

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՈՐԴԵՑՈՒՅՑ

ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՀԱՐՄԱՐԵՑՈՒՄՆԵՐ ՈՐԱԿՅԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

Ձեռնարկ
մանկավարժների համար



ԱՐԴՅՈՒՆԱՎԵՏ ՀԱՐՄԱՐԵՑՈՒՄՆԵՐ
ՈՐԱԿՅԱԼ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ

Ձեռնարկ
մանկավարժների համար

Հանրապետական մանկավարժափոփանական կենտրոն
ԵՐԵՎԱՆ 2022

ՀՏԴ
ԳՄԴ

Արդյունավետ հարմարեցումներ, Որակյալ կրթություն, Մեթոդական ուղեցույց, Ձեռնարկ, Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն, Երևան, 2022, 142 էջ:

Ձեռնարկը երաշխավորվել է ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի կողմից՝ որպես ուսումնական նյութ:

Ձեռնարկը հրատարակության է երաշխավորվել Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ և ներառական կրթության ֆակուլտետի գիտական խորհրդի կողմից:

Մասնագիտական խմբագիր՝ մ.գ.թ., դոցենտ Ա.Հ. Սվաջյան

Գրախոսներ՝ Բ.գ.դ., պրոֆեսոր Գրիգորյան Ս.Վ.
մ.գ.թ., դոցենտ Մուրադյան Ս.Ս.

Հեղինակներ՝

Սվաջյան Ա.Հ., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Ազատյան Թ.Յու., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Բաբայան Լ.Ա., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Թադևոսյան Է.Ռ., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Հարությունյան Մ.Ռ., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Մանուկյան Ա.Տ., հոգեբանական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Մուրադյան Ս.Վ., մանկավարժական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ

Ադամյան Հ.Ա.

Օհանյան Հ.Վ.

Համակարգչային ձևավորում՝ Ստեփանյան Ա.Ռ., Դավթյան Հ.Լ.,
Սողոմոնյան Ս.Հ.

Խմբագիր՝ Պապյան Մ.Ռ.

Սույն ձեռնարկի նպատակը հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժներին համընդհանուր ներառական կրթության իրականացման գործընթացում մանկավարժական և մեթոդական աջակցության տրամադրումն է:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Նախաբան.....	4
Վերաբերմունքը՝ որպես ներառականության գրավական	6
Սոցիալական միջավայրի հարմարեցումներ	25
Ֆիզիկական միջավայրի հարմարեցումներ	40
Ուսումնական ռազմավարությունների հարմարեցումներ	61

ՆԱԽԱԲԱՆ

Ներառական կրթության համատեքստում իրականացվող ուսումնական գործունեության հիմքում այսօր կարևորվում է կրթական համակարգերի հարմարեցումը բոլոր սովորողների կարիքներին ու առանձնահատկություններին, որտեղ մանկավարժի ուշադրության կենտրոնում սովորողների բազմազանությունն է:

Հայաստանի Հանրապետությունում 2021 թվականից համընդհանուր ներառական կրթություն իրականացվում է արդեն հանրապետության բոլոր մարզերի և Երևան քաղաքի հանրակրթական դպրոցներում, ինչի արդյունքում՝ ուսումնական հաստատություններում սովորում են կրթական գործընթացում ամենատարբեր պատճառներով դժվարություններ և կրթական ամենատարբեր պայմանների կարիք ունեցող երեխաներ: Այս համատեքստում ուսուցման գործընթացը միևնույն միջավայրում և միևնույն ուսուցչի կողմից կազմակերպվում և իրականացվում է բոլոր սովորողների համար, սակայն նրանցից յուրաքանչյուրն առավել արդյունավետ ուսումնառություն և ակտիվ մասնակցություն ցուցաբերելու համար ունի տարբեր կարիքներ, որոնց մեծ մասը կարող են տարաբնույթ հարմարեցումներ լինել՝ ուսումնական նյութի, դասավանդման մեթոդի, յուրացված ուսումնական նյութի ստուգման և գնահատման, միջավայրի հարմարեցման, անհատական հարմարեցված աջակցող սարքավորումների և այլն:

Բնականաբար, այս հարմարեցումների կարիքները հասկանալու և դրանց ապահովման համար համապատասխան գործողություններ ձեռնարկելու հարցում ուսուցիչներին մեծապես օգնում է նախևառաջ սովորողների բազմազանության ընդունումը և այդ բազմազանության

վրա հիմնված ուսումնառության կազմակերպումը: Հանդուրժողականության և բազմազանության միջավայրում խմբային և անհատական աշխատանքների իրականացման և դրանց ներկայացման ժամանակ ուսուցչի կողմից պետք է մշտապես տարվեն աշխատանքներ՝ հավասարության և համընդհանրության բոլոր սկզբունքների պահպանման ուղղությամբ (Հարությունյան և ուրիշներ, 2020):

Կրթական համակարգերի հարմարեցման ռազմավարությունների ու սկզբունքների ներկայացմանը միտված սույն ձեռնարկը կառուցված է վերաբերմունքի՝ որպես ներառականության գրավականի, սոցիալական ու ֆիզիկական միջավայրերի հարմարեցման և ուսուցման մեթոդների ու հնարների հիմնահարցերի ներկայացման հիման վրա: Ներկայացված մեթոդներին ու հնարներին կից, որքան էլ որ դրանց քաջածանոթ են մեր մանկավարժները, տրվում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների տարբեր կարիքներ ունեցող սովորողների արդյունավետ ուսումնառությունն ու մասնակցությունը խթանող մեթոդական ցուցումներ՝ հարմարեցումների և այլընտրանքային տարրերի նկարագրությամբ:

Հաշվի առնելով վերոնշյալը՝ ձեռնարկի նպատակն է հնարավորություն ընձեռել ուսուցիչներին, ուսուցչի օգնականներին և կրթական ոլորտում աշխատող այլ մասնագետներին մասնակից լինել համընդհանուր ներառականության գաղափարի ներդրմանը և ինքնուրույն կարողանալ ապահովել անհրաժեշտ հարմարեցումները՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր սովորողի կարողություններն ու կրթական կարիքը:

ՎԵՐԱԲԵՐՄՈՒՆՔԸ՝ ՈՐՊԵՍ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳՐԱՎԱԿԱՆ

«Ներառում», «ներառական կրթություն» հասկացություններն ունեն շատ լայն իմաստ, սակայն, մեր իրականության մեջ մտան որպես կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք (այսուհետ՝ ԿԱՊԿ) ունեցող երեխաների, մասնավորապես՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ ոչ խտրական վերաբերմունք դրսևորելու, նրանց համար արդյունավետ կրթություն ապահովելու, սոցիալականացմանը նպաստելու հիմնական պայմաններ: Իրականում, խոսելով ներառման գործընթացի մասին, մեզնից յուրաքանչյուրը քաջ գիտակցում է, որ ներառումը յուրաքանչյուր անձի սոցիալականացման, որակյալ կրթություն ստանալու, հավասար իրավունքներ ունենալու հնարավորության ապահովումն է՝ անկախ անձի տարիքից, սեռից, զարգացման մակարդակից, էթնիկ պատկանելիությունից, այլ կերպ ասած՝ անկախ մարդկանց միջև եղած տարբերություններից (Հարությունյան և ուրիշներ, 2020):

Այսօր այնքան հաճախ է խոսվում ներառական կրթության, ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների և նրանց հիմնախնդիրների մասին, որ թվում է, թե ամեն ինչ ասված է: Սակայն, ամեն անգամ յուրաքանչյուր կոնկրետ երեխայի հետ հանդիպումից հետո հարց է ծագում՝ ի՞նչ գիտենք հենց այս երեխայի, նրա ներաշխարհի, հույզերի և կրթության այն առանձնահատուկ պայմանների մասին, որոնց կարիքը նա ունի, և վերջապես, ինչպիսի՞ն է նա՝ ԿԱՊԿ ունեցող երեխան:

Այո՛, նրանցից որևէ մեկը միգրացե դեռ չի կարողանում ամենապարզ և հիմնական չորս գույները ճանաչել, ինչպես դա անում

են իր հասակակիցները, մեկ ուրիշը, միգուցե, չի պատկերացնում, թե ինչ է թիվը կամ տառը, և, բացի որոշակի պատկեր լինելուց, ուրիշ ինչ տարբերություն և նմանություն ունեն դրանք, իսկ երրորդն էլ, պարզապես, չգիտի, թե ինչպես կարող է պահպանել դասարանում ընդունված այս կամ այն կանոնը, որ ստիպված չլինի անընդհատ դիտողություններ լսել ու դուրս մնալ խմբից:

Այո՛, նրանք տարբեր են. տարբեր են իրենց ընկալմամբ, մտածողությամբ, վարքով, հույզերով: Իսկ մենք՝ նրանց շրջապատողներս, հաճախ մեր ուշադրությունը սևեռում ենք հենց այդ տարբերությունների վրա ու դրանք ընկալում որպես խնդիր: Մենք նկատում ու գնահատում ենք այն, ինչ տեսանելի է, այն՝ ինչ ակնհայտ է. դրանք հիմնականում նրանց գործողություններն են, արարքները: Մինչդեռ իրական դրդապատճառները, դրանք ծնող կամ դրանց հետևանքով առաջացող ապրումները, հույզերն ու զգացմունքները՝ հաճախ չբացահայտված ու անհասկանալի, անկանխատեսելի են մեզ համար: Մենք հաճախ անկանխատեսելին ընկալում ենք որպես վտանգավոր՝ վախենալով առնչվել այն ամենի հետ, ինչն անհասկանալի, տարբերվող, հետևաբար նաև բարդ է թվում մեզ: Մենք վախենում ենք, որ կարող ենք վնասել, կորցնել վերահսկումն իրավիճակի նկատմամբ, անհանգստանում ենք դասարանի երեխաների ու նրանց արձագանքների, հարաբերությունների ու վերաբերմունքի համար, և էլի հազար ու մի այլ պատճառով տագնապում ենք ու վախենում: Զարմանալին վախը չէ, այլ այն համառությունը, որով հաճախ կառչում ենք այդ վախից և

սահմանափակում ԿԱՊԿ ունեցող երեխային իրապես ճանաչելու և հասկանալու մեր փորձերը:

Ստորև ներկայացված են կրթական գործընթացում հանդիպող վերաբերմունքի հիմնական խոչընդոտները:

Վերաբերմունքի խոչընդոտներ



Բարձր ակնկալիքների և հարգանքի բացակայություն:

Սովորողներին, հատկապես ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին վերաբերող հարցերը շատ հաճախ քննարկվում են միայն ուսուցչի, մասնագետի և ծնողի հետ: Միշտ չէ, որ այդ քննարկումները արվում են անմիջականորեն սովորողների հետ և, դրանով իսկ, սովորողների ուսումնառության ու զարգացման հնարավորությունների վերաբերյալ երբեմն արվում են կանխակալ եզրահանգումներ: Ինչպես ԿԱՊԿ ունեցող, այնպես էլ այդպիսի կարիքներ չունեցող երեխաները համեմատաբար հաճախ բախվում են այն խնդրի հետ, որ սովորողին վերաբերող անձնական հարցերը քննարկում են ոչ միայն նրանց հետ, ովքեր իրավասու են այդ մասին իմանալու:



**Հավասար մասնակցության բացակայություն դասա-
րանում:** ԿԱՊԿ ունեցող սովորողները, մյուսների նման, հավասարապես չեն մասնակցում բոլոր դասաժամերին: Հաճախ դասաժամերին սովորողները

երբեմն առանձնացվում են այլ տարածքում՝ առանձին ուսուցման և/կամ ծառայության նպատակով: ԿԱՊԿ ունեցող ոչ բոլոր սովորողներն են մասնակցում արտադպրոցական աշխատանքներին և միջոցառումներին: Սովորողների միջև անհավասարություն է նկատվում նաև դասարանական աշխատանքների, խմբային քննարկումների, գրատախտակի մոտ հանձնա-րարություն կատարելու ժամանակ: Ըստ սովորողների՝ միշտ չէ, որ նրանց հաջողվում է նստել իրենց դասընկերոջ հետ՝ նախընտրելի շարքում: Սովորողի հնարավորությունը՝ սեփական կարծիքը արտահայտելու կրթու-թյան կազմակերպման ձևերի, նախընտրելի մեթոդ-ների և ծառայությունների տրամադրման հարցերի վերաբերյալ դպրոցներում նույնպես բավական սահմանափակ է (Հուլիսի կամուրջ ՀԿ, ՀՄԿ, 2021):



Կարծրատիպեր: Կրթության մեջ արդյունավետ ներառման ամենամեծ խոչընդոտներից է մարդկանց ունեցած բացասական, սխալ վերաբերմունքը: Շատ հաճախ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների մասին գաղափարները ձևավորվում են գիտելիքների բացակայության կամ կարծրատիպերի պատճառով: Ուսուցիչները կարծում են, որ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներն ունակ չեն սովորելու կամ այլ գործունեություն ծավալելու, և նրանց հմտությունները

բավարար չեն հասարակության մարտահրավերները
դիմագրավելու համար: Նրանց կարծիքով ԿԱՊԿ
ունեցող սովորողները չեն կարող հաջողության
հասնել, իսկ նրանց ունեցած առաջընթացը դանդաղ է և
անկայուն: Իհարկե, ուսուցիչների մեծամասնությունը
դրական է վերաբերվում ներառմանը, սակայն միևնույն
ժամանակ դրա գործնական կիրառումը համարում են
խնդրահարույց: Բացասական վերաբերմունք ունեցող
որոշ ուսուցիչներ կարծում են, որ ներառումը բեռ է, և
նրանք պետք է ունենան հատուկ գիտելիքներ այն
իրագործելու համար: Այս խոչընդոտները հաճախ
առաջանում են գիտելիքների և փորձի պակասից, ինչն
էլ ստիպում է ուսուցիչներին անտեսել, դատել կամ
թյուր պատկերացումներ ունենալ ԿԱՊԿ ունեցող
սովորողների վերաբերյալ (Հույսի կամուրջ ՀԿ, ՀՄԿ,
2021): ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների նկատմամբ
դիրքորոշումների օրինակներ են.

- Ենթադրություն, որ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողը ոչ
լիարժեք է:
- Ենթադրություն, որ խոսքի խանգարում ունեցող
սովորողը չի կարող ձեզ հասկանալ:
- «Հատուկ լավություն» են անում սովորողին՝ նրա
համար լրացուցիչ հարմարեցումներ ապահովելով:



Խտրականություն: Տարբերություններ ունեցող սովորողների նկատմամբ դրսևորած խտրականությունը երբեմն հիմնական մարտահրավերն է դառնում նրանց սոցիալական ներառման գործում: Հաճախ որպես ներառական կրթության մարտահրավեր դիտում են սովորողների բազմազանությունը, այլ ոչ թե կրթական համակարգի թերությունները: Ուսումնական հաստատությունների կողմից ամրապնդված նման վերաբերմունքը կարող է հակազդել հաշմանդամություն ունեցող սովորողներին հանրակրթական դպրոցներ ներառելու ցանկացած փորձի: Դպրոցներում սովորողների շրջանում միմյանց նկատմամբ ծաղրի և խտրական վերաբերմունքի դեպքերը բավական տարածված են: Դեռևս կան ուսուցիչներ, որոնք կարծում են, որ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները չեն կարող հասնել հաջողության, իսկ նրանց առաջընթացը շատ դանդաղ է և անկայուն:



Ծաղր: Վերաբերմունքի մյուս խոչընդոտն այն է, որ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողները բախվում են հուզական և ֆիզիկական բռնությունների, ինչը լուրջ խոչընդոտ է և կարող է հանգեցնել մեկուսացման ու բացառման: Շատ անգամ այս երեխաներին կարող են ծաղրել իրենց արտաքինի պատճառով: Նման վարքագիծը վնասում է երեխաներին, ինչը ազդում է նաև նրանց

ինքնագնահատականի, սոցիալական փոխհարաբերությունների և ուսումնական մոտիվացիայի վրա:



Խղճահարություն: Հաճախ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին նայում են խղճահարությամբ, երբեմն նրանց համարելով հերոսներ՝ ջանքեր գործադրելու համարձակության համար: Այս վերաբերմունքը ևս լարվածություն է ստեղծում սովորողների համար:

Ուսուցիչները ներառական կրթության անբաժանելի մասն են հանդիսանում (Haskell, 2000): Հետազոտությունները ևս հաստատում են այն տեսակետը, որ ուսուցիչները ներառական ծրագրերի հաջողության գրավականն են, քանի որ նրանք առանցքային դերակատարում ունեն ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտներին դասարաններում ներառելու գործընթացում (Stewart, 1983; Whiting, Young, 1995): Այլ հետազոտություններ վկայում են, որ ներառական կրթությունը կարող է հաջողված և արդյունավետ լինել միայն այն դեպքում, երբ ուսուցիչները գործընթացն առաջ մղող թիմի մասն են կազմում (King, Bhroin, 2020, King, Bhroin Prunty, 2018):

Իհարկե, ներառման գործընթացն արդյունավետ կարող է լինել հատկապես այն դեպքում, երբ դրա համար պատասխանատու օղակները՝ ուսուցիչները, մանկավարժահոգեբանական աջակցություն տրամադրող մասնագետները և ծնողները համագործակցային, թիմային մոտեցում են դրսևորում այդ գործընթացի կազմակերպման ու իրականացման հարցում՝ անկախ իրենց առաջնային կամ երկրորդային համարվող դերակատարումից: Հետազոտությունները փաստում են նաև, որ ներառական կրթության հաջողությունը կարող է

վտանգվել, եթե ուսուցիչները բացասական վերաբերմունք ունենան ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների ներառման նկատմամբ (Van Reusen, Shoho, Barker, 2001): Ներառական կրթության բացասական ընկալումները և ոչ դրական վերաբերմունքն ուղղակիորեն անդրադառնում են այդ գործընթացի արդյունավետության վրա և կարող են լուրջ խոչընդոտ դառնալ ներառման գործընթացում (Dukmak, 2013; Cawley, Hayden, Cade, Baker-Kroczyński, 2002):

Ներառական կրթության նկատմամբ մանկավարժների վերաբերմունքը միանշանակ չէ, և մենք կարող ենք հանդիպել ոչ միայն ուսուցիչների, որոնք դրական են վերաբերում ներառական կրթությանը (Loreman, Deppeler, Harvey, 2010), այլև նրանց, ովքեր կասկածով, անվստահությամբ ու բացասաբար են վերաբերում այս գործընթացի արդյունավետությանը (Bhroin, King, Prunty, 2020): Նման դեպքերում մանկավարժներն առավել հաճախ շեշտադրում են, որ զարգացման այս կամ այն առանձնահատկությունն ունեցող երեխաների հետ աշխատանքը խիստ բարդ ու ժամանակատար է, նրանց վրա անընդհատ ուշադրություն կենտրոնացնելու անհրաժեշտությունը նվազեցնում է դասարանի մյուս երեխաների հետ համագործակցելու հնարավորությունը և մի շարք այլ հանգամանքներ:

Իսկ ի՞նչ գործոնների ազդեցությամբ է ձևավորվում այդ վերաբերմունքը, որքանո՞վ են բազմազանության վերաբերյալ մեր գիտելիքներն ու դրա հետ կապված հույզերն անդրադառնում այդ գործընթացի նկատմամբ մեր վերաբերմունքի վրա, որքանո՞վ է դպրոցական միջավայրը նպաստում ներառման գործընթացին:

Երեխայի հետ հաղորդակցման փորձերում բազմիցս բախվել ենք այն յուրահատուկ վերաբերմունքին, որ նա ունի մարդկանց և սոցիալական միջավայրի նկատմամբ: Զարգացման առանձնահատկություններն ուղղակիորեն արտացոլվում են նաև երեխայի կողմից շրջապատող աշխարհի հետ որոշակի փոխհարաբերությունների ձևավորման յուրահատկություններում: Խանգարվում է երեխայի՝ շրջապատող աշխարհին համապատասխանաբար արձագանքելու հնարավորությունը, ինչի արդյունքում խախտվում է նաև հարմարվողական խնդիրների հիերարխիան (ստորակարգությունը): Այս խնդիր Այս հանգամանքը հաճախ լուրջ խոչընդոտ է ների հիերարխիայում առաջնային է դառնում ոչ թե շրջապատող աշխարհի նկատմամբ ակտիվ հարմարումը, այլ պաշտպանությունը: Այդ պաշտպանության համար նա բազմազան ջանքեր է գործադրում. լռում է, հակադրվում, իրավիճակին անհամապատասխան հույզեր արտահայտում, թաքնվում հաղորդակցումից և այլն: Իսկ մենք՝ նրան շրջապատողներս, շարունակում ենք տեսնել միայն ակներևը, և նորանոր պատնեշներ ենք կառուցում մեր միջև՝ անվերջ գնահատականներ տալով. ԿԱՊԿ ունեցող երեխան խուսափում է հաղորդակցումից, հույզերը մակերեսային են, տարբերակված չեն, վարքը միօրինակ է, դժվար կառավարելի, գերակտիվ է, ագրեսիվ և այլն:

Իրավիճակը հատկապես բարդանում է, երբ գործ ենք ունենում դժվար կառավարելի կամ խնդրահարույց վարք ունեցող երեխայի հետ: Մի շարք հետազոտություններ փաստում են, որ մանկավարժները հատկապես բարդ են համարում վարքային կամ հուզական ոլորտների

հետ կապված դժվարություններ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքը (Chhabra, Srivastava, 2010): Նման դեպքերում, մանկավարժն իրեն ասես անգոր է զգում իրավիճակի կառավարման հարցում, տազնապում է դասարանի նկատմամբ վերահսկման հնարավոր կորստի վտանգից, անհանգստանում է, որ տվյալ երեխայի վարքը կարող է վնասել հենց իրեն՝ երեխային կամ մյուս երեխաներին, և շատ հաճախ միակ լուծումը, ցավոք սրտի, դառնում է երեխայի՝ դասարանում անցկացվող ժամանակի կրճատումը:

ԿԱՊԿ ունեցող երեխան իրականում իր թվացյալ դիմադրության, լացի, ագրեսիայի, գերակտիվության կամ խուլ լռության ետևում թաքցնում է իր առանձնահատկություններով հանդերձ ընդունված լինելու խնդրանքը:

Մենք հաճախ այս կամ այն երեխային՝ իր առանձնահատկություններով հանդերձ ընդունելու հանգամանքը շփոթում ենք խղճահարության հետ, կարծելով, որ տվյալ երեխայի համար դժվար է, բարդ է, նա չի կարող իր առջև դրված այս կամ այն խնդիրը լուծել այնպես, ինչպես մյուսները, հետևաբար՝ նրան «ավելորդ ծանրաբեռնելու» կարիք չկա: Արդյունքում՝ «հանգիստ» ենք թողնում երեխային, և հերթական անգամ փակում ենք զարգացման ճանապարհը, քանզի խղճահարությամբ դժվար է նպաստել որևէ մեկի զարգացմանն ու աճին: Նման դեպքերում կարծում ենք, որ ներառում ենք իրականացում, մինչդեռ, լավագույն դեպքում, ընդամենը ֆիզիկական ներկայություն ենք ապահովում: Արդյո՞ք ֆիզիկական ներկայության ապահովումը բավարար է իրական ներառում ապահովելու համար, արդյո՞ք դա բազմազանության նկատմամբ

հանդուրժող վերաբերմուք ձևավորելու արդյունավետ քայլ է: Բնականաբար՝ ոչ, և ինչպես նշում են մի շարք հետազոտողներ՝ ֆիզիկական ներկայությունը անհրաժեշտ, բայց ոչ բավարար պայման է սոցիալական և հոգեբանական ներառման համար (Witterholt, Goedhart, Suhre, 2016):

Այս հանգամանքը հաճախ լուրջ խոչընդոտ է ներառման գործընթացի իրականացման համար, մասնավորապես՝ իր անդրադարձն ունենալով անհատական ուսուցման պլանների (այսուհետ՝ ԱՈՒՊ) վրա: Երբեմն ոչ հստակ պատկերացումներ ենք ունենում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների առանձնահատկությունների և կրթական կարիքների մասին, հետևաբար, լավ չենք պատկերացնում, թե տվյալ երեխայի ԱՈՒՊ-ում ի՞նչ վերջնանպատակ, տարեկան նպատակ և դրանց հասնելու համար ինչպիսի՞ կարճաժամկետ խնդիրներ սահմանենք, ի՞նչ պահանջներ դնենք նրա առջև, որո՞նք են նրա ուժեղ կողմերը, որոնց վրա մենք կարող ենք հիմնվել ուսումնական գործընթացը կազմակերպելիս և այլն: ԱՈՒՊ-ը ներառման գործընթացի կարևոր բաղադրիչներից մեկն է և ներառական կրթության արդյունավետ կազմակերպման կարևոր «գործիք է», որը մանկավարժի առջև որոշակի պահանջներ է դնում. ճանաչել սեփական աշակերտի ուժեղ կողմերը, կարողությունները, նրա կրթության կազմակերպման համար անհրաժեշտ պայմանները: Եթե մանկավարժը չունի բավարար պատրաստվածություն վերոնշյալ հարցերի շուրջ, եթե դժվար է պատկերացնում, թե որակյալ կրթություն տալու նպատակով ինչպե՞ս կարող է հարմարեցնել ուսումնական պլանը տվյալ աշակերտի կարողություններին՝ սկսում է իրեն

անկարող համարել նաև տվյալ երեխայի հետ հնարավորինս արդյունավետ համագործակցելու հարցում՝ դառնալով ներառական կրթության նկատմամբ ուսուցչի վերաբերմունքի վրա ազդող հերթական բացասական գործոնը (Mngo, Mngo, 2018):

Ինչպես արդեն նշեցինք, ուսուցիչների կողմից ներառական կրթության նկատմամբ դրսևորվող դիմադրությունը կամ ոչ այնքան դրական վերաբերմունքը հաճախ պայմանավորված է ոչ բավարար փորձառությամբ (Dukmak, 2013): Մանկավարժները հաճախ իրենց անպատրաստ են զգում ներառական կրթություն իրականացնելու հարցում, քանզի այս ոլորտում համապատասխան պատրաստվածություն չունեն (Malone, Gallagher, Long, 2001; Daane, Beirne-Smith, Latham, 2000): Կարծում ենք՝ դա լիովին բնական ու հասկանալի է. դժվար է ընդունել այն, ինչի մասին գրեթե պատկերացում չունես կամ ունեցածդ պատկերացումները բավարար չեն քեզ որևէ ոլորտում վստահ ու կարող զգալու համար: Արդյունքում՝ ոչ բավարար պատրաստվածությունը հանգեցնում է ներառման գործընթացի կազմակերպման հարցում մանկավարժի վստահության նվազեցման (Schumm, Vaughn, Gordon, Rothlein, 1994), ինչն էլ իր հերթին ոչ միայն խոչընդոտում է ներառման գործընթացի արդյունավետ կազմակերպմանը, այլև անբարենպաստ գործոն է դառնում այս գործընթացի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորման հարցում:

Հետևաբար, ԿԱՊԿ ունեցող յուրաքանչյուր նոր երեխայի, նրա առանձնահատկությունների, փոխհարաբերությունների, հնարավորությունների ու դժվարությունների հետ մեր առնչությունը կարող ենք դիտարկել որպես նոր փորձառության, հետևաբար նաև

վստահության ու ներառման գործընթացի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորման հնարավորություն:

Հետազոտությունները վկայում են, որ այն մանկավարժները, ովքեր ավելի քիչ առնչություն են ունեցել զարգացման տարբեր առանձնահատկություններ ունեցող երեխաների հետ, ընդհանուր առմամբ, ոչ դրական վերաբերմուք ունեն ներառական կրթության նկատմամբ (Forlin, Douglas, Hattie, 1996):

Գաղտնիք չէ, որ այսօր մեր դպրոցներում դասարանները գերհագեցած են, և մանկավարժն իր աշխատանքն իրականացնում է միաժամանակ մինչև 30-35 երեխայի հետ, մինչդեռ, ներառման գործընթացի իրականացման ճանապարհին մեծ դասարանները դիտարկվում են որպես բավական ծանրակշիռ խոչընդոտ (Agran, Alper, Wehmeyer, 2002): Բնականաբար, այս հանգամանքը ոչ միայն իր բացասական ազդեցությունն է ունենում մանկավարժ-աշակերտ համագործակցության վրա, այլև սահմանափակում է աշակերտներից յուրաքանչյուրին դասապրոցեստում ներգրավելու հնարավորությունը, հատկապես՝ դասավանդման ավանդական մեթոդների կիրառման պարագայում:

Վերը նշված դժվարությունները, բնականաբար, չեն կարող չանդրադառնալ ներառական կրթության նկատմամբ մանկավարժների վերաբերմունքի վրա. եթե դասարանում ժամանակի կառավարման, տարբեր ընդունակություններ ունեցող երեխաների հետ արդյունավետ մեթոդների և միջոցների ընտրության ու կիրառման հետ կապված առկա են լինում մի շարք դժվարություններ, ներառական կրթությունն ընկալվում է որպես բարդ իրագործելի գործընթաց, որի

իրականացման համար անհրաժեշտ քայլերը մենք հաճախ լավ չենք պատկերացնում: Արդյունքում՝ այն դառնում է հերթական բարդությունն ու պատնեշը մեր և երեխաների, մեր և ներառման գործընթացի արդյունավետ քայլերի միջև:

Սա ինքնատիպ շղթայական ռեակցիա է. եթե ուսուցիչը բացասաբար է վերաբերում ներառական կրթությանը, ապա, բնականաբար, վտանգ կա, որ այդ վերաբերմունքը կփոխանցվի նաև դասարանի մյուս աշակերտներին: Այս երևույթն ավելի վտանգավոր է դառնում, երբ ներառական կրթության նկատմամբ բացասական վերաբերմունքն ուղղակիորեն վերափոխվում է կրթության այս կամ այն առանձնահատուկ պայմանների կարիքն ունեցող կոնկրետ երեխայի նկատմամբ բացասական վերաբերմունքի: Ընդորում, այդ վերաբերմունքը կարող է տարբեր դրսևորումներ ունենալ՝ լրիվ անտարբերությունից մինչև անհանդուրժողականություն: Աշակերտները, ինչպես և ուսուցիչները, հաճախ այնքան էլ լավ չեն պատկերացնում ԿԱՊԿ ունեցող իրենց դասընկերների հիմնախնդիրները, նրանց՝ իրենց համար անհասկանալի ու երբեմն արտասովոր թվացող վարքի կամ արձագանքների պատճառները, հետևաբար, դրանք հասկանալու համար աջակցության կարիք ունեն: Համադասարանցիները կարիք ունեն որոշակի տեղեկությունների նաև այն մասին, թե դասապրոցեսում իրենց դասընկերոջ դրսևորած այս կամ այն վարքը, այս կամ այն արձագանքը ինչով է պայմանավորված, արդյո՞ք իրենք կարող են որևէ կերպ ազդեցություն ունենալ այդ դրսևորումների վրա, եթե այո՝ ապա ինչպե՞ս, եթե ոչ՝ ապա ինչու՞ և այլն: Սակայն այդ հարցերին դժվար է պատասխանել, երբ մենք

ինքներս դեռ հստակ պատկերացում չունենք դրանց վերաբերյալ, առավել ևս, երբ այդ դրսևորումները մեզ բարկացնում են, անհանգստացնում, խանգարում: Հետևաբար, հերթական պատնեշը, որ կառուցվում է ուսուցչի և ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտի միջև, կարող է փակել դասընկերների միջև հնարավոր համագործակցության ճանապարհը:

Դեռևս նախադպրոցական տարիքից սկսում ենք անընդհատ բարձրաձայնել ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կրթական իրավունքի մասին, ու, մեր կարծիքով, փորձում ենք նպաստել դրա իրացմանը: Սակայն, հաճախ մենք՝ երեխաներին շրջապատող մեծահասակներս ենք մոռանում ոչ պակաս կարևոր մեկ այլ իրավունքի մասին՝ լինել այնպիսին, ինչպիսին կաս:

Այո՛, ինչպես ցանկացած երեխա՝ Դաունի համախտանիշ, աուտիզմ, մանկական ուղեղային կաթված, լսողության կամ տեսողության, խոսքային կամ վարքային խանգարում ունեցող, իր առանձնահատկություններով հանդերձ՝ ընդունված, հասկացված և սիրված լինելու կարիք ունի: Իսկ մենք տարբեր պատճառներով պատնեշներ ենք ստեղծում այն ամենի նկատմամբ, ինչ տարբեր է, անսովոր է, դեռ չհասկացված է, անորոշ է, փակում ենք զարգացման, նոր տպավորություններ, նոր գիտելիքներ, նոր հույզեր ու նոր փորձ ձեռք բերելու ճանապարհը, թեև, արդեն մոտ երկու տասնյակ տարի է, խոսում ենք այդ պատնեշները քանդելու, հավասար իրավունքների ու ներառման կարևորության մասին:

Կարծում ենք, դժվար է ներառումն իրականացնել նախադպրոցական կամ դպրոցական հաստատությունում, քանի դեռ այն չի սկսվել

մեր գիտակցության մեջ: Միգուցե միայն այս դեպքում մենք կկարողանանք գիտակցել, որ իրական ներառումը այլոց ճանաչելու ու ընդունելու հնարավորություն է, այն գիտակցումն է, որ կարող ես ոչ միայն օգնել, այլև օգնություն ստանալ:

Եվ վերջապես, որո՞նք են կրթության այն առանձնահատուկ պայմանները, որոնց կարիքն ունեն երեխաները. միգուցե դրանք հենց այն պայմաններն են, որոնցում դադարում ենք կենտրոնացնել ուշադրությունը մեր միջև եղած տարբերությունների վրա, ու, խնդիրներից զատ, նկատում ենք հնարավորությունները: Այո՛, երբեմն դա այնքան էլ հեշտ չէ, բայց միայն այդ դեպքում է հնարավոր տեսնել, թե որքան նման ենք իրար, միայն այդ դեպքում է հնարավոր ապահովել իրական ներառում:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հարությունյան Մ. և ուր., Ներառական կրթության ռազմավարություն: Դասագիրք: Մինեապոլիս, Մինեսոթա, ԱՄՆ. Մինեսոթայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵՖ Հայաստան և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, 2020, էջ 14-24:
2. Հույսի կամուրջ ՀԿ, ՀՄԿ. (2021). ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցներում կրթության կազմակերպման գործընթացի ներառականության գնահատման ամփոփ արդյունքները:
3. Agran, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(2), 123-133.
4. Bhroin, Ó Ní., King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans *Journal of Teacher Education* 43 (1), 38-63.
5. Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423-435.
6. Chhabra, S., Srivastava, R., (2010). Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies* 20(4): 219-228. DOI:10.1177/1044207309344690

7. Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and Teachers' Perceptions of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education*, 121(2), 331-338.
8. Dukmak, S. J. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1): 26-39.
9. Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive Practices - how accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education.*, 43(2), 119-133.
10. Haskell, D. H. (2000). Building bridges between Science and Special Education. *Electronic Journal of Science Education.*, 4(3).
11. King, F., Bhroin, O Ní., Prunty, A. (2018). Professional learning and the individual education plan process: implications for teacher educators. *Professional development in education* 44 (5), 607-621
12. Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2010). The perspectives of secondary school teachers regarding the flexible implementation of the Curriculum Assessment Policy Statement.
13. Malone, D. M., Gallagher, P. A., & Long, S. R. (2001). General education teachers' attitudes and perceptions of teamwork supporting children with developmental concerns. *Early Education and Development*, 12(4), 577-592.
14. Mngo, Z.Y. & Mngo, A.Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional

15. Schumm, J. S., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General Education Teachers' Beliefs, Skills and Practices in Planning for Mainstreamed Students with Learning Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22-37.
16. Stewart, F. K. (1983). Teacher attitudes and expectations regarding mainstreaming of handicapped children. *Teacher Education and Special Education*, 6(1), 39-45.
17. Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, 84(2).
18. Whiting, M., & Young, J. (1995). Integration: Social justice for teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference., Hobart, Tasmania.inclusion. *Journal of faculty of Education United Arab Emirate University (UAEU)*, 17(19): 27-44.
19. Witterholt, M., Goedhart, M., & Suhre, C. (2016). The impact of peer collaboration on teachers' practical knowledge. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 126-143.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1109624>



Սոցիալական միջավայրի բարենպաստ ազդեցությունը

Սոցիալական միջավայրը ձևավորվում է մարդու կողմից ստեղծած մշակութային, քաղաքական և սոցիալական տարբեր կառույցներով, որոնք գործում են յուրաքանչյուրի և բոլորի համար: Տունը, դպրոցը, համալսարանը, այնուհետև այն կազմակերպությունը, որտեղ մարդն աշխատում է, հիմնական վայրերն են, որտեղ առաջանում են սոցիալական միջավայրի փոխհարաբերություններ, իսկ մարդկանց ֆիզիկական և հոգեկան առողջությունը մեծապես կախված է դրանցից (Barnett, Casper, 2011):

Հասակակիցների հետ սոցիալական հարաբերությունների ձևավորումը և պահպանումը, ընկերներ ունենալը, որոնց հետ կարելի է լավ ժամանակ անցկացնել, դպրոցում և համայնքում ներկայություն ապահովել՝ սոցիալականացման կարևորագույն անկյունաքարերն են:

Սոցիալական միջավայր ապահովելը հաճախ համարվում է ընտանիքի պարտականությունը: Այն չափազանց կարևոր է հասակակիցների հետ դրական փոխհարաբերությունների ձևավորման համար, նպաստում է ակադեմիական հաջողու-

թյուններին, քանի որ դասավանդման ժամանակակից շատ մոտեցումներ պահանջում են դասընկերների հետ համագործակցությամբ ուսումնառության կազմակերպում: Սովորողների սոցիալական միջավայրի հիմնախնդիրները հետազոտելիս կարևոր է հաշվի առնել, որ բոլոր հաջողություններն ապահովվում են ինչպես հաշմանդամություն ունեցող, այնպես էլ այլ՝ զարգացման խանգարում չունեցող սովորողների համատեղ ջանքերով: Դպրոցի մանկավարժական ողջ անձնակազմը կրթական միջավայրում ստեղծում է բազմազանության արժևորման մթնոլորտ: Ուսուցիչները և այլ մասնագետները կարող են դասարաններում ստեղծել պայմաններ, որոնք կամ կխթանեն ԿԱՊԿ ունեցող և չունեցող սովորողների միջև դրական սոցիալական փոխհարաբերությունների ձևավորումը կամ կխոչընդոտեն դրանք: Սովորողների ծնողները կարող են նպաստել այդ հարաբերությունների զարգացմանը կամ ընդհակառակը՝ անհիմն մտավախությունների ու անհանգստությունների, չափից ավելի պաշտպանական հակազդումների և կարծրատիպերի ու նախապաշարումների պատճառով խանգարել դրական սոցիալական փոխհարաբերությունների զարգացմանը և պահպանմանը: Վերջին հաշվով, պետք է ընդունել, որ սոցիալական հարաբերությունները երկկողմ բնույթ ունեն:

Պետք է ստեղծվեն սոցիալական միջավայրին համապատասխան պայմաններ, որոնք հասանելի կլինեն բոլոր երեխաներին հիմնական միջավայրերում՝ ընտանիքում, դպրոցում և այլն:

Ներգրավվածություն

Ցանկալի գործողություններում ընդգրկվելու համար ճիշտ ընտրված և անհրաժեշտ աջակցություն ունենալը նպաստում է ոչ միայն սոցիալական միջավայրում ներառմանը, այլև՝ ուսման առաջընթացին: Այն ավելի մեծացնում է սովորողների դասերից հետո դպրոցում մնալու, առկա խնդիրների լուծմանն ուղղված աշխատանքներում ակտիվորեն ներգրավվելու և իրականացվող միջոցառումներին անմիջական մասնակից դառնալու հավանականությունը: Սա չի նշանակում, որ բոլոր սովորողներից պետք է հավասար ակնկալիքներ ունենալ, դրանք պետք է լինեն ըստ կարողությունների՝ բոլորին տալով մասնակցելու հնարավորություն (Aguilar, Catalán, 2018):

Ներառական միջավայրերի հասանելիություն

Սոցիալական միջավայրում ներառման կարևոր նախապայմաններից մեկը բոլոր սովորողների համար բոլոր միջավայրերի հասանելիության ապահովումն է, մասնավորապես՝ այս դեպքում խոսքը հաշմանդամություն ունեցողների միջավայրային հասանելիության մասին է: Դրանք են՝ ֆիզիկական տարածքները, օրինակ՝ հասանելի և համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներով կառուցված խաղահրապարակները, դպրոցական ճաշարանները, սպորտային դահլիճները, ինչպես նաև սոցիալական տարածքները, որոնք հասակակիցների հետ հանդիպելու և հաղորդակցվելու հիմնական վայրերն են: Կարևոր է հիշել, որ յուրաքանչյուր միջավայրում կան պարզ միջոցներ, որոնցով կարելի է մեծացնել սոցիալական

փոխազդեցությունը և ներառման հավանականությունը: Օրինակ, կարելի է սովորողներին նստեցնել որոշակի օրինաչափությամբ, պայմաններ ստեղծելով միմյանց հետ շփումը խրախուսելու կամ հակառակը՝ նվազագույնի հասցնելու համար: Ցավոք, դեռևս շատ են մանկավարժները, ովքեր գերադասում են երկրորդ տարբերակը՝ մոռանալով, որ դպրոցում ուսանելու մի զգալի մասը հիմնված է սովորողների՝ իրար հետ, այլ ոչ թե մեծերի հետ շփումների վրա: Դպրոցում մանկավարժները հնարավորություն ունեն նպաստելու հասակակիցների միջև դրական փոխհարաբերությունների ամրապնդմանը՝ ապահովելով աջակցող սոցիալական միջավայր՝ ձևավորելով համագործակցություն և առաջացնելով տվյալ միջավայրին պատկանելու զգացում (Աբերի, Հարությունյան, 2020):

Երեխայի զարգացումը խթանող ամենակարևոր գործոնը և պայմանը սոցիալական միջավայրն է: Դա այն ամենն է, ինչը մեզ շրջապատում է սոցիալական կյանքում և, առաջին հերթին, մարդիկ, որոնց հետ յուրաքանչյուր երեխա ունի որոշակի հարաբերություններ: Սոցիալական միջավայրն ունի բարդ կառուցվածք, որը բազմամակարդակ է և ներառում է բազմաթիվ սոցիալական խմբեր, որոնք համատեղ ազդեցություն ունեն երեխայի զարգացման և վարքի վրա: Դրանք են՝

1. միկրոմիջավայր,
2. անձի վրա ազդող անուղղակի սոցիալական կառույցներ,
3. մակրոսոցիալական կառույցներ - մակրոմիջավայր

(Гайдукевич, 2016):

Միկրոմիջավայրն անձին անմիջականորեն շրջապատող միջավայրն է, որն ուղղակիորեն ազդում է մարդու վրա: Այստեղ է երեխան ձևավորվում և գիտակցում իրեն որպես անձ: Դա ընտանիքն է, մանկապարտեզի խումբը, դպրոցական դասարանը և այլ միջավայրեր, որտեղ անձը հայտնվում է առօրյա կյանքում:

Անձի վրա ազդող անուղղակի սոցիալական կառույցներն այն կազմավորումներն են, որոնք անմիջականորեն կապված չեն անհատի հետ: Օրինակ, աշխատանքային կոլեկտիվը, որտեղ աշխատում են երեխայի ծնողները, միայն անուղղակիորեն՝ ծնողների միջոցով է կապված երեխայի հետ:

Մակրոմիջավայրը հասարակության մեջ սոցիալական հարաբերությունների համակարգ է: Նրա կառուցվածքն ու բովանդակությունը ներառում են բազմաթիվ գործոնների համադրություն, այդ թվում՝ առաջին հերթին տնտեսական, իրավական, քաղաքական, գաղափարական և այլ հարաբերություններ: Մակրոմիջավայրի նշված բաղադրիչներն ազդում են երեխայի վրա ինչպես ուղղակիորեն՝ օրենքների, սոցիալական քաղաքականության, արժեքների, նորմերի, ավանդույթների, գանգվածային լրատվության միջոցների, այնպես էլ անուղղակիորեն՝ փոքր խմբերի վրա ազդեցության միջոցով, որոնցում ներառված է անձը: Մարդկանց միջև հարաբերությունները լայն շրջանակ ունեն, դրանք հաճախ, ինչպես մակրոմիջավայրի, այնպես էլ միկրոմիջավայրի դեպքում, կարող են միջնորդավորված լինել:

Սոցիալական խոչընդոտներ



Սոցիալական բացառում/մեկուսացում:

Հաշմանդամություն կամ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները հաճախ սոցիալապես բացառվում են իրենց դասընկերների կողմից: Հասարակության մեջ սակարող է պայմանավորված լինել վախի, անտեղյակության, անիրազեկվածության և ավանդական նախապաշարմունքներով: Դեռևս կան այնպիսի մանկավարժներ, որոնք կարծում են, որ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին կրթելը ոչ մի օգուտ և նպատակ չունի: ԿԱՊԿ ունեցող սովորողները հաճախ չունեն սոցիալական շփումների նույն հնարավորությունները, ինչ մյուսները:



Անտարբերություն:

ԿԱՊԿ ունեցող սովորողը հաճախ իրեն չի զգում խմբի լիարժեք անդամ և դպրոցում մտերիմ ընկերներ չի ունենում: Հուզական սերտ կապի բացակայության պատճառով շատ սովորողներ հաճախ անտարբերություն են դրսևորում ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների նկատմամբ, որի արդյունքում նրանցից շատերը չեն ընդգրկվում կազմակերպված խաղերին կամ ժամանցային միջոցառումներին: Հաճախ երեխաները հյուր չեն գնում ԿԱՊԿ ունեցող իրենց ընկերներին կամ հակառակը, չեն հյուրընկալում նրանց:



Ֆիզիկական համապատասխան միջավայրի բացակայություն:

Հանրային կառույցները, ինչպիսիք են բնակելի շենքերը, հյուրանոցները, առևտրի կենտրոնները, կինոթատրոնները, հասարակական տրանսպորտը, ցավոք, հաճախ նաև ուսումնական հաստատությունները հարմարեցված չեն ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կարիքներին, ուստի նրանց համար տարբեր վայրերում գտնվելու հնարավորությունը հաճախ սահմանափակված է: ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների շփումը ընկերների հետ ևս կարող է սահմանափակվել, եթե չկան համապատասխան ֆիզիկական հարմարեցումներ, օրինակ, երեխան կարող է չունենալ ընդմիջմանը միջանցք դուրս գալու հնարավորություն, մյուս սովորողների հետ բակում խաղալը կամ ճաշարանում ճաշելը կարող է դժվար կամ անհնարին լինել:

Երեխայի սոցիալականացումը ենթադրում է բարձր սոցիալական ակտիվություն: Մասնավորապես, անհրաժեշտ է դիտարկել հետևյալը. արդյունավետ ներառական կրթական միջավայրի ստեղծման կարևորագույն նախապայմաններից մեկը դրական սոցիալական համագործակցությանը նպաստող սոցիալական միջավայրի առկայությունն է, այնպիսի միջավայրի, որը յուրաքանչյուր սովորողի համար հնարավորություն է ստեղծում մասնակցային և ներգրավված լինելուն:

Սոցիալական միջավայրի խոչընդոտների հաղթահարման համար առաջարկում ենք որոշ մոտեցումներ, որոնք նպաստավոր կլինեն սովորողների, հատկապես ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների սոցիալական տարբեր իրավիճակներում հասակակիցների հետ համագործակցության համար:

Հետազոտությունները ցույց են տալիս (Anjeh, 2011), որ դասարանում ընդունված լինելու հանգամանքը սովորողների վրա դրական ազդեցություն է ունենում, մասնավորապես, նպաստում է.

- ինքնագնահատականի բարձրացմանը,
- հաջողության հասնելու նախաձեռնողականությանը /էնտուզիազմ/,
- դպրոցին, դասարանին հարմարվելու հնարավորությունների ընդլայնմանը,
- վարքի կարգավորմանը,
- ձեռքբերումների խթանմանը:

Ցավոք սրտի, շատ հաճախ սոցիալական միջավայրում բացակայում են ոչ միայն այն նպաստավոր պայմանները, որոնք ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին թույլ կտան իրենց ընդունված զգալ, այլ ընդհակառակը, առկա են տարբեր գործոններ, որոնք լրացուցիչ խոչընդոտ են դառնում հասակակիցների կողմից երեխայի ընդունման ճանապարհին և է՛լ ավելի բարդացնում սոցիալական տարբեր իրավիճակներում հասակակիցների հետ համագործակցությունը: Մի շարք հետազոտություններ վկայում են այն մասին, որ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները հաճախ հասակակիցների հետ փոխհարաբերություններում բավականաչափ ճկուն չեն և ունեն ավելի ցածր

սոցիալական ընկալունակություն: Թերևս այս հանգամանքով է պայմանավորված նաև այն փաստը, որ նրանք ավելի հաճախ են խնդիրներ ունենում սոցիալական կարողունակության/կոմպետենտության/ տեսանկյունից, քան իրենց հասակակիցները (Currie, Kahn, 2012): Բնականաբար, այս հանգամանքը կարող է երեխաների տազնապների ու անհանգստության պատճառ դառնալ: Նրանց այդ հուսահատությունը, տազնապներն ու անհանգստությունն անմիջականորեն կիսողը հաճախ դառնում է ընտանիքը, ում դերը, թերևս, դժվար է թերագնահատել երեխայի սոցիալականացման և սոցիալական միջավայրի հետ համագործակցության հնարավորությունների ապահովման տեսանկյունից:

Ընտանիքներն ու դրանցում առկա փոխհարաբերությունները, երեխայի նկատմամբ վերաբերմունքն ու դաստիարակչական մոտեցումները, բնականաբար, տարբեր են, և դրանք կարող են նպաստել ինչպես աջակցող սոցիալական միջավայրի ձևավորմանն ու երեխայի սոցիալականացմանը, այնպես էլ՝ դառնալ լուրջ խոչընդոտ այդ ճանապարհին, քանզի հաճախ, երեխայի այս կամ այն խնդրով պայմանավորված, ընտանիքն ինքը կարող է կանգնել սոցիալականացման պատենշների առջև:

Իսկ ո՞րն է այս պարագայում մեր՝ երեխաների հետ աշխատող մանկավարժներիս դերը: Թերևս, մեր կարևորագույն դերն այս դեպքում հենց այդ սոցիալականացման գործընթացին ուղիղ մասնակցություն ունենալն է՝ ծնողների մոտ այն հստակ պատկերացման ձևավորմամբ, որ ընտանիքում կառուցողական նախատրամադրվածությունը, երեխայի առանձնահատկությունների,

իրական հնարավորությունների և նրա անձի ընդունումը, երեխայի հանդեպ առանց պայմանականությունների դրսևորվող սերը հանդիսանում են նրա հետ իրականացվող աշխատանքների արդյունավետության համար անհրաժեշտ պայման: Երեխայի և ընտանիքի սոցիալականացմանը նպաստող այսպիսի մոտեցման ձևավորումն անհնար կլինի առանց ընտանիքի, մասնավորապես՝ ծնողների հետ վստահելի և արդյունավետ փոխհարաբերությունների առկայության:

Խորհուրդներ ծնողին

Համագործակցություն ծնողի հետ

Ծնողների հետ արդյունավետ համագործակցությանը նպաստելու համար կարևոր է հաշվի առնել հետևյալը.

- Օգնել ծնողներին գիտակցելու երեխայի նկատմամբ իրենց սիրո կարևորությունը և դրա նշանակությունը նրա կյանքում:
- Աջակցել ծնողներին ընկալելու սեփական երեխային ոչ թե որպես խնդիրներ ունեցողի, այլ որպես մի երեխայի, ում իրենք սիրում են և ում պիտի օգնեն ձեռքբերումներ ունենալ:
- Օգնել ծնողներին՝ ընդունել երեխային այնպիսին, ինչպիսին կա, միաժամանակ կենտրոնացնել ուշադրությունը ձեռքբերումների և առաջխաղացումների վրա, որքան էլ դրանք դանդաղ տեղի ունենան և որքան էլ փոքր լինեն:
- Ծնողների հետ քննարկել բոլոր օգտակար հնարավորությունները, որոնք անհրաժեշտ են երեխայի համար: Շատ հաճախ ծնողները չեն դիմում այս կամ այն ծառայությանը՝

չունենալով վստահություն, անհարմար զգալով խոսել նմանատիպ խնդրի մասին, թաքցնելով երեխայի իրական խնդիրները: Մակայն ձեռք բերած մի նոր փորձը կարող է շատ օգտակար ազդեցություն ունենալ երեխայի զարգացման վրա:

- Հնարավորություն ստեղծել և խրախուսել ծնողներին հաղորդակցվելու նմանատիպ խնդիրներ ունեցող երեխաների ծնողների հետ: Նման հանդիպումները հնարավոր է կազմակերպել ծնողների առօրյա հանդիպումների ժամանակ, փոխօգնության խմբերի աշխատանքների ընթացքում, երբ ծնողները կիսվում են իրենց կյանքի փորձով, ծնողների համար դպրոցում կազմակերպվող միջոցառումների, սեմինարների և այլնի ժամանակ:

Բոլոր սովորողներին սոցիալական և ֆիզիկական միջավայրում ներառելու համար անհրաժեշտ են մի շարք պայմաններ.

- Պարզել յուրաքանչյուր սովորողի նախասիրությունները, հակումները: Երեխաները ավելի հաճախ ընկերանում են նույն վայրերը հաճախելու և նույն հետաքրքրություններն ունենալու միջոցով: Հետևաբար, սոցիալական և ֆիզիկական ներառումը խթանելու նախնական քայլերից մեկը այդ սովորողների նախասիրությունների, հակումների բացահայտումն է: Այնուհետև կարևոր է ճշտել, թե երեխաներից ովքեր են այդ կամ նմանատիպ զբաղմունքներում ընդգրկված: Այս մոտեցումն ապահովում է տվյալ գործով կանոնավոր կերպով զբաղվելու շարժառիթ, ինչպես նաև ուրիշների հետ ծանոթանալու և շփվելու հնարավորություններ:

- Ապահովել ընտրության և ինքնորոշման հնարավորություններ: Եթե սովորողներին տրամադրվի հետաքրքրող գործունեության տեսակը ընտրելու հնարավորություն, առավել հավանական է, որ դրանով նրանք կգրադվեն ավելի երկար ժամանակ: Դրա համար անհրաժեշտ է նրանց առաջարկել զբաղմունքների տարբեր տեսակներ և թույլ տալ ընտրելու իրենց համար ամենից հետաքրքրականը: Բոլորն էլ ցանկանում են ընտրել, թե ում հետ ընկերություն անեն: Հարկավոր է հարգել ընկերներ ընտրելու սովորողի իրավունքը, անկախ այն բանից, հաշմանդամություն ունի՞ ընկերը, թե՛ ոչ:
- Բացահայտել այդ երեխաների ուժեղ կողմերն ու կարողությունները: Շատ հաճախ ենթադրվում է, որ այս երեխաները չունեն կամ առանձնապես չունեն ուժեղ կողմեր կամ կարողություններ: Այս երեխաների անհատական կարողությունների բացահայտումը և ուրիշներին դրանց մասին տեղեկացնելը կարևոր է նրանց սոցիալական և ֆիզիկական ներառման համար: Նման իրադեպումը ոչ միայն կարող է փոխել հասակակիցների վերաբերմունքը, այլև կարող է ծառայել որպես ներառմանը նպաստող գործոն:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Աբերի, Բ., Հարությունյան, Մ. (2020). Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակետների սոցիալական և հոգեբանական ներառման բարելավումը, Ներառական կրթության ռազմավարության դասագիրք, էջ 199-231:
2. Գասպարյան, Ա., Հովակիմյան, Գ., Գալստյան, Մ. (2015) «Խտրականության փորձագիտական ընկալումները Հայաստանում» որակական հետազոտության արդյունքների վերլուծություն, Երևան, 36 էջ:
3. Հարությունյան Մ. և ուրիշներ, (2020). Ներառական կրթության ռազմավարություն: Դասագիրք: Մինեապոլիս, Մինեսոթա, ԱՄՆ. Մինեսոթայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵՖ Հայաստան և Խ. Արովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, էջ 14-24:
4. Հույսի կամուրջ ՀԿ, ՀՄԿ. (2021). ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցներում կրթության կազմակերպման գործընթացի ներառականության գնահատման ամփոփ արդյունքները:
5. Акатов, Л.И., Блинков, ЮЛ. (2000). О некоторых аспектах комплексного подхода к обучению и социальной реабилитации инвалидов //Высшее образование инвалидов. Материалы Международной научно-практической конференции. СПб., 2. Вихорев Д.Л. Проблемы обучения и адаптации детей-инвалидов

в России //Высшее образование инвалидов. Материалы Международной научно-практической конференции. СПб.

6. Баль, Н. Н., Варенова, Т. В., Гайдукевич, С. Е. (2018). Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (I ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб. - метод. пособие: в 3 ч. Ч 3 /– Минск: БГПУ, – 168 с.
7. Гайдукевич, С. Е. (2016). Методические основы организации образовательной среды инклюзивной школы / С.Е. Гайдукевич / Ученые записки ф-та спец. образования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; науч. рук. С.Е. Гайдукевич, В.А. Шинкаренко, Н.В. Дроздова. – Минск: БГПУ. – С. 42–56.
8. Маллер, А.Р. (2015). Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии, практическое пособие. М. Аркти
9. Aguilar, I., Catalán E. (2018), The influence of the social environment on the construction of a social being. Journal of ESP Today vol. 6 (2) 184-207
10. Anjeh, D. (2011, Spring). Dealing with emotional, behavioral and physical disabilities. Journal of Research in Special Education Needs, 20(1).
11. Armstrong, M.A. (2011). Small world: Crafting an inclusive classroom (no matter what you teach). Thought and Action, Fall, 51-61.
12. Barnett E., Casper M. (2001) A definition of „social environmet,, Am J Public Health. March; 91(3): 465.doi: 10.2105/ajph.91.3.465a

13. Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., Valenti, M. (2010). Inclusive Education Research & Practice, Maryland coalition for inclusive education.
14. Currie, J., & Kahn, R. (2012, Spring). Children with Disabilities: Introducing the issues. *Journal of Special Education*, 22(1).

ՖԻԶԻԿԱԿԱՆ ՄԻՋԱՎԱՅՐԻ ՀԱՐՄԱՐԵՑՈՒՄՆԵՐ

Մատչելի ֆիզիկական միջավայրը ուսումնական հաստատությունում

Անդրադառնալով դպրոցի ֆիզիկական միջավայրին՝ կարևոր է անդրադարձ կատարել ընդհանրական միջավայրի համընդհանուր ձևավորման (ունիվերսալ դիզայն) հասկացությանը, որի հիմնական նպատակն է ստեղծել միջավայր բոլորի համար՝ հնարավորություն տալով յուրաքանչյուրին անարգել շարժվել և մասնակցություն ունենալ ֆիզիկական միջավայրում (Steinfeld, Maisel, 2012):

Ուսումնառության ընդհանրական միջավայրի համընդհանուր ձևավորման հիմնական սկզբունքներն են.

1. **արդարացի օգտագործում.** դիզայնը չի ընդգծում որևէ սովորողի թերություն, դժվարություն կամ սահմանափակում: Այն հավասարապես հասանելի է տարբեր հնարավորություններ ունեցող անձանց համար;
2. **ճկունություն.** դիզայնը նախատեսված է անհատական նախասիրությունների և կարողությունների լայն սպեկտրի համար;
3. **պարզ և հասկանալի կիրառում.** այն ենթադրում է ազատ և անկաշկանդ գործելակերպ՝ անկախ անհատի փորձից, կարողություններից, գիտելիքներից, լեզվական ու խոսքային հմտություններից և ուշադրության կենտրոնացումից;
4. **տեղեկատվության առավել արդյունավետ փոխանցում դիզայնի միջոցով.** կիրառելով տարբեր միջոցներ և մեթոդներ կամ զգայարաններ (խոսքային, շոշափողական և այլն);

5. **սխալվելու հնարավորություն.** դիզայնն ապահովում է պատահական և ոչ կանխամտածված գործողությունների նվազագույն բացասական ազդեցություն;
6. **սակավ նյութական ծախս/ներդրում;**
7. **ազատ տեղաշարժի համար անհրաժեշտ բավարար չափ և տարածություն,** ինչն ապահովում է անցում, առարկաների հասանելիություն և մատչելի կիրառություն՝ անկախ սովորողի մարմնի չափից, դիրքից և նրա շարժունակությունից (Steinfeld, Maisel, 2012):

Մատչելի կրթական միջավայր ասելով՝ հասկանում ենք այնպիսի կրթական միջավայր, որն ապահովում է կրթական գործընթացի բոլոր մասնակիցների արդյունավետ ինքնազարգացման հնարավորություն: Այլ կերպ ասած՝ կրթական միջավայրը պետք է հարմարեցված լինի յուրաքանչյուր երեխայի կարիքներին՝ ապահովելով յուրաքանչյուրի լիարժեք մասնակցությունը կրթական գործընթացին: Դպրոցի կամ ցանկացած ուսումնական հաստատության ֆիզիկական միջավայրը երբեք չպետք է խոչընդոտի երեխայի ուսումնառության կազմակերպմանը:

Յուրաքանչյուր դպրոցում կրթական միջավայրի ապահովման անհրաժեշտ նախապայմաններից են.

- կրթական գործընթացի նյութատեխնիկական ապահովումը՝ որպես անարգել միջավայրի չափանիշ,
- ճարտարապետական և տեղեկատվական տարածքի կազմակերպումը,

- յուրաքանչյուր սովորողի աշխատանքային տարածքի կազմակերպումը,
- ուսուցման տեխնիկական միջոցների ապահովումը՝ յուրաքանչյուր սովորողի կարիքներին համապատասխան:

Երբ խոսում ենք դպրոցական միջավայրի մատչելիության և հասանելիության մասին, անպայման անդրադարձ ենք կատարում հետևյալ հիմնական դրույթներին, որոնց առկայությունը պարտադիր չափանիշ է հանրակրթական անարգել միջավայրի պատշաճ ապահովման համար: Դրանցից են՝

- թեքահարթակների առկայությունը և ապահովումը՝ համաձայն գոյություն ունեցող չափորոշիչների,
- դպրոցի մուտքի, դասարանների, գուգարանի, ճաշարանի դռների բացվածքների լայնացումը,
- հատակի ծածկույթների փոխարինումը/փոխումը/նորացումը՝ հարթությունն ապահովելու նպատակով,
- դռների առկա շեմերի ապամոնտաժումը,
- շենքի ներսի պատերի երկայնքով վանդակապատերի/բազրիքների տեղադրումը,
- դեղին գծերի առկայությունը բոլոր անհրաժեշտ վայրերում (աստիճանների, գրատախտակի, վարդակի եզրեր և այլն),
- դասասենյակի և այլ հատվածների (պատուհաններ, դռներ, ներկառուցված պահարաններ, սեղաններ և այլն) ուրվագծում, որոնք հնարավոր չէ տեղափոխել: Կարելի է դասասենյակում շոշափվող մակերեսով կամ վառ գունավորումով նկարել «x» նշանը, որը կօգնի սովորողին իմանալ, թե որտեղ են գտնվում

վարդակները և համակարգչի/հեռախոսի մոդեմները, ցանկացած այլ էլեկտրական սարքավորումները և ուսուցչի սեղանը,

- կահավորանքի այնպիսի դասավորվածություն, որը զերծ է տեսողական և ֆիզիկական խառնաշփոթներից: Որպես կանոն, խուսափել ավելորդ կահույքից, նյութերից և սարքավորումներից, ինչը կապահովի տեղաշարժման հստակ ուղիներ, այդ ուղիների անվտանգություն և մատչելիություն: Այս ամենը կօգնի զարգացնել սովորողների կողմնորոշման և շարժունակության հմտությունները: Կարևոր է նաև բավականաչափ տարածքի հատկացում սայլակների, քայլակների և այլ մասնագիտացված սարքավորումների տեղափոխման համար,
- բարձր գունային հակադրության ապահովում կահույքի, պատերի և հատակի միջև: Երբեմն դա հնարավոր չէ վերահսկել, բայց պետք է հիշել, որ «տեսողական աղմուկ» առաջացնող հատակը կարող է անվտանգության ռիսկեր առաջացնել, եթե հատակի վրա լինեն իրեր կամ պարագաներ, և սովորողները դրանք չնկատեն,
- մակերևույթի փոփոխությունների անվտանգության ապահովում (փայտ, գորգ, սալիկ և այլն) և ընդգծված եզրեր, եթե գունային բարձր հակադրություն չկա: Ընտրել գույն, որը ապահովում է բարձր գունային հակադրություն և խուսափել խայտաբղետ ժապավեններից: Մշտական լուծում է եզրերը դեղին գույնով ներկելը կամ աստիճանների եզրերին ռետինե

- Ժապավեն կիրառելը: Եթե սովորողը հաճախ բախվում է անկյուններին, սեղանների հակադիր գույնով ժապավեն կարելի է ամրացնել դրանց և պահարանների եզրերի շուրջը: Կարող է նաև անհրաժեշտ լինել օգտագործել դեղին գույն կամ բարձր գունային հակադրությամբ որևէ այլ գույն՝ աստիճանների, վարդակների և անջատիչների ուրվագծման համար,
- գորգերի կամ ուղեգորգերի, ինչպես նաև էլեկտրական լարերի ամրացում հատակին,
 - ուղենիշների ստեղծում, որոնք կօգնեն սովորողներին զարգացնել կողմնորոշման և շարժունակության հմտություններ: Ձայնային կողմնորոշիչը, շոշափվող մակերեսը, բուրմունքը (բայց միայն այն դեպքում, երբ դա մշտական բույր է) կամ վառ գունավորմամբ տեսողական հուշումները կարող են օգնել սովորողին ավելի վստահ շարժվել դասասենյակում,
 - հանդերձարանների, մարզադահլիճների, ճաշարանների, դահլիճների, դասասենյակների, մասնագետների աշխատասենյակների, հոգեբանական լիցքաթափման սենյակների վերակահավորում և հարմարեցում:

Ֆիզիկական միջավայրի խոչընդոտներ

Չնայած այն փաստին, որ Հայաստանի Հանրապետությունում ավելի քան 15 տարի է, ինչ պետական մակարդակով իրականացվում է ներառական կրթություն, սակայն դեռևս հաճախ հանդիպում ենք ուսումնական միջավայրի հարմարեցումների բացակայության: Տարատեսակ հարմարեցումների բացակայությունը դպրոցներում

անդրադառնում է ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներից շատերի որակյալ կրթություն ստանալու հնարավորության վրա: Նույնիսկ այն դեպքերում, երբ ծանր հաշմանդամություն ունեցող երեխաները հաճախում են դպրոց, նրանք հաճախ մյուս երեխաների հետ չեն մասնակցում դասերին և, գտնվելով դասասենյակում՝ չեն ստանում բավարար կրթություն բոլորի հետ հավասարապես:

Տարբեր հետազոտությունների ժամանակ իրականացված դիտարկումներն ու փաստահավաք գործողությունները վկայում են, որ հաշմանդամություն ունեցող երեխաներն այսօր էլ լուրջ խոչընդոտների են հանդիպում ոչ միայն կրթական, այլև առողջապահական և սոցիալական պաշտպանության ծառայություններից օգտվելու հարցում: Քանի որ մեր հանրակրթական դպրոցների գերակշռող մեծամասնությունը տիպային շենքեր են և կառուցվել են խորհրդային տարիներին, բնականաբար, դրանք չենք համապատասխանում ժամանակակից չափորոշիչներին ու ճարտարապետական համընդհանուր ձևավորման մոտեցումներին:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ կրթական հաստատությունները դժվարանում են ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների համար ապահովել անհրաժեշտ հարմարեցված ֆիզիկական միջավայր, քանի որ դրանց ապահովման համար չկան առանձին սահմանված պայմաններ և կանոններ (Հարությունյան, Հովյան, Սարատիկյան, Ազատյան, Մուրադյան, Տանաջյան, 2019): Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ բազմաթիվ դպրոցների ֆիզիկական միջավայրը (դասասենյակ, սանհանգույց, մարզադահլիճ, ճաշարան, համակարգչային սենյակ, դպրոցի բակ, մարզա-

հրապարակ, դպրոցական գույք) դեռևս խոչընդոտում է ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ազատ և լիարժեք ներառմանը (Հուլիսի կամուրջ ՀԿ, ՀՄԿ, 2021): Ստորև ներկայացված են այդ մարտահրավերներից մի քանիսը:



Դասասենյակների թերի հարմարեցվածություն:

Երեխաներին անհրաժեշտ հարմարեցված ֆիզիկական միջավայրի համար չկան առանձին սահմանված պայմաններ և կանոններ, իսկ ՀՀ առողջապահության նախարարի կողմից սահմանված սանիտարական կանոնները և նորմերն ուսումնական հաստատությունների գույքի ընտրության և դասավորության ժամանակ հաճախ չեն պահպանվում, ինչն էլ ավելի է բարդացնում իրավիճակը: Դասարանների ֆիզիկական միջավայրը (հարմարեցված դպրոցական գույքի, համակարգիչների, համապատասխան սեղան-աթոռների, նստարանների, լայն փեղկով դռների, ճիշտ լուսավորվածության և այլն) դեռևս խոչընդոտում է ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ազատ ներառմանը: Դասասենյակները վերանորոգված չեն, հազեցած չեն անհրաժեշտ գույքով, ուսումնական նյութերով: (Հարությունյան, Հովյան, Սարատիկյան, Ազատյան, Մուրադյան, Տանաջյան, 2019; Բաց հասարակության հիմնադրամ Հայաստան, 2013):



Հայաստանյան դպրոցների մի մասը հազեցված է մուտքային թեքահարթակներով, սակայն դրանց մեծամասնությունը, այնուամենայնիվ, չի համա-

պատասխանում թեքահարթակի կառուցման

նորմերին: Վերջիններիս բացակայությունը բացատրվում է մի դեպքում հենաշարժողական խնդիրներ ունեցող աշակերտների բացակայությամբ, մյուս դեպքում՝ աշակերտների առկայությամբ, ովքեր հրաժարվում են անվասայլակով գալ դպրոց: Միննույն ժամանակ, սակավ դեպքերում է, որ կարելի է հանդիպել թեքահարթակներ դպրոցի շինության ներսում:



Դպրոցների շենքերի ներքին հարմարեցվածությունը չի համապատասխանում ուսումնառության համընդհանուր միջավայրի ձևավորման հիմնական սկզբունքներին: Դպրոցների մի մասը փորձում է ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կրթությունը կազմակերպել միայն շենքի առաջին հարկում: Սակայն այս մոտեցումը չի գործում միջին և ավագ դպրոցի պարագայում, որտեղ առկա են լաբորատորիաներ՝ տեղակայված երկրորդ և ավելի բարձր հարկերում: Այդ դեպքերում երեխաներն ուղղակի չեն մասնակցում լաբորատոր աշխատանքներին՝ դուրս մնալով կրթության որակի կարևորագույն բաղկացուցիչ մաս կազմող գործնական աշխատանքներից: Այսպիսով, դպրոցների ներսում չկան հարմարություններ հենաշարժողական խնդիրներ ունեցող երեխաների տեղաշարժման համար:

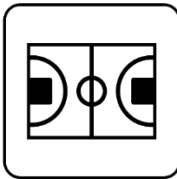


Սանհանգույցների հարմարեցվածության բացակայություն կամ անհամապատասխանություն:

Հիմնականում դպրոցներից միայն շատ քչերում է սանհանգույցը մասամբ հարմարեցված ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կարիքներին: Որպես կանոն սանհանգույցներն ունեն նեղ դռներ և չհարմարեցված բռնակներ: Շատ դպրոցներում առկա են տիպային դպրոցական սանհանգույցներ, իսկ մարզերի պարագայում՝ դրանք հիմնականում գտնվում են անմխիթար պայմաններում, և երեխաները չեն օգտվում զուգարանից:



Ճաշարաններում հարմարեցված գույքի և միջավայրի բացակայություն: Հիմնականում բոլոր դպրոցներներն էլ ունենում են սննդի կազմակերպման վայրեր: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներից ոմանք ունեն կանոնավոր սննդի և դեղորայքի ընդունման կարիք, ինչն անհնար է կազմակերպել առանց ճաշարանի առկայության: Սակայն այստեղ ևս պետք է նշել, որ հարմարեցված գույքը և պայմանները շատ դպրոցներում ևս բացակայում են:



Սպորտային դահլիճի կամ մարզահրապարակի հարմարեցվածության բացակայություն: Դպրոցների մեծամասնությունը, եթե չասենք բոլորը, չունեն հարմարեցված սպորտային դահլիճ, հանդերձարաններ, ինչպես նաև՝ համապատասխան ծրագիր և

վերապատրաստված ուսուցիչ, ով կարող է առանց վնասելու պարապել ֆիզիկական խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ:



Ուսումնառության համընդհանուր միջավայրի ձևավորման հիմնական սկզբունքների բացակայություն: Ուսուցիչների մեծամասնությունը չի տիրապետում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին ուսումնական գործընթացում արդյունավետորեն ներառելու մեթոդներին: Պարզապես երեխաներին անհրաժեշտ է հասկանալի, մատչելի դասավանդում: Իսկ դա իր հերթին ենթադրում է երեխայի առանձնահատկություններին, անհատական կրթական պահանջմունքներին, զարգացման տեմպերին, ընդունակություններին և կարողություններին համապատասխանող տարբեր մեթոդների օգտագործում: Դասավանդման ժամանակակից մեթոդների կիրառումը դպրոցներում ենթադրում է նաև սեղանների որոշակի դասավորվածություն: Դասասենյակներում սեղանների դասավորվածության դիտարկումը թույլ է տալիս ենթադրել, որ որոշ մեթոդներ ուսուցիչների կողմից չեն կիրառվում կամ հազվադեպ են կիրառվում: Դպրոցների մեծամասնությունում սեղանների դասավորվածությունը դասասենյակում սյունաձև շարքերով է:



Ուսումնական հաստատություններում ռեսուրս սենյակների բացակայություն: Ոչ բոլոր դպրոցներն ունեն բավականաչափ վերանորոգված, համապատասխան գույքով ու տեխնիկայով հագեցված ռեսուրս սենյակներ: Ուսումնական հաստատություններում ռեսուրս սենյակների առկայությունը խիստ կարևոր է: Երբեմն դասարանը ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների համար կարող է լինել աղմկոտ և լի շեղող ազդակներով, և այդ դեպքում նրանք կարող են գնալ ռեսուրս սենյակ, որպեսզի կարողանան ավելի լավ կենտրոնանալ և ընկալել նյութը, մանավանդ, երբ նոր տեղեկատվություն է ներկայացվում: Ռեսուրս սենյակը նաև հնարավորություն է տալիս մասնագիտական միջամտությունների կազմակերպման համար: Աջակցող մասնագետների համար ցանկալի է ունենալ համապատասխան հագեցվածություն ունեցող սենյակ՝ երեխայի/երեխաների հետ արդյունավետ աշխատելու նպատակով:



Դասասենյակներում հանգստի գոտու բացակայություն: Այն երեխաները, ովքեր 15-20 րոպե միայն կարող են նստել դասաժամին, չեն կարողանում լիցքաթափվել դասասենյակում, այլ ստիպված ուսուցչի օգնականի կամ որևէ այլ մասնագետի հետ դուրս են գալիս դասասենյակից և ժամանակն անցկացնում միջանցքում: Դասասենյակներում նաև

բնականոն լուսավորվածության ապահովման, գրատախտակների որակի և վատ լուսավորվածության, ինչպես նաև գունավոր կոնտրաստների բացակայության խնդիրներ կան (օրինակ՝ սովորողները հաճախ բողոքում են, որ դժվարանում են կարդալ փայլող գրատախտակից):



Հարմարեցված գրենական պիտույքների բացակայություն (գրիչների, մատիտների, մկրատների, գրքերը սեղանին ամրացնող սիլիկոնե տակդիրների, հաշվիչների, գրաֆիկական թղթերի, եռաչափ նկարների բացակայություն և այլն):



Բարձր հնչողության զանգերի առկայությունը դպրոցում: Վերջիններս լուրջ խնդիր են առաջացնում աուտիզմ և զգայական խնդիրներ ունեցող երեխաների համար և կարող են ամբողջովին խաթարել վերջիններիս ներգրավվածությունը դասապրոցեսին:



Նորագույն տեխնոլոգիաներով թերհագեցվածություն: Աշակերտները հազվադեպ են օգտվում համակարգչային սենյակից, քանի որ դպրոցում առկա նյութատեխնիկական ռեսուրսները հասանելի չեն բոլորին: Օրինակ, տպիչը կամ բազմացման սարքը ոչ միշտ են լիցքավորված կամ ծառայում են ոչ բոլոր աշակերտներին և ուսուցիչներին: Դպրոցներում, որպես կանոն, առկա չեն այլընտրանքային հաղորդակցման միջոցներ, որոնք օգնում են խոսք չունեցող

կամ հաղորդակցման խնդիրներ ունեցող երեխաներին ակտիվ ներգրավվել շփման և հաղորդակցման մեջ, միննույն ժամանակ՝ այնպիսի նորագույն տեխնոլոգիաների բացակայությունը, ինչպիսիք են ինտերնետը, գրատախտակները, գրասարքերը (պլանշետ), վիդեոալ և/կամ էլեկտրոնային դասագրքերը և այլն:

Աջակցող տեխնոլոգիաներ

Աջակցող տեխնոլոգիաներն օգնում են սովորողներին խթանելու հաղորդակցումը, բարելավելու տեղեկատվության հասանելիությունը և մեծացնելու անկախությունը:

Այս գործիքները, որոնք իրենցից ներկայացնում են ինչպես ցածր տեխնոլոգիական նյութեր (օրինակ՝ թեք տախտակներ, նկարների տախտակներ), այնպես էլ բարձր տեխնոլոգիական սարքեր (օրինակ՝ էլեկտրոնիկա, համակարգչային ծրագրեր), օգնում են առավելագույնի հասցնել երեխայի տեղեկատվության փոխանցումը, սովորելու և հաղորդակցվելու կարողությունը:

- ձայնային նկարագրություն, որը լրացուցիչ շարադրանք է, նկարագրում է տեսողական տեղեկատվությունը: Կարելի է բարձրաձայն միացնել ձայնային նկարագրությունը, և բոլորը կլսեն այն, կամ միացնել աջակցող լսողական սարքը (ALD), որով միայն ականջակալներ կրող սովորողը կարող է լսել,
- համակարգիչներ, որոնք դասարանում կարող են օգտագործվել որպես աջակցող տեխնոլոգիա՝ առաջա-

դրանքները ցուցադրելու համար: Համակարգիչներն ունեն մատչելիության բազմաթիվ կարգավորումներ, որոնք հեշտացնում են դրանց օգտագործումը. խոշորացումը, մեծ տպագրությունը, բարձր գունային հակադրությամբ էկրանը և այլն,

- սարքի տեսախցիկ, որը ներկառուցված է բջջային հեռախոսի կամ գրասալիկի մեջ, կարող է օգտագործվել որպես օժանդակ տեխնոլոգիա, և այն կարող է օգտագործվել սովորողների կողմից՝ արագորեն մեծացնելու պատկերները, տառերը, տեքստերը,
- էլեկտրոնային գրքեր, որոնք ներառում են խոշոր տպագիր կամ տեքստը խոսքի վերածող գործառնություն,
- պատկերների նկարագրություններ կամ այլընտրանքային տեքստ, էկրանից ընթերցելու ծրագրի միջոցով բարձրաձայն կարդում և նկարագրում է, թե ինչ է պատկերված նկարում,
- մեծ տպագրությամբ ստեղնաշար, որի մոդելներից մեկն ունի վառ դեղին ստեղներ և մեծ սև տառեր, թեև սովորական ստեղնաշարերի փոփոխությունները, ինչպիսիք են բրայլյան համակարգը կամ մեծ տպագրությամբ կաշուն պիտակները՝ նույնպես կիրառական են: Վիրտուալ բարձր գունային հակադրությամբ ստեղնաշարերը հասանելի են նաև սմարթֆոնների և գրասալիկների մեծ մասի համար,
- էկրանի ընթերցողը ծրագիր է, որը կարդում է համակարգչի էկրանի ամբողջ տեքստը՝ օգտագործելով սինթեզված ձայն: էկրանի ընթերցողները միայն համակարգիչներում չեն, շատ

սմարթֆոններ և գրասալիկներ նույնպես ունեն իրենց էկրանի ընթերցողները: Սակայն յուրաքանչյուր վեբկայք կամ ծրագրային հավելված չէ, որ հասանելի է էկրանի ընթերցող օգտատերերի համար,

- շոշափելի նյութերը թույլ են տալիս օգտվողներին սովորել հպումով: Շոշափելի նյութերը կարող են լինել ուրվագծեր կամ ամբողջական եռաչափ /3D/ մոդելներ և կարող են ներառել բրայլյան համակարգ,
- վիրտուալ օգնականները, որոնք երբեմն կոչվում են ձայնային օգնականներ, կատարում են առաջադրանքներ կամ ծառայություններ օգտատերերի համար՝ հիմնվելով խոսքային հրահանգների կամ հարցերի վրա: Վիրտուալ օգնականները կարող են բարձրաձայն կարդալ տեղեկատվությունը կամ կատարել առաջադրանքներ՝ չպահանջելով, որ օգտատերը դիտի էկրանը,
- արտաքին էկրանները կարող են օգտագործվել էկրանի վրա տեղեկատվությունը ավելի մեծացնելու համար: Որոշ սովորողներ կարող են ունենալ մի քանի արտաքին էկրան կամ պարզապես օգտագործել այն ավելի փոքր էկրանից տեղեկատվություն նախագծելու համար (Tebo, year is not indicated):

Մատչելի միջավայրի ապահովման հիմնական սկզբունքները

Մատչելի ֆիզիկական միջավայրի ստեղծումը դպրոցներում բավականին բարդ գործընթաց է, որը պահանջում է բազմաթիվ մասնագետների աշխատանք, ինչպես նաև՝ ուսուցչական, վարչական, տեխնիկական անձնակազմի, սովորողների և նրանց ծնողների մասնակցություն: Այն պետք է ենթադրի անվտանգություն, ֆիզիկական մատչելիություն, բազմազան միջավայրային հասանելիություն, իսկ որոշ դեպքերում նաև՝ անհատականացում: Մի փոքր մանրամասները վերոնշյալը:

- **Անվտանգություն:** Ֆիզիկական միջավայրը պետք է լինի ճկուն՝ անվտանգության տեսանկյունից (սանիտարական և հակահամաճարակային ասպեկտներ)՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր սովորողի սեռատարիքային և զարգացման առանձնահատկությունները: Դպրոցական ֆիզիկական միջավայրում չպետք է առկա լինեն վտանգավոր կառույցներ և առարկաներ, դպրոցում յուրաքանչյուր անկյուն պետք է ապահովի երեխաների անվտանգությունն ու ապահովությունը:
- **Ֆիզիկական հասանելիություն:** Դպրոցում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների համար պետք է ստեղծված լինեն պայմաններ: Յուրաքանչյուր երեխա պետք է հնարավորություն ունենա ինքնուրույն հասնել դպրոցի ցանկացած հատված և օգտվել առաջարկվող ցանկացած կրթական պայմաններից: Տարածքը պետք է թույլ տա իրականացնել բազմատեսակ գործողու-

թյուններ, լինի ճկուն և հեշտությամբ փոփոխվող, ծառայի երեխաների բազմատեսակ կարիքներին:

- **Բազմազան միջավայրային հասանելիություն:** Այս հասկացությունը ենթադրում է ուսուցման ավանդական ոճի վերանայում: Օրինակ՝ դասի ժամանակ պարտադիր նստարանին նստելը, դասաժամերի և դասամիջոցների տևողության խիստ պահպանումը և այլն (Porter, Daniels, Martin, 2010): Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ կան երեխաներ, որոնք ունեն ուսումնական օրն անհատական մոտեցմամբ կազմակերպելու կարիք: Մի մասի համար կարևոր է ավելի վաղ դուրս գալ դասամիջոցի՝ կապված բարձր հոգնելիության հետ: Մյուսներին անհրաժեշտ է ֆիզիկական պարապմունքների այլընտրանքի հնարավորություն (Porter, Daniels, Martin, 2010): Այսպիսով՝ ֆիզիկական միջավայրը պետք է գործողությունների լայն սպեկտրի հնարավորություն տա ողջ ուսումնական օրվա ընթացքում:
- **Անհատականացում:** Ֆիզիկական միջավայրը պետք է յուրաքանչյուր սովորողի հնարավորության տա ինքնադրսևորվելու և իր մասին պատմելու առարկայական աշխարհի միջոցով: Դա կարող է լինել, ինչպես վերևում նշվեց, նկարները փակցնելը (Maxwell, Chmielewski, 2008), ինչպես նաև աշխատանքային տարածքի հատուկ կազմակերպումը՝ սովորողի ձեռքբերումների և հնարավորությունների ցուցադրմամբ, ուսումնական և անձնական իրերը պահելու

անհատական տեղի հնարավորությունը (Maxwell, Chmielewski, 2008):

Խորհուրդներ ուսուցիչներին և ուսուցչի օգնականներին

Ճիշտ նախագծված ֆիզիկական միջավայրը հնարավորություն է տալիս կատարել տարբեր գործողություններ միևնույն միջավայրում: Այն ունի հստակ ուրվագծված սահմաններ, կահավորում և հատակի ծածկույթ: Դասարանի կահավորանքը և հատակի ծածկույթը պետք է ստեղծեն հարմարավետ պայմաններ՝ նախատեսված տարբեր գործողությունների կատարման համար: Օրինակ՝ գրադարանի տարածքը կամ դասարանում առկա գրապահարանի շրջակայքը պետք է ունենա փափուկ, հարմարավետ հատակի ծածկ, որի վրա ընթերցանության ժամանակ կարող են նստել կամ պառկել երեխաները: Դասարանի կահավորումը նախագծելիս, ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի այն, որ

- դասարանի բոլոր երեխաները պետք է գտնվեն նրա տեսադաշտում, և ուսուցիչը, իր հերթին, պետք է տեսանելի լինի յուրաքանչյուր երեխայի համար՝ ողջ դասապրոցեսի ընթացքում պատշաճ հսկողություն ապահովելու նպատակով:
- Տարբեր գործողություններ պլանավորելիս անհրաժեշտ է դասարանի կահույքը դասավորել այնպես, որ երեխաները ինքնուրույն կամ փոքր խմբերով աշխատելու և խաղալու ազատ հնարավորություններ ունենան:

- Առկա է բավականաչափ տարածություն, որպեսզի քայլակով կամ անվասայլակով տեղաշարժվող երեխան կարողանա ներգրավվել խմբային աշխատանքներում:
- Առկա է հնարավորություն՝ ժամանակ առ ժամանակ երեխաների նստարանները վերակազմակերպելու և դասարանի կահույքի տեղափոխություններ կատարելու համար:
- Կարևոր է սովորողների ներգրավվածությունը իրենց միջավայրի կազմակերպման գործընթացում: Սա կօգնի նրանց առավել ներգրավված լինել, սովորել որոշումներ կայացնել, ինչը և կնպաստի նրանց հետաքրքրվածության բարձրացմանը:
- Խրախուսելի է դպրոցում և դասարանում բոլոր երեխաների համար հարմարավետ և անձնական տարածքների առկայությունը: Այստեղ երեխաները կարող են հանգստանալ, դիտել տարբեր տեսահոլովակներ կամ մուլտֆիլմներ, լիցքաթափվել:
- Խրախուսելի է ստեղծել «լսողական կայաններ» ականջակալների միջոցով այն երեխաների համար, ովքեր ձայնի կարիք ունեն և, հակառակը՝ հանգիստ ուսումնական տարածքներ նրանց համար, ովքեր ավելի արդյունավետ աշխատում են լռության մեջ:
- Դասասենյակի և սովորողի նստարանի ճիշտ լուսավորվածությունը երեխայի ակտիվության և դասապրոցեսում ներգրավվածության գրավական կարող է լինել: Բնական լուսավորվածության առկայությունը միշտ խրախուսելի է: Եթե երեխան աջիկ է, լույսը պետք է ընկնի ձախ կողմից, եթե ձախիկ է՝ աջ: Սա անհրաժեշտ է նրա համար, որպեսզի

երեխայի ձեռքի շողքը չընկնի սեղանի աշխատանքային հատվածին:

- Կարևոր է գույների առկայությունը դպրոցական միջավայրում և դասասենյակում, քանի որ այն անմիջապես ազդում է երեխայի տրամադրության վրա: Հետևաբար՝ ցանկալի է գունային տարրերի ապահովումը, սակայն այն պետք է լինի չափավոր՝ զերծ մնալով չարաշահումներից:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բաց հասարակության հիմնադրամ Հայաստան, (2013). ՀՀ-ում ներառական կրթության իրականացման գնահատում, Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն, 56 էջ:
2. Հարությունյան, Մ., Հովյան, Գ., Սարատիկյան, Լ., Ազատյան, Թ., Մուրադյան, Ս., Տանաջյան, Ք. (2019). Համընդհանուր ներառական գործընթացի կայացման գնահատումը ՀՀ Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի մարզերում, Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի համայնքային ներառականության հաշմանդամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոն, Երևան, 100 էջ:
3. Հույսի կամուրջ ՀԿ, ՀՄԿ. (2021). ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցներում կրթության կազմակերպման գործընթացի ներառականության գնահատման ամփոփ արդյունքները:
4. Maxwell, L. E., & Chmielewski, E. J. (2008). Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology*, V. 28. p. 143–153.
5. Porter, J., Daniels, H., & Martin, S. (2010). Testing of Disability Identification Tool for Schools. Research Report DFE-RR025.
6. Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). Universal Design: Creating Inclusive Environments. Wiley. pp. 408 pages.
7. Tebo, L.R. (year is not indicated) A Resource Guide to Assistive Technology for Students with Visual Impairment

ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ

ՀԱՐՄԱՐԵՑՈՒՄՆԵՐ

Ներառական կրթության համատեքստում իրականացվող ուսումնադաստիարակչական գործունեության հիմքում այսօր կարևորվում է կրթական համակարգերի հարմարեցումը բոլոր սովորողների կարիքներին ու առանձնահատկություններին, որտեղ մանկավարժի ուշադրության կենտրոնացումն իրականացվում է սովորողների բազմատարրության վրա:

ՀՀ ներդրված համընդհանուր ներառական կրթության ռազմավարության սկզբունքներից է այն, որ յուրաքանչյուր դպրոցում սովորում են կրթության ամենատարբեր պայմանների կարիք ունեցող երեխաներ, և այս համատեքստում ուսուցման գործընթացը բոլոր սովորողներին դիտարկում է հավասար հարթության վրա՝ հարմարեցումները նախատեսելով բոլորի համար: Այստեղից հետևում է, որ ներառումը վերաբերում է բոլորին, ոչ միայն ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին: Ուսումնական ողջ գործընթացում այն առնչվում է թե՛ մեծահասակների և թե՛ երեխաների մասնակցությանը:

Արդյունավետ ուսումնադաստիարակչական գործունեություն իրականացնելու դեպքում երեխաների մոտ ձևավորվում է այն գիտակցական մակարդակը, որ բոլորն ունեն



մշակույթ, ավանդույթներ ու սովորույթներ, և խմբում դրանք կարող են տարբեր լինել: Անկախ տարբերություններից՝ նրանք հարգանքով են վերաբերվում այլ մշակույթներին, ավանդույթներին ու

սովորություններին: Հանդուրժողականության և բազմազանության միջավայրում խմբային և անհատական աշխատանքների իրականացման և դրանց ներկայացման ժամանակ ուսուցչի կողմից պետք է մշտապես տարվեն աշխատանքներ՝ ծաղր պարունակող արտահայտություններ կամ միջադեպեր բացառելու ուղղությամբ (Հարությունյան և ուրիշներ, 2020):

Ներառական կրթության իրականացման գործընթացում կարևոր է կրթության կազմակերպման համար անհրաժեշտ հարմարեցումների մասին իրազեկվածությունն ու արդյունավետ կիրառումը: Այս նկատառումից ելնելով՝ ներկայացվում են որոշ հարմարեցումներ՝ կապված ուսումնական գործընթացի հետ:

Ուսումնական գործընթացի հարմարեցումներ

- ✓ Լրացուցիչ ժամանակ տրամադրել երեխային՝ հանձնարարությունն ավարտելու համար:
- ✓ Դասաժամը բաժանել մասերի:
- ✓ Դասարանում հաստատել ամենօրյա գործողությունների օրակարգ (հետևողականորեն պահպանվող կարգուկանոնը շատ կարևոր է երեխայի սովորելու համար):
- ✓ Ապահովել վիզուալ կամ տպագիր նյութերով, որպեսզի օգնենք երեխային՝ հասկանալ բանավոր ասված հանձնարարությունները:
- ✓ Հանձնարարությունը կրկնել կամ հստակեցնել, կամ էլ՝ պարզեցնել:
- ✓ Հանձնարարությունը գրել գրատախտակին:
- ✓ Հանձնարարությունն առանձին կարդալ տվյալ երեխայի համար:

- ✓ Գրված հանձնարարությունը նաև բարձրաձայն կարդալ երեխայի համար:
- ✓ Ընդգծել հանձնարարության կարևոր՝ «բանալի» բառերը կամ արտահայտությունները:
- ✓ Հանձնարարությունը գրել խոշոր տառերով:
- ✓ Հանձնարարությունը բաժանել քայլերի, համարակալել ըստ տրամաբանական հաջորդականության (որպեսզի երեխայի համար ավելի հեշտ լինի հասկանալը կամ կատարելը):
- ✓ Հուշող նշումներ կատարել (օրինակ՝ սլաք, որը ցույց է տալիս՝ որտեղի՞ց սկսել, որտե՞ղ ավարտել կամ որտեղի՞ց շարունակել, կամ որը ցույց է տալիս պատճառահետևանքային կապը):
- ✓ Սովորողին կրկնել տալ հանձնարարությունը (որպեսզի մի կողմից ուսուցիչը համոզվի, որ սովորողը հասկացել է, թե ինչ պետք է անի, մյուս կողմից՝ սովորողը ավելի հստակ պատկերացնի):
- ✓ Ժամանակ առ ժամանակ հիշեցնել սովորողին՝ հանձնարարությունը կատարելու մասին:
- ✓ Մի գործողությունից մեկ այլ գործողությանն անցնելիս՝ հրավիրել սովորողի ուշադրությունը:
- ✓ Գրատախտակին ամրացնել թղթեր և այլ վիզուալ նյութեր:
- ✓ Վիզուալ նյութին տալ նաև բանավոր բացատրություն:
- ✓ Հանձնարարություն տալիս օգտագործել նաև ժեստեր:
- ✓ Գրատախտակին գրվածը գրի առնել թղթին և փոխանցել աշակերտին:
- ✓ Արտահայտել բանավոր քաջալերանք, գովեստ կամ խրախուսանք, որ սովորողը շարունակի կատարել հանձնարարությունը:

- ✓ Բարձրաձայն կարդալ դասը և ձայնագրել (այն սովորողների համար, ովքեր լսելով են սովորում: Կարող է կարդալ հատուկ մանկավարժը, ծնողը և այլն):
- ✓ Կրճատել տնային հանձնարարությունն այնքան, որքան երեխան ի վիճակի է կատարել:
- ✓ Կատարել հանձնարարությունն անձամբ սովորողի ներկայությամբ:
- ✓ Ցուցադրել հանձնարարության կամ վարժության ավարտուն օրինակ (սովորողը պետք է տեսնի, թե ինչ է ակնկալվում իրենից):
- ✓ Օգտագործել հաստ գրիչ կամ մատիտ (կամ գրիչին հարմարեցնել պենոպլաստից կամ այլ հարմար նյութերից պատրաստված օղակ):
- ✓ Օգտագործել համակարգիչ:
- ✓ Թերթի վրա թողնել սահմանափակ թվով պատկերներ (մի մասը կարելի է ծածկել թղթով, տրաֆարետով կամ ծալել թերթն այնպես, որ երևա միայն այն մասը, որի վրա այդ պահին սովորողն աշխատում է):
- ✓ Կրճատել կամ պարզեցնել (նաև տնային) հանձնարարությունները՝ թողնելով ամենակարևորը:
- ✓ Թույլ տալ, որ գրավորի ժամանակ սովորողներն օգնեն միմյանց (օրինակ՝ կողքի նստած դասընկերը):
- ✓ Թույլ տալ, որ սովորողն օգտվի դասընկերոջ տետրից, նշումներից:
- ✓ Թույլ տալ սովորողին՝ գրավոր հարցերին պատասխանել բանավոր. օրինակ՝ երբ սովորողն իր պատասխանը ձայնագրում է:

- ✓ Տեքստի հետ աշխատելիս օգտագործել գունավոր մարկերներ (կամ գունավոր մատիտներ), կատարել նշումներ (սլաք, աստղանիշ, գիծ և այլն):
- ✓ Օգտագործել էջանշաններ, նշումների թղթեր, նշել գրքի մեջ, նշել օրացույցի մեջ (հանձնարարությունը նշելու համար): Կարելի է պահել հատուկ տետր՝ տնային հանձնարարությունը նշելու համար (եթե չի կարող գրել, ինքներդ գրեք):
- ✓ Թույլ տալ, որ բանավոր պատասխանի ժամանակ սովորողն օգտվի նշումներից (գրատախտակի կամ թղթի վրա նշված հիմնական կետերից, որոնց շուրջ պետք է խոսի):
- ✓ Թույլ տալ, որ գրավոր պատասխանի փոխարեն սովորողը բանավոր պատասխանի:
- ✓ Հետևել, որ սովորողը տետրում նշի հանձնարարությունը և դրա հանձնման ժամկետները:
- ✓ Օգտագործել տրաֆարետ՝ տեքստի տեսանելի մակերեսը փոքրացնելու համար: (Տրաֆարետը կարելի է պատրաստել թղթից կամ ստվարաթղթից: Դրա մեջ պետք է կտրել ուղղանկյունաձև անցք այնպես, որ անցքից երևա ամբողջ տեքստից միայն մեկ տող կամ մեկ բառ):
- ✓ Օգտագործել քանոն (տողի, նախադասության կամ պարբերության տակ):
- ✓ Սովորողին տալ հետաքրքրաշարժ նյութեր, որոնք նրա ընթերցելու մակարդակից քիչ ավելի բարդ են:
- ✓ Բացատրել տեքստը կարդալու նպատակը: Կարևոր է, որ սովորողն իմանա, որ տարբեր նպատակների համար կան

կարդալու տարբեր տեխնիկաներ (օրինակ՝ գտնել կոնկրետ հարցի պատասխանը, գտնել կարևոր միտքը և այլն):

- ✓ Սովորեցնել ամփոփել տեքստը, նշել կամ առանձնացնել կարևոր մտքերը, նախադասությունները:
- ✓ Օգտագործել խոշորացույց:
- ✓ Կարդալ երեխայի համար (եթե նա դժվարանում է), բացատրել և հարցեր տալ:
- ✓ Նախապատրաստական աշխատանք՝ գրավոր աշխատանքը կազմակերպելու նպատակով.
 - քննարկել թեման,
 - ցույց տալ թեմային առնչվող նկարներ,
 - գրի առնել թեմային վերաբերող կարևոր բառեր և արտահայտություններ,
 - գրի առնել տրամաբանական կառուցվածքը (վերնագիր, ենթավերնագրեր, կարևոր կետեր և այլն):
- ✓ Օգտագործել ուղղորդող ֆորմատ, որպեսզի աշակերտը սովորի պատմությունը կառուցել ըստ հաջորդականության, օրինակ՝

Պատմությունը տեղի է ունեցել.....(վայրը):

Սկզբում.....(իրադարձությունը):

Հետո.....(հաջորդ իրադարձությունը):

- ✓ Պատմել պատմության սկիզբը, առաջադրել, որ սովորողները գրեն շարունակությունը:
- ✓ Գրել առաջին նախադասությունը և առաջադրել, որ սովորողները շարունակեն՝ յուրաքանչյուրն ավելացնելով մեկական նախադասություն:
- ✓ Օգտագործել հաշվիչ (նաև էլեկտրոնային):
- ✓ Օգտագործել խոշոր վանդակներով տետր:
- ✓ Խմբավորել միանման վարժությունները (օրինակ՝ գումարումը):
- ✓ Սովորողի համար առանձին կարդալ հանձնարարությունը, բաժանել ավելի մանր քայլերի:
- ✓ Սկզբում հանձնարարել ավելի հեշտ, հետո՝ ավելի բարդ վարժություններ:
- ✓ Օգտագործել վիզուալ նյութեր (պատկերներ, առարկաներ, գծապատկերներ և այլն):
- ✓ Օգտագործել քարտեր՝ անհատական աշխատանքի համար:
- ✓ Ծածկել, ծալել կամ թերթը բաժանել մասերի (չորս, վեց, ութ մասերի և այլն) այնպես, որ յուրաքանչյուր մասում գրվի միայն մեկ վարժություն (խնդիր և այլն), օրինակ՝

$3+5=$	$5-3=$
$7+2=$	$8-4=$

- ✓ Մշակել օրվա հստակ կանոնակարգը (երեխայի վարքագիծը կառավարելու համար):
- ✓ Սահմանել հստակ կանոններ (հստակ սահմանել, թե նա ի՞նչ պետք է անի և ինչ չպետք է անի):
- ✓ Օգտագործել ոչ վերբալ նշանների համակարգ՝ վատ վարքագծի դեպքում սովորողին հիշեցնելու և կարգի հրավիրելու համար:
- ✓ Թույլ տալ, որ սովորողը սպառի իր ֆիզիկական ակտիվությունը, օրինակ՝ դասի ժամանակ որոշ հանձնարարություններ կանգնած կատարել կամ ընդմիջումներ անել:
- ✓ Նստեցնել օրինակելի վարքագիծ ունեցող սովորողի կողքին (որպեսզի ունենա ընդօրինակման մոդել):
- ✓ Ավելի շատ խրախուսել լավ արարքների համար, քան պատժել վատի համար:
- ✓ Մեծ սթրեսի դեպքում երեխային թույլ տալ դուրս գալ սենյակից և գնալ որևէ ապահով տեղ:
- ✓ Ոչ շատ վտանգավոր կամ վատ վարքագիծը անտեսել:
- ✓ Քննադատության մեջ լինել հետևողական և դրական տրամադրվածությամբ (Սվաջյան, Ադամյան և ուրիշներ, 2021):

Դասավանդման մեթոդներ և հնարներ

Կրթության բովանդակությանը վերաբերող առանցքային հարցն է՝ ի՞նչ սովորեցնել, իսկ դրա իրականացման վերջնարդյունքի հիմնահարցերն են՝ ինչ գիտենա, ինչ կարողանա, ինչ վերաբերմունք և ինչ վարքագիծ դրսևորի» (Հակոբյան, 2021): Կրթության բովանդակությանը և նպատակներին անդրադառնալիս, առաջնային է

հստակեցնել մեթոդների ընտրությունը, այն է՝ ինչպես սովորեցնելու խնդիրը: Ընդհանուր առմամբ, բնութագրելով մեթոդ հասկացությունը՝ կարելի է ասել, որ այն մանկավարժական գործունեության մի միջոց է, հնար, որով իրականացվում է դասավանդողի և սովորողի համագործակցությունը՝ միտված ուսումնական նպատակների իրականացմանը:

Ժամանակակից փոխներգործուն, համագործակցային մեթոդների հիմքում ընկած է սովորողի ինքնուրույն ուսումնական գործունեությունը, ակտիվ մասնակցությունը: Ուսումնական գործընթացի կազմակերպման արդյունավետ գործոններ են նաև մեթոդական հնարները: «Թեև հնարը սովորաբար անկախ կիրառություն ունի, բայց հաճախ բնութագրվում է որպես մեթոդի տարր, բաղադրիչ, մեթոդի իրականացման քայլ կամ մեթոդի արտահայտչաձև (մոդիֆիկացիա)» (Արնաուդյան և ուրիշներ, 2004):

Չնայած այն հանգամանքին, որ ցանկացած թեմայի ուսումնասիրություն կարելի է կազմակերպել ամենատարբեր մեթոդներով ու հնարներով, և ուսուցիչն ազատ է դրանց ընտրության հարցում, այնուամենայնիվ, ընտրությունը չի կարող ինքնանպատակ կամ կամայական լինել: Այս դեպքում անհրաժեշտ է հաշվի առնել սովորողների տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկությունները:

Մեթոդի կամ հնարի ընտրությունը պետք է հիմնված լինի այն սկզբունքի վրա, որ դասարանում յուրաքանչյուր սովորող կարողանա մասնակցել ըստ իր կարողության, նախասիրության կամ

ուսումնառության ոճի, իսկ անհատական և խմբային աշխատանքները ներառեն տարբեր բարդության և ոճի առաջադրանքներ:

Այսօր կիրառվում են համագործակցային բազմաթիվ մեթոդներ և հնարներ, որոնք ունեն առավելություններ, առանձնահատկություններ, սահմանափակումներ, սակայն միտումը մեկն է՝ առավելապես խթանել դասարանում յուրաքանչյուր սովորողի մասնակցությունը, վեր հանել աշակերտների գիտելիքներն ու կարողությունները, ձևավորել և զարգացնել կյանքի համար անհրաժեշտ հմտություններ: Մեթոդի ճիշտ ընտրությունը կարող է արդյունավետ լինել դասի կազմակերպման գործընթացում, որտեղ պետք է երևան գա սովորողների ընդհանրական փորձը, իսկ դասավանդման լեզուն, ընդհանուր առմամբ, հասկանալի լինի բոլորին (Բուր Թոնի, 2019թ.):

Ուսուցչի նպատակն է ստեղծել համագործակցող, խթանող միջավայր, որտեղ բոլորը հավասար են: Գործնական աշխատանքներում անհրաժեշտ է հնարավորինս ապահովել հետևողական և շարունակական զարգացման աշխատանքները: Ցանկացած մեթոդի կամ հնարի կիրառման ընթացքում պետք է ստեղծվի այնպիսի ուսումնական միջավայր, որ սովորողն իրեն դիտարկի որպես ընդհանուր պատկերի մի մասը, իր համար արձանագրի սեփական առաջընթացը և ծրագրի հետագա քայլերը: Նույնիսկ անհատական առաջադրանքների կատարման դեպքում ուսուցիչը պետք է խրախուսի սովորողի անկախությունը, ինքնուրույն մտածելու և ընդհանուրի հետ եզրահանգումներ կատարելու ազատությունը:

Ուսուցման արդյունավետության ապահովման անհրաժեշտ նախապայմաններից են.

- սեփական գիտելիքներն և հմտություններն ուրիշներին փոխանցելու պատրաստակամության ձևավորումը,
- դասերի, դասամիջոցների և արտադասարանական միջոցառումների ընթացքում սովորողների միջև ընկերական հարաբերությունների ձևավորումը,
- ուրիշներին օգնելու, ինչպես նաև ուրիշների կողմից օգնություն ստանալու պատրաստակամության ձևավորումը,
- ուսուցչի հանդեպ վստահության ձևավորումը,
- դասավանդման համար նախատեսված խելացի գրատախտակների, պրոյեկտորների, համակարգիչների, համացանցի և այլնի կիրառումը:

Դասի ռիթմը պետք է անընդհատ փոփոխել, քանի որ, օրինակ՝ կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաները միննույն գործունեության վրա կարողանում են ուշադրությունը կենտրոնացնել 7-12 րոպե, որից հետո կորցնում են հետաքրքրությունը: Հետևապես՝ 1 դասաժամի ընթացքում անհրաժեշտ է նախատեսել իրականացնել առնվազն չորս և առավելագույնը վեց գործունեության տեսակ:

Դասի տեմպը սկզբում պետք է լինի համեմատաբար դանդաղ, միջին հատվածում պետք է մի փոքր արագացնել և վերջում՝ կրկին դանդաղեցնել: Խթանման նպատակով կարևոր է դասի ընթացքում ձևավորել հաջողության իրավիճակ՝ նշելով յուրաքանչյուր սովորողի ձեռքբերումները, իսկ սխալների վերլուծության ժամանակ զերծ մնալ սուր ձևակերպումներից (Коликова, Хафизова, 2017):

Մեթոդներն ու հնարները պետք է ընտրվեն և կիրառվեն, համադրվեն և փոփոխվեն այնպես, որ տեղի ունենա սովորողների գործունեության փոփոխություն, նյութի բազմազգայական ընկալում՝ հաշվի առնելով ուսումնառության զգայական հիմքը (տեսողական, լսողական, շարժողական և այլն):

Ներառական կրթության համատեքստում անհրաժեշտ է հաշվի առնել ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների դասավանդման առանձնահատկությունները: Օրինակ.

1. Դասի ընթացքում կրճատել առաջադրանքների ստուգման համար նախատեսված ժամանակը՝ օրինակ, եթե երեխան արագ է հոգնում՝ կրճատել տեքստը, քննարկել այն 3-4 հարցով:
2. Հարցերին պատասխանելու, գործնական, ձևավորող և ամփոփիչ առաջադրանքները կատարելու համար տրամադրել ավելի շատ ժամանակ (եթե սովորողի արձագանքները կամ գործունեության ընդհանուր տեմպը դանդաղ է): Թույլ տալ երեխային ավարտել սկսած գործը:
3. Դասի կազմակերպչական պահերին օգնել բացել գիրքը, տետրը, գտնել գրիչը, ընթերցանության ժամանակ գտնել համապատասխան էջը, ընթերցվող հատվածը և այլն:
4. Առաջադրանքները ձևակերպել թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր ձևով, հակիրճ և հստակ՝ կիրառելով մեկ բայ: Դրանք սահմանելիս կանգնել երեխային մոտ և համոզվել, որ հասկացավ պահանջը:
5. Երեխաներին գնահատելիս ցանկալի է նշել երեխայի դրական ձեռքբերումները, այլ ոչ թե վատ վարքագիծը: Ուշադրություն

չդարձնել կարգապահական ոչ շատ լուրջ խախտումներին: Կարելի է երեխայի հետ միասին ընտրել որևէ բառ կամ ժեստ, որոնց արտաբերման կամ ցուցադրության ժամանակ երեխան հետևի կարգապահական կանոններին:

6. Կիրառել միջանկյալ գնահատում՝ առաջընթացն արտացոլելու նպատակով: Երբեմն կարելի է թույլ տալ երեխային նորից գրել աշխատանքը՝ օգտվելով նախորդից՝ ավելի բարձր գնահատական ստանալու նպատակով:

Եթե երեխան դժվարանում է պատասխանել դասարանի առջև, ապա կարելի է թույլ տալ, որ նա առաջադրանքը ներկայացնի փոքր խմբում: Խմբային աշխատանքները երեխաներին ընձեռում են ինքնադրսևորվելու և ընկերներից սովորելու ավելի մեծ հնարավորություն:

Արդյունավետ է նաև գույգերով նախագծային աշխատանքը, որի ընթացքում սովորողներից մեկը կարող է օրինակ ծառայել մյուսի համար: Կարևոր է նշել, որ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին օգնել՝ չի



նշանակում նրանց փոխարեն կատարել առաջադրանքը: Անհրաժեշտ է խթանել նրանց ինքնուրույնությունը, գովել նրանց, սովորեցնել լուծել ծագած խնդիրները:

Ուսումնառության արդյունավետությունը բարձրացնելու, նյութի ընկալումը հեշտացնելու նպատակով հարկավոր է կիրառել հարուստ գննականություն: Պատճառն այն է, որ, օրինակ, մտավոր զարգացման խանգարում ունեցող երեխաները նյութն ընկալելիս հիմնվում են

պահպանված ակնառու-գործնական և ակնառու-պատկերավոր մտածողության վրա (Феталиева, Шихалиева, Караева, 2016):

Ներառական կրթության համատեքստում արդյունավետ է կիրառել.

1. Տարբերակված ուսուցում՝ խմբային ուսուցման տարրերով, երբ նոր նյութի հաղորդման ժամանակ աշակերտները բաժանվում են զույգերի, սովորողները ևս մեկ անգամ դասը պատմում են միմյանց, որպես նյութի ամրապնդում՝ տրվում են բանավոր և գրավոր անհատական առաջադրանքներ:
2. Խաղային մեթոդիկաների կիրառում (էքսկուրսիա, խաղ, վիկտորինա), ինչը հնարավորություն կտա ուսումնական նյութը առավել հետաքրքիր ու բովանդակալից մատուցել:
3. Կողմնորոշում ըստ անհատական առաջընթացի:
Յուրաքանչյուր դասարանում սովորում են ճանաչողական տարբեր ունակություններ ունեցող աշակերտներ, ուստի անհրաժեշտ է կատարել յուրաքանչյուր սովորողի առաջընթացի ընթացիկ գնահատում (մոնիթորինգ):

ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների առկայության դեպքում, դասի ընթացքում կիրառվում են աջակցության հետևյալ ձևերը.

- անհատական չափավորված խթանող աջակցություն, այսինքն՝ յուրաքանչյուր սովորող ստանում է իրեն անհրաժեշտ չափավորված աջակցությունը կոնկրետ խնդիրների լուծման ընթացքում,

- ուղղորդող աջակցություն, երբ ուղղորդող հարցերի միջոցով ուսուցիչն օգնում է երեխային սխալ պատասխանից գնալ դեպի ճիշտ պատասխան,
- ուսուցանող աջակցություն, որի դեպքում կատարվում է առաջադրանքի և դրա կատարման քայլերի բացատրություն:

ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների ուսուցումն արդյունավետ կազմակերպելու համար կարևոր է հաշվի առնել, որ հաճախ այս երեխաներն ունենում են ճանաչողական ակտիվության ցածր մակարդակ, ուսումնական գործունեության հանդեպ ցածր մոտիվացիա, տեղեկատվության ընկալման և վերամշակման դժվարություններ, մտածական գործառնությունների (վերլուծության, համադրության, համեմատման և ընդհանրացման) ոչ բավարար ձևավորվածություն, բարձր հոգնելիություն և այլն, ուստի ուսուցիչների կողմից կիրառվող մեթոդները և հնարները պետք է լինեն այնպիսին, որ թույլ տան չեզոքացնել վերոնշյալ դժվարությունները՝ օժանդակելով ուսումնական ծրագրի յուրացմանը (Капышева, 2016):

Ուսումնական գործընթացում կարևոր է ոչ միայն դասավանդման հնարների բազմազանությունը, այլև մատուցվող նյութի աստիճանական բարդացումը: Ներկայացնենք ուսուցողական և ստուգողական առաջադրանքների մի քանի ձևեր ըստ բարդության մակարդակների.

Բարդության առաջին մակարդակ.

- փակ հարցարաններ/թեստեր (պարզ ներկայացված պատասխանի տարբերակներով, որոնցից մեկը երեխան պետք է ընտրի),

- բանավոր կամ գրավոր հարցում,
- համապատասխանեցման/հարաբերակցման թեստեր,
- տեղեկատվության խմբավորման առաջադրանքներ,
- առաջադրանքներ հաջորդականության սահմանման վերաբերյալ,
- լրացման աշխատանք պահանջող առաջադրանքներ,
- ավելորդի բացառման վերաբերյալ առաջադրանքներ,
- դասակարգման առաջադրանքներ:

Բարդության երկրորդ մակարդակ.

- տեքստի պլանավորում,
- համառոտագրում,
- սեղմագրում,
- տվյալների վերլուծություն,
- հիմնախնդրի կառուցվածքի ներկայացում,
- պատմական վերլուծություն,
- գիտափորձ:

Բարդության երրորդ մակարդակ.

- էսսե,
- նախագծային աշխատանք:

Վերոնշյալ մեթոդների և հնարների կիրառումը նպաստում է ուսումնասիրվող նյութի հանդեպ հետաքրքրության խթանմանը, երեխաների մտածողության, խոսքի, երևակայության, հուզականային ոլորտի զարգացմանը (Капышева, 2016):

Մեթոդների ոչ արդյունավետ կիրառման պատճառները կամ խոչընդոտները դպրոցում

ՀՀ-ում ուսուցիչները բազմաթիվ վերապատրաստման դասընթացների են մասնակցել ներառական կրթության, մեթոդների կիրառման և կրթական այլ հիմնահարցերի ուղղությամբ, սակայն դեռևս պահպանվում է այն իրողությունը, որ ուսուցիչը տեսականորեն գիտի, տիրապետում է համագործակցային մեթոդներին, որոնց կիրառումը հաստատապես կնպաստի բոլոր սովորողների մասնակցության մեծացմանն ու կրթության որակի բարելավմանը, սակայն կրկին վարում է դասերը նախկին ավանդական մեթոդներով, որտեղ ուսուցիչը կենտրոնում է, սովորողները՝ հիմնականում պասիվ լսողի և լուռ վարժություններ կատարողի դերում: Որոշ դեպքերում էլ ուսուցիչներն օգտագործում են որևէ մեթոդ, սակայն խմբային աշխատանքներում դժվարանում են ապահովել բոլոր սովորողների հավասար ներգրավվածությունը:

Կարելի է առանձնացնել մի քանի հիմնական պատճառներ, որոնք հանգեցնում են մեթոդների անարդյունավետ կիրառմանը.

- Մտավախությունը, որ դասը կտապալվի
- «Աշխատանքային աղմուկ» հասկացության թյուրըմբռնումը ոչ միայն ուսուցչի, այլև դպրոցի ղեկավարության կողմից
- Ստեղծագործականության պակասը
- Նախապես դասը մանրակրկիտ չալանավորելը
- Դիդակտիկ, էլեկտրոնային նյութերի ոչ լիարժեք նախապատրաստումը

- Դպրոցում տեխնիկական միջոցների անբավարար լինելը և այլն:

Մինչ համագործակցային մեթոդների կիրառումը ուսուցիչները դեռևս տարրական դասարաններից պետք է ձևավորեն հետևյալ մոտեցումները՝ միաժամանակ արժևորելով ինչպես համատեղ, այնպես էլ անհատական ձեռքբերումները.

- օգնել միմյանց,
- սովորել մտքեր փոխանակել, այլ ոչ թե մրցել ընկերների հետ,
- երևույթները դիտարկել նաև այլ անձանց տեսանկյունից,
- ուրախանալ և հպարտանալ միմյանց հաջողություններով:

Տարբերակված ուսուցման տեխնոլոգիաներ

Տարբերակված ուսուցում ասելով՝ հասկանում ենք ուսումնական գործընթացը սովորողների տարբեր խմբերին հարմարեցնելը: Տարբերակված ուսուցման անհրաժեշտությունը պայմանավորված է սովորողների կողմից ուսումնական նյութի յուրացման, դրա նկատմամբ հետաքրքրության տարբեր մակարդակներով: Առանձնացվում են տարբերակված ուսուցման երկու տեսակ՝ ըստ մակարդակների և գործառության (ֆունկցիոնալ) (Коликова, Хафизова, 2017):

Առաջին դեպքում երեխաները խմբավորվում են ըստ իրենց անհատական կարողությունների և ուսուցման մակարդակների: Այս դեպքում առաջադրանքների ծավալը և բարդությունը սահմանվում է ըստ մակարդակների:

Երկրորդ դեպքում խմբերում սովորողներն ընդգրկվում են ըստ իրենց գործառնությունների, այսինքն՝ յուրաքանչյուր երեխա որոշակի գործառնություն է իրականացնում ընդհանուր արդյունքի համար, ընդ որում, սովորողները կարող են ունենալ ուսուցման տարբեր մակարդակներ և գործառնությունները սահմանելիս՝ հաշվի են առնվում յուրաքանչյուրի անհատական կարողությունները: Օրինակ՝ տեխնոլոգիայի դասին «Հագուստի մոդելավորում» թեմայի ուսումնասիրման ժամանակ յուրաքանչյուր խմբի հանձնարարվում է ներկայանալ որպես նորաձևության տուն: Յուրաքանչյուր խմբում բաշխվում են գործառնություններն ըստ երեխաների կարողությունների. մեկը լինում է նկարիչ-մոդելավորող, ով ստեղծում է, օրինակ, շրջագգեստի էսքիզ, մյուսը հանդես է գալիս որպես գովազդային գործակալ և մտածում է, թե ինչպես է պետք գովազդել շրջագգեստը, երրորդը՝ դիզայներ, ով ձևավորում է մոդելի ամբողջական կերպարը՝ ավելացնելով տարբեր աքսեսուարներ՝ պայուսակ, զարդեր և այլն: Այսպիսով, խմբի յուրաքանչյուր անդամ ներգրավված է լինում աշխատանքում՝ իր անհատական կարողություններին համապատասխան:

Խմբային աշխատանքի ընթացքում սովորողների մեջ ձևավորվում են հաղորդակցական, սոցիալական հմտություններ՝ լսելու, հարցեր ձևակերպելու, վստահելու, համատեղ որոշում կայացնելու, կոնֆլիկտային իրավիճակները լուծելու, թիմի աշխատանքում սեփական ներդրումն ունենալու, սեփական դիրքորոշումը պաշտպանելու, այլոց տեսակետները հասկանալու և այլն (Коликова, Хафизова, 2017):

Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ

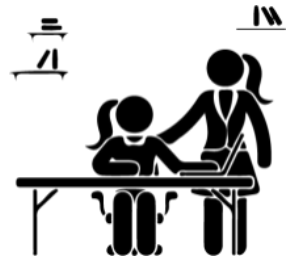


Սա ուսուցման այնպիսի եղանակ է, որի դեպքում յուրաքանչյուր սովորող հերթով աշխատում է բոլորի հետ՝ մեկ հանդես գալով որպես սովորեցնող, մեկ էլ՝ որպես սովորող: Յուրաքանչյուր սովորող աշխատում է բոլորի և բոլորն էլ՝ մեկի համար: Ուսուցման կոլեկտիվ եղանակի մեթոդիկաներից մեկի հեղինակը Ա.Գ.Ռիվինն է: Այս մեթոդիկայի էությունը հետևյալն է. յուրաքանչյուր սովորող իր ուսումնական նյութը յուրացնելու համար աշխատում է դասընկերներից մեկի հետ: Որոշ ժամանակ համատեղ աշխատելուց հետո նա մոտենում է մեկ այլ աշակերտի և սկսում աշխատել նրա հետ: Հաղորդակցվելով գույգերով մեկը մյուսի հետ՝ աշակերտները կատարում են տարբեր աշխատանքներ՝ միմյանց բացատրում են նոր թեմաները, համատեղ լուծում խնդիրներ, քննարկում տարբեր հարցեր, մեկը ստուգում է մյուսի նյութի յուրացման մակարդակը և այլն: Չնայած այս եղանակի բոլոր առավելություններին՝ այն կարող է բարդություններ առաջացնել ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների հետ կիրառելիս: Օրինակ՝ ուշադրության անկայունություն ունեցող երեխաների համար, որոնք հեշտությամբ շեղվում են և ուշադրության կենտրոնացման համար ավելի երկար ժամանակի կարիք ունեն կամ տեղաշարժման խնդիր ունեցող սովորողների համար, որոնք պետք է մնան իրենց տեղում: Այնուամենայնիվ այս մեթոդի կիրառման ճիշտ պլանավորումը, գույգերի մտածված ընտրությունը հնարավորություն կտա ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին դասընկերների հետ ակտիվ

քննարկումների մասնակցել, իր տեսակետը ներկայացնել և լսել ընկերոջը (Коликова, Хафизова, 2017):

Անհատական ուսուցման տեխնոլոգիա

Ուսուցման այս տարբերակը թույլ է տալիս ուսումնական այս կամ այն դժվարության դեպքում հաշվի առնել սովորողի անհատական առանձնահատկությունները և ցուցաբերել անհատական մոտեցում:



Անհատական ուսուցում ասելով հասկանում ենք ուսուցման եղանակների, հնարների, աշխատանքի տեմպի, ուսումնական նյութի բովանդակության հարմարեցում սովորողների անհատական կարողություններին: Անհատական մոտեցումը կարող է վերաբերել թե՛ ինքնուրույն դասարանական աշխատանքին, թե՛ տնային հանձնարարություններին: Ինքնուրույն աշխատանքները նախապատրաստվում են ուսուցման տարբեր մակարդակների համար: Միննույն դասարանում կարելի է առանձնացնել ուսուցման միջինում 3-5 մակարդակ՝ կապված սովորողների ֆիզիկական առողջության, ուշադրության, հիշողության, մտավոր կարողությունների և այլ առանձնահատկությունների հետ: Ուսուցման անհատական մոտեցումը կարող է ցուցաբերվել հետևյալ տարբերակներով.

- ✓ առաջադրանքների թվի կրճատում,
- ✓ ուսումնական նյութը բացատրելիս՝ լրացուցիչ նկարների, գծանկարների և այլ նյութերի կիրառում,
- ✓ ուսումնական նյութի բովանդակության պարզեցում,

- ✓ ուսուցման թեմայի վերաբերյալ քարտային աշխատանքներ՝ կախված սովորողի անհատական կարողություններից:

Անհատական ուսուցման տեխնոլոգիան թույլ է տալիս յուրաքանչյուր սովորողի աշխատել անհատական տեմպով, անհատական բարդության մակարդակով՝ ավելի բարդ մակարդակի անցնելու հեռանկարով: Այսպիսի ուսուցումն ապահովում է յուրաքանչյուր սովորողի ակտիվ մասնակցությունը դասին: Անհատական աշխատանքի ընթացքում ուսուցիչը կարողանում է անհատապես օգնել սովորողին, ուղղորդել, բացատրել առաջադրանքի կատարման քայլերը, կատարել ընթացիկ վերահսկում: Այնուամենայնիվ ուսուցման այս տարբերակն ունի նաև թերի կողմեր: Այն չի ենթադրում սովորողների փոխօգնություն և չի նպաստում հաղորդակցման հմտությունների և համագործակցելու կարողությունների զարգացմանը: Ուստի այն պետք է մշտապես զուգակցել ուսուցման այլ տեխնոլոգիաների հետ (Коликова, Хафизова, 2017):

Ուսուցման խաղային տեխնոլոգիաներ



Խաղային տեխնոլոգիաների կիրառումը նպաստում է ճանաչողական հետաքրքրության և ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորմանը, բարելավում է դասի հուզական մթնոլորտը, ակտիվանում են սովորողների ստեղծագործական կարողությունները: Ուսուցանող խաղերը կազմակերպվում են հետևյալ փուլերով (Коликова, Хафизова, 2017).

1. **Խաղի ընտրություն:** Խաղի ընտրությունը կատարվում է՝ հաշվի առնելով սովորողների տարիքը, հետաքրքրությունները, հաղորդակցական կարողությունները և այլն: Ուսուցման գործընթացում խաղը կարող է ծառայել որպես նոր գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերման միջոց: Խաղային հնարների կիրառման հաճախականությունը կախված է ինչպես սովորողների տարիքից, այնպես էլ առարկայից, թեմայից և այլն: Խաղի կիրառումը պետք է նպաստի երեխաների մեջ այնպիսի անձնային որակների ձևավորմանը, ինչպիսիք են հանդուրժողականությունը, համբերատարությունը, բարությունը և այլն:
2. **Խաղի նախապատրաստում:** Եթե խաղը նախատեսված է անցկացնել դասի ողջ ընթացքում կամ այն զբաղեցնելու է դասի ժամանակի մեծ մասը, ապա նպատակահարմար է դասասենյակի տարածքը նախապես՝ մինչ դասի սկսելը, համապատասխան կազմակերպել (օրինակ՝ նստարանների տեղադրում շրջանաձև, կիսաշրջանաձև, խմբավորված և այլն): Խաղի համար նախատեսվող դիդակտիկ նյութերը պետք է լինեն կիրառման առումով հարմարավետ: Ցանկալի է նախապես պլանավորել խաղային դերերը՝ հաշվի առնելով երեխաների անհատական առանձնահատկությունները, կանխատեսել խաղի ընթացքում առաջացող հնարավոր բարդությունները, մշակել դրանց հաղթահարման ճանապարհները: Կարևոր է նախապես մտածել նաև, թե որ

սովորողին ինչպիսի հուշումներ պետք է տրվեն՝ խաղի ընթացքը և արդյունքները կառավարելի դարձնելու նպատակով:

3. **Խաղի սկիզբ:** Խաղը սկսելուց առաջ հարկավոր է ներկայացնել խաղի կանոնները, որոնք պետք է սովորողների համար լինեն մատչելի և պարզ ձևակերպված: Համոզվելու համար, որ սովորողները հասկացել են խաղի կանոնները՝ կարելի է ուղղորդող հարցեր տալ և անհրաժեշտության դեպքում նորից բացատրել:
4. **Թիմերի բաժանում:** Յուրաքանչյուր սովորող պետք է լինի խաղի ակտիվ մասնակից և իրեն պիտանի ու կարևոր զգաթիմի համար: Ուստի թիմի ներսում դերերի բաժանումը պետք է կատարվի ուսուցչի կողմից՝ պահպանելով էթիկայի կանոնները, հաշվի առնելով սովորողների նախընտրությունները, միջանձնային հարաբերությունները (ընկերությունը կամ ընդհակառակը՝ հակակրանքի առկայությունը): Յուրաքանչյուր թիմի մեջ պետք է ընդգրկված լինեն ուսուցման տարբեր մակարդակ ունեցող սովորողներ:
5. **Խաղային իրավիճակի զարգացում:** Խաղի ընթացքում պետք է հետևել, որ թիմերը պահպանեն կանոնները և խախտելու դեպքերի համար նախատեսել արդարացի տուգանման ձևեր: Պահանջկոտության հետ մեկտեղ՝ խաղային խնդիրների լուծման ընթացքում պետք է երեխաներին նաև ոգևորել: Կարևոր է ապահովել խաղի՝ սովորողների միջին մակարդակին համապատասխանող տեմպ, քանի որ

չափազանց արագ տեմպի դեպքում սովորողների մեծ մասը կսկսի հետ մնալ և հիասթափության զգացում ունենալ, իսկ չափազանց դանդաղ տեմպը կհանգեցնի «ուժեղ» սովորողների հետաքրքրության նվազմանը: Խաղի ընթացքում սովորողները պետք է բավարարվածության զգացում ունենան իրենց ինքնուրույնության դրսևորումից, ուստի պետք է իրենց ազատ զգան: Հետևապես, ցանկալի է հնարավորին չափ խուսափել խաղի ընթացքում կարգապահական դիտողություններ կատարելուց: Ուսուցիչը պետք է ակնդետ հետևի, որ որևէ սովորող չարժանանա մյուսների բացասական վերաբերմունքին և նման իրավիճակների առաջացման հնարավորության դեպքում կատարի սովորողների դերերի փոփոխություններ: Հաջողության իրավիճակի ձևավորման նպատակով կարևոր է նշել ոչ միայն վերջնական փուլի, այլ նաև ընթացիկ փուլերի հաղթողներին:

6. **Խաղի ավարտ:** Մրցութային խաղերի վերջում որոշվում են հաղթող և պարտվող թիմերը: Արդյունքների հաշվարկը պետք է լինի պարզ և արդարացի: Դրան պետք է մասնակցի ողջ դասարանը: Դա նպաստում է ինքնավերահսկման և ինքնագնահատման կարողությունների զարգացմանը: Խաղի ավարտից հետո կատարվում է արդյունքների ամփոփում, քննարկվում են պարտության պատճառները: Դրա հետ մեկտեղ, կարևոր է նաև երեխաներին տրամադրել հետագա հաղթանակներին:

Խաղային տեխնոլոգիաները կիրառվում են ինչպես դասի հիմնական հասկացությունների, թեմայի յուրացման, այնպես էլ՝ գիտելիքների ստուգման գործընթացում: Ներկայացնենք դիդակտիկ խաղերի մի քանի օրինակ:

«Գտի՛ր ազգականներին» խաղի ժամանակ սովորողները կատարում են իրար հետ ըստ դասի, կարգի, ընտանիքի կամ որևէ այլ կապ ունեցող նկարների համադրում: Այն կարելի է կիրառել, օրինակ, կենսաբանության, քիմիայի, տեխնոլոգիայի դասաժամերին:

«Գտի՛ր սխալը» կամ «Գտի՛ր ավելորդը». տրված 4-5 նկարներից պետք է առանձնացնել 1-ը և հիմնավորել պատճառը:

«Լոտո» խաղը կարելի է կիրառել ցանկացած դասաժամի ընթացքում: Ընդ որում քարտերի վրա կարող են պատկերված լինել որևէ պատմվածքի հերոսների նկարագրական բառեր (մայրենի, գրականություն), թվաբանական գործողություններ (մաթեմատիկա, հանրահաշիվ), բանաձևեր (ֆիզիկա, քիմիա, երկրաչափություն և այլն):

«Ի՞նչն է պակաս»: Քարտի վրա պատկերված են լինում ամբողջի մասեր՝ բացակայող հատվածով: Պետք է ավելացնել պակասող հատվածը՝ հիմնավորելով պատասխանը:

Վերոնշյալ խաղերը կարող են հարմարեցվել ըստ սովորողների անհատական կարիքների: Օրինակ՝ նկարները տալ վառ, կոնտրաստային երանգներով՝ առավել տեսանելի լինելու նպատակով:

«Խճանակար»: Սովորողները պետք է հավաքեն խճանկարը, որի մասերը ուսուցիչը հերթով տալիս է խմբերին՝ ճիշտ պատասխանելու դեպքում:

«Ձեռքեր» խաղային վարժության նպատակը հաղորդակցական հմտությունների ձևավորումն է: Մեծ թղթի վրա որքան հնարավոր է շատ երեխաների ձեռքեր են եզրագծվում: Յուրաքանչյուր սովորող դրանց մեջ գրում է ուսումնասիրվող թեմային վերաբերող որևէ եզրույթ, բանաձև, սահմանում և այլն: Այն սովորողը, ով չի կարող գրել, բանավոր արտահայտում է միտքը, որը գրի է առնվում համադասարանցու կողմից:

«Կոկորդիլոս» խաղը կարելի է կիրառել կենսաբանության դասաժամին: Սովորողները հերթով մարմնի լեզվով նկարագրում են որևէ կենդանու, իսկ մյուսները կռահում են:

«Ճշգրիտ մինչև...» խաղի դեպքում խաղավարը հերթով պարկից հանում է քարտեր, որոնց վրա գրված մեծությունները սովորողները պետք է արտահայտեն այլ չափման միավորներով: Ընդ որում, ուսուցիչը պետք է նաև բարձրաձայն ներկայացնի քարտի վրա գրված մեծությունները, որպեսզի տեսողության կամ ուշադրության հետ կապված խնդիրներ ունեցող սովորողները ներգրավվեն խաղում:

Քիմիայի դասաժամին ֆիզկուլտ-դադարի պահին կարելի է սովորողների հետ անցկացնել խաղ՝ մետաղների և ոչ մետաղների վերաբերյալ: Ուսուցիչը միաժամանակ անվանում և ցույց է տալիս քիմիական տարրի նկարը: Եթե դա մետաղ է, ապա սովորողները պետք է ձեռքերը բարձրացնեն վեր, իսկ եթե ոչ մետաղ՝ տանեն դեպի կողքեր: Անհրաժեշտության դեպքերում, կարելի է նաև շարժել գլուխը, ոտքերը, ինչպես նաև՝ մարմինը:

Դերային խաղերի ընթացքը չի նախատեսում մրցակցություն, դերերը բաշխվում են երեխաների կարողություններին և նախա-

սիրություններին համապատասխան: Այսպես, կենսաբանության դասաժամին «Նյարդային համակարգի գործունեություն» թեմայի ուսումնասիրության ժամանակ կարելի է անցկացնել «Բժշկական կոնֆերանս» խաղը, որի համար երեխաներին հանձնարարվում են որոշակի դերեր՝ բժշկի, գենետիկի, լաբորանտի, նյարդաբանի և այլ մասնագետների դերեր: Երեխաները պետք է նախապատրաստեն և ներկայացնեն տեղեկություններ նյարդային համակարգի վրա ալկոհոլի, նիկոտինի, թմրանյութերի և սթրեսների վնասակար ազդեցության մասին: Այն սովորողը, ով դժվարանում է կամ չի ցանկանում խոսել և պատմել, կարող է ստանձնել լաբորանտի դերը և որևէ լաբորատոր փորձ ցույց տալ թեմայի վերաբերյալ:

«Դատարան» խաղը կարող է անցկացվել ցանկացած դասաժամի: Որպես մեղադրյալ հանդես են գալիս, օրինակ՝ բակտերիաները, համակարգչային վիրուսը, էլեկտրական հոսանքը, որևէ քիմիական տարր կամ նյութ (օրինակ՝ մկնդեղը) և այլն: Սովորողների միջև բաշխվում են դատավորի, դատախազի, փաստաբանի, մեղադրող և պաշտպանող կողմի վկաների դերերը: Սովորողները նախապես բաժանվում են համապատասխան խմբերի և յուրաքանչյուրն իր դերին համապատասխան նախապատրաստական ուսումնասիրություններ է կատարում:

Դերային խաղերի անցկացումը նպաստում է թեմայի առավել խորը ուսումնասիրությանը, խթանվում է ներխմբային հաղորդակցումը: Այսպիսի խաղերը կարևոր են, քանի, որ դրանք ապահովում են բոլոր սովորողների ակտիվ մասնակցությունը բոլոր դասաժամերին և նյութի յուրացման, ինչպես նաև յուրացված նյութի մակարդակի

ստուգման համար լայն հնարավորություններ են բացում ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների համար (Коликова, Хафизова, 2017):

Փոխհատուցող ուսուցման տեխնոլոգիաներ

Ուսումնական նյութը, որը հագեցած է հատկանիշների նկարագրությամբ, սովորողների կողմից դժվար է յուրացվում: Այս խնդրի լուծման նպատակով դասաժամերի ընթացքում կարելի է կիրառել փոխհատուցող ուսուցման տեխնոլոգիաներ: Փոխհատուցող ուսուցման մեթոդների կիրառումը նպաստում է սովորողների ուշադրության կենտրոնացմանը, դրա ծավալի և փոխարկման, ինչպես նաև ակնառու-պատկերավոր և բառատրամաբանական մտածողության զարգացմանը: Ուսումնական նյութի և շտկողական վարժությունների համադրումը սովորողներին հնարավորություն է տալիս յուրացնել ուսումնական գործունեության հիմնական հնարները, որի արդյունքում տեղի է ունենում նաև սովորողների անձի և ուսումնական գործունեության հանդեպ մոտիվացիայի զարգացում:

Փոխհատուցող ուսուցման մեթոդները ներառում են հետևյալ հնարները.

- հաշվելու կարողության մարզում, որը ներառում է տարրական դպրոցի ծրագրային նյութը,
- աշխատանքի կառուցում՝ կոնկրետից դեպի վերացական (կոնկրետ օրինակից դեպի կանոն),
- խնդրի կամ վարժության լուծման ալգորիթմի ներկայացում (համանման օրինակից մինչև տրամաբանական սխեմա),
- տիպի, կանոնի, օրենքի մատնանշում (հուշում),

- գաղափարի, մտքի ուղղության հուշում (ակնարկ, զուգորդում),
- հնարավոր սխալների մասին նախազգուշացում,
- բարդ առաջադրանքների տրոհում բաղկացուցիչ մասերի:

Ուսուցման գործընթացում նպատակահարմար է կիրառել աշխատանք ըստ ալգորիթմի, որը հրահանգների ձևով սահմանում է գործունեության կարգը և հաջորդականությունը: Ալգորիթմը պետք է գրված լինի պարզ լեզվով, պարունակի գծանկարներ, նշաններ, որոշ հատվածներ կարող են ընդգծված լինել գույնով:

Գիտելիքների ոչ լիարժեք յուրացման դեպքում, առարկայի հանդեպ հետաքրքրությունն ձևավորելու նպատակով կարելի է դասաժամերի ընթացքում կիրառել այնպիսի վարժություններ, ինչպիսիք են.

- քարտ-աղյուսակներ և քարտ-գծանկարներ (ավարտված և չավարտված),
- թեստեր,
- նկարներով քարտեր,
- քարտային թելադրություններ, որոնք կարող են ներառել առաջադրանքներ՝ բաց թողնվածը լրացնելու վերաբերյալ (Коликова, Хафизова, 2017):

Վարժությունների ընտրության ժամանակ կարևոր է ապահովել նյութի ներկայացման բազմազանությունը՝ հաշվի առնելով սովորողների ուսումնառության ոճերը, ընկալման առանձնահատկությունները՝ տեսողական, լսողական, մարմնաշարժողական (կինեսթետիկ): Այսպես, եթե դասարանում սովորում է տեսողության խանգարում ունեցող երեխա, անհրաժեշտ է ապահովել այլընտրանք

տեսողական տեղեկատվության համար՝ կիրառելով բանալի բառեր, ձայնային հուշումներ, բանավոր բացատրություններ, նկարագրություններ բոլոր նկարների, աղյուսակների, տեսանյութերի համար (Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., 2019):

Ոչ պակաս կարևոր են գիտելիքների յուրացման գործընթացում մանկավարժական աջակցության հետևյալ ձևերը.

- ✓ ուսուցում առանց պարտադրանքի, որը հիմնված է հետաքրքրվածության, հաջողության և վստահության վրա,
- ✓ ուսուցում, որը նպաստում է սովորողների ինքնուրույնության և նպատակասլացության ձևավորմանը,
- ✓ ուսումնական նյութի հարմարեցում, դրանից բարդ մանրամասների և ավելորդ բազմազանության դուրսբերում,
- ✓ ուսումնական նյութի յուրացման գործընթացում միաժամանակ լսողության, տեսողության, շարժողականության, հիշողության և տրամաբանական մտածողության ներգրավում,
- ✓ լրացուցիչ վարժությունների առաջարկում:

Սովորողների բազմազանությունը հաշվի առնելով՝ առաջադրանքների հրահանգները ուսուցչի կողմից պետք է ձևակերպվեն ինչպես բանավոր, այնպես էլ գրավոր: Ձևակերպումը պետք է լինի կարճ, կոնկրետ և պարունակի մեկ բայ: Հանձնարարության տրման պահին ուսուցիչը պետք է գտնվի կոնկրետ սովորողների կողքին, որպեսզի պարզի՝ հասկացե՞լ են արդյոք հանձնարարության պահանջը, թե ոչ: Կարելի է խնդրել երեխաներին կրկնել պահանջը:

Ուսումնական այս կամ այն առարկայի ուսումնասիրման համար շատ կարևոր է ճանաչողական հետաքրքրությունը, որը սովորողի հուզական-արժեքային վերաբերմունքի կարևոր բաղկացուցիչ է և այդ գործընթացի արդյունավետության ապահովման պարտադիր նախապայման: Դասերի ընթացքում վերոնշյալ վարժությունների կիրառումը թույլ է տալիս նվազեցնել հուզական լարվածությունը, ստեղծել հաջողության իրավիճակ, շտկել ոչ ցանկալի վարքի դրսևորումները, ինչպես նաև տալիս է երեխաներին ինքնուրույն և ինքնավստահ զգալու հնարավորություն (Колікова, Хафізова, 2017):

Խթանում, իմաստավորում, կշռադատում (ԽԻԿ) համակարգ

Այս համակարգը ճանաչողության հասնելու գործընթաց է, ուսուցման կազմակերպման եռափուլ ռազմավարություն: ԽԻԿ անվանումը համակարգի (խթանում-իմաստավորում-կշռադատում) փուլերի անվանումների հապավումն է: Այն կիրառվում է ոչ միայն նյութը մատուցելիս, այլև մինչև նյութը հաղորդելը և հաղորդելուց հետո:

ԽԻԿ համակարգը իր բնույթով կիրառելի է ցանկացած լսարանի և տարիքային բոլոր խմբերի սովորողների հետ աշխատելիս: Այս համակարգով ուսուցման կազմակերպումը նպաստում է սովորողի քննադատական մտածողության, ինքնուրույն եզրահանգումներ կատարելու ունակության, ստեղծագործական մտածողության զարգացմանը (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Խթանումը ԽԻԿ համակարգի առաջին փուլն է, որի նպատակն է խմբային քննարկման միջոցով բացահայտել աշակերտների գիտելիքները ներկայացվող նյութի վերաբերյալ: Այն կարելի է իրականացնել Զրույց, Մտազրոհ, Խմբավորում, Պրիզմա, 5-րդ պետնոց շարադրանք, Մտածի՛ր - զո՛ւյգ կազմիր – քննարկի՛ր, Ձևակոյտ և այլ մեթոդների օգնությամբ:

Խթանման փուլը հետապնդում է երեք հիմնական նպատակ.

- բացահայտել նոր նյութի վերաբերյալ աշակերտների ունեցած գիտելիքները,
- ակտիվացնել աշակերտներին՝ ներգրավելով նրանց քննարկվելիք նյութի ուսումնասիրության գործընթացի մեջ,
- խթանել գիտելիքներ և հմտություններ ձեռք բերելու ձգտումը, շահագրգռությունը (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Անակնկալ հարցադրում. սովորողների ուշադրությանը ներկայացվում է որևէ անկանխատեսելի հարց, որևէ բառ, միտք և առաջարկվում է ասել, թե այն ինչ կապ կարող է ունենալ ուսումնասիրելիք նյութի, թեմայի հետ (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Հարցերի տարափ. բաց և փակ հարցեր. Ուսուցիչը նախօրոք պատրաստում է ուսումնասիրած նյութի շուրջ **փակ և բաց** հարցեր, որոնք առաջադրում է աշակերտներին: Ընդ որում՝ այդ հարցերը պիտի տրվեն շատ արագ, պատասխաններն էլ պիտի հնչեն արագորեն, տարափի ձևով: Չպարզաբանված հարցը կամ հարցերը գրառվում են գրատախտակին ԽԻԿ համակարգի հաջորդ փուլերում քննարկելու համար: Դասարանում տեսողական հիմքով սովորողների առկայության դեպքում (օրինակ, լսողության խանգարումներ ունեցող

երեխաներ) հարցերը և պատասխանները պետք է գրի առնվեն պարզ և ընթերցանելի ձևաչափով (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Մտագրոհ. գրատախտակին գծվում է շրջան, որի մեջ գրառվում է հասկացություն կամ բառ, որն անհարժեշտ է բացահայտել տվյալ դասի



ընթացքում: Աշակերտները հնչեցնում են մտքում ծագած առաջին իսկ բառը կամ բառակապակցությունը, որը գրառվում է շրջանագծի շուրջ: Գրի առնվող բառերը կամ բառա-

կապակցությունները ուսուցիչը պետք է բարձրաձայն հնչեցնի՝ ընթերցանության դժվարություններ ունեցող երեխաների ընկալումը հեշտացնելու նպատակով: Հետո իմաստավորման կամ կշռադատման փուլում անդրադառնում են հնչած մտքերին և խմբավորում դրանք: Այն բառերը և արտահայտությունները, որոնք թեմային չեն առնչվում, դուրս են հանվում (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Հինգրոպեանոց շարադրանք. նյութից ընտրվում են հինգ բանալի բառ (բառեր, որոնք արտահայտում են անցնելիք նյութի հիմնական բովանդակությունը), ներկայացվում են սովորողներին, որոնք այդ բառերով հինգ բոլակում շարադրանք են գրում: Հինգ բոլակն լրանալուց հետո 3-4 աշակերտ կարդում են իրենց գրածները: Այս փուլում ո՛չ ուսուցիչը, ո՛չ էլ դասընկերները իրավունք չունեն քննադատել հնչած կարծիքը: Այս մեթոդը շատ հարմար է ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների ուսումնառության կազմակերպման համար, քանի որ կարելի է ընտրել բառեր երեխայի բառապաշարից, իսկ շարադրանքն ազատ է, և չկան սահմանափակումներ: Եթե երեխաներն ունեն գրավոր խոսքի դժվար-

րություններ կամ տեսողության խանգարումներ, կարող են շարադրանքը գրի չառնել (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Պատմություն ըստ նկարի (դիմանկարի). սովորողների ուշադրությանն է ներկայացվում որևէ նկար (դիմանկար, բնապատկեր, հատված տեսաֆիլմից և այլն), նրանք պիտի պատմեն, թե ինչ են տեսնում նկարում կամ պիտի բնութագրեն այն մարդուն, որը պատկերված է նկարում (կիրառելի չէ չտեսնող կամ խոսք չունեցող երեխաների ուսումնառության ժամանակ):

Խառնված հերթականություն. ուսուցիչն առաջարկում է դեպքերի, գործողությունների ընթացք, որը խառնված է. աշակերտները պիտի ուղղեն և վերականգնեն ճիշտ ընթացքը: Ուսուցիչը կարող է նաև որևէ տեքստ բաժանել հատվածների, գրառել թերթիկների վրա և խառը բաժանել աշակերտներին: Նրանք պիտի բարձրաձայն կարդան իրենց հատվածը և փորձեն գտնել յուրաքանչյուր հատվածի տեղը: Այսպիսի աշխատանքում ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին ընդգրկելու նպատակով կարող են կիրառվել նկարներ, սիմվոլային ծածկագրեր, բանալի բառեր և այլն (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Ճիշտ է, թե՞ ճիշտ չէ. ուսուցիչն առաջարկում է մի քանի նախադասություններ, որոնք վերաբերում են նախորդ դասին անցած նյութին: Սովորողները պիտի համաձայնեն (ճիշտ է) կամ էլ մերժեն (ճիշտ չէ): Սա արագ պիտի ընթանա, առանց բացատրությունների, բայց այս հարցերին պիտի անդրադառնան կշռադատման փուլում և սպառիչ պատասխան տան հնչած մտքերին: Դասարանում բանավոր խոսքի խանգարումներ ունեցող սովորողների պարագայում ճիշտ է, ճիշտ չէ արտահայտությունները կարող են ցուցադրվել քարտերով:

Անհրաժեշտ է հիշել, որ եթե պատասխանները տրվում են քարտերի ցուցադրման միջոցով, ապա այդպես պետք է վարվեն բոլոր սովորողները (ոչ թե միայն ԿԱՊԿ ունեցող երեխան): Այն դեպքում, երբ դասարանում նստարանները դասավորված են շարքերով՝ ցանկալի է, որ բառաքարտերը լինեն երկկողմանի որպեսզի բոլորը տեսնեն միմյանց պատասխանները (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Ծառ-գուշակ. Գրատախտակին գծվում է ծառ, որի ճյուղերը մտքի կամ թեմայի հիմնական ուղղություններն են, իսկ տերևները՝ աշակերտների կարծիքները: Ուսուցիչը ներկայացնում է ծառն՝ արդեն գծված ճյուղերով և համապատասխան գրառումներով, իսկ աշակերտները արագորեն թերթիկների վրա գրում են իրենց կարծիքը կամ ասելիքը և ամրացնում են ճյուղերին որպես տերևներ: Հետագայում սրանց անդրադառնում են իմաստավորման կամ կշռադատման փուլում՝ կախված այն հանգամանքից, թե ուսուցիչը ինչ հրահանգ է տվել խթանման փուլում (Ալեքսանյան Թ., 2012): ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները, եթե դժվարանում են գրել, կարող են նկարել կամ ժեստերով ներկայացնել:

Գաղափարների զամբյուղ. անցած նյութի շուրջ ձևակերպվում և թերթիկների վրա գրավում են հիմնական գաղափարները: Թերթիկները ծալում և հավաքում են մի զամբյուղի (արկղի) մեջ: Ապա աշակերտները մոտենում, հանում են դրանք, կարդում, համաձայնում են կամ էլ՝ ոչ: Բացատրությունները կամ մեկնաբանությունները կատարվում են ԽԻԿ համակարգի հաջորդ փուլերում (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Հիմնական գաղափարները սկզբնական շրջանում ձևակերպում է ուսուցիչը: Հետո ուսուցիչը կարող է ժամանակ տալ, որ ուսումնասիրած նյութի շուրջ սովորողները հենց դասարանում ձևակերպեն գաղափարները և հավաքեն գամբյուղում:

Կարելի է նաև սովորողներին երկու խմբի բաժանել, առաջարկել, որ ձևակերպեն գաղափարները, դրանք հավաքեն առանձին գամբյուղներում կամ արկղերում: Հետո գամբյուղներից գրառումները վերցնելու համար փոխում են տեղերը և հերթով կարդում ընկերների գրառումները (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Մեթոդները, որոնք պահանջում են սովորողների տեղաշարժ դասասենյակում, պետք է կիրառվեն զգուշորեն, այն դեպքում, երբ սովորողների մեջ կա հենաշարժական խնդիրներ ունեցող երեխա: Անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչը համոզվի, որ սովորողն առանց խոչընդոտների հանդիպելու կարող է մոտենալ և կատարել պահանջվող գործողությունը: Դրա անհնարինության դեպքում առաջադրանքները կազմակերպվում են այնպես, որ դրանք մոտեցվեն երեխային: Ընդ որում, եթե դասարանում կա գերակտիվ սովորող, ապա առաջադրանքի կազմակերպման ժամանակ կարելի է դիմել հենց նրա օգնությանը:

Բանալի բառեր. ուսուցիչը թվարկում է (բանավոր, գրավոր, նկարների ցուցադրությամբ) ներկայացվող թեմային վերաբերող բանալի բառեր, իսկ աշակերտները փորձում են գուշակել, թե ինչի մասին է դասը (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

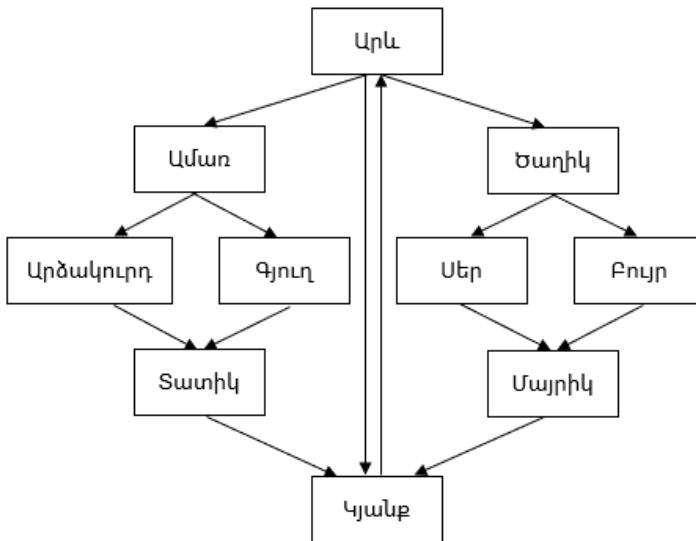
Հանելուկի գուշակում. ներկայացվում է որևէ առեղծված, հանելուկ (կարող է լինել նկարի, մուլտֆիլմի, որևէ առարկայի

տեսքով), առաջարկվում է գուշակել հանելուկը և ասել, թե ինչ կապ կարող է դա ունենալ իրենց դասի հետ (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Բառի կամ հասկացության գրառում տառերով. գրատախտակին հիմնական հասկացությունը կամ բառը ուղղահայաց դիրքով գրվում է գրատախտակին՝ յուրաքանչյուր տողին մեկ տառ: Սովորողները ամեն տառով գրում են մեկ հասկացություն, բնորոշ բառ կամ բառակապակցություն (Արնատուրյան Ա. և ուր., 2004):

Պրիզմա. հիմնական նպատակը ներկայացվող գաղափարի, հասկացության վերաբերյալ եղած ասոցիատիվ կապերի վերհանումն ու արձանագրումն է: Պրիզման կիրառվում է դասի խթանման փուլում՝ ապահովելով ինչպես աշակերտների հետաքրքրությունն ու ակտիվությունը, այնպես էլ՝ նյութի ուսումնասիրման գործընթացի արդյունավետ սկիզբը: Նախ տրվում է ուսումնասիրության ենթակա մեկնաբանություն՝ հիմնական հասկացությունը, միտքը, թեման, ապա գծապատկերի հաջորդ երկու վանդակներում, առանց քննարկման, գրանցվում են մեկնաբանից արթնացած և առաջինը հնչած երկու պատահական բառերը: Պետք է կանխել գիտակցական մակարդակում ծնված բառերի ու հասկացությունների գրանցումը և խրախուսել ենթագիտակցական ոլորտում ծնված ասոցիատիվ կապերը: Ասոցիատիվ կապերի վրա հիմնված աշխատանքը շարունակվում է մինչև լրացվում են երեք շերտով բացված պրիզման, որից հետո պրիզման սկսվում է փակվել: Այս անգամ վանդակները լրացվում են նախորդ երկու բառերի ասոցիատիվ կապի հիման վրա (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Պրիզման եզրափակվում է վերջնաբառով: Պրիզմայի ամփոփիչ քայլը մեկնաբանի ու վերջնաբանի միջև տրամաբանական կապ գտնելն է, որը պետք է իր արտացոլումը գտնի մեկ նախադասության կամ մտքի մեջ, որին անդրադարձ է կատարվում ԽԻԿ համակարգի հաջորդ փուլերում:



Պրիզմայով աշխատանքը կարող է իրականացվել նաև սխեմատիկ պարզ պատկերների ուղեկցությամբ: Ուսուցիչը գրված բառերի վանդակում կարող է նկարել հուշող պարզ պատկեր: Սա կարող է օգնել գրավոր խոսքի կամ լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողներին (Արնաուդյան և ուրիշներ, 2004):

Իմաստավորումը եռափուլ համակարգի երկրորդ աստիճանն է: Այս փուլում հաղորդվում է նոր նյութը, տեղեկատվությունը կամ գաղափարը: Այն կարող է իրականացվել բազմազան ձևերով. տեքստը պատմելու, ցուցադրելու, կարդալու միջոցով նյութը մատուցելու և այլն (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Իմաստավորման փուլի նպատակներն են՝

- սովորողի հետաքրքրության աճի պահպանումը,
- տեղեկատվության ընկալման ինքնավերահսկման ապահովումը,
- նոր և հին տեղեկատվության շաղկապումը և իմացության նոր կառույցի ստեղծումը:

Այս փուլում ևս կարևորվում է ուսուցչի նվազագույն ազդեցությունը սովորելու գործընթացի վրա, խրախուսվում է սովորողների ակտիվությունը: Նրանց հետաքրքրությունը պահպանելու նպատակով կիրառվում են ուսուցման որոշակի մեթոդներ, օրինակ, «Գաղափարների քարտեզ», «Փոխգործուն նշանների համակարգ», «Բանավեճ», «Զրույց», «Համառոտ դասախոսություն», «Երկայուն (T-աձև), նաև եռասյուն (m-աձև) աղյուսակներ», «Կանխագուշակումների աղյուսակ», «Ուղղորդված հարցադրումներով ընթերցանություն» (Թ. Ալեքսանյան, 2014):

«Կանխագուշակման աղյուսակ» մեթոդին կարելի է դիմել այն դեպքում, երբ նյութը սովորողներին ծանոթ չէ: Շատ լավ է աշխատում հատկապես փոխադրություն գրելիս (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Գրատախտակին գծվում է մի աղյուսակ, ուսուցիչը հանձնարարում է նույնպիսի աղյուսակ գծել նաև աշխատանքային տետրերում կամ բաժանում է արդեն պատրաստի ձևաթուղթ: Նա բացատրում է, որ առաջին հատվածը կարդալուց հետո սովորողները պիտի լրացնեն աղյուսակի առաջին երկու սյունակները. երկրորդ դադարից հետո, նախ՝ երրորդ սյունակը, ապա՝ առաջին երկուսը:

	Ի՞նչ է լինելու	Ի՞նչ փաստեր կան	Ի՞նչ եղավ
1	Լրացվում է առաջին դադարից հետո:	Լրացվում է առաջին դադարից հետո:	Լրացվում է երկրորդ դադարից հետո:
2	Լրացվում է երկրորդ դադարից հետո:	Լրացվում է երկրորդ դադարից հետո:	

Ուսուցիչը նախօրոք պատմվածքը բաժանում է իմաստային հատվածների: Աշակերտներին առաջարկում է կարդալ առաջին հատվածը, որի ավարտին հրահանգում է լրացնել աղյուսակի 1-ին համարը կրող շարքի 1-ին և 2-րդ սյունակները՝ ի՞նչ է լինելու և պատմվածքում ի՞նչ փաստեր կան այդպես մտածելու համար: Երրորդ սյունակը լրացվում է երկրորդ դադարից հետո, որից հետո լրացնում են 2-րդ համարը կրող շարքի առաջին և երկրորդ սյունակները: Տրված ժամանակը լրանալուց հետո մի քանի սովորող կարդում են իրենց գրառումները (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Դրանից հետո անցնում են երկրորդ հատվածի ընթերցանությանը: Երբ երկրորդ հատվածից հետո ընթերցանությունն ընդմիջվում է, սովորողները լրացնում են 3-րդ՝ ի՞նչ եղավ, սյունակը: Այսինքն՝ տվյալ պատմության մեջ ի՞նչ տեղի ունեցավ: Այսպես մինչև պատմվածքի ավարտը:

ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին ուսումնառության այս ձևում ներառելու գործընթացը հեշտացնելու նպատակով ցանկալի է նրանց

նախապատրաստել՝ կատարել բառային աշխատանք, վերլուծել հիմնական հասկացությունները, սովորեցնել ավարտել միտքը և այլն:

Տեքստային աշխատանք. Սովորողները կարդում են մեկնաբանելով կամ ուղղորդող հարցադրումներով (Ալեքսանյան Թ., 2012):

1. Կազմում են տեքստի պլանը՝

ա) պարզ նախադասություններով,

բ) հարցական նախադասություններով,

գ) բառակապակցություններով,

դ) մեկական բառերով կամ էլ ամեն պարբերության համար վերնագիր են ընտրում, հետո կարդացած նյութը վերաշարադրում են կազմած պլաններից որևէ մեկի համաձայն: Կարող են նաև խմբերով աշխատել, իսկ վերապատմելիս կիրառել ընկերոջ (ընկերների) կազմած պլանը:

2. Սովորողներն առանձնացնում են գլխավորը երկրորդականից, բացատրում են՝ ինչու են մտածում, որ հենց դա է գլխավորը:

Այսպիսի աշխատանքները խիստ կարևոր են ուսումնառության տարբեր դժվարություններ ունեցող սովորողների համար: Դրանք հնարավորություն են տալիս ավելի հեշտ մտապահել տեքստը, բացահայտել պատճառահետևանքային կապերը, հասկանալ դրա խորհուրդը: Այսպիսի աշխատանք պետք է իրականացվի, անգամ, եթե սովորողին տրամադրվել է հարմարեցված, պարզեցված տեքստ:

Գաղափարների կամ հասկացությունների քարտեզ կամ գաղափարների քարտեզագրում (concepts map) շրջանակի մեջ գրառվում է տվյալ թեման, գաղափարը կամ հասկացությունը նշող

բառը, օրինակ՝ «Գոյական»: Ապա դրա շուրջ գրի են առնվում առնչվող բառեր՝ ասենք թիվ, հոլով, հոլովում և այլն: Ապա նույն կերպ գրառվում են թիվ, հոլով, հոլովում հասկացություններին առնչակից բառեր (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Քարտեզի ճյուղերը սկիզբ են առնում առնչակից բառերից: Ճյուղավորումների քանակը և բազմազանությունը պայմանավորված են նյութի ուսումնասիրման խորությունից, հետաքրքրությունների շրջանակից: Ամեն բառ գծիկով միանում է հիմնական բառին, իսկ միևնույն գաղափարից սկիզբ առնող բառերը վերցվում են մի շրջանի մեջ որպես ուսումնասիրման մեկ ոլորտ (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Քարտեզագրման ընթացքում առավելագույնս բազմաճյուղ պատկեր ստանալուց հետո, սովորողներին առաջարկվում է պայմանական նշաններ օգտագործել, ինչպես ընդունված է ցանկացած քարտեզ կազմելիս: Այսպիսով, ընդգծվում են այն գաղափարները, որոնց շուրջ անհրաժեշտ է լրացուցիչ տեղեկություն հավաքել: Պարույկներ են դրվում այն գաղափարների մոտ, որոնք անհրաժեշտ է ճշգրտել: Հաստատական որևէ նշան է դրվում այն բառերի կամ հասկացությունների մոտ, որոնց ուսումնասիրությունը բավարար կամ ավարտված ենք համարում: Որոշակի նշաններով առանձնացվում են հատուկ հետաքրքրություն ներկայացնող գաղափարները: Նշանների կիրառմանը կարելի է ստեղծագործաբար մոտենալ: Կարևորն այն է, որ արդյունքում ստացվի մի պատկեր, որին հաջորդելու է որոշակի գաղափարների նպատակային ուսումնասիրություն:

Փոխգործուն գրառումների համակարգ (ՓԳՀ). սովորողը կարդում է նյութը, մատիտով լուսանցքում նշումներ է անում, հետո

լրացնում է աղյուսակը, ապա ողջ խմբով (դասարանով) քննարկում են կատարած նշումները (Ալեքսանյան Թ., 2012):

+	-	!	?
Գիտեի	Չգիտեի	Հետաքրքիր էր	Չհասկացա

Ուսուցանվող նյութի շուրջ կազմում է **աղյուսակ կամ գծապատկեր**. Բացատրում է իր կազմած աղյուսակի բովանդակությունը, բացատրում է, թե ինչու է նյութը հենց այդ գծապատկերով ներկայացնում (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Բանավեճը (դիսկուսիա լատիներեն՝ discussio-հետազոտություն, քննարկում) մտքերի, դրույթների, կարծիքների նպատակամետ և համակարգված փոխանակություն է, որին մասնակցում են բոլոր սովորողները: Բանավեճը, ի տարբերություն զրույցի, սովորաբար սահմանափակվում է մեկ առանձին թեմայով կամ հիմնահարցով և կառուցվում է որոշակիորեն սահմանված կարգով: Քանի որ այստեղ խիստ կարևորվում են յուրաքանչյուրի առանձին կարծիքն ու հայացքները, մյուսների կարծիքների նկատմամբ հարգալից և հանդուրժող վերաբերմունքը, բանավեճի ընթացքում բացառվում է խոսողին ընդհատելը: Բանավեճը կարող է զգացմունքային բնույթ ստանալ, սակայն այն երբեք չպետք է վերածվի վեճի: Բանավեճը կարող է բնականոն ընթացք ունենալ այն դեպքում



միայն, եթե բոլոր մասնակիցները ձգտում են հասնել առաջադրված ընդհանուր նպատակին (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Ուսումնական բանավեճի գլխավոր նպատակը իմացական հետաքրքրության խթանումն է: Այն ուղղված է նոր գիտելիքների ձեռքբերմանը, սեփական կարծիքի ամրապնդմանը, տեսակետը պաշտպանելու կարողության զարգացմանը: Բանավեճն արդյունավետ է տեղեկության ամրապնդման, ուսումնասիրվող նյութի ստեղծագործական ընկալման և արժեքային կողմնորոշման ձևավորման փուլերում:

Բանավեճի անցկացման ընթացքում մի շարք դժվարություններ կարող են առաջանալ: Դրանց մի մասը հաճախ կապվում է բանավեճի սկզբի հետ: Քանի որ այն պակաս կանոնակարգված է, քան ուսումնական աշխատանքի մյուս տեսակները, ուսուցիչը պետք է հոգ տանի, որ աշակերտները հստակ պատկերացում ունենան բանավեճի առարկայի, ընդհանուր շրջանակների, ինչպես նաև դրա անցկացման կարգի վերաբերյալ: Ուսումնական բանավեճի ժամանակ ցանկալի է, որ սովորողներն այնպես նստեն, որ յուրաքանչյուր մասնակից տեսնի մյուսների դեմքը (օրինակ՝ շրջանաձև):

Ներածական մասը սովորաբար կազմակերպվում է այնպես, որ խնդրո առարկա հարցի վերաբերյալ ակտիվացվեն սովորողների գիտելիքները, տրամադրվեն անհրաժեշտ տեղեկատվություններ: Ներածական մասը ցանկացած բանավեճի անցկացման կարևոր և անհրաժեշտ տարրն է: Այն կազմակերպելու տարբեր եղանակներ կարող են լինել: Դրանցից է, օրինակ, հարցի համառոտ քննարկումը փոքր (չորսից-վեց աշակերտից կազմված) համագործակցային

խմբերում: Կարելի է նաև նախապես մեկ կամ մի քանի աշակերտի հանձնարարել դասարանի առաջ հանդես գալ հիմնահարցը ներկայացնող հաղորդումով: Ուսուցիչը կարող է նաև համառոտ նախնական հարցում անցկացնել:

Բանավեճը սկսելու մի քանի տարբերակներ կան.

- հիմնահարցի ներկայացում,
- տեսաֆիլմի ցուցադրում,
- ուսումնական նյութի (առարկայի, պատկերային նյութի և այլն) ցուցադրում,
- փորձագետի հրավիրում (իբրև փորձագետ կարող են հանդես գալ խնդրին քաջատեղյակ մարդիկ),
- նոր տեղեկությունների հաղորդում,
- ձայնագրությունների ունկնդրում,
- բեմականացում, որևէ դրվագի դերային ներկայացում,
- խթանող հարցեր՝ ի՞նչ, ինչպե՞ս, ինչո՞ւ, ե՞րբ և այլն:

Ներածական հնարներից որևէ մեկին չի կարելի երկար ժամանակ տրամադրել՝ հարկավոր է արագ անցնել բանավեճի բուն ընթացքին:

Բանավեճի անցկացման ընթացքում ուսուցչից զգալի վարպետություն է պահանջվում, որպեսզի նրա մասնակցությունը կարգադրիչ դիտողությունների կամ սեփական տեսակետների արտահայտման բնույթ չստանա: Ուսուցիչը բանավեճին հիմնականում միջամտում է հարցերով: Հարցերի բնույթը շատ կարևոր է: Երբեմն հարցը, որ տրվել է քննարկումը խթանելու համար, կարող է նաև հակառակ արդյունքն ունենալ: Այդ դեպքում նախընտրում են չմիջամտել, դադար տալ՝ աշակերտներին մտածելու հնարավորու-

թյուն տալու համար: Ելակետային ոչ ճիշտ հասկացությունները կամ փաստական տեղեկությունները կարիք չկա խորացնել նոր հարցադրումներով: Այդ դեպքում ավելի արդյունավետ է ուսուցչի բացատրող, տեղեկացնող, բայց և միաժամանակ հակիրճ խոսքը (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Հաճախ կիրառվող միջոցներից է աշակերտի ոչ հստակ ձևակերպված խոսքի համառոտ վերաշարադրանքը: Ոչ ճիշտ արտահայտություններին կամ պնդումներին պետք է անպայման անդրադառնալ՝ պահպանելով մանկավարժական տակտը:

Նախընտրելի մեթոդական միջոց է սկսած միտքը շարունակելու առաջարկը: Այդ դեպքում ոչ միայն ելույթ ունեցողն է ձգտում ավելի ամբողջական ու բազմակողմանի ներկայացնել իր տեսակետը, այլև ավելի է մեծանում լսարանի հետաքրքրությունը քննարկվող հարցի նկատմամբ, քանի որ դա ավելի հետաքրքիր է, քան ուսուցչի ուղղակի տրվող հարցերին պատասխանելը:

Ուսումնական բանավեճն ընդհանրապես պետք է անցկացվի բարյացակամության և յուրաքանչյուր մասնակցի նկատմամբ ուշադրության մթնոլորտում: Սա հատկապես կարևոր է ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների համար: Նրանց հաղորդակցման առանձնահատկությունների հանդեպ հանդուրժող և խրախուսական վերաբերմունքը խթանում է ներառական միջավայրի ձևավորմանը:

Բանավեճին մասնակցելու հնարավորություն պետք է ունենան բոլոր սովորողները: Այդ նպատակով ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները նախապես պետք է պատրաստվեն բանավեճին: Ուսուցիչը, ուսուցչի օգնականը կամ աջակցող մասնագետը նախօրոք նրանց զինում է

անհրաժեշտ գիտելիքներով, սովորեցնում կարևոր հասկացությունները: Կարևոր է, որ մտքերը փոխանակվեն հերթով, պարզ և հստակ շարադրանքով՝ դասարանում հնարավորինս ապահովելով անադմուկ միջավայր:

Բանավեճի ընթացքում և տվյալ ուսումնական պարապմունքի ավարտին ուսուցիչը բանավեճի արդյունքները կարող է ամփոփել հետևյալ ձևերով.

- հիմնական թեմայի վերաբերյալ ասվածի ամփոփում,
- ներկայացված տվյալների, փաստական տեղեկությունների վերաբերյալ ընդհանուր ակնարկ,
- բանավեճի ընթացիկ քննարկում,
- մինչ այդ արված եզրակացությունների վերաձևակերպում, վերաշարադրանք,
- հանրագումար, ակնարկ այն ամենի մասին, ինչն արդեն քննարկվել է,
- հարցեր, որոնք հետագա քննարկման կարիք ունեն:

Ցանկացած դեպքում ուսուցիչը պետք է ապահովի գլխավոր հետևությունների ակնառու արտացոլումը՝ զրառում, պատկերում և այլն:

Ինչպես ընթացիկ, այնպես էլ եզրափակիչ ամփոփումը պետք է լինի հակիրճ, բովանդակալից և հնարավորինս ամբողջական արտահայտի ներկայացված բոլոր տեսակետները: Միաժամանակ այն պետք է ելակետ դառնա հաջորդ թեմայի ուսումնասիրության համար:

Երկայուն կամ T-աձև աղյուսակն օգտագործվում է միևնույն հասկացության, խնդրի երկու կողմերը համեմատելու համար: Սա

գծագրական դասակարգիչներից կառուցվածքի և կազմակերպման առումներով շատ պարզ ձև է: Այն կարելի է կիրառել անհատապես կամ խմբով աշխատելիս: Իր ձևով լատինական T տառը հիշեցնող աղյուսակը կազմված է երկու սյունից, որտեղ գրանցվում են միևնույն հասկացության, խնդրի հակադիր որակները, դրական կամ բացասական կողմերը: Աղյուսակի այս ձևը շատ հարմար է քննարկումների ժամանակ երկու տարբեր պատասխանների (այո/ոչ, կոդ/դեմ) կամ համադրություն/հակադրություն արտահայտող արձագանքների գրառման համար (Արնաուդյան և ուրիշներ, 2004):

Դրական	Բացասական

Եռասյուն կամ m-աձև աղյուսակը ևս գծագրական դասակարգիչ է, որը միևնույն հասկացության, խնդրի վերաբերյալ երեք տարբեր վերաբերմունք (դրական, բացասական, չեզոք) արտահայտելու հարմար միջոց է: Այն նույնպես կարող է կիրառվել անհատապես կամ խմբով աշխատելիս: Սա երեք բաժնից կազմված աղյուսակ է, որտեղ գրանցվում են միևնույն հասկացության, խնդրի վերաբերյալ դրական, բացասական կամ չեզոք դիրքորոշումները, բերվում են անհրաժեշտ փաստեր, տվյալներ և հիմնավորումներ: Աղյուսակի այս ձևը շատ հարմար է քննարկումների ժամանակ երեք տարբեր պատասխանների (այո/ոչ/չգիտեմ, կոդ/դեմ/ձեռնպահ) կամ համադրություն/հակա-

դրություն/չեզոք վերաբերմունք արտահայտող արձագանքների գրառման համար (Արնաուդյան և ուրիշներ, 2004):

Դրական	Չեզոք	Բացասական

ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները, որոնք դժվարանում են մտքերը գրավոր ձևակերպելիս՝ կարող են համապատասխան պոնակում նշումներ կատարել պայմանական նշաններով:

Պատմվածքի/հեքիաթի դեպքերի զարգացման քարտեզ. աստիճանական զարգացումով գրառում է դեպքերի, գործողությունների զարգացման աստիճանական ընթացքը: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների համար կարող են կիրառվել նկարների շարքեր (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Կշռադատումը ԽԻԿ համակարգի երրորդ փուլն է, որը հաճախ դասավանդման ընթացքում անտեսվում է ուսուցիչների կողմից: Կշռադատման փուլում սովորողը յուրացնում է նոր տեղեկատվությունը՝ հարմարեցնելով իր ունեցած գիտելիքներին: Փաստորեն տեղի է ունենում սովորողի իմացական կառույցի վերաձևավորում: Այս փուլում ևս ուսուցչի դերը նվազագույն է. հիմնականում՝ ուղղորդող, հուշող, կարգավորող բնույթի (Թ. Ալեքսանյան, 2012): Կշռադատման փուլում կիրառվող տարբեր մեթոդները օգնում են, որ աշակերտն ինքը՝

- հանրագումարի բերի իր գիտելիքները,
- յուրացնի նոր գիտելիքներ՝ դրանք դարձնելով իր սեփականությունը,
- վերակառուցի իր ունեցած նախկին գիտելիքները նոր ձևեր բերած տեղեկատվության հիման վրա:

Կշռադատման փուլի նպատակներն են.

- նոր տեղեկատվության վերարտադրում սեփական բառերով և ձևակերպումներով:
- Նոր նյութի վերաբերյալ քննարկման ծավալում՝ նույն գաղափարը այլ ձևակերպումներով կամ մոտեցումներով հաղորդելու հնարավորություն ընձեռնելով:
- Նոր գիտելիքների միաձուլում արդեն ձևեր բերածին, ունեցածին և դրանց աստիճանական միասնացում (ինտեգրացիա):

Կշռադատման փուլում ևս կարելի է կիրառել բազմազան մեթոդներ, մասնավորապես՝ «Խորանարդում», «Կենսագրական բանաստեղծություն», «5-րդ պեղանոց կամ 10-րդ պեղանոց շարադրանք», «Քառաբաժան», «Վենի գծապատկեր», «Պատկերասրահում» (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

Քառաբաժան: Կիրառվում է կշռադատման, իմաստավորման փուլում ինչ-որ բան սովորելուց հետո: Քառաբաժանի վերջին վանդակում (առաջին երեքը չեն փոխվում, եթե դասարանում չկա զգայական խնդրով՝ չլսող կամ չտեսնող սովորող) տրվող հարց-առաջադրանքները կարող են փոփոխվել՝ պայմանավորված առարկայի կամ թեմայի առանձնահատկություններով: Ձևաթուղթը

կարելի է նախօրոք պատրաստել, ապա բաժանել աշակերտներին կամ գծել տեղում: Տրվում է ժամանակ, սովորողները լրացնում են, ապա ներկայացնում են իրենց գրածները: Կարելի է ամեն վանդակի գրառումներ առանձին-առանձին կարդալ տալ (Ալեքսանյան Թ., 2012):

1. Ի՞նչ պատկերներ էի տեսնում:	2. Ի՞նչ ձայներ էի լսում:
3. Ի՞նչ էի զգում:	4. Ուսուցչի նախընտրած հարցադրում կամ առաջադրանք (ստորև բերված օրինակներից տրվում է միայն մեկը).
	• Կարծիք կարդացածի մասին, • Նոր խնդիր մշակել, • Հարց հեղինակին, • Ի՞նչ նոր բան սովորեցի, • Սովորածս որտե՞ղ կարող եմ կիրառել: • Կյանքում ինձ սա պետք կգա՞:

Գրառումների օրագիր. տետրի էջը բաժանվում է երկու մասի, ձախ կողմում գրվում է որևէ հատված, նախադասություն կամ տող կարդացածից, աջ կողմում գրանցվում են սովորողի մեկնաբա-

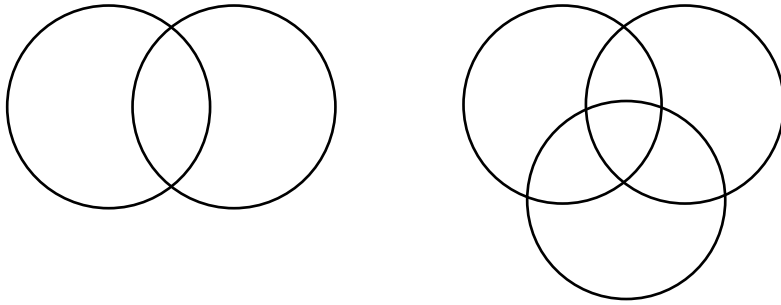
նությունները, հիշողությունները, դրանց հետ կապված անձնական կյանքից դեպքերի շարադրանք և այլն:

Տեքստից դուր եկած տող կամ հատված	Մեկնաբանություն
1	
2	
3	

Ժամանակը լրանալուց հետո մի քանի աշակերտ կարդում են իրենց գրածները, քննարկում են ընկերների հետ, կարծիքներ են փոխանակում: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին կարելի է հուշող հարցեր տալ՝ իրադարձությունները հիշեցնելու նպատակով:

Վենի գծապատկեր. Կառուցվում է երկու կամ ավելի շրջանաձև պատկերների միջոցով, որոնք հատման մեծ մակերես ունեն կենտրոնում: Սա կարելի է օգտագործել գաղափարները միմյանց հակադրելու կամ դրանց ընդհանրությունները ցույց տալու նպատակով: Եթե փորձենք համեմատել Վենի գծապատկերը երկայուն (T-աձև) աղյուսակի հետ, կտեսնենք, որ Վենի գծապատկերով հստակ առանձնացվում և կարևորվում են երկու (երեք...) հասկացությունների ընդհանրությունները և շեշտվում են յուրաքանչյուրին բնորոշ առանձնահատկությունները: Սա ևս անհատապես, զույգով կամ խմբով կատարվող վարժություն է, որը տեղեկության մեծ և մանրամասն պաշար չի պարունակում, բայց ընդհանրություններն ու առանձնահատկությունները նշելիս սովորողներից պահանջվում է

ընդգրկուն ձևակերպումներ գրառել: Որպեսզի դրանք տեղավորվեն գծապատկերում, կարելի է գրառել հակիրճ կամ կրճատ ձևով կամ կիրառել որոշակի պայմանական նշաններով (Արնաուդյան և ուրիշներ, 2004):



5 կամ 10-րդալեանոց շարադրանք. Իմաստավորման փուլում սովորածն ամրապնդելու, աշակերտի ստեղծագործական և պատկերավոր մտածողությունը զարգացնելու նպատակով կիրառվում է հանպատրաստից շարադրանքը, որին ուսուցիչը կարող է տրամադրել 5 կամ 10 րոպե, առաջարկել, որ աշակերտները գրեն շարադրանք տրված վերնագրով, իմաստավորման փուլում սովորած բառերը կիրառելով և այլն: Երբ նշյալ ժամանակը վերջանում է, աշակերտներից մի քանիսը կարդում են իրենց շարադրանքները և պատասխանում են ուսուցչի կամ ընկերների՝ պարզաբանում պահանջող հարցերին (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Կենսագրական հարցաթերթ կամ բանաստեղծություն. Անցած նյութի շուրջ հորինում են կենսագրական հարցաթերթ, այսպես, անուն-ազգանունը, ծնողները, ազգականները, ինչ է սիրում, ինչից է վախենում և այլն: Օրինակ՝ անունը՝ գոյական, ազգանունը՝ իրյան, ծնողները՝ խոսքի մասեր և այլն: Սա անցածն ամփոփելու լավ ձև է և,

ամենակարևորը, կիրառելի՝ յուրաքանչյուր սովորողի հետ, քանի որ թույլ է տալիս ստեղծել ցանկացած կենսագրական՝ երեխայի անհատական կարողություններին համապատասխան (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Խորանարդում. Օգնում է հարցը դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից: Այս մեթոդը կիրառելու համար անհրաժեշտ է ունենալ սովորաթղթից կամ որևէ այլ նյութից պատրաստված խորանարդ (կողմի երկարությունը՝ 15-20սմ), որի նիստերից յուրաքանչյուրի վրա գրված են առաջադրանքի կատարման հետևյալ կողմնորոշիչները.

- Նկարագրի՛ր:
- Համեմատի՛ր:
- Զուգորդի՛ր:
- Վերլուծի՛ր:
- Կիրառի՛ր:
- Թեր և դեմ փաստարկներ բեր:

Սկզբում անհրաժեշտ է ներկայացնել ուսումնասիրվելիք առարկան, հասկացությունը կամ ձևակերպել առաջադրանքը: Ուսուցիչն այն կարող է գրել գրատախտակին: Աշխատանքը կարող է կատարվել բանավոր կամ գրավոր: Տրված առաջադրանքն ընդհանուր գծերով քննարկելու համար տրամադրվում է 2-4 րոպե ժամանակ: Ապա աշակերտներին ցուցում է տրվում, թե որ առարկայի կամ հասկացության մասին մտածեն՝ ըստ խորանարդի նիստերին արված նշումների: Երբ խորանարդը նետելով տեսնում ենք «Նկարագրի՛ր» գրությունը, նշանակում է՝ անհրաժեշտ է ուշադիր ուսումնասիրել և

նկարագրել հասկացությունը, խնդիրը, եթե առարկա է՝ գույնը, ձևը, նշանները և այլն: Մեկական խորանարդներ կարող են ունենալ ինչպես առանձին խմբերը, այնպես էլ յուրաքանչյուր աշակերտ՝ ըստ հնարը կիրառելու ընտրված ձևի: Քննարկումը կամ աշխատանքը կրկնվում է խորանարդի բոլոր վեց նիստերի վերը նշված նշումների համար (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Խորանարդումը կարելի է կիրառել խմբային, թիմային քննարկումների ժամանակ, ինչպես նաև աշակերտներին առաջարկել որպես անհատական աշխատանք:

Աշխատանքն ավարտելուց հետո աշակերտներն իրար են ներկայացնում խորանարդի նիստերից յուրաքանչյուրի ուղղությամբ իրենց մշակած տարբերակը: Գրածը ներկայացնելուց հետո ներկայացնողը պատասխանում է ընկերների հարցերին: Պետք է նախօրոք ասել, որ գնահատականներն ու հարցերը պետք է լինեն որոշակի. «Ի՞նչը դուր եկավ և ինչո՞ւ»:

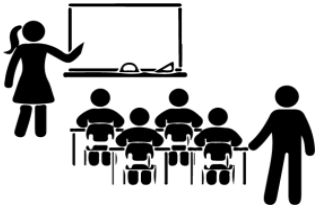
Խորանարդումը կիրառելիս գերադասելի է շարժվել պարզից դեպի բարդ մտածողություն տանող ուղղությամբ: Խորանարդման ժամանակ տեղի ունեցող մտավոր աշխատանքը շատ նման է Բլումի հարցման համակարգի ժամանակ տեղի ունեցող մտածողությանը: Սակայն երբեմն, երբ զգում ենք, որ նիստերի հերթականությունն էական չէ, կարելի է խնդրի ասպեկտներն ըստ խնդրի անհրաժեշտության քննարկել, կամ դիտարկել միայն մեկ տեսանկյունից: Նիստերի հերթականությունը ամփոփման ժամանակ կարելի է ընտրել՝ առաջնորդվելով այն մտայնությամբ, թե հատկապես ինչի մասին եք ուզում, որ աշակերտներն ավելի հանգամանորեն խոսեն:

Խորանարդումը գործածելիս աշակերտներին ոգևորում է այն, որ ուսուցիչը ևս մասնակցում և գրի է առնում իր տարբերակները: Մեթոդը կիրառելի է միայն ծանոթ, արդեն ուսումնասիրած թեմաների դեպքում (Արնաուդյան Ա. և ուր., 2004):

ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին կարող են տրվել ավելի պարզ կողմնորոշիչներ, բայց նրանք ևս պետք է իրենց պարտադիր մասնակցությունն ունենան աշխատանքում: Ուսուցիչը կարող է ընթացքում ուղորդել և օգնել սովորողին. կախված նրա դժվարությունից՝ գրի առնի ասվածը, կարդա անհրաժեշտ նյութը, տրամադրի ակնառու միջոցներ, կիրառի հուշող ժեստեր և այլն:

Կշռադատման փուլի կարևոր բաղադրիչներից է **ամփոփումը կամ անդրադարձը**, երբ սովորողը վերհիշում է դասի ընթացքում իր կատարած աշխատանքը և փորձում հասկանալ, թե ի՞նչ արեց և ինչո՞ւ: Սա շատ կարևոր է. յուրաքանչյուր սովորող պետք է հստակ իմանա, թե ի՞նչ նպատակով է ուսուցիչն իրեն առաջարկում այդպիսի գործունեություն ծավալել: Բացի դրանից՝ աշակերտը, անկախ կրթության առանձնահատուկ պայմանի իր կարիքից, հոգեբանորեն զգում է ուսումնական գործընթացում իր դերի կարևորությունը և անհրաժեշտությունը (Ալեքսանյան Թ., 2012):

Համատեղ դասավանդում



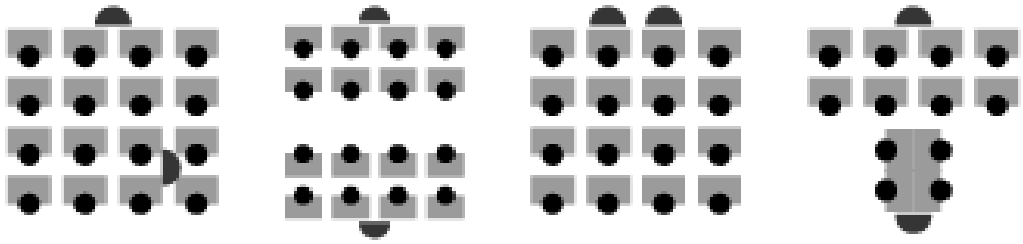
Համատեղ դասավանդումը (Co-teaching) առնվազն երկու դասավանդողների համատեղ համագործակցված աշխատանքն է սովորողների խմբի հետ: Այն ենթադրում է համագործակցություն կրթական բոլոր գործընթացներում, այդ թվում ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների ուսումնառության ընթացքում (Հարությունյան Մ. և ուր., 2020): Համագործակցության արդյունքում առարկայական ծրագրերը, դասավանդման մեթոդները հարմարեցվում են բոլոր սովորողների կրթական կարիքներին: Համատեղ դասավանդումը ենթադրում է երեք բաղադրիչների առկայություն (Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., 2019).

1. Երկու և ավելի դասավանդողների համագործակցություն: Ուսուցչի հետ համատեղ դասավանդող կարող են լինել ուսուցչի օգնականը, առարկայական ուսուցիչները, երեխային աջակցող թիմի մասնագետները (հատուկ մանկավարժ, հոգեբան, սոցիալական մանկավարժ, լոգոպեդ), ծնողները և սովորողները:
2. Աշակերտների բազմազանություն (ներառյալ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներ): Ցանկացած դասարան բազմամակարդակ է. յուրաքանչյուր սովորող կրթական առանձնահատուկ կարիք և կարողություններ ունի:
3. Ժամանակի (դասաժամի) արդյունավետ օգտագործում: Միևնույն դասարանում միևնույն ժամանակում աշխատում է ոչ թե

մեկ, այլ երկու մասնագետ: Նվազում է ուսուցիչ-սովորող քանակական հարաբերակցությունը (դասավանդող-սովորող) և մեծանում է բազմազան մեթոդների կիրառման արդյունավետությունը: Մեծանում է նաև սովորողի ներգրավվածությունը դասապրոցեսին: Երկու մասնագետների համագործակցությունը դասարանում ավելի մեծ հնարավորություն է ընձեռում բոլոր սովորողների մասնակցությունը և ընդգրկվածությունը դասապրոցեսին ապահովվելու համար: Ի տարբերություն մեկ ուսուցչի վարած դասի՝ համատեղ դասավանդման ժամանակ կիրառվում են բազմազան մոտեցումներ (Հարությունյան Մ. և ուրիշներ, 2020):

Համատեղ դասավանդումն ունի տարբեր ձևեր՝

- «Աջակցված դասավանդում»՝ ուսուցիչներից մեկը դասավանդում է ամբողջ դասարանին, մյուսը՝ որպես օգնական, ուղղորդում է առանձին սովորողներին,
- «Զուգահեռ դասավանդում»՝ դասարանում զուգահեռ ընթանում է դասավանդում երկու առանձին խմբերում,
- «Թիմային դասավանդում»՝ երկու ուսուցիչներ դասավանդում են միասին,
- «Այլընտրանքային դասավանդում» (փոքր խմբերով դասավանդում)՝ ուսուցիչներից մեկը դասավանդում է մեծ խմբին, մյուսը՝ փոքր խմբին՝ սահմանելով այլ նպատակներ, կիրառելով այլ մեթոդներ (հաճախ կիրառվում է ունեցող սովորողների համար),
- «Ուսումնական կայանների տեղափոխություն»:



Ուսումնական կայանների տեղափոխում՝ բազմամակարդակ, բազմահամակազմ և ներառական դասարաններում դասավանդելու համար: Այստեղ սովորողները բաժանվում են երեք խմբի՝ ըստ դասարանների (եթե երկկազմ դասարան է) կամ աշակերտների գիտելիքների ու կարողությունների մակարդակի և նյութի յուրացման արագության: Դասարանում սեղանները վերադասավորվում են. կազմվում են 3 առանձնացված **կայաններ/կենտրոններ**: Այդ **կայաններից** յուրաքանչյուրը նախատեսված է նոր նյութի հաղորդման, գործնական առաջադրանքների և ինքնուրույն աշխատանքի համար: Դասավանդման այս ձևը կիրառելիս սովորողներն աշխատում են փոքր խմբերով. յուրաքանչյուր խումբ ունենում է իր առանձին նպատակը, երբեմն էլ դասի առանձին թեման: Ուսումնական յուրաքանչյուր կայանում խմբերը աշխատում են ուսուցչի նախօրոք տված հրահանգներով, իսկ աշխատանքային գործընթացը կամ ինքնուրույն է կազմակերպվում, կամ ուղղորդվում է ուսուցչի օգնականի կողմից: Ուսուցչի օգնականի բացակայության դեպքում այս ձևով դասավանդում հնարավոր է իրականացնել լրացուցիչ նախապատրաստական աշխատանք կատարելու միջոցով: Բոլոր երեք խմբերը դասի ընթացքում իրականացնում են նույն գործողությունները, սակայն տարբեր ժամանակահատվածներում:

Նոր նյութի մատուցման կայանում ուսուցիչը հաղորդում է նյութը առաջին խմբին, մինչև նույն ժամանակ երկրորդ խումբը կատարում է խմբային աշխատանք, իսկ երրորդը՝ ինքնուրույն: Համապատասխան կայանում որոշակի ժամանակ աշխատելուց հետո խմբերը տեղափոխվում են: Նոր նյութի մատուցման կայանի սովորողները տեղափոխվում են ուղղորդված խմբային աշխատանքի կենտրոն, խմբային աշխատանքի կայանի աշակերտները տեղափոխվում են ինքնուրույն աշխատանքի կենտրոն, իսկ ինքնուրույն աշխատանքի կայանի աշակերտները՝ նոր նյութի մատուցման կենտրոն: Բոլոր խմբերը կատարում են տվյալ կայանի համար նախատեսված գործողությունները (Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., 2019):

Առաջին կայանում առարկայական ուսուցիչը խթանում և ուսուցանում է նոր նյութը: Երկրորդ կայանում արդեն նոր նյութը ուսուցչից ստացած խումբը օգնականի ուղղորդումներով կատարում է թիմային գործնական կամ ինքնուրույն աշխատանք՝ առաջնորդվելով նախօրոք գրված հրահանգներով: Երրորդ կայանում սովորողները գրում են ինքնուրույն աշխատանք՝ ըստ նախապես կազմված հրահանգների և պահանջի: Այսպիսով, դասի ընթացքում երեք անգամ կատարվում է տեղափոխություն, որպեսզի բոլոր խմբերը դասի ընթացքում երեք կայաններում էլ աշխատեն:

Դասի 45 րոպեների ընթացքում յուրաքանչյուր խումբ փոփոխ փուլ անցնում է ուսուցչի կողմից սահմանված ժամանակահատվածում: Ժամանակը բաշխվում է հետևյալ կերպ (Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., 2019).

- 3-րդ պատժառեցիկ զանգված, հրահանգներ/ուղղորդումներ խմբերին.
- 1-ին 12-րդ պատժառեցիկ խումբ աշխատում է իր կայանում.
- 1-րդ պատժառեցիկ տեղափոխում մյուս կայան.
- 2-րդ 12-րդ պատժառեցիկ խումբ աշխատում է իր կայանում.
- 1-րդ պատժառեցիկ տեղափոխում մյուս կայան.
- 3-րդ 12-րդ պատժառեցիկ խումբ աշխատում է իր կայանում.
- 3-րդ պատժառեցիկ զանգված բոլոր խմբերի համար/ընդհանուր հրահանգներ:

Այսպիսով՝ դասարանի երեք խմբերից յուրաքանչյուրը դասն ավարտում է որոշակի փուլում (նոր նյութի մատուցման, ուղղորդված աշխատանքի կամ ինքնուրույն աշխատանքի): Հաջորդ դասին խմբերը դասն սկսում են կայանի հաջորդ փուլից: Օրինակ՝ եթե առաջին խումբը դասը ավարտել է ուղղորդված աշխատանքի կայանում, ապա հաջորդ դասն այդ խումբը կսկսի ինքնուրույն աշխատանքի փուլից (Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., 2019):

«Ուսումնական կայանների տեղափոխման» մոդելի արդյունավետ իրականացման համար կարևոր է խմբերի կազմավորման սկզբունքների պահպանումը: Սովորողներին պետք է բաժանել խմբերի՝ ըստ իրենց գիտելիքների և մտավոր կարողությունների մակարդակի, ուսումնառության արագության: Դրա համար անհրաժեշտ է նախապես դիտարկել սովորողներին և գնահատել նրանց առկա մակարդակը: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների դեպքում անհրաժեշտ է ուսումնասիրել ԱՌԻՊ-ը և խորհրդակցել աջակցող թիմի անդամների հետ:

Դասի պլանավորումը պետք է իրականացնել համատեղ դասավանդող ուսուցչի/ուսուցչի օգնականի հետ: Յուրաքանչյուր խմբի համար անհրաժեշտ է կազմել առանձին առաջադրանքներ, որոնք պետք է համապատասխանեն տվյալ դասին խմբերի համար սահմանված նպատակին, աշակերտների կարիքներին և խմբերի կարողությունների մակարդակին:

Ելնելով դասարանի առաձնահատկություններից՝ սովորողների համար սահմանվում են հստակ կանոններ, որոնք օգնում են նրանց ինքնուրույն կողմնորոշվելու և կազմակերպվելու սեփական գործունեությունը: Օրինակ՝ «Դասի հենց սկզբում պարզի՛ր, որ կայանում ես աշխատելու», «Մի՛ դիմիր ուսուցչին, երբ նա աշխատում է այլ խմբի հետ», «Խոսի՛ր ցածրաձայն», «Եթե հարց ունես, կարդա՛ հրահանգները, հարցրո՛ւ խմբակիցներիդ, սահմանված շաբաթումով կանչի՛ր ուսուցչին»:

Խմբերի ներսում աշխատանքների արդյունավետ կազմակերպման նպատակով կարևոր է աշակերտների համար դերերի սահմանումը: Յուրաքանչյուր ուսումնական կայանում սովորողները ունենում են թիմի ավագ (հետևում է կանոնների պահպանմանը), ժամապահ (հետևում է ժամանակին), աջակցող (ապահովում է անհրաժեշտ նյութերը), հրահանգավորող (հետևում է հրահանգների հստակ կատարմանը): Սա սովորողներին օգնում է ինքնակազմակերպվելու և զարգացնում է պատասխանատվության զգացումն ու համագործակցային ունակությունները (Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., 2019):

Դեր-լսարան-ձև-թեմա (RAFT) մեթոդական հնար

Մեթոդական այս հնարը՝ դեր-լսարան-ձև-թեմա, աշակերտներին հնարավորություն է տալիս տեղեկությունները, տվյալները քննել տարբեր տեսանկյուններից, ստանձնել տարբեր դերեր, կիրառել բազմազան ձևեր, եղանակներ, խախտել ժամանակաշրջանները՝ դրանք այլևայլ լսարանների ներկայացնելու համար: Այս մոտեցումն աշակերտին ստիպում է կրկին մտածել, գրել և քննարկել որևէ հասկացություն կամ դեպք, որ կարող էր տեղի ունենալ մեկ այլ տեղում կամ ժամանակում կամ որևէ այլ անձի, գրական կամ պատմական հերոսի, գրողի (բանաստեղծի, երգահանի, նկարչի, ճարտարապետի, մանրանկարչի, աշխարհագետի, պատմաբանի, մաթեմատիկոսի, կինոռեժիսորի) հետ (Ուսուցման կոնստրուկտիվիստական մեթոդաբանություն, 2002):

Ենթադրվող արդյունքների և տեսակետների ցանկը բազմաթիվ հնարավորություններ է ստեղծում սովորողի պատկերավոր և քննադատական մտածողության, հաղորդակցական կարողությունների, բանավոր և գրավոր խոսքի զարգացման համար: Բացի սրանցից՝ լայն հնարավորություններ է ընձեռում տարբեր առարկաներից ուսումնասիրած տեսական նույթին նորից անդրադառնալու և բոլորովին այլ տեսանկյունից քննարկելու և ներկայացնելու համար:

Օրինակ՝

1. Պատկերացրո՛ւ, որ դու գրականության ուսուցիչ ես և ուզում ես ստուգել՝ քո սաները կարդացե՞լ են «Մասունցի Դավիթ»

դյուցագներգությունը: Կազմի՛ր հարցաշար էպոսի ընթերցումը ստուգելու համար:

2. Քո դասընկերը մեկ ամիս դասի չի եկել և բաց է թողել քիմիայի (ֆիզիկայի, պատմության, աշխարհագրության և այլն) մեկ բաժին: Պատրաստի՛ր նյութ տվյալ բաժնի շուրջ այնպես, որ ընկերդ արագորեն յուրացնի այդ բաժինը:
3. Պատկերացրո՛ւ, որ դու ՀՀ բնապահպանության նախարարն ես, պատրաստվում ես Ազգային ժողովում ելույթ ունենալ և Խոսքովի անտառի հրդեհի վնասները ներկայացնել: Պատրաստի՛ր հաշվետվություն Խոսքովի անտառի կրած վնասների մասին:
4. Պատկերացրո՛ւ, որ դու Հովհաննես Թումանյանի տուն-թանգարանի ուղեկցորդն ես, այցելուներին պատմելու ես Թումանյանի կենսագրությունը: Պատրաստվի՛ր, որ նրանց ներկայացնես ամենայն հայոց բանաստեղծի կյանքն այնպես, որ այցելուները քեզնից գոհ հեռանան:
5. Պատկերացրո՛ւ, որ դու կտավների առք ու վաճառքով ես զբաղվում: Պատրաստվում ես աճուրդի հանել Այվազովսկու (Մարտիրոս Սարյանի, Մինաս Ավետիսյանի, Վան Գոգի) որևէ կտավ: Պատրաստի՛ր այդ կտավի մասին պատմող գովազդ՝ թանկ գնով վաճառելու համար:
6. Պատկերացրո՛ւ, որ դու լեզվաբան ես, ուսումնասիրել ես հայերենում, ռուսերենում, անգլերենում ամենից շատ կիրառվող դարձվածքները (բայերի կազմությունը, ածականները, նախադասության կառուցվածքը) և պատրաստվում ես

ելույթ ունենալ գիտաժողովում և ներկայացնելու ես տարբեր լեզուներում դրանց առանձնահատկությունները, նմանությունները և տարբերությունները:

Այս սկզբունքով յուրաքանչյուր ուսուցիչ կարող է ստեղծել բազմաթիվ հետաքրքիր իրավիճակներ, հանձնարարել սովորողներին աշխատել, ապա՝ ներկայացնել լսարանի ուշադրությանը (Ուսուցման կոնստրուկտիվիստական մեթոդաբանություն, 2002):

Այսպիսի իրադրություններ ներկայացնող առաջադրանքներ կարելի է կիրառել նաև ձևավորող և միավորային գնահատման համար: Օրինակ՝

Շիրվանգադեի «Քառս» վեպն ուսումնասիրելուց հետո կարելի է առաջարկել.

1. Պատկերացրո՛ւ, որ դու Սմբատն ես և նամակ ես գրում Շուշանիկին: Ի՞նչ բովանդակություն կունենա այդ նամակը:
2. Պատկերացրո՛ւ, որ դու մեծահարուստ նավթարդյունաբերող ես, «Քառս» վեպը կարդալուց հետո որոշում ես նամակ գրել Շիրվանգադեին: Ի՞նչ բովանդակություն կունենա այդ նամակը:

«Հեքիաթ» թեման ուսումնասիրելիս.

1. Պատկերացրո՛ւ, որ հանդիպել են Քաջ Նազարը և Չախորդ Փանոսը. ի՞նչ երկխոսություն կարող է ծավալվել նրանց միջև:
2. Պատկերացրո՛ւ, որ հանդիպել են Մոխրոտը և Անբան Հուռին. ինչի՞ մասին կարող են զրուցել այս երկու աղջիկները:

Արդիական թեմաներով.

1. Պատկերացրո՛ւ, որ դու լրագրող ես և հոդված ես պատրաստում քո դպրոցի մեկ օրվա մասին: Ի՞նչ կգրեիր քո հոդվածում:
2. Պատկերացրո՛ւ, որ դու հեռուստատեսային հաղորդում ես վարելու ձեր դպրոցի թատերական խմբակի ղեկավարի և դերասանների հետ: Գրի՛ր բեմագիր (սցենար), մշակի՛ր հարցեր, որոնք ուղղելու ես քո հյուրերին:
3. Դու «Առողջ սնունդ» կազմակերպությունից ես, մասնագիտությամբ քիմիկոս ես, պատրաստի՛ր համոզիչ ելույթ այն մասին, որ գազավորված ըմպելիքները վնասակար են:

ԴԵՐ	ԼՍԱՐԱՆ	ՁԵՎ	ԹԵՄԱ
Աշակերտը որևէ դեր է ստանձնում (ըստ նախասիրության և ցանկության):	Ո՞ւմ կարող է հետաքրքրել տվյալ թեման:	Շարադրանքի ժանրի, խոսքի տեսակի ընտրություն:	Թեմայի ընտրություն, ինչի՞ մասին է լինելու տեքստը, ի՞նչ հիմնական գաղափարներ են բացահայտվելու դրա մեջ:

Դեր-լսարան-ձև-թեմա հնարը կարող է կիրառվել նաև հաղորդակցման այլընտրանքային միջոցներով՝ ժեստերով, պատկերային համակարգերով:

Նախագծային ուսուցում

Ժամանակակից մեթոդների շարքում առանձնակի կարևորություն է ստացել «Նախագծային ուսուցումը»: Սա սովորողների՝ հետազոտական խնդրի լուծմանն ուղղված



ցանկացած ստեղծագործական գործունեություն է՝ նախապես անհայտ արդյունքով: Հատուկ պետք է նշել այս մեթոդի արդյունավետությունը սովորողների պատասխանատվության, ինքնուրույնության, խմբի հետ աշխատելու ունակության զարգացման գործում: Մեթոդը նպաստում է, որ սովորողները շարունակեն դպրոցում միասին սկսած աշխատանքները նաև դպրոցից դուրս: Մեթոդի ճիշտ կիրառումը հնարավորություն է տալիս, որ դասասենյակներում, դպրոցի բակում, խաղահրապարակում սկիզբ առած ներառումը շարունակվի նաև դպրոցից դուրս: Նախագծային հետազոտություն իրականացնելիս իր մասնակցությունն է ունենում յուրաքանչյուր սովորող՝ իր կարողությունների և հմտությունների սահմաններում:

«Նախագծային ուսուցումը» կարող է լինել կարճաժամկետ, միջնաժամկետ և երկարաժամկետ, և դրանից ելնելով՝ սովորողները կարող են իրենց խմբերում կատարել աշխատանքի և դերերի բաժանում և որոշակի ժամանակահատվածում աշխատել նույն առաջադրանքի իրականացման ուղղությամբ: Այս աշխատանքները կարող են ընթանալ թե՛ դպրոցում, թե՛ բակում, թե՛ բնակավայրում և թե՛ բնակավայրից դուրս՝ հետազոտություն իրականացնելու նպատակով:

Գոյություն ունեցող մանկավարժական պրակտիկան հիմք է տալիս նախագծերը դասակարգելու հետևյալ կերպ.

- ըստ նախագծի մշակմանը մասնակցող աշակերտների թվի՝ տարբերում են անհատական կամ խմբային նախագծեր.
- ըստ բովանդակության՝ ներառարկայական կամ միջառարկայական.
- ըստ նախագծային գործունեության շարունակականության՝ նախագծերը կարող են լինել կարճաժամկետ (1-2 պարապմունք), միջնաժամկետ (1 ամիս) և երկարաժամկետ (1 ամսից մինչև 1 տարի).
- գերիշխող գործունեությունից կախված՝ տարբերում են տեղեկատվական, հետազոտական, գործնական ուղղվածությամբ, հեռահաղորդակցվող նախագծեր:

Նախագծի պլանավորման փուլում սովորողները գործողության ծրագիր են մշակում և ձևակերպում հետագա ընթացքը, իսկ ուսուցիչը մտքեր է առաջարկում:

Պլանավորման փուլում ուսուցիչը կատարում է նախապատրաստական աշխատանքներ, այն է՝ բացահայտում է աշակերտների հակումները, հետաքրքրություններն ու հնարավորությունները, սովորողների գիտելիքների հիման վրա առաջադրում առաջնային գաղափարներ, թեմաներ, ձևակերպում նպատակներ: Ուսուցչի դերը կարևորվում է նրանով, որ նա մշակում է պլանը, ձևավորում աշխատանքային խմբերը, ընտրում նախագծի ղեկավարին:

Կարևոր պահ է ռեսուրսների՝ համակարգչային սարքավորումների, տեսալսողական սարքերի, պատճենահանման տեխնիկայի տրամադրումը, գրադարանային սպասարկումը:

Մասնակիցների պարտավորությունների բաշխումը կատարում են իրենք՝ աշակերտները, բաց քննարկմամբ: Ուսուցիչը նույնպես հայտնում է իր կարծիքը՝ հավասարը հավասարի հետ սկզբունքով քննարկմանը մասնակցելով: Խիստ կարևոր է հենց սկզբից հստակ սահմանել նախագծի յուրաքանչյուր մասնակցի խնդիրն ու կատարելու ժամկետը:

Աշխատանքի բովանդակությունը ներառում է տեղեկությունների հավաքումը, հետազոտական աշխատանքների իրականացումը: Աշխատանքի հիմնական միջոցներն են՝ հարցումը, դիտումը և փորձը:

Սովորողները կատարում են հետազոտություն՝ ներկայացված առաջադրանքներն իրականացնելով: Ուսուցիչը հետևում և անուղղակի դեկավարում է գործընթացը:

Վերլուծական փուլի ընթացքում աշակերտներն իրականացնում են տեղեկատվության որոնում և հավաքագրում գրականության աղբյուրներից, զանգվածային լրատվական միջոցներից, համացանցից: Ուսուցիչն աշակերտների ուշադրությունը բևեռում է տեղեկատվության հավաքման այնպիսի մեթոդների վրա, ինչպիսիք են դիտարկումը, սոցիոլոգիական հարցումը, գիտափորձը: Աշակերտները յուրացնում են տեղեկատվության հավաքման հմտությունը, զարգացնում են տեղեկատվությունը համեմատելու, դասակարգելու, վերլուծելու կարողությունները: Աշխատանքն առավել ամբողջական իրականացնելու նպատակով կարելի է նաև խումբը բաժանել չորս

ենթախմբերի: Այդ ենթախմբերից առաջինն, օրինակ, զբաղվում է գրականության մշակմամբ, երկրորդը՝ նախապատրաստվում և կատարում է փորձարարական մասը, երրորդը՝ նախագծի համակարգչային ներկայացմամբ, իսկ չորրորդը պատրաստում է զեկուցում կատարված աշխատանքի մասին:

Արդյունքների քննարկման փուլում իրականացվում է տեղեկությունների վերլուծություն, եզրակացությունների ձևակերպում: Ստացված տեղեկության մշակումն աշակերտներից պահանջում է խորը ըմբռնում և իմաստավորում, փաստերի վերլուծություն և եզրակացություն անելու հմտություն, ստացված տվյալների համակարգում: Ընդ որում՝ մշակվում են փորձերի, սոցիոլոգիական հարցումների արդյունքները:

Արդյունքների ներկայացման (հաշվետվություն) փուլում աշակերտներին նախագծի ներկայացման ձևի ընտրության մեջ առավելագույն ինքնուրույնություն է ընձեռվում: Կատարվում է արդյունքների ներկայացում տարբեր ձևերով՝ բանավոր հաշվետվություն՝ նյութի ցուցադրմամբ կամ գրավոր հաշվետվություն: Այս փուլում ուսուցիչը լսում է և նպատակային հարցեր առաջարկում կամ ելույթ ունենում՝ որպես սովորական մասնակից: Նախագծային գործունեության վերջնական արդյունքը կարելի է ներկայացնել զեկուցման, սահիկահանդեսի կամ պաստառի ձևով:

Արդյունքների և գործընթացի գնահատում. շնորհանդեսից հետո կարևոր է աշակերտների հետ քննարկել արդյունքները, նշել դրականը, քննարկել թերություններն ու նշել նախագծային աշխատանքների բարելավելու կապակցությամբ աշակերտների առաջարկները:

Սովորողները տալիս են նաև իրենց գործունեության ինքնագնահատումը: Ուսուցիչը գնահատում է սովորողների **ջանքերը**, նրանց **ստեղծագործ** մոտեցումը, աղբյուրների օգտագործման որակը, աշխատանքի **արդիականությունը**, հաշվետվության որակը: Լավագույն նախագծային աշխատանքները կարելի է վերամշակել և տպագրության ներկայացնել կամ տեղակայել դպրոցական կայքում:

Մեթոդի կիրառման օրինակ կարող է լինել նաև շրջակա միջավայրին առնչվող որևէ թեմայի ուսումնասիրությունը: Այն կարելի է իրականացնել թե՛ դասապրոցեսում՝ տեսական գիտելիքների ձեռքբերման, թե՛ դպրոցից դուրս կատարվող ուսումնասիրությունների շրջանակներում: Հետազոտական արդյունքները կարող են ներառել գրավոր, բանավոր, համակարգչային նյութերի ներկայացումներ: Եվ այստեղ է, որ երևում է նախագծային ուսուցման առավելությունը, որի իրականացման գործընթացում մասնակցում են բոլոր աշակերտները՝ իրենց կարողությունների, հմտությունների և հետաքրքրությունների շրջանակներում, իսկ ուսումնառությունը դառնում է ակտիվ, հետաքրքիր և արդյունավետ:

Նախագծային ուսուցման մեթոդը նպաստում է սովորողների ինքնուրույն մտածողության, լսելու և այլընտրանքային տեսակետը հաշվի առնելու, սեփական տեսակետը հիմնավորելու կարողությունների զարգացմանը: Այս մեթոդի շնորհիվ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողները հնարավորություն են ունենում դրսևորել և կատարելագործել իրենց ուժեղ կողմերը, վերլուծել և գնահատել հմտությունները, սովորում են աշխատել թիմում և փորձում են առավել

ռացիոնալ լուծումներ գտնել առաջադրված հիմնախնդրի լուծման համար:

Դասավանդման մեթոդների արդյունավետ կիրառմանն ուղղված հիմնական քայլերը

Այսպիսով, ի՞նչ քայլեր պետք է ձեռնարկվեն դասավանդման մեթոդներն արդյունավետ օգտագործելու ուղղությամբ: Թերևս, ամենաառաջնայիններից են՝ ուսուցչի պատրաստակամության դրսևորումը, կարծրատիպային մտածողությունից դուրս գալը, յուրաքանչյուր սովորողին ճանաչելը և նրա ուժեղ կողմերը գնահատելը, միշտ սովորելու և ինքնագարգացման ձգտումը: Մեթոդների արդյունավետ կիրառման համար անհրաժեշտ է դրսևորել ճկունություն թե՛ ֆիզիկական միջավայրի և թե՛ բովանդակային հարմարեցումների ապահովման ուղղությամբ.

- Անհրաժեշտ է հնարավորություն ընձեռել բոլորին նյութերից և հարմարություններից օգտվելու համար, բացառությամբ այն դեպքերի, երբ դրանք կարող են վնասել երեխային: Սա հատկապես վերաբերում է բնագիտական առարկաների լաբորատորիաներում իրականացվող ուսումնական գործունեություններին:
- Դասերի ժամանակ սեղանները վերադասավորել ըստ անհրաժեշտության՝ հաշվի առնելով թե՛ խմբային աշխատանքներ իրականացնելու, թե՛ միմյանց չխանգարելու հանգամանքները:

- Հնարավորինս արդյունավետ համագործակցել ուսուցչի օգնականի հետ՝ դիտարկելով նրան որպես արժեքավոր ռեսուրս մեթոդների մշակման աշխատանքներին ներգրավելու, ուսուցչին աջակցելու, ուսումնական նյութերի հարմարեցման և մշակման գործում, որը կնպաստի տարբեր ընդունակություններ և կարիքներ ունեցող սովորողների մասնակցությանն ու ուսումնառությանը:
- Աջակցել երեխաներին խաղերի, վարժությունների, մեթոդների կիրառման ժամանակ, սակայն միշտ հիշել, որ պետք է հանդես գալ ուղղորդողի դերում (Դովիզո Ֆ., 2017):

Գիտելիքների ստուգում և գնահատում

Ներառական կրթության համակարգում գիտելիքների ստուգումն ու գնահատումն, ըստ էության, պետք է արտացոլի բազմազանություն, որպեսզի համապատասխանի դասարանում տարբեր աշակերտների զանազան կարիքներին ու խնդիրներին՝ միևնույն ժամանակ ապահովելով արդարություն ու հավասարություն: Չնայած այն հանգամանքին, որ հանրակրթական դպրոցներում հիմնականում իրականացվում է միատեսակ գիտելիքների ստուգում ու գնահատում (օրինակ՝ տարբեր աշակերտների նույն առաջադրանքը հանձնարարել), սակայն նախընտրելի է նաև բոլոր աշակերտների կարողությունների մակարդակը արտացոլող մշակված ու իրականացվող անհատական ստուգման և գնահատման մեխանիզմների կիրառությունը:

Ներառական կրթության համատեքստում գնահատման ռազմավարությունը ուսուցչից պահանջում է.

- Հասկանալ, թե որ աշակերտներն ունեն ստուգման և գնահատման այլընտրանքային մոտեցումների կարիք:
- Վերջնարդյունքներ սահմանելիս հաշվի առնել աշակերտի կարողությունները:
- Իմանալ աշակերտի առաջադրանքներ կատարելու վերաբերյալ նախընտրությունները (օրինակ՝ առաջադրանքի կատարման համար ճկուն մոտեցում առաջարկել):
- Ստուգման և գնահատման ժամանակ հաշվի առնվեն այն գիտելիքն ու հմտությունները, որոնք տրվել են դասի ժամանակ:

Ձևավորող գնահատումը հիմնված է աշակերտի պարբերական և քայլ առ քայլ առաջադիմությունն արձանագրելու մոտեցման վրա՝ հստակ տարբերակելով, թե ինչ գիտելիք և հմտություն ունեւ աշակերտը և ինչ է ակնկալվում նրանից թեմայի ուսումնասիրության ընթացքում և ավարտին: Սա հնարավորություն է տալիս ուսուցչին հայտնաբերել խնդիրները, փոփոխել դասավանդման բովանդակությունն ու ոճը, լրացնել այն բացը, որը հայտնաբերվում է աշակերտի ունեցած գիտելիքի ու հմտությունների և նրանից ակնկալվող արդյունքի միջև (Հայաստանում ներառական կրթությանն ընդառաջ, 2019):

ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների համար առաջարկվում են գնահատման այլընտրանքային տարբերակներ, որոնք հնարավորություն կտան ուսուցչին արձանագրել սովորողների ձեռքբերումներն ու առաջընթացը: Դրանք կարող են իրականացվել թեստերի, քարտերի

կիրառմամբ, գրավոր, համակարգչային, բանավոր և այլ եղանակներով: Ստորև ներկայացվում են գնահատման ձևերի ու մոտեցումների մի քանի տարբերակներ.

- Սովորողի գիտելիքների ստուգումն ու գնահատումն իրականացրեք անհատական սկզբունքով՝ հաշվի առնելով նրա զարգացման առանձնահատկությունները, անհատական ուսուցման պլանով նրա կարողություններին համապատասխան սահմանված նպատակները:
- Գնահատեք սովորողի գործունեությունը՝ ակտիվությունն ու մասնակցությունը գործունեության բոլոր ոլորտներում, օրինակ՝ համագործակցելու և կանոններին հետևելու կարողությունը և այլն:
- Հաճախ գնահատեք սովորողին՝ կատարած աշխատանքի համար, անգամ եթե այն սխալ է, չէ՞ որ նա ջանքեր է գործադրել:
- Անհատական օրագրերում գնահատեք ոչ միայն գիտելիքները, այլև ակտիվությունն ու մասնակցությունը:
- Գնահատեք միայն սովորողներին ծանոթ ձևաչափով և գնահատման չափանիշներով, որոնք կարելի է մշակել նաև համատեղ:
- Գնահատեք՝ հիմնվելով խմբային աշխատանքների վրա:
- Գնահատեք՝ հիմք ընդունելով սովորողի ԱՌՈՒ-ով երեխայի կարողություններին համապատասխան նախատեսված նպատակները և անհրաժեշտ հարմարեցումները:
- Գնահատեք՝ հաշվի չառնելով հանձնարարությունների կատարման համար տրամադրված հավելյալ ժամանակը:

- Գրավոր աշխատանքները ստուգելիս ուղղեք միայն թեմայի հետ կապված սխալները և մի կենտրոնացեք տեխնիկական խնդիրների վրա, ինչպիսիք են անհամաչափ գրված տառերը, բառերի միջև անհամաչափ հեռավորությունները, տողի և լուսանցքի սահմաններից դուրս գալը և այլն:
- Գնահատեք միայն ճիշտ նշված տարբերակները՝ չկենտրոնանալով սխալների վրա և օգտագործելով կանաչ գույնի գրիչ՝ գրված ճիշտ տարբերակներն ընդգծելու համար:
- Օգտագործեք 2 գույնի գրիչ՝ սովորողի գրավոր աշխատանքները գնահատելիս. մեկը՝ ուղղումների համար, մյուսը՝ առաջարկությունների (շտկումների ժամանակ պետք է ուղղել հատկապես այն սխալները, որոնք նախապես սովորողին ուսուցանվել են):
- Ընտրեք մի քանի հիմնական սխալներ և կենտրոնացեք հենց դրանց վրա՝ չծանրաբեռնելով սովորողին իր սխալներով:
- Գիտելիքի ստուգումն իրականացրեք սովորողին հարմար տարբերակով՝ գրավոր կամ բանավոր:
- Փորձեք զրույցի միջոցով նախնական որոշված գնահատականը համեմատել սովորողի ինքնագնահատման արդյունքի հետ (քննադատական գնահատում):
- Սովորողի գրավոր աշխատանքները ստուգելիս փորձեք հասկանալ նրա սխալների պատճառները, և հնարավորություն տվեք ուղղել դրանք այդ պահին, ինչը հնարավորություն կտա Ձեզ հասկանալու, թե նա հատկապես ինչ բնույթի սխալներ է թույլ տալիս:

- Գնահատական տվեք ոչ միայն աշխատանքն ավարտելուց հետո, այլև՝ առաջադրանքի յուրաքանչյուր հարցի համար, ինչը հնարավորություն է տալիս սովորողին տեսնել իր բոլոր բացթողումները և ճիշտ պատասխանները:
- Ընդունեք և գնահատեք նաև գրավոր այն աշխատանքները, որոնք, օրինակ՝ գրիչը բռնելու և գրելու դժվարություններ ունեցող սովորողը կատարել է համակարգչով:
- Ընդունեք և գնահատեք գրավոր աշխատանքներն այն ձևաչափով, որը հարմարեցված է երեխայի կարիքին՝ մեծ թղթեր, հաստ և հարմարեցված գրենական պիտույքներ, թեստեր ձևանմուշների վրա և այլն:
- Բանավոր աշխատանքներն ընդունեք գրավոր տարբերակով, եթե սովորողի մոտ առկա է արտաբերական ապարատի մկանների թուլություն, լարվածություն կամ հաղորդակցման այլ դժվարություններ:
- Գնահատեք միայն առաջադրանքին տրված պատասխանը՝ հաշվի չառնելով սովորողի խոսքի տեմպի, ռիթմի, սահունության հետ կապված խանգարումները:
- Գնահատեք ակտիվ ինքնուրույն աշխատանքները որպես խմբային առաջադրանք՝ տալով խմբին ընդհանուր միավոր՝ դրանով իսկ խուսափելով սովորողի ցածր արդյունքը շեշտադրելուց:
- Բառերի ուղղագրության իմացությունը գնահատելիս գրիչը բռնելու և գրելու դժվարություններ ունեցող սովորողին թույլ

տվեք գրել միայն այն բառերը, որոնք վերաբերվում են բուն թեմային:

- Գիտելիքների ստուգման ժամանակ ևս թույլ տվեք սովորողին օգտագործել օժանդակող նյութեր:
- Գնահատելիս հիմնվեք երեխայի սեփական առաջընթացի վրա:
- Թեմատիկ կամ ամփոփիչ աշխատանքի առաջադրանքը տվեք դասի այն հատվածում, երբ սովորողի աշխատունակությունն ավելի բարձր է:
- Հնարավորություն տվեք երեխային նորից պատասխանելու բարձր գնահատական ստանալու համար:
- Գիտելիքը գնահատելու համար օգտագործեք ուղղորդող հարցեր (օրինակ՝ ճի՞շտ է, թե՞ սխալ, այո՞, թե՞ ոչ և այլն):
- Թույլ տվեք բանավոր պատասխաններ գրավորի փոխարեն կամ հակառակը (Սվաջյան Ա., 2021):

Ուսուցչի կողմից տրվող արձագանքներն ու հետադարձ կապը սովորողներին թույլ են տալիս կապեր ստեղծել իրենց պատասխանների, վարքագծերի կամ հարցերի և պատասխանների միջև: Հետադարձ կապի բացակայության դեպքում սովորողները դժվարանում են կապեր ստեղծել պատճառի և հետևանքի միջև: Դրական հետադարձ կապը կխրախուսի սովորողին շարունակել իր փորձերը և գրանցել հաջողություններ: Երեխաներին տրվող հետադարձ կապի առավել արդյունավետ ձևերը գովեստն ու խրախուսանքն են, որոնք էլ ավելի են մոտիվացնում երեխային և դրդում գործել առավել արդյունավետ: Մտավոր կամ ճանաչողական գործընթացների խանգարումներ ունեցող սովորողին անմիջապես հետադարձ կապ

տալը շատ կարևոր է, քանի որ նրանց անհապաղ արձագանք է պետք այն մասին, թե ինչպես են իրենք աշխատում:

Այսպիսով, ներառական կրթության իրականացման գործընթացում կարևորվում է ուսուցչի դերն իր ամենօրյա աշխատանքով, այն ուսուցչի, որը դրսևորում է համապատասխան վերաբերմունք սեփական գիտելիքների, հմտությունների շարունակական զարգացման ցանկություն, և, իսկապես, արժևորում է բազմազանությունը՝ իր բոլոր երանգներով:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ալեքսանյան Թ., Խոսքի ուսուցումը միջին դպրոցում, Եր., Էդիթ պրինտ, 2012:
2. Արնաուդյան Ա., Գյուլբուդադյան Ա., Խաչատրյան Ս., Խրիմյան Ս., Պետրոսյան Մ., (2004). Մասնագիտական զարգացման ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Երևան, 180 էջ:
3. Բուք Թոնի, Աինսքոու Մել, (2019). Ներառման ինդեքս: Ներառական արժեքների հիման վրա դպրոցի զարգացման ուղեցույց, «Հայկական Կարիտաս» ԲՀԿ, Գյումրի, 296 էջ:
4. Գյուրջիյան Դ., Ալեքսանյան Թ, Մայրենի, Ուսուցչի ձեռնարկ, 5-6-րդ դաս., Եր., Էդիթ պրինտ, 2012:
5. Դովիզո Ֆ., (2017). Վաղ մանկական և նախադպրոցական տարիքում խաղի, ուսուցման և մասնակցության զարգացումը ներառական ինդեքսի միջոցով, Երևան, 35 էջ:
6. Խաչատրյան Ս., (2020). Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, Եր.: Ֆրիդրիխ Էբերտ հիմնադրամ, Հայաստան:
7. Հակոբյան Ս., (2021). Դասագրքի, ուսուցչի ձեռնարկի և այլ ուսումնական նյութերի որակական բնութագրիչների ժողովածու, Երևան, 3-5 էջ:
8. Հայաստանում ներառական կրթությանն ընդառաջ: Ներառական կրթության գործիքակազմ, Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի «Erasmus + INCLUSION» նախագծի թիմ, Երևան, 2019:
9. Հարությունյան Մ. և ուրիշներ, (2020). Ներառական կրթության ռազմավարություն: Դասագիրք: Մինեապոլիս, Մինեսոթա, ԱՄՆ. Մինեսոթայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵՖ Հայաստան և Խ.

Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, 141-165 էջ:

10. Սարուխանյան Ս., Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ, հնարներ, վարժություններ, Վանաձոր, 2008:
11. Սարուխանյան Ս., Միրումյան Մ., Դիշադաջյան Ն., (2014). Փուլային ուսուցման եղանակ, Երևան, 60-150 էջ:
12. Սվաջյան Ա.Հ., Ադամյան Հ.Ա., Գարեգինյան Ա.Ա., Մարգարյան Լ.Հ., Հակոբյան Լ.Գ., Քալաշյան Ա.Ա., Գրիգորյան Լ.Կ., Զաքարյան Լ.Կ., Ներսիսյան Ա.Ռ., Հարությունյան Գ.Հ., Մուրադյան Ռ.Մ., Մարգարյան Հ.Վ., (2021). Ինչպես խթանել ներառումը դասարանում: Մեթոդական ուղեցույց: Ձեռնարկ. Երևան, Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն, 235 էջ:
13. Ուսուցման կոնստրուկտիվիստական մեթոդաբանություն, ձեռնարկ ուսուցիչների համար, Եր., ԱՅԴԵՔՍ, 2002, էջ 265:
14. Капышева Н.Д. Методы инклюзивного обучения // Старт в науке 2016. № 4; URL: <https://science-start.ru>.
15. Коликова, Е.Г., Хафизова Н.Ю. Применение технологий инклюзивного образования для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ: учебнометодическое пособие по предметам естественно-математических и технологических дисциплин / Под ред. Т. В. Уткиной. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017. – 72 с.
16. Феталиева Л.П., Шихалиева С.Х., Караева С.А. Методы обучения младших школьников с особыми образовательными потребностями/ Международный научный журнал «инновационная наука. №1/2016 ISSN 2410-6070.