագիտացված կամ զուտ դպրոցական միջավայրերում (Հյուսիս և Կարտեր, 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 աջակցող 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 ցույց տալիս 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 ծառայությունների մատուցման միջոցառումներ անցկացնելու համար:

Համայնքային գործընկերություններ

Աշակերտների, նրանց ընտանիքների և դպրոցների կայուն հարաբերությունները և գործընկերային կապը հաշմանդամություն ունեցող անձանց ծառայություններ մատուցող կազմակերպությունների հետ համայնքային գործընկերության զարգացման գրավական են: Անցումային պլանի լավագույն տարբերակում ընդգծվում է համակարգված ծառայությունների անհրաժեշտությունը, որոնք համախմբում են համայնքում գործող պետական և ոչ պետական կազմակերպություններն ու գործակալությունները (Նունան, Մորնինգստար և Էրիքսոն, 2008): Անցման պլաններում պետք է նկարագրվեն այն ձևերը (զբաղվածության ծրագրեր, բնակարանների սպասարկման, հոգեկան առողջության ծառայություններ, վարքի աջակցման ծրագրեր, հիմնական կրթությանը հաջորդող կրթական ծրագրեր և այլ համայնքային ծառայություններ), 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 և դրանից 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 կազմակերպությունների հետ, որոնք զբաղվում են բնակարանային, զբաղվածության, առողջապահական և այլ կարիքներով, քաղաքացիական խմբերի, համայնքային ղեկավարների և տեղական համայնքին ծառայող այլ կազմակերպությունների հետ, որոնք հաշմանդամություն ունեցող սովորողների և նրանց ընտանիքների համար ապահովում են շատ ավելի բազմազան և տարատեսակ օժանդակություններ:

Գոյություն ունեցող պաշտոնական և ոչ պաշտոնական աջակցությունների 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 համար, «*համայնքային գրույցն*» է (Կարտեր և Բամբլ, 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 կամ լսած ամենաիրագործելի և խոստումնալից ռազմավարությունը և առաջարկում է դրանց կիրառման հաջորդականությունը՝ 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 զերծ չէ էական 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 աշակերտների համար անհրաժեշտ հնարավորություններ ու օժանդակություն, 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 1990 թ.: Այդ է պատճառը, որ շատ մանկավարժներ թերևս իրենց պատրաստ չեն զգում դասավանդման հետ մեկտեղ զբաղվելու այդ բազմատեսակ խնդիրներով: Կարևոր է, որ ինչպես ուսուցիչներ պատրաստող, այնպես էլ վերապատրաստող կազմակերպությունները մանկավարժներին գիտելիք տան 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: Քանի 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 դրական վերջնարդյունքների հասնելը: Համալսարան կամ 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 դպրոցներում և համայնքներում հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների վերաբերյալ իրազեկության բարձրացման և նրանց նկատմամբ վերաբերմունք ձևավորելու համար:

Ամփոփում

Ավագ դպրոցում սովորելիս և ավարտելուց հետո հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների վերջնարդյունքների բարելավումն անցումային շրջանի կրթության գլխավոր նպատակն է: Ծառայությունների և աջակցությունների ճիշտ համադրումը կարող է նկատելի ու մնայուն փոփոխություն ներդնել երեխաների ապագայում: Մանկավարժներն ու մասնագետներն իրենց գործելակերպով և ստեղծած գործընկերային կապերով կարող են ապահովել, որ աշակերտները դպրոցն ավարտելիս ունենան ապագայի պլաններ, համապատասխան հմտություններ, փորձ և անհրաժեշտ կապեր:

Հաջող անցումային 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 Բժշկասոցիալական փորձաքննության գործակալության կողմից: Այստեղ անցումային պլանավորման առաջին քայլը կարող է լինել կառավարության կողմից այդ պլանավորման անհրաժեշտության ընդունումը: Որպեսզի հաշմանդամություն ունեցող յուրաքանչյուր երիտասարդի համար անցումը չափահասություն լինի հաջող և սահուն, պետք է ստեղծվեն համապատասխան մարմիններ և կազմակերպություններ, որոնք պատասխանատու կլինեն բավարար ծառայությունների մատուցման համար: Գործառույթների միջազգային դասակարգման ազգային չափորոշի իրականացման բարեփոխումները կարող են ծառայել որպես անցումային պլաններ կազմելու շարժիչ ուժ և նպաստավոր գործոն: Օրինակ՝ ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման հիման վրա աշակերտի ուժեղ կողմերի և նախասիրությունների գնահատման արդյունքում տրամադրված տեղեկատվությունը կարող է օգտագործվել անհատական անցումային պլաններ կազմելիս, երբ աշակերտը հաջորդ դասարան է փոխադրվում: Անցումային շրջանի պլանավորումը ԱՄՆ-ում սկսվում է 14 տարեկանից, իսկ ՀՀ-ում կարող է սկսվել, երբ երեխաները միջին դպրոցից անցնում են ավագ դպրոց կամ տեղափոխվում 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 տեղեկություններ է ստացել աշխատանք գտնելու վերաբերյալ: Անցումային շրջանի պլանավորման թիմը՝ կազմված ուսուցիչներից, նեղ մասնագետներից, զբաղվածության գործակալության աշխատակիցներից և Էթանի ծնողներից, գնահատեց Էթանի աշխատանքային նախապատվությունները, հետաքրքրությունները, նախասիրություններն ու ուժեղ կողմերը: Ուսումնական տարվա ընթացքում կազմակերպվեցին Էթանի այցելությունները մի քանի ընկերություններ՝ զրույցներ ունենալու գործատուների հետ: Նա նաև ուժերը տարբեր աշխատանքներում փորձելու հնարավորություն ունեցավ: Պարզվեց, որ Էթանը սիրում է աշխատել երեխաների հետ: Բազմամասնագիտական թիմը Էթանին առաջարկեց մտածել նախադպրոցական մանկավարժի օգնական դառնալու մասին: Մշակվեց դպրոցի անելիքների պլան՝ տղային այս դերին նախապատրաստելու համար: Հաջորդ երկու տարվա ընթացքում Էթանը որպես կամավոր աշխատեց երեխաների խնամքի կենտրոններում և սովորեց սոցիալական ու միջին մասնագիտական տարբեր հմտություններ, որոնք իրեն պետք էին գալու երեխաների հետ աշխատանքում հաջողություն ունենալու համար: Կամավորական փորձը հարստացրեց նրա կենսագրությունը և օգնեց ավելի մեծ վստահություն ձեռք բերելու սեփական կարողությունների նկատմամբ: Ավագ դպրոցի վերջին դասարանում զբաղվածության մի տեղական գործակալություն Էթանին օգնեց, որ վճարվող աշխատանք գտնի նախադպրոցական ծրագրերից մեկում: Նրանք տղային սկզբնական շրջանում օգնեցին աշխատելու կենտրոնում, ապա Էթանը սկսեց ինքնուրույն աշխատել:

Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Անցումային շրջանը պլանավորելիս որոշե՛ք աշակերտի ուժեղ կողմերը, նախասիրությունները և կարիքները:
2. Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար դպրոցում ստեղծե՛ք հնարավորություններ՝ օգտագործելու նրանց կարողությունները աշխատանքային, ուսումնական և սոցիալական տարբեր առաջադրանքներ կատարելիս:

3. Անցումային պլանները մշակելիս մասնագետներին ներառեք ըստ յուրաքանչյուր աշակերտի անհատական կարիքների:
4. Համագործակցեք տարբեր կազմակերպությունների հետ, որոնք կարող են օգնել աշակերտին մուտք գործելու համայնքային կյանք:
5. Օգտագործեք ռազմավարություն և ընտրեք գործիքներ, որոնք դյուրին են դարձնում աշակերտի ներգրավումը այս կամ այն աշխատանքում և հանգեցնում են արդյունավետ համագործակցության:

Մտքեր ղեկավարների 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 անցումային շրջան ապահովելու հնարավորությունները:

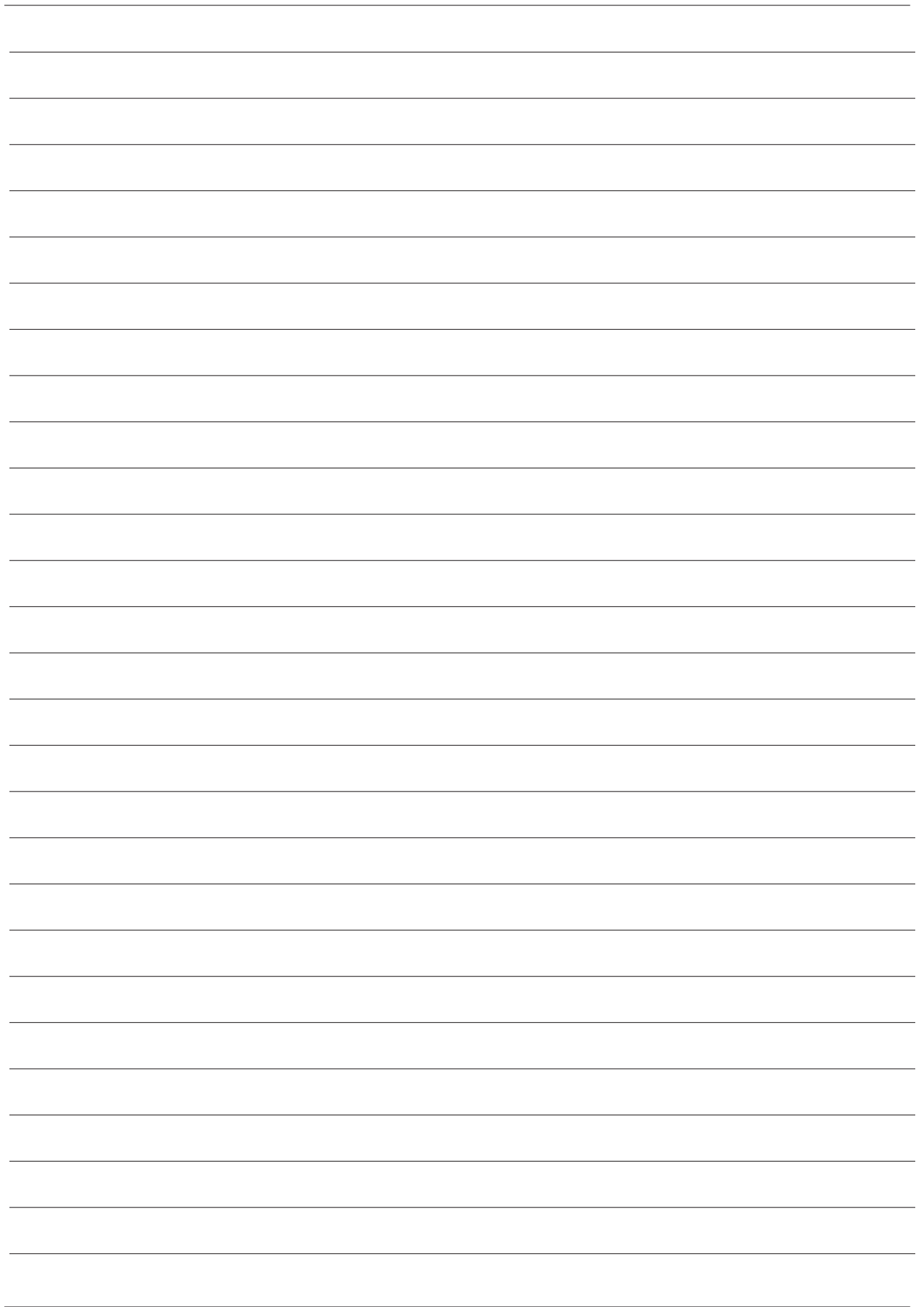
Լրացուցիչ աղբյուրներ

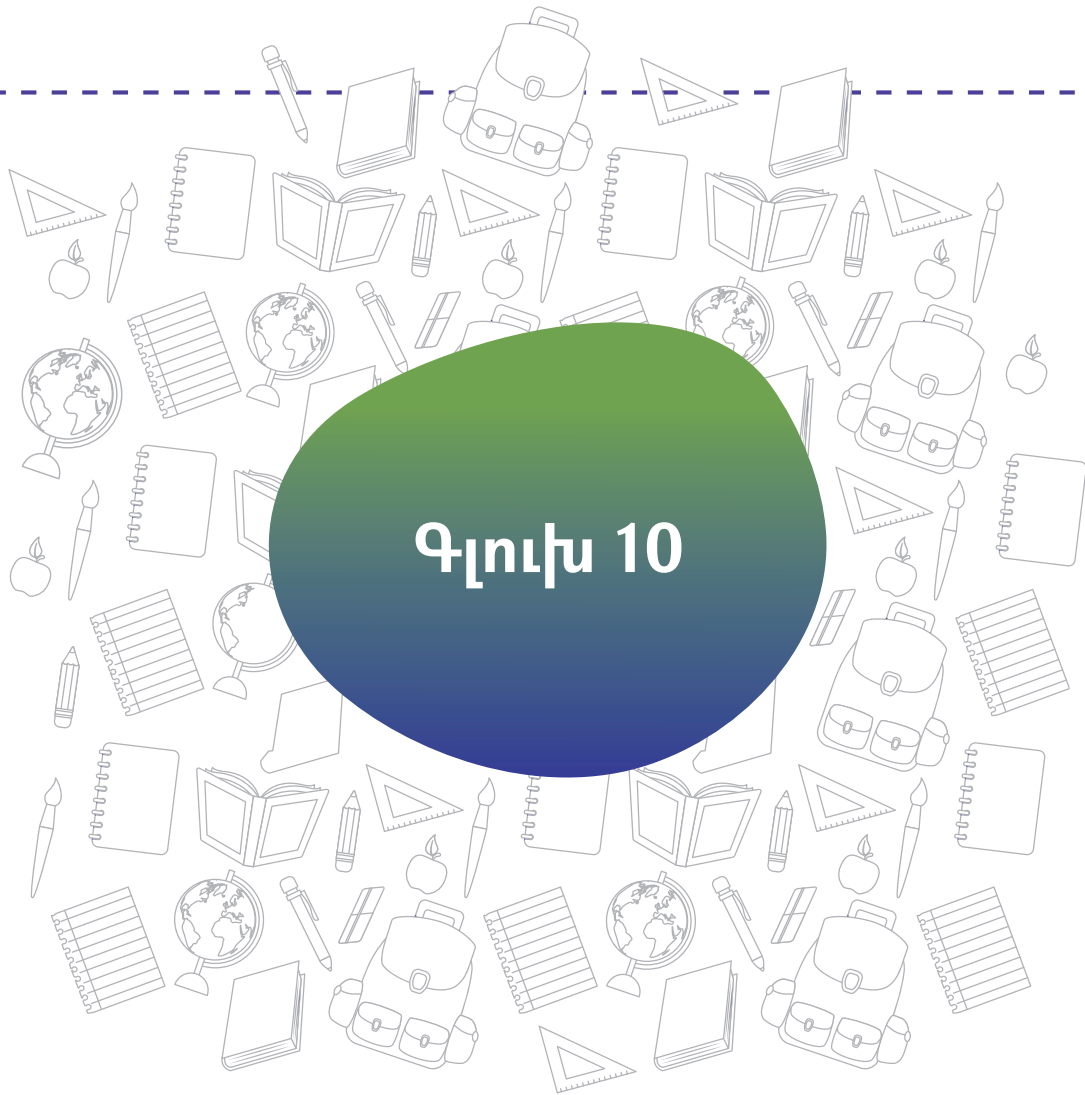
- Autistic Self-Advocacy Network. The transition to adulthood for youth with ID/DD. http://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2013/12/HealthCareTransition_ASAN_PolicyBrief_r2.pdf
- Federal Partners in Transition. What to know about youth transition services for students and youth with disabilities. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/transition/products/fpt-fact-sheet-transitionservices-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.worksupport.com/documents/JVR_Promoting_transition.pdf
- 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: <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

Գրականության ցանկ

- 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.
- “Individuals with Disabilities Education Act”. Idea.ed.gov. Retrieved 2019-07-12.
- 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 ԴԵՐԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

Մարիտրա Ն. Ջենեքի
Հոլանդ 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 կընտրո՞ւմ եք այլընտրանքային ձևով հաղորդակցվող աշատկերտներին:
2. Որո՞նք են այլընտրանքային ձևով հաղորդակցվող աշատկերտին հասկանալու դժվարությունները:
3. Արդյո՞ք այլընտրանքային հաղորդակցման կիրառումը խոչընդոտում է խոսքային հաղորդակցման զարգացումը:
4. Արդյո՞ք աշատկերտի մայրենի լեզվի առանձնահատկությունները (քերականական, շարահյուսական) խոչընդոտում են այլընտրանքային հաղորդակցման կիրառումը:

Ներածություն

Այս գլխում արծարծվում է այլընտրանքային հաղորդակցման մեթոդների արդյունավետ կիրառումը խոսքի և հաղորդակցման դժվարություններ, հատկապես աուտիզմ և տեսողական խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքում:

Ամբողջ աշխարհում աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ (ԱՄԽ) ունեցող երեխաների թիվն աճում է (Քրիստենսեն և ուրիշներ, 2016): Ըստ Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության, աշխարհում 160 երեխայից 1-ը ԱՄԽ (ԱՀ, փաստարկներ, 2017) ախտորոշում ունի: Այս վիճակագրությունը ԱՄԽ 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 ԱՄԽ-ի էականորեն ավելի մեծ տարածվածության մասին: ԱՄԽ-ի տարածվածությունը ցածր և միջին եկամուտներ ունեցող բազմաթիվ երկրներում մնում է գրեթե չհետազոտված:

ԱՄԽ ախտորոշում ունեցող երեխաները մշտապես դրսևորում են հաղորդակցման ու սոցիալական շփումների դժվարություններ և կրկնվող վարքագիծ: Աուտիզմի դեպքում հիմնականում տուժում են հետևյալ երեք ոլորտները. սոցիալականացում, հարմարվողական վարք, խոսք և հաղորդակցում (Ամերիկյան հոգեբուժության ասոցիացիա, 2013):

ԱՄԽ ունեցող երեխաները սոցիալական շփման դժվարությունների տարաբնույթ առանձնահատկություններ, հաղորդակցման դժվարություններ և կրկնվող վարքագիծ միտում ունեն: Դրանք դրսևորվում են ճանաչողական ոլորտի և խոսքի արտահայտված խանգարումներից մինչև բարձրագույն ճանաչողական և խոսքային փայլուն կարողությունների տեսքով: 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: ԱՄԽ՝ աուտիզմ ունեցող անձանց 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՝ ԱՄԽ-ի առանձնահատկությունները և նրանով պայմանավորված մարտահրավերները ազդում են այնպիսի կարևորագույն հմտության զարգացման վրա, ինչպիսին սոցիալական հաղորդակցումն է: Ըստ Բոնդեյ և Ֆրոստի (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 ԱՄԽ ունեցող երեխաների հետ աշխատող մասնագետները փորձել են մշակել այս երեխաների հաղորդակցման հմտությունների զարգացման տարբեր համակարգեր՝ առաջարկելով տարբեր մեթոդներ: Մասնագետների մի մասը մինչ օրս էլ պնդում է, որ ԱՄԽ 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 չճանաչել հաղորդակցմանը (Ավագյան, 2011a, 2011b):

Ուսուցման գործընթացում տեսողությունը հանդես է գալիս որպես տեղեկատվությունն 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 և այն իմաստավորելու նպատակով հիմնվում են մյուս զգայարանների՝ լսողության, կինեսթետիկ զգայությունների և հոտառության վրա: Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները հաճախ հաղորդակցման սոցիալական ասպեկտների զարգացումն ապահովող տեղեկատվության կամ խոսքի զարգացման համար կարևոր ճանաչողական ունակությունների պակաս ունեն: Այլընտրանքային հաղորդակցման սարքեր ընտրելիս և այլընտրանքային հաղորդակցման համակարգեր նախագծելիս հարկավոր է հաշվի առնել տեսողության բնածին կամ ձեռքբերովի խանգարման ազդեցությունը երեխայի խոսքի զարգացման վրա: Երեխաների վերաբերմունքն այլընտրանքային հաղորդակցման սարքերին և շոշափվող նշաններին նույնպես կարող է կախված լինել օբյեկտների հետազոտման, դրանց հետ ծանոթանալու ձգտումից: 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: Այդ 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 (Գոլդվեր և Սիլվեր, 1998):

Այլընտրանքային լրացուցիչ հաղորդակցման նպատակները պետք է ներառվեն այս երեխաների ակադեմիական և սոցիալական ծրագրերում: Օրվա կանոնակարգված ընթացակարգի առկայության դեպքում ԱՍԽ 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 դասագործընթացի մեջ:

Այլընտրանքային լրացուցիչ հաղորդակցման համակարգեր

Այլընտրանքային լրացուցիչ հաղորդակցումը (ԱԼՀ) 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 (ԱԼՀ, 2018):

Օժանդակ միջոցներով իրականացվող այլընտրանքային հաղորդակցումը պահանջում է որևէ արտաքին աջակցության, միջոցի, սարքի առկայություն: Դա կարող է լինել ինչպես էլեկտրոնային, այնպես էլ ոչ էլեկտրոնային: Օժանդակ միջոցներով իրականացվող այլընտրանքային հաղորդակցման տարբերակներն են ցածր, միջին և բարձր տեխնոլոգիական միջոցները/սարքերը: Ցածր տեխնոլոգիական միջոցները բավականին պարզ են ու մատչելի և հաճախ էներգիայի աղբյուր չեն պահանջում:

Վերջինիս օրինակներ են նկարները, առարկաները, լուսանկարները, գրելը և հաղորդակցման տախտակները: Բարձր տեխնոլոգիական սարքերը գործառական առումով հագեցված են, բայց և 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:

ԱՄԽ ունեցող երեխաների համար հաղորդակցման այլընտրանքային ձևերը կարող են ունենալ երեք տեսակի կիրառություն:

1. ԱԼՀ-ն կիրառվում է ոչ լիարժեք խոսք ունեցող երեխաների կողմից որպես բառապաշարի սակավությունը լրացնող և խոսքի քերականական կողմի թերությունները հաղթահարելուն նպաստող միջոց:
2. ԱԼՀ-ն դեռևս չխոսող երեխայի համար ծառայում է որպես ժամանակավոր հաղորդակցման միջոց մինչև խոսքի ձևավորումը:
3. ԱԼՀ-ն ընդհանրապես չխոսող երեխայի համար ծառայում է որպես միակ հաղորդակցման միջոց:

Տեղագրահենք և ընտրության վրա հիմնված խոսքային վարքագիծ: Խոսքի զարգացման հապաղում ունեցող երեխայի համար ԱԼՀ-ի տեսակն ընտրելիս չպետք է հիմնվել միայն վերջինիս ցածր կամ բարձր տեխնոլոգիական լինելու հանգամանքի վրա: Պետք է հաշվի առնել ԱԼՀ համակարգերի տեսակների միջև գոյություն ունեցող կարևոր հայեցակարգային տարբերությունները: Խոսելը, ժեստերի լեզուն և գրավոր խոսքը դասվում են խոսքի *տեղագրահենք* վարքագծի շարքը: Այն համակարգերը, որոնցում պահանջվում է, որ երեխան ցույց տա կամ ընտրություն կատարի, դասվում են *ընտրության վրա հիմնված վարքագծի շարքը* (Միշել, 1985): *Խոսքի տեղագրահենք* վարքագծի դեպքում արտահայտվելու ձևերը տարբերվում են՝ պահանջելով խոսքային մի վարքագծից անցում մյուսին: Օրինակ՝ ժեստերի լեզվով հաղորդակցվելիս *շուն* և *կապու* բառերն արտահայտվում են ձեռքի/մատների ակնհայտորեն տարբերվող դիրքերով ու շարժումներով: Այս տեղագրական տարբերություններն 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/ցանկայի առարկան (Միշել, 1985):

Հոգելեզվաբանությունն առհասարակ տարբերություն չի դնում խոսքային վարքագծի այս երկու տեսակների 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 տեսակների միջև կան տարբերություններ, որոնք խոսքի զարգացման հապաղում ունեցող երեխայի համար հաղորդակցման տարբերակ ընտրելիս պետք է հաշվի առնվեն (Սանդերգ և Սանդերգ, 1990):

Տեղագրահենք և ընտրության վրա հիմնված խոսքային վարքագծերի միջև ընտրություն կատարելիս պետք է հաշվի առնել նրանց միջև առկա և գործնական, և հայեցակարգային տարբերությունները (Սանդերգ և Սանդերգ, 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 տեսանկյունից, ապա մատնացույց անելով հաղորդակցվող երեխային առավել հեշտ է հասկանալը:

Սակայն մատնացույց անելու միջոցով հաղորդակցումը նույնպես առաջացնում է որոշ գործնական խնդիրներ, որոնք կարող են խաթարել հաղորդակցումը (Սանդերգ և Սանդերգ, 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 համապատաս-

խան 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:

Սանդբերգ և Սանդբերգը (1990) հետազոտել են հաղորդակցման տեղագրահենք և ընտրության վրա հիմնված ձևերի տարբերությունները՝ ըստ տիրապետման արագության, արտահայտվելու ճշգրտության, ընդհանրացման, պահպանման, ինքնաբուխ հաղորդակցման ու համարժեքության: Տվյալները վկայում են, որ ընտրության վրա հիմնված հաղորդակցման տարբերակները արտահայտվողից պահանջում են շատ փորձառություն: Հաղորդակցման այս տարբերակի դեպքում ընկալողը, գրուցակիցը նույնպես ունենում է դժվարություններ: Դրանց ընտրության վրա հիմնված համակարգերի դեպքում դժվար է հիմնվել խթանների/ ցանկալի առարկաների վրա: Նշված տարբերությունները հերքում են հոգելեզվաբանների այն թեզը, թե խոսքային վարքագծի երկու տեսակները համարժեք են: Վեր հանված 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, կարևոր է արդյունավետ դասավանդման ընթացակարգեր կիրառել: Սանդբերգը և Պարթինգտոնը (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 տվողի, ոչ թե զվարճալի առարկաները հեռացնողի հետ:
2. Ստեղծել հետաքրքրություն և սովորեցնել արտահայտվել՝ առարկայի նկատմամբ ցանկություն առաջացնելով:
3. Ուսուցումն սկսել նրանից, որ աշակերտը խնդրի իր համար խիստ ցանկալի բաները:
4. Ապահովել հուշումներ՝ երեխային ցույց տալով, որ խոսելը հեշտ է, ապա հետզհետե պակասեցնել դրանք:
5. Խոսքի զարգացումն իրականացնել երեխայի համար բնական միջավայրում: Սա ապահովում է հաղորդակցման ֆունկցիոնալությունը:

Գոյություն ունի ԱԼՀ-ի երկու տարածված եղանակ, որոնք օգտագործվում են խոսքի զարգացման հապաղում ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս: Դրանք են՝ նկարների փոխանակմամբ հաղորդակցման համակարգը (ՆՓՀՀ) և Դե Խոսիր Հիմա (Go Talk Now) ծրագիրը:

Նկարների փոխանակմամբ հաղորդակցման համակարգ

Հայաստանում վերջին տարիներին լոգոպեդները կիրառում են ԱԼՀ-ի ցածր տեխնոլոգիական տարբերակները, հատկապես՝ նկարների փոխանակմամբ հաղորդակցման համակարգը (ՆՓՀՀ): Ժամանակակից միջազգային գրականության մեջ այն նշվում է PECS հապավումով (Picture Exchange Communication System): ՆՓՀՀ-ն սկզբնավորվել է 1985 թ. (Բոնդեյ և Ֆրոստ, 2002): Այն ի սկզբանե նախատեսվել էր աուտիզմ ունեցող երեխաների հաղորդակցման զարգացման համար (Բոնդեյ և Ֆրոստ, 2011): Ավելի ուշ այն սկսեցին օգտագործել առանց տարիքային սահմանափակման, տարբեր պատճառներով առաջացած հաղորդակցման դժվարությունների դեպքում (Բակա և ուրիշներ, 1994; Գարֆինկլե և Շվարց, 1994; Նորրիս-Հոլթ, 2001; Ռուեդա և Սթիլման, 2012): Ներկայումս ՆՓՀՀ-ն հաջողությամբ կիրառվում է Եվրոպայում, ԱՄՆ-ում, Կանադայում, Ճապոնիայում, Ավստրալիայում, Հայաստանում և այլ երկրներում (Ավագյան, 2011a, 2011b; Բակա և ուրիշներ, 1994; Բերնստեյն, 1989): Այս մեթոդաբանության հիմնական նպատակներն են ֆունկցիոնալ գործառական հաղորդակցման հմտության զարգացումը, խոսքային նա-

խաճեռնության, ինքնաբուխ խոսքի հմտությունների ձևավորումն ու զարգացումը: ՆՓՀՀ կիրառելիս երեխան սովորում է նկարների միջոցով արտահայտել 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 տարբերակն անտեսում է խոսքի ձևավորումը: Այն զարգացնում է հաղորդակցումը՝ շարունակելով նպաստել խոսքի ձևավորմանը և բարելավելով հաղորդակցումը: Բազում հետազոտություններ փաստում են, որ ՆՓՀՀ-ն խթանում է խոսքի զարգացումը (Գլեննեն, 1992; Սիլվերման, Կուրց և Դրապեր, 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 ու ինչ-որ բան խնդրելու ցանկություն ունենա: Հենց այդ 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 (Բոնդեյ և Ֆրոստ, 2002, 2011): Առաջին փուլում երեխան կատարում է պարզ փոխանակում. տալիս է նկար/պատկեր, ստանում համապատասխան առարկան: Փոխանակություն կատարելուն կարող է դրդել այն առարկան, որը նա շատ է ցանկանում ունենալ կամ օգտագործել:

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 մեծամասնությունն այս փուլում սկսում է խոսել, ապա երեխան սկսում է հաղորդակցվել նախադասություններով՝ հետզհետե ընդլայնելով դրանք ու օգտագործելով խոսքի 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 «Ինչ ես ուզում» հարցին:

Վեցերորդ փուլում երեխան սկսում է մեկնաբանել տարբեր իրավիճակներ՝ պատասխանելով «Ինչ ես տեսնում», «Ինչ ես լսում», «Ինչ է սա» և այլ հարցերի: Վերոհիշյալ փուլերի ընթացքում երեխան նաև սովորում է ենթարկվել «սպասիր» հրահանգին, ընկալել «այո» և «ոչ» բառերի իմաստը, «չկա» արտահայտությունը:

Նկատի առնելով նախադասությունների կամ տեքստերի շարահյուսական առանձնահատկությունները՝ ՆՓՀՀ-ն ձևափոխվել է: Օրինակ՝ ստեղծվել են առանձին քարտեր օժանդակ բայերի և շաղկապների համար և այլն (Ավագյան, 2011a).

Դե Խոսիր Հիմա (Go Talk NOW)

Դե Խոսիր Հիմա-ն ընտրության վրա հիմնված ԱԼՀ սարքերից մեկն է: Այն աջակցող տեխնոլոգիայի տարատեսակ է, որը զարգացման խանգարումներ կամ հաշմանդամություն ունեցող անձանց հնարավորություն է տալիս ունենալու սեփական ձայնը (Դե Խոսիր Հիմա, 2012): Այս ծրագիրը կարելի է արագ անհատականացնել. այն տալիս է սարքի միջոցով ինչպես մեկ, այնպես էլ բազմաթիվ մտքեր և խոսք «ասելու» հնարավորություն: **Դե Խոսիր Հիմա բարձր** տեխնոլոգիական միջոցի առանձնահատկությունն այն է, որ հնարավորություն է տալիս iPad-ը վերածելու անհատական հաղորդակցման սարքի:

Դե Խոսիր Հիմա-ն ունի մի շարք այլ առանձնահատկություններ ևս, որոնց շնորհիվ ԱԼՀ սարքի անհրաժեշտության դեպքում շատերը նախընտրում են սա (Դե Խոսիր Հիմա, 2012): **Դե Խոսիր Հիմա-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 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: **Դե Խոսիր Հիմա-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-արտահայտությունը մեկ հպումով հասանելի լինի:

ԱԼՀ-ն ներառական միջավայրում

Ներառական կրթության համատեքստում այլընտրանքային հաղորդակցման տեխնոլոգիաներն անհրաժեշտություն են դարձել: Հայտնի է, որ ժամանակակից աշխարհում ցանկացած երեխա, որը չի տիրապետում միջավայրի լեզվին, համարվում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և բազմաթիվ երկրներում ժամանակավորապես ընդգրկվում է ներառական կրթության մեջ (Գալիմոր և Թարփ, 1990; Գլեննեն, 1992; Սիլվերման, Կուրց և Դրապեր, 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 հաղորդակցության բարդ խանգարումներ ունեցող երեխաները երբեմն դուրս են մնում կրթությունից:

Ըստ ՄԱԿ-ի Մանկական հիմնադրամի՝ 2012 թ. 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: Դա հնարավորություն է տալիս լիովին բացահայտելու երեխաների խոսքային, ֆիզիկական, ճանաչողական, հուզական և սոցիալական զարգացման ներուժը, երեխաներին օգնում է դասերին մասնակցելու հասակակիցների հետ միասին՝ առանց ընտանեկան խնամքից զրկվելու (Կոզլոֆ, 1994; Տուցցի, 2009):

Հայաստանի դպրոցներում անհրաժեշտ է, համապատասխան ենթակառուցվածքներում փոփոխություններ իրականացնելով, 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 (Դանն և Դանն, 2007; Գուսենս, Կրայն և Էլդեր, 1994; Նյուկամեր և Համմիլլ, 1997):

Ավագյանի իրականացրած հետազոտության մեջ ընդգրկված ԱՄԽ ունեցող 2½–8 տարեկան 44 երեխաների հետ լոգոպեդական աշխատանքում կիրառվել է ՆՓՀՀ: Արդյունքում երեխաների 78%-ի մոտ 4-րդ փուլում սկսել է ձևավորվել բանավոր խոսքը: Տվյալ դեպքում այլընտրանքային հաղորդակցումը ծառայել է որպես ժամանակավոր միջոց, որը նպաստել է խոսքի ձևավորումը: Երբեմն ՆՓՀՀ-ն կիրառվում է ոչ լիարժեք խոսք ունեցող երեխաների համար, որպես ցանկությունները, հետաքրքրությունները հույզերը լիարժեք արտահայտելուն նպաստող լրացուցիչ միջոց: Դեպքերի 9%-ում այլընտրանքային հաղորդակցումը մնում է որպես միակ միջոց, որը երեխային ուղեկցում է որչ կյանքի ընթացքում, բոլոր իրավիճակներում: 13% դեպքերում ՆՓՀՀ-ն օգտագործվել է կապակցված խոսքի զարգացման համար (Ավագյան, 2011a, 2011b):

ՆՓՀՀ-ի կիրառման հայկական փորձը վկայում է, որ նկարների օգտագործումը նպաստում է երեխաների բառապաշարի հարստացմանը: Երեխաները քերականական կառույցներն ավելի հեշտ են յուրացնում, առավել հեշտ են հաղորդակցվում և առավել ինքնավստահ են դառնում: Հայտնի է, որ լավ զարգացած խոսքը նպաստում է սոցիալականացմանը, 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՝ հաղորդակցության 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 անցկացվում մասնագետների համար:

ԱՀՀ-ն ԱՄԽ ունեցող երեխաների համար

Մանուկը 6 տարեկան է, աուտիզմ ունի, 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 Մանուկն այսուհետ հաղորդակցվելու է նկարներով և ուսուցչին ցույց են տալիս հաղորդակցության 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 խնդրել հոգեբանին, որ երեխային օգնի: Այդ օրը՝ այդ ժամին, ի զարմանս 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:

ԱԼՀ-ն տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների համար

Եթե երեխան տեսողության կամ դրա հետ զուգակցված խանգարումներ ունի, հաղորդակցվելու համար կարող է այլընտրանքային մեթոդների կարիք ունենալ: Հաղորդակցման ծանր խանգարումներ և կուրություն ունեցող 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 չխոսող են, այդ տեխնոլոգիաներից չեն շահում (Հոդգես և ՄքԼինդեն, 2004):

Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները շատ հաճախ բաց են թողնում խոսքի ձևավորման համար այնքան կարևոր՝ հաղորդակցման սոցիալական կողմի զարգացմանն 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, վաղ տարիքից երեխաներին անհրաժեշտ է զինել այդ հմտություններով: Չնայած չտեսնողների գրագիտության զարգացման ընթացքը, ընդհանուր առմամբ, հիմնվում է նույն գործընթացների վրա, ինչ 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 շոշափվող 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 գրելու և ստանալու տեղեկություն՝ օգտվելով համադրված խոսքից: Ստորև ներկայացված են տեսողության խանգարումներ ունեցող որոշ երեխաների կողմից օգտագործվող սարքեր.

- Հաղորդակցման տախտակ: Հաղորդակցման տախտակը կարող է պատրաստվել սովորաբար թղթից, փայտից կամ այլ ամուր նյութից: Սովորաբար տախտակի վրա երկու կամ ավելի նշաններով ցանց կա: 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 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 ԱԼՀ համակարգեր, որոնք օգտատիրոջը հնարավորություն են տալիս փոխանցել տեղեկատվության մեծ ծավալ:

Օրինակ՝ եթե երեխայի սարքն ունի չորս նախապես ձայնագրված հաղորդագրություն պահելու կարողություն, ուսուցիչը կամ ծնողը կարող են գրանցել քնելու ժամի չորս հաղորդագրություն. «Ես ուզում եմ վերմակ», «Ինձ համար մի ուրիշ հեքիաթ կարդա», «Ես սիրում եմ քեզ», «Բարի գիշեր», «Նստիր կողքիս 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, ինչպիսին է GoTalk Super Talker-ը՝ Դե Խոսիր Սուպեր գրուցակիցը, 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» հնարավորություն է տալիս զննելու 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 սքանավորման սարքերը և հավելվածները գործառույթով նման են «լսողական ձկնորսությանը»: Յուրաքանչյուր կոճակին համապատասխանում է որոշակի լսողական ազդանշան: Լսողական սքանավորումը պարունակում է լսողական տեղեկատվություն, հիմնականում՝ բառեր ու արտահայտություններ, որոնք միշտ ներկայացված են միևնույն հերթականությամբ: Այս ծրագրից օգտվողը ընտրում է իրեն անհրաժեշտ բառը կամ դարձվածքը:

Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Մի՛ վախեցեք ձեր դասարանում ԱԼՀ օգտագործող երեխա ունենալուց. այդ մարտահրավերը պետք է քաջալերի ձեզ:
2. Նկատի՛ ունեցեք, որ ԱԼՀ կիրառող երեխան կարող է նաև որոշ արտահայտություններ ասել: Նման դեպքերում մի՛ պահանջեք ասածը կրկնել այլընտրանքային հաղորդակցման միջոցի օգնությամբ:

3. Փորձեք հաղորդակցման գործընթացում ներգրավել մյուս երեխաներին նույնպես: ԱԼՀ օգտագործող երեխաները հիմնականում հաղորդակցվում են դասարանում գտնվող մեծահասակների հետ: Խրախուսեք սովորողների հաղորդակցումը միմյանց հետ:
4. ԱԼՀ օգտագործող երեխաների գիտելիքները գնահատե՛ք՝ 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 այն 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 տվե՛ք իրենց ԱԼՀ միջոցներն օգտագործելու տարբեր միջավայրերում ու պայմաններում:
5. Մշտապես հետևե՛ք ԱԼՀ միջոցների օգտագործմանը՝ ապահովելու սովորողների կողմից ճիշտ օգտագործումը և ուսուցիչների կողմից ուսուցման ճիշտ մեթոդների կիրառումը:

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Եթե աշխատել եք ԱԼՀ օգտագործող աշակերտի հետ, ի՞նչ միջոցներ եք կիրառել և արդյոք այս գլխի տեղեկատվությունը ստանալով՝ ինչ-որ բան այլ կերպ կանե՞իք:
2. Ինչպե՞ս կվարվեիք ԱԼՀ միջոցից օգտվող, անցանկալի վարքագիծ դրսևորող աշակերտի հետ:
3. Ի՞նչ մտքեր ունեք նկարները ոչ միայն որպես հաղորդակցման եղանակ, այլ բոլոր սովորողների համար որպես կրթության ընդհանրական միջավայրի ձևավորման միջոց օգտագործելու առնչությամբ:
4. Սույն գլխում քննարկվող ԱԼՀ-ի դր միջոցներն առավել օգտակար կլինեն ձեր դասարանում:
5. Կարո՞ղ եք բերել ձեր կողմից ԱԼՀ-ի հաջող կիրառման փորձի օրինակ:

Գրականության ցանկ

- Խոսքը ներառման մասին է. Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար կրթական, առողջապահական և սոցիալական պաշտպանության ծառայությունների մատչելիությունը Հայաստանում. 2012, ՅՈՒՆԻՍԵՖ, Երևան 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§ion=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.
- 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
- 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.
- 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.
- 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
- Rueda, R., & Stillman, J. (2012). The 21st century teacher: A cultural perspective. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 245–253.
- 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 ԵՎ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՆԵՐԱՌՄԱՆ ԲԱՐԵԼԱՎՈՒՄԸ

Բրայրն Էբերի
Մինեսոթայի համալսարան

Մարիաննա Հարությունյան
Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Ներառական կրթության սոցիալական տեսանկյունը նույն-
քան կարևոր է, որքան ֆիզիկականն ու սկադեմիականը: Սո-
ցիալական ներառումը և պարկանելության զգացումը, իհարկե,
ինքնին կարևոր են, բայց դրանք նաև սերտորեն կապված են ու-
սումնական գործընթացի մասնակցության, առաջադիմության և
հետագա աշխատանքային հաջողությունների հետ:

Նախքան այս գլուխն ընթերցելը հարցրեք ձեզ

1. Ինչ 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 ձևավորումն ու 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: Այդպիսով ներառման սոցիալական և հոգեբանական կողմերի ապահովումը հաճախ համարվում է 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 Ընդհանուր վեհաժողովն ընդունել է 2006 թվականին: Հասակակիցների հետ դրական փոխհարաբերությունները նպաստում են նաև ակադեմիական հաջողություններին, քանի որ դասավանդման ժամանակակից շատ մոտեցումներ ենթադրում են համապատասխան ուսումնառություն դասընկերների օժանդակությամբ: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի վավերացմամբ Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը պարտավորվել է խթանել, պաշտպանել և ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների և հիմնարար ազատությունների լիարժեք իրացումը: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց աջակցություն պետք է տրամադրվի վաղ մանկությունից՝ ապահովելու նրանց ներուժի լիարժեք զարգացումը և ընդունված լինելը որպես հասարակության հավասար անդամ (Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիա, 2006):

Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների սոցիալական և հոգեբանական ներառման հիմնախնդիրների հետազոտությունը թույլ է տալիս փաստել, որ նրանց հաջողությունները պայմանավորված են ոչ միայն սեփական ջանքերով: Դպրոցների ղեկավարները կրթական միջավայրում ապահովում են բազմարժեք մշակութային քաղաքականության իրականացումը՝ ձևավորելով հարգանքի և արժևորման մթնոլորտ: Ուսուցիչները և մասնագետները դասարաններում ստեղծում են պայմաններ, որոնք խթանում են հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող աշակերտների միջև դրական սոցիալական փոխհարաբերությունների ձևավորման հնարավորությունները: Հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող երեխաների ծնողները կարող են նպաստել այդ հարաբերությունների զարգացմանը կամ ընդհակառակը՝ անհիմն մտավախությունների ու անհանգստությունների, չափից ավելի պաշտպանական հակազդումների և կարծրատիպերի կամ նախապաշարումների պատճառով խանգարել դրական սոցիալական փոխհարաբերությունների զարգացմանը և պահպանմանը: Վերջին հաշվով, պետք է ընդունենք, որ սոցիալական հարաբերությունները երկկողմ բնույթ ունեն: Գիտակցելով, որ Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրում և մարդու իրավունքների մասին միջազգային դաշնագրերում ՄԱԿ-ը հռչակել և հաստատել է, որ յուրաքանչյուր ոք օժտված է դրանցում ամրագրված իրավունքներով և

ազատություններով՝ առանց որևէ տարբերակման, պետք է հաշմանամությունը դիտարկել որպես անհատի ինքնության բազմաթիվ կողմերից ընդամենը մեկը և վերանայել այլ կարողություններ ունեցող դասընկերների նկատմամբ սեփական վերաբերմունքն ու վարքագիծը: Սխալ վերաբերմունքով նրանք շատ հաճախ դուրս են մղում, ճնշում ու վիրավորում են իրենց հետ սովորողներին:

Ի՞նչ է 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 զարգացնելու ու պահպանելու ընկերական և սոցիալական այլ հարաբերություններ՝ ապրելով հանրության լիիրավ անդամի զգացումով և լիարժեքորեն ընդգրկվելով համայնքում:

Սոցիալական և հոգեբանական լիարժեք ներառման կարելի է հասնել այն դեպքում, երբ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտները ընդլայնեն և պահպանեն իրենց ընկերների շրջանակը, պահպանեն ընկերական և սոցիալական այլ փոխհարաբերություններ, որոնք տեղափոխվում են այլ հարթություն՝ ապահովելով հուզական մտերմություն, տվյալ շրջապատին պատկանելու զգացողություն, հարգանք: Արդյունքում այս երեխաներին չեն դիտարկում որպես «հատուկ» երեխայի, չեն խղճում նրանց, այլ վերաբերվում են այնպես, ինչպես բոլորին: Կորիզոն և ուրիշները (2012), սոցիալական ներառում ասելով, հասկանում են.

- ա) տվյալ սոցիալական միջավայրին պատկանելու զգացում, որտեղ ստանում և ցուցաբերում են աջակցություն,
- բ) արժեքավոր սոցիալական դերերի ստանձնում,
- գ) համայնքում դերերը կատարելու վստահություն:

Վոլկերը և ուրիշները (2011) ընդլայնել են այդ մոտեցումը՝ ավելացնելով հասարակական գործոններ, ներառյալ՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ընդունումը դպրոցում, աշխատավայրում, համայնքում:

Ինչպես առաջարկում է Զիանգրեկոն (2003), իրական ներառումը *կրթության նկատմամբ հավասարակշռված մոտեցման* արտացոլում է, երբ երեխաները ներառված են ոչ միայն ֆիզիկական և ուսումնական, այլև սոցիալական ու հոգեբանական առումով: Ըստ Զիանգրեկոյի՝ սոցիալական և հոգեբանական ներառումն առկա է այնքանով, որքանով հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներն իրենց լիարժեք են զգում, պատկանելության զգացում ունեն դասասենյակում և դասասենյակից դուրս, դպրոցական օրվա ընթացքում և դրանից դուրս: Դա մի իրավիճակ է, երբ բոլոր աշակերտները, ներառյալ հաշմանդամություն ունեցողները, համարվում են դպրոցական համայնքի լիիրավ անդամ և կարող են հավասարապես օգտվել սոցիալական և ուսումնական հնարավորություններից (Կեյս, ՄքՄահոն և Վիոլա, 2014): Սոցիալական և հոգեբանական ներառումը սերտորեն կապված է 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 բոլորին կրթության համար հավասար հնարավորություններ ապահովելու համար: Սա ներառում է երեխայի կյանքի ուսումնական և սոցիալական հիմնագծերի 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 յուրաքանչյուրում դրական արդյունքների ձևավորմանը: Չնայած կրթությանը 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 (*տես գծապատկեր 1*), հատկապես երբ փորձ է արվում դրանք կիրառել թույլից մինչև ուժեղ մարտահրավերների

առաջ տարբեր հնարավորություններ ունեցող երեխաների, երիտասարդների և չափահասների հետ: Պարզունակ կլինի մտածել, որ այս տեսակետից ներառումը բաղկացած է միայն սոցիալական հարաբերություններից և ընկերախմբերից: Այն ավելի լայն ընդգրկում ունի, հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ու երիտասարդների համար որոշիչ է հասարակության կողմից ընդունվելը որպես իրենց համայնքների լիարժեք անդամների: Սոցիալական ներառումը կարևոր 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 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 անընդմեջ ընձեռվող հնարավորություններին՝ իրենց շնորհին ու առաջատարի կարողությունները ընդհանուր խմբին ծառայեցնելու համար:

Գոյություն ունեն սոցիալական և հոգեբանական ներառման տարբեր տեսակետներ (Դոննելլի և Քոակլեյ, 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: Դոննելլին և Քոակլեյը (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 ոչ թե որպես համայնքում ապրողի, այլ որպես համայնքի լիիրավ անդամի և այդ համայնքի կյանքին մասնակցող անձի՝ ապահովելով յուրաքանչյուրի ներգրավվածությունը:

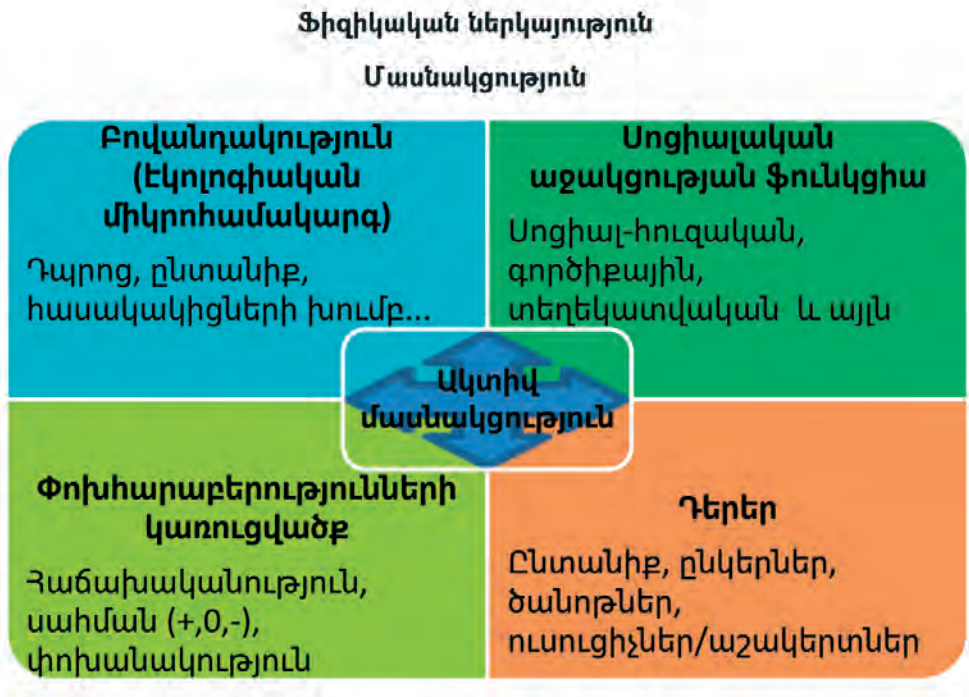
Մարտահրավերների հետ առնչվելու հնարավորություններ: Որպեսզի բոլոր երեխաները՝ հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող, իրենց ներուժը լիարժեք իրացնեն, հարկավոր է, որ մարտահրավերներն ինքնուրույն հաղթահարելու հնարավորություններ ունենան: Բոլորս էլ սոցիալական որևէ իրավիճակում մերժվածի փորձություն ունեցել ենք: Ուժերը լարելու և դասեր քաղելու հնարավորություն կարելի է ընձեռել երեխային՝ կառավարելով ռիսկերը: Սխալ 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 կմնան իրենց համայնքներում, կթրծվեն համայնքային խնդիրներում, ակտիվորեն կներգրավվեն դրանց լուծմանն ուղղված աշխատանքներում և կդառնան գործերի արժանավոր մասնակից: Սա չի նշանակում, որ բոլոր աշակերտներից պետք է հավասար ակնկալիքներ լինեն, 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 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 ոչ միայն սոցիալական շփման հնարավորություններ է տալիս, 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 միմյանց հետ շփումը խրախուսելու կամ հակառակը՝ նվազագույնի հասցնելու համար: Ցավոք, դեռևս շատ են այն մանկավարժները, որոնք գերադասում են երկրորդ տարբերակը՝ մոռանալով, որ դպրոցում ուսանելու գործընթացում աշակերտների շփումն ավելի շատ միմյանց հետ է և ոչ թե մեծահասակների: Դպրոցում մանկավարժները հնարավորություն ունեն նպաստելու հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող հասակակիցների միջև դրական սոցիալական շփմանը, համագործակցությանը և յուրաքանչյուր երեխայի մեջ տվյալ միջավայրին պատկանելու զգացում առաջացնելուն:

Նկար 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 ամրագրում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց հասարակության մեջ սոցիալական ներառումը՝ որպես նրանց հիմնարար իրավունք և հասարակության պատասխանատվություն (Քուինն և Դոյլե, 2012):

Բացի այդ, հաշմանդամություն ունեցող ամեն տարիքի մարդկանց՝ համայնքնային կյանքին մասնակցելը և ընկերներ ունենալը առանձնացնում են որպես կարևոր նպատակ (Աբբոթթ և Մք-Կոնկեյ, 2006, Կամպերտ և Գորերժնի, 2007): Հետևաբար մեր դպրոցները, երիտասարդական կազմակերպությունները, համայնքային խմբերն ու կրոնական թեմերը պարտավոր են ակտիվ դեր խաղալ սոցիալական ներառման գաղափարը խթանելու համար: Սակայն հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ աշակերտներ շարունակում են ապրել սոցիալական մեկուսացման զգացողությամբ (Բիգբայ, 2008; Չամբերլեյն, Կասարի և Ռոթերման-Ֆուլլեր, 2007; Ֆորրեստեր-Ջոնս և ուրիշներ, 2006; Միլներ և Քելլի, 2009)՝ ընդգրկված լինելով միայն ընտանիքի անդամների և մասնագետների հետ շփումներում (Լիպպոլդ և Բարնս, 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 (Ֆորբեստեր-Ջոնս և ուրիշներ, 2006): Պարզվել է, որ սոցիալապես ներառված լինելը նպաստում է բարօրությանը (Ջոնսոն, Դուգլաս, Բիգբեյ և Իակոնո, 2012), ինչպես նաև որոշումներ ընդունելու ունակությունների զարգացմանը (Ջոնսոն, Դուգլաս, Բիգբեյ և Իակոնո, 2009): Ներառական դպրոցներ հաճախող երեխաները դրսևորում են ավելի բարձր մակարդակի անձնական և սոցիալական պատասխանատվություն, քան այն երեխաները, որոնք մեծանում են իրենց հասակակիցներից առանձնացված (Հարդիման, Գուերին և Ֆիցսիմոնս, 2009): Սոցիալապես ներառված լինելու զգացումը մեծ դեր է խաղում՝ դպրոցին հաջողությամբ հարմարվելու (Բահս, Լադդ և Հերալդ, 2006), հասակակիցների խմբերում ներգրավվելու (Մբէլվեյն, Օլսոն, Վոլլինգ, 2002), ուսումնական հաջողություններ գրանցելու (Ֆլուկ, Ռեպետտի և Ուլման, 2005), սոցիալական հմտություններ ու կարողություններ (կոմպետենցիաներ) ունենալու (Քոլե և Մեյեր, 1991; Ֆիշեր և Մեյեր, 2002; Ֆրեյքսելլ և Քեննեդի, 1995, Հանթ, Ֆարրոն-Դեյվիս, Բեքսթիդ, Կարտիս և Գոեց, 1994, Քեննեդի, Սիակլա և Ֆրեյքսելլ, 1997) և չափահաս տարիքում երկարաժամկետ հարմարվելու (Բեզվելլ, Շմիդ, Նյուկոմբ և Բակովսկի, 2001) համար: Համաձայն հետազոտությունների՝ հաշմանդամություն ունեցող անձինք, ովքեր սոցիալապես ներառված են, աշխատանք ունենում են (Օվերմարս-Մարքս և ուրիշներ, 2014, Փաուեր, 2013), իրենց հետագա կյանքում օգուտ են բերում հասարակությանը, կարողանում են օգտվել առողջապահական ծառայություններից (Փաուեր, 2013), նաև խուսափել մեկուսացումից (Մահար և ուրիշներ, 2013, ՄբԿոնկեյ և Քոլլինս, 2010), աղքատությունից, գործազրկությունից: Պարզվել է, որ սոցիալական ներառման բարձր մակարդակը բարձրացնում է համայնքների անվտանգությունը, հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող անձանց պաշտպանում է շահագործումից (Փաուեր, 2013, Քուինն և Դոյլե, 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 վերաբերում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց, 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, խարանձուխտրականությունը (Ջոնսոն և ուրիշներ, 2009, Մահար, Կոբիգո և Ստուարթ, 2013, Փաուեր, 2013): Պարզվել է նաև, որ սոցիալական ներառումը նպաստում է ակտիվ աշակերտների առաջնորդական հմտությունների ու կարողությունների զարգացմանը: Բացի այդ, սոցիալական ներառմամբ իրագործվում են ազգային և միջազգային հանրային քաղաքականության նպատակներն ու հանձնառությունները, որոնք համահունչ են Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիային և ազգային քաղաքականություններին (Կոբիգո և ուրիշներ, 2012, Մահար, Կոբիգո և Ստուարթ, 2013; Մարթին և Կոբիգո, 2011; Օվերմարս-Մարքս և ուրիշներ, 2014; Փաուեր, 2013, Քուինն և Դոյլե, 2012): Ինչպես պնդում են շատ հեղինակներ, սոցիալական ներառումը բարելավում է հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող անձանց կյանքը (Մահար, Կոբիգո և Ստուարթ, 2013; Մանսելլ և ուրիշներ, 2002):

Սոցիալական և հոգեբանական ներառման խթանումը դպրոցներում

Այսօր ՀՀ-ում և բազմաթիվ այլ երկրներում ուսուցիչները պատասխանատու են հաշմանդամություն չունեցող՝ սովորելու տարատեսակ սկզբունքներ 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 է 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 (Հասթինգս և Օակֆորդ, 2003; Օդոմ, 2000; Պարսարամ, 2006; Պիվիկ, ՄքԿոմաս և Լաֆլամմե, 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 ուսուցիչների անմիջական դասավանդման, այլև հասակակիցների՝ միմյանց սովորեցնելու արդյունքում: Առաջին անգամ հրապարակվելով 1960-ականների սկզբին՝ Բանդուրայի (1969) հետազոտությունները ներկայացրին անհերքելի փաստեր մոդելավորման և դիտարկային ուսումնառության վերաբերյալ: Նշվում էր, որ դրանք մեծ նշանակություն ունեն երեխաների սոցիալական հմտությունների, ապրումակցման, անձնագրի վարքի, խոսքի ու հաղորդակցման ձևավորման ու զարգացման հարցում: Ի տարբերություն ներառական միջավայրում սովորող հասակակցի՝ առանձնացված դասարանում կամ հատուկ դպրոցում կրթություն ստացող հաշմանդամություն ունեցող երեխան բոլորովին չի առնչվում սովորողների բազմազանությանը: Կարելի է պնդել, և հետազոտությունները նույնպես դա են վկայում, որ շատ դեպքերում հաշմանդամության նկատմամբ կարծրատիպերը ավելի շատ հետևանք են երեխաների և երիտասարդների առանձնացված կրթության, քան երեխայի հաշմանդամություն ունենալու փաստի:

Հանրակրթական ծրագիրն ապահովում է հասակակիցների շփման բնական իրավիճակ, երբ աշակերտները միասին կատարում են նույն հանձնարարությունները: Այս կերպ նրանք սովորում են սոցիալական հմտություններ, օգտվում են սոցիալական աջակցությունից, ծանոթանում են նոր դասընկերների հետ, ձեռք են բերում նոր ընկերներ: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների սոցիալական հարաբերությունների բարելավումը կրթության առավել ներառական մոտեցմանն աջակցող օրենքների ընդունումից ի վեր մշտապես մտահոգել է ուսուցիչներին, ծնողներին և հասակակիցներին: 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 (Կարտեր, Հուլյես, Գուլթ, Քոփլանդ, 2005; Մարդեր, Վագներ և Սումի, 2003): Դասընկերոջ միջնորդությամբ միջամտությունների սոցիալական օգտակարությունը անհերքելի փաստ է (օրինակ՝ Կարտեր և ուրիշներ, 2005):

Վիզուալու բարձրագույն հոգեկան ֆունկցիաների զարգացման տեսությունը ևս հիմք է 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 (Գինդիս, 2003): Հաշվի առնելով հասակակիցների, ուսուցչի օգնականների և ուսուցիչների հետ սոցիալական փոխհարաբերությունների հնարավոր ազդեցությունը՝ անմիջական ուշադրություն պետք է դարձնել այդ շփումներին: Առանձնահատուկ ուշադրության է արժանի ուսուցչի օգնականի միջամտությունը, որը որոշ դեպքերում նպաստում է հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների՝ հասակակիցների հետ սոցիալական շփումներից, աշակերտ - աշակերտ անհրաժեշտ հարաբերություններից դուրս մնալուն (Ֆրիման, 2000) և սոցիալական դիրքերի ձևավորմանը (Գոլնիք, 1986): Ներառական դասարանում բոլոր աշակերտները պետք է ակտիվ ներգրավվեն ուսուցիչների և հասակակիցների հետ զրույցներում, որոնք կապահովեն ուսումնառության արդյունավետությունը: Միաժամանակ ուսուցիչները պետք է ստեղծագործաբար կիրառեն մասնակցություն ապահովող տարբեր ռազմավարություններ՝ խրախուսելու համար բոլոր աշակերտների ակտիվ սոցիալական ներառումը և առավելագույնս բարելավելու ուսումնառության որակը (Թարփ, Էստրադա, Դալթոն և Յամաուչի, 2000): Սա հատկապես վերաբերում է այն երկրներին, որտեղ ուսուցիչների դասավանդման ավանդական մոդելը փոխարինվել է ուսումնական ավելի ակտիվ գործողությունների վրա հիմնված ռազմավարությունով, որոնք ենթադրում են աշակերտների կարողությունների վրա հիմնված մասնակցության ապահովում և խմբային աշխատանքներ: Զարգացման տարաբնույթ խանգարումներ ունեցող աշակերտների (մտավոր հետամնացություն, աուտիստիկ սպեկտորի խանգարում, ուշադրության պակասի և հիպերակտիվության համախտանիշ) համար կարող է պահանջվել սոցիալական հմտությունների ուսուցում,

այդ թվում՝ ինչպես օգտվել հերթից, քննադատել, տրամադրել աջակցություն, ակտիվորեն ներգրավվել, անհրաժեշտ աջակցությունն ստանալ համադասարանցիներից կամ մասնագետներից:

Մեր օրերում սոցիալական ներառմանը նպաստելու մեծ պատասխանատվությունն ընտանիքների վրա դնելու միտումը չպետք է դիտվի որպես այդ նպատակին հասնելու անհնարինության միայնակ 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 մարտահրավերներով 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 մանկավարժները գիտելիքի որոշակի պաշար են կուտակել: Կուտակված գիտելիքի կիրառումը կարող է հիմք դառնալ այնպիսի գործընթացների մեկնարկի համար, որոնք կտանեն դեպի ավելի բարձր աստիճանի սոցիալական և հոգեբանական ներառման:

Հավատացեք, ներառումը հնարավոր է

Կարևոր է վերաբերմունքը հաշմանդամություն և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ներառման գործընթացն ընդլայնելու 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 հասնել արդյունքին:

Սխալ է ենթադրել, թե ֆիզիկական ներկայությունը կապահովի սոցիալական և/կամ հոգեբանական ներառում

Հանրակրթական դասարանում սոցիալական և հոգեբանական ներառման համար ֆիզիկական ներկայությունն *անհրաժեշտ, բայց ոչ բավարար պայման է* (Ֆրեա և ուրիշներ, 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 ԱՈՒՊ-ի մեջ: Շատ կարևոր է դրական սոցիալական շփումների համար դրական համատեքստերի (խաղային խմբեր, զբաղմունք դասերից հետո) վաղօրոք 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, որոնք, հավանական է, իրենց աջակցությամբ կխթանեն սոցիալական և հոգեբանական ներառումը: Խոսեք նրանց հետ այն մասին, թե ինչպես կշահեն բոլոր աշակերտները՝ դպրոցի մշակույթն ավելի ներառական դարձնելով, և ինչպես այն համահունչ կլինի կազմակերպության առաքելությանը և տեսլականին:

Դպրոցում ապահովեք ներառական մշակույթի զարգացումը

Այն դպրոցներին, 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 պատկանելություն) 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 մոտեցումն 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 տեսակն ընտրելու հնարավորություն, առավել հավանական է, որ նրանք դրանով զբաղվեն ավելի երկար ժամանակ: Դրա համար անհրաժեշտ է նրանց առաջարկել զբաղմունքների տարբեր տեսակներ և թույլ տալ ընտրել իրենց համար ամենից հետաքրքրականը: Բոլորն էլ ցանկանում են ընտրել, թե ում հետ ընկերություն անեն: Հարկավոր է հարգել աշակերտների՝ ընկերներ ընտրելու իրավունքը, անկախ այն հանգամանքից՝ հաշմանդամություն ունեն, թե ոչ:

Բացահայտեք աշակերտների ուժեղ կողմերը, շնորհն ու կարողությունները

Շատ հաճախ ենթադրվում է, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները չունեն կամ առանձնապես օժտված չեն ուժեղ կողմերով: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների անհատական կարողությունների բացահայտումը և ուրիշներին դրանց մասին տեղեկացնելը կարևոր է նրանց սոցիալական և հոգեբանական ներառման համար: Նման իրազեկումը կարող է ոչ միայն փոխել հասակակիցների վերաբերմունքը, այլև ծառայել որպես ներառմանը նպաստող գործոն:

Գտե՛ք առաջնորդ կամ նախաձեռնող մեկին

Երբեմն մի անձը կարող է մեծ դեր խաղալ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտի սոցիական և հոգեբանական ներառման գործում: Գտե՛ք նման անհատների ուսուցչական անձնակազմի, հասակակիցների և այլ մարդկանց շրջանում և պարզե՛ք՝ հետաքրքրված են արդյոք երեխաների հետ փոխհարաբերություններով: Նման անհատները հաճախ սոցիա-

լական աստղեր են, մարդիկ, ովքեր կենտրոնական դեր են խաղում սոցիալական շրջանակներում և կարող են լինել կարևորագույն մարդկային ռեսուրս:

Հասկացնք ընտանիքների դիրքորոշումը և նրանց հասանելի ռեսուրսները

Որպեսզի ուսուցիչների՝ ընտանիքների հետ սոցիալական հարաբերությունների զարգացմանն ուղղված 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 ներառումն իրականություն դարձնելուն, ներառյալ՝ ծրագրերի համար վճարումների կատարումը, տրանսպորտի ապահովումը և հաշմանդամություն ունեցող ընտանիքի անդամին մարտահրավերները հաղթահարելու հարցում օգնելու պատրաստակամությունը:

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 բականաչափ 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 ներդրումն ունենալ դպրոցական համայնքի կյանքում: Դպրոցում ներառական մթնոլորտ/միջավայր ստեղծելը շատ կարևոր է, քանի որ դպրոցներն իրենց համայնքի հայելին են: Տարբեր ունակությունների տեր աշակերտներին վաղ տարիքից որպես քաղաքացի դաստիարակելը իրական ներառական համայնքն ընդունելու, պահպանելու և գնահատելու հնարավորություն է ընձեռում: Հետևաբար ներառական կրթությունը թե՛ փիլիսոփայություն է և թե՛ գործելակերպ. այն յուրաքանչյուր աշակերտին թույլ է տալիս իրեն զգալ հարգված, ինքնավստահ ու ապահով և զարգացնել 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: Եվ ինչպես պարզվել է, բնականոն զարգացող փոքրիկները նախքան դպրոց ընդունվելը կամ դպրոցում բացասական վերաբերմունք են դրսևորում հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հանդեպ: Ուսումնասիրվել է հոլանդացի (Բակկեր, Դենեսսեն, Բոսման, Կրիյգեր և Բուլթ, 2007), ավստրալացի (Թոմաս, Ֆորեման և Ռեմեյ, 1985), հույն (Նիկոլարաիցի, Կումար, Ֆավացցա, Սիդերիդիս, Կոուլուսիոու և Ռալլ, 2005), շվեդ (դե Վերդեիր, 2016), զամբիացի (Նաբուզոկա և Ռլաննինգ, 1997) և ամերիկացի (Լինդսայ և ՄքՖերսոն, 2012) երեխաների վերաբերմունքը հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների նկատմամբ և հայտնաբերվել են նմանատիպ արդյունքներ: Վերաբերմունքը դրսևորվում է վաղ մանկական տարիքում (Իննես և Դայմոնդ, 1999): Դրա ձևավորումը տեղի է ունենում ուսուցիչների և ծնողների համոզմունքներին ու վերաբերմունքին համապատասխան (Գոլլնիք և Չինն, 2002) և ժամանակի ընթացքում գնալով ավելի բացասական է դառնում (Ֆերգուսոն, 1999; Սվեյն և Մորգան, 2001): 3-12 տարեկան երեխաները նախընտրում են լինել բնականոն զարգացող, ոչ թե հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների շրջապատում (Նովիցկի և Սանդիեսոն, 2002): Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների շուրջն ավելի քիչ թվով հասակակիցներ են լինում, նրանց ավելի քիչ են ընկերակցում, առնչվում: Նրանց ավելի շատ մերժում են և հազվադեպ մտերմանում (Բակկեր և ուրիշներ, 2007; Բոսսաերթ, Քոլպին, Փիջլ և Պետրի, 2015; Չամբերլիան, Կասարի և Ռոթերամ-Ֆյուլլեր, 2007; Կոստեր և ուրիշներ, 2010; Ռուիջու և Փեթթս-

մա, 2009): Ավելին, կան վկայություններ, որ հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հետ միևնույն միջավայրում գտնվելը (օրինակ՝ ներառական դպրոցական միջավայրերում) միշտ չէ, որ դրական արդյունք է տալիս (Գալլագեր և ուրիշներ, 2000; Օրլս և ուրիշներ, 2001): Մի շարք հետազոտություններ ցույց են տվել, որ երեխաները հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հետ շփվում են միայն համակարգվող միջավայրերում, որտեղ խրախուսվում է նրանց շփումը (Ֆրեա և ուրիշներ, 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 առկա լինի դպրոցի առաքելության և արժեքների մեջ, հաղորդակցության, մասնագիտական զարգացման և պրակտիկայի միջոցով ստանա դպրոցի ղեկավարի, անձնակազմի և ուսուցիչների աջակցությունը (Մքմահոն, Կիս, Բերարդի, Քրաուչ և Քոկեր, 2016): Հաշմանդամություն և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառման հիմքում ընկած են դպրոցի մշակույթին բնորոշ առանձնահատկություններ, մասնավորապես՝

- բազմազանության բոլոր ձևերի ընդունումը,
- աշակերտի ծայնի արժևորումը,
- իրենց ունակություններն ու կարողությունները աշակերտներին և անձնակազմին կամ այլոց փոխանցելու հնարավորությունների ընձեռումը,
- լիազորությունների բաժանումը,
- աշակերտների միմյանց հաշվետու լինելը,
- հաշմանդամությանը կապված հարցերի ըմբռնումը որպես ներառական կրթության ապահովմանը պատրաստ լինելու մի մաս,
- զբաղվածության ապահովումը առօրյա միջոցառումներին,
- բոլոր աշակերտների համար դպրոցի համայնքային ոգու զարգացմանն ուղղված միջոցառումներին մասնակցելու հնարավորությունների ապահովումը (Կորնելիուս և Հերրենկոի, 2004; Էրվին և Գուինտինի, 2000; Պարսոնս, 2003):

ԱՄՆ-ի Կանգասի համալսարանի SWIFT կրթական կենտրոնի (Համադպրոցական ներառման վերափոխումների շրջանակ) ձեռնարկած աշխատանքում (Սեյլոր և Մքթարտ, 2014) արժևորվում է դպրոցների վարչակազմի կարևոր դերը ներառմանը նպաստող մշակույթի ստեղծման գործում: Դպրոցների ղեկավարները, ըստ այս հետազոտողների խմբի, համարվում են դպրոցական մշակույթի վերափոխման հիմնադիրները (Հոփեյ և ՄքԼեսկի, 2010; Շոգրեն, Մքթարտ, Լյոն և Սեյլոր, 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: Թիմային աշխատանքի սկզբունքով հավաքում են դպրոցի ներսում դրական փոփոխության ստեղծմանն անհրաժեշտ ռեսուրսներ՝ հետևելով առաջընթացին, աշխատանքների իրականացման ճշգրտությանը և շարունակական բարելավում ապահովող հաջորդական քայլերին (Մքթարտ, Սեյլոր, Բեզդեկ, Սաթթեր, 2014): Դպրոցների որոշ վարչական աշխատակիցներ ուսումնական համայնքների ստեղծման կողմնակից են, նրանք այդ գործընթացում մասնակից են դարձնում ուսուցիչներին, ընտանիքներին ու աշակերտներին: Ներառական դպրոց չի հաջողվի ստեղծել առանց աշակերտների, մանկավարժների և ծնողների կողմից բազմազանությունը գրկաբաց ընդունվելու: 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 (Մքթարտ և ուրիշներ, 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:

Միայն բարձրորակ աջակցության տրամադրումը վերոնշյալ ոլորտներում հնարավորություն կընձեռի կրթության բնագավառի վարչական աշխատակիցներին և ղեկավարներին իրենց դպրոցների անձնակազմի և աշակերտության շրջանում ձևավորելու 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 (ՄքՄահոն, 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, որոնց համաձայն՝ կազմակերպության ուշադրությունը հանրակրթության ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման նկատմամբ բարելավում է ներառման նկատմամբ վերաբերմունքը և, հետևաբար, կարող է անուղղակիորեն բարելավել աշակերտների ցուցաբերած վերջնարդյունքները (Մինթթ, 2007; Վինթեր, 2006):

Սոցիալական և հոգեբանական ներառմանն օժանդակող դպրոցական ծրագրեր

Չնայած հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների նկատմամբ բնականոն զարգացող երեխաների կողմնակալ վերաբերմունքը վկայող բազմաթիվ հետազոտություններին՝ գրականության մեջ հանդիպում ենք նաև պնդումների, որ հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների նկատմամբ երեխաների վերաբերմունքի վրա կարելի է ազդել (Լեվիս, 1995): Սրանք հետազոտություններ են, որոնք կենտրոնացած են զանազան միջոցներով իրականացվող միջամտությունների վրա, այդ թվում՝ տեսանյութեր (Միպերսթեյն, Բակ և Օ'Էիֆի, 1988), հաշմանդամության մասին տեղեկություններ (Սվեյն և Մորգան, 2001), թատերական ներկայացումներ (Գաշ և Քոֆֆեյ, 1995), քննարկումներ (Գաշ, 1992), բարձրաձայն ընթերցումներ (Տրիփենիեր-Սթրիթ և Ռոմատովսկի, 1996), համակարգվող շփումներ (Ֆավացցա, Ֆիլիպսեն և Կումար, 2000):

Գոյություն ունեն աշակերտների վերաբերմունքի փոփոխմանը նպաստող տարբեր ձևեր: Մանկական գրականությունը որոշ ժամանակ օգտագործվել է հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորման նպատակով: Հազինոն (1980) առաջիններից մեկն էր, որ առաջարկում էր մանկական գրականության մեջ, որում հանդես են գալիս հաշմանդամություն ունեցող անձինք, նրանց պատկերել դրական, բայց իրատեսական և այդ գրականությունն ընդգրկել ուսումնական ծրագրում՝ հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների ընդունումը խթանելու համար (Տրիփենիեր-Սթրիթ և Ռոմատովսկի, 1996): Նարուզկան և Ռայինինգը (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: Աշակերտների և ուսուցիչների հետ աշխատանքում ուղղորդված քննարկումը 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 աջակցության և հավասարության հետ դրա առնչության վերաբերյալ,
- զ) հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հետ աշակերտների ապագա հնարավոր փորձառությունների մասին պատկերացումները (Ֆրանցիս և ուրիշներ, 2016):

ԱՄՆ-ում և Կանադայում փոքրիկների շրջանում հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների հանդեպ դրական վերաբերմունքի ձևավորման բավական հաճախ կիրառվող երրորդ մոտեցումը տիկնիկային թատրոններն են: Հանրաճանաչ տիկնիկային թատերախմբերից են «Երեխաները կաղապարում» (Աիելլո, 1988; Դունսթ, 2012, 2014) և «Ես էլ եմ ձեզ հետ» (Գոլդսթերգ և ուրիշներ, 1981; PACER կենտրոն, 2011): Երկու թատերախմբերում էլ օգտագործվում են խոշոր տիկնիկներ, որոնք ներկայացնում են հաշմանդամության տարբեր տեսակներ կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք 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: Աիելլոն (1988) տեղեկացնում է, որ «Երեխաները կաղապարում» թատերախմբի տիկնիկային ներկայացումները արդյունավետ են եղել վերաբերմունքի ձևավորման և գիտելիքների փոփոխության համար: Երկու տարբեր հետազոտություններով, ինչպես նաև մետավերլուծությամբ Դունսթը (2012, 2014) հաստատում 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 (Դունսթ, 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, բոլորին պետք է հասակակիցների հետ ընկերանալու և իրենց դպրոցում, համայնքում ու դասարանում ընդունված լինելու, դրանց պատկանելու զգացողություն զարգացնելու հնարավորություններ ընձեռվեն: 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 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 (Բասս և Մուլիք, 2007; Չան և ուրիշներ, 2009): Դասընկերոջ միջնորդությամբ միջամտությունը հասակակիցներին կարող է ընդգրկել ուսումնական գործընթացում (դասընկերոջ աջակցությամբ իրականացվող ուսումնառության ռազմավարություն), վարքագծային միջամտություններում և/կամ սոցիալական ներառման գործընթացում (օրինակ՝ «Ընկերների շրջանակ» ըստ Պերսկեր և Պերսկերի, 1988; «Այո՛ ես կարող եմ» սոցիալական ներառման ծրագիր ըստ Էբերիի, Սխոելլերի, Սիմունդսի, Գայլորդի և Ֆահնեստոքի, 1997):

Ընկերների շրջանակ

«Ընկերների շրջանակ» մոտեցումը սկզբնավորվել է Կանադայում 1980-ականների վերջին և չնայած նախապես մշակվել է հաշմանդամություն ունեցող չափահասներին տեղական համայնքներում ներառելուն օժանդակելու նպատակով, տարիներ շարունակ կիրառվել է հանրակրթության մեջ՝ նպաստելով կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների ներառման գաղափարի իրականացմանը: Այդ մոտեցումը հասակակիցների խմբի՝ որպես աջակցման ռեսուրսի ստեղծման կարևորագույն նախապայման է (Կալյա և Ավրամիդիս, 2005): Միջամտության նպատակներն են՝

- ա) կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին ընձեռել սոցիալական փոխգործակցության հնարավորություններ՝ մատչելի դարձնելով նրանց սոցիալական հմտությունների ձևավորումը,
- բ) բացահայտել աշակերտների սոցիալական փորձառության մարտահրավերները և ռազմավարություն 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):

Պերսկեն և Պերսկեն (1988) ու Թեյլորը (1997) մշակել են «Ընկերների շրջանակ» մոտեցումը ներդնելու քառափուլ գործընթաց.

1. **Հիմնադրում:** Այս փուլում հավաքագրվում են աջակցող ուսուցիչներ, որոնք 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, որոնք կարող են որպես խորհրդատու հանդես գալու հետաքրքրություն ունենալ: Քննարկվում են այս կամ այն երեխայի ուժեղ կողմերն ու մարտահրավերները, այդ դերում հանդես գալու դեպքում նրանց ստանձնած պատասխանատվությունը, այլ ընկերներ հրավիրելու տարբերակները:
3. **Շրջապատի ստեղծումը:** Այս փուլում ձևավորվում է «Ընկերների շրջանակում» ընդգրկվել ցանկացող, բնականոն զարգացում ունեցող աշակերտների 6-8 հոգանոց մի խումբ: Որոշում են, թե ով է լինելու խմբում 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 հորդորում է նրան հայտնել իր ակնկալիքներն ու զգացողությունները սոցիալական փորձառությունների վերաբերյալ: Սահմանվում են նպատակներ և գործողությունների ծրագրեր, մշակվում են խնդիրների լուծման խմբային եղանակներ:

«Ընկերների շրջանակ» մոտեցման թեմատիկ հետազոտմամբ իրականացված որակական վերլուծությունները (Քալաբրեսե և ուրիշներ, 2008; Նյուտոն և ուրիշներ, 1996; Թեյլոր, 1996) և մասնակիցների տեսակետների ու տպավորությունների վերլուծությունը (Թեյլոր և Բրոդեն, 2000; Ուայթաքեր և ուրիշներ, 1998) ապացուցում են, որ այս մոտեցումը բավականին խոստումնալից է:

Ծրագրի պաշտոնական ուսումնասիրությունները փաստում են, որ այն դրական ազդեցություն ունի շրջապատի կողմից հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների սոցիալական ընդունման վրա և բարձրացնում է նրանց ինքնագնահատականը (Ֆրեդերիքսոն և Թրրնըր, 2003):

Տարբեր կրթական մակարդակներում (տարրական, միջին և ավագ դպրոց) ծրագիրն օգնել է հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին զարգացնելու առավել աջակցող սոցիալական շփումներ (Միլլեր և ուրիշներ, 2003): Վերջերս Սխիդերը, Մալդոնադոն և Բալտեսը (2014) իրականացված հետազոտությունների արդյունքում պարզել են, որ «*Ընկերների շրջանակ*» մոտեցումը նպաստել է հաշմանդամություն ունեցող դասընկերներին ընդունելուն, նրանց նկատմամբ հարգալից վերաբերմունքի ձևավորմանը: Միաժամանակ «*Ընկերների շրջանակ*» մոտեցումը հասակակիցներին օգնել է ձեռքագատվելու այդ աշակերտների հանդեպ ունեցած վախի զգացումից: Մասնակիցները հայտնել են հաշմանդամություն ունեցող դասընկերների մասին իրենց պատկերացումների ընդլայնման և իրենց շրջապատում ներգրավված աշակերտին ավելի լավ հասկանալու ու ապրումակցելու մասին: «*Ընկերների շրջանակ*» մոտեցումը նպաստել է իսկական սոցիալական և հոգեբանական ներառմանը, հասակակիցների կողմից ավելի լավ ընդունմանը նաև դպրոցական միջավայրից դուրս և խթանել է երկարատև ընկերությունը:

«Այո, ես կարող եմ» սոցիալական ներառման ծրագիր: Ի տարբերություն «*Ընկերների շրջանակ*» չհամակարգվող ծրագրի՝ «Այո, ես կարող եմ» սոցիալական ներառման ծրագիրը միջնակարգ դպրոցի աշակերտների համար իրականացվող մեկամյա համակարգված տևողությամբ է՝ մեկ կամ երկու մանկավարժի հսկողությամբ, որը նախատեսված է անցկացնելու դասերի ժամանակ կամ դասերից դուրս՝ խմբակներում: 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 միջնորդ, 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 միջոցառումներ կազմակերպելու և իրենց մասնակցությունը դրանց պլանավորելու, ինչպես նաև սոցիալական հարաբերությունների զարգացմանը նպաստելու համար: Ծրագրի նախնական փուլերում աշակերտները մասնակցում են մի շարք միջոցառումների, որոնք նախատեսված են դյուրին դարձնելու՝

- հաշմանդամության հետ կապված խնդիրների ընկալումը և այն ընդհանրությունների ընդունումը, որոնք առկա են հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող անձանց միջև,
- հաշմանդամություն ունեցող անձանց ուժեղ կողմերի, օժտվածության ու կարողությունների և սոցիալական հարաբերություններում խոչընդոտների հայտնաբերման, նվազեցման ու հաղթահարման ռազմավարությունը,
- համընդհանուր ուսումնառության ձևավորման ու մասնակցության հայեցակարգերը,
- գործողությունների պլանավորումը,
- նրանց ընդհանուր հետաքրքրություններն ու նախասիրությունները:

Բնականոն զարգացող երեխաներին սովորեցնում են, թե ինչպես կարող են կապեր ստեղծել հաշմանդամություն ունեցող հասակակիցների համար՝ օգնելով մուտք գործել և ակտիվորեն մասնակցել սոցիալական հարաբերությունների զարգացման համատեքստ ունեցող դպրոցական ու համայնքային միջոցառումներին: Միջնորդի դեր կատարող հասակակիցները հաճախ դառնում են հաշմանդամություն ունեցող երեխայի մտերիմ ընկերը, նրանց առաջնային դերը երեխային հետաքրքրող միջոցառումներին մասնակցելու 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 ընդլայնել այդ հարաբերությունները: Միջնորդի դեր կատարող հասակակիցներին սովոր-

րեցնում են, թե ինչպես օժանդակել հարաբերությունների զարգացմանը և ինչպես նվազեցնել աջակցությունը, երբ դրա կարիքը վերանում է:

«Այո, ես կարող եմ» ծրագիրն իրականացվել է ԱՄՆ-ի և Կանադայի ավելի քան 235 միջին ու ավագ դպրոցներում: Տեղերում անցկացված լայնածավալ հետազոտությունները (Էբերի և ուրիշներ, 1997; Էբերի և Սիմունդս, 1997) ցույց են տվել, որ ծրագիրն 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:

Հուսադրող է այն հանգամանքը, որ ծրագրի սկզբում գրանցված երեխաների կապերը պահպանվում են նաև ծրագրի ավարտից հետո:

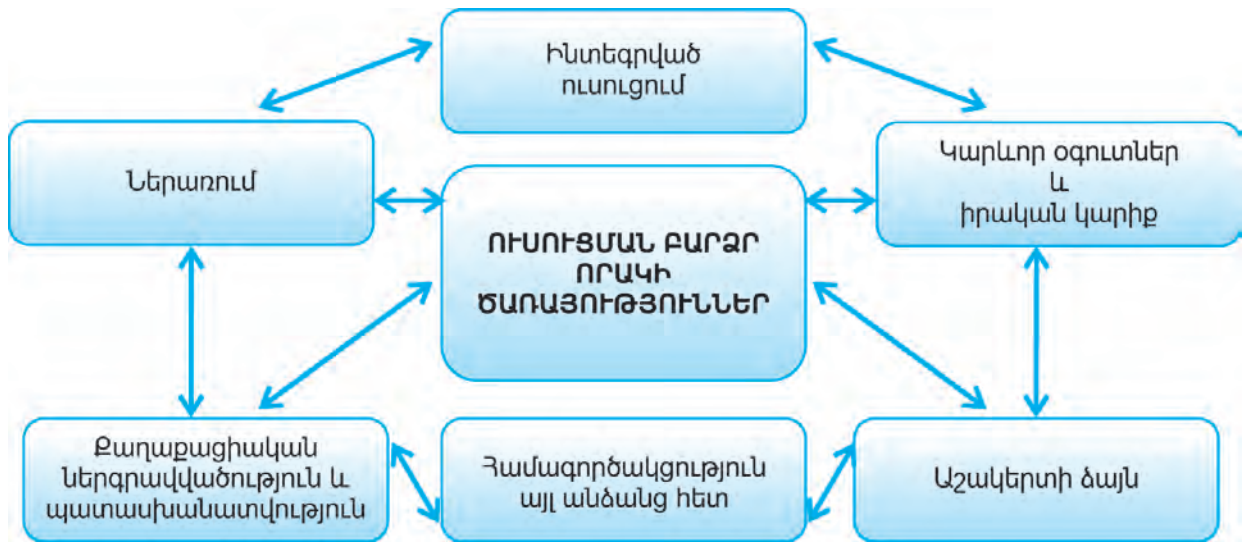
Մանկավարժների կողմից անցկացվող ծրագրային միջամտություններ

Փորձով ապացուցվել է, որ այս գլխում քննության առնված դասընկերոջ միջնորդությամբ միջամտության շրջանակներում իրականացվող սոցիալական ներառման ծրագրերը բարելավում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների տարբեր կարիքներ ունեցող աշակերտների շփումները, սակայն դրանք ունեն մի շարք թերություններ: Նախ՝ այդ ծրագրերը հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին ներգրավում են, եթե կարելի է այդպես ասել, «կենտրոնաձիգ 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 աջակցություն ստացողներ և ռեսուրսներ սպառողներ և ոչ թե համայնքի՝ դրական ներդրում ունեցող անդամներ: Սոցիալական և հոգեբանական ներառում իրականացնելու համար հարկավոր են արդյունավետ ռազմավարություն՝ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների նկատմամբ վարչական աշխատակիցների, ուսուցիչների և հասակակիցների վերաբերմունքը և առհասարակ դպրոցական մշակույթը փոխելու համար (Չամբերլեյն և ուրիշներ, 2007; Քուկ, Կամերոն և Տանկերսլեյ, 2007): Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները պետք է դիտվեն որպես անհատներ, որոնք ունեն տաղանդ, օժտվածություն 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 բերված 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 (*տես նկար 2*):

Նկար 2. Ներառական ուսումնառության բարձրորակ ծառայության բնորոշիչները



Վերլուծական անդրադարձը և ինտեգրված ուսուցումը: Ներառական ուսումնառության ծառայության կարևոր բնորոշիչներից մեկը ծրագրերի ուղղակի կապն է ուսումնական խնդիրներին: 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 տարբեր աշխատանքների միջոցով դրդում են ըմբռնել 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 զբաղվել համայնքային իրական խնդիրների լուծմամբ: Այս մոտեցումը վերցված է խնդրահենք ուսումնառությունից, սա աշակերտների ընդգրկումն է աշխատանքային թիմերում և ուսուցումը համայնքային կարիքների, իրական խնդիրների լուծման միջոցով: Ուսուցիչների դերը աշխատանքների ուղղորդումն է՝ հարցեր տալով, խնդիրներ բարձրացնելով և մասնակցություն ապահովելով:

Աշակերտների ծայն: Աշակերտների ծայնի իրավունքն էական է: Այս մոտեցումը հիմնված է այն համոզմունքի վրա, որ աշակերտներն ունեն իրենց ինքնորոշումը կրթական միջավայրի բաղադրիչներում փորձարկելու և անկախ, ինքնուրույն ուսումնառության մեջ ներգրավվելու հնարավորություն:

Համագործակցություն: Ներառական ուսումնառության արդյունավետ ծառայության առանձնահատկություններից մեկը համատեղ, համագործակցային ուսումնառության ռազմավարության 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: Աշակերտները՝ որպես քաղաքացի, այսօր թերևս ավելի քիչ են պատկերացնում իրենց պարտականությունները, քան անցյալում (Ֆլանսազան և Լևին, 2010): Քաղաքացիական մասնակցությունը ներառական ուսումնառության ծառայության կարևոր կողմն է. այն (կապը սեփական համայնքի հետ) անհրաժեշտ սոցիալական կապիտալ է:

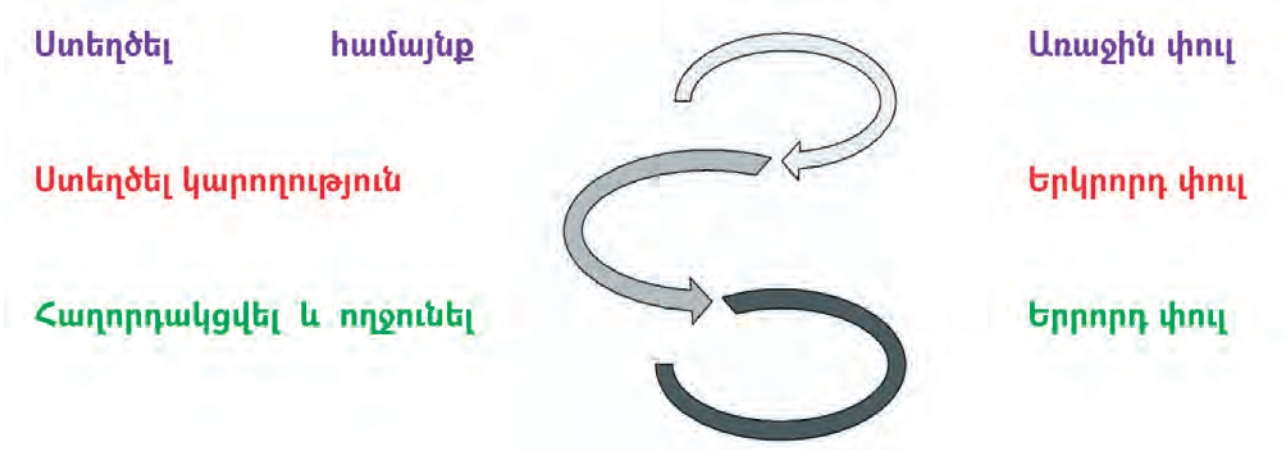
Ներառում և պատկանելություն: Ներառական ուսումնառության ծառայությունը շեշտը դնում է բազմազանությունը ողջունելու վրա՝ կառուցելով գործընթաց *բոլոր* աշակերտներին գրկաբաց ընդունելու համար: Միասին աշխատելով ընդհանուր խնդիրների լուծման ուղղությամբ՝ աշակերտները տեղեկանում են միմյանց մասին՝ հայտնաբերելով յուրաքանչյուրի ուժեղ կողմերը, կարողություններն ու ձգտումները, ինչպես նաև իրենց ընդհանրությունները:

Միասին մենք կարող ենք: Սա ներառական ուսումնառության ծառայության մեկամյա ծրագիր է (Էբերի և ուրիշներ, 2012; Վանդերբուլ և Մոնթի, 2010), որը խստորեն հետևում է որակյալ պրակտիկայի չափորոշիչներին: Ներառական ուսումնառության ծառայության ծրագրային դասընթացի կառուցվածքը և հաջորդականությունը հիմնված են ներառական ուսումնառության բարձրորակ ծառայությունների առանձնահատկությունների վրա (Կայե, 2004): Այն մշակվել է ինչպես տարրական, այնպես էլ միջին դպրոցի աշակերտների համար: Ունի համակարգված 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 (*տես նկար 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 (Պիտրե և ուրիշներ, 2007; Ռագսդալե և Սեյլոր, 2012): Հստակ կառուցված ծրագրի ներդրման համար կարևոր է, որ այն իրականացվի ճշգրիտ, որպեսզի հասանելի լինի ցանկացած բարձրորակ ուսուցչի համար:

Նկար 3. Ներառական ուսումնառության ծառայության փուլերը



«Միասին մենք կարող ենք» ծրագրի արդյունավետության վկայություններն առանձնացված են 2008-2009 թթ. կատարված հետազոտության շնորհիվ, որն իրականացվել է ԱՄՆ-ի երեք նահանգների (Մինեսոթա, Կալիֆոռնիա և Հյուսիսային Կարոլինա) 14 դպրոցներում տարրական և միջին դասարանների ավելի քան 365 աշակերտների մասնակցությամբ (Էբերի, Քեդի և Սիմունդս, 2005; Էբերի և Հալփին, 2009): Ինքնորոշմանը, սոցիալական ներառմանը և քաղաքացիական պատասխանատվությանը վերաբերող նախաթեստերն ու հետթեստերը համեմատվող խմբերում արձանագրել են էական տարբերություններ:

Չնայած ընթերցանության սահունության էական տարբերություններ չարձանագրվեցին, բայց վարքագծի դիտարկումները և ուսուցիչների տրամադրած տեղեկությունները ցույց տվեցին, որ նկատելիորեն բարելավվել է ներառական ուսումնառության ծառայության մեջ ներգրավված աշակերտների մասնակցությունը ուսումնական գործընթացին: Ուսումնառության ծառայությունների վերաբերյալ լրացուցիչ հետազոտությունը հաստատել է, որ այն կարող է ընդգրկել բարձր ռիսկային աշակերտների, կանխել դպրոցից աշակերտների դուրս մնալը և նպաստել ուսումնական առաջադիմությանը, քաղաքացիական մասնակցությանը և սոցիալական պատասխանատվությանը (Բիլլիգ, Ջեսս և Գրիմլի, 2008; Դավիլա և Մորա, 2007; Սքելս և Ռոհելկեպարտահն, 2005; Աստեմբլի, 2006):

Սոցիալական և հոգեբանական ներառումը խթանող դասավանդման ռազմավարություն

Ներառմանը նպաստող դասասենյակում բոլոր աշակերտները պետք է մշտապես ակտիվորեն մասնակցեն ուսուցիչների և հասակակիցների հետ զրույցներին, իսկ ուսուցիչները պետք է ստեղծագործաբար կիրառեն տարբեր մասնակցային ռազմավարություն, որոնք կխրախուսեն սոցիալական և հոգեբանական ակտիվ ներառման գործընթացը: Սա հատկապես անհրաժեշտ է կիրառել այն երկրներում, որտեղ ուսուցիչների՝ աշակերտներին դասավանդելու ավանդական մոդելը փոխարինվել է ավելի ակտիվ մոտեցմամբ և կենտրոնացած է խնդիրների լուծման ու գործողությունների վրա հիմնված ուսուցման վրա, ինչի շնորհիվ 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 աջակցության կարիք լինի: Բարեբախտաբար կան դասավանդման մի շարք ռազմավարություններ, որոնց ամենօրյա կիրառումը ուսուցիչների կողմից կարող է մեծացնել սոցիալական և հոգեբանական ներառման հավանականությունը:

Նախապատրաստեք դասարանը: Դասղեկը պետք է հաշվի առնի, որ բնականոն զարգացող աշակերտները լիարժեք պատկերացում չունեն հաշմանդամության և դրա սոցիալական փոխազդեցության մասին: Հավանական է նաև, որ աշակերտները հարցեր ունենան հաշմանդամություն ունեցող համադասարանցիների մասին: Ուսումնական տարվա սկզբին աշակերտների հետ անկեղծ զրույցն 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 զրույցն 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 ռազմավարություն: Ավանդական ձևաչափով անցկացվող դասընթացներում հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող աշակերտները իրար հետ շփվելու և իրարից սովորելու քիչ հնարավորություն ունեն: Համագործակցային ուսումնառության և խնդրահենք ուսումնառության մոտեցումների կիրառումը բոլոր աշակերտներին տալիս է 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 ներդրումն ունենալու իրենց ուժերի ներածի չափով:

Գործի դրեք միջնորդներին: Յուրաքանչյուր դասարանում ուսուցիչները կարող են ընտրել երկու կամ երեք «սոցիալական աստղերի»: Սրանք այն աշակերտներն են, որոնք զարգացած սոցիալական հմտություններ ունեն և սովորաբար սոցիալական խմբերում կենտրոնական անձինք 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 նրանց՝ սոցիալական մարտահրավերներին արձագանքելու կարողությունների արդյունավետությունը:

Կիրառեք «Ճաշի ընդմիջման ժամանակ հասակակիցներից աջակցություն» համակարգը: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական մեկուսացումը հաճախ առավել արտահայտվում է չհամակարգվող ժամանակահատվածներում, նե-

րառյալ ճաշի ժամը: Ճաշի ժամանակ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտին կամավորության սկզբունքով ընկերակցող հասակակիցները (հատկապես փոքր տարիքի աշակերտների) օգնում են խուսափելու այս բացասական տարբերակից:

Աջակցե՞ք երեխաներին դպրոցի արտադասարանային միջոցառումներին մասնակցելու հարցում: Այսօր դպրոցներում հաճախ կազմակերպվում են ոչ ակադեմիական միջոցառումներ (օրինակ՝ դասերից հետո գործող զանազան խմբակներ, երգչախմբեր և այլ երաժշտական խմբեր): Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին հնարավորություն ընձեռեք ոչ մրցակցային ձևով մասնակցելու այդ խմբակներում իրականացվող արտադասարանական միջոցառումներին:

Չարգացրե՞ք 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 դա բարձրացնում է աշակերտների՝ դպրոցում ունեցած փորձառության մասին անկեղծ արտահայտվելու հավանականությունը:

Օրինակ ծառայե՞ք բազմազանության, ներառյալ հաշմանդամության նկատմամբ հարգանքի, ընդունման և արժևորման հարցերում: Ինչպես առաջարկել են Կոխարը, Ուեսթը և Թայմանսը (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 ներառում հասկացությունները, և փաստարկներով հիմնավորվեց կրթության նկատմամբ հավասարակշռված մոտեցման անհրաժեշտությունը, ինչը վերաբերում է թե՛ ուսումնական, թե՛ սոցիալ-հոգեբանական ներառմանը: Վկայություններ բերվեցին սոցիալ-հոգեբանական ներառման կարևորության վերաբերյալ, և ապացուցվեց, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները հաճախ դասերի ժամանակ 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 ռազմավարությունը («*Ընկերների շրջանակ*», «*Այո՛, ես կարող եմ*») և ուսուցչի միջնորդությամբ «*Միասին մենք կարող ենք*» ծրագրերը,
- ռազմավարություն, որը յուրաքանչյուր ուսուցիչ կարող է կիրառել իր ամենօրյա աշխատանքում:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառումը մեծ պատասխանատվություն է ուսուցիչների և դպրոցի 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, 30 տարիների հետազոտությունների արդյունքներից ակնհայտ է դառնում, 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, առողջապահության 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, այնուամենայնիվ հաղթահարեցինք չհասկացված ու մեկուսացված լինելու մեր վախը: Հանրակրթական դպրոցում սովորելով՝ մեզ լիարժեք զգացինք, մեզանում մեծացավ մարդկանց մեջ ավելի հաճախ լինելու և ամեն ինչում մեր մասնակցությունն ունենալու ցանկությունը: Տարիների ընթացքում նաև մեր ծնողների վերաբերմունքի շնորհիվ մարդիկ սովորեցին չխղճալ 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 կարևորություն ունի յուրաքանչյուրիս կյանքում, մեզ անհրաժեշտ է 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 մեզ զգացինք որպես բոլորից տարբեր, բայց բոլորին հավասար մարդ:

Սակայն, ցավոք, հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ երեխաներ Հայաստանում և ամբողջ աշխարհում չեն ստացել այն հնարավորությունները, ինչ մենք: Շատերը դպրոց չեն գնում, չունեն ընկերներ, ներգրավված չեն սպորտում կամ արվեստներում, 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, որոնք, հակառակ բոլոր բժշկական ախտորոշումներին, մոայլ կանխատեսումներին և հասարակության վերաբերմունքին, տեսան մեր ներուժը և հավատացին մեզ, մենք դատապարտված կլինեինք մեկուսացված և անլիարժեք կյանքի: Մինչդեռ այսօր մենք ոչ միայն ավարտում ենք հանրակրթական դպրոցը, այլև պատրաստվում ենք ընդունվել համալսարան և դառնալ բարձրակարգ մասնագետ: 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 ունենալ մատչելի միջավայր ու ներառական հասարակություն, որպեսզի աշխարհը լինի պատնեշներից ու խտրականությունից զերծ բոլորիս համար:

Խորհուրդներ ուսուցիչներին

1. Աշակերտների հետ ամեն առավոտ զրուցեք՝ նրանց մեջ համայնքի զգացողություն զարգացնելու համար, հնարավորություն տվեք, որ իրար հետ խոսեն: Թող աշակերտներն այս զրույցների ժամանակ պատմեն իրենց նկատած կամ իրենց կատարած ինչ-որ հետաքրքիր բանի 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 նրանց շա-

հերը պաշտպանելու հարցում օգնող կամ միջնորդի դեր կատարող դասընկերներ: 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 և չունեցող 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 ծառայելն 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 անդրադարձի հարցեր

1. Որո՞նք են սոցիալական և հոգեբանական ներառում հասկացությունների տարբերությունները:
2. Քննարկեք մի քանի ռազմավարություն, որոնք կիրառելով՝ ուսուցիչները կկարողանան դպրոցում ապահովել սոցիալական և հոգեբանական ներառմանն աջակցող *մշակույթ*:
3. Որո՞նք են այն ռազմավարությունն ու մոտեցումները, որ, ըստ հետազոտությունների՝ փոխում են բնականոն զարգացող աշակերտների վերաբերմունքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող հասակակիցների նկատմամբ:
4. Քննության առեք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների սոցիալական և հոգեբանական ներառմանն ուղղված տարբեր ծրագրային մոտեցումներ: Նկատի ունենալով աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ ունեցող աշակերտների առանձնահատկությունները՝ ընտրեք մի մոտեցում և հիմնավորեք՝ ինչու եք կարծում, որ այն կօգնի 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

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
- 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
- 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/>

Գրականության ցանկ

- 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., & Stenjem, 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.

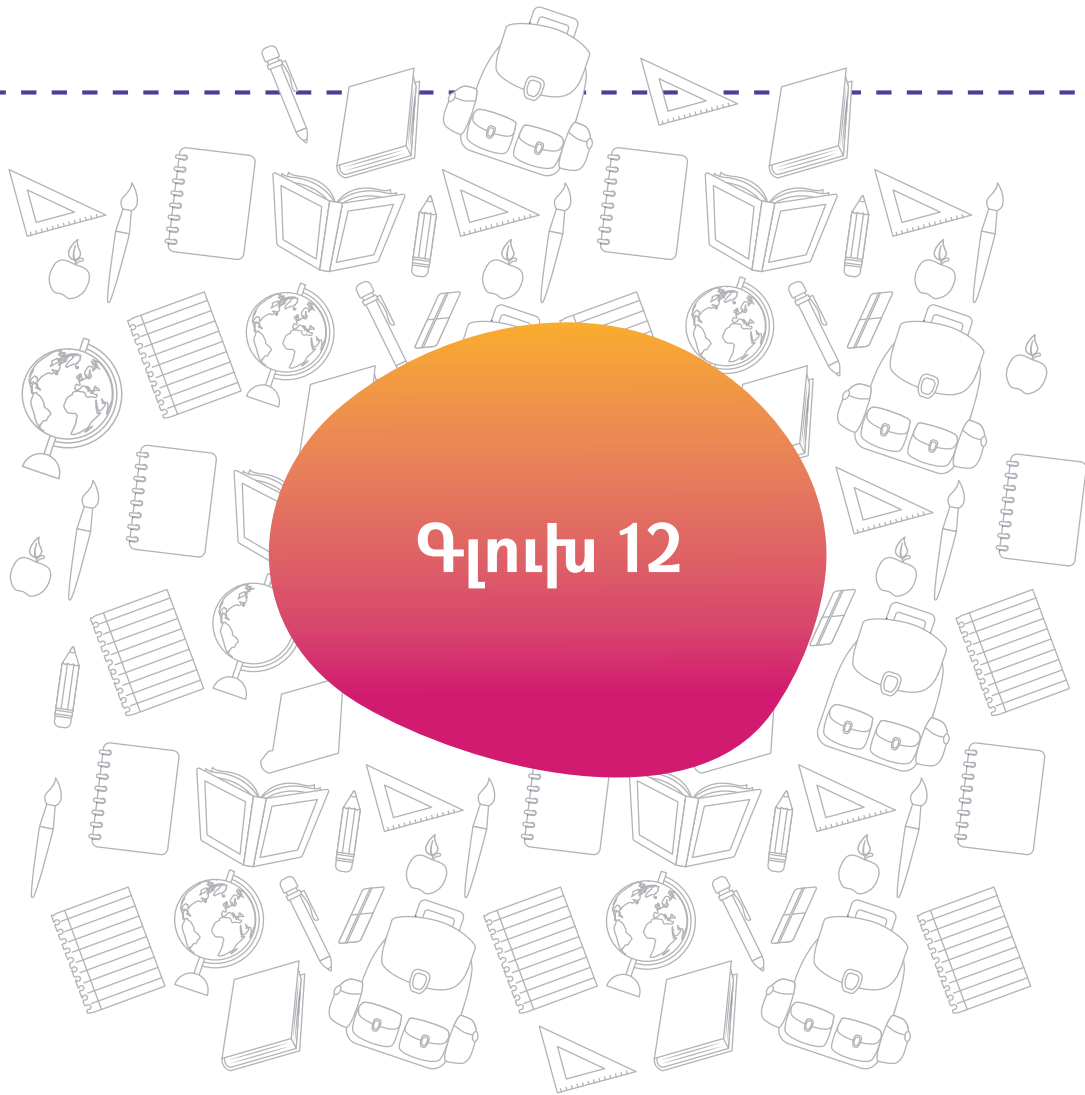
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1.
- Calabrese, R., Patterson, J., Liu, F., Goodvin, 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., Sigafoos, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- Kochhar, C., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- 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., Thomése, F., Verdonschot, 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
- 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 ԱԶԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Բրայըն Էբերի

Մինեսոթայի համալսարան

Լիլիթ Կարապետյան

Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Դասագրքի այս գլուխն անդրադառնում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ինքնորոշման հարցերին: Ինքնորոշումն 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. Ինչ բացառիկ դեր ունի ինքնորոշումը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների զարգացման գործում:
2. Որո՞նք են ինքնավերահսկման, ինքնուրույնության և ինքնորոշման տարբերությունները:
3. Ինքնորոշման ինչպիսի՞ խոչընդոտների են առավել հաճախ հանդիպում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտները դպրոցում և ընտանիքում:
4. Ինչպե՞ս կարող են դպրոցներն օժանդակել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին՝ զարգացնելու իրենց ինքնորոշմանը նպաստող կարողությունները:

Ներածություն

Անկախ հաշմանդամություն ունենալու փաստից, *ինքնորոշումն* առանցքային կրթական վերջնարդյունք է: Այն մեծացնում է ուսումնական բարձր առաջադիմության, դպրոցում և հետագա կրթության հաջողության, աշխատանքային գործունեությունում ընդգրկվելու, համայնքային կյանքում ներգրավվելու հավանականությունը: Կրթական գործընթացներում և համայնքում հաջողությամբ ներգրավվելու համար երեխաներն ու երիտասարդները, անկախ իրենց ընդունակություններից, պետք է ձեռք բերեն կարողություններ, որոնք հնարավորություն կտան որոշելու իրենց կյանքի ընթացքը: Սակայն շատ հաճախ հաշմանդամություն ունեցող երեխաներն ինքնուրույն, ինքնավերահսկվող կյանքի համար անհրաժեշտ քննադատական հմտություններ, գիտելիք, դիրքորոշում ու աշխարհայացք ձեռք բերելու սակավ հնարավորություններ են ունենում: 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 միաժամանակ նրանք կարող են նաև խոչընդոտել այդ արդյունքին հասնելու գործընթացը:

Այս գլխում ներկայացնում ենք ինքնորոշման հայեցակարգը զարգացման տեսանկյունից, անդրադառնում ենք *բոլորի* համար զարգացման կարևորությանը, ինչպես նաև այն մտացածին պատմություններին, արգելքներին ու մարտահրավերներին, որոնց հաշմանդամություն ունեցող երեխաներն ու երիտասարդները հանդիպում են այդ կարևոր վերջնարդյունքին հասնելու ճանապարհին:

Մենք ներկայացնում ենք փաստահենք փորձառություններ, որոնք, ըստ հետազոտությունների, կարող են օգնել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ինքնորոշման ունակությունների ձևավորմանն ու կատարելագործմանը տանը և դպրոցում: Բացի դրանից, քննարկվում են ինքնորոշման էկոլոգիական օժանդակության մոտեցումներն 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, որն իր «*Կառավարման երկու տրակտատ*» (1690) աշխատության մեջ գրում է, որ բոլոր մարդկանց հիմնական իրավունքները ներառում են նրանց ազատությունը, հավասարությունը և դրանք իրագործելու կամքը:

Ինքնորոշումը սերտորեն կապված է հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների կյանքի որակի, նրանց ուսումնական ու հետագայում աշխատանքային հաջողությունների հետ: Ինքնորոշմանն օժանդակելը պետք է սկսվի ընտանիքում և շարունակվի դպրոցում:

ԱՄՆ-ում հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ այն կիրառվեց 1980-1990-ական թվականներին, քաղաքացիական իրավունքների 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: Միանգամայն այլ պատմություն և աշխարհագրություն ունեցող 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 հանդես գալիս ներառական դպրոցներ հաճախելու, բարձրագույն կրթություն ստանալու և լիարժեք քաղաքացիության առավելություններից, այդ թվում ինքնորոշումից օգտվելու իրենց իրավունքների պաշտպանությամբ:

Այս ամենը նկատի առնելով՝ կարելի է ենթադրել, որ Հայաստանի հասարակության մեջ և հաստատություններում փոքր-ինչ ավելի երկար ժամանակ կպահանջվի՝ ապահովելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնորոշման իրավունքը և դրա պաշտպանությունը: 2018 թ. գարնանը երկրում ծավալված քաղաքական իրադարձություններից կարելի է ենթադրել, որ այս անցումը կարող է ավելի շուտ կատարվել, քան սպասվում էր: Երկրում տիրող ներքաղաքական իրավիճակի դեմ բողոքելու համար փողոց դուրս գալով՝ մարդիկ այնպիսի ուժով դրսևորեցին *հավաքական ինքնորոշման իրենց կամքը*, որպիսին պատմության մեջ հազվադեպ է տեղի ունենում: 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 առաջադրումը 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*՝ Վեհմեյերը և գործընկերները (1992, 2012) ի սկզբանե այն կարծիքին էին, որ ինքնորոշումը վերաբերում է «այն դիրքորոշումներին ու կարողություններին, որոնք անհրաժեշտ են, անձնական կյանքում որպես հիմնական դերակատար հանդես գալով և անհարկի արտաքին ազդեցությունից կամ միջամտությունից զերծ մնալով, սեփական գործողությունների առնչությամբ ընտրություն կատարելու համար» (էջ 305): Իրենց վերջին աշխատություններում Վեհմեյերը 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 ընտրած 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 բարելավումն առաջին հերթին պայմանավորված է ինքնորոշմանն 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 (Թոմաս և Գեոցել, 2005; Վեհմեյեր և Էբերի, 2013; Վեհմեյեր և Շվարց, 1998):

Ինքնորոշման առնչությամբ մի փոքր այլ մոտեցում են հանդես բերել Էբերին և իր գործընկերները՝ մշակելով *ինքնորոշման եռակողմ էկոլոգիական տեսությունը* (Էբերի, 1994; Էբերի և Սթանբլիֆ, 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, որոնք ուրիշ անձանց, համակարգերի ու մշակույթների հետ փոխհարաբերությունների ժամանակ կյանքի իրենց համար կարևոր ոլորտներում դրսևորում են ինքնատիրապետման իրենց ուզած աստիճանը» (Էբերի, Տիքա, Սմիթ և Գրադ, 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: Անհատն 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, որը միջավայրի վրա ազդելու համար գործի է դնում իր ունեցած գիտելիքը, հմտություններն ու համոզմունքները՝ անձնական վերահսկում իրականացնելով ու նպատակ ունենալով հասնել 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 գաղափարական և կազմակերպչական ընդհանուր դրվածքը (լրացուցիչ մանրամասների համար տես Էբերի և Սթանբլիֆ, 2003):
- Ինչպես նշել են Ուոլքերը և ուրիշները (2011), սոցիալ-էկոլոգիական մոդելն ուժեղ է նրանով, որ հիմնված է ոչ թե թերությունների, այլ ուժեղ կողմերի վրա և մերժում է այն կարծիքը, թե ինքնորոշման հասնելու համար հաշմանդամություն ունեցող երեխաները պետք է զարգացնեն իրենց կարողությունները: Իհարկե, հմտությունները, մոտեցումները/համոզմունքները և գիտելիքը կարող են նպաստել ինքնորոշմանը, դիտարկվել որպես այն դյուրացնող հանգամանքներ, սակայն պարտադիր չեն, եթե անձը նպաստավոր միջավայրում է:

Ինքնորոշման նմանօրինակ ընկալումը հաստատում է այն գաղափարը, որ ինքնորոշման առանցքային գործոնը ցանկացած մակարդակի հսկողություն իրականացնելն է, մարդկանց հետ ինքնակամ սեփական մտքերը, կարծիքը կիսելն ու վստահելն է՝ երբեմն ակնկալելով աջակցություն: Այսպիսով, ինքնորոշումը ներառվում է անհատի համար ինքնահսկողության ցանկալի մակարդակի և կյանքում իր համար կարևոր ոլորտներում ինքնահսկողության փաստացի մակարդակի միջև: Այս մոտեցումը չի բացառում տարբեր մշակույթներում առկա առանձնահատկություններով պայմանավորված տարբերությունները, որոնք կարող են հանգեցնել տարբեր խմբեր ներկայացնող անհատների ինքնահսկողության մակարդակի էական տարբերությունների: Ինչպես Վեհմեյերի և Նրա գործընկերների (Shogren et al., 2017) առաջադրած նախաձեռնության գործոնի տեսությունը, այնպես էլ ինքնորոշման եռակողմ էկոլոգիական տեսությունը կենտրոնացած են այն երեխաների և երիտասարդների վրա, որոնք ձեռք են բերում ինքնորոշման գործընթացն ավելի դյուրին դարձնող անձնական ունակություններ (Էբերի և Սթանքլիֆ, 1996, 2003; Վեհմեյեր և Էբերի, 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 *աշխարհայացք/դիրքորոշումը* (ինքնահսկողության ներքին շրջանակ, ինքնաբավություն, հաջողությունների ներքին զգացողություն) (Էբերի և Սթանքլիֆ, 1996, 2003; Վեհմեյեր և Էբերի, 2013): Հենց այստեղ էլ ի հայտ են գալիս երկու մոդելների հիմնական տարբերությունները: Նախաձեռնության գործոնի տեսությունն ինքնորոշումը համարում է հայեցակարգային և կենտրոնացած է ինքնորոշմանն 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 թյուրըմբռնումները

Շատ ոլորտներում, այդ թվում՝ կրթության, 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 ուրիշների օժանդակությունը ստվեր է զգում անձի ինքնորոշման վրա: Այս մոտեցումը թյուրիմացաբար պնդում է, որ ինքնորոշումը հնարավոր է միայն թեթև աստիճանի հաշմանդամություն ունեցողների համար:

Նույնպիսի 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, որոնք համակ ուշադրությամբ կարողանում են հասկանալ խոսքային ու ոչ խոսքային ձևով հաղորդակցվող անհատի կարիքներն ու նախասիրությունները:

Երրորդ թյուրըմբռնումն այն է, որ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնորոշմանն օժանդակելը խելամիտ է, սակայն դրա զարգացման «լավագույն» ճանաչված ձև չկա: Վերջին երեք տասնամյակների ընթացքում, սակայն, մեծաթիվ հետազոտություններում ներկայացվել են հաշմանդամության տարբեր աստիճան ունեցող անձանց ինքնորոշման զարգացումը խթանելու լավագույն մոտեցումները: Այդ մոտեցումներից կարևորագույնը կներկայացվի ստորև այս գլխում:

Թյուրըմբռնում կա, որ ինքնորոշումը՝ որպես հիմնախնդիր, պետք է դիտարկել մեծահասակների շրջանում: Այդ է պատճառը, որ անցյալում հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնորոշումը զարգացնելու համարյա բոլոր ջանքերն ուղղված են եղել դեռահասներին և երիտասարդներին դպրոցից համայնքային կյանքի անցման շրջանում: Հիմա ընդունում ենք, որ ինքնորոշման խնդիրը կարևոր է կյանքի բոլոր փուլերում: Նորածինների՝ շրջապատում հսկողություն սահմանելու առաջին փորձը լացն է, երբ անհարմարություն են զգում կամ ուշադրության կարիք ունեն: Կյանքի այս փուլում նրանք չեն կարողանում ինքնուրույն փոխել իրենց իրավիճակը կամ նույնիսկ ուղղա-

կիրեն հաղորդակցվել իրենց խնամողների հետ: Սակայն ծնվելուն հաջորդող առաջին մի քանի շաբաթվա ընթացքում մայրերը սովորում են հասկանալ այդ լացի երանգները՝ ելնելով ձայնի տարբեր հաճախականությունից ու բարձրությունից, այն հանգամանքից՝ արդյոք այն հետզհետե է բարձրանում, թե միանգամից ամբողջ ուժով է հնչում: Մի շարք բնութագրիչներ արդյունավետ 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 աստիճանաբար ավելանում են:

Ինքնորոշման զարգացման արդի մոտեցումները մեզ հեռացրել են հնացած ու սահմանափակ տեսակետներից: 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 հեղի կապված վերջնարդյունքներ

Թեև ոմանք ինքնորոշումը դիտարկում են որպես ինքնըստինքյան ստացվող արդյունք, մենք նախընտրում ենք ինքնորոշումը և դրա արդյունքները դիտարկել որպես նպատակին հասնելուն ուղղված գործընթացներ: 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 (Շոգրեն, Շոու և Լիթթել, 2016; Շոգրեն և ուրիշներ, 2015; Վեհմեյեր և Պալմեր, 2003),
- անցումային շրջանի դրական արդյունքները, ներառյալ ինքնուրույն ապրելու բարձր մակարդակները և դրական սոցիալական փոխհարաբերությունների ստեղծումը (Մարտորեյլ և ուրիշներ, 2008; Շոգրեն, Շոու և Լիթթել, 2016; Վեհմեյեր և Պալմեր, 2003; Վեհմեյեր և Շվարց, 1997),
- բնակավայրի հնարավորությունների հասանելիությունը (Շոգրեն, Շոու և Լիթթել, 2016), համայնքի կյանքին ավելի մեծ մասնակցությունը (ՄըքԳիր և ՄըքԴոննելլ, 2008),
- հաջողությունները հետդպրոցական կրթության ոլորտում (Էնթոլի, Իշիկատա և Սքոտ, 2008; Գետցել և Թոմա, 2008),
- կյանքի ավելի բարձր որակը և բավարարությունը կյանքից (Լաչապեյլ և ուրիշներ, 2005; Նոտա և ուրիշներ, 2007; Շոգրեն և ուրիշներ, 2006),
- առավել որակյալ հանգիստը և ժամանցը (ՄըքԳիր և ՄըքԴոննելլ, 2008),
- արդյունքների կայունությունը (Շոգրեն և ուրիշներ, 2014):

Դպրոցական միջավայրում ինքնորոշման կարողությունների ձևավորումը կապվում է՝

- ուսումնական բարձր առաջադիմության հետ (Ֆոուլեր, 2007; Կոնրադ, 2007; Լի, Վեհմեյեր, Սուքապ և Պալմեր, 2010; Շոգրեն և ուրիշներ, 2012),

- կրթական և անցման շրջանի նպատակներին հաջողությամբ հասնելու հետ (Ագրան, Բլան-չարդ և Վեհմեյեր, 2000; ՄքԳլաշինգ-Ջոհնսոն և ուրիշներ, 2003),
- կրթական ծրագրի հասանելիության հետ (Լի և ուրիշներ, 2008):

Միաժամանակ ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ յուրաքանչյուր տարիքում հաշմանդամության շատ տեսակների դեպքում կարելի է տիրապետել ինքնորոշման հմտություններին (Ալգոցինե և ուրիշներ, 2001; Քոբբ և ուրիշներ, 2009) և այդ հմտությունների ձևավորման համար տրամադրվող օժանդակությունը նպաստում է նաև ինքնահսկողության զարգացմանը (Ալգոցինե և ուրիշներ, 2001; Վեհմեյեր, 1992):

Առկա են նաև սակավ հուսադրող հետազոտությունների արդյունքներ այն մասին, որ շատ երկրներում ինքնորոշման կարողությունների զարգացումը և ինքնորոշման դրսևորման հնարավորությունները ներառված չեն հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթական ծրագրերում (Արնոլդ և Քզամանսկե, 1991; Իցցո և Լամբ, 2002): Բացի այդ, Ալգոցինեն և ուրիշները (2001) պարզել են, որ ինքնորոշման կարողությունների զարգացմանն ուղղված աշխատանքներ հիմնականում իրականացվում են ավագ դպրոցում և հետդպրոցական կրթության տարիներին, ուսուցման յուրահատուկ խանգարումներ ունեցող ուսանողների հետ: Այլ դժվարություններ ունեցող աշակերտների հետ նման հմտությունների ձևավորման համար կատարվում են անհետևողական փորձեր: Արդյունքը գոհացնող չէ. հաշմանդամություն ունեցող շատ աշակերտներ, դպրոցի օժանդակող միջավայրից հեռանալով, չեն իրացնում իրենց ներուժը, չեն կարողանում գնահատել կարիքներն ու իրացնել հիմնական իրավունքները (Իցցո և Լամբ, 2002):

Զարգացման 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: Ինքնուրույն 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 ուղակիորեն 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 պայմանավորված՝ 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 կայացումն արդեն կիսում է իր համար ազդեցիկ մեծի հետ: Որքան ավելի շատ ժամանակ է երեխան անցկացրած լինում մեծերի խմբում, այնքան ավելի անկախ է լինում: «Ինչ հագնել դպրոց գնալիս», «Ինչ ուտել ճաշին» և «Ինչ միջոցառումների մասնակցել» հարցերի հետ կապված որոշումները կայացնում է զարգացող երեխան:

Մեծանալուն զուգահեռ՝ երեխան ավելի ու ավելի շատ որոշումներ է կայացնում՝ ծնողների հետ խորհրդակցելով: Ծնողներն աստիճանաբար ավելի հաճախ են համոզվում, որ պետք է «համոզեն», «քաջալերեն» և «մոտիվացնեն» իրենց դեռահասներին, քանի որ այլևս չեն կարողանում նախկինի պես ստիպել նրանց որոշումներ կայացնել, թեկուզ հենց երեխայի հետ ֆիզիկական չափերով մոտ լինելու պատճառով: Կարճաժամկետ որոշումները հիմնականում ընդունվում են երեխաների կողմից ծնողների որոշակի մասնակցությամբ, թեև վերջնական խոսքի իրավունքը դեռ

ծնողներին է: Երբ խոսքը վերաբերում է երկարաժամկետ ազդեցություն ունեցող որոշումների կայացմանը, դեռահասներն աստիճանաբար 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 ունի՝ անկախ էթնիկ կամ մշակութային պատկանելությունից կամ երկրից: Գրեթե բոլոր ծնողների վերջնական նպատակը ինքնորոշված չափահաս դաստիարակելն է, որը ընդունակ է գոհացուցիչ որակի համար տեղեկացված որոշումներ կայացնել, լինել տնտեսապես անկախ և ապրել որպես ինքնորոշված մարդ: Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների առջև ծառայած 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 անհրաժեշտ տևողությամբ աջակցություն տրամադրվի:

Ինքնորոշման և սեփական շահերի պաշտպանության (ինքնաջապագովության) խոչընդոտները

Նկատի 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 այդպես չէ: Հաշմանդամություն ունեցող անհատներն իրենց ինքնորոշմանը նպաստող կարողությունների ձեռքբերման և կատարելագործման ճանապարհին հանդիպում են խոչընդոտների, որոնք սահմանափակում են այդ կարողությունների դրսևորման հնարավորությունները և ցանկալի աստիճանի ինքնավերահսկողությունը կյանքի ամենակարևոր հարցերում:

Անհատական խոչընդոտներ

Ինքնորոշման էկոլոգիական մոտեցումները, շեշտը դնելով շրջակա միջավայրի վրա, ընդունում են, որ հաշմանդամություն ունեցողի անհատական կարողությունները և ֆունկցիոնալ սահմանափակումները կարող են ինքնահսկողությունը խոչընդոտելու պատճառ դառնալ: Մենք համոզված ենք, որ «այո» և «ոչ» քարտերի միջոցով հաղորդակցվելու պարզունակ կարողություն ունեցող, զարգացման խորը խանգարումներ ունեցող անձինք անգամ համապատասխան աջակցության դեպքում 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: Դրանց 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 կարողությունը: Դիրքորոշումներն ու համոզմունքները նույնպես կարող են ծառայել որպես արդյունքները սահմանափակող գործոններ: Վերահսկման արտաքին շրջանակը, ինքնաբավությունը, հաջողությունների ու ձախողումների սխալ մեկնաբանությունները կարող են բացասաբար անդրադառնալ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնահսկողության վրա (Էբերի և Սթանքլիֆֆ, 2003):

Էկոլոգիական խոչընդոտներ

Ինքնորոշման էկոլոգիական մոտեցումն ընդունում է անձի և միջավայրի դինամիկ փոխազդեցությունը: Երեխաները և երիտասարդները ոչ միայն արձագանքում են շրջակա միջավայրին, այլև առանցքային դեր են կատարում դրա *ստրեթեման* 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 ընտանիքի՝ հաշմանդամություն ունեցող զավակին պաշտպանության տակ առնելու ձգտումը շատ հաճախ հանգեցնում է նրան, որ երեխան ինքնորոշման քիչ հնարավորություններ և հնարավոր մարտահրավերներին դիմագրավելու սահմանափակ կարողություն է ունենում: Այն ծնողներն ու մանկավարժները, որոնք կենտրոնանում են պաշտպանության և ռիսկը վերացնելու, ոչ թե այն կառավարելու ունակությունը 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 *փոքր ակնկալիքները* կարող են խոչընդոտել ինքնորոշումը (Վեհմեյեր և Էբերի, 2013): Ծնողները, ուսուցիչները և աջակցող 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 դրսևորել: Այսպիսով, ինքնորոշման դրսևորումը կախված է ոչ այնքան անձի կարողություններից, որքան աջակցող մարդկանց հավատից ու ընձեռած հնարավորություններից:

Ինքնորոշման կարողությունների զարգացման օժանդակությունը, ինչպես նաև այդ կարողությունների կիրառման հնարավորությունների տրամադրումը պահանջում են դրական կապեր և փոխհարաբերություններ այն տարբեր միջավայրների միջև, որոնցում երեխաներն անցկացնում են իրենց կյանքը: *Մեզոհամակարգերի* մակարդակում այս կապերն էական նշանակություն ունեն: Դրանց շնորհիվ մի իրավիճակում զարգացած կարողությունները հնարավոր է լինում դրսևորել մեկ այլ իրավիճակում, 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 ընդհանրացմանն օժանդակելու համար: Ցավոք, հաշմանդամություն ունեցող բազմաթիվ երեխաների և երիտասարդների համար կապերն ու հարաբերությունները կամ քանակի ու որակի առումով անհամաչափ են, կամ պարզապես գոյություն չունեն: Այդպիսի խոչընդոտի ցայտուն օրինակ է դպրոցների և ընտանիքների միջև չհամակարգված 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 օրինակը ծնողների և ընտանիքների հաղորդակցման խնդիրն է, ինչը բացատրվում է ընտանիքի հետ դպրոցի սահմանափակ կապի պատճառով: 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 խնդրի օրինակ է ուսուցիչների և ուսուցչի օգնականների համար կարևոր թեմաներով դասընթացներ կազմակերպելու համար դպրոցի ղեկավարության կողմից լրացուցիչ ֆինանսավորում չհատկացնելը: Այս խնդիրն առկա է ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ այլ երկրներում (Քալդվել, 2010): Չնայած ինքնորոշման կարողությունների զարգացումը կարևորող հետազոտություններին՝ քիչ են այնպիսի դպրոցները, որոնք հանձն են առել հատուկ

ուշադրություն հատկացնել հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ինքնորոշման զարգացմանը (Ալգոցինե և ուրիշներ, 2001; Իցցո և Լամբ, 2002): Այսօր բազմաթիվ դպրոցներում առկա երրորդ արգելքը հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող աշակերտների խոսքի ու հաղորդակցման զարգացմանն օժանդակող տեխնոլոգիաների բացակայությունն է (Բրեդոք և ուրիշներ, 2013): Օրինակ, ըստ Հայաստանի վերաբերյալ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի վերջին զեկույցներից (2012) մեկի, օժանդակ սարքերի կարիք ունեցող դպրոցական տարիքի երեխաների միայն փոքր մասն է օգտվում դրանցից:

Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների համար ինքնորոշման էքզոհամակարգային շատ խոչընդոտներ պայմանավորված են ամենօրյա աջակցություն 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 առկա օրենքները շրջանցվում են: Չնայած 2010 թ. Հայաստանի կողմից ՄԱԿ-ի Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի վավերացմանը՝ հանրակրթական դպրոցների ղեկավարները երբեմն հրաժարվում են ընդունել 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 է մնալ միջամտությունը, ոչ թե երեխան և նրա ծնողը: Քիչ 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 աջակցության որակի գնահատում իրականացնող մարմիններում և նախարարություններում (Քալդվելլ, 2010; ՄաքԴոնալդ և Ռեյմեյքր, 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 *էթնիզմի* հանգամանքով: *էթնիզմը* 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 Քալդվելլի (2010; 2011) և և ուրիշ հեղինակների, էթնիզմը դուրս է գալիս բառացի խտրական գործողությունների սահմաններից՝ տարածվելով այն ձևի վրա, որով տվյալ մշակույթը կրողները վերաբերվում են հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց, այսինքն՝ որպես անհատների, որոնց հարկավոր է «վերանորոգել», որոնք չունեն հասարակության լիիրավ անդամ լինելու կարողություն: Ուստի հաշմանդամությունը համարվում է ոչ թե առանձնահատկություն, այլ թերություն: Ահա այն պատճառները, որոնք սահմանափակում են հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների այս ոլորտում անձնական կարողություններ զարգացնելու հնարավորությունները: Դրանք են՝

- մասնագետների և ծնողների մեծ մասի շրջանում ինքնորոշման մասին իմացության պակասը,
- հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների և մեծահասակների շահերի պաշտպանության սահմանափակ ֆինանսավորումը,

- ծրագրերում ինքնորոշման ուսուցում ներառելու առնչությամբ կրթական համակարգերի սակավ հետաքրքրվածությունը,
- հասունացման տարիքում աշակերտների ինքնորոշման նվազող հնարավորությունները:

Ինքնորոշման օժանդակությանն ուղղված առաջարկություններ և գործնական քայլեր

Վերջին մի քանի տասնամյակների ընթացքում մի շարք պաշտոնական ծրագրեր են մշակվել և փորձարկվել՝ օժանդակելու մտավոր ֆունկցիայի խանգարում ունեցող ամեն 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 մոտեցումներն ամենից լավ կարելի է ամփոփել այսպես. «Սկսեք վաղ և տվեք 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 նորածնի լացի տեսակները տարբերելը և արագ արձագանքելը փոքրիկին հնարավորություն են տալիս հասկանալու, որ սեփական գործողությունների միջոցով կարող է վերահսկել կամ հասնել որոշակի արդյունքների (Դոնովան և Լեավիթս, 1989):

Կյանքի առաջին տարվա ընթացքում նորածիններն սկսում են ուսումնասիրել իրենց աշխարհը: Մեծանալուն զուգահեռ՝ այս հետազոտումների շրջանակն ընդլայնվում են և հետաքրքրություններն ավելի բազմազան են դառնում: Ինքնորոշման զարգացմանը ընտանիքները կարող են օժանդակել՝ նպաստելով շրջապատող միջավայրի և դրանում գտնվող առարկաների նկատմամբ երեխայի հետաքրքրության բավարարմանը (Օդոմ և Վոլերի, 2003): Դրան կարելի է հասնել՝ շրջապատող միջավայրն ուսումնասիրության համար անվտանգ դարձնելով և այնտեղ տեղադրելով մեծ հետաքրքրություն առաջացնող բազմաթիվ առարկաներ: Դա, բնականաբար, կհանգեցնի երեխաների որոշակի գործողությունների, խաղերի և խաղալիքների նկատմամբ նախասիրությունների զարգացմանը: Երեխաները կսկսեն տարբերել իրենց համար հաճելի և տհաճ, հետաքրքիր ու անհետաքրքիր առարկաներն ու երևույթները (Շոգրեն և Թրնբուլլ, 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 նույնիսկ 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 տեսակների, հետագայում նաև հագուստի ընտրություն առաջարկել (օրինակ՝ «Այս երեք վերնաշապիկից որը կհագնես»):

Նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունները երեխաներին հնարավորություններ են ընձեռում ընտրելու, թե որ 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 իրենց համար հաճելի և տհաճ բաների մասին արտահայտվելուն, 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 Ուայթմանի (1990)՝ ինքնակարգավորումն 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 իրենց նպատակները սահմանել սովորեցնելու ևս մեկ հնարավորություն: Այդ նպատակով երեխաներին պետք է խրախուսել, որ իրենց առջև դնեն մի քանի կարճաժամկետ (ամենօրյա), միջնաժամկետ (շաբաթական կամ ամսական) և երկարաժամկետ (եռամսյա) նպատակներ: Կարևոր է երեխաներին սովորեցնել հետևել այդ նպատակների իրագործմանը՝ ընթացքում ցուցաբերելով անհրաժեշտ աջակցություն:

Բազմաթիվ ընտանիքներում առկա իրավիճակներն ուսումնասիրելուց հետո Բաումրինդը (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, կայուն կերպով կանխորոշում է ավելի մեծ աստիճանի ինքնաբավություն, պատասխանատվություն, անկախություն ու ինքնավարություն (Բաումրիդ, 1972; Բաումրիդ և Բլեք, 1967) և առավել արդյունավետ է աջակցում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և երիտասարդների ինքնորոշման կարողությունների զարգացմանը (Էբերի և Ջայաց, 1996; Բուֆ և Քելլի, 2002): Այս ընտանիքներում երեխաները ներգրավված են օրվա ճաշի ընտրության, ընտանեկան հանգստի վայր ընտրելու հարցերում, մասնակցում են որոշումների կայացմանը՝ ասենք, 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 ոճը*, որի 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 ինքնաբավություն, և ինքնավստահություն, և ինքնորոշման կարողություններ: Դպրոցական տարիքի երեխաների հետ կարելի է կիրառել մի շարք հմտություններ՝ 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 ծախողումները, 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 կազ-

մելիս 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 վերաբերեն իր համար կարևոր ոլորտներին (Վեհմեյեր և Էբերի, 2013):

Համակարգային և ծրագրային մակարդակի օժանդակություն

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 ամեն տարիքի անձանց ինքնորոշման օժանդակող մի շարք միջամտություններ: Ծրագրային և համակարգային մակարդակի օժանդակությունները նպատակ ունեն ավելացնել ինքնորոշման հնարավորությունները և ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց ինքնորոշմանը հասնելու համապատասխան պայմաններ: Ըստ Վեհմեյերի և գործընկերների (2000) *դասավանդման ինքնորոշված մոդելը* ամենից շատ ուսումնասիրվածներից է, որը մշակվել է հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների ինքնորոշման օժանդակելու համար:

Այս ծրագիրը ինքնակարգավորման կարողություններ ուսուցանող աջակցության միջոցով երիտասարդներին օգնում է, որ զարգացնեն նպատակներ դնելու, ընտրություն կատարելու և որոշումներ կայացնելու, սեփական շահերը պաշտպանելու և ինքնորոշման օժանդակող այլ անձնական կարողություններ: Դասավանդման ինքնորոշված մոդելի բազմաթիվ փորձարկումներով (օրինակ՝ Ագրան և ուրիշներ, 2006; Լի և ուրիշներ, 2008; Շոգրեն և ուրիշներ, 2012; Շոգրեն և ուրիշներ, 2014; Վեհմեյեր և ուրիշներ, 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:

Պալմերը և Վեհմեյերը (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 անհատական կարողությունները (հմտությունները, իմացությունը, դիրքորոշումն ու համոզմունքները): Սա հիմնականում նշանակում է ինքնորոշման աջակցում ինչպես ամենօրյա կարճաժամկետ, այնպես էլ երկարաժամկետ գործընթացներում (Վեհմեյեր և Էբերի, 2013): Ինքնորոշման աջակցության կարևորագույն կողմերն են անձնակենտրոն մոտեցումների օգտագործումը կրթական օժանդակությունը պլանավորելիս (Օ՛բրիեն և Մաունտ, 2005; Փիերփունթ, Օ՛բրիեն և Ֆորեսթ, 1993; Սմոլ և ուրիշներ, 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 և գործընկերները (Մինեսոթայի համալսարանի ներառական կրթության գլոբալ ռեսուրս կենտրոն) ծնողների համար մշակել և փորձարկել են հատուկ նախատեսված ընտանեկան կրթության մի քանի ծրագրեր՝ նպատակ ունենալով օգնել նրանց հաշմանդամություն ունեցող իրենց երեխայի ինքնորոշումը բարելավելու հարցում: Տասնչորս մոդուլից կազմված ինքնորոշման ընտանեկան կրթության ծրագրի (Էբերի և ուրիշներ, 2013) 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 օժանդակեն 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 մշակել են ինքնորոշման զարգացման և աջակցության առցանց ծրագիր մտավոր ֆունկցիայի և զարգացման այլ խանգարումներ ունեցող անձանց ընտանիքների համար: Ուսուցումը հիմնված է «հեռուստատեսային առողջություն» մոդելի վրա: Թվով չորս-հինգ ընտանիք և մի հաղորդավար վեց ամիս, երկու շաբաթը մեկ համացանցի միջոցով կապի մեջ են լինում՝ չհեռանալով իրենց հարմարավետ տներից: Ուսումնական ծրագիրը ներառում է մի շարք ձևեր, որոնցով մարդիկ կարող են օժանդակել ընտանիքի հաշմանդամություն ունեցող 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) ծանոթություն կրթության և սպասարկման համակարգի կայքերին,
- ե) անձնական նպատակների սահմանում և դրանց հասնելու ձգտում,
- զ) ինքնակարգավորման կարողությունների օժանդակում,
- է) կյանքի անցումային շրջանների ընկալում ու պլանավորում:

Աջակցություն դասարանում և ընտանիքում

Գոյություն ունեն տարբեր 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 կրել իրենց ընտրությունների ու որոշումների հետևանքները: Ընտրության և որոշումների կայացման հնարավորությունների տրամադրումը փոքրահասակ երեխաների համար կարող է սկսվել պարզից (օրինակ՝ երկու վերնաշապիկից ո՞րը հագնել) և անցնել ավելի բարդ որոշումների կայացման: Հետագայում 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 ընտրություն անելը 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 այդ որոշումը կայացրել և ինչ զգացողություն ունեն:
- Երեխաներին նախօրոք ծանոթացնել այն ընտրություններին, որոնք մոտ ապագայում իրենց հասանելի կլինեն: Հանձնարարել 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, ոչ թե նրանց փոխարեն, սահմանել ուսումնական, սոցիալական և վարքային նպատակներ և հանձնարարել նրանց գրի առնել իրենց նպատակները:
- Օժանդակել աշակերտներին մշակելու նպատակներին հասնելու գործողությունների քայլերը՝ ապահովելով, որ հաշվի առնեն դրանց համար անհրաժեշտ և առկա ռեսուրսները:
- Հնարավորություն տալ աշակերտներին երևացող տեղում փակցնելու իրենց նպատակները և հետևելու դրանց հասնելու առաջընթացին: Դա հիշեցում կլինի աշակերտներին՝ շարունակել 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 պետք է զարգացնեն բոլոր աշակերտները: 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 գնալու սեփական նպատակներին ընդառաջ, ներառյալ՝
 - ա) կարճաժամկետ և երկարատև նպատակների սահմանումը,
 - բ) կարգավիճակի գնահատումը և նպատակների իրագործմանն ընդառաջ գործողությունների կատարումը,
 - գ) նպատակների իրագործման առաջընթացի առկա և պահանջվող ռեսուրսների ու վարքագծի գնահատումը,
 - դ) սկզբնական քայլերի պլանավորումը,
 - ե) նպատակներին հասնելու առաջընթացի մշտադիտարկումը:
- սեփական վարքագծի փոփոխում, եթե ընթացիկ մոտեցումները չեն օգնում հասնելու ցանկալի արդյունքների:

Ինքնորոշումը դառնում է ավելի 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 խոսել: Չպետք է շեշտը դնել միայն նրանց առջև կանգնած մարտահրավերների վրա, այլև շեշտել նրանց անհատական առանձնահատկությունները, կարողությունները՝ բացատրելով, թե ինչպես կարող են դրանցից օգտվել մարտահրավերները հաղթահարելու համար:
- Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սովորեցնել դպրոցում և համայնքում խոսել իրենց իրավունքների մասին՝ ըստ ՄԱԿ-ի Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի (2006) և այն լրացնող ազգային օրենսդրության:
- Երեխաներին և երիտասարդներին խրախուսելու համար փորձել գտնել նրանց համար մարտահրավեր հանդիսացող տարբեր գործեր և լրացուցիչ փորձառություններ: Սթրեսը աշակերտների համար սովորելու ձև է, ինչպես հաճախ մենք ինքներս մեր մասին 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 քիչ ակնկալիքներ ունեն: Բացի այդ, իրենց համար կարևոր մարդկանցից նրանք կարծիքներ են լսում իրենց «ոչ լիարժեք», «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 հասնելու 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, ձիրքերն ու կարողությունները,
- խուսափելը աշակերտներին այնպիսի մտքեր հայտնելուց, որոնք կարող են հանգեցնել նրան, որ մարտահրավերները և պայքարը վերագրվեն ներքին գործոններին, իսկ հաջողությունները՝ արտաքին գործոններին: Հակառակը վկայող և աշակերտի հաջողությունները նրա հմտություններով, օժտվածությամբ և անհատական կարողություններով պայմանավորող մոտեցման դեպքում առավել հավանական է, որ ինքնորոշման համար նպաստավոր դիրքորոշումներ և համոզմունքներ ձևավորվեն:

Հայկի պատմությունը

Երբ Հայկը ծնվեց, ծնողները որևէ արտասովոր բան չնկատեցին 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: Երեխայի՝ մի քանի ամիս տևած բուժումից հետո նյարդաբաններին հաջողվեց դեղամիջոցների օգնությամբ մասամբ վերահսկել ցնցումները: Հայկի ուղեղը զգալիորեն փաստված էր: Բժշկական անձնակազմը ծնողներին հայտնել էր, որ նրանց որդին մտավոր զարգացման խանգարում ունի. խոսքը թերզարգացած կլինի, 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 թևաթափ

չէին լինում: Հայկի հետ սկսեցին աշխատել մասնագետները զարգացմանն աջակցելու համար: Մինչև դպրոց հաճախելը Հայկի բանավոր խոսքը բավականին զարգացել էր, բայց տարիքային նորմին դեռ չէր համապատասխանում: Բացի այդ, Հայկին գրաճանաչությանը նախապատրաստելու աշխատանք էին իրականացրել: 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 ուսելու 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 զրուցեցին որդու հետ: Հարցրին, թե ինչն է կարևոր աշխատանքում, ինչը սրտով կլիներ և ինչը կարող էր 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 հորեղբայրը ռեստորան ուներ, որտեղ Հայկը շատ էր ճաշել: Հայկի ծնողները հորեղբոր հետ պայմանավորվեցին, որ շաբաթ-կիրակի օրերը նա կես օր աշխատի 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 հաճախորդների 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:

Ինչը 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 ընտրություն առաջարկելիս հաշվի էին առնում այդ ժամանակ նրա ունեցած հմտությունները, բայց նաև առաջադրում էին դժվար խնդիրներ, որպեսզի զար-

գանային 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 վճռորոշ 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) զերծ 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, որոնք միմյանց հետ շփվում էին որպես ինքնորոշված անհատներ: Նրանք կարողացան խուսափել հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ծնողներից շատերին բնորոշ մտածելակերպից՝ իրենց երեխայից սակավ հնարավորություններ ակնկալելուց:

Խորհուրդներ ուսուցիչներին

Ընտրություն կատարելը

1. Օգտագործեք տեսողական միջոցներ, ինչպիսիք են նկարները, պատկերագրերը կամ բաները՝ օգնելու աշակերտներին ընտրություն կատարելու և որոշումներ կայացնելու: Տեսողական միջոցները տեղեկույթ մշակելու և հասկանալու արդյունավետ միջոց են: Խոսքը համադրեք տեսողական միջոցներին, և աշակերտների համար ավելի հեշտ կլինի հասկանալ առաջարկվող ընտրությունը:
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, կատարելու այլ ընտրություն: Քանի դեռ երեխաները հմտանում են ընտրություն կատարելու մեջ, թո՛ւյլ տվեք նրանց կատարել այլ ընտրություններ, որոնք սկզբում չեք առաջարկել որպես տարբերակ:
4. Աջակցեք աշակերտների կողմից որոշումների կայացմանը՝ քաջալերելով դրական արձագանքով կամ պատշաճ գովեստով: Սկզբից ևեթ 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. Քաջալերեք աշակերտներին դնելու այնպիսի նպատակներ, որոնք դժվար են, բայց խելամիտ սահմանված ժամկետի համար:
4. Մեծ նախագծերը բաժանեք մասերի և կազմե՛ք ժամանակացույց՝ նշելով յուրաքանչյուր գործողության կատարման ժամկետը:

Պատասխանատվություն ստանձնելը

1. Աշակերտների հետ խոսելք պատասխանատվության կարևորության մասին, ներկայացրելք, թե ինչ առնչություն ունի այն ինքնորոշման հետ: Աշակերտների հետ քննարկելք, պատասխանատվության կարևորությունը սեփական գործողությունների, ընտրությունների և որոշումների համար:
2. Օգտագործելք օրացույց, աղյուսակ կամ այլ միջոց, որով երեխաները կհետևեն իրենց պարտականությունների կատարմանը: Դա հնարավորություն կտա նրանց հասկանալու առաջիկա պարտականությունները, ինչպես նաև, թե որոնք են արդեն ավարտված:
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. Խուսափելք չափազանցված պաշտպանական մոտեցումից: Թույլ տվեք աշակերտներին հայտնվելու դժվար իրավիճակներում, որպեսզի երբեմն ձախողվեն և սովորեն իրենց սխալներից:
2. Դասարանում և դպրոցում աշակերտներին ապահովելք 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 գործողություններ 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: Չպետք է կարծել, որ մեկ անգամ անպատասխանատու վարք ցուցաբերած 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:

Ինքնակարգավորում

1. Խոսելք աշակերտների հետ այն մասին, թե իրենց անձնական գործողություններով ինչպես կարող է որոշվել՝ կհասնեն իրենց նպատակներին, թե՞ ոչ: Հանձնարարեք աշակերտներին սահմանել կոնկրետ նպատակ, մշակել դրան հասնելու հնարավոր պլաններ, ապա հետևել դրանց առաջընթացին:
2. Խոսելք 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 կազմել իրենց պաշտոնական (օրենքով պաշտպանված) և ոչ պաշտոնական իրավունքների ցանկը: Այնուհետև հարցրեք, թե ինչ գիտեն այդ իրավունքներից յուրաքանչյուրի մասին:
2. Աշակերտներին հանձնարարեք նկարագրել 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. Գնահատեք արդյունքներն ու անձնական նպատակները: Երբ աշակերտները որոշումներ են ընդունում և ընտրություն կատարում, հանձնարարեք նրանց գնահատել, թե որքանով են իրենց որոշումներն օգնել ցանկալի արդյունքների հասնելու գործում:

Մտքեր ղեկավարների համար

Սույն գլխում քննարկված թեմաներից ակնհայտ է, որ անցած 25-30 տարիների ընթացքում մենք երկար ճանապարհ ենք անցել թե՛ հաշմանդամություն ունեցող անձանց՝ ինքնորոշված կյանքով ապրելու իրավունքների ճանաչման, թե՛ այդ տեսլականը իրականություն դարձնելու համար նրանց օժանդակության իմաստով: Սակայն դեռ բազմաթիվ անելիքներ ունենք, քանի որ գոյություն ունեն ինքնորոշումը 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, ամենօրյա դասարանական ու իրենց անհատականացված ծրագրերի մշակմանը մասնակցելը կօգնեն հասնելու ինքնորոշված չափահասների դաստիարակության ցանկալի արդյունքին:

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

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/sosc/>

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: <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>

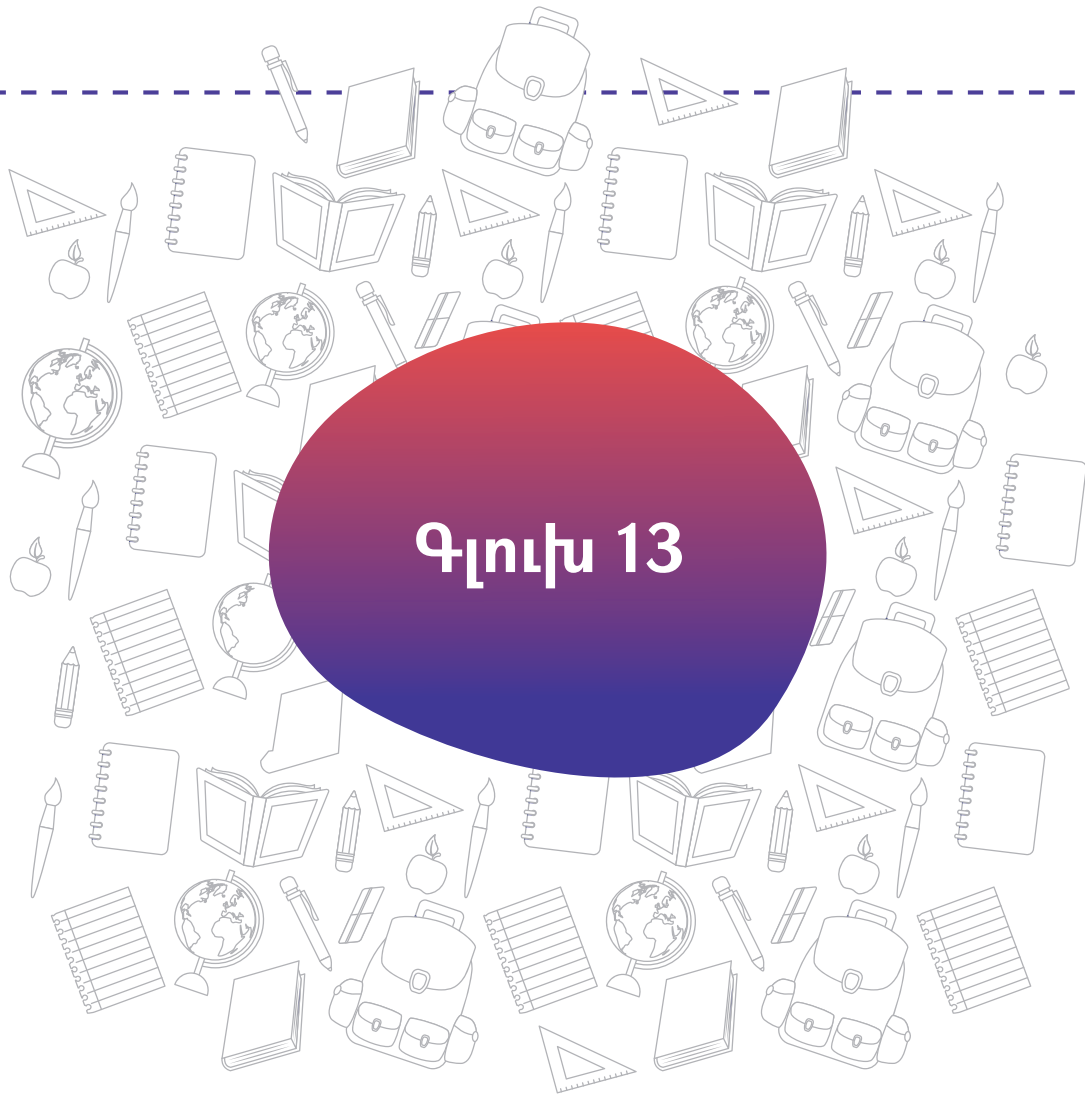
What is self-determination and why is it important? Retrieved from <http://ngsd.org/news/what-self-determination-and-why-it-important>

Գրականության ցանկ

- 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., Tichá, 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., Tichá, 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Donovan, W. L., & Leavitt, L. A. (1989). Maternal self-efficacy and infant attachment: Integrating physiology, perceptions, and behavior. *Child Development*, 60(2), 460-472.

- 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.
- 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.
- 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>
- 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., 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.
- 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, 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.
- 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., Rifenburg, 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.
- 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
- Stancliffe, 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.
- 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
- 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., 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.
- Whitman, T. L. (1990). Development of self-regulation in persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 347–362.



Գլուխ 13

ՎԱՂ ՏԱՐԻՔԻ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐ. ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ԱՆՅՈՒՄ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆԸ

**Էլիզաբեթ Քրիստել, Լրէն Զոնսոն, Շիլա Վիլյամս Ռիջ և
Զարիսա Օ՛Նիլ**

Մինեսոթայի համալսարան

Արաքսիա Սվաշյան

Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Ալվարդ Պողոսյան

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 խանգարում ունեցող վաղ տարիքի երեխաների համար աջակցման ինչ ծառայություններ կան:
2. Ինչպե՞ս է հավաքվում երեխաներին համապատասխան աջակցություն տրամադրելու կարևոր, կարիքներին համապատասխան տեղեկատվությունը:
3. Երեխայի կարիքները որոշելուց հետո ինչպիսի՞ փոփոխությունների պետք է ենթարկել միջավայրը նրա կրթությանն ու զարգացմանը նպաստելու համար:
4. Վաղ տարիքում իրականացված արդյունավետ ծառայություններն ու աջակցությունները տարրական դպրոցում շարունակելու ինչ ռազմավարություն գոյություն ունի:

Ներածություն

Այս գլխում քննարկվում է երեխայի զարգացումը անձի աճի և զարգացման կարևորագույն փուլում՝ վաղ տարիքում: Զարգացման այս փուլում նրա ունեցած փորձառություններն անդրադառնում են կյանքի ողջ ընթացքի վրա:

Բոլոր երեխաների համար վաղ մանկության շրջանը կարևոր նշանակություն ունի հետագա շարունակական կրթության և զարգացման հնարավոր խանգարումների ու հաշմանդամության կանխարգելման համար: Զարգացման խանգարումներ կամ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար չափազանց կարևոր է ծառայությունների հասանելիությունը վաղ տարիքում, քանի որ մեծ է հավանականությունը, որ նրանք կհասնեն իրենց ներուժին համապատասխան, լիարժեք զարգացման (Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպություն-ՅՈՒՆԻՍԵՖ, 2012):

Այս գլխում կներկայացվեն Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներում վաղ տարիքի երեխաների զարգացման և տարրական կրթության անցման քաղաքականություն 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 զարգացումն ապահովող ծառայությունները: Ըստ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի սահմանման՝ վաղ տարիքի երեխաների զարգացումը ենթադրում է համապարփակ քաղաքականություններ և ծրագրեր ծննդից մինչև ութ տարեկան երեխայի և նրա 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.
- գրոյից երեք տարեկան - ծնողների կրթություն, սնուցումը և զարգացումը խթանող վաղ միջամտություններ, տնային խնամք, մսուրներ.
- երեքից վեց տարեկան - ծնողների կրթություն, նախադպրոցական հաստատություններ կամ մանկապարտեզներ.
- վեցից ութ տարեկան - անցում կրթությանը, տարրական կրթության հաստատությունների բարեփոխում:

40 տարուց ավելի է, ինչ պետական ֆինանսավորմամբ դպրոցներում հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին կրթական ծառայություններ մատուցելը ԱՄՆ-ում օրենքի պահանջ է: Նույն օրենքները նախադպրոցական տարիքի երեխաների համար սկսեցին գործել շատ ավելի ուշ (Օդոմ, Բույսսե և Սոուկակոու, 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 (<ՌԻԱԿՕ, 2004), որի հիմնական գործառույթը հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հայտնաբերման և համապատասխան աջակցություն առաջարկելու ջանքերն ու ընթացակարգերն են,
- զարգացման խանգարման կամ հաշմանդամության ոչսկի խմբում գտնվող երեխաների ընտանիքներին և խնամակալներին աջակցող ծառայությունների տրամադրում, նման ծառայություններ մատուցողներից է «Օգնեք ինձ մեծանալ» ազգային կենտրոնը (<https://helpmefrownational.org>),
- նորածին և մանկահասակ երեխաներին (զրոյից երկու տարեկան) տներում ծառայությունների մատուցման, նախադպրոցական տարիքի երեխաներին (երեքից հինգ տարեկան) համակարգված ծառայությունների տրամադրման պետական կարգերը:

Օրենքներով սահմանված խնամքի տրամադրման վաղ միջամտության մեծ արդյունավետության հիմնավորման շնորհիվ (Րիխտեր և ուրիշներ, 2017) նկատվել է ժամանակին նման ծառայություններից օգտվող երեխաների թվաքանակի աճ (ԱՄՆ, Կրթության վարչություն, 2016): Թեև վաղ միջամտության ծառայություններ ստացող երեխաների թվական 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 գործունեության մեջ ու աջակցության ծառայություններում ներգրավվելու հնարավորությունները (HHS և USDE, 2015): Այս փաստաթուղթը նպաստում է մանուկների ներառման համար նախատեսված ծրագրերին՝ «նպատակադրված կերպով խթանելու նրանց մասնակցությունը բոլոր ուսումնական և սոցիալական միջոցառումներում» (HHS և 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 (ԱՄՆ, կրթության վարչություն, 2016)՝ նախադպրոցական կրթության ոլորտում ընդգրկված երեխաների շուրջ 66%-ը (2012 թվականի 42.5%-ի փոխարեն) ստանում է հատուկ կրթական ծառայություններ (ԱՄՆ, կրթության վարչություն, 2016):

Չնայած ներառական ծրագրերում ներգրավված լինելը կարևոր մեկնարկ է, անհրաժեշտ է նաև ունենալ բարձրորակ ծրագիր և ապահովել մանկավարժների կողմից հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ուսումնառությունը խթանող մեթոդների կիրառություն: Գոյություն ունեն հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ուսուցումն ու զարգացումը ներառական միջավայրում ապահովելու մի շարք փաստահենք մոտեցումներ (Բարտոն և Սմիթ, 2015):

1991 թվականից սկսած՝ Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունն 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 հաստատություններն 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 և սոցիալական հարցերի նախարարությունը, որը պատասխանատու է երեխաների պաշտպանության ու խնամքի համար:

Զրոյից յոթ 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 պետական ֆինանսավորմամբ խնամքի հաստատությունների շահառու երեխաների համար,
- անվճար վերականգնողական սարքեր, հարմարանքներ, պրոթեզներ և օրթոպեդիկ պարագաներ (լսողական սարքեր, խոսող սարքեր, սայլակներ, կորսետներ և այլն),
- ՀԿ-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 ՀՀ կառավարության կողմից) վկայագրված երեխաներին:

Ըստ Համաշխարհային բանկի մի հաշվետվության (SABER, WB 2012), ՀՀ-ում ձևավորվում է օրենքներով և կանոնակարգերով կարգավորվող մի միջավայր, որը երաշխավորում է վաղ տարիքի երեխաներին բազմաոլորտ ծառայությունների մատուցում: Ինչպես վերը նշվեց, 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 ապահովված չէ: Նախադպրոցական կրթության կամ վերականգնողական ծառայությունների մատուցումը դեռևս անելիքներ կան:

2005 թ. ՀՀ կառավարությունն ընդունեց «Նախադպրոցական կրթության մասին» օրենքը, որին հետևեց նախադպրոցական կրթության բարեփոխումների 2008-2015 թթ. ռազմավարական ծրագրի մշակումը և ընդունումը:

Երկու փաստաթղթերը մանկապարտեզին նախապատրաստվելու և սոցիալական ու անձնական հմտությունները զարգացնելու հավասար հնարավորություններ են ընձեռում: Նախադպրոցական կրթության մասին օրենքի (2005) համաձայն՝ երեխաներն ունեն նախադպրոցական կրթության իրավունք, որը կարող է տրամադրվել ինչպես հանրային, մասնավոր կազմակերպությունների կողմից, այնպես էլ կազմակերպվել ընտանիքում (SABER, WB 2012): Սակայն նախադպրոցական կրթությունը Հայաստանում 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 2017 թ.՝ նպատակ ունենալով օրենքում հատուկ դրույթներ ավելացնել նախադպրոցական կրթության որակի, մատչելիության և հասանելիության բարելավման վերաբերյալ՝ ուշադրություն դարձնելով առավել խոցելի խմբերի (աղքատ, հեռավոր գյուղական վայրերում ապրող և հաշմանդամություն ունեցող) երեխաների ընդգրկման վրա: 2000 թ. ի վեր թե՛ միջազգային և թե՛ տեղական հասարակական կազմակերպությունները իրականացրել են մի շարք փորձնական ծրագրեր՝ ուղղված հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար մանկապարտեզների հասանելիության և մանկական զարգացման կենտրոններում վերականգ-

նողական 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 ազդեցությունը գործնական իրականության վրա վերլուծելու նպատակով կներկայացվի նաև Հայաստանի փորձը:

ՇՐՐԻ Գ. Մուրի փորձարարական մանկապարտեզի մոդելը

Մինեսոթայի համալսարանի ՇՐՐԻ 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 օգնական, որոնք հիմնականում համալսարանի ուսանողներ են և պրակտիկա են անցնում դասավանդման արտոնագիր ստանալու համար: Հիմնական մանկավարժը երեխաների հետ աշխատում է ամբողջ ուսումնական տարվա ընթացքում, իսկ ուսանողները 15 շաբաթը մեկ փոխվում են: Մեծահասակների և երեխաների հարաբերակցությունը, ընդհանուր առմամբ, մեկը վեցի 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 խաղերում: Օրվա մնացած մեկ երրորդը կազմում են խմբային պարապմունքները, ճաշի ընդմիջումը, այն գործողությունները, որոնք հիմնականում վարում է դաստիարակը, ինչպես նաև անցումը մի գործողությունից մյուսին: Դաստիարակները երեխաների կրթական կարիքները լավագույնս բավարարելու համար ազատ 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 տարածք, որտեղ նրանք կարող են մասնակցել ցանկացած գործողության:

Ներառումը ծրագրի կարևոր բաղադրիչն է: Զարգացման խանգարում կամ հաշմանդամություն ունեցող երեխաները խաղում և սովորում են բնականոն զարգացում ունեցող հասակակիցների հետ: Կրթությունն անհատականացված է: Առաջարկելով ներառական միջավայր՝ մանկապարտեզն ընդունում է յուրաքանչյուր երեխայի անհատականությունը և անկրկնելի լինելը: Բոլոր երեխաները սովորում են այս տեսանկյունից ընկալել մանկապարտեզն ու շրջակա միջավայրը՝ դառնալով հասարակության անդամներ, որոնք 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 միմյանց մասին ավելի խորը պատկերացում կազմելու հնարավորություն ունեն: 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 թիմն ամեն տարի ծառայությունների մատուցման պայմանագիր է կնքում տեղի մանկապարտեզների հետ: Համաձայն այս պայմանագրի՝ երեխաներն ուղեգրվում են փորձարարական մանկապարտեզ, ուր ստանում են կրթություն և անհատական ծառայություններ: Ընտանիքներին առաջարկում են տարբերակներ և հրավիրում են շրջելու մանկապարտեզում՝ համոզվելու, որ այն ճիշտ ընտրություն է իրենց երեխայի համար: Փորձարարական մանկապարտեզը կրթական ծանր և խոր կարիքներ ունեցող երեխաների դեպ-

քում 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 արդյունավետ 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 ինքնաբերաբար, առանց որևէ պլանավորման ու վերահսկողության: Նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններում զրոյից երեք 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 երեքից վեց տարեկան երեխաներին աջակցություն տրամադրվում է, բայց դա ոչ միշտ է արդյունավետ: Այս փաստի պատճառները հետևյալն են.

- համայնքահեն ծառայությունների կամ բազմամասնագիտական թիմերի բացակայությունը նախադպրոցական ուսումնական հաստատություններում,
- նախադպրոցական ուսումնական հաստատությունների և վերականգնողական կենտրոնների սահմանափակ հասանելիությունը,
- զարգացման խանգարումները 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:

Նշված 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: Զարգացման 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 համագործակցության բացակայությունը խոչընդոտում է հաշմանդամություն ունեցող երեխաների սոցիալականացումը և ներառումը: Ներկայումս հաշմանդամություն կամ զարգացման խանգարում ունեցող երեխայի համար նախատեսված աջակցման ծառայությունները հաճախ լիարժեք չեն և անկանոն են: Մեծացնելով հաստատությունների և աջակցող ծառայությունների 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, որ հաճախում է Հայաստանի զարգացման կենտրոններից մեկը: Այս պատմություններն օրինակներ են, թե ինչպես են մանկապարտեզների անձնակազմերը երեխաների մասին տեղեկություններ ստանում և դրանք օգտագործում յուրաքանչյուր երեխայի համար անհատական օժանդակություն և միջամտություն մշակելու համար:

Օմարի դեպքում մանկավարժները հաճախ իրենք են որոշել երեխաների համար ծառայությունների արդյունավետությունը: Մեթյուի պատմությունը ցույց է տալիս, թե ինչպես կարող է անձնակազմը հավաքվել և աշխատածն մշակել, երբ տվյալ ոլորտում երեխայի կարիքներն արդեն որոշված են եղել: Մարիի պատմությունը ցույց է տալիս, թե երեխայի հաղորդակցման և համագործակցության դժվարությունների դեպքում որքան կարևոր է կարիքների մանրակրկիտ վերհանումն ու պատշաճ միջամտության կազմակերպումը, որպեսզի երեխան պատրաստ լինի դպրոց տեղափոխվելու:

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 ծառայություններին ծանոթացնելու համար:

Փորձարարական մանկապարտեզում անցկացված առաջին տարվա ընթացքում Օմարի դաստիարակը կապ է հաստատել երեխայի ու նրա ընտանիքի հետ: Տարվա ավարտին նրանք միասին վերլուծել էին 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 հետևանքով 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 էր, չնայած դժվարանում էր 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 արտաբերել որոշ հնչյուններ և կակազում է, ինչն ազդում է խոսքի սահունության վրա: Առաջին գնահատման ժամանակ հասկացել էին Օմարի խոսքի 37%-ը: Պարզվել էր, որ կակազում է բառերի 14%-ն ասելիս, հատկապես՝ գրուցելիս, սակայն չի կակազում առարկաներն անվանելիս: Կակազելը բացասաբար էր անդրադառնում պարապմունքներին նրա 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 լոգոպեդն 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 ստանում է դեռ շատ ավելի վաղ տարիքից: Ծնվելիս ախտորոշել էին Դաունի համախտանիշ, և անմիջապես որոշում էր կայացվել երեխայի համար տնային պայմաններում վաղ միջամտության ծառայություններ տրամադրելու մասին: Տնայցեր կատարող թիմը շաբաթական մեկ անգամ այցելում էր տուն՝ երեխայի զարգացմանն օժանդակող ծառայություններ (ներառյալ՝ լոգոպեդի, ֆիզիոթերապիստի և էրգոթերապիստի) մատուցելու համար: Սա Մինեսոթայում ծառայությունների մատուցման ընդունված մոդել է միջամտության կարիքն 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 Մեթյուի համար հնարավոր տարբերակը ներառումն է, երեխայի մայրը և հայրն այցելեցին մի քանի հաստատություններ: Նրանց ընտրությունը կանգ առավ փորձարարական մանկապարտեզի վրա:

Փորձարարական մանկապարտեզում մանկավարժները միջոցներ ձեռնարկեցին, 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 Մեթյուի ուժեղ կողմերն ու կարիքներն արդեն գնահատվել էին, մանկավարժը կարողացավ ընտանիքին որոշակի հարցեր տալ այն մասին, թե ինչ հարմարությունների ու պայմանների կարիք կունենա տղան փորձարարական մանկապարտեզի խմբասենյակ տեղափոխվելիս: Ի լրումն տղայի անհատական ուսումնական պլանի, որում նշված էին նրա ուսուցման նպատակները, ուսուցչին հաջողվեց ծանոթանալ Մեթյուի անհատական հետաքրքրություններին, բնավորության գծերին ու նախասիրություններին, որոնք իրեն պետք էին լինելու ուսումնական տարվան նախապատրաստվելու համար:

Մարի

Մարին աուտիզմ ունեցող չորսամյա աղջիկ էր, 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 դասերին չէր մասնակցում, որովհետև դրանք իրեն չէին հետաքրքրում: Մանկավարժներին չէր հաջողվում հետաքրքրություն արթնացնել նրա մեջ, ապահովել նրա մասնակցությունը պարապմունքներին կամ հաղորդակցումը հասակակիցների հետ: 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՝ տարեկան մեկ անգամից մինչև շաբաթական 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 ուսումնական պլանում սահմանված նպատակների և խնդիրների 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՝ ԱՌԻՊ-ում նշված ու-

սումնառության նպատակներին հասնելու հարցում օժանդակություն ստանալու համար: ԱՌԻՊ-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 համար ներառական աջակցող կրթական միջավայրի կազմակերպում

Բազմազան կարիքներ ունեցող երեխաների վաղ ուսումնառության փորձառությունն ապահովելու համար կարևոր է, որ մանկավարժները մտածեն խմբի և մանկապարտեզի ֆիզիկական, ուսումնական և սոցիալական միջավայրերի մասին (Ստասկովսկի և ուրիշներ, 2012): Եթե մանկապարտեզի ղեկավարությունը և դաստիարակները կարևորում են ուսումնական միջավայրի հարմարավետությունը և բարենպաստ պայմաններ են ստեղծում, ապա նպաստում են միայն բոլոր երեխաների արդյունավետ ուսումնառությանը (Կայսեր և Ռասմինսկի, 2017): ԱՌԻՊ-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 իրազեկության բարձրացումն ու մասնագետների համագործակցությունը:

Միջավայրը ֆիզիկական տեսանկյունից

Մանկավարժները, աչքի անցկացնելով խմբասենյակը, կարող են որոշել, թե ինչը կօժանդակի կամ կխոչընդոտի ուսումնական գործընթացը (Ստասկովսկի և ուրիշներ, 2012): 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 կազմակերպումը, ըստ առանձին կենտրոնների, որտեղ կան որոշակի նյութեր և կատարվում են որոշակի գործողություններ, երեխաների ուսման համար ապահովում է կանխատեսելի, նպաստավոր պայմաններ: Այդ կենտրոնների հագեցվածությունը ուսումնական նյութերի լայն տեսականիով (նկարչության և դիզայնի նյութեր, զգայությունները խթանող նյութեր, խաղ-բեմականացման հագուստներ, լեգոներ, 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 գերգրգռվելուց ու ձանձրանալուց: Խմբասենյակում նման պայմաններ ստեղծելու դեպքում դաստիարակները կարող են մտածել առանձին երեխաների համար յուրահատուկ հարմարություններ ստեղծելու մասին:

Հայաստանի մանկապարտեզներում առկա են մի շարք խնդիրներ: Օրինակ՝ քայլակով կամ սայլակով տեղաշարժվող երեխաների համար շենքերի ֆիզիկական անմատչելիությունը, տարբեր հարմարանքների (շարժողական, լսողական, տեսողական) սակավությունը: Միևնույն ժամանակ այս ոլորտում գոյություն ունեն ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածքի կիրառման կամ երեխայի համար տեղեկատվության հասանելիությունը ապահովող միջոցների մեծ հնարավորություններ: Կարևոր է բարձրացնել մանկավարժների իրազեկությունը և ապահովել մասնագետների հետ նրանց համագործակցությունը: Ստորև բերվում են փորձարարական մանկապարտեզ հաճախող երկու երեխայի մասին օրինակներ, որոնք հայ մանկավարժներին կներկայացնեն նոր մոտեցումներ, նրանց համար կարող են օգտակար լինել:

Օմար

Օմարի հմտությունները գնահատելուց հետո միջավայրային շատ քիչ փոփոխությունների շնորհիվ նրան հնարավորություն ընձեռվեց անհրաժեշտ հմտությունները գործնականում կիրառելու համար: Փորձարարական մանկապարտեզ հաճախում են տարբեր առանձնահատկություններ ունեցող երեխաներ, և մշտապես օգտագործվում են համընդհանուր ձևավորման ուսումնական 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 օրվա նկարներով 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 ռեժիմն այնպես էր կազմվել, որ անհատական պարապմունքներն անցկացվեին նախքան մանկապարտեզի առօրյան սկսվելը:

Մեթոդ

Մինչ Մեթոդի մանկապարտեզ հաճախելը մանկավարժները թիմից տեղեկատվություն էին հավաքել, որը նրանց կօգներ երեխայի վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու և խմբասենյակում առավելագույն հաջողության հասնելու հարցում: Օրինակ՝ Մեթոդի մայրն ասել էր, որ նա հատկապես դժվարանում է մի գործողությունից մյուսին անցնել: Մեթոդի 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՝ Մեթոդի անձնական պիտույքների պահարանի վրա, որպեսզի նա այդ օրվա անելիքներին ծանոթանա մանկապարտեզ մտնելիս: Ժամանակացույցի և խմբասենյակում ուսումնական տարբեր կենտրոնների առկայությունը նույնպես կարևոր էին Մեթոդի համար, մանավանդ եթե նկատի ունենանք նրա շուտ հոգնելու և ծանձրանալու առանձնահատկությունը: Դառնի համախտանիշին բնորոշ մկանային ցածր լարվածության պատճառով Մեթոդն հոգնում էր մանր ու ընդհանուր շարժումներ կատարելիս: Մանկապարտեզից առաջ և հետո լոգոպեդի, էրգոթերապիստի կամ ֆիզիոթերապիստի մասնավոր պարապմունքներով հագեցած օրերը շատ հոգնեցուցիչ էին: Հետևաբար կանխատեսելի և կազմակերպված խմբասենյակը նրան թույլ էր տալիս ընտրելու բազմազան զբաղմունքներ, դրսևորելու ընդունելի վարքագիծ և խոսափելու ծանձրոյթից:

Միջավայրը ուսումնական տեսանկյունից

Ուսումնական տեսանկյունից 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 գործողություններում: Անելիքների պլանավորումը նպաստում է գործողություններն ավելի դյուրին դարձնելուն, մի գործողությունից մյուսին հեշտությամբ անցնելուն և երեխաների հետ փոխհարաբերությունների բարելավմանը (Ստասկովսկի և ուրիշներ, 2012): Պարապմունքների ժամանակ կիրառելի կանոնների օրինակը ներկայացված է նկար 1-ում:

Նկար 1. Ողջույնի ժամի կանոնները



Ես կանգնած եմ:



Ես նայում եմ ուսուցչին:



Ես լսում եմ ուսուցչին և անում ինչ նա ասում է:



Ես ունեմ գեղեցիկ ձեռքեր:



Հայաստանում նախադպրոցական մանկավարժների և մասնագետների համար ոլորտի նորությունները հիմնականում 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: Զարգացման առանձնահատկությունների գնահատման առումով երկիրը որդեգրում է ֆունկցիաների միջազգային դասակարգման սկզբունքները, ինչն անշուշտ կնպաստի մանկապարտեզներում կարիքների վրա հիմնված աջակցության բարելավմանը: Ստորև նորից ներկայացվում է փորձարարական մանկապարտեզի երկու օրինակ, որոնք հայ մանկավարժներին կօգնեն ծանոթանալու նոր մոտեցումներին:

Օմար

Մշակված ընթացակարգերը հնարավորություն են տալիս օրվա կեսից ավելին տրամադրելու երեխաների նախընտրած գործունեության տեսակներին: Օմարին դա հնարավորություն տվեց խմբասենյակում անցկացվող պարապմունքների և բացօթյա խաղերի ժամերին բավարարելու իր հետաքրքրությունները: Նա օրվա ընթացքում զբաղվում էր իր նախընտրած նյութերով և իր ընտ-

րած գործողություններով՝ հաղորդակցվելով հասակակիցների փոքր խմբի կամ առանձին երեխաների հետ: Ըստ Ստաստոպսկու և ուրիշների (2012)՝ «ուսումնասիրության վրա հիմնված ուսումնառությունն ապահովում է պայմաններ, որտեղ երեխաները կարող են կիրառել ունեցած գիտելիքները, ուսումնասիրել նոր հասկացություններ և զարգացնել հիմնական հարցերի վերաբերյալ նոր գաղափարներ» (էջ 116): Երբ թիմն իմացավ Օմարի հետաքրքրությունների մասին, նրա հետ աշխատող լոգոպեդը 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 սիրած տեղերից 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 գործունեությանը և անգամ միանում էր հասակակիցներին մանկավարժի պարապմունքների ժամանակ: Նա արդեն փորձում էր խմբասենյակում զբաղվել մի նոր բանով, ապա արագ անցնում էր իր նախասիրած գործողություններին:

Մեթյուի դաստիարակները եկան այն եզրակացության, որ երեխայի գործունեության տեսակները օրվա մեջ անհրաժեշտ է փոփոխել՝ նախընտրելից պարբերաբար անցնելով դժվարությամբ կատարվողին (*տես նկար 2*): Գործողությունների այս հաջորդականությունն օգնեց 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, ուլունքներ հավաքելուն՝ մեկ ուրիշը: Սա օգտակար մոտեցում էր մյուս երեխաների համար նույնպես, քանի որ համատեղվում էր տարբեր հմտությունների զարգացումը (շարժողական, ճանաչողական, սոցիալական և հուզական): Դժվար առաջադրանքների և ավելի ծանոթ ու ջանքեր չպահանջող առաջադրանքների հավասարակշիռ զուգորդումը օգնում էր ապահովելու երեխաների ակտիվ զբաղվածությունն ամբողջ օրվա ընթացքում: Առօրյա անելիքները ցուցադրող պատկերազարդ դասացուցակը, լինելով տեսողական ազդակ, օգնում էր բոլոր երեխաներին հեշտությամբ հասկանալու և կանխատեսելու ուսումնական գործընթացները:

Նկար 2. «Հիմա - հերո» պարկերազարդ դասացուցակի օրինակ



ՍԿԶԲՈՒՄ



ՀԵՏՈ

Միջավայրը սոցիալական տեսանկյունից

Սոցիալական տեսանկյունից ուսումնական միջավայրն աջակցում ու խթանում է երեխաների, դաստիարակների և ընտանիքների հաղորդակացումը՝ 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 զարգացման ամբողջ առաջընթացի հիմքն են: 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 խոր հարաբերություններ կառուցելու միջոց: Յուրաքանչյուր երեխային ճանաչելու և լիարժեք հասկանալու համար ժամանակ հատկացնելը պարտադիր պայման է անհատականացված խնամքի և ուսուցման համար, որը նպաստում է երեխաների սովորելուն և աճելուն:

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): Դա, 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 դպրոցական 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: Ստասկովսկին և գործընկերները (2012) նշում են. «Ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածքը, ի տարբերություն այլ մոտեցումների, շեշտը դնում է պարապմունքները նախապես պլանավորելու կամ ուսումնական ծրագրի մեջ օժանդակություններ ներառելու վրա» (էջ 115): Փորձարարական մանկապարտեզի տնօրենը, որ ամեն օր դիմավորում էր երեխաներին մանկապարտեզ մտնելիս, ամեն առավոտ զրուցում էր Օմարի հետ՝ ստեղծելով կանխատեսելի փորձառության հնարավորություն: Այս փորձառության շրջանակ-

ներում Օմարը գրուցում էր ոչ միայն տնօրենի, այլև դաստիարակների հետ: Նրանք խոսում էին այն մասին, թե ինչ գործով է երեխան զբաղված, իսկ լոգոպեդը կատարում էր անհրաժեշտ հուշումներ: Սա դաստիարակներին հմտությունների բնական կիրառման հնարավորություն են տալիս օրվա ընթացքում: Միաժամանակ դաստիարակները խթանում էին երեխաների, հատկապես Օմարի և նրա հասակակիցների փոխհարաբերությունները: Փոքր թիմերով կարճատև խաղերում տարիքին համապատասխան խոսք ունեցող երեխաների ընդգրկումը և խաղային գործողությունները հերթականությամբ կատարելը երեխաների, հատկապես Օմարի համար հմտությունների վարժ կիրառման և հասակակիցների նկատմամբ վստահություն ձեռք բերելու հնարավորություն էր ընձեռում:

Մեթյու

Սոցիալական միջավայրում կատարված որոշ փոփոխություններն օգտակար եղան Մեթյուի համար: Մանկավարժների թիվը, 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 պատանաքաղով ու գդալով ուտելու ընդունված կանոններին: Իր այդ ձեռքբերումները նա կիրառում էր նաև ընտանիքում: Մարին կարողանում էր մայրիկի հետ գնումների գնալ, խանութում քայլելիս դրսևորել ցանկալի վարքագիծ, ընտրել դուր եկած մի բան, որը կցանկանար՝ առնեին, մայրիկին ասել, թե ինչու է այն ուզում: Մարին սկսեց տանը խաղալ եղբոր հետ՝ նրա հետ խաղալիքներ փոխանակելով:

Առանձնահատուկ խնդիրների հաղթահարմանն ուղղված թիրախային միջամտություններ

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: Հաճախ որոշ օժանդակ միջոցառումներ կարող են կիրառվել երեխաների փոքր խմբերում, երբեմն էլ հասցեագրված են կոնկրետ երեխայի և կիրառվում են սովորական պարապմունքների մեջ (Լուիս և Լիթլ, 2015): 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 անհատական աջակցություն տրամադրելու համար:

Նպատակային միջամտությունները դասասենյակի ֆիզիկական միջավայրի տեսանկյունից

Օմար

Խմբասենյակի որոշ միջավայրային փոփոխություններ նպաստում էին, որ 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 մտքերը, ամրապնդվում էր նրա խոսքային հաղորդակցումը: Միջավայրի նպատակադրված հարմարեցումները և ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածքի սկզբունքների կիրառումը ապահովում էին որոշակի կրկնություններ (օրինակ՝ ամեն օր՝ որոշակի ժամին, կոնկրետ երգեր երգելը, կրկնվող գործողություններ ու նյութեր կիրառելը) դաստիարակներին հնարավորություն էին ընձեռում բարելավելու երեխայի խոսքի ընկալումն ու հաղորդակցումը:

Մեթյու

Նախադարոցական 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 առաջադրանքն ավարտին հասցնելու դժվարություն ունենում: 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 նրան հագնվելիս խմբից առանձնացած լինելու հնարավորություն տրվեց:

Նպատակային միջամտություններն ուսումնական գործընթացի տեսանկյունից

Օմար

Խմբասենյակում խոսքի զարգացմանն ուղղված աշխատանքի ժամանակ կարող են դժվար լինել ձայնարձակումները, արտասանությունն ու խոսքի արտահայտչականությունը լսելը: Փորձարարական մանկապարտեզում Օմարի ուսուցմանն 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 լոգոպեդի օգնությամբ:

Մեթյու

Նպատակային ուսուցման մի քանի մոտեցումներ օգնեցին Մեթյուին զարգացնելու ու ավելացնելու իր հմտությունները: Նրա ԱՈՒՊ-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 կերպարների՝ գերհերոսների, հրեշների և կենդանիների թեմաներով: Դաստիարակը շաբաթը երկու անգամ Մեթյուի հետ աշխատում էր այդ հմտություններն ամրապնդելու ուղղությամբ՝ կազմակերպելով մոտիվացնող խա-

ղեր: Այդ խաղերին մասնակցում էին հասակակիցները, որպեսզի Մեթյուի՝ իր հերթին սպասելու հմտությունը ձևավորվեր բնական ճանապարհով և առօրյա 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 (*տես 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 թույլ էին տալիս նրան լինել առաջինը: Օրինակ՝ թույլ էին տալիս, որ ձեռքերն առաջինը լվանա կամ առաջինն ընտրի խաղի մասնիկը:

Նկար 3. Մեթյուի պատկերազարդ օրակարգը



Նպատակային միջամտությունները սոցիալական տեսանկյունից

Օմար

Տարբեր տարիքի երեխաներից բաղկացած խումբն Օմարին հնարավորություն տվեց շփվելու երեքից հինգ տարեկան երեխաների հետ, իսկ ներառական միջավայրը նրան դրդեց ուժեղ կողմեր ու դժվարություններ ունեցող ընկերների հետ ընդգրկվելու տարբեր գործողություններում: Այս միջավայրը նրան թույլ տվեց հաճախակի գրուցել և արտահայտել իր մտքերը: Ժամանակ առ ժամանակ Օմարն ընկճվում էր, բայց երկրորդ տարվա վերջին նա ինքնավստահություն ձեռք բերեց, բարելավվեց նրա արտասանությունը, հարստացան բառապաշարը և կապակցված խոսքը, նրան սկսեցին հեշտությամբ հասկանալ:

Մեթյու

Փորձարարական դպրոցում անհատականացված մոտեցման շնորհիվ երեխաների առավելությունները և դժվարությունները մշտապես մնում էին մանկավարժների ուշադրության կենտրոնում: Երեխաների առանձնահատուկ հետաքրքրությունները և ուժեղ կողմերը նկատի ունենալը կարող էր նպաստել նրանց ուսման արդյունավետության բարձրացմանը: Մեթյուի դեպքում դաս-

տիարակներն օգտագործեցին Մեթյուի հետաքրքրվածությունը հասակակիցների հետ սոցիալական սերտ կապեր ունենալու հարցում: Օրինակ՝ թեև Մեթյուի համար դժվար էր մասնակցել առօրյա գործողություններին, հասակակիցների հետ նա 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 ընկերոջ ընկերակցությամբ: Ընկերը Մեթյուին ինքնուրույն հազնվելու օրինակ էր ծառայում և նրան սոցիալական աջակցություն էր ցույց տալիս: Այսպիսով, Մեթյուի մեջ ձևավորվեց հազնվելու հմտությունը: Հասակակիցները նրան օգնում էին ԱՌԻՊ-ում սահմանված խոսքին ու հաղորդակցմանը վերաբերող նպատակներին հասնելու հարցում: Նրա հետ աշխատող լոգոպեդը նկատել էր, որ հնչարտասանության 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:

Հաճախակի և կայուն դրսևորվող խնդիրների հաղթահարմանն ուղղված միջամտության ինտենսիվացումը

Երբեմն կարևոր հմտություններ յուրացնելու համար երեխաներին անհրաժեշտ է ավելի ինտենսիվ աջակցություն: Երեխաներին տրամադրվող աջակցությունների ինտենսիվացման համար թիմը պետք է նկատի ունենա, թե արդյոք՝

- ա) պայմաններն այնպիսին են, որ երեխան բավականաչափ ժամանակ և հնարավորություն է ունենում գործելու և հետադարձ կապ ստանալու համար,
- բ) երեխան բավականաչափ ժամանակ ունենում է հմտությունը փորձարկելու համար,
- գ) կամ միջամտության այլ տարբերակ, որն արդյունավետ կլիներ 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 հաճախակի ու կայուն դրսևորվող խնդիրները հաղթահարելու ուղղությամբ, կրկին բերում ենք օրինակներ փորձարարական մանկապարտեզից՝ նպատակ ունենալով փոխանցել 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: Յանկալի արդյունքը ձգձգվում էր, թիմն էլ մտավախություն ուներ, որ դպրոցական տարիքում Օմարը հասակակիցների հետ կարող է բացասական սոցիալական հարաբերություններ ունենալ: Միջամտությունն ինտենսիվացնելու համար թիմը որոշեց, որ Օմարը միջամտություն կստանա նաև 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 երկուսից չորս թվով 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, հաղթահարում 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 մտերիմ 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 սովորեցին 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 է անում: Այստեղ երեխան դժվարանում էր մասնակցել գործունեության հաջորդ ձևին, հաճախ այլևս ի վիճակի չէր լինում: Սայլակից օգտվելու շնորհիվ Մեթյուն փոխեց իր պատկերազարդ օրակարգը՝ այնտեղ ավելացնելով հաջորդ գործողության նկարը: Դասընկերները հերթով հրում էին սայլակը, և Մեթյուն նրանց հետ շփվելու հնարավորություն էր ունենում:

Մեթյուն երբեմն մեծ խմբով պարապմունքներին լիարժեք մասնակցելու դժվարություն էր ունենում: Դրանք հիմնականում տևում էին 20 րոպե և ենթադրում էին խմբով երգեցողություն, գրքի ընթերցում, տիկնիկներով խաղ կամ ուղղորդվող խմբային զրույցներ: 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, որը 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: Մեթյուի տոկունությունը, աշխատունակությունը և մեծերի հետ անկաշկանդ հաղորդակցվելու կարողությունն աստիճանաբար բարելավվում էին: 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 փարրական դպրոց

Զարգացման 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: Տնից 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 քննության է ենթարկվել:

Հաշվետվության մեջ մանրամասն վերլուծվում են հաշմանդամություն ունեցող երեխաների սահուն անցմանը խանգարող և նպաստող գործոնները, արվում են առաջարկություններ կրթության մի մակարդակից մյուսին, ապա ինքնուրույն ապրելուն անցնելու վերաբերյալ (Հուլիսի կամուրջ, 2015; SABER, 2012): Այս հետազոտության արդյունքների հիման վրա «Հուլիսի կամուրջ» ՀՀ կրթության ու գիտության նախարարության և Էդինբուրգի համալսարանի հետ համագործակցությամբ կազմել է տնից նախադպրոցական հաստատություն սահուն անցման ուղեցույցը դաստիարակների համար (http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Armenia_transition_research_FINALd.pdf):

Երեխաների անցման պլանավորման նմանօրինակ ուղեցույց օգտագործվում է ԱՄՆ-ում, այն է. «Հատուկ կրթության կրտսեր խմբից ավագ խումբ անցման ստուգաթերթ» (2017) (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. Կարևոր է 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 հմտությունների, նրա համար մյուսների կողմից սահմանված նպատակների համապարփակ վերլուծությանն ու այդ նպատակներին հասնելու համար պայմանների ստեղծմանը:
5. Վաղ միջամտության ներառական խմբի աշխատանքներին փոքրիկների մասնակցությունը և արդյունավետ ուսուցմանը նպաստող ձեր մոտեցումները փոխանցեք երեխայի ընտանիքին և այն տարրական դպրոցին, ուր նա հետագայում հաճախելու է: Սա կնպաստի արդյունավետ մոտեցումներն 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 աշխատանքում փորձեք ընդգրկել նաև ընտանիքը:

Մտքեր դեկլարաների համար

1. Խորհե՛ք, թե որքանով է ձեր հաստատությունը պատրաստ իրականացնելու որակյալ ներառական կրթություն: Պլանավորե՛ք 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: Իր անելիքները պատկերացնելու համար ընտանիքին 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 ուսումնական պլանների մշակման գործընթացում և վերահսկեք աշխատանքի որակը:
6. Համագործակցություն ստեղծեք երեխայի հետ աշխատող տարբեր կազմակերպություններ ներկայացնող մասնագետների միջև: Դա հնարավորություն կընձեռի երեխայի մասին ձեռք բերելու լրացուցիչ տեղեկություններ և պատշաճ ձևով կազմակերպելու աշխատանքները:

Վերլուծական անդրադարձի հարցեր

1. Որո՞նք են ներառական նախադպրոցական միջավայրի հիմնական առանձնահատկությունները, 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 միջամտություն:
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://helpmegrownational.org>

Information about interventions, supports, and recommended practices for young children. <http://www.dec-sped.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/>

Գրականության ցանկ

Հույսի կամուրջ, (2015),

http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Armenia_transition_research_FINALd.pdf

Հատուկ կրթության կրտսեր խմբից ավագ խումբ անցման ստուգաթերթ (2017) (http://ectacenter.org/~pdfs/decrp/TR-3_Transition_to_Kindergarten_2017.pdf)

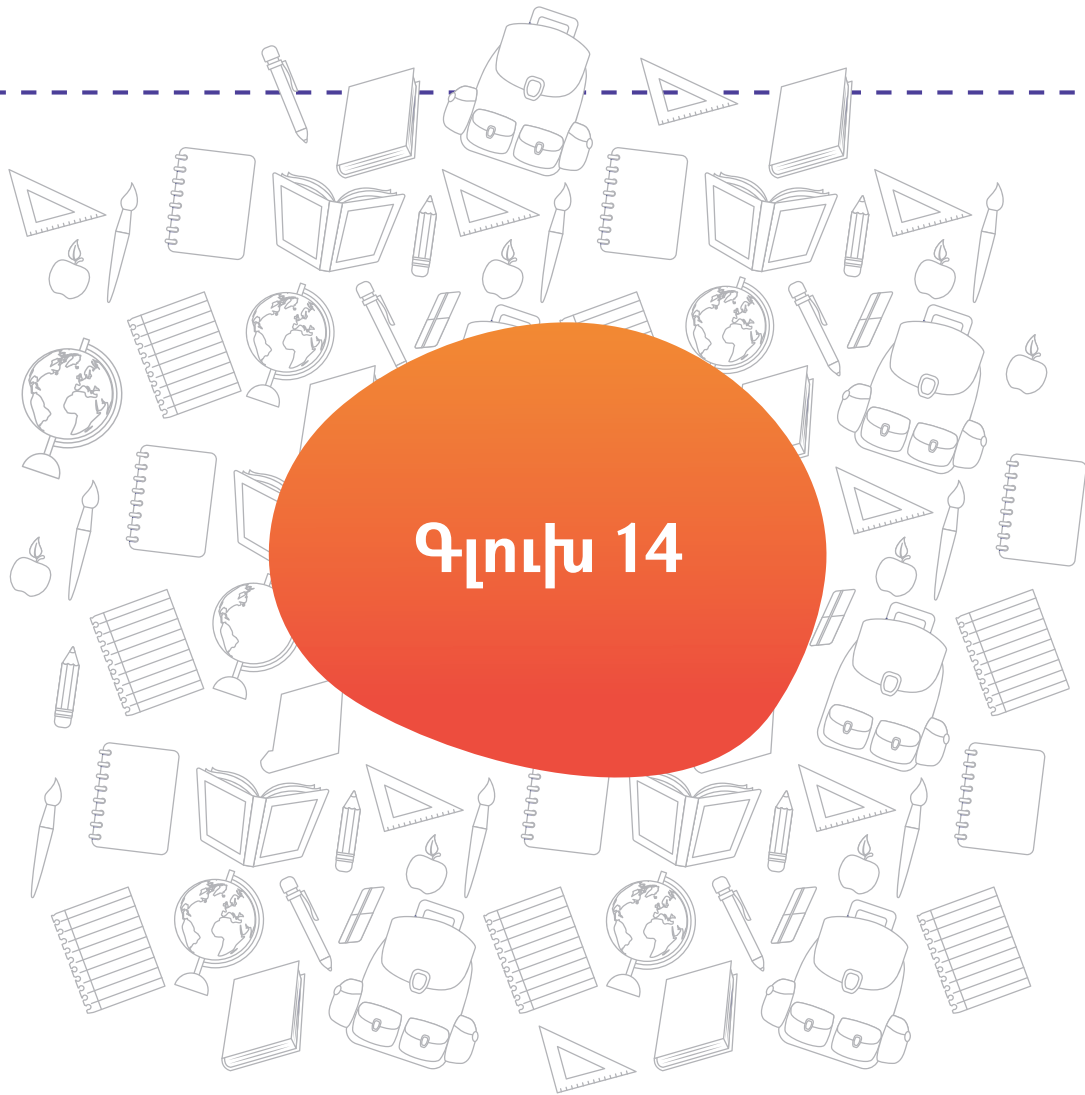
Barton, E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69–78. doi:10.1177/0271121415583048

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

- 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.
- 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: Retrieved from <https://www.ded4inclusion.com/inclusive-education-resources-free/unicef-inclusive-education-booklets-and-webinars-english-version>
- 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.
- <https://helpmegrownational.org>
- <http://udlguidelines.cast.org>



Գլուխ 14

ՆԵՐԱՌՄԱՆ ՎԱՐՉԱԿԱՆ ԱԶԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՂԵԿԱՎԱՐՈՒՄ

Մայքլ Լավիթ

Մինեսոթայի համալսարան

Ալվարդ Պողոսյան

ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակ

Վերգինե Եսայան

Երևանի թիվ 17 հայրուկ դպրոց

Այս գլխում շարադրվում է ԱՄՆ-ի և Հայաստանի Հանրապետության ներառական կրթության պատմությունը: Այն կօգնի ղեկավարներին հասկանալու և 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 ենք քաղել հատուկ կրթության պատմությունից: Դպրոցները և հասարակությունն ավելի ներառական դարձնելու գործում դրանք մեզ ինչո՞վ կօգնեն:
3. Ինչպե՞ս է մեր բառապաշարն ազդում հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին ընդունելու վրա:
4. Ինչպե՞ս կարող է հաստատության ղեկավարությունը ավելի դյուրին դարձնել 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 և ճանաչում» դպրոցը: Մի դասարանում կեսօրին կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող հինգ տարեկան երեխաները լրացուցիչ օգնություն էին ստանում: Երեխաներից յուրաքանչյուրի առջև դրված քարտի վրա ուսուցիչն ընթեռնելի գրել էր յուրաքանչյուրի անունը և անհատապես աշխատում էր նրանց հետ՝ օգնելով, որ տեսնեն քարտի վրա մատիտով գրածի ու իրենց անվան արտասանության կապը: Կարևոր է իմանալ, որ որոշ երեխաներ մանկապարտեզ են գալիս գույներն ու տառերն իմանալով և նույնիսկ կարդալուն տիրապետելով, մյուսները՝ ոչ:

Տնօրենը կքանստեց մի փոքրիկ աղջկա կողքին, որը տարակուսած նայում էր առաջադրանքին: Տառերի գրությունը մեծ հետաքրքրություն էր առաջացրել նրա մեջ: Փոքրիկը, մատիտը ձեռքում պահած, զգուշորեն փորձում էր մաքուր թղթի վրա այստեղ-այնտեղ կարծ, ուղիղ գծեր քաշել:

«Ընդօրինակելով ուսուցչի արածը՝ տնօրենն սկսեց մաքի շարժումով տառերը գրել գրասեղանի վրա: Աղջնակը նայում էր, իսկ հետո նույնն արեց թղթի վրա իր մաքիտով: 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»:

Ինչի՞ մասին է այս պատմությունը: Ամենայն հավանականությամբ մի երեխայի, որին ինչ-որ ձևով օգնել են ուսուցման ընթացքում միտքը զարգացնելու և սիրտը բացելու նրա առջև: Հիշում 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: Բմբռ է թվում: Խնդրում ենք, շարունակեք 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 ուսումնական պլանի մշակումը, յուրաքանչյուր երեխայի յուրահատուկ կարիքներին համապատասխանեցվող նորարարական ուսումնական տեխնոլոգիաների օգտագործումը:

Ծավալելով մանկավարժական գործունեություն՝ մենք չենք դադարում սովորելուց: 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 դի-

տարկվում է «ինչու»-ի, ոչ թե «ինչպես»-ի տեսանկյունից: 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 առանձնահատկություններն 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 առկա մարտահրավերներին և խելամտորեն հաղթահարել դրանք:

Այս գլխի նպատակն է ընթերցողներին (անկախ դպրոցում իրենց գրաված դիրքից ու պաշտոնից) տեղեկատվություն մատուցել ներառական կրթության բարեշրջիկ (էվոլյուցիոն) զարգացման ու բոլոր աշակերտների համար դրա կարևորության վերաբերյալ: Այն կօգնի ընթերցողին պատկերացնելու, թե ինչպես է տեղի ունենում մեծածավալ ինստիտուցիոնալ փոփոխությունը (օրինակ է ներառական կրթությունը), և փոփոխությունների բովի մեջ ինքնավստահության դասեր քաղելու: Մենք ունենք ընդհանուր նպատակ՝ վերափոխել մեր դպրոցները և այնպես ծառայել 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: Հյուսիսային մայրցամաքի խորքում գտնվող այս նահանգը Միացյալ Նահանգներին միացել է 1858 թ.՝ 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, այնուամենայնիվ այս բարեշրջման (էվոլյուցիայի) փուլերը շատ ընդհանրություններ ունեն: Այսպիսի պնդումը հիմնավորելու և մյուս գլուխների ձևաչափը պահպանելու նպատակով մենք կանդորադառնանք նաև Խորհրդային Միության և Հայաստանի Հանրապետության կրթական համակարգերին:

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, առաջին փուլ. հաշմանդամություն ունեցող երեխաների բացառումը կրթությունից

XIX դարի կեսերին թե՛ քաղաքային և թե՛ գյուղական վայրերում ամերիկյան պետական դպրոցները հասանելի դարձան երեխաների համար: Բացառություն էին ճանաչողական կամ ֆիզիկական ուղորտի 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 հաճախել 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 խնդիր կամ կապում էր դա սոցիալական պայմանների հետ՝ հասարակության մեծ մասին էլ ավելի ազատելով երեխաների համար որևէ պատասխանատվությունից:

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ, Երկրորդ փուլ. հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին որպես աշխատուժի կրթելը

XIX 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 շնորհիվ նախկինում կրթություն ստանալու ունակ չհամարվող երեխաներին ու երիտասարդներին սկսեցին *վարժեցնել* աշխատանքային գործունեություն իրականացնելուն: Այսօր մենք այլևս չենք գործածում *վարժեցնել* բառը: Փոխարենը խոսում ենք բոլոր երեխաների կրթության մասին: Ավելի քան 100 տարի առաջ աղջիկներին և կանանց նախապատրաստում էին տնային գործերին, օրինակ՝ կարուձևի և ճաշ պատրաստելու, իսկ տղաներին՝ ձեռքի աշխատանքին կամ արդյունաբերական հմտություններին (Դենո և Հալե, 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, ստեղծում հարմարություններ, որպեսզի աշակերտները կարողանան դպրոցից հետո աշխատանքի անցնել և ինքնուրույն ապրել: Որոշ դեպքերում աշակերտներին տրամադրվում են վարպետներ, որոնք 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 պրակտիկ 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 հիվանդությունների, հաշմանդամության կամ սոցիալական պայմանների առնչությունը: 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 հասկացողությամբ 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 մնացել (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 ակադե-

միայի 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 ապագայի»:

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, որոնց 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՝ Հելեն Քելլերի և նրան նորարարական միջամտություն տրամադրած իր ուսուցչուհու՝ Էնն Սալլիվանի պատմությունը: Հելեն Քելլերն ստացել է համալսարանի դիպլոմ և դարձել հեղինակավոր գրող:

Նրա պատմությունը ներկայացված է «Իմ կյանքի պատմությունը» գրքում (Քելլեր, 1903): Հետագայում այն ներկայացվեց «Հրաշագործը» պիեսով (Գիբսոն, 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 շնորհիվ դաշնային մակարդակում ընդունվեցին հիմնական օրինագծերը: Ամերիկյան մանկավարժներին առավել ծանոթներից է վերականգնման մասին օրենքի 504-րդ բաժինը: Հաշմանդամություն ունեցող ամերիկացիների մասին 1990 թ. ընդունված օրինագծի երկրորդ բաժինն աշակերտների առջև բացեց բոլոր դպրոցների դռները, բերեց փոփոխություններ աշխատանքային և հասարակական ոլորտներում, օգնեց տնից դպրոց, դպրոցից աշխատանքի առավել հեշտ ու սահուն անցմանը:

ԱՄՆ, հինգերորդ փուլ. բոլոր երեխաների կրթության արմատական բարեփոխումներին ուղղված իրավական միջոցառումներ և օրինաստեղծ քայլեր

XX դարի երկրորդ կեսին երեխաների շահերի պաշտպանությանը միտված ջանքերը քաղաքական առաջնորդներին աստիճանաբար համոզեցին, որ փոփոխությունն անհապաղ է, և 1957 թ. Մինեսոթայում ընդունվեց օրենք, որով Մինեսոթայի հանրային դպրոցների առջև հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթության պահանջ դրվեց: Դա ԱՄՆ-ի այս մակարդակում ամրագրված առաջին հանձնառությունն էր:

1960-ական թթ. կրթական ոլորտի ազգային բարեփոխումների նշանակալի ժամանակաշրջան էր: Օրենսդիր հանձնաժողովը հանդես եկավ զեկույցով, ըստ որի՝ երկրի դպրոցներում կրթություն էր ստանում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ընդամենը մեկ երրորդը, մնացածը կամ ընդհանրապես դուրս էին մնում կրթությունից, կամ վատ էին սպասարկվում (Դենո և Հալե, 2017):

1960-ական թթ. մինչ օրս, պետական և ազգային օրենքների, դատական հայցերի և շահերի հանրային ու մասնավոր պաշտպանության շնորհիվ ԱՄՆ-ում դպրոցներն աստիճանաբար ավելի ներառող են դարձել: Հավելենք, որ XX դարի վերջին քառորդում ընդունված օրենքներն ու օրինագծերն զգալիորեն մեծացրել են դպրոցների բոլոր աշակերտների ակադեմիական առաջադիմության ակնկալիքները:

2002 թ. սկսած՝ դաշնային օրենքի («Ոչ մի երեխա հետևում»/ No Child Child Behind) համաձայն՝ դպրոցներից պահանջվում է աշակերտների առաջադիմության մասին հաշվետվություն ներկայացնել հանրությանը՝ մասնավորապես անդրադառնալով 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 ընթացումը և նվազեցումը ու մաթեմատիկայից:

2002 թ. 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 2016 թ. («Ամեն աշակերտ հաջողության է հասնում» օրինագիծը/ Every Student Succeeds Act, 2016 թ.): Այդ դեպքում էլ այլ հարց էր ծագում. հրն է անհատական ուսումնական 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:

ԱՄՆ, վեցերորդ փուլ. պիտակների և նկարագրությունների վերահիմաստավորումը և վերասահմանումը

Ուշադիր հետևեք երեխաներին խաղի ժամանակ և կարող եք լսել, թե ինչպես են երգիծական մակնուններ գործածում՝ 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 չէինք գործածի»:

Ժամանակի ընթացքում քաղաքական, կրթական և իրավական ոլորտները դադարեցին երեխաներին բնութագրել ըստ հաշմանդամության փաստի: Գործածության մեջ մտան անձը շեշտադրող եզրույթները: Օրինակ՝ «աուտիկ» եզրույթի փոխարեն օգտագործում են «աուտիզմ ունեցող երեխա» եզրույթը, «խուլուհամր»-ի փոխարեն՝ «չլսող երեխա» և այլն: Գործածությունից դուրս են եկել նաև ճանաչողական խանգարումներ կամ վարքային ծանր խնդիրներ ունեցող երեխաներին բնութագրող և մեկ դար առաջ գործածվող եզրույթները: Փոխարենը, գործածվում են «մտավոր զարգացման խանգարում», «մտավոր զարգացման խնդիրներ» եզրույթները: Հաճախ կիրառվում են նաև խնդիրների բժշկական անվանումները: Մի դեպքում արտահայտվում է հարգանքը երեխայի և ընտանիքի նկատմամբ, երկրորդ դեպքում՝ բժշկական վիճակի կամ հիվանդության նկարագիրը առանց երեխային պիտակավորելու: Եզրույթների փոփոխումն ու վերաճակերպումը շարունակական գործընթաց է:

ԱՄՆ, 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 պարաօլիմպիական խաղերն ու պարաօլիմպիադայի մասնակիցները:

Եզրույթների փոփոխությունները տեղի են ունենում աստիճանաբար և հետզհետե: Օրինակ՝ չլսող կամ ծանր լսողություն ունեցող երեխաները նախկինում համարվում էին խուլուհամր: 1950-ական թթ. 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 (Դենո և Հալե, 2017):

Այժմ անդրադառնանք Խորհրդային Սոցիալիստական Հանրապետությունների Միությանը (ԽՍՀՄ) և Հայաստանի Հանրապետությանը (ՀՀ): ՀՀ-ում հատուկ կրթության համակարգը ձևավորվել է խորհրդային ժամանակաշրջանում և անցել է խորհրդային կրթությանը բնորոշ փուլերը: Այս գլխում կանդրադառնանք 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 (Բոսկիս, 1963; Լուբովսկի, 1956–1958; Մեսչերիակով, 1956–1958; Սիֆ, 1956; Վլասովա և Պեզնեթ, 1971 հոլումները ներկայացված են Ցասպո, 1984), ինչպես նաև Մակարենկոյի սկզբունքների հիման վրա: Եթե Երկրորդ համաշխարհային պատերազմից (1941–45 թթ.) առաջ հատուկ կրթության մեջ ամենամեծ ներդրումը կատարեցին Վիգոտսկին և Մակարենկոն, ապա Լուրիան նույնպիսի ներդրում ունեցավ հետպատերազմյան շրջանում (Ցասպո, 1984): ԽՍՀՄ-ի գոյության առաջին տարիներին զգալի խոչընդոտներ և դժվարություններ եղան մասնագիտական փորձի բացակայության և տնտեսական դժվարությունների պատճառով: 1935 թ. «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 լիարժեք գործել (Մալոֆեն, 1998): Ըստ Ցասպոյի (1984). «Այդ ժամանակից ի վեր հատուկ կրթության համակարգը, անհրաժեշտ պայմաններ ստեղծելով, միտված էր տրամադրելու և կազմակերպելու կրթություն և միջին մասնագիտական դասընթացներ: Նախադպրոցական, տարրական, միջին, ավագ և հետագա կրթությունը նպատակաուղղված էր հաշմանդամություն ունեցող անձի նախապատրաստմանը հանրագումար աշխատանքի» (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 1950 թ., 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» (էջ 183): Մալոֆենի հավաստմամբ, այս անցման համաձայն՝ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների խնդիրների դասակարգումը տեղի էր ունենում ըստ հատուկ կրթության մոտեցումների: Լայնորեն կիրառվում էին ախտորոշման նոր (էլեկտրաֆիզիոլոգիական, հոգեֆիզիոլոգիական) գործիքներ, բարելավվում էին ախտորոշման հուսալիությունը և զարգացման հապաղումների ու խանգարումների վաղ հայտնաբերումը:

Սկսած 1970-ականների վերջից մինչև ԽՍՀՄ-ի փլուզումը հաշմանդամություն ունեցող երեխաների հատուկ կրթության կառուցվածքը մնաց անփոփոխ: Խորհրդային շրջանում կրթության քաղաքականությունը մշակվում էր Մոսկվայում և ներդրվում բոլոր հանրապետություններում, այդ թվում՝ Հայաստանում:

ՀՀ, երկրորդ փուլ. հատուկ դպրոցները որպես սոցիալական ապահովության ցանց

1991 թ. Հայաստանի անկախության հռչակումից հետո կրթության ոլորտի քաղաքականության զարգացումը դարձավ Հայաստանի կառավարության հիմնական նպատակներից մեկը: 1992 թ. ՀՀ կառավարությունն ստորագրեց Երեխայի իրավունքների մասին կոնվենցիան և այլ միջազգային պայմանագրեր: 1991–1999 թթ. 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 պաշտպանության համար Երեխայի իրավունքների մասին կոնվենցիայով ստանձնած պարտավորությունների արտացոլումը: Չնայած 1991–1999 թթ. այդ քաղաքականությամբ

յան 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 առաջարկներով:

ՀՀ, երրորդ փուլ. հատուկ կրթության վերահիմաստավորումը

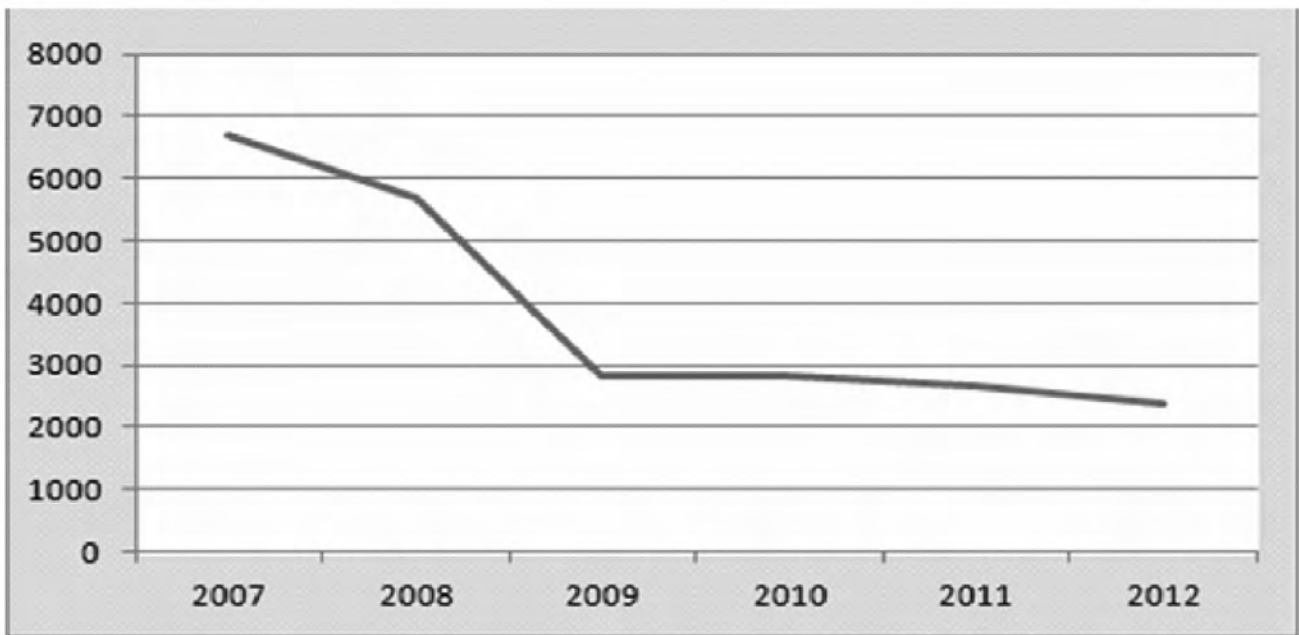
1999 թ. սկսած՝ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան գրասենյակն «Առաքելություն Արևելք», «Վորլդ Վիժըն» և Բաց հասարակության հիմնադրամներ միջազգային կազմակերպությունների հետ աջակցել է ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությանը և հատուկ կրթության ոլորտում գործող տեղական ՀԿ-ներին՝ բարեփոխելու հատուկ կրթության համակարգը և այդ 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 անապահով ընտանիքների երեխաների համար հասանելի դարձրին ընդհանուր կրթությունը՝ դյուրացնելով նրանց վաղ սոցիալականացումը, նպաստեցին հաշմանդամության հիմնախնդիրների վերաբերյալ հանրային իրազեկմանը և կարևոր հիմք ստեղծեցին՝ փորձնական ծրագրերով ձեռք բերված փորձառությունները հետագայում մշակվելիք քաղաքականություններում ներառելու համար:

2001 թ. Հայաստանում կար 51 հանրային գիշերօթիկ հաստատություն, որոնցից 38-ը՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների, 5-ը՝ առանց ծնողական խնամքի մնացած և անապահով ընտանիքների երեխաների, իսկ 8-ը՝ շնորհալի երեխաների կրթության կազմակերպման համար: Ընդհանուր առմամբ, այս գիշերօթիկ հաստատություններ հաճախում էր 12.244 երեխա (Ավագյան, 2015):

2005 թ. «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին» օրենքի ընդունումը և «Հանրակրթության մասին» օրենքում 2014 թ. կատարված փոփոխություններն օրինական հիմք ստեղծեցին ընդհանուր կրթության հոսքում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ներառումն ավելացնելու համար: Հայաստանում սկսվեց հաշմանդամություն և կրթության առանձնահատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների ապահիստիտուցիոնալացումը, ինչպես նկարագրվեց նախորդ գլուխներում:

2010-2012 թվականներից էապես կրճատվեց հատուկ դպրոցների թիվը (*տես 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 2025 թ. անցում կատարել լիարժեք ներառմամբ ընդհանուր կրթության համակարգի:

**Աղյուսակ 1. Երեխաների թիվը Հայաստանի հայրուկ դպրոցներում.
 ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության տարեկան վիճակագրական
 տվյալների տեղեկագիր, 2010-2012 թթ.**



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 գնահատելով և ընդհանուր գործընթացները ղեկավարելով:

Ինչհու էն այս փոփոխությունները մի դպրոցում կամ քաղաքում բնական թվում, իսկ մեկ ուրիշում՝ հանդիպում դիմադրության և անախորժություն առաջացնում: Որո՞նք են հետազոտողների և սովորողների համայնքի առանձնահատկությունները:

Հաջորդ բաժնում դիտարկումներ են արվում կազմակերպչական փոփոխությունների վերաբերյալ: Վերջում առաջարկում ենք գործելակերպեր, հմտություններ 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 մանկավարժական խորհրդի ժողովներին, որի պատասխանատուն էր: Նախքան ժողովները նա տնօրենների հետ խոսում էր ուսուցիչների և այլ աշխատակիցների հարցերի կամ նրանց մտահոգությունների մասին: Հետո՝ ժողովների ժամանակ, հակիրճ ներկայացնում էր դպրոցական համակարգի ռազմավարական առաջնահերթությունները և պատասխանում էր մանկավարժների հարցերին:

Տարրական դպրոցներից մեկի առաջին դասարանում դասավանդող մի ուսուցիչ հարցրեց. «Արդյոք ձեր վարչական աշխատակիցները երբևէ խոսում են իրար հետ»: Նրա հարցն սպասվածից ավելի հստակ 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 առաջ-

նահերթությունը, 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 ասելիքը»:

Ձեր դպրոցի որևէ ուսուցիչ կարող 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 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, որն ունի Մինեսոթայի դպրոցներում վարչական աշխատանքի ավելի քան չորս տասնամյակի փորձ: Այս բաժնում ներկայացված է փոփոխության արդյունավետ կառավարման վեց ընդհանուր սկզբունք, իսկ երրորդ և եզրափակիչ բաժիններում ամփոփված են ներառման ղեկավարումից քաղած երեք դաս:

Սկզբունք 1. Ղեկավարները պետք է հստակ ներկայացնեն փոփոխությունը և անառարկելի փոփոխության պատճառները

Հիշենք, որ ղեկավարները կարող են ցանկացած փոփոխություն դիտարկել որպես էվոլյուցիոն 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 իրենց արժեքների հետ

Նկատի ունենանք, որ աշխատակիցներն ունեն ինչպես *ներքին*, այնպես էլ *արտաքին* շարժառիթներ: Տեղեկացնելով, որ այս կամ այն փոփոխությունը, օրենքի կամ քաղաքականության պահանջ է, ամենայն հավանականությամբ ուսուցիչներին կդրդեք հետևել այդ ցուցումին: Արտաքին շարժառիթի օրինակ է հետևյալը. «Կանեմ, 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 ուզում եմ մասնակցել այս փոփոխությանը և պատրաստ եմ աջակերտներին համար ապահովել սահուն անցում»:

Սկզբունք 3. Հարգել 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, որ 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 տրամադրել ռեսուրսներ և աջակցություն՝ նպաստելու փոփոխության իրականացմանը

Քանի դեռ մոտեցումները մշակված չեն, ռեսուրսների բաշխման դժվարություններից մեկը

դրանց 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, ստանձնելով նոր մոտեցումների ներդրումը, հանդես կգան հոգուտ ռեսուրսների վերաբաշխման:

Սկզբունք 5. Փոփոխությունն սկսել այն մարդկանցից, որոնք 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, դասաբանները կամ դպրոցներն են հարմար լավ սկիզբ դնելու համար:

Հիշեք, որ ձեր առաջամարտիկները, հանդիսանալով նորամուծության ներդրողներ, չնայած մասնակցելու մեծ ցանկությանը, լրացուցիչ ճնշում, քննախույզ հայացքներ ու անորոշություն են զգալու:

Սկզբունք 6. Ճանաչել առաջընթացը և արժեքավոր փոփոխություններ ներկայացնել մասնակիցներին

Կարևոր է, որ ղեկավարներն արժեքավոր փոփոխություններ ներկայացնեն 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. Ղեկավարման ընկալումները և հմտությունները

Ներառման հաջողությունը որևէ դպրոցում, քաղաքում, շրջանում, մարզում կամ երկրում պայմանավորված է ոչ թե այն որպես վերադասի հիմնախնդիր 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 բերում է օգտակար լինելու, երեխաների և 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 զվարթ աշակերտը բոլորի ընկերն էր: Նա այնքան կենսուրախ էր ու շփվող, որ ոչ ոք անտարբեր չէր նրա նկատմամբ: Վախ չունեցրեց ոչ մի բանից ու սիրում էր դասընկերների հետ խաղալ: Մյուս երեխաները նրան սիրում էին, թեև երբեմն կարող էր նաև նեղություն պատճառել, հասկանում էին՝ կարևոր է, որ իրենց հետ լինի:

Տղայի համար սովորելը դժվարացավ միջին դասարաններում: Տարրական դասարաններում ընկերները միշտ ջանում էին նրան ներգրավել համարել գործունեության մեջ: Երբ մարզական թիմը մրցունակ դարձավ, տղան բավականաչափ բարձրահասակ ու արագաշարժ չէր: Ի տար-

բերություն փարրական դասարանի, որտեղ բոլոր երեխաները դասարանում միասին էին, միջին դպրոցում նա օրը հիմնականում անցկացնում էր իր նման երեխաների հետ, որոնք 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: Ֆիզիկական կամ ճանաչողական ոլորտների խանգարումներ ունեցող երեխաների թիմ ձևավորելու փոխարեն մարզիկները միավորվեցին՝ ներառելով հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող երեխաների: Սկզբում այս թիմերին միացան հաշմանդամություն ունեցող երեխաների եղբայրներն ու քույրերը, որոնք ուզում էին, որ երեխաներն ունենան այդ միասնական փորձը: Իսկ հետո թիմին միացան նաև ուրիշները, այդ թվում՝ էությանը առաջնորդ աշակերտներ:

Այժմ, որպես ավագ դպրոցի աշակերտ, տղան ամենուրեք ներկայանում է փայլող ժպիտով դեմքին, որովհետև ամենուրեք տեսնում է իր թիմակիցներին: Նրանք էլ տղային վերաբերվում են որպես իրենց ընկերոջ ու թիմակցի, ոչ թե որպես Դաունի համախափանիչ ունեցողի:

Երկրորդ պատմություն. «Միշտ երազել եմ աշխատել»

Տարրական դասարանի դասընկերները նրան ճանաչում էին որպես հենակների օգնությամբ տեղաշարժվողի: Նա ժամանակ առ ժամանակ հիվանդանոց էր գնում: Ուսուցչի 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, հարկապես 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 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, որոնք 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: Ուսուցիչների ու ղեկավարների 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 նախկինում երեխաներին մատուցած ծառայություններն ու աջակցությունը: Կարևոր է, որ դուք, որպես ղեկավար, անհրաժեշտ փոփոխությունների հարցում օրինակ ծառայեք: Դա կարող եք 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 ըստ ձեր գործողությունների, 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 նույն կերպ չընթանալ 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 տակ շատ դպրոցներ կան, տեղեկացված եղեք տնօրենների՝ փոփոխությունների հետ կապված փորձառությանը:

Նշեք հաջողությունները: Կլինեն դպրոցներ ու դասարաններ, որտեղ ներառումը չի ստացվում: Նրանց այցելեք բաց մտքով և լավ մտադրություններով: Հետևեք ներառման նպատակներին, բայց ճկուն եղեք մոտեցումներով:

Դաս 3. Ձեր հանձնառությունը փոփոխություն է բերում

Հիշե՛ք այն պատմությունը, որով սկսել ենք այս գլուխը:

«Ընդօրինակելով ուսուցչի արածը՝ տնօրենն սկսեց մադի շարժումով տառերը գրել գրասեղանի վրա: Աղջնակը նայում էր, իսկ հեղու նույնն արեց թղթի վրա իր մադիտով: 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:

Ամփոփում

Ամփոփելով նշե՛ք, որ այս գրքի գաղափարն այն է, որ *բոլոր* երեխաները պետք է ունենան հրաշագործ կրթության փորձառությունը: Ըստ այդ գաղափարի՝ յուրաքանչյուրս անհատապես պարտավոր ենք պայմաններ ստեղծել 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. Հիշե՛ք 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. Ծանոթացե՛ք ձեր ղեկավարների հետ և փոփոխության հարցերում նրանց մոտեցմանը, որպեսզի ամեն օր շարժվեք ներառմանն ընդառաջ:

Մտքեր ղեկավարների համար

1. Փոփոխության և դրա պատճառի մասին տեղեկացրե՛ք դպրոցի անձնակազմին:
2. Ձեր առաջարկած փոփոխությունները ներդաշնակե՛ք անձնակազմի տեսակետների և արժեքների հետ:
3. Գնահատե՛ք անձնակազմի կողմից արդեն իսկ կատարվող աշխատանքը և նրանց հնարավորություն ընձեռե՛ք՝ մշակելու փոփոխությունների իրականացման մոտեցումներ:
4. Փոփոխություններն իրականացնելիս անձնակազմին տրամադրե՛ք ռեսուրսներ և աջակցություն:
5. Փոփոխությունն սկսե՛ք նրանց հետ, ովքեր պատրաստակամ են դրանք իրականացնելու:
6. Նկատե՛ք առաջընթացը և արժանին մատուցե՛ք դրա մասնակիցներին:
7. Օրինակ ծառայե՛ք:
8. Մասնակցե՛ք հաջողությունների հասնելուն և մասնակցե՛ք մարտահրավերներին դիմակայելու գործընթացներին:
9. Գիտակցե՛ք, 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>

Գրականության ցանկ

- 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).

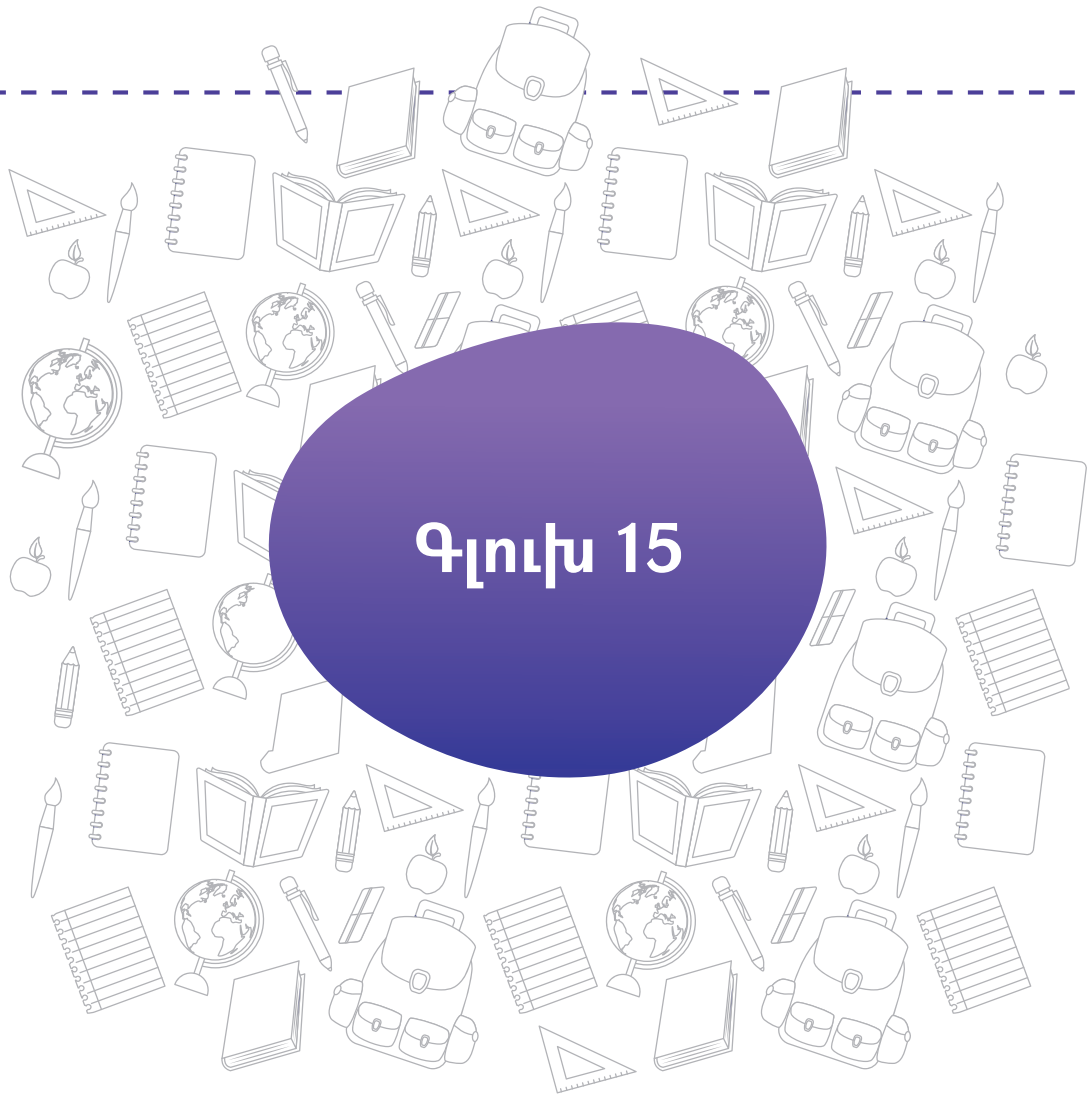
Every Student Succeeds Act of 2015, Pub. L. No. 114-95, § 114, Stat. 1177 (2016).

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.

No Child Left Behind Act of 2001. Pub. L. No. 107-110, 20 U.S.C., § 6319 (2002).



Գլուխ 15

ԱՄՓՈՓՈՒՄ. ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ԱՐԺԵՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ՈՐՊԵՍ ԱՅԴ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՇՐՋԱՓՈՒԼԱՅԻՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՆՐԱԳՈՒՄԱՐ

Փոլա Ֆրեդերիկա Հանթ

«Հաշմանդամություն, կրթություն և զարգացում» կազմակերպություն

Սույն գլուխը քննարկում է ներառական կրթության արժե-
համակարգը՝ նշելով, որ ներառական կրթությունը վայր
կամ նշանակելիչ է: Նրա համար չկա դեղատոմս: Ներառական
կրթության վերջնական նպատակը սոցիալական ներառումն է,
որը շատ ավելին է, քան այն կազմող էական մասերի գումարը:

Ներածություն

Ներառական կրթությունը վայր չէ: Ներառական կրթությունը նշանակետ չէ:

Բացի այդ, ներառական կրթության համար դեղատոմս չկա. նրա հետ առնչություն ունեցող առանձին գործառույթներն ավելացնելով ու պակասեցնելով՝ արժեքը չես փոխի: Ըստ էության, ներառական կրթության վերջնական նպատակային արդյունքը սոցիալական ներառումն է, ինչը շատ ավելին է, քան վերջինիս զարգացման հանրագումարը:

Ներառական կրթությունը բաղկացած է փիլիսոփայական դիրքորոշումից և մի շարք գործելակերպերի ամբողջությունից: Դրանք ուղղված են բոլոր երեխաների՝ կրթության լիարժեք մասնակցության իրավունքի առաջանցիկ իրականացման ապահովմանը (Հանթ, 2009): Այս դասագրքում մանրակրկիտ ներկայացվում են ներառական կրթության շարժանիվները, որոնք առաջ են տանում կրթական համակարգի բարեփոխման համար անհրաժեշտ գործառույթների միավորումը: Սա առանձնապես արժեքավոր կլինի Հայաստանի համար ու կապահանջի փորձերի ու սխալների շարունակական գործընթաց:

Ներառական կրթությունը Հայաստանում և ամբողջ աշխարհում

Չնայած Հայաստանն արդեն երկար տարիներ ներառական կրթություն է իրականացնում, տարածաշրջանի բազմաթիվ երկրների նման ներառական կրթությունն այստեղ դիտարկվում է որպես կրթության զուգահեռ գործող համակարգ: Թեև հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կարիքների բավարարումն օրենքով ամրագրված է, ըստ կրթական համակարգի 2009 թ. 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. ոչ 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 (Հանթ, 2009): 2009 թ. ՀՀ կրթական համակարգի գնահատումը հաջորդ հինգ տարիների կրթական գործունեության հարցում ուղղորդեց ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի հայաստանյան ներկայացուցչությանը և ՀՀ կառավարությանը: ՀՀ կրթության ու գիտության նախարարությունը ՀԿ-ների և հաշմանդամություն ունեցող անձանց հարցերով զբաղվող կազմակերպությունների հետ «կրթության մասին» փոփոխություններ առաջարկեց ու իրականացրեց:

2009 թ. առաջարկությունների հիման վրա 2016 թ. անցկացված բարեփոխումների գնահատումը փաստում է, որ «2009 թվականից ի վեր գրանցվել է մեծ առաջընթաց, մասնավորապես՝ օրենսդրական դաշտում: Սակայն հարկ է նշել, որ «Կրթության մասին» օրենքում 2014 թ. կատարված փոփոխությունը դեռևս այն չէ, ինչ ակնկալվում է ներառական կրթությունը լիարժեք կարգավորող օրենսդրությունից (ՀԿԿԶԵԳ, 2012): 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» (Հանթ, 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 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 կրթությունն այլևս իրականություն է և գործում է: Սակայն այդ երկրներում հազվադեպ են հետազոտում քաղաժ դասերը և այն հանգամանքները, որոնց շնորհիվ առաջընթացն առավել ցայտուն է: Ի տարբերություն՝ ներառական կրթության հաջողված փորձով երկրները անցկացնում են հետազոտություններ, փոփոխում են իրենց գործելակերպերը՝ առկա խնդիրների լուծման գործող մեխանիզմները բացահայտելու համար: Ֆինլանդիան մշակում է կրթության չափանիշներ, որոնք կնպաստեն աշակերտների 1%-ը կազմող ամենացածր առաջադիմություն ցուցաբերողների հաջողությանը: Նոր Զելանդիայի կրթության չափանիշները վերաբերում են տեղաբնակների՝ բարձրագույն կրթական հաստատություններում ընդգրկվելուն և հաջողությամբ ավարտելուն: Պորտուգալիայի չափանիշները հիմնվում են ՄԱԿ-ի վերջին գնահատումների և ժողովրդավարական սկզբունքների պահպանման վրա:

Ինչ կարելի է ասել այն երկրների վերաբերյալ, որտեղ ներառական կրթությունը *չի գործում* կամ ավելի ճիշտ՝ այն երկրների վերաբերյալ, որտեղ առաջընթացն ավելի դանդաղ է: Գերմանիայում, որտեղ երեխաները կրթական համակարգում ընդգրկվում են դեռևս նախադպրոցական տարիքից, երեխաների զատումն 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 երևույթին, չի հասել զարգացման բարձրակետին, քանի որ նշված բոլոր վեց երկրներում ուսուցիչներն ստանում են բարձրորակ կրթություն, և կրթությունը պետության զարգացման գերակա ուղղություն է: Բոլոր վեց երկրներում էլ հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին վերաբերող քաղաքականությունը պահանջում է ծնողների մասնակցություն, վաղ հայտնաբերում և միջամտություն, անհատական ուսումնական պլաններ, չափահաս կյանքի անցման ապահովում և այլն: Բոլոր վեց երկրներում ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածքն այս կամ այն չափով առկա է որպես կրթության հասանելիության կարևոր հանգամանք, գոյություն ունեն և սովորաբար հասանելի են օժանդակ տեխնոլոգիաները դրանց կարիքն զգացող հաշմանդամություն ունեցող երեխաների մեծամասնության համար:

Մանկավարժական կրթության դերը ներառական կրթության համակարգի խթանման գործընթացում

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 (վեբհնարներն ու ուսումնական մոդուլները) պետք է գործարկվեն համակարգային այլ փոփոխությունների (ներառյալ ուսուցիչների պատրաստում) պայմաններում: Հայ ուսուցիչները պետք է գտնեն մոտեցումների այն համադրությունները, որոնք սկզբունքներն ու մանկավարժական մեթոդներն արդյունավետորեն գործի դնելու և ներառական կրթության միջավայրերում իրենց աշակերտների լիարժեք մասնակցությունն ապահովելու հնարավորություն կտան:

Այդ 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 այդ դեպքում դրանց արդյունավետությունը կարող է սահմանափակ լինել: Այս

դասագրքում ներկայացված սկզբունքների և մանկավարժական մեթոդների մեծ մասը մշակվել և շարունակում է 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 2012 թ. հրատարակեց «Ներառող ուսուցչի նկարագիրը»՝ նպատակ ունենալով կոնկրետ և հստակ ուղենիշներ տրամադրել այն երկրներին, որոնք մտադիր են մշակել և իրականացնել նախնական մանկավարժական կրթության ծրագրեր: Աշխատությունը պատասխանում է այն հարցին, թե «ինչպես է մանկավարժական կրթությունը բոլոր ուսուցիչներին պատրաստում ներառող լինելուն» (էջ 8): Առաջադրվող դրույթները համապատասխան ու կիրառելի են յուրաքանչյուր մշակութային և աշխարհագրական առանձնահատկություններ ունեցող երկրի համար:

Ըստ ներառող ուսուցչի 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.

- աշակերտների ձեռքբերումների մեծ ակնկալիքներ,
- բոլոր աշակերտների ուսումնական, գործնական, սոցիալական և հուզական ուսումնառության խթանում,
- արդյունավետ ուսուցման մոտեցումներ անհամասեռ դասարաններում:

3. Համագործակցություն և թիմային աշխատանք.

- համագործակցություն և թիմային աշխատանքի կարևորում բոլոր ուսուցիչների համար,
- աշխատանք ծնողների և ընտանիքների հետ,
- աշխատանք մի շարք այլ մասնագետների հետ:

4. Անձնային և մասնագիտական շարունակական զարգացում.

- դասավանդումը սովորեցնող գործընթաց է. ուսուցիչը շարունակում է զարգանալ աշխատանքային ողջ գործունեության ընթացքում,
- ուսուցիչները՝ որպես մտածող պրակտիկ մասնագետներ,
- մանկավարժական կրթությունը՝ որպես շարունակական մասնագիտական ուսումնառության և զարգացման հիմք:

Այսպիսով, հեշտ է տեսնել, թե ներառական կրթություն իրականացնող ուսուցիչների զարգացումն ինչ առնչություն ունի այս դասագրքի հետ:

Ինչպես պատրաստել ներառող ուսուցիչներ Հայաստանում

ԲՈԼՈՐ ներառող ուսուցիչները պետք է հասկանան ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի կառուցվածքի 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 սովորելն 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, ընտանիքներն ազդեցություն են ունենում երեխաների ամենօրյա կյանքի վրա և ըստ այդմ անբաժանելիորեն կապված են դպրոցների ու աշակերտների միջև գոյություն ունեցող ամենօրյա հարաբերությունների հետ: Ուստի այն որոշումները, որոնք անտեսում են ընտանիքի տեսակետը, դատապարտված են ձախողման: Բազմամասնագիտական թիմերը, գնահատումը և աջակցության բազմաստիճան ձևերը պետք է ներառեն ընտանիքը՝ երեխայի մասին ամբողջական պատկերացում ապահովելու և արվող միջամտությունը տանը շարունակելու համար:

ԲՈԼՈՐ ներառող ուսուցիչները պետք է հասկանան ուսուցումն անհատականացնելու իրենց եռանդաշատ դերը և աշակերտին աջակցելու իրենց պատասխանատվությունը: Անհատական ուսումնական 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 գնահատումն, անքակտելիորեն կապված են և պետք է արձագանքեն յուրաքանչյուր աշակերտի կարիքներին: Սակայն դրանք չեն բացառում կրթության առանձնահատուկ դժվարություններ ունեցող աշակերտներին, համապատասխանում են յուրաքանչյուր դպրոցականի սովորելու ոճին:

Նույն կերպ ԲՈԼՈՐ աշակերտներին հուզական և ֆիզիկական աճի հորձանուտում անհրաժեշտ են սոցիալական և հոգեբանական աջակցություն, ինքնորոշման գործնական կիրառման հնարավորություններ և 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, որ հատուկ կրթությունն ապահովում է բացառապես հատուկ մեթոդներով սովորելու ունակ աշակերտների դասավանդումը այդ մեթոդներին տիրապետող ուսուցիչների կողմից: Հատուկ կրթությունն 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, որոնք մինչև հիմա համարվել են զուտ նրանց նեղ *մասնագիտականը*, ինչպես, օրինակ՝ այս գրքում ամփոփված սկզբունքներն ու մանկավարժական մեթոդները, լայնորեն տարածվեն և գործի դրվեն հնարավորինս ավելի լայն մասնագիտական շրջանակներում: Իհարկե, կարևոր է փոխել հատուկ/ընդհանուր կրթության շուրջ հռետորաբանությունը՝ վերափոխման գործելակերպի մասին խոսելու նոր ձևեր ապահովելու համար, սակայն լեզուն փոխելը, առանց պրակտիկան փոխելու, խարխալում 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 նրանք, ովքեր կարդում և օգտագործում են այս գիրքը և դրան առնչվող նյութերը, հարցականի տակ պիտի դնեն ոչ միայն դպրոցներում ամեն օր գործածվող լեզուն, այլև այդ լեզվի հետևում իրականացվող գործելակերպերը և արդյունավետ երկխոսություն սկսեն Հայաստանում ներառական կրթության «առաջանցիկ իրականացումը» խրախուսելու համար:

Գրականության ցանկ

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: Author.n-booklets-and-webinars-english-version
- 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.

ՀԵՂԻՆԱԿՆԵՐԻ ԿԵՆՍԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ՝ ԱՅԲԲԵՆԱԿԱՆ ԿԱՐԳՈՎ

Ամերիկայի Միացյալ Նահանգներ

Էբերի Հ. Բրայեն, գիտ. դոկտոր, Ներառական կրթության գլոբալ ռեսուրս կենտրոնի և Մինեսոթայի համալսարանի համայնքային ինտեգրման ինստիտուտի տնային և համայնքային ծառայությունների վերջնարդյունքների չափման հետազոտական և վերապատրաստման կենտրոնի համառնորեն: Նրա հետազոտությունների շրջանակն ընդգրկում է միջամտության նկատմամբ արձագանքը, ձևավորող գնահատումը, ինքնորոշումը և սոցիալական ներառումը: Էբերիի միջազգային գործունեությունն ուղղված է հետխորհրդային և Հարավարևելյան Ասիայի երկրներում ներառական կրթության գործելակերպերի իրականացմանը:

Լավիթ Զ. Մայքլ, գիտ. դոկտոր, 2008-2017 թթ. հանդիսացել է Մինեսոթայի Ուայթ Բելըր 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, գիտ. 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, ուսուցման ինտենսիվ, անհատականացված միջամտությունների մշակմանն այն աշակերտների համար, որոնց դեպքում ընդհանուր արդյունավետ համարվող ուսուցումը բավարար չէ:

Ջենեֆի 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 ծրագրերին Մինեսոթայում և խորհրդատվական ծառայություններ է մատուցում ընտանիքների, դպրոցների և կենտրոնների համար ամբողջ աշխարհում: Միաժամանակ Ջենեֆին հանդիսանում է վարքագծի վերլուծաբաններին վկայագրեր շնորհող հանձնախմբի անդամ:

Ջոնսթոն Քրիսթոֆեր, գիտ. դոկտոր, Մինեսոթայի համալսարանի համեմատական և միջազգային զարգացման կրթության բաժնի պրոֆեսոր: Համակարգում է «Միջազգային և միջմշակութային կրթության կառավարում» դոկտորական ծրագիրը: Ջոնսթոնը ներառական կրթության և միջազգային բարձրագույն կրթության թեմաներով մեծ թվով հրապարակումներ ունի: Նրա ներկայիս նախագծերից են ՅՈՒՆԵՍԿ-ի ներառական կրթության քաղաքականության գլոբալ գնահատումը, ներառական զարգացման գրքի նախագիծը և Բուխարում ներառական զարգացման հետազոտության դրամաշնորհային ծրագիրը:

Ջոնսոն ԼըԷն, գիտ. 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 արդյունավետ արձագանքելու համար:

Ռիջ Շիլա Վիլյամս, դիպլոմավորված մասնագետ, Մինեսոթայի համալսարանի Շըրլի Գ. Մուր փորձարարական մանկապարտեզի տնօրեն: Մեծ փորձ ունի վաղ տարիքի երեխաների ներառական կրթության ոլորտում: Վիլյամս Ռիջը բնության վրա հիմնված խաղերի և բոլոր երեխաների զարգացման համար երեխաների ու բնության փոխազդեցությունների մնայուն օգուտների կրթող ջատագով է:

Տիքա Ռենատա, գիտ. 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, գիտ. դոկտոր, Կորնելիուս 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:

Քրիսվել Էլիզաբեթ, մանկավարժության մագիստրոս, Մինեսոթայի համալսարանի երեխաների զարգացման ինստիտուտում վաղ տարիքի երեխաների ուսումնական ծրագրերի համակարգող և դասավանդող: Միաժամանակ Շրլի Մուր փորձարարական մանկապարտեզում հատուկ կրթության կապերի պատասխանատուն է: Քրիսվելը դասավանդում է սոցիալական և հուզական զարգացում, վաղ տարիքի երեխաների զարգացում և կրթության տեսություններ ու փիլիսոփայություն դասընթացները:

Օ'Քոնոր Սյուզան, գիտ.դոկտոր, Օգզբերգի 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 աջակցությունը ընտանիքներին, հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց տեսակետների ներառումը համակարգային և քաղաքականության փոփոխություններում և հաշմանդամության ու անհամամասնության հիմնախնդիրները:

Հայաստանի Հանրապետություն

Ազատյան Թերեզա, մանկավարժական գիտ. թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի վարիչ, դոցենտ: Համայնքային ներառականության և հաշմանդամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոնի հետազոտող է: Վարում է հատուկ մանկավարժությանը վերաբերող դասընթացներ, դասավանդում է 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 գիտ. թեկնածու, լոգոպեդ, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի դոցենտ: «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 ուսումնական 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 հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին ցուցաբերվող աջակցությունը և վարքային ուղղորդումը:

Կարապետյան Սիրանուշ, մանկավարժական գիտ. 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 հոգեբանականությունը:

Հարությունյան Մարիաննա, մանկավարժական գիտ. 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 Օուլուի 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 գիտ. թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ: Լոգոպեդ է Երևանի թիվ 9 պոլիկլինիկայի վերականգնողական կենտրոնում, միաժամանակ զբաղվում է ուսուցիչների վերապատրաստմամբ: Մարությանի հետազոտական հետաքրքրությունները ներառում են ներառական և հատուկ կրթության տեսությունը և պրակտիկան, տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների կրթությունն ու նրանց հոգեբանամանկավարժական աջակցությունը:

Մելիք-Քախչյան Մհեր, 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, Կրևի Դրագամանովի անվան ազգային մանկավարժական համալսարանի մեդալով և Հայկական փիլիսոփայության ակադեմիայի «Դավիթ Անհաղթ» մեդալով:

Պալոզյան Ժաննա, մանկավարժական գիտ. թեկնածու, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի լոգոպեդիայի և վերականգնողական թերապիայի ամբիոնի դոցենտ: «Շիրակացու ճեմարան» միջազգային գիտակրթական համալիրում» ղեկավարում է լոգոպեդական ծառայությունը: Պալոզյանի փորձագիտության ոլորտները ներառում են ուսումնական դժվարությունները և աֆազիան:

Պողոսյան Ալվարդ, մանկավարժության մագիստրոս, Նյու Յորքի համալսարան: Աշխատում է ՅՈՒՆԵՍԿ-ի հայաստանյան ներկայացուցչությունում, ղեկավարում է կրթական ծրագրերի բաժինը, ապահովում է վաղ տարիքի երեխաների զարգացման և կրթության ծրագրերում միջոլորտային համագործակցության իրականացումը: Նախկինում ղեկավարել է ՄԱԿ-ի Մանկական հիմնադրամի Դրոզտանի ներկայացուցչության կրթության ծրագիրը: Պողոսյանը մասնագիտացած է կրթության առաջնորդության և վաղ տարիքի երեխաների կրթության ոլորտներում:

Սվաջյան Արաքսիա, մանկավարժական գիտ. 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» հայաս-

տանյան գրասենյակի) տարբեր ծրագրերում (օրինակ՝ վաղ տարիքի երեխաների զարգացում): Սվաջլանը ներառական կրթության դժվարությունների և ձեռքբերումների վերաբերյալ գիտամեթոդական բազմաթիվ հոդվածների հեղինակ է:

Պորտուգալիա

Փոլա Ֆ. Հանթ, գիտ. 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: Կառավարություններին և քաղաքացիական հասարակություններին աջակցել է քաղաքականության մշակման և տվյալների հավաքման ոլորտներում: Հանթը 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 մոտ 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 միջազգային շրջանավարտներից են Կորեայի Հանրապետության փոխվարչապետ և ֆինանսների նախարար Օքյու Քվոն, 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 ծրագրեր: Պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմը ներգրավված է ԱՄՆ ՄԶԳ-ի, ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի, CARE-ի, ԱՄՆ պետդեպարտամենտի և մի խումբ մասնավոր հիմնադրամների միջազգային դրամաշնորհային ծրագրերում:

Վերկայք՝ <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 կենտրոնը, Համայնքային կացության և տնային ու համայնքային ծառայությունների արդյունքների չափման հետազոտական ու վերապատրաստման կենտրոնները և Կրթական արդյունքների ազգային կենտրոնը) հետ 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 պե-

տության, ինչպես նաև մասնավոր հիմնադրամների կողմից ֆինանսավորվող հետազոտական, վերապատրաստման և փորձագիտական օժանդակության ավելի քան 30 ծրագիր: Ծրագրային թեմաները ներառում են հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ինքնորոշումը, սոցիալական ներառումը և ուսումնական հաջողությունները, որոնք հեշտացնում են նրանց անցումը չափահաս կյանքին, հնարավորություն են տալիս օգտվելու բարձրորակ ծառայություններից ու 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, Հնդկաստանում, Կոստա Ռիկայում, Բուրնդիում, Ուկրաինայում, Հայաստանում, Ղազախստանում, Ջամբիայում, Լիբերիայում, Քենիայում, Միկրոնեզիայում և Նոր Զելանդիայում:

Վեբկայք՝ <https://ici.umn.edu>

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանը հիմնադրվել է 1922 թ. և 1948 թ. 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 2011 թ.: 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, արտթերապիստներ, 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 2018 թ. 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 լիարժեք 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, Շիրակ):

Վեբկայք՝ <https://aspu.am/en/>

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 իրավունքներն ամենուր, մեր ամեն մի գործողությամբ: «Յուրաքանչյուր երեխա» ասելով՝ ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը նկատի ունի փոքրահասակ երեխաներին և դեռահասներին՝ 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 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 ՄԻԱՎ-ի փոխանցումը, երկիրը զերծ 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%-ի 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, օգտվեն վերականգնողական ծառայություններից, դատական համակարգը երաշխավորի երեխայի շահերի առավելագույն պաշտպանությունը: Այս օրակարգն ստեղծվել է օժանդակելու Հայաստանի կառավարության ազգային ռազմավարությունը, ինչպես նաև մի շարք ծրագրեր մարդու իրավունքների, երեխաների իրավունքների պաշտպանության, կրթության, առողջության, սնուցման և աղետների ռիսկերիի նվազեցման ոլորտներում:

Վերկայք՝ <https://www.unicef.org/armenia/>



Տպագրված է «ԱՍՈՂԻԿ» հրատարակչության տպարանում:
Ք. Երևան, Հայրիկ Մուրադյան 42/2, (գրասենյակ)
Ավան, Դավիթ Սալյան 45 (տպարան)
Հեռ.՝ (374 11) 52 10 20, (374 55) 58 80 23
Էլ. փոստ՝ info@asoghik.com