

# ՆԵՐԱՌՈՂ ԴԱՍԱՎՆԱՆԳՈՒՄ

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ

ՁԵՌՆԱՐԿ



ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

# ՆԵՐԱՌՈՂ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄ

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՁԵՌՆԱՐԿ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ

Երևան - 2023

## **ՀՏԴ ԳՄԴ**

Ներառող դասավանդում: Մեթոդական ձեռնարկ մանկավարժների համար, Ա. Հ. Սվաջյան և ուրիշ.: Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն, - Եր.: Էդիթ Պրինտ, 2023 - 240 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.

Մնացականյան Լ. Ա.

Սարգսյան Թ. Ա.

Հակոբյան Ն. Ա.

Մկրտչյան Տ. Ա.

Մսրիկյան Գ. Ա.

Մկրտչյան Մ. Կ.

Խուզեյան Ա. Վ.

Պոնոմարենկո Ի. Ռ.

Աբրահամյան Ի. Ս.

Հովհաննիսյան Ա. Ա.

Խաչատրյան Ս. Գ

**Խմբագիրներ՝** Սարգսյան Թ. Ա., Հակոբյան Ն. Ա., Սարգսյան Հ. Ա.

**Համակարգչային ձևավորում՝** Խուդավերդյան Դ. Գ.

Դավթյան Հ. Լ.

Սույն ձեռնարկի նպատակը հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչներին և ուսուցչի օգնականներին համընդհանուր ներառական կրթության համատեքստում դասավանդման արդյունավետ ռազմավարությունների ներդրման և կիրառման գործընթացում տեսամեթոդական աջակցության տրամադրումն է:

**Տպաքանակը՝** 1500 օրինակ

## ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱԽԱԲԱՆ .....	4
ԳԼՈՒԽ 1. ՕՐԵՆՍԴՐՈՒԹՅՈՒՆ .....	6
ԳԼՈՒԽ 2. ԿՐԹԱԿԱՆ ԿԱՐԻՔՆԵՐԻ ԲԱԶՄԱԶԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ .....	30
ԳԼՈՒԽ 3. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՈԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ .....	79
ԳԼՈՒԽ 4. ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄ .....	117
ԳԼՈՒԽ 5. ԴԱՍԻ ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄ .....	130
ԳԼՈՒԽ 6. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐ .....	147
ԳԼՈՒԽ 7. ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԵՎ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ .....	164
ԳԼՈՒԽ 8. ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՊԼԱՆ .....	173
ԳԼՈՒԽ 9. ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ .....	184
ԳԼՈՒԽ 10. ԸՆՏԱՆԻՔ - ԴՊՐՈՑ - ՀԱՄԱՅՆՔ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ .....	198
ԳԼՈՒԽ 11. ՏՀՏ ԳՈՐԾԻՔՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ .....	206

## ՆԱԽԱԲԱՆ

2019 թվականից Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական համակարգում համընդհանուր ներառական կրթության անցման համատեքստում, ի թիվս այլ միջոցառումների, մեկնարկեց «Հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների և ուսուցչի օգնականների ներառական դասավանդման կարողությունների զարգացում» վերապատրաստման և մենթորական աջակցության ծրագիրը:

Այդ ծրագրի իրագործման ընթացքում Երևանից և հանրապետության բոլոր մարզերից փուլ առ փուլ ընտրվել են գործող առաջադեմ ուսուցիչներ և հանրակրթության ոլորտում ներգրավված այլ մասնագետներ, ովքեր խորքային տեսագործնական վերապատրաստում անցնելուց հետո գործուղվել են հանրակրթական դպրոցներ՝ վերապատրաստելու տեղի ուսուցիչներին և ուսուցչի օգնականներին, ցուցաբերելու շարունակական մենթորական աջակցություն: Յուրաքանչյուր փուլի ավարտից հետո հանրակրթական տարբեր կրթօջախներում հանդիպող ընդհանուր և առանձնահատուկ խնդիրների վերլուծության, համընդհանուր ներառական կրթության արդյունավետությունը բարձրացնելու ճանապարհին դասավանդողների կարիքների ու դժվարությունների ուսումնասիրության արդյունքում ծրագրի բովանդակությունն ու մեթոդաբանությունը շարունակական փոփոխություններ են կրել և զարգացել: Ներկայումս ծրագիրը ներառում է ներառականության ապահովման օրենսդրական հիմնախնդիրների վերլուծությունից մինչև սովորողների ուսումնառության տարատեսակ ռազմավարությունների կիրառման գործնական օրինակներ, սովորողների կրթական կարիքների բազմազանությանն արձագանքող մոտեցումներ, նրանց անհատական զարգացման ծրագրի մշակմանն ու իրագործմանն ուղղված աջակցության տրամադրում, դասի պլանավորման ժամանակակից մեթոդների և հնարների կիրառում:

Վերոնշյալ բոլոր թեմաներն ու մոտեցումներն առավել համակարգված և համապարփակ ձևով ուսուցիչներին, ուսուցչի օգնականներին, ինչպես նաև մյուս մասնագետներին հասանելի դարձնելու նպատակով է, որ նախաձեռնեցինք սույն մեթոդական ձեռնարկի մշակումը: Դրանում առավելապես ներկայացված են վերապատրաստման դասընթացների ընթացքում քննարկվող տեսամեթոդական հարցերը, թեմաների հիմքում ընկած

հետազոտական և միջազգային վերլուծությունները: Միևնույն ժամանակ ձեռնարկում իրենց տեղն են գտել փորձարկում անցած և իրենց արդյունավետությունը հաստատած տարատեսակ մեթոդներ, հնարներ, ձևանմուշներ, ռուբրիկներ և դասավանդման այլ գործիքներ: Ձեռնարկը կառուցված է այնպես, որ հավասարապես կիրառելի լինի ինչպես ծրագրում ներգրավված, այնպես էլ չմասնակցած ուսուցիչների և ուսուցչի օգնականների համար՝ նրանց ուղեկցելով ներառական դասավանդման կարողությունների արդյունավետ զարգացման ճանապարհին:

Ձեռնարկի կիրառությունն էականորեն կանդրադառնա հատկապես դասապրոցեսի ընթացքում բոլոր սովորողների լիարժեք և խելամիտ ներգրավման վրա և, հետամուտ լինելով համընդհանուր ներառականության հիմնարար սկզբունքներից մեկին, կնպաստի **բոլոր սովորողների կրթության որակի բարելավմանը:**

## ԳԼՈՒԽ 1. ՕՐԵՆՍԴՐՈՒԹՅՈՒՆ

**Հանրակրթության մասին օրենքը:** 21-րդ դարը մարդու իրավունքների պաշտպանության տեսակետից առանցքային ժամանակաշրջաններից է: Միջազգային կազմակերպություններն ու շատ երկրների կառավարություններ մի շարք իրավական ակտերի մշակման և ներդրման միջոցով փորձում են մարդկանց կյանքի և կենսագործունեության համահավասար պայմաններ ապահովել: Այս գործընթացում, բնականաբար, արևմտյան երկրներն առավել մեծ արդյունքներ են գրանցել, և նրանց առաջավոր փորձի կիրառումը հնարավորություն է տալիս մյուս երկրներին նույնպես այդ ուղղություններով իրականացնել նպատակաուղղված միջոցառումներ:

Այս գործընթացում ուղենիշային դերակատարում ունեն մի շարք միջազգային իրավական փաստաթղթեր, որոնք, ընդունվելով տարբեր պետությունների կողմից, հիմք են հանդիսանում տեղական օրենսդրության մշակման համար:

Խոսելով մարդկանց հավասար հնարավորությունների մասին՝ անհնար է չանդրադառնալ երեխաներին, որոնց իրավունքների պաշտպանությանն ուղղված մի շարք կարևոր ու հիմնարար փաստաթղթեր են ընդունվել Միավորված ազգերի կազմակերպության կողմից: 1989 թվականի նոյեմբերի 20-ին ՄԱԿ-ի կողմից ընդունվեց «Երեխաների իրավունքների մասին» կոնվենցիան (Կոնվենցիա երեխայի իրավունքների մասին, 20.11.1989)՝ բաղկացած 54 հոդվածներից, որոնք կարգավորում են երեխաների կյանքի բոլոր ոլորտներին վերաբերող իրավունքները:

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան ՄԱԿ-ի կողմից ընդունվել է 2007 թվականին (Նյու Յորք, 2007): Այն ապահովում և պաշտպանում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքները տնտեսական, սոցիալական, քաղաքական, իրավական և մշակութային կյանքում: Այն ոչ խտրական վերաբերմունքի և հավասարության կոչ է անում կրթական, առողջապահական, աշխատանքային, ընտանեկան, մշակութային, սպորտային, քաղաքական ու հասարակական կյանքին մասնակցելիս և դատարանների, ոստիկանության ու այլ մարմինների հետ հարաբերություններում: Կոնվենցիան կազմված է 50 հոդվածներից, որոնք վերաբերում են հաշմանդամություն ունեցող անձանց տարբեր իրավունքների

պաշտպանությանը: Հայաստանի Հանրապետության կողմից «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան» վավերացվել է 2010 թվականին (Կոնվենցիա հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին, 2010):

ՄԱԿ-ի 2015 թվականի սեպտեմբերի գագաթնաժողովին ընդունվեցին Կայուն զարգացման նպատակները (Կայուն զարգացման նպատակներ, 2015), որին համաձայնություն հայտնեցին 193 երկրներ: Նրանք պատրաստակամություն հայտնեցին առաջիկա 15 տարիների ընթացքում, առաջնորդվելով բոլորին վերաբերող այս նոր նպատակներով, համախմբել իրենց ջանքերը՝ վերացնելու աղքատությունն իր բոլոր ձևերով, պայքարելու անհավասարությունների դեմ և լուծելու կլիմայի փոփոխության հետ կապված խնդիրները: Կայուն զարգացման նպատակների իրականացման ժամկետներն են 2015 թվականից մինչև 2030 թվականը: Առաջադրվել է 17 նպատակ և 169 յուրահատուկ թիրախ այդ նպատակների համար: Կայուն զարգացման 4-րդ նպատակը վերաբերում է որակյալ կրթությանը՝ ապահովել ներառական և որակյալ կրթություն բոլորի համար և խթանել ուսման հնարավորությունները ողջ կյանքի ընթացքում:

Վերոնշյալ միջազգային իրավական ակտերի վավերացմանը զուգահեռ Հայաստանի Հանրապետությունում մշակվել են տեղական օրենսդրական ակտեր, որոնք կարգավորում են կրթությունը, հանրակրթությունն ու նախադպրոցական կրթությունը, երեխաների և հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների պաշտպանությունը:

ՀՀ-ում հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթության իրավունքի ճանաչումը ամրագրված է ՀՀ Սահմանադրության 35-րդ հոդվածով, համաձայն որի՝ «Յուրաքանչյուր ոք ունի կրթության իրավունք: Հայաստանում հիմնական ընդհանուր կրթությունը պարտադիր է բոլորի համար»:

Համաձայն «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի, որն ընդունվել է 1999 թվականին, «Պետությունը անհրաժեշտ պայմաններ է ստեղծում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող քաղաքացիների զարգացման առանձնահատկություններին համապատասխան կրթություն ստանալու և սոցիալական հարմարվածությունն ապահովելու նպատակով»: Միաժամանակ նշված օրենքում ամրագրված է, որ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կրթությունը ծնողների ընտրությամբ կարող է իրականացվել ինչպես ընդհանուր



հանրակրթական, այնպես էլ հատուկ դպրոցներում հատուկ ծրագրերով (ՀՀ ՀՕ-297 օրենքի Հոդված 19, կետ 3, վերնագիրը փոփ. 10.07.09 ՀՕ-161-Ն):

ՀՀ-ում ներառական կրթության համակարգի ներդրումն ընթացել է մի քանի փուլերով: Ներառական կրթության փաստացի իրականացումը ՀՀ-ում մեկնարկել է դեռևս 2001 թվականին, երբ կրթության պետական լիազոր մարմնի, Երևանի թիվ 27 միջնակարգ դպրոցի և «Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության միջև կնքվեց եռակողմ համաձայնագիր, որի համաձայն՝ դպրոցը ճանաչվեց հանրապետությունում ներառական կրթություն իրականացնող առաջին հանրակրթական հաստատությունը: 2001-2005թթ. ընթացքում փորձնականորեն ներառական կրթություն է իրականացվել 5 հանրակրթական դպրոցում:

ՀՀ-ում ներառական կրթության ծրագիրը պետության կողմից ներդրվել է 2005 թվականին (ՀՕ-136-Ն), որը հիմնված էր «ՀՀ Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք (ԿԱՊԿ) ունեցող անձանց կրթության մասին» օրենքի վրա: 2005 թվականին «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին» օրենքի ընդունումով սահմանվեց «ներառական կրթություն» հասկացությունը: Համաձայն նշված օրենքի՝ «Ներառական կրթությունը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության համար առանձնահատուկ պայմանների ապահովման միջոցով նրանց համատեղ ուսուցումն է հանրակրթական հաստատություններում նման պայմանների կարիք չունեցող անձանց հետ» (ՀՕ-136-Ն, Հոդված 1):

Կրթության առանձնահատուկ պայմաններ սահմանելու նպատակով սովորողը ներկայացվում է ԿԱՊԿ գնահատման: Գնահատումն իրականացվում է ծնողի (օրինական ներկայացուցչի) մասնակցությամբ՝ իր կամ երեխայի կրթության վայր հանդիսացող ուսումնական հաստատության մանկավարժական խորհրդի դիմումի հիման վրա, դիմումին կից՝ ծնողի համաձայնագրի առկայությամբ: Գնահատումն իրականացվում է երեխայի կենսագործունեության բնական միջավայրում՝ ընտանիք, ուսումնական հաստատություն, երեխայի շփման այլ միջավայր (Կրթության առանձնահատուկ պայմանների գնահատումը տարածքային մակարդակում, 2018):

Տարածքային մանկավարժահոգեբանական կենտրոնի կողմից ներկայացված երեխայի ԿԱՊԿ-ի վերաբերյալ եզրակացության հիման վրա

տարածքային կառավարման պետական մարմինը վկայագրում է (վկայագրի տիպային ձևը մշակում և հաստատում է կրթության պետական կառավարման լիազորված մարմինը) երեխայի ԿԱՊԿ-ը: ԿԱՊԿ վկայագիր ունեցող երեխայի կրթության կազմակերպման համար տրամադրվում են համապատասխան մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայություններ (Կրթության կազմակերպման մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների տրամադրման կարգ, 2023):

Համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրումը նախատեսվում է ավարտել մինչև 2025 թվականի օգոստոսի 1-ը՝ համաձայն Հայաստանի Հանրապետության կառավարության հաստատած գործողությունների պլանի և ժամանակացույցի («Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքում լրացումներ և փոփոխություններ կատարելու մասին» ՀՀ օրենքը (ՀՕ-200-Ն):

Ըստ համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանի և ժամանակացույցի՝ մինչև 2022 թվականի օգոստոսի 1-ը Հայաստանի Հանրապետության յուրաքանչյուր մարզում գործող առնվազն մեկ, Երևան քաղաքում՝ առնվազն չորս հատուկ հանրակրթական ուսումնական հաստատություն վերակազմավորվել է տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնի: Եթե տվյալ մարզում առկա չի եղել հատուկ հանրակրթական ուսումնական հաստատություն, ապա մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնը վերակազմավորվել է կամ պատվիրակվել այնպիսի կազմակերպության, որում առկա են ծառայությունների տրամադրման համար անհրաժեշտ պայմաններ: Հայաստանի Հանրապետության պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ներդրվել են ուսուցչի օգնականի հաստիքներ:

«Նախադպրոցական կրթության մասին» օրենքում փոփոխություն կատարելու մասին օրենքում (ՀՕ-267-Ն), որն ընդունվել է 2020 թվականին, ամրագրված է, որ նախադպրոցական կրթության համակարգը ևս անցում է կատարում համընդհանուր ներառական կրթության:

ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կրթությանն ու մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայություններին առնչվող հարցերը կարգավորված են մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների տրամադրման կարգում (2017 թ. ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրամանում փոփոխություն կատարելու մասին N 88-Ն):

**Կրթության կազմակերպման մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայություններ. օրենսդրական կարգավորումներ:** ՀՀ կառավարության 2016 թվականի հոկտեմբերի 13-ի N 1047-Ն որոշման «Հանրակրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքի 17.1-ին հոդվածի 8-րդ մասին համապատասխան՝ Կառավարությունը որոշում ընդունեց սահմանել մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունները, իսկ ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության 13 ապրիլի 2017 թ. N 370-Ն հրամանի համաձայն՝ հաստատվեց մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների տրամադրման կարգը:

Կարևոր է շեշտադրել, որ մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների հիմքն է կազմում ԿԱՊԿ գնահատումը, իսկ ծառայությունները տրամադրվում են ոչ միայն երեխային, այլև նրա ծնողին/խնամակալին, աշխատող մանկավարժներին և մասնագետներին: Կարգում հանգամանորեն ներկայացված է, որ ծնողների/խնամակալի/, մանկավարժների և այլ մասնագետների հետ համատեղ աշխատանքի արդյունքում երեխային պետք է տրամադրվի այնպիսի աջակցություն, որը կբարելավի նրա ակտիվությունն ու մասնակցությունը կրթական գործընթացում: Ծնողը պարտադիր մասնակցում է երեխայի կարիքի գնահատման և ուսուցման անհատական պլանի կազմման գործընթացներին:

Այսպիսով, Հայաստանի Հանրապետությունը համընդհանուր ներառական կրթությունը հոչակում է որպես յուրաքանչյուր երեխայի կրթության իրավունքի ապահովման երաշխիք (ՀՀ օրենքը հանրակրթության մասին, 2022): ՀՀ ներառական կրթության քաղաքականությունը նպատակաուղղված է յուրաքանչյուր երեխայի կրթության մատչելիության, հավասար մասնակցության հնարավորության և որակի ապահովմանը: Վերջինս ամրագրում է ՀՀ-ում ներառական կրթության իրականացման երեք հիմնակետային դրույթներ.

1. ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները մյուսների հետ հավասար իրավունք ունեն ընտրելու հանրակրթական հաստատությունը և պարտադիր պետական կրթական ծրագրերը:
2. ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներն իրավունք ունեն օգտվելու մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայություններից:
3. Երեխայի համակողմանի բնականոն զարգացման տեսանկյունից նախընտրելի է կրթության կազմակերպումը առանց ընտանիքից և

հասարակությունից նրա առանձնացման (ՀՀ-ում ներառական կրթության իրականացման գնահատում, 2013):

**«Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին» կոնվենցիա:** «Աշխարհի բոլոր երեխաներն ու երիտասարդներն իրենց անհատական ուժեղ և թույլ կողմերով, իրենց հույսերով և ակնկալիքներով ունեն կրթության իրավունք: Մեր կրթական համակարգը չէ, որ ունի իրավունք երեխաների որոշակի խմբերի նկատմամբ: Հետևաբար երկրի կրթական համակարգի պարտականությունն է՝ հարմարվել բոլոր երեխաների կարիքների բավարարմանը» (Բ. Լինդբլիսթ, ՄԱԿ-ի զեկուցող, 1994 թ.):

2006 թվականի դեկտեմբերի 13-ին Նյու Յորքում ստորագրվել է Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան<sup>1</sup>: Հայաստանի Հանրապետության կողմից կոնվենցիան (կից առարկությամբ) ստորագրվել է 2007 թվականի դեկտեմբերի 30-ին, որը ՀՀ-ն վավերացրել է 2010 թվականին: Առարկությունը վերաբերում է Ադրբեջանի Հանրապետության կողմից սույն կոնվենցիայի վավերացման ընթացքում կատարված վերապահմանը<sup>2</sup>:

Հարկ է նշել, որ կոնվենցիան հատուկ հարցերին վերաբերող պայմանագիր կամ համաձայնագիր է, որը կնքվում է պետությունների միջև:

Նախքան վերը նշված կոնվենցիայի ստորագրումը, 1948 թվականին ստորագրվել է «Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագիրը»<sup>3</sup>, որը երաշխավորում էր ազատ և պարտադիր տարրական կրթության իրավունք բոլոր երեխաների համար: Այնուհետ, 1989 թվականին ստորագրվում է ՄԱԿ-ի՝ Երեխայի իրավունքների մասին կոնվենցիան, որը երաշխավորում էր բոլոր երեխաների կրթություն ստանալու իրավունքն առանց խտրականության:

1990 թվականի մարտին Ջոնտիենում (Թայլանդ) կայացավ «Կրթություն բոլորի համար» ծրագիրը, որտեղ ընդունվեց Ջոնտիենյան համաշխարհային հռչակագիրը բոլորի հավասար կրթության և հավասար իրավունքների մասին՝ նպատակ ունենալով ապահովել ավելի որակյալ կրթություն և միջավայր բոլորի համար՝ անկախ տարիքից, սեռից, այլ բնութագրերից:

<sup>1</sup> <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=64762>

<sup>2</sup> <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=55690>

<sup>3</sup> <https://ccnmtl.columbia.edu/projects/mmt/udhr/index.html>

1993 թվականին ներկայացվեցին ՄԱԿ-ի չափորոշչային կանոնները հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար հավասար հնարավորություններ ստեղծելու մասին:

1994 թվականին ստորագրվեց Սալամանկայի հռչակագիրը «հատուկ» կարիքի կրթության սկզբունքների, քաղաքականության և պրակտիկ կիրառման մասին: Համաձայն հռչակագրի՝ դպրոցները պետք է կրթություն ապահովեն բոլոր երեխաների համար՝ անկախ նրանց ֆիզիկական, մտավոր, սոցիալական, հուզական, լեզվական կամ այլ առանձնահատկություններից (The Salamanca statement and framework for action on special needs education, 1994):

2000 թվականին կայացավ Համաշխարհային կրթական ֆորում, որտեղ ներկայացվեցին Գործողությունների ծրագիր և Հազարամյակի զարգացման նպատակներ՝ միջոցներ ձեռնարկել, որպեսզի մինչև 2015 թվականը բոլոր երեխաներն ապահովված լինեն որակյալ և հասանելի հիմնական կրթությամբ:

Կոնվենցիայի նպատակն է աջակցել, պաշտպանել և ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց՝ լիարժեքորեն և հավասարապես օգտվել մարդու իրավունքներից և հիմնարար ազատություններից, ինչպես նաև ապահովել հարգանքը նրանց նկատմամբ:

Այն սահմանում էր ընդհանուր սկզբունքներ ու պարտավորություններ, ինչպես նաև հավասարություն և հաշմանդամության վրա հիմնված ցանկացած խտրականության կանխարգելման մեխանիզմներ՝ շեշտադրելով այդ բնագավառում համագործակցության կարևորությունը: Կոնվենցիայում առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և կանանց պաշտպանության խնդիրներին:

Կոնվենցիան երաշխավորում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց՝ կյանքի, օրենքի առաջ հավասարության, ազատության և անվտանգության, պաշտպանվածության, ազատ տեղաշարժի, խոսքի և մտքի ազատության, տեղեկատվության մատչելիության և հասանելիության, անձնական և ընտանեկան անձեռնմխելիության, կրթության, առողջության, աշխատանքի ու զբաղվածության, սոցիալական, մշակութային, քաղաքական ու քաղաքացիական և այլ հանրահայտ իրավունքների ու ազատությունների պաշտպանությունը:

Կոնվենցիայի 34 հոդվածի համաձայն՝ հիմնվում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների հարցերով Կոմիտե, որի 18 անդամներն

ընտրվում են 4 տարի ժամկետով՝ մեկ անգամ վերընտրման իրավունքով: Նրանց տրվում է ՄԱԿ-ի հարցերով առաքելություններ իրականացնող փորձագետների համար նախատեսված արտոնություններ և անձեռնմխելիություն, իսկ ՄԱԿ-ի գլխավոր քարտուղարը Կոմիտեի աշխատանքների արդյունավետ իրականացման համար տրամադրում է համապատասխան անձնակազմ և նյութական միջոցներ:

Կոնվենցիայի համաձայն՝ յուրաքանչյուր մասնակից պետություն Կոնվենցիայի՝ ուժի մեջ մտնելուց հետո 2 տարվա ընթացքում ՄԱԿ-ի գլխավոր քարտուղարի միջոցով Կոմիտեին ներկայացնում է համապարփակ հաշվետվություն սույն Կոնվենցիայով ստանձնած պարտավորությունների կատարմանն ուղղված միջոցառումների և արձանագրված առաջընթացի մասին: Դրանից հետո մասնակից պետությունները ներկայացնում են հաշվետվություններ՝ առնվազն 4 տարին մեկ անգամ կամ Կոմիտեի պահանջով՝ ցանկացած պահի:

Կոնվենցիայի համաձայն՝ մասնակից բոլոր պետությունները պարբերաբար հանդիպում են համաժողովում՝ քննարկելու Կոնվենցիային առնչվող բոլոր հարցերը: Համաժողովը հրավիրվում է ՄԱԿ-ի գլխավոր քարտուղարի կողմից ոչ ուշ, քան Կոնվենցիան ուժի մեջ մտնելուց 6 ամիս հետո: Հետագա նիստերը հրավիրվում են ՄԱԿ-ի գլխավոր քարտուղարի կողմից՝ 2 տարին մեկ անգամ կամ համաժողովում կայացված որոշմամբ:

Սույն Կոնվենցիայով՝ Հայաստանի Հանրապետությունն ստանձնում է մի շարք պարտավորություններ<sup>4</sup>, այն է.

- ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների և հիմնարար ազատությունների լիակատար իրացումը՝ առանց որևէ խտրականության,
- քայլեր ձեռնարկել՝ ձգտելով հասնել հաշմանդամություն ունեցող անձանց տնտեսական, սոցիալական և մշակութային իրավունքների լիակատար իրացմանը,
- հնարավորինս փորձել ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց զարգացումը, առաջխաղացումը և պաշտպանությունը,
- ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց պաշտպանությունն ու ապահովությունը ամենատարբեր վտանգավոր իրավիճակներում,

<sup>4</sup> <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=64762>

- ձեռնարկել անհրաժեշտ ու արդյունավետ միջոցներ՝ ապահովելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց հավասար իրավունքն իրենց սեփականությունը տնօրինելու կամ ժառանգելու, սեփական ֆինանսական գործարքները վերահսկելու և բանկային վարկերից, հիպոթեկից ու ֆինանսական վարկավորման այլ միջոցներից օգտվելու համար, ինչպես նաև երաշխավորել նրանց սեփականության անձեռնմխելիությունը,
- ապահովել, որ հաշմանդամություն ունեցող անձինք բոլորին հավասար հիմունքներով պաշտպանված լինեն հարկադիր կամ պարտադիր աշխատանքից,
- նպաստել հաշմանդամություն ունեցող անձանց՝ հնարավորինս ինքնուրույն շարժունակությանը,
- ձեռնարկել օրենսդրական, վարչական, սոցիալական, կրթական և այլ համապատասխան միջոցներ թե՛ տանը, թե՛ դրսում՝ հաշվի առնելով հաշմանդամություն ունեցող անձանց գենդերային հավասարությունը,
- ճանաչել հաշմանդամություն ունեցող անձանց և նրանց ընտանիքների՝ բոլորին հավասար հիմունքներով մշակութային կյանքին մասնակցելու իրավունքը և այլն:

Կոնվենցիայում նախատեսված են նաև առանձին դրույթներ, որոնք վերաբերում են Կոնվենցիայի ուժի մեջ մտնելուն, դրանում վերապահումներ կամ փոփոխություններ կատարելուն, ինչպես նաև մասնակից պետության կողմից այն չեղյալ հայտարարելուն:

**Երեխայի իրավունք: Երեխաների իրավունքների մասին միջազգային կոնվենցիան:**

ՀՀ-ում երեխաների իրավունքները, նրանց պաշտպանվածությունը մշտապես հոգածության առարկա են, քանի որ յուրաքանչյուր երեխա լիարժեք անձ է՝ անկախ իր առանձնահատկություններից<sup>5</sup>:

1989 թվականի նոյեմբերի 20-ին ՄԱԿ-ը հաստատել է «Երեխաների իրավունքների մասին» կոնվենցիան, որը հետագայում ընդունվեց աշխարհի բոլոր երկրներում:

ՀՀ-ում «Երեխաների իրավունքների մասին» օրենքն ընդունվեց 1996թ. մայիսի 29-ին, համաձայն որի՝ բոլոր երեխաներն ունեն հավասար իրավունքներ, ինչպես նաև հատուկ պաշտպանվածության և հոգածության կարիք՝ մանկապարտեզում, ընտանիքում, դպրոցում և սոցիալական միջավայրում: Այսօր առավել, քան երբևէ, կարևորվում է երեխայի կողմից սեփական իրավունքների և պարտականությունների գիտակցումը: Սա նշանակում է, որ յուրաքանչյուր ուսումնական, կրթական հաստատության մանկավարժական գործընթացում ոչ միայն պետք է հարգվեն և ընդունվեն երեխաների իրավունքները, այլև աշխատանքներ տարվեն երեխաների հետ սեփական իրավունքների և պարտավորությունների գիտակցման ուղղությամբ:

Համաձայն «Երեխաների իրավունքների մասին» կոնվենցիայի՝ երեխաների իրավունքները պետք է պաշտպանվեն իրավական ակտերում ամրագրված հոդվածներով<sup>6</sup>, որտեղ նշվում է, որ.

- Բոլոր երեխաներն ունեն հավասար իրավունքներ և հավասարապես պաշտպանված են՝ անկախ ծագումից, լեզվից, ազգությունից, կրոնից, սեռից, սոցիալական կարգավիճակից, առողջական վիճակից և այլն:
- Մեծահասակներն ամենուր ապահովում են երեխաների անհրաժեշտ անվտանգությունը, նրանց առողջ կենսակերպը, հոգեկան և ֆիզիկական զարգացումը, սոցիալականացումը, համակողմանի դաստիարակությունը, կրթությունը՝ հաշվի առնելով երեխաների անհատական զարգացման առանձնահատկությունները:
- Ընտանիքը, մանկապարտեզը, դպրոցը և սոցիալական միջավայրը գործունեության տարբեր ձևերի կիրառման ընթացքում (խաղ, պարապմունք, զբոսանք, դաս, ժամանց, այլ) երեխաներին մատչելի

<sup>5</sup> <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=60503>

<sup>6</sup> <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=69115>



կերպով պարզաբանում և սովորեցնում են իրենց իրավունքները և օգնում գիտակցված օգտվել դրանցից:

- Մեծահասակները, մանկավարժները հարգում են յուրաքանչյուր երեխայի անվան, ազգանվան, քաղաքացիության, ընտանիքում ապրելու, ծնողների հետ շփվելու (եթե այն երեխայի համար վտանգ չի հանդիսանում) իրավունքը:
- Յուրաքանչյուր երեխա ունի խոսքի, մտքի, կարծիքի, ստեղծագործելու, տեղեկատվական տիրույթից տարիքին համապատասխան օգտվելու, իր հետաքրքրություններին, կարիքին համապատասխան ընտրություն կատարելու իրավունք, եթե այն չի սահմանափակում այլ երեխաների իրավունքները:

Պետությունը ելնում է հասարակության մեջ երեխային լիարժեք կյանքի նախապատրաստման, նրա մեջ հասարակական և ստեղծագործական ակտիվության զարգացման, բարոյական բարձր հատկանիշների, հայրենասիրության և, որպես քաղաքացի դաստիարակման առաջնահերթության սկզբունքներից: Երեխան գտնվում է հասարակության և պետության հովանավորության ու պաշտպանության ներքո: Երեխա է համարվում 18 տարին չլրացած յուրաքանչյուր ոք, բացառությամբ այն դեպքերի, երբ նա օրենքով սահմանված կարգով գործունակություն է ձեռք բերում կամ գործունակ է ճանաչվում ավելի վաղ<sup>7</sup>:

Հայաստանի Հանրապետությունում երեխայի իրավունքները սահմանվում են ՀՀ Սահմանադրությամբ, Հայաստանի Հանրապետության միջազգային պայմանագրերով, սույն օրենքով և Հայաստանի Հանրապետության այլ նորմատիվ իրավական ակտերով: Եթե Հայաստանի Հանրապետության միջազգային պայմանագրերով սահմանված են երեխայի իրավունքները կարգավորող այլ նորմեր, քան նախատեսված են սույն օրենքով, ապա կիրառվում են միջազգային պայմանագրի նորմերը<sup>8</sup>:

### **Երեխայի հիմնական իրավունքները և դրանց երաշխիքները:**

Յուրաքանչյուր երեխա ունի կյանքի իրավունք: Պետությունն ու նրա համապատասխան մարմինները ստեղծում են անհրաժեշտ պայմաններ երեխայի ապրելու և զարգանալու համար: Յուրաքանչյուր երեխա ծննդյան

<sup>7</sup> <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=69115>

<sup>8</sup> <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=60503>

պահից ունի անվան և քաղաքացիության իրավունք: Երեխայի ծննդյան փաստն օրենքով սահմանված կարգով գրանցվում է Քաղաքացիական կացության ակտերի գրանցման մարմնի կողմից:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի առողջության պահպանման և ամրապնդման իրավունք: Պետական համապատասխան մարմիններն ապահովում են առողջապահական ծառայություններից երեխայի անվճար կամ արտոնյալ պայմաններով օգտվելու հնարավորությունը ամենամյա առողջապահական նպատակային ծրագրերի շրջանակներում:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի ֆիզիկական, մտավոր և հոգևոր լիարժեք զարգացման համար անհրաժեշտ կենսապայմանների իրավունք: Երեխայի զարգացման համար անհրաժեշտ կենսապայմանների ապահովման հարցում հիմնական պատասխանատվությունը կրում են ծնողները կամ այլ օրինական ներկայացուցիչները: Ծնողների կամ այլ օրինական ներկայացուցիչների կողմից երեխայի համար անհրաժեշտ կենսապայմանների ապահովման անկարողության կամ անհնարինության դեպքում պետությունը ցուցաբերում է համապատասխան օգնություն:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի ամեն տեսակի (ֆիզիկական, հոգեկան և այլ) բռնությունից պաշտպանության իրավունք: Յանկացած անձի, այդ թվում՝ ծնողներին կամ այլ օրինական ներկայացուցիչներին, արգելվում է երեխային ենթարկել բռնության կամ նրա արժանապատվությունը նվաստացնող պատժի կամ նմանօրինակ այլ վերաբերմունքի: Երեխայի իրավունքների և օրինական շահերի ոտնահարման դեպքում խախտողը պատասխանատվություն է կրում Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրությամբ սահմանված կարգով: Պետությունն ու նրա համապատասխան մարմիններն իրականացնում են երեխայի պաշտպանությունը ցանկացած բռնությունից, շահագործումից, հանցավոր գործունեության մեջ ներգրավվելուց, այդ թվում՝ թմրանյութերի օգտագործումից, դրանց արտադրության կամ առևտրի մեջ ներգրավումից, մուրացկանությունից, անառակությունից, մոլախաղերից և նրա իրավունքների ու օրինական շահերի այլ ոտնահարումից:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի մտքի, խղճի և դավանանքի ազատության իրավունք: Երեխայի հայացքները, համոզմունքները և կարծիքը ենթակա են նրա տարիքին և հասունությանը համապատասխան պատշաճ ուշադրության: Յուրաքանչյուր երեխա իրավունք ունի ազատորեն արտահայտելու իր կարծիքը,

որոնելու, ստանալու և հաղորդելու գաղափարներ ու տեղեկատվություն հաղորդակցության ցանկացած միջոցով: Երեխայի՝ տեղեկատվություն ստանալու իրավունքը կարող է սահմանափակվել օրենքով: Դավանանքի ազատության և համոզմունքների արտահայտման իրավունքը կարող է սահմանափակվել միայն օրենքով, եթե դա անհրաժեշտ է պետական կամ հասարակական անվտանգության, հասարակական կարգի, երեխայի առողջության, բարոյական նկարագրի կամ այլ անձանց հիմնական իրավունքների և ազատությունների պաշտպանության համար: Արգելվում է առանց ծնողի կամ այլ օրինական ներկայացուցչի համաձայնության մինչև 16 տարեկան երեխայի մասնակցությունը կրոնական կազմակերպություններին:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի կրթություն ստանալու և ուսումնական հաստատություն ընտրելու իրավունք: Պետական համապատասխան մարմինները ստեղծում են անհրաժեշտ պայմաններ երեխայի անհատականության դրսևորման, տաղանդի, մտավոր և ֆիզիկական ունակությունների զարգացման համար՝ հիմնելով հանրակրթական, մասնագիտական դպրոցներ, մարզական, տեխնիկական և մշակութային ստեղծագործական մանկական կենտրոններ և այլն: Պետական համապատասխան մարմինները մշակում և իրականացնում են տաղանդավոր երեխաների հայտնաբերման, նրանց դաստիարակության և կրթության կազմակերպման համապատասխան ծրագրեր: Միջնակարգ կրթությունը պետական ուսումնական հաստատություններում անվճար է: Յուրաքանչյուր երեխա ունի պետական ուսումնական հաստատություններում մրցութային հիմունքներով անվճար բարձրագույն և այլ մասնագիտական կրթություն ստանալու իրավունք: Պետական համապատասխան մարմիններն ապահովում են երեխայի կրթության և մասնագիտական պատրաստության համար անհրաժեշտ տեղեկատվության և նյութերի տրամադրման մատչելիություն:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի ծնողներին ճանաչելու և նրանց հետ համատեղ ապրելու իրավունք՝ բացառությամբ Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրությամբ սահմանված այն դեպքերի, երբ դատարանի որոշմամբ ծնողներից կամ ծնողից երեխայի բաժանումը համարվում է անհրաժեշտություն՝ ելնելով երեխայի շահերից: Պետությունն ու նրա համապատասխան մարմինները նպաստում են ընտանիքի վերամիավորմանը:

Երեխայի խնամքն ու դաստիարակությունն իրականացվում են հիմնականում ընտանիքում, որոնց պատասխանատվությունը կրում են ծնողները կամ այլ օրինական ներկայացուցիչները, ինչպես նաև պետության կողմից լիազորված պետական մարմինները: Նրանք ստեղծում են անհրաժեշտ պայմաններ երեխայի լիարժեք զարգացման, դաստիարակության, կրթության, առողջության պահպանման, ընտանիքում և հասարակության մեջ ինքնուրույն կյանքի նախապատրաստման համար: Ընտանիքում երեխայի լիարժեք խնամքը և դաստիարակությունն ապահովելու նպատակով պետությունը և նրա համապատասխան մարմիններն օգնություն են ցույց տալիս ծնողներին կամ այլ օրինական ներկայացուցիչներին՝ երեխայի բարեկեցությունն ապահովելու համար, խրախուսում են ընտանիքին աջակցող հոգեբանական, մանկավարժական խորհրդատվական ծառայությունների գործունեությունը:

Երեխայի իրավունքների և օրինական շահերի պաշտպանությունը նրա ծնողների կամ այլ օրինական ներկայացուցիչների հիմնական պարտականություններից է: Երեխայի կողմից Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրության խախտման դեպքում ծնողները կամ այլ օրինական ներկայացուցիչները պատասխանատվություն են կրում Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացիական օրենսդրությամբ սահմանված կարգով:

Ծնողների (ծնողի) հետ համատեղ չբնակվող երեխան ունի նրանց (նրա) հետ անձնական կանոնավոր փոխհարաբերությունների և ուղղակի կապերի պահպանման իրավունք՝ բացառությամբ Հայաստանի Հանրապետության Ընտանեկան օրենսգրքով սահմանված դեպքերի:

Բնակելի տարածության վարձակալի կամ սեփականատիրոջ ընտանիքի անդամ հանդիսացող երեխան ունի այդ վարձակալի կամ սեփականատիրոջ զբաղեցրած բնակելի տարածությունում ապրելու իրավունք՝ անկախ իր բնակության վայրից: Երկկողմանի ծնողազուրկ երեխան ունի արտահերթ բնակելի տարածություն ստանալու իրավունք Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրությամբ սահմանված կարգով:

Յուրաքանչյուր երեխա (ներառյալ որդեգրված) ծնողի մահվան, ինչպես նաև դատարանի վճռով ծնողին մահացած հայտարարելու դեպքում, անկախ բնակության վայրից, ունի ժառանգություն ստանալու իրավունք՝ Հայաստանի Հանրապետության քաղաքացիական օրենսգրքով սահմանված կարգով:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի իր ժողովրդի պատմությանը, ավանդույթներին, հոգևոր արժեքներին և համաշխարհային մշակույթին հաղորդակցվելու իրավունք: Յուրաքանչյուր երեխա ունի գեղարվեստական, գիտական և տեխնիկական ստեղծագործության ազատության, մշակութային կյանքին մասնակցելու, իր ունակություններն ու հետաքրքրությունները դրսևորելու իրավունք: Երեխայի ստեղծագործական հնարավորությունների զարգացման նպատակով պետությունը խրախուսում է ֆիլմերի և տեսաֆիլմերի, հեռուստահաղորդումների թողարկումը, մանկական թերթերի, ամսագրերի, գրքերի հրապարակումը, ապահովում դրանց մատչելիությունը: Արգելվում է երեխայի առողջության, մտավոր և ֆիզիկական զարգացման, դաստիարակության վրա բացասական ազդեցություն ունեցող, բռնության և դաժանության պաշտամունք քարոզող, մարդկային արժանապատվությունը նսեմացնող, ընտանիքը վարկաբեկող, իրավախախտումներին նպաստող զանգվածային տեղեկատվության և գրականության տարածումը:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի իր տարիքային հնարավորություններին, զարգացման առանձնահատկություններին և ունակություններին համապատասխան մասնագիտություն ստանալու, օրենքով չարգելված աշխատանքային գործունեություն ծավալելու իրավունք: Երեխայի հետ աշխատանքային պայմանագիր կարող է կնքվել նրա 16 տարին լրանալուց հետո, բացառությամբ ժամկետային աշխատանքային պայմանագրերի: Մինչև 16 տարեկան երեխաները կարող են ընդունվել ժամանակավոր աշխատանքի ծնողներից մեկի (որդեգրողի) կամ հոգաբարձուի (խնամակալի) և խնամակալության ու հոգաբարձության մարմնի գրավոր համաձայնությամբ, եթե դա չի խանգարում նրանց ուսուցման գործընթացին: Երեխան ունի աշխատանքի արտոնյալ պայմանների իրավունք: Երեխայի՝ աշխատանքի ընդունման առանձնահատկությունները, արտոնությունները և պայմանները սահմանվում են Հայաստանի Հանրապետության աշխատանքային օրենսգրքով: Արգելվում է երեխային ներգրավել ալկոհոլային խմիչքների, թմրամիջոցների և հոգեմետ նյութերի, ծխախոտի, էրոտիկա և սարսափ բովանդակող գրականության և տեսաերիզների արտադրության, օգտագործման կամ իրացման մեջ, ինչպես նաև այնպիսի աշխատանքներում, որոնք կարող են վնասել նրա առողջությունը, ֆիզիկական և մտավոր զարգացումը, խոչընդոտել կրթություն ստանալուն:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի հանգստի և ժամանցի, իր տարիքին համապատասխան խաղերին և միջոցառումներին ազատորեն մասնակցելու իրավունք: Պետական համապատասխան մարմինները խրախուսում են երեխայի հանգստի և ժամանցի կազմակերպումը՝ ստեղծելով արտադպրոցական, մանկապատանեկան, մշակութային, մարզական, հանգստի և առողջության ամրապնդմանն ուղղված հաստատություններ: Երեխայի հանգստի կազմակերպման համար նախատեսված նյութատեխնիկական բազայի կրճատմանն ուղղված գործողությունները ձեռնարկությունների, հիմնարկների, կազմակերպությունների կողմից համաձայնեցվում են տեղական ինքնակառավարման մարմինների հետ:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի քաղաքացիների միավորումներին, այդ թվում՝ հասարակական, մանկապատանեկան կազմակերպություններին անդամակցելու, խաղաղ հավաքներին մասնակցելու իրավունք:

Յուրաքանչյուր երեխա ունի պատվի և արժանապատվության իրավունք: Ոչ մի երեխա անձնական, ընտանեկան կյանքի, գրագրության և հեռախոսային խոսակցության գաղտնիության կամ բնակարանի անձեռնմխելիության իր իրավունքներն իրականացնելիս չի կարող ենթարկվել կամայական, ապօրինի միջամտության կամ իր պատվի և արժանապատվության նկատմամբ ոտնձգությունների: Ուսումնադաստիարակչական հաստատություններում երեխայի ուսուցումն ու դաստիարակությունն իրականացնող անձանց ու երեխայի փոխհարաբերություններն իրականացվում են փոխադարձ հարգանքի հիման վրա: Երեխայի պատվի և արժանապատվության դեմ ոտնձգություն կատարած յուրաքանչյուր անձ, ներառյալ ծնողները կամ այլ օրինական ներկայացուցիչները, երեխայի դաստիարակությունը և ուսուցումն իրականացնող այլ անձինք պատասխանատվություն են կրում Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրությամբ սահմանված կարգով:

Հայաստանի Հանրապետությունում երաշխավորվում է երեխայի անվտանգությունը: Երեխայի անօրինական տեղաշարժը (այդ թվում՝ այլ պետություններ), առևանգումը, առուծախն առաջացնում է պատասխանատվություն Հայաստանի Հանրապետության օրենսդրությամբ սահմանված կարգով:

Խոսենք մարդու անձնական տվյալների պաշտպանության իրավունքից, որը մարդու հիմնական իրավունքներից է. չէ՞ որ յուրաքանչյուրը պետք է հնարավորություն ունենա պաշտպանելու իրեն վերաբերող տվյալները, թույլ

չտալու, որ իր, իր կյանքի, իր առօրյայի և իրեն վերաբերող ցանկացած տեղեկություն օգտագործվի ապօրինի կերպով և անհանգստացնի իրեն: Պատահական չէ, որ Հայաստանի Սահմանադրությամբ ամրագրված այս իրավունքն առարկայացնելու համար 2015 թվականին ընդունվեց «Անձնական տվյալների պաշտպանության մասին» օրենքը՝ սահմանելով այն կանոնները, որոնք պետք է պահպանել մարդու վերաբերյալ տվյալների հետ առնչվելիս<sup>9</sup>:

Երեխաների անձնական տվյալների պաշտպանությունն ունի իր առանձնահատկությունները, ինչը պայմանավորված է երեխաների կարգավիճակով, սակայն հիմնական հասկացությունները, տվյալների մշակման սկզբունքները և կանոնները նույնն են: Ուստի, սկսենք ծանոթացնել անձնական տվյալների պաշտպանության իրավունքին:

Երեխայի անձնական տվյալների սուբյեկտը հենց երեխան է, այլ ոչ ծնողը կամ օրինական ներկայացուցիչը՝ անկախ երեխայի տարիքից, ֆիզիկական և մտավոր զարգացածությունից և իրավագիտակցության մակարդակից: Ընդ որում, պետք է հաշվի առնել, որ թեև երեխա է համարվում տասնութ տարին չլրացած անձը (18 տարին լրանալու դեպքում անձը դադարում է երեխա համարվելուց և դուրս է գալիս ծնողական խնամքից), սակայն անձնական տվյալների պաշտպանության ոլորտում 16 տարին լրացած երեխան անձնական տվյալների պաշտպանության իրավունքով սահմանված իր իրավունքներն անձամբ է իրականացնում և կարող է ամբողջությամբ ինքնուրույն կայացնել իր անձնական տվյալների մշակման վերաբերյալ որոշումներ: Հետևաբար այս դեպքում երեխա ասելով նկատի ունենք տասնվեց տարին չլրացած անձանց:

Երեխան ոչնչով չի զիջում չափահասին. նա նույնպես ունի անձնական կյանք, ունի ապրումներ, երազանքներ, ցանկություններ, վաղ տարիքից աստիճանաբար զարգացնում է իր անհատականությունը և ունի իր անհատականության պաշտպանության իրավունք: Ավելին, անձնական տվյալներ մշակողները պետք է ձեռնպահ մնան երեխայի անձնական տվյալներն անհարկի մշակելու միջոցով նրա անձնական կյանք ներխուժելուց, իսկ երեխայի օրինական ներկայացուցիչները՝ ծնողները կամ խնամակալը, ինչպես նաև երեխայի համար պատասխանատու մարդիկ ու կառույցները, պետք է ավելի բժախնդիր լինեն երեխայի անձնական տվյալների պաշտպանության հարցում՝ երեխայի անհատականության ձևավորման իրավունքը չխեղաթյուրելու համար:

<sup>9</sup> <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=98338>

Հաշվի առնելով, որ երեխան չի կարող ինքնուրույն լիարժեք պաշտպանել իր անձնական տվյալները և ամբողջությամբ գիտակցված որոշմամբ թույլատրել կամ արգելել իր կենսաչափական տվյալների օգտագործումը, պետք է նշել, որ երեխայի կենսաչափական տվյալներին պետք է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել: (Կենսաչափական անձնական տվյալներ են համարվում մարդու անձի ֆիզիկական, ֆիզիոլոգիական և կենսաբանական առանձնահատկությունները բնութագրող տեղեկությունները:): Երեխայի կենսաչափական տվյալները կարելի է օգտագործել, այդ թվում՝ հրապարակել միայն բացառիկ դեպքերում, եթե այլ կերպ հնարավոր չէ հասնել սահմանված նպատակին, ինչպես նաև՝ երբ կենսաչափական տվյալների մշակումն անհրաժեշտ է երեխայի լավագույն շահի պաշտպանության համար:

Չպետք է մշակվեն երեխայի այնպիսի տվյալներ, որոնք կարող են խտրականությունների պատճառ լինել: Ամենից հաճախ երեխաների նկատմամբ խտրականությունների առիթ կարող են դառնալ հենց հատուկ կատեգորիայի անձնական տվյալները: (Այսպես, հատուկ կատեգորիայի անձնական տվյալներ են համարվում մարդու ռասայական, ազգային պատկանելությանը կամ էթնիկ ծագմանը, քաղաքական հայացքներին, կրոնական կամ փիլիսոփայական համոզմունքներին, արհեստակցական միությանն անդամակցությանը, առողջական վիճակին, սեռական կյանքին վերաբերող տեղեկությունները): Այդ պատճառով էլ երեխայի հատուկ կատեգորիայի անձնական տվյալները կենսաչափական տվյալների նմանությամբ պետք է մշակվեն միայն խիստ անհրաժեշտության դեպքերում, երբ առկա է նման տվյալները մշակելու օրինական հիմնավոր նպատակ, և հատուկ կատեգորիայի տվյալների մշակումն անհրաժեշտ է երեխայի լավագույն շահի պաշտպանության համար:

Երեխաներին, որպես կանոն, օրենքներով չի տրվում այնպիսի հանրամատչելի աղբյուրների հասանելիություն, որտեղ բոլորի համար հասանելի ձևով ներկայացված կլինեն երեխաներին նույնականացնող տվյալներ: Հետևաբար երեխաների անձնական տվյալները սովորաբար հանրամատչելի են դարձնում կա՛մ նրանց տվյալները մշակողները, կա՛մ նրանց ծնողները, խնամակալները, կա՛մ երեխայի համար պատասխանատու մարդիկ ու կառույցները: Հաճախ էլ, առանց գիտակցելու, իրենց տվյալները հանրամատչելի են դարձնում հենց երեխաները: Ստացվում է, որ և՛ անձնական կյանքի տվյալները, և՛ կենսաչափական անձնական տվյալները, և՛ հատուկ



կատեգորիայի անձնական տվյալները, և՛ այլ անձնական տվյալներ կարող են դառնալ հանրամատչելի: Օրինակ, եթե ծնողն իր երեխայի առողջական վիճակի մասին տեղեկությունը, ասենք՝ ախտորոշումը, տեղադրի սոցիալական ցանցի բաց խմբում՝ այլ օգտատեր ծնողներից երեխայի հիվանդության վերաբերյալ խորհուրդ ստանալու համար, կստացվի, որ ծնողը հանրամատչելի է դարձրել երեխայի հատուկ կատեգորիայի անձնական տվյալը: Կամ եթե երեխայի դպրոցը կամ մանկապարտեզը երեխայի և նրա ընտանիքի սոցիալական վիճակի վերաբերյալ տեղեկություններ հայտնեն լրատվամիջոցներին, ապա հանրամատչելի կդարձնեն երեխայի անձնական կյանքի տվյալները: Մեկ այլ օրինակ՝ եթե համացանցին հասանելիություն ունեցող երեխան բոլորի համար բաց որևէ հարթակում տեղադրի իր կենցաղի մասին պատմող լուսանկարները, իր մտքերը, իր ապրումները, տեղեկություններ իր զգացմունքների մասին, ապա կստացվի, որ հանրամատչելի է դարձրել իր անձնական կյանքի տվյալները: Երեխաները դեռահաս տարիքում կարող են չգիտակցված, չկշռադատված հրապարակումներ անել համացանցում, և արդեն չափահաս դառնալուց հետո դրանք կարող են վնասել նրանց հեղինակությունը: Իրականում, հաճախ ծնողներն են չգիտակցելով հրապարակում երեխաների վերաբերյալ այնպիսի տեղեկություններ, որոնք թեև առաջին հայացքից կարող են անվնաս թվալ, սակայն դեռևս համացանցում մնացած լինելով՝ կարող են տարիներ անց, երեխայի չափահաս դառնալուց հետո անգամ վնասել նրան (օր. վերոնշյալ օրինակով, երբ ծնողը հանրամատչելի է դարձնում իր երեխայի առողջական վիճակի վերաբերյալ տվյալը): Պետք է նկատի ունենալ, որ համացանցի բաց հարթակներում տեղադրված անձնական տեղեկության տարածումն այլևս փաստացի վերահսկել հնարավոր չէ: Համացանցում, մասնավորապես՝ սոցիալական ցանցերում, մարդիկ իրենց մասին բազմաթիվ տեղեկություններ են տեղադրում: Սակայն նման քանակի անձնական տվյալների տարածումը կարող է բացասական ազդեցություն ունենալ հատկապես երեխաների համար: Օրինակ, համացանցում երեխա ժամանակ կատարած հրապարակումները կարող են շատ տարիներ անց հեշտությամբ հասանելի լինել գործատուին, արդեն մեծ տարիքում ձեռք բերած ընկերներին և ծանոթներին, ինչու ոչ՝ նրա երեխաներին և սկսեն անհանգստացնել մարդուն, միջամտել նրա կյանքին և ստիպել վատ զգալ: Հնարավոր են նույնիսկ դեպքեր, որ երեխա ժամանակ հրապարակված անձնական զգայուն տեղեկությունը հետագայում խտրական

վերաբերմունքի, ասենք՝ աշխատանքի ընդունելը մերժելու առիթ դառնա: Համացանցում անձնական տվյալների պաշտպանության լավագույն եղանակը զգուշավորություն ցուցաբերելն է. ծնողները, երեխայի անձնական տվյալներ մշակողները պետք է միշտ ծանրութեթև անեն՝ արդյո՞ք հրապարակված տվյալներով չեն վնասի երեխային տարիներ հետո: Նմանապես երեխաները, ովքեր բավական մեծ են սոցիալական ցանցերից օգտվելու համար, իրենք էլ պետք է գնահատեն՝ արդյո՞ք իրենց մասին այս կամ այն տվյալը հրապարակելիս չեն վնասի իրենց տարիներ անց:

Թեև երեխա է համարվում մինչև 18 տարեկան մարդը, սակայն 16 տարեկանից սկսած երեխան ինքնուրույն է որոշում իր անձնական տվյալների ճակատագիրը և ինքն էլ տալիս է իր տվյալներն օգտագործելու համաձայնությունը կամ հակառակը՝ արգելում է դրանք օգտագործել: Իսկ մինչև 16 տարեկան երեխայի անձնական տվյալները մշակելու համար համաձայնությունը տալիս է նրա օրինական ներկայացուցիչը՝ ծնողը, խնամակալը, հոգաբարձուն կամ որդեգրողը: Երեխայի կարծիքը պետք է հաշվի առնել նրան վերաբերող հարցերում նրա զարգացածության աստիճանին զուգընթաց: Թեև ծնողներն են կայացնում 16 տարեկանից փոքր երեխայի անձնական տվյալների հետ կապված որոշումներ, սակայն եթե երեխան բավական զարգացած և գիտակից է, որ դիրքորոշում հայտնի իր տվյալների օգտագործման վերաբերյալ, ապա ծնողները պետք է խորհրդակցեն նրա հետ և հաշվի առնեն նրա կարծիքը: Ընդունված է, որ 13 տարեկան երեխան արդեն ունի բավարար իրավագիտակցություն, որպեսզի մասնակցի իր անձնական տվյալների մշակման վերաբերյալ որոշումների կայացմանը և մեծերն այդ տարիքի երեխայի կարծիքն արդեն պետք է պարտադիր հաշվի առնեն: Պատահական չէ, որ, որպես կանոն, սոցիալական ցանցերը հենց 13 տարեկանից սկսած են երեխաներին իրավունք տալիս ունենալ ինքնուրույն հաշիվներ (էջեր): Հաշվի առնելով, որ տեղեկատվության առատության այս դարում երեխաներն ավելի արագ են զարգանում, ավելի շուտ են ձեռք բերում իրավագիտակցություն, ինչպես նաև հաշվի առնելով, որ ամեն երեխա անհատականություն է, Անձնական տվյալների պաշտպանության գործակալությունն, օրինակ, հաշվի է առնում 13 տարեկանից ցածր տարիքի երեխաների կարծիքն իրենց տվյալների օգտագործման վերաբերյալ: Եվս մի կարևոր նկատառում ծնողների (այլ օրինական ներկայացուցիչների) համար. պետք է

նկատի ունենալ, որ մինչև 16 տարեկան երեխայի անձնական տվյալների վերաբերյալ որոշումներ կայացնելիս ծնողները կամ այլ օրինական ներկայացուցիչները հանդես են գալիս երեխայի, այլ ոչ թե իրենց անունից<sup>10</sup>: Սա նշանակում է, որ ծնողը կամ այլ օրինական ներկայացուցիչները չպետք է երեխայի անձնական տվյալների մշակումը հարմարեցնեն իրենց շահին, իսկ եթե պարզվի, որ երեխայի անձնական տվյալների մշակման հարցում ծնողի շահը հակասության մեջ է մտնում երեխայի շահի հետ, ապա առավելությունը պետք է տրվի երեխայի շահին: Օրինակ, եթե դպրոցն առաջարկում է ծնողին համաձայնություն տալ, որ երեխային դպրոցում գտնվելու ամբողջ ընթացքում տեսանկարահանեն և առցանց հեռարձակեն, և ծնողը կարողանա հետևել երեխային, ապա ծնողը կանգնում է երկրնտրանքի առաջ. մի կողմից խոսքն այն մասին է, որ երեխային առցանց հետևելով ծնողը հանգիստ կլինի, որ երեխայի հետ ամեն ինչ կարգին է (ծնողի շահ), մյուս կողմից՝ երեխայի՝ իր անհատականությունն աստիճանաբար զարգացնելու իրավունքը կխեղաթյուրվի, եթե վաղ հասակից սկսած երեխան բնականոն երևույթ համարի իրեն տեսահսկելը (երեխայի շահ): Այս դեպքում ծնողը պետք է հրաժարվի երեխայի տվյալները մշակելու համաձայնություն տալուց՝ հաշվի առնելով ոչ թե իր, այլ երեխայի շահը: Քանի որ խոսեցինք երեխայի շահից, ապա անդրադառնանք երեխաների պաշտպանությանը բնորոշ ամենակարևոր սկզբունքներից մեկին՝ երեխայի լավագույն շահի սկզբունքին: Երեխայի լավագույն շահի սկզբունքի էությունն է ապահովել երեխայի ֆիզիկական, հոգեբանական և բարոյական առողջ զարգացումը, այլ կերպ ասած՝ նպաստել երեխայի անհատականության բնականոն զարգացմանը: Երեխայի անձնական տվյալների պաշտպանությունն ինքնին բխում է երեխայի լավագույն շահի սկզբունքից, սակայն, երբեմն երեխայի լավագույն շահը և նրա անձնական տվյալների պաշտպանությունը կարող են միմյանց հակադրվել: Այս դեպքում նախապատվությունը տրվում է երեխայի լավագույն շահին: Օրինակ, եթե վտանգի տակ է երեխայի կյանքը կամ առողջությունը, և երեխային փրկելու համար անհրաժեշտ է «զոհել» երեխայի անձնական տվյալները (հրապարակել կամ այլ կերպ մշակել), ապա այս դեպքում նախապատվությունը տրվում է երեխայի լավագույն շահին, այն է՝ կյանքը փրկելուն:

<sup>10</sup> <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=69115>

Երեխաների անձնական տվյալների հետ առնչվողները, տվյալներ մշակողները պետք է տեխնիկական և կազմակերպչական միջոցառումներ ձեռնարկեն՝ երեխայի տվյալների անվտանգությունը ինչպես պատահական, այնպես էլ դիտավորյալ միջամտությունից պաշտպանելու համար:

Ձեռնարկվող անվտանգության միջոցառումները պետք է համարժեք լինեն տվյալների տեսակին. որքան զգայուն է տվյալը, այնքան բարձր պետք է լինի ձեռնարկվող անվտանգության միջոցառումը: Այսպես, առանձնահատուկ անվտանգության միջոցառումներ պետք է ձեռնարկվեն երեխաների հատուկ կատեգորիայի և կենսաչափական տվյալների պաշտպանության համար: Ձեռնարկվող անվտանգության միջոցառումները պետք է համարժեք լինեն նաև տվյալների անվտանգությանը սպառնացող ռիսկերին. որքան բարձր է տվյալների անվտանգությանը սպառնացող ռիսկը, այնքան բարձր պետք է լինի ձեռնարկվող անվտանգության միջոցառումը:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Զգույշ երեխաներ են, ուղեցույց երեխաների անձնական տվյալների պաշտպանության վերաբերյալ երեխաների և բոլորի համար  
<https://www.unicef.org/armenia/media/2761/file>
2. Կայուն զարգացման նպատակներ, Միավորված ազգերի կազմակերպություն, Հայաստան, 2015
3. «Կոնվենցիա երեխայի իրավունքների մասին», Միավորված ազգերի կազմակերպություն, ընդունման վայրը՝ Նյու Յորք, 20. 11. 1989
4. Կոնվենցիա երեխայի իրավունքների մասին  
<http://www.parliament.am/library/MAKkonvencianer/10.pdf>
5. «Կոնվենցիա հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին», Հայաստանի Հանրապետություն, 22. 10. 2010
6. «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատումը դպրոցական մակարդակում» մեթոդական ուղեցույց, 2018
7. ՀՀ Օրենքը երեխայի իրավունքների մասին  
<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=69115>
8. Հայաստանի Հանրապետության Օրենքը «Կրթության մասին», Հոդված 19 (վերնագիրը փոփ. 10.07.09 ՀՕ-161-Ն), կետ 3
9. Հայաստանի Հանրապետության Օրենքը «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին», ՀՕ-136-Ն, 25.05.2005
10. Հայաստանի Հանրապետության Օրենքը «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին», ՀՕ-136-Ն, Հոդված 1, 25.05.2005
11. Հայաստանի Հանրապետության Օրենքը «Նախադպրոցական կրթության մասին» օրենքում փոփոխություն կատարելու մասին, ՀՕ-267-Ն, 06.05.2020
12. «Հանրակրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքում լրացումներ և փոփոխություններ կատարելու մասին, ՀՕ-200-Ն, Հոդված 21. Անցումային դրույթներ, 01.12.2014

13. ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարի հրամանը ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարի 2017թ. ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրամանում փոփոխություններ կատարելու մասին N 88-Ն Հրաման, 30.12.2022
14. ՀՀ-ում ներառական կրթության իրականացման գնահատում, Բաց հասարակության հիմնադրամ, 2013

### **Լրացուցիչ աղբյուրներ**

1. <http://ipp.am/wp-content/uploads/2018/01/Research-on-Quality-of-education01.08.2017.pdf>
2. [http://www.y-su.am/files/02A\\_Vagharshyan.pdf](http://www.y-su.am/files/02A_Vagharshyan.pdf)
3. <https://escs.am/files/files/2019-07-03/27b32fe49c73f7851c5289d5e7d412c3.pdf>
4. <https://ijevan5.schoolsite.am/>
5. <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=1896>
6. <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=60503>
7. <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=64762>
8. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/arm.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/arm.pdf)
9. <https://www.ombuds.am/am/site/Activity/32>
10. <https://www.unicef.org/armenia/media/3411/file>
11. <https://www.unicef.org/armenia/media/3501/file/>
12. <https://escs.am/am/static/inclusiveeducation?s=edu>

## ԳԼՈՒԽ 2. ԿՐԹԱԿԱՆ ԿԱՐԻՔՆԵՐԻ ԲԱԶՄԱԶԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ներառական կրթության գաղափարախոսությունը երկու առանցքային հիմնավորումների վրա է կառուցված. առաջինը պատճառների նշանակալիությունն է, քանի որ ստիպում է վերանայել ինչպես հաշմանդամություն ունեցող, այնպես էլ չունեցող սովորողների՝ կրթությունից դուրս մնալու հիմնախնդիրը: Մյուս կողմից ներառական կրթությունը երեխաների բազմազան կարիքների ընկալման և բավարարման տեսակետից մեծ հնարավորություններ է ընձեռում՝ բարձրացնելով դպրոցի՝ որպես համայնքի փոխկապակցված կառույցի դերակատարումը և խթանելով բազմազանության ընդունումն ու արժևորումը:

Բազմազանություն նշանակում է տարբեր սոցիալական ծագման, ռասաների, մշակույթների, էթնիկ պատկանելության, սեռի, կրոնի և տարբեր լեզուների համադրություն: Բազմազանությունը դիտարկվում է նաև դպրոցում՝ դասարանում, որտեղ առկա բազմազանությունը կարող է կապված լինել նույնիսկ սովորողների տարբեր մտավոր կարողությունների և սոցիալական հմտությունների հետ: Դասարանում բազմազանություն ունենալն իր դրական ազդեցությունն ունի: Այն օգնում է սովորողներին հասկանալ միմյանց մշակույթը, լեզուն, կրոնը և այլ առանձնահատկություններ: Բազմազանությունն իր հետ բերում է նոր տեսակետ և նոր հայացք արդեն հայտնի իրերին և երևույթներին<sup>11</sup>:

Կարծրատիպային մոտեցում կա, երբ բազմազանություն ասելով նկատի ենք ունենում հաշմանդամություն կամ զարգացման խանգարումներ ունեցող անձանց, իսկ այս տեսանկյունից կրթական առաձնահատուկ կարիքը ընկալվում է որպես նոր պիտակ, այլ ոչ թե սովորողների առանձնահատկությունների հետ հաշվի նստելու հնարավորություն:

---

<sup>11</sup><https://educationsummary.com/lesson/teaching-as-a-complex-activity-in-the-view-of-diversity-in-classroom/?fbclid=IwAR2JlAf1eNU3AnLe0GCfD-Q00N7s1CbeF7BxEinmc6HhXbjZprSIDsGcXso>

## **Վերլուծական անդրադարձ կրթական կարիքների տեսակներին**

2012 թվականին ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից կրթության միջազգային չափորոշչային դասակարգման վերանայման մեջ ԿԱՊԿ-ը սահմանվում է որպես. «Կրթություն, որը ձևավորված է այնպես, որպեսզի խթանի այն անհատների ուսուցումը, որոնք պատճառների ընդգրկուն բազմազանության արդյունքում կարիք ունեն լրացուցիչ աջակցության և հարմարեցված մանկավարժական մեթոդների՝ կրթական ծրագրերում մասնակցություն ունենալու և դրանց ուսումնական նպատակներին համապատասխանելու համար: Պատճառների մեջ կարող են ներառվել (սակայն չսահմանափակվել) ֆիզիկական, վարքային, մտավոր (ինտելեկտուալ), հուզական և սոցիալական ունակությունների խնդիրները»: Առանձնահատուկ կրթական կարիքների համատեքստում կրթական ծրագրերը կարող են առաջնորդվել միևնույն ուսումնական պլանով, սակայն հաշվի են առնվում անհատի առանձնահատուկ կարիքները՝ տրամադրելով հատուկ ռեսուրսներ (օրինակ՝ հատուկ մասնագետներ, գործիքներ, տարածություն և այլն) և, եթե անհրաժեշտ է, փոփոխվում են կրթական բովանդակությունը կամ ուսումնական նպատակները:

ԿԱՊԿ-ը ընդհանրական առումով վկայում է, որ երեխան լրացուցիչ աջակցության կամ հարմարեցումների կարիք ունի, որպեսզի արդյունավետ սովորի այն կրթական համակարգում, որն ավանդաբար հասանելի է միևնույն տարիքի մյուս երեխաների համար: Կրթության առանձնահատուկ պայմանի կարիքն առավել ընդգրկուն հասկացություն է, քան «հաշմանդամությունը» կամ «խանգարումը», քանի որ այն ծածկում է կրթական կարիքների ողջ համակազմը՝ ներառյալ ֆիզիկական, վարքային, հուզական, իմացական և սոցիալական դժվարությունները:

Տարբեր պետություններ լայնորեն տարբերվում են միմյանցից ԿԱՊԿ-ի սահմանումների առումով: Շատ երկրներ ունեն ազգային հատուկ կրթական և/կամ ներառական կրթության քաղաքականություն, որն առանձնացնում է այդ սահմանումները և համապատասխան ԿԱՊԿ ծառայությունների տրամադրումը<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Տարբեր կրթական համակարգեր ունեցող 30 երկրների կողմից ԿԱՊԿ սահմանումները հասանելի են հետևյալ հղումով՝ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373657/PDF/373657eng.pdf.multi>



Քանի որ գոյություն չունի ընդհանուր համաձայնեցված մոտեցում ԿԱՊԿ-ի սահմանման համար, հետևաբար չկա նաև այս հասկացությունները գնահատելու և չափելու միասնական եղանակ: Պետությունները տարատեսակ գործընթացներ են սահմանել՝ որոշելու, թե ովքեր են իրավասու ստանալ հատուկ կրթական ծառայություններ, իսկ ովքեր՝ ոչ: Այդ որոշման կայացման գործընթացը չափազանց տարողունակ է, կախված է բազմաթիվ մասնագետներից և իրականացվում է հստակորեն տեղաբաշխված ռեսուրսների միջավայրում (McLaughlin et al., 2006):

Ընդհանրացնելով՝ կարող ենք նշել, որ բոլոր մոտեցումներում առանձնացվում է հետևյալ դասակարգումը (տես՝ Աղյուսակ 1).

- հաղորդակցում և փոխազդեցություն
- իմացական ոլորտ և ուսուցում
- սոցիալական, հուզական և հոգեկան առողջության դժվարություններ
- զգայական և/կամ ֆիզիկական կարիքներ:

Յուրաքանչյուր հասկացության մեջ առանձնացվում են կոնկրետ կարիքների և զարգացման առանձնահատկությունների տեսակները:

## Աղյուսակ 1

Հաղորդակցում և փոխազդեցություն	Իմացական ոլորտի և ուսուցում	Սոցիալական, հուզական և հոգեկան առողջության դժվարություններ	Չգայական և/կամ ֆիզիկական կարիքներ
Խոսքային, լեզվական և հաղորդակցական կարիքներ	Յուրահաուկ ուսումնական դժվարություններ	Սոցիալական, հուզական և հոգեկան առողջության դժվարություններ	Լսողության խանգարում (ԼԽ)
	Չափավոր ուսումնական դժվարություններ		Տեսողության խանգարում (ՏԽ)
Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումներ	Ծանր ուսումնական դժվարություններ		Բազմազգայական խանգարում (ԲՉԽ)
	Խորը և բազմակի ուսումնական դժվարություններ		Ֆիզիկական անկարողություն (ՖԱ) <sup>13</sup>

### ԿԱՊԿ կատեգորիաներ

ՀՀ Հանրակրթության մասին օրենքում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների սահմանումը տրվել է հետևյալ կերպ. «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձ՝ խոսքի և լեզվի, հաղորդակցման, լսողության, տեսողության, ինտելեկտի (մտավոր), հուզական, վարքի, շարժունակության և այլ խնդիրներով պայմանավորված՝ ուսուցման հետ կապված դժվարություններ ունեցող, ինչպես նաև բացառիկ ընդունակություններ ունեցող անձ, որին

<sup>13</sup><https://www.jrs.w-berks.sch.uk/userfiles/files/9%20SEN%20Category%20Descriptors.pdf>

հանրակրթական հիմնական ծրագրերը յուրացնելու համար անհրաժեշտ են կրթության առանձնահատուկ պայմաններ, ներառյալ՝ խելամիտ հարմարեցումներ» (ՀՕ-35-Ն, Հոդված 1.4):

Ստորև հակիրճ անդրադառնանք այդ կրթական կարիքներին, ուսումնական միջավայրում դրանց դրսևորումներին և որոշակի գործնական խորհուրդների, որոնք կօգնեն ուսուցիչներին ավելի արդյունավետ կազմակերպել միջավայրը:

### **Հաղորդակցում և փոխազդեցություն: Խոսքի և լեզվի խանգարումներ**

Մասնագետների կողմից խոսքի խանգարումների երկու դասակարգում է առանձնացվում՝ **կլինիկական և հոգեբանամանկավարժական կամ մանկավարժական** (Левина Р.Е., 1966): Այդ դասակարգումները խոսքի խանգարումների տեսակներն ըստ տիպաբանության խմբավորում են տարբեր կերպ և նույն երևույթները դիտարկվում են տարբեր տեսակետներից:

Բանավոր խոսքի խանգարումներն ընդունված է բաժանել երկու տեսակի՝

- 1) խոսքի հնչյունային (արտաքին) ձևավորում, որոնք կոչվում են խոսքի արտասանական կողմի խանգարում,
- 2) կառուցվածքային-իմաստային՝ խոսքի (ներքին) ձևավորում:

**Դիսֆոնիա և աֆոնիա** - ծայնի մասնակի խանգարում կամ բացակայություն, որի դեպքում խանգարվում են ծայնի ուժգնությունը, բարձրությունը, երանգը: Արտահայտվում է կա՛մ ծայնառաջացման բացակայությամբ՝ աֆոնիա, կա՛մ ծայնի տեմբրի բարձրության և ուժգնության խանգարումներով՝ դիսֆոնիա: Ձայնի խանգարումը կարող է պայմանավորված լինել ծայնային ապարատի կենտրոնական կամ ծայրամասային ծագում ունեցող օրգանական կամ ֆունկցիոնալ պատճառներով և կարող է ի հայտ գալ ցանկացած տարիքային փուլում: Ձայնի խանգարումը կարող է հանդես գալ առանձին կամ խոսքային այլ խանգարումների հետ մեկտեղ:

**Դիսլալիա (թվատություն)** - հնչարտաբերման խանգարում, որի դեպքում լսողությունը և արտաբերական ապարատի նյարդավորումը պահպանված են: Սխալ հնչարտաբերման դրսևորման ձևերն են հնչյունի աղավաղումը, բացակայությունը, շփոթումը, փոխարինումը մեկ այլ հնչյունով: Առաջացման պատճառներով պայմանավորված՝ տարբերում են դիսլալիայի երկու հիմնական ձև՝ ֆունկցիոնալ և մեխանիկական (օրգանական): Ըստ սխալ արտաբերվող հնչյունների քանակի՝ տարբերում են դիսլալիայի հետևյալ ձևերը՝ պարզ և բարդ:

**Դիզարտրիա (անարտրիա)** - հոդաբաշխ խոսքի խանգարում: Դիզարտրիան հնչարտաբերման և խոսքի առողջանական կողմի խանգարում է, որը պայմանավորված է խոսքային ապարատի անբավարար նյարդավորմամբ: Դիզարտրիայի դեպքում հնչարտաբերման խանգարումները հանդես են գալիս տարբեր աստիճաններով և պայմանավորված են նյարդային համակարգի վնասվածքի բնույթով ու ծանրությամբ: Դիտվում է բաղաձայն և ձայնավոր հնչյունների սխալ արտաբերում, տուժում է ձայնը, շնչառությունը, խոսքի տեմպը, արտահայտչականությունը, խոսքը դառնում է անհասկանալի: Դիզարտրիայի առաջացման մեխանիզմները բնորոշվում են գլխուղեղի ախտահարման տեղայնացմամբ և ծանրությամբ: Հնչարտաբերության խանգարումներն առաջանում են ուղեղի՝ խոսքի շարժողական մեխանիզմների կառավարման համար անհրաժեշտ տարբեր կառույցների ախտահարման հետևանքով:

**Ռինոլալիա (ոնգախոսություն)** - հնչարտաբերման և ձայնի տեմբրի խանգարում՝ պայմանավորված խոսքային ապարատի անատոմա-ֆիզիոլոգիական թերություններով: Ռնգախոսությունը տարբերվում է դիսլալիայից ձայնի ոնգային երանգի արտահայտվածությամբ: Կախված քթմայանի գործառույթի խանգարման բնույթից՝ առանձնացվում են ոնգախոսության տարբեր ձևեր՝ փակ, բաց և խառը: Յուրաքանչյուրը կարող է լինել օրգանական և գործառնական բնույթի:

**Տախիլալիա** – պաթոլոգիկ արագախոսություն: Տախիլալիայի դեպքում դրսևորվում է խոսքի ոչ նորմալ արագ տեմպ, հնչյունային և շարահյուսական կոպիտ աղավաղումներ, խոսքային ուշադրության խանգարումներ, սայթաքումներ, կրկնություններ, բացթողումներ, վանկերի տեղափոխումներ: Բացի բանավոր խոսքից, խանգարվում է նաև գրավոր և ներքին խոսքը: Գրելիս նույնպես նկատվում են տառերի շփոթումներ, բացթողումներ, տեղափոխումներ: Տախիլալիայի ժամանակ նկատվում են ընդհանուր շարժումների, հոգեկան գործընթացների, հուզական ոլորտի, վարքի խանգարումներ, շարժումներն արագ են, շարժողական անհանգստությունը նկատվում է նաև քնած ժամանակ: Ուշադրությունն անկայուն է, մտքի ընթացքն՝ ավելի արագ, քան խոսելու տեմպի հնարավորությունը: Տախիլալիա ունեցող անձինք իմպուլսիվ են, բռնկվող: Այս մարդիկ տարիների ընթացքում իրենց մեջ մշակում են կարճ նախադասություններով խոսելու ունակություն:

**Բրադիլալիա** - պաթոլոգիկ դանդաղախոսություն: Խոսքի պաթոլոգիկ դանդաղ տեմպ է, երբեմն անվանում են բրադիֆրազիա: Բրադիլալիայի խոսքային ախտանիշները բազմազան են՝ էքսպրեսիվ, իմպրեսիվ խոսքի, գրավորի ու ընթերցանության դանդաղ տեմպ, ձայնի միապաղաղություն: Խոսքը հստակ չէ, աղավաղված է: Այսպիսի խոսքը դժվարացնում է շրջապատի հետ հաղորդակցումը, լսողի մոտ առաջացնում է ձանձրույթ, լարվածություն, ուշադրության թուլացում: Բրադիլալիա ունեցող մարդկանց մոտ նկատվում են ընդհանուր շարժումների, մանր մոտորիկայի, միմիկայի խանգարումներ, շարժումները դանդաղ են, անհամաչափ ու թափթփված: Դանդաղ է ընկալումը, մտածողությունը:

**Կակազություն** - արտաբերական, շնչառական և ձայնային ջղաձգումներով պայմանավորված՝ խոսքի տեմպի և ռիթմի խանգարում: Կակազության առաջացման պատճառները բաժանվում են 2 խմբի՝ նախատրամադրող և առաջացնող: Կակազության հիմնական ախտանիշներն են խոսքային ջղաձգումները (արտաբերական, ձայնային, շնչառական), շնչառության, ձայնի, խոսքի տեմպի ու ռիթմի խանգարումները, շարժողական ոլորտի խանգարումները, խոսքի խանգարման վրա սևեռված լինելը, խոսելու վախը (լոգոֆոբիա), հնարքները (օրինակ՝ էմբոլոֆրազիաներ՝ նախադասության մեջ բառերի ու խոսքի քերականական կողմի գիտակցված փոփոխում, խոսքի տեմպի գիտակցված փոփոխում. սովորաբար տեմպն արագացնում են):

**Ալալիա (անխոսություն)** - խոսքի բացակայություն կամ թերզարգացում, որը պայմանավորված է գլխուղեղի խոսքային գոտու օրգանական ախտահարումով: Ալալիան չձևավորված խոսքի համակարգային խանգարում է (մինչև 2,5–3 տարեկան): Տուժում է ամբողջ խոսքային համակարգը՝ խոսքի իմաստի ըմբռնումը, սեփական խոսքը, բառապաշարը, քերականությունը, գրավոր խոսքի ձևավորումը: Ալալիան բացասաբար է ազդում երեխայի ընդհանուր զարգացման վրա: Կախված գլխուղեղի մեծ կիսագնդերի կեղևի խոսքային գոտիների վնասվածքի տեղայնացումից՝ տարբակերում են ալալիայի 2 ձև՝ շարժողական (շարժողական/էքսպրեսիվ) ալալիա, զգայական (լսողական/իմպրեսիվ) ալալիա: Երբեմն հանդիպում են նաև ալալիայի սենսոմոտորային կամ խառը ձևերը, երբ միաժամանակ դիտվում են և՛ էքսպրեսիվ, և՛ իմպրեսիվ ալալիային բնորոշ խանգարումներ:

Շարժողական ալալիան էքսպրեսիվ խոսքի կենտրոնական օրգանական բնույթի համակարգային խանգարում է, որի դեպքում առաջնային ձևով տուժում է էքսպրեսիվ խոսքը: Շարժողական ալալիան բարդ համախտանիշ է, խոսքային և ոչ խոսքային ախտանիշների համադրություն: Խոսքը բացակայում է կամ չի համապատասխանում տարիքին: Տուժում են շարժողական ոլորտը, հոգեկան զարգացումը, ճանաչողական գործունեությունը: Երկրորդային ձևով տուժում է իմպրեսիվ խոսքը: Գրավոր խոսքի ձևավորումն ուղեկցվում է հավելյալ բարդություններով:

Զգայական ալալիան խոսքի ընկալման (իմպրեսիվ) խանգարում է՝ պահպանված ֆիզիկական լսողությամբ: Նկատվում է գլխուղեղի կեղևներ թափանցող ձայնային գրգիռների վերլուծահամադրական անբավարարություն, որի հետևանքով չի ձևավորվում լսողական պատկերը և նշվող առարկայի կապը: Երեխան լսում է, սակայն չի հասկանում իրեն ուղղված խոսքը, քանի որ նրա մոտ չի ձևավորվում հնչույթների տարբերակումը: Սենսորային ալալիայի ժամանակ դիտվում է լսողական ուշադրության և ընկալման անկայունություն, ձայնային գրգռիչների նկատմամբ երեխաների ոչ մշտական, տատանվող լսողական ռեակցիա: Չկա հետաքրքրություն ձայների և դրանց ինտենսիվության նկատմամբ: Նկատվում է լսողական ուշադրության խանգարում. երեխաները չեն լսում խոսքային ձայներ, արագ հոգնում, շեղվում են: Սենսորային ալալիայի ժամանակ չի ձևավորվում կապը բառի և առարկայի (գործողության) միջև:

**Աֆազիա** - ձևավորված խոսքի մասնակի կամ ամբողջական կորուստ, որը պայմանավորված է գլխուղեղի խոսքային գոտու օրգանական ախտահարումով: Աֆազիան սովորաբար առաջանում է ուղեղի արյան շրջանառության խանգարումների (ինսուլտ, արյան զեղում), գլխուղեղի նորագոյացությունների, նյարդային վարակների, նյարդավիրաբուժական միջամտության հետևանքով: Այն, ինչպես և ալալիան, խոսքի համակարգային խանգարում է: Աֆազիայի դեպքում խանգարվում է խոսքի ընկալումը, էքսպրեսիվ խոսքը, այդ թվում՝ ինքնաբերական խոսքը, կրկնումը, անվանումը, առկա են քերականական սխալներ, հնչյունային և բառային փոխարինումներ, էխոլալիաներ: Տուժում են նաև գրավոր խոսքը և հաշվողական գործընթացները: Խոսքային խանգարման դժվարություններն աֆազիայի ժամանակ կախված են ախտահարման լոկալիզացիայից, օջախի մեծությունից:

**Դիսլեքսիա (ալեքսիա)** - ընթերցանության յուրահատուկ և կայուն խանգարում: Ընթերցանության խանգարման խնդրի ժամանակակից վերլուծությունը հիմնվում է նախ և առաջ նորմայում ընթերցանության գործընթացի բարդ հոգեֆիզիոլոգիական կառուցվածքը հասկանալու և երեխաների կողմից այդ հմտության յուրացման առանձնահատկությունների վրա: Ընթերցանությունը բարդ հոգեֆիզիոլոգիական գործընթաց է, որին մասնակցում են տարբեր վերլուծիչներ՝ տեսողական, խոսքաշարժողական, խոսքալսողական: Իր հոգեֆիզիոլոգիական մեխանիզմներով ընթերցանությունն ավելի բարդ գործընթաց է, քան բանավոր խոսքը. միաժամանակ այն չի կարող դիտվել գրավոր և բանավոր խոսքի միասնությունից դուրս: Ընթերցանության սխալները դիսլեքսիայի ժամանակ առանձնահատուկ են: Դրանք կրկնվող, առանձնահատուկ սխալներ են, որոնք թույլ են տալիս տարբերակել դիսլեքսիան պատահական, անփույթ սխալներից, որոնք նկատվում են հոգնածության ժամանակ՝ անուշադրության պատճառով: Դիսլեքսիայի դեպքում նշվում են սխալների հետևյալ խմբերը.

- 1) Տառերի յուրացման բացակայություն, ձայնի և տառի ոչ ճշգրիտ հարաբերակցություն, որն արտահայտվում է կարդալիս հնչյունների փոխարինումներով և շփոթումներով: Դիսլեքսիայի դեպքում նկատելի են տարբեր բնույթի փոխարինումներ և շփոթումներ.
  - արտասանությամբ մոտ հնչյունների փոխարինում և շփոթում (օրինակ՝ սուն, զայռ),
  - գրելաձևով նման տառերի (Ռ — Ու, 2-2 և այլն) փոխարինում:
- 2) Ընթերցանություն տառ առ տառ՝ հեգելով, ինչի արդյունքում հնչյունների և վանկերի միաձուլում տեղի չի ունենում:
- 3) Բառի հնչյունավանկային կառույցի աղավաղումներ.
  - երբ բացակայում են բաղաձայնները,
  - երբ բաց են թողնվում ձայնավորները,
  - երբ ավելացվում են հնչյուններ:

**Դիսգրաֆիա (ագրաֆիա)** - գրելու յուրահատուկ և կայուն խանգարում: Առավել հիմնավորված է դիսգրաֆիաների այն դասակարգումը, որի հիմքում ընկած է գրելու գործընթացի յուրահատուկ գործողությունների ձևավորվածությունը: Գրելու գործընթացի խանգարումների ժամանակին հայտնաբերումը, յուրաքանչյուր առանձին դեպքում դրանց ճշգրիտ

ախտորոշումը, դիագնոստիկական տարբեր բնույթի գրավոր սխալներից սահմանազատելը չափազանց կարևոր է լոգոպեդական աշխատանքի համակարգի կառուցման համար: Ժամանակակից հոգեբանության մեջ գրելու գործընթացը դիտվում է որպես խոսքային գործունեության հատուկ ձև (Ռ. Ե. Լևինա, Լ. Ս. Ցվետկովա և այլք), որն իր մեջ ներառում է մի շարք հոգեֆիզիոլոգիական բաղադրիչներ: Հնչյունաբանորեն ճիշտ գրելու հոգեբանական նախադրյալներից է բառի հնչյունային կազմի հստակեցումն արտասանության միջոցով: Արտասանության օգնությամբ մարդը ոչ միայն հստակեցնում է բառի ձայնային կազմը, այլև տվյալ պահին լսվող ձայնային տարբերակները վերածում հստակ ընդհանրացված խոսքի հնչյունների: Բառը ճիշտ գրելու համար երեխան պետք է ունենա ոչ միայն հնչյունային լսողություն, այլև կինեստետիկորեն ընկալի դրա տարրերը, տիրապետի հնչյունների հստակ արտաբերմանը: Հնչարտասանության կոպիտ խախտման դեպքում երեխան սկսում է զգալի դժվարություններ ունենալ գրելու գործընթացում (Ավագյան Ա., 2017):

**Դիսկալկուլիան** մաթեմատիկական գործողություններ կատարելու դժվարություն է կամ հաշվողական ունակությունների յուրահատուկ խանգարում, որի նշանները նկատվում են նախադպրոցական և դպրոցական տարիքային փուլերում, երբ երեխան առաջին անգամ հայտնվում է այն իրավիճակում, երբ անհրաժեշտ է կատարել մաթեմատիկական գործողություններ: Ինչպես դիսլեքսիայի դեպքում, երբ երեխան չի հասկանում բառի կառուցվածքը, խառնում է տառերի դիրքը կամ կարդալիս բաց է թողնում որևէ տառ, այնպես էլ դիսկալկուլիա ունեցող երեխան չի ընկալում թիվը, դժվարանում է կատարել ուղիղ և հետ հաշիվ, որոշել և անվանել տրված թվին նախորդող կամ հաջորդող թվերը, կատարել թվաբանական գործողություններ, ընդհանրացնել թվային արժեքները, համեմատել թվերը, թվի մեջ արագ և ճիշտ տեղավորել հարևան թվանշանները, օրինակ՝ 22-ը կարող է կարդալ 20, 15-ը՝ 5 և այլն:

Քանի որ հանրակրթական դպրոցներում ուսումնառության տարիներին աշակերտները բավականին հաճախ են հանդիպում մաթեմատիկական գործողությունների, թվերի կազմությանը, թվանշանների գրաֆիկական պատկերներին, այդ պատճառով այս խնդիրը բավականին խոչընդոտելու է սովորողի ուսումնական գործընթացին՝ ստեղծով այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք ի հայտ են գալիս դիագնոստիկայի ժամանակ: Դպրոցից դուրս մաթեմատիկական



հաշվարկները սովորողները կիրառում են նաև առօրյայում: Դիսկալկուլիա ունեցող աշակերտներն ամեն կերպ փորձում են խուսափել մաթեմատիկա առարկայից կամ թվաբանական գործողություններ պարունակող գործունեության ձևերից. օրինակ՝ ուրիշներից են ժամ հարցնում, խանութում դժվարանում են վճարել պահանջված գումարը և այլն: Միաժամանակ, այս խնդիրն ունեցող սովորողները կարող են փայլուն առաջադիմություն ունենալ այլ առարկաներից, ինչը հավաստում է, որ մաթեմատիկական դժվարությունները կապված չեն նրանց սովորելու ունակությունների հետ: Նրանք դժվարանում են կապ տեսնել առարկաների շարքի և այդ շարքը բնութագրող մաթեմատիկական նշանի միջև, այսինքն՝ նրանք չեն կարողանում համադրել գրատախտակին փակցված տասը սունկը «10» թվանշանի և «տասը» բառի հետ: Նույն ձևով նրանք չեն կարողանում հասկանալ բազմապատկման և բաժանման սկզբունքները կամ շարժը թվային ուղու վրա: Դժվարանում են տարբերել «շատ» և «քիչ» հասկացությունները: Դժվարանում են կատարել տրամաբանական-վերացական գործողություններ (Кирилина Н., 2019):

### **Խորհուրդներ ուսուցիչներին խոսքի խանգարումներ ունեցող սովորողների հետ աշխատելիս**

- ✓ Խոսեք պարզ, դանդաղ, հնարավորության դեպքում՝ առանց ձայնը բարձրացնելու, անհրաժեշտության դեպքում փորձեք գրավել երեխայի ուշադրությունը որևէ ժեստով:
- ✓ Սովորողներին ուղղված դիտողությունների, մեկնաբանությունների և խորհուրդների հարցում եղեք շատ զգույշ և նրբանկատ. դրանք կարող են վիրավորել սովորողին, եթե հնչեցվեն ոչ տեղին տոնայնությամբ:
- ✓ Միշտ և ամեն ինչում ավարտին հասցրեք սովորողների հետ սկսած աշխատանքը, եթե անգամ դա ձեզանից որոշ ժամանակ է պահանջելու:
- ✓ Ոչ մի դեպքում մի ծիծաղեք նրանց սխալների վրա:
- ✓ Դրսևորեք համբերատարություն, երբ խոսքի խանգարում ունեցող սովորողները ինչ-որ հարցում դժվարանում կամ դանդաղում են, փորձեք չնկատել, խրախուսել, օգնել, ոչ թե բարձրաձայնել այդ մասին:
- ✓ Պահպանեք լիակատար անաչառություն սովորողների նկատմամբ:
- ✓ Երեխաների մոտ մի խոսեք իրենց կամ այլ երեխաների բացասական կամ դրական հատկությունների, ձեր դիտարկումների, բնութագրերի,

ընտանեկան պայմանների, երեխաների ժառանգականության և այլ տվյալների մասին, որոնք կարող են երեխաների կողմից յուրովի ընկալվել:

- ✓ Դասերի ընթացքում իրականացրեք խոսքային վարժություններ:
- ✓ Հայոց լեզվի/մայրենիի դասաժամին արտաբերեք առանձին բարդ արտասանվող հասկացություններ, կանոններ, բառեր:
- ✓ Մաթեմատիկայի դասաժամին անվանեք երկրաչափական պատկերների, մարմինների, գործողությունների անվանումներ:
- ✓ Պատմության դասաժամին պարզ և հստակ անվանեք պետությունների, քաղաքների, անուններ պատերազմների անվանումներ ու տարեթվեր և այլն:
- ✓ Կարողացեք հեշտացնել ուսումնական գործընթացը՝ կիրառելով տեսողական և լսողական դիդակտիկ պարագաներ՝ նկարներ, սխեմաներ, գծապատկերներ, աուդիոդասեր:
- ✓ Թելադրության տեքստը կազմեք այնպիսի բառերից և նախադասություններից, որոնք խոսքի խանգարում ունեցող սովորողին ծանոթ են մայրենիի դասերից:
- ✓ Ալալիա ունեցող աշակերտներին խորհուրդ է տրվում տալ ոչ թե թելադրություն, այլ ուղղագրական նշանակություն ունեցող տառաբացթողումներով տեքստերի արտագրություններ:
- ✓ Գրավոր հանձնարարություններ կատարելիս նրանց հատկացրեք ավելի երկար ժամանակ:
- ✓ Գրելու մեծ դժվարությունների դեպքում հարցումներն ու ստուգումներն իրականացրեք բանավոր:
- ✓ Երեխաների գրավոր աշխատանքները գնահատելիս անպայման հաշվի առեք երեխայի խոսքի խանգարման խնդիրը. կարողացեք տարբերել ուղղագրական սխալները գրավոր խոսքի խանգարումից:
- ✓ Խրախուսեք երեխային, դա նրան կմղի հետագայում ավելի արդյունավետ կատարել առաջադրանքները: Դիսկալկուլիա ունեցող սովորողները հիասթափվում կամ ամաչում են, երբ նրանց խնդրում են կատարել մաթեմատիկական գործողություններ: Խոսեք նրանց հետ, տեղեկացրեք նրանց, որ վախենալու խնդիր չկա: Խրախուսեք նրանց մասնակցելու ուսումնական այլ գործողություններին:

- ✓ Մի քննադատեք անփույթ աշխատանքները, փոխարենը փորձեք պարզել նրանց ուժեղ կողմերը և խրախուսել նրանց՝ հետևելու հենց այդ ուժեղ կողմերին: Դարձրեք սովորելը ավելի հեշտ, սովորեցնել երեխաներին մաթեմատիկական խնդիրներ լուծելիս «խոսել բարձրաձայն»: Օգտագործել ուշադրություն գրավող արտահայտություններ, ինչպիսիք են՝ «Սա կարևոր է իմանալ, որովհետև...»:
- ✓ Ճիշտ գործիքները և մեթոդաբանությունը կօգնեն դիսկալկուլիա ունեցող երեխաներին չչեղվել մաթեմատիկայից, կատարել տնային հանձնարարություններն ու հանձնել քննությունները:
- ✓ Նոր հմտություններ սովորեցնելուց առաջ կատարեք ընկալման ստուգումներ, ամրապնդեք այն, ինչ երեխան արդեն սովորել է: Հաճախակի ստուգեք՝ արդյո՞ք սովորողը հասկանում է առաջադրանքը:
- ✓ Ուսուցումը կապեք իրական կյանքի հետ, օգտագործեք կոնկրետ օրինակներ, որոնք կկապեն մաթեմատիկական իրական կյանքի հետ (ընտանիքի անդամների կոշիկները, տուփի մեջ եղած կոնֆետները, պաղպաղակի գինը և այլն): Իրական առարկաներով հաշվելու ձեռք բերած փորձը կօգնի երեխային ավելի լավ հասկանալ թվերը:
- ✓ Մաթեմատիկական հասկացությունները սովորեցնելու համար օգտագործեք մետաղադրամներ, բլոկեր, հաշվեձողիկներ և հանելուկներ: Այս գործողությունների կատարման ժամանակ հարցրեք երեխային. «Քանի՞ տետր կա սեղանի վրա», «Քանի՞ ոտք ունի աթոռը, որի վրա նստած ես»: Տվեք երեխային հաշվելու ազատություն, որպեսզի նա հաշվի այն ամենը, ինչ ցանկանում է, և այն ամենը, ինչ կա նրա շրջապատում: Սովորելն ավելի արդյունավետ է անմիջականորեն առարկաների հետ շփվելով, քան դասագրքերով:
- ✓ Ընդգծեք կարևոր բառերն ու թվերը: Տեղեկատվությունը դարձրեք ավելի տեսանելի (աղյուսակներ, գծապատկերներ, պլաններ և այլն), ընդգծեք կամ շրջանակի մեջ առեք կարևոր բառերն ու թվերը, շեշտադրեք դրանք մուգ տառատեսակով կամ այլ գույնով:
- ✓ Օգտագործեք աջակցող սարքեր ու տեխնոլոգիաներ, քանի որ սովորողները ստիպված են ավելի շատ աշխատել նույնիսկ ամենափոքր արդյունք ունենալու համար: Նրանք դժվարանում են կենտրոնացած մնալ նյութի վրա, երբ կարդում, գրում կամ լսում են:

- ✓ Տրամադրեք լրացուցիչ ժամանակ. նրանց հաճախ ավելի երկար ժամանակ է անհրաժեշտ մաթեմատիկական խնդիրները լուծելու համար:

### **Հաղորդակցման ոլորտի դժվարություններ**

Հաղորդակցման դժվարություններ կարող են առաջանալ ամենատարբեր հոգեբանական, ֆիզիոլոգիական, սոցիալական և նյարդաբանական պատճառներով, սակայն զարգացման ամենատարածված խանգարումներից մեկը, որի հետևանքով էականորեն տուժում է անձի հաղորդակցման ոլորտը, **աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումն է:**

Աուտիստիկ սպեկտրի խանգարումը (ԱՍԽ) նյարդահոգեբանական զարգացման առանձնահատկություն է, որը կարող է առաջացնել սոցիալական, հաղորդակցական և վարքային դժվարություններ: ԱՍԽ ունեցող անձինք տարբերվում են նյարդատիպիկ զարգացողներից իրենց հաղորդակցման, վարքային և շարժողական առանձնահատկություններով: ԱՍԽ ունեցող անձինք մտավոր զարգացման առումով խիստ բազմազան են՝ մտավոր զարգացման խանգարումների առկայությունից մինչև որոշակի ոլորտներում օժտվածության և յուրահատուկ կարողությունների դրսևորում:

ԱՍԽ ունեցող սովորողների կարողություններն ու կարիքները տարբեր են և կարող են փոխվել ժամանակի ընթացքում: Նրանց մի մասը կարող են ունենալ զարգացման այն մակարդակը, որ ապագայում կարողանան ապրել անկախ և արդյունավետ, մյուս մասը կարող է լուրջ դժվարություններ ունենալ ողջ կյանքի ընթացքում և մշտապես խնամքի և աջակցության կարիք ունենալ:

Աուտիզմի առաջացման պատճառները բազմազան են, սակայն դեռևս հետազոտողների կողմից ամբողջությամբ բացահայտված չեն և միասնական մոտեցում այս հարցում չկա (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., 2016):

Առանձնացնում են աուտիզմի հետևյալ ախտորոշիչ չափանիշները.

1. Խանգարումներ կամ դժվարություններ սոցիալական շփման ոլորտում, որոնք հիմնականում դրսևորվում են.
  - շրջապատի հետ թույլ արտահայտված փոխհարաբերություններով՝ հայացքով շփման, դիմախաղի, ժեստերի կիրառման անկարողությամբ,

- հասակակիցների հետ փոխհարաբերությունների հաստատման դժվարությամբ,
- սոցիալ-հուզական կապվածության բացակայությամբ, որը դրսևորվում է այլ անձանց նկատմամբ խաթարված հակազդեցությամբ:

2. Հաղորդակցման խանգարումներ, որոնք դրսևորվում են.

- խոսքի զարգացման հապաղմամբ կամ ամբողջական բացակայությամբ,
- խոսքի զարգացման ցանկացած մակարդակում հասակակիցների կամ մեծահասակների հետ որոշակի թեմայով զրույց սկսելու կամ շարունակելու անկարողությամբ,
- խոսքի յուրահատուկ խանգարումներով, կրկնվող և կարծրատիպային խոսքով:

3. Վարքի, ճանաչողական հետաքրքրությունների և գործունեության տեսակների սահմանափակություն, որոնք դրսևորվում են.

- սահմանափակ և կարծրատիպային ճանաչողական հետաքրքրություններով,
- հատուկ և ոչ գործառույթային վարքի ու գործողությունների կրկնվող ու կարծրատիպային մոդելներով,
- առարկաների մասերի կամ խաղալիքների ոչ գործառույթային տարրերի նկատմամբ (հոտի, մակերեսը շոշափելու, արձակած աղմուկի կամ թրթիռի) կաշուն հետաքրքրությամբ (Ռ.Ն.Ազարյան, Ա.Վ.Ավագյան և ուրիշներ, 2016):

ԱՍԽ ունեցող սովորողներին բնորոշ են.

- աչքի կոնտակտի բացակայություն (խուսափում կամ չի նայում դիմացինի աչքերին),
- խոսքի ուշացում կամ բացակայություն (մինչև 3 տարեկան),
- միայնակ մնալու ձգտում,
- միայնակ խաղ,
- ավելորդ շարժումներ (ձեռքերի շարժումներ, թափահարում),
- ոտնաթաթերի վրա ձգված քայլք,
- գլուխը պարբերաբար հարվածել կամ հետ գցել,
- մշտական անհամբերություն և լաց հանրային վայրերում,

- շրջապատի նկատմամբ անտարբերություն,
- կրկնվող գործողություններ (օրինակ ինչ-որ բան լցնել-դատարկել,
- ագրեսիվություն (կսմթել, կծել)
- խոսքային հրահանգներ կատարելու դժվարություններ,
- շփման և հաղորդակցման պակաս,
- կապվածություն սննդի կամ հագուստի որոշակի տեսակների հետ,
- զարգացած տեսողական հիշողություն,
- գերզգայունություն,
- նույնատիպ գործողությունների մշտական կատարում,
- պատճառահետևանքային կապերի ընկալման դժվարություններ,
- դիմացինի մտադրության ընկալման դժվարություններ,
- զգայական ազդակներին բուռն պատասխան (օրինակ՝ ձայնային, ցավային)
- անսովոր կարողություններ, ընկալման և ուշադրության գերազանց ունակություններ
- շարժողական խանգարումներ և անհավասարակշռված շարժումներ (օրինակ՝ շարժումների անհամաձայնեցվածություն)
- ուտելու անսովոր վարքագիծ (սնունդն ընտրելու դժվարություններ, ուտելու անսովոր արարողակարգ, սննդի մերժում և այլն):

Այսպիսով, ԱՍԽ ունեցող սովորողներն ունեն շատ առանձնահատկություններ և կարող են կտրականապես տարբերվել իրարից, սակայն նրանցից յուրաքանչյուրն ունի զարգացման և հաջողությունների հասնելու որոշակի հնարավորություններ (Ասրյան Լ., Օհանյան Հ. և ուրիշներ, 2018):

**Խորհուրդներ ուսուցիչներին հաղորդակցման ոլորտի դժվարություններ ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս**

- ✓ Նյութը ներկայացնելիս օգտագործել նկարներ, սիմվոլներ, պատկերներ:
- ✓ Սովորողների կողմից կիրառվող ժեստերի, դիմախաղի, նկարների միջոցով փոխանցվող ինֆորմացիայի նկատմամբ լինել ուշադիր և պատրաստակամ:
- ✓ Գործողությունների հաջորդականությունը նրանց ներկայացնել սխեմայի կամ նկարի տեսքով՝ հիմնվելով տեսողական ընկալման վրա:

- ✓ Հրահանգները պարզեցնել, խոսքը հնարավորինս հակիրճ ներկայացնել:
- ✓ Չկիրառել փոխաբերական իմաստ արտահայտող մտքեր:
- ✓ Հետևել ձայնի տոնին և տեմբրին:
- ✓ Ինֆորմացիան հաղորդել կանոնավոր դադարներով՝ ընձեռելով կենտրոնանալու և ուշադրությունը կենտրոնացնելու հնարավորություն:
- ✓ Չշտապեցնել և լինել համբերատար:

### **Իմացական ոլորտ և ուսուցում**

Մտավոր զարգացման խնդիր ունեցող սովորողների և նրանց՝ դպրոցում առավելագույն ներառման մասին խոսելիս ուսուցիչներին անհրաժեշտ է առաջին հերթին տիրապետել այն առանձնահատկություններին, որոնք առավելապես դրսևորվում են այս խնդրի դեպքում: Մտավոր զարգացման խնդիրը միշտ նույն արտահայտությամբ հանդես չի գալիս, այն կարող է լինել թեթևից մինչև խորը աստիճանի, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր առանձնահատկությունները և մեծամասամբ այդ առանձնահատկությունների տիրապետումից է կախված հաջողությունը, որին ձգտում է հասնել ուսուցիչն իր աշխատանքում (AAIDD, 2019): Եթե մեկ պարզ նախադասությամբ արտահայտենք, ապա սա ցույց է տալիս՝ ինչ կարող է անել երեխան, և ինչն է անհաղթահարելի իր համար:

Պետք է հաշվի առնել, որ մտավոր զարգացման խնդիր ունեցող սովորողները շատ հաճախ ունենում են

- սահմանափակ ծավալի հիշողություն,
- կամային ուշադրության դժվարություններ,
- ընկալման առանձնահատկություններ,
- մտածողության գործընթացն ավելի դանդաղ է,
- բացակայում է կամ շատ թույլ է զարգացած պատճառահետևանքային կապերը բացահայտել ունակությունը,
- խոսքի (հիմնականում կապակցված խոսքի) խնդիրներ,
- հաղորդակցման դժվարություններ,
- վարքային խնդիրներ և այլն,

որոնք միասին ազդում են ուսումնական գործընթացի վրա (Intellectual disability, 2019):

## **Խորհուրդներ ուսուցչին մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելիս**

Ի՞նչ կարող է անել ուսուցիչը՝ օգնելու մտավոր զարգացման խնդիր ունեցող սովորողին իր դասարանում:

- ✓ Դասավանդվող նյութը պետք է լինի պարզ, մատչելի, չպարունակի բարդ բառեր, որոնք դժվարացնում են հիմնական մտքի ընկալումը:
- ✓ Յուրաքանչյուր դասին ցանկալի է կիրառել անհատական-տարբերակված մոտեցում:
- ✓ Միջառարկայական կապերի ստեղծումը կարող է դրական ազդել նյութի ըմբռնման վրա:
- ✓ Անհրաժեշտ են դադարներ՝ վարժանքների կամ հանգստի ձևով (քանակը կախված է սովորողի անհատական առանձնահատկությունից):
- ✓ Հետևել վարքին, բացատրել կանոնները (ցանկալի է՝ ուսուցիչն ինքը սահմանի այդ կանոնները) և հետևել դրանց իրականացմանը:
- ✓ Առավելագույնս հիմնվել զգայական փորձի և գործնական գործունեության վրա:
- ✓ Յուրաքանչյուր դասին սահմանել մեկ նպատակ և տալ դրան հասնելու միջոցները:
- ✓ Բարձրացնել սովորողի ինքնագնահատականը՝ խրախուսելով նրա՝ անգամ ամենափոքր հաջողությունը:

## **Սոցիալական, հուզական և հոգեկան առողջության հետ կապված դժվարություններ: Հուզական և վարքի խանգարումներ**

Դպրոցական տարիքում կարող են հուզական և վարքային տարբեր խանգարումներ հանդիպել, այդ թվում.

- հուզական դժվարություններ՝ ֆոբիաներ, տագնապայնություն և դեպրեսիա,
- հուզական և/կամ վարքային դժվարություններ՝ հակադրման և ընդդիմանալու խնդիրներ, ագրեսիա, հակասոցիալական վարքագիծ, բուլլինգ,
- կապվածության դժվարություններ,



- հոգեկան առողջության հետ կապված այլ խնդիրներ (ուտելու վարքի խանգարումներ, սովորույթների խանգարումներ, ինքնավնասում, կախվածություններ),
- ուշադրության անբավարարության և գերակտիվության համախտանիշ (ՈՒԱԳՀ):

Սովորողները, որոնք դժվարություններ ունեն հուզական և սոցիալական զարգացման ոլորտներում, կարող են.

- դժվարանալ ստեղծել և պահպանել համարժեք և առողջ հարաբերություններ,
- դժվարանալ կարգավորել և կառավարել իրենց հույզերը,
- ինքնամփոփ վարքագիծ դրսևորել,
- մարտահրավերային, գերակտիվ կամ ապակառուցողական վարքագիծ դրսևորել,
- գերվերահսկող վարքագիծ ցուցաբերել:

Վարքի այս դրսևորումները կարող են լինեն կայուն և շարունակական՝ ազդակելով, որ սովորողի կարիքները բավարարված չեն: Քանի որ կոնկրետ անհատներն ու խմբերը հուզական և վարքային խանգարումների ավելի շատ հակվածություն ունեն, այս ռիսկերը կարող են վերաբերել երեխաներին, նրանց ընտանիքներին, համայնքներին կամ կյանքի իրադարձություններին: Այս համատեքստում խիստ կարևոր է դառնում վաղ միջամտությունն ու աջակցությունը դժվարությունների ահագնացումը կանխելու համար (Social, Emotional and Mental Health, 2018):

Սոցիալական, հուզական և վարքային դժվարություններ ունեցող սովորողները բազմաթիվ ուսուցիչների օբյեկտիվ անհանգստության պատճառ են: ԿԱՊԿ-ի այլ կատեգորիաների համեմատ նրանք ավելի շատ են բախվում կրթությունը կիսատ թողնելու, ընթերցանության և թվաբանության ցածր առաջադիմություն ունենալու խնդիրներին (Groom and Rose, 2004):

Այս խնդիրների մեջ առանցքային սոցիալական դեր ունի դպրոցը, որտեղ երեխաները շատ ժամանակ են անցկացնում: Անհամարժեք դպրոցական միջավայրը նպաստում է սոցիալական, հուզական և վարքային դժվարությունների զարգացմանը և/կամ սրացմանը, և ընդհակառակը՝ առողջ միջավայրը կարող է օգնել նվազեցնել և/կամ կանխել այդպիսի դժվարությունները:

ՍՀՎԴ զարգացումը կանխելու, վաղ փուլերում ախտորոշելու և արդյունավետ միջամտություններ ներկայացնելու համար մենք կարիք ունենք ուսումնասիրելու դպրոցի միջավայրի հետևյալ առանցքային ասպեկտները.

- հրահանգավորման միջավայր,
- սոցիալ-հուզական միջավայր,
- խնդրի նույնականացման և միջամտության գործընթաց:

### **Հրահանգավորման միջավայր**

Յուրաքանչյուր սովորող պետք է ներգրավված լինի դասարանական գործողություններում, որոնք համապատասխանում են նրա կոմպետենցիաների մակարդակին (Poulou and Norwich, 2000): Սա վերաբերում է սովորողների կրթությանը և ակնհայտորեն կարևոր է նաև ՍՀՎԴ ունեցող աշակերտների համար: Հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ վերջիններս ավելի դրական ուսուցման փորձառություն են ունենում, երբ կարող են գնահատել և կառավարել իրենց սովորելու գործընթացը (Cooper, 1993): Հետևաբար սովորողները պետք է խրախուսվեն պատասխանատվություն ստանձնելու իրենց վարքի համար, կառավարելու իրենց ուսումնական գործողությունները և ուսումնական գործընթացները (Fletcher-Campbell and Wilkin, 2003): Այնուամենայնիվ, ուսուցիչները ՍՀՎԴ ունեցող սովորողներին համարում են դպրոցական աշխատանքի համար չմոտիվացված: Բացի այդ, շատ ուսուցիչներ գտնում են, որ այդ սովորողներն ունակ չեն իրենց ուսումնառության մասին արդյունավետ որոշումներ կայացնել: Ուսուցիչները պետք է մարտահրավերային ուսումնական միջավայր ստեղծեն և սովորողներին ներգրավեն գիտելիքների ակտիվ կառուցման գործընթացի մեջ (Collins, 1996):

Հրահանգավորման մեթոդները պետք է համապատասխանեն սովորողի բնավորության գծերին, մինչդեռ այս տարրերի միջև հարաբերակցությունը մասնավորապես համապատասխանում է անհատական կոմպետենցիայի և ինքնարդյունավետության ու ինքնակարգավորման գործընթացների զարգացմանը (Mooij, 2006):

## **Սոցիալ-հուզական միջավայր**

Դպրոցի առողջ սոցիալ-հուզական միջավայրը նվազեցնում է ՍՀՎԴ-ն: Այն ներառում է սովորողներից ակնկալվող վարքի կայուն քաղաքականություն: Բազմաթիվ միջամտությունները, որոնք համարվել են արդյունավետ, ի թիվս այլոց՝ ներառում են. ամրապնդում՝ ինչպես դրական, տարբերակված, այնպես էլ բացասական, **ճշգրիտ հարցադրումներ, հստակ, միանշանակ վարքային կանոններ, շարունակական դրական հետադարձ կապ, երբ սովորողները հետևում են կանոններին, կանոնների խախտումների համար հետևանքների համակարգ:** Ուսուցիչները պետք է զարգացնեն նաև սովորողների դրական ինքնագնահատականը և խրախուսեն նրանց ինքնավստահությունը (Nijmegen, 2009):

**Նույնականացման և միջամտության գործընթացը** առանցքային է հատուկ կրթական կարիքները թիրախավորելու տեսանկյունից, այդ թվում նաև ՍՀՎԴ ունեցող սովորողների համար: Այս գործընթացը ներառում է 5 փուլ (Van der Leij, Kool, and Van der Linde-Kaan, 1998).

1. խնդիրների բացահայտում,
2. դրանց վերլուծություն,
3. հաղթահարման որոշումների կայացում,
4. որոշումների ներդրում,
5. արդյունքների գնահատում:

ՍՀՎԴ նույնականացման ընթացքում սովորողների սոցիալ-հուզական զարգացումը գնահատող համակարգը պետք է հասանելի լինի նրանց իմացական զարգացումը գնահատող համակարգի հետ համատեղ: Դպրոցները ևս պետք է տեղեկատվություն ստանան սովորողի դժվարությունների և հատուկ կրթական կարիքների մասին, երբ նրանք նոր են դպրոց ընդունվում: Այդ տեղեկատվությունը կարող է ստացվել ինչպես նախադպրոցական կառույցներից, այնպես էլ ծնողներից: Օբյեկտիվ ծնողները կարևոր ռեսուրս են իրենց երեխաների մասին տեղեկատվության ձեռքբերման տեսանկյունից: Խնդիրը բացահայտելուց հետո պետք է հիմնավորվի դրա բնույթը, որին արդեն հաջորդում է միջամտությունը: Անհատական ուսուցման պլանը կարող է հիմք ստեղծել նմանատիպ միջամտությունների համար: Բացի իմացական ոլորտներից, ԱՈՒՊ-ում կարող են սահմանվել նաև հուզական նպատակներ, ինչպիսիք են ինքնավստահության խթանումը, դեպրեսիայի նվազեցումը կամ

դպրոցի նկատմամբ դրական դիրքորոշման ձևավորումը (Tod,1999): ՍՀՎԴ ունեցող սովորողները կարող են նաև ուղիղ և համակարգված հրահանգների կարիք ունենալ սոցիալական կյանքում՝ ուսուցիչների և հասակակիցների կողմից ընդունված լինելու հավանականությունը մեծացնելու համար:

ՍՀՎԴ բացահայտման և համապատասխան միջամտություններ մշակելու և կիրառելու հարցում ուսուցիչների կոմպետենցիաներն առանցքային են: Կարևորագույն գործոններից մեկն այն է, որ դպրոցի անձնակազմը հասկանա սոցիալական, հուզական և վարքային դժվարությունների էությունը: Շատ ուսուցիչներ թերի են տեղեկացված միջամտությունների ռազմավարությունների վերաբերյալ և այդ պատճառով պետք է համապատասխան թեմաներով վերապատրաստումներ անցնեն: Բացի այդ, նրանք պետք է ձեռք բերեն կառավարման բավարար հմտություններ և ընդունակ լինեն կիրառել միջամտությունների լայն շրջանակ: Դասարանական միջամտությունները, որոնք ուղղված են վարքի կառավարմանը և համապատասխան վարքագիծ ձևավորելուն, մեծապես կախված են ուսուցչի հմտություններից և նրա նկատմամբ վստահությունից:

**Տազնապայնությունը** սահմանվում է որպես սուբյեկտիվ վախ, մտահոգություն կամ անհանգստություն, որը կարող է դրսևորվել ինչպես ֆիզիկական (օր՝ գլխացավեր կամ սրտխառնոց), այնպես էլ հուզական ախտանշաններով (օր՝ վախ կամ նյարդայնություն) (APA,2000):

**Տազնապայնության նշանները:** Տազնապը անհրաժեշտ դրսևորում է գոյատևման համար և հանդես է գալիս որպես մարդու դատողություն իրադրության ռիսկային լինելու մասին: Տազնապային խանգարումը տազնապայնության ծայրահեղ դրսևորումն է: Տազնապայնությունը խնդրահարույց է դառնում, երբ խոչընդոտում է մարդու՝ տարիքին համապատասխան առաջադրանքների մեջ ներգրավվելուն կամ պարտականությունները կատարելուն: Վազներն առանձնացնում է երեխաների երեք «պարտականություններ»՝ **սովորելը, ընկերներ ձեռք բերելն ու զվարճանալը:** Տազնապայնության բարձր աստիճանի դեպքում տուժում են այս գործողություններից մեկը կամ մի քանիսը:

**Տազնապայնության պատճառները:** Տազնապայնության պատճառները կարող են լինել հոգեբանական, ժառանգական, կենսաբանական կամ, ավելի հաճախ՝ դրանց տարբեր համադրությունները: Որոշ տեսաբաններ կարծում են,

որ տագնապայնությունն ի հայտ է գալիս, երբ առաջանում է վախ նախկինում չէզոք իրադարձությունների կամ առարկաների նկատմամբ, մինչդեռ այլ տեսաբաններ հակված են ընդգծել որոշակի մտածողական կաղապարների և իմիտացիոն վարքի ձևավորման կարևորությունը: Թամար Է. Չանսկու բնորոշմամբ՝ երեխայի տագնապները «ժառանգականության, խառնվածքի և աշխարհում ունեցած փորձառության յուրատեսակ համադրություն են»: Վերջինս մեծ ուշադրություն է դարձնում տագնապայնության վրա միջավայրային և մշակութային ազդեցություններին: Այդպիսի կարևոր միջավայրային գործոններից են ժամանակը, ծնողների սպասումներն ու հաջողության հասնելու ճնշումները: Ցավալիորեն այս սովորողները հաճախ լրջորեն անհանգստանում են որակի և կոմպետենտության ցուցաբերման համար, անգամ երբ ուրիշների կողմից չեն գնահատվում:

Տագնապային խանգարումների շրջանակը լայն է՝ սկսած կոնկրետ առարկայի կամ իրադարձության հետ կապված խանգարումներից (ֆոբիաներ) մինչև իրավիճակների բազմազան շրջանակի կողմից առաջացող տագնապայնություն, որն անվանում են «ընդհանուր տագնապային խանգարում»: Քանի որ դպրոցական տարիքում տագնապայնության ախտորոշումը հազվադեպ է հանդիպում, առանձնահատուկ կարևոր է դառնում տագնապայնության մասին հիմնարար գիտելիքների տիրապետումն ու ախտանշանները ճանաչել կարողանալը դպրոցի համապատասխան մասնագետների կողմից:

Աուրեն Վազների հետազոտությունները (2005) վկայում են, որ տագնապայնություն ունեցող սովորողների գրեթե կեսն էական դժվարություններ է ունենում դպրոցական գործունեության տեսանկյունից: Տագնապայնությունը նվազեցնում է ակադեմիական առաջադիմությունն ու արդյունավետությունը, չնայած տագնապայնության ցածր մակարդակ ունեցողները երբեմն կարող են դրանց հասնել համառության և աշխատասիրության շնորհիվ: Դասերից փախչելը, բացակայությունները և ամեն բան թերի անելու հակումները սովորական դրսևորումներ են տագնապայնության բարձր մակարդակների ժամանակ, որոնք կարող են հանգեցնել աշխատանքի անավարտության, առաջադրանքները ձախողելու կամ անբավարար առաջադիմության:

Տազնապայնությամբ պայմանավորված դպրոցական կրթությունից հրաժարվելու երևույթը հանդիպում է հատկապես անցումների ժամանակ, օրինակ՝ տարրականից հիմնական կամ հիմնականից ավագ դպրոց տեղափոխվելիս այն ազդում է դպրոցահասակ երեխաների 2-5%-ի վրա: Տազնապայնություն ունեցող սովորողները հաճախ չհասկացված են: Ծնողներն ու մյուսները կարող են կարծել, որ նրանք միտումնավոր են նյարդայնացնում, ուշադրություն են փորձում գրավել կամ մանիպուլացնել: Այս սովորողները դժվարություններ են ունենում իրենց վարքագիծը մեկնաբանելիս, ինչը սխալ մեկնաբանություններն առավել հավանական է դարձնում: Դպրոցում և տանը վարքի անհամապատասխանությունները կարող են դպրոցի անձնակազմին մանիպուլացնելու հնարավորություն տալ, որ խնդիրները տանից են գալիս, իսկ ծնողներին՝ որ պատճառը դպրոցն է:

Տազնապայնությունը հաճախ դրսևորվում է որպես ֆիզիկական ախտանիշ և կարող է ի հայտ գալ հոգեկան առողջության այլ խնդիրների հետ, ինչպես օրինակ դեպրեսիան: Անկախ նրանից՝ սովորողն ունի բազմաթիվ ախտորոշումներ, թե չախտորոշված տազնապայնություն, որը ներգործում է սոցիալական, հուզական կամ ակադեմիական ֆունկցիոնալության վրա, յուրաքանչյուր սովորողի կարիքը պետք է հաշվի առնվի անհատապես:

### **Ուշադրության անբավարարության և գերակտիվության համախտանիշ (ՈՒԱԳՀ)**

ՈՒԱԳՀ-ն, դրա առաջացման պատճառների բացահայտումը և դրսևորման առանձնահատկությունները, ինչպես նաև դրանց հաղթահարման ուղիների առաջադրումը մանկավարժության և հոգեբանության արդի հիմնախնդիրներից է:

ՈՒԱԳՀ-ն զարգացման նյարդաբանական-վարքային առանձնահատկություն է, որը հաճախ սկսվում է վաղ մանկական տարիքում և դրսևորվում է այնպիսի նշաններով, ինչպիսիք են ուշադրության կենտրոնացման խնդիրները, գերակտիվությունը և իմպուլսիվ վարքագիծը: Այդպիսի իրավիճակը հաճախ բնորոշվում է անուշադրությամբ, իմպուլսիվությամբ և բարձր ակտիվությամբ: Գերակտիվությունը հոգեբանական և շարժողական դրսևորումների ամբողջություն է:

Այս հասկացությունը հաճախ ոչ տեղին է շրջանառվում, քանի որ շատ հաճախ մեծահասակները երեխայի սովորական ակտիվ վարքագիծը բնորոշում են որպես գերակտիվություն:

ՈՒԱԳՀ զարգացման դեպքում երեխայի մոտ ավելանում է նյարդային գրգռվածությունը /լարվածությունը/, որն արտահայտվում է ավելորդ խոսքի և ֆիզիկական ակտիվության միջոցով, հաճախ գերակտիվությունը կարող է ուղեկցվել ուշադրության թուլացմամբ<sup>14</sup>:

Գերակտիվության խնդրի ուսումնասիրության հարցն առաջին անգամ բարձրացրել է գերմանացի բժիշկ-նյարդաբան Հենրիխ Հոֆֆմանը (1847թ.), ով նկատեց այդ ախտանիշն այն երեխաների մոտ, ովքեր չէին կարողանում հանգիստ նստել աթոռին:

ՈՒԱԳՀ առաջացման պատճառները շատ բազմազան և անհատական են, շատ դեպքերում՝ տարբեր գործոնների համադրության արդյունք: Այդ գործոններից են՝

- ժառանգականությունը,
- մոր առողջությունը,
- հղիության և ծննդաբերության ընթացքը,
- սննդարար նյութերի պակասը,
- օրգանիզմում ճարպաթթվի պակասը,
- ընտանեկան միջավայրը,
- շրջապատող միջավայրը:

Հետաքրքրական է ընդգծել, որ գերակտիվության նշանները երեխայի մեծանալուն զուգընթաց նվազում են, մինչդեռ ցրվածությունն ու իմպուլսիվությունը կարող են ուղեկցել մարդուն երկար տարիներ՝ հիմք ծառայելով ներոզի և սոցիալական անհարմարվածության համար:

Գերակտիվությունը դրսևորվում է մի շարք առանձնահատկություններով: Ն.Ն. Ջավադենկոն նշել է, որ գերակտիվ սովորողները երբեմն ունենում են խոսքի կամ հաղորդակցման հետ կապված դժվարություններ: Նախադպրոցական տարիքում նրանք ի վիճակի չեն մինչև վերջ լսել հեքիաթ կամ որևէ պատմություն, դիտել մուտֆիլմն ամբողջությամբ: Նրանք դժվարանում են որևէ գործողություն ավարտին հասցնել: Նրանց հետաքրքրությունները

---

<sup>14</sup><https://www.smdoctor.ru/disease/giperaktivnost>

մակերեսային են, անկայուն, գործողություններն՝ ինքնաբուխ, իսկ խաղերը՝ անկարգ ու աղմկոտ (Зваденко Н.Н., 2000):

ՈՒԱԳՀ դեպքում վարքն ամենից հաճախ դրսևորվում է.

- ուշադրության կենտրոնացման դժվարություններով,
- գերակտիվությամբ,
- իմպուլսիվությամբ:

Անուշադրության հետևյալ ախտանիշները, որոնք դրսևորվում են շարունակաբար, խաթարում են երեխայի բնականոն զարգացման ընթացքը.

- սովորողը չի կարողանում կենտրոնացնել ուշադրությունը առաջադրանքների վրա,
- խաղի կամ աշխատանքի ժամանակ չի կարողանում ուշադիր լինել,
- չի կարողանում մինչև վերջ կատարել հանձնարարությունները (ոչ այն պատճառով, որ չի հասկանում),
- ֆիզիկական և մտավոր աշխատանքի ժամանակ ունենում է դժվարություններ,
- հաճախակի է կորցնում իրերը (խաղալիք, տետր),
- հաճախ մոռանում է ամենօրյա պարտականությունները,
- հաճախ շեղում է ուշադրությունը տարբեր իրերի վրա:

Իմպուլսիվությունն արտահայտվում է հետևյալ դրսևորումներով.

- նստած տեղում ոտքերով և ձեռքերով անկանոն շարժումներ է կատարում,
- վեր է կենում տեղից այնտեղ, որտեղ անհրաժեշտ է նստել,
- չափից շատ է խոսում,
- տալիս է պատասխան մինչև վերջ չլսելով հարցը,
- չի կարողանում սպասել իր հերթին (Е. Д. Белоусова, М. Ю. Никанорова, 2000):

Գերակտիվություն ունեցող սովորողների մեծ մասի մոտ նկատվում են վարքային առանձնահատկություններ, նյարդային սովորություններ, ինչպես նաև ջղաձգումների առկայություն, շարժողական ակտիվություն, անփութություն: Նրանք դժվարությամբ են մտնում մանկական կոլեկտիվ, հաճախ հասակակիցների հետ ունենում են տարատեսակ խնդիրներ:



ՈՒԱԳՀ ունեցող սովորողների հետ աշխատանքները պետք է անցկացվեն համակարգված ձևով, մի շարք մասնագետների՝ հոգեբանի, մանկավարժի և նյարդաբանի ներգրավմամբ: Անհրաժեշտ է նաև ծնողների ներգրավումը (Мочалова И.В., 2003):

Սովորողների հետ աշխատանքները հիմնականում իրականացվում են 4 ուղղությամբ.

- տուժած գործառույթների՝ ուշադրության, վարքի և շարժողական ակտիվության զարգացում,
- մեծահասակների և հասակակիցների հետ փոխհարաբերությունների, հմտությունների մշակում,
- աշխատանք զայրույթի հետ, քանի որ գերակտիվությունը հաճախ ուղեկցվում է ագրեսիայով,
- աշխատանք ծնողների հետ:

ՈՒԱԳՀ ունեցող սովորողների համար դժվար է միաժամանակ լինել ուշադիր, հանգիստ և ոչ դյուրագրգիռ:

Այս սովորողների հետ առաջնային աշխատանքը պետք է իրականացվի անհատական մակարդակով: Դրանից հետո միայն հարկավոր է իրականացնել սոցիալական այնպիսի աշխատանք, որը կօգնի նրան ներգրավվելու խմբի մեջ: Դա պետք է կատարվի աստիճանաբար: Սկզբում կարելի է հավաքել 2-4 հոգանոց խումբ, իսկ հետագայում ավելի մեծ խմբեր: Այստեղ կարելի է կիրառել այնպիսի մեթոդներ, կազմակերպել խաղեր, որոնք կօգնեն սովորողին կառավարելու զայրույթը:

ՈՒԱԳՀ ունեցող սովորողների ծնողները մեծ դժվարություններ են ունենում նրանց հետ շփման ժամանակ: Որոշ ծնողներ դիմում են խիստ արգելքների, մյուսները տեղի են տալիս երեխայի դժվարություններին, երրորդներն էլ շրջապատից անհամար դիտողություններ լսելով, սկսում են իրենց մեղադրել այդ ամենի համար: Դա իհարկե բացասական ազդեցություն է ունենում սովորողի հոգեբանության և վարքի վրա, ուստի անհրաժեշտ է բացատրական, պլանավորված աշխատանք իրականացնել նաև ծնողների հետ (Шевченко Ю.С., 1997):

ՈՒԱԳՀ դեպքում սովորողի հետ անհրաժեշտ է վարվել հատկապես նրբանկատորեն և համբերությամբ: Կարելի է գովել, բայց շատ զգուշավոր: Նրանց չի կարելի միանգամից մի քանի հանձնարարություն տալ, քանի որ դա

խոչընդոտում է ուշադրության կենտրոնացմանը: Նախընտրելի է միշտ նախապես զգուշացնել ակնկալվող գործունեության մասին:

Հանձնարարությունները պետք է լինեն սովորողի ֆիզիկական հնարավորությունների սահմանում: Խիստ արգելքներ չպետք է լինեն, իսկ անհրաժեշտության դեպքում պետք է նախապես տեղեկացնել դրանց մասին: Ցանկալի չէ միանգամից կիրառել «ոչ», «չի կարելի» բառերը:

Երբեմն նման սովորողների մասին ասում են, թե իբր չեն հոգնում: Իրականում նրանք բավական արագ են հոգնում և հենց այդ հոգնածությունն է դրսևորվում արագաշարժության, անհանգստության ձևով, ինչն ընկալվում է որպես ակտիվություն: Այդ պատճառով սովորողի միջավայրում պետք է լինի կարգուկանոն և կազմակերպված ռեժիմ: Ուտելու, հանգստի, սովորելու ժամանակը պետք է հայտնի լինի սովորողին, ինչը կապահովի նրա հանգստությունը: Հարկավոր է սահմանափակել համակարգչային խաղերը, հեռուստացույցով տարվելը, որոնք հատկապես նպաստում են հուզական լարվածության խորացմանը:

Շատ հաճախ ծնողները սովորողներին ուղարկում են տարբեր սպորտային խմբակներ՝ էներգիան ինչ-որ ձևով սպառելու: Մինչդեռ նրանց, հատկապես բարձր մտավոր ներուժով աչքի ընկնողներին, անհրաժեշտ է ոչ թե սպորտային, այլ հանգիստ խաղ, ինչպիսին, օրինակ, շախմատն է:

Այս խնդրի հաղթահարումը ենթադրում է աստիճանական, հետևողական ու տևական աշխատանք:

Ցանկացած երեխա կարող է անուշադիր, ցրված, իմպուլսիվ կամ գերակտիվ լինել, սակայն գերակտիվություն ունեցող սովորողների մոտ այս նշաններն ու վարքագիծն ավելի ուժեղ են արտահայտված և ավելի հաճախ են նկատվում, քան հասակակիցների մոտ: Ուշադրության պակասն ու գերակտիվությունը պետք է սկսի նվազել մինչև 7 տարեկանը, այլապես այն կարող է սրվել դեռահասության շրջանում (Шевченко Ю.С., 1997):

Ինչպես ցույց է տալիս փորձը, լավագույն արդյունքների կարելի է հասնել միայն ծնողների, ուսուցիչների, հոգեբանի համատեղ և միասնական ջանքերի զուգակցման արդյունքում: Սակայն ամեն դեպքում հիմնական ծանրաբեռնվածությունն ընկնում է ծնողների վրա, որոնց սպասվում է իրենց երեխայի հետ երկար տարիների համառ և հետևողական աշխատանք, և, որպես կանոն, նրանց ջանքերը արդարացվում են: Դժվար է ակնկալել, որ

գերակտիվություն ունեցող երեխան կարճ ժամանակում կդառնա լսող, քնքուշ և հանգիստ: Սակայն միանգամայն իրական է սովորել ապրել նման մարդու կողքին. համագործակցել նրա հետ և նրա վարքագիծը շրջապատի համար սոցիալապես ընդունելի դարձնել:

Գերակտիվություն ունեցող երեխաների հետ իրականացվող ոչ ճիշտ աշխատանքները կարող են հանգեցնել ոչ միայն խնդրի խորացմանը, այլև անձնային և բարոյական առանձնահատկությունների ձևավորմանը:

### **Խորհուրդներ ծնողներին**

- ✓ Երեխայի հետ հարաբերություններում պահպանել «դրական մոդելը»: Գովել նրան բոլոր այն դեպքերում, երբ նա դրան արժանացել է՝ ընդգծելով անգամ ամենաչնչին հաջողությունները: Հիշել, որ նրանք կարող են անտեսել դիտողությունները, սակայն զգայուն են նվազագույն գովասանքի հանդեպ:
- ✓ Խուսափել ֆիզիկական պատիժ կիրառելուց: Երեխայի հետ հարաբերությունները պետք է հիմնվեն վստահության, այլ ոչ թե վախի վրա: Նա միշտ պետք է զգա օգնությունն ու աջակցությունը: Միասին լուծել ծագող դժվարությունները:
- ✓ Չմերժել երեխայի խնդրանքը: Դեմ լինելու դեպքում փորձել շեղել:
- ✓ Նրան մասնակից դարձնել տնային գործերին:
- ✓ Իր փոխարեն չկատարել աշխատանքը:
- ✓ Ինքնահսկողության օրագիր պահել և միասին նշել երեխայի հաջողությունները տանն ու դպրոցում: Օրագրի հնարավոր սյունակները՝ տնային պարտականությունների կատարում, ուսուցում դպրոցում, տնային աշխատանքների կատարում և այլն:
- ✓ Հաճախակի խրախուսել:
- ✓ Խուսափել երեխային չափազանցված կամ, հակառակը, նվազեցված պահանջներ ներկայացնելուց: Աշխատել երեխայի առջև դնել իր ունակություններին համապատասխան խնդիրներ:
- ✓ Երեխայի համար սահմանել հստակ կանոններ՝ ինչն է կարելի և ինչը՝ ոչ: Ամենաթողությունը ոչ մի օգուտ չի բերի:
- ✓ Տանը պահպանել օրվա ստույգ ռեժիմը: Սննդի ընդունումը, խաղերը, զբոսանքները, քնելը կամ քնելուն նախապատրաստվելը պետք է ամեն օր

տեղի ունենան միևնույն ժամին: Պարզևատրել երեխային կանոններին հետևելու համար:

- ✓ Հնարավորինս խուսափել մարդաշատ վայրերից, որոնք կարող են երեխային նյարդայնացնել:
- ✓ Երեխային զերծ պահել գերհոգնածությունից, քանի որ դա հանգեցնում է ինքնակառավարման անկման ու շարժողական աշխուժության աճի:
- ✓ Երեխայի մոտ զարգացնել գիտակցված արգելակումը, սովորեցնել վերահսկել ինքն իրեն:
- ✓ Երեխային ավելի շատ հնարավորություն տալ ծախսել ավելորդ էներգիան: Օգտակար է ամենօրյա ֆիզիկական ակտիվությունը, մաքուր օդին երկար զբոսանքները, վազքը, սպորտային պարապմունքները:
- ✓ Երեխայի մոտ ինչ-որ զբաղմունքի հանդեպ հետաքրքրություն ձևավորել: Նրա համար կարևոր է ինչ-որ բնագավառում իրեն կարող և ունակ զգալը: Փորձել գտնել այն զբաղմունքները, որոնք «կիաջողվեն» երեխային և կբարձրացնեն նրա ինքնավստահությունը: Սակայն պետք չէ նրան գերձանրաբեռնել այնպիսի զբաղմունքներով, որոնք ազդում են հատկապես հիշողության և ուշադրության վրա:
- ✓ Երեխայի հետ խոսել զուսպ, հանգիստ տոնով, ընտանիքում ստեղծել ջերմ հուզական մթնոլորտ:
- ✓ Խորհրդակցել և համագործակցել երեխայի հետ աշխատող մասնագետների՝ դաստիարակների, մանկավարժների, հոգեբանի հետ:

### **Խորհուրդներ գերակտիվություն ունեցող երեխայի հետ աշխատող մասնագետներին**

- ✓ Պարզել, թե սովորողը ո՞ր ոլորտներում է դժվարանում:
- ✓ Պարբերաբար հիշեցնել կանոնների մասին, փոփոխությունների դեպքում հրավիրել նրա ուշադրությունը,
- ✓ Թույլ տալ, որ սովորողը սպառի իր ֆիզիկական ակտիվությունը, օրինակ՝ որոշ հանձնարարություններ կարող է կանգնած կատարել կամ ընդմիջումներ անել:
- ✓ Ուշադրությամբ ուկնդրել սովորողի արտահայտած մտքերը, խրախուսել նրանց կողմից արտաբերած մտքերը:

- ✓ Խրախուսել սովորողի կողմից ինքնուրույն լուծումներ գտնելու հնարավորությունը:
- ✓ Խուսափել սովորողի արտահայտությունները քննադատելուց կամ գնահատականներ տալուց,
- ✓ Քաջալերել սովորողի մասնակցությունը խաղին, դասին (Афонина А.В., Грыздова Н.В., 2005):

### **Զգայական և ֆիզիկական դժվարություններ**

**Լսողության խանգարում ունեցող սովորողներ:** Լսողության խանգարման պատճառները տարբեր են: Առանձնացնում են լսողության խանգարման առաջացման պատճառների հետևյալ 3 խմբերը՝ ժառանգական, բնածին և ձեռքբերովի: Լսողության խանգարման ձեռքբերովի պատճառներն ավելի շատ են հանդիպում, քան բնածին պատճառները:

Ըստ լսողության կորստի աստիճանի՝ տարբերում են ծանրալսություն (թույլ լսողներ) և խլություն (չլսողներ):

Ծանրալսության ժամանակ դիտվում է լսողության կայուն իջեցում, որն իր հերթին հանգեցնում է խոսքի ընկալման դժվարությունների: Խլությունը լսողության ամբողջական բացակայությունն է կամ դրա կտրուկ իջեցումը, որի ժամանակ խոսքի ընկալումն առանց հատուկ պայմանների դառնում է անհնարին:

Լսողության խանգարումների դեպքում սովորողների մտավոր զարգացումը բնութագրվում է ուշադրության, հիշողության և մտածողության զարգացման առանձնահատկություններով: Բազմաթիվ հետազոտությունների արդյունքները ցույց են տալիս, որ սողության խանգարումներ ունեցող երեխաները դժվարություններ են ունենում նշված բոլոր ոլորտներում: Ստորև ներկայացված են լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողների իմացական ոլորտի զարգացման առանձնահատկությունները:

**Ուշադրություն:** Լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողները միաժամանակ ընկալում են շատ ավելի փոքր թվով տարրեր, քան բնականոն լսողություն ունեցող երեխաները: Սա հատկապես ակնհայտ է դասարանում, երբ անհրաժեշտ է, օրինակ, լսել ուսուցչին և միաժամանակ գրել տետրում: Լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողի համար նաև զգալիորեն ավելի

երկար ժամանակ է պահանջվում գործունեության մի տեսակից մյուսին անցնելու համար, օրինակ՝ կարդալուց հետո լսել:

**Մտածողություն:** Շրջապատող սոցիալական միջավայրի հետ սահմանափակ շփումների պատճառով լսողության խանգարում ունեցող սովորողների մտածողությունը ևս կարող է տուժած լինել: Հաճախ հանդիպող դրսևորումներից են հիմնական և երկրորդական բաղադրիչները դժվարությամբ առանձնացնելը, ոչ ակնհայտ պատճառահետևանքային կապերը բացահայտելը: Ընդհանուր առմամբ, մտավոր գործընթացները զգալիորեն դանդաղ են ընթանում:

**Հիշողություն:** Բնականոն լսողություն ունեցող սովորողները արտաքին աշխարհի հետ պարզ շփման միջոցով ակամայից ընկալում և մտապահում են հսկայաձավալ տեղեկատվություն: Լսողության խանգարում ունեցող երեխայի մոտ նման շփումները բավականին սահմանափակ են, ուստի նա շատ ավելի քիչ է հիշում, թեև ունակ է նույն ծավալի տեղեկատվություն ընկալել, ինչ բնականոն զարգացող երեխան: Լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողները լավ են հիշում բառերը, որոնք սերտորեն կապված են տեսողական պատկերների հետ, և, հակառակը դժվարանում են ծայնային կամ վերացական երևույթներ նշող բառերի դեպքում:

**Միջանձնային հարաբերություններ:** Լսողության խնդիր ունեցող սովորողի համար ուսուցիչը զգալի դեր է խաղում միջանձնային հարաբերությունների ձևավորման գործում (համադասարանցիների կողմից տրված գնահատականի և ինքնագնահատականի ձևավորման առումով):

Չլսող և թույլ լսող սովորողներն ունեն չհիմնավորված բարձր ինքնագնահատական, որը բացատրվում է նրանով, որ վաղ տարիքից նրանք գտնվում են մեծահասակների կողմից իրենց ձեռքբերումների դրական գնահատականների ազդեցության տակ:

Երբեմն կարող են ագրեսիվ վարք դրսևորել, որը կապված է ուսուցչի և դասընկերների կողմից իրենց իրական հնարավորությունների գնահատման հետ: Լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողները առաջնահերթ հաղորդակցվում են ուսուցչի հետ և սահմանափակ շփում ունեն դասընկերների հետ: Երբեմն դրսևորում են «ոչ ագրեսիվ ագրեսիվություն», որն իրենից ներկայացնում է լսողության խանգարում ունեցող երեխայի կողմից ոչ խոսքային

միջոցների կիրառում՝ զրուցակցի ուշադրությունը գրավելու համար (բռնել ձեռքը, դիպչել ուսին, շատ մոտ գալ, նայել դեմքին և այլն):

**Աշխատանքի ձևերը:** Լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողները հոգեֆիզիկական զարգացման և հաղորդակցման մի շարք առանձնահատկություններ ունեն: Լսողության խանգարման դեպքում էապես տուժում է ոչ միայն խոսքի և տրամաբանական մտածողության ձևավորումը, այլև ընդհանուր առմամբ տուժում է ճանաչողական գործունեության զարգացումը: Նրանք ավելի ինքնամփոփ և հուզական են, նրանց մոտ նվազագույնի է հասնում արտաքին աշխարհի հետ շփվելու նախաձեռնողականությունը:

Հաշվի առնելով լսողության խանգարում ունեցող սովորողների առանձնահատկությունները՝ դասի ընթացքում պետք է կիրառել նյութերի ներկայացման հատուկ տեխնիկա և մեթոդներ, որոնք ակտիվացնում են սովորողների ճանաչողական գործունեությունը և նպաստում խոսքային հմտությունների և կարողությունների զարգացմանը:

Սովորողի հաջող զարգացման համար անհրաժեշտ պայման է զարգացնող միջավայրի ստեղծումը: Լսողության խանգարումներ ունեցող սովորողները բանավոր խոսքին տիրապետում են մեծահասակների խոսքն ընդօրինակելու գործընթացում: Խոսքի զարգացման հաջողությունը կախված է համապատասխան բառապաշարի, լեզվի քերականական կառուցվածքի, խոսքի ընկալման հմտությունների, ինչպես նաև ուրիշների հետ շփվելու հմտությունների առանձնահատկություններից:

Առանձնահատուկ նշանակություն է տրվում ուսուցչի խոսքին **ներկայացվող պահանջներին**, մասնավորապես.

- ✓ խոսելիս այնպես կանգել, որ լույսն ընկնի դեմքին,
- ✓ նստարանները դասավորել շրջանաձև կամ Ու-աձև, որպեսզի լսողության խնդիր ունեցող սովորողը կարողանա տեսնել նաև դասընկերներին,
- ✓ հետևել սեփական խոսքի հստակությանը, արտահայտչականությանը, սահունությանը, արտասանական նորմերի պահպանմանը, խոսքի համապատասխան տեմպին, դադարներին և առոգանությանը,
- ✓ խոսելիս գրավոր նշումներ կատարել, տակտիլային խոսք կիրառել,
- ✓ խոսելուց առաջ որևէ ժեստ կիրառել՝ ուշադրությունը գրավելու նպատակով,

- ✓ սովորեցնել ուշադրությամբ հետևել խոսողի դեմքին, ընկալել խոսքի իմաստը,
- ✓ նախապատրաստել նոր ուսումնասիրվող նյութի ընկալմանը,
- ✓ մի քանի հարցի միջոցով ստուգել ուսուցանվող նյութի ընկալման մակարդակը,
- ✓ նպաստել համադասարանցիների կողմից սովորողի ոգեշնչմանն ու խրախուսմանը,
- ✓ հնարավորության դեպքում վառ գույնի շրթներկ օգտագործել՝ բերանի հատվածն առավել արտահայտիչ դարձնելու նպատակով,
- ✓ դասարանում ապահովել վստահելի, համագործակցային, փոխհանդուրժող մթնոլորտ,
- ✓ խրախուսել ակտիվությունն ու մասնակցությունը դասին,
- ✓ ուշադրություն դարձնել կենտրոնացված աշխատանքին և կրկնությունների բավական բարձր հաճախականությանը խոսքային նյութի յուրացման համար (Ազարյան Ռ., Ավագյան Ա., 2016):

**Տեսողության խանգարում:**

Տեսողությունը բնության կողմից մարդուն տրված ամենաարժեքավոր և հրաշալի պարզևն է: Աչքերում արտացոլվում է ոչ միայն այն, ինչ տեսնում ենք, այլև այն ամենը, ինչ մենք զգում ենք. ուրախություն, անտարբերություն, սեր և ատելություն: Աչքերը մարդու ընդհանուր առողջական վիճակի և հոգու հայելին են: Մարդու կողմից շրջակա աշխարհի արտացոլման գործընթացում բացառիկ է տեսողության դերը:

Ընդունելով, որ մարդու տեսողությունը բնության անգնահատելի պարզև է, որին մենք պարտական ենք մեզ շրջապատող երևույթները ճանաչելու համար, Ի. Դ. Արտոմոնովը (1969) նշել է, որ իր հատկություններով այն գերազանցում է այլ կենդանի օրգանիզմների տեսողությանը (Մարության Մ., 2012):

Ս. Լ. Ռուբինշտեյնի (1946) կարծիքով՝ տեսողությունը մեզ տալիս է առարկաների առավել կատարյալ և ճշգրիտ ընկալում: Տեսողական ընկալումը մարդու՝ առավել օբյեկտավորված ընկալումն է: Հենց դա է պատճառը, որ այն մեծ նշանակություն ունի ճանաչողության և պրակտիկ գործողությունների համար:

Տեսողության խանգարումը բացասաբար է անդրադառնում ընկալման վրա, դժվարացնում է շփումն ու հաղորդակցումը, տարածական



կողմնորոշումը, խոչընդոտում է սոցիալական փորձի յուրացմանը:

Տեսողության խանգարումները դժվարացնում են անձի՝ ինչպես հուզականային ոլորտի ձևավորման և զարգացման, հաղորդակցման, խաղային, ուսումնական, աշխատանքային գործունեության, այնպես էլ սոցիալական հարմարեցման գործընթացները (Ա. Ա. Կրոգիուս, 1926, Լ. Ի. Սոլնցևա, 1984, Լ. Ի. Պլակսինա, 1998 և այլք): Հաստատված է, որ տեսողության բացակայությունը կամ նրա մասնակի խանգարումները բացասաբար են ազդում անձի զարգացման ողջ գործընթացի վրա (Մ. Ի. Զեմցովա, 1956, Լ. Ի. Սիլնիևա, 1980, Ռ. Ն. Ազարյան, 1990, Բ. Կ. Տուպոնոգով, 2004 և այլք):

Տեսողության խնդիր ունեցող սովորողները տարբեր են՝ ըստ տեսողության խանգարման աստիճանի, տեսողության սրության աստիճանի և աչքի հիվանդությունների բնույթի:

**Ռեֆրակցիոն** խնդիրներով երեխաների զգալի մասի մոտ տեսողության սրության նվազումը շտկվում է օպտիկական միջոցներով (ակնոցներ, կոնտակտային ոսպնյակներ), նման դեպքերում նրանց տեսողական հնարավորությունները չեն սահմանափակվում և չեն խախտում երեխաների բնականոն զարգացման գործընթացները: Մշտական բազմակողմանի բժշկական, հոգեբանական և մանկավարժական օգնության բացակայության դեպքում նրանց մոտ կարող է մեծանալ տեսողության կորստի հավանականությունը:

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների մեկ այլ մասը հայտնվում է տեսողության պակասի մասնակի փոխհատուցման պայմաններում՝ կապված օպտիկական շտկման կամ ամբողջական կուրության դեպքում դրա բացակայության պայմանների հետ: Այս սովորողների մոտ խանգարվում է բնականոն զարգացման ընթացքը: Նրանք հատուկ շտկող հոգեբանական և մանկավարժական օգնության կարիք ունեն:

**Չտեսնող (կույր) երեխաներ:** Չտեսնող սովորողները կարող են ունենալ մնացորդային տեսողություն (մինչև 0,04 դիօպտր) լավ տեսնող աչքում՝ ակնոցների կիրառմամբ, և պահպանված լինի լույսի ընկալումը: Շրջապատող իրականության մեջ չտեսնող (կույր) երեխաների կողմնորոշման ամենակարևոր գործոնը ձայնային կողմնորոշիչներն են:

**Թույլ տեսնող երեխաներ:** Այս խմբում ներառված են այն երեխաները, որոնք ունեն տեսողության զգալի նվազում: Նրանց՝ ավելի լավ տեսնող աչքում տեսողական սրությունը (օպտիկական ակնոցների կիրառմամբ կարող է լինել 0,05-0,2 դիօպտր (կամ ավելի բարձր), առկա են տեսողության այլ գործառույթների զգալի խանգարումներ՝ գույնի և լույսի ընկալման, ծայրամասային և բինոկուլյար տեսողության և այլն (Սվաջյան Ա.Հ. և ուրիշներ, 2020):

Տեսողության խանգարման պատճառները կարող են լինել՝

- Բնածին - պայմանավորված տարբեր վիրուսային և վարակիչ հիվանդություններով (գրիպ, տոքսոպլազմոզ և այլ), հղիության ընթացքում մոր նյութափոխանակության խանգարումներով, որոշ տեսողական արատների ժառանգական փոխանցմամբ (աչքերի չափի կրճատում, կատարակտ և այլն): Երբեմն այն առաջանում է ուղեղի բնածին բարորակ ուռուցքների պատճառով: Նման խանգարումներն անմիջապես ի հայտ չեն գալիս ( ԼիտվակաԳ. Ա., 1983):
- Ձեռքբերովի, որի պատճառ կարող են հանդիսանալ ներգանգային և ներակնային արյունազեղումները, ծննդաբերության ժամանակ և վաղ տարիքում երեխայի գլխի վնասվածքները, ներակնային ճնշման բարձրացումը, երեխայի առողջության ընդհանուր սոմատիկ թուլացումը, այլ: Օպտիկական նյարդի ատրոֆիայի պատճառը կարող են լինել ինչպես ժառանգական, այնպես էլ ձեռքբերովի անոմալիաները: Երբեմն կարող են լինել մի քանի գործոններ, որոնք առաջացնում են տեսողության կորուստ (Լիտվակա Գ. Ա., 1983):

Տեսողության օրգանի զարգացման բնածին հիվանդությունների և անոմալիաների պատճառները կարող են լինել արտաքին և ներքին միջավայրի փոփոխությունները՝ հղիության ընթացքում մոր տարբեր հիվանդություններ՝ գրիպ, այլ վիրուսային հիվանդություններ, քրոնիկական հիվանդությունների սրացում (Ժուլուբեվա Ն. Վ., Ցեպինա Ն. Բ., 2006):

Երեխաների մոտ առավել հաճախ հանդիպում են աչքի լուսաբեկման (ռեֆրակցիայի) հետևյալ խանգարումները.

- Դալտոնիզմ՝ աչքի՝ առանձին գույները տարբերակելու անկարողություն,
- Ամբլիոպիա՝ աչքի հնարավորությունների ֆունկցիոնալ նվազում, որը հնարավոր չէ ամբողջությամբ շտկել,

- Ստորոբիզմ՝ աչքի առանցքների տեղակայման պաթոլոգիա, երբ դրանք չեն կարող անցնել կոնկրետ առարկայի վրա,
- Կարճատեսություն /միոպիա/՝ վիճակ, որի դեպքում պատկերը կենտրոնանում է ցանցաթաղանթի դիմաց, որի արդյունքում հեռվում գտնվող առարկաները մշուշոտ են երևում:
- Հեռատեսություն /հիպերմետրոպիա/՝ աչքի լուսաբեկման խանգարում, որի դեպքում երեխան հստակ տեսնում է հեռվում գտնվող առարկաները, իսկ մոտ գտնվող պատկերներն աղավաղվում են:
- Աստիգմատիզմը-(հուն. a-ժխտական մասնիկ և stigma՝-կետ)-աչքի լուսաբեկության խանգարում է, որի ժամանակ տեսողական ընկալումը հստակ չէ, երեխան պատկերը տեսնում է երբեմն հստակ, երբեմն աղավաղված՝ անկախ առարկայի հեռավորությունից: Այն առաջանում է եղջերաթաղանթի ձևի՝ հաճախ բնածին, իսկ երբեմն՝ ձեռքբերովի խանգարումների պատճառով:

### **Երեխաների տեսողության խանգարման դրսևորման առանձնահատկությունները**

- Քանի որ բնածին կամ վաղ կուրության դեպքում սովորողը չի ստանում տեսողական պատկերացումների պաշար, նրանցից ոմանք ունեն տարածության մեջ կողմնորոշման և առարկայական գործողության յուրացման ուշացում: Իրական աշխարհի առարկաների մասին նրանց պատկերացումներն ու գիտելիքները սակավ են և ուրվագծային:
- Սովորողների մոտ հաճախ հանդիպում է խոսքի զարգացման հապաղում: Ընդ որում, տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների՝ արդեն իսկ ձևավորված խոսքը հաճախ ավելի ակտիվ է, բառապաշարն՝ ավելի հարուստ, քան տեսողական խնդիր չունեցող երեխայի խոսքը:
- Այս սովորողների մոտ զարգացած է տրամաբանական մտածողությունը, սակայն բառերը հաճախ չեն արտահայտում իրենց կոնկրետ իմաստը կամ օգտագործվում են ոչ տեղին: Կուրության դեպքում վերացական հասկացությունները հաճախ ավելի հեշտ են ընկալվում, քան կոնկրետները: Դրանք բնութագրվում են խոսքային (բանավոր) հիշողության զարգացման բարձր մակարդակով: Նմանատիպ

երեխաներին բնորոշ է մանրակրկիտ մտածողությունը. նրանք հակված են խորանալու առարկաների մանրամասների մեջ (Սոլնցեվա Լ. Ի, 2000):

- Թույլ տեսնող սովորողների կողմից կատարվող աշխատանքների արագությունը բավականին տարբերվում է բնականոն զարգացում ունեցող երեխաների արագությունից, որն էլ երեխաների մոտ առաջացնում է տարաբնույթ բարդույթներ՝ սեփական ուժերի նկատմամբ անվստահություն, վախեր, կասկածներ:

Տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների կրթադաստիարակչական գործընթացի կազմակերպման մեթոդները սկզբունքորեն չեն տարբերվում տեսնող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքների մեթոդներից, սակայն դրանք կիրառվում են՝ հաշվի առնելով նրանց զարգացման առանձնահատկությունները:

### **Մեթոդական հանձնարարականներ տեսողության խանգարում ունեցող սովորողների հետ աշխատող մանկավարժների համար**

- ✓ Անհրաժեշտ է ծանոթանալ երեխայի տեսողության վիճակի մասին ակնաբույժի կողմից տրված եզրակացությանը:
- ✓ Նախապես ծանոթացնել տարածքին և ցանկացած փոփոխության դեպքում սովորողին տեղեկացնել այդ մասին:
- ✓ Սենյակում չկանգնել լույսին հակառակ՝ պատուհանի ֆոնին:
- ✓ Հագուստի մեջ օգտագործել վառ գույներ, որոնք ավելի լավ են ընկալվում:
- ✓ Հաշվի առնելով նրանց աշխատելու դանդաղ տեմպը՝ ավելի շատ ժամանակ տրամադրել առաջադրանքների կատարմանը:
- ✓ Պարբերաբար փոփոխել կիրառվող գործունեության տեսակները, ուսումնադաստիարակչական գործընթացում կիրառել տեսողական հոգնածությունը թեթևացնող վարժություններ (տեսողական մարմնամարզություն), դադարներ, որոնք աչքերը կարող են բերել հանգստի վիճակի:
- ✓ Խոսել ավելի դանդաղ, կատարել հստակ, հակիրճ, կոնկրետ հարցադրումներ, որպեսզի սովորողները հնարավորություն ունենան հասկանալ և մտածել բովանդակության մասին: Շատ կարևոր է չչտապեցնել պատասխանել, որպեսզի ավելորդ լարվածություն

չառաջանա նրանց մոտ: Կարելի է հարցերին պատասխանելու համար նրանց տրամադրել 1-2 թույլ:

- ✓ Անհրաժեշտ է համապատասխան պայմաններ ստեղծել՝ առարկայի տեսողական ընկալման, նրա գույնը, ձևը, այլ առարկաների համապատկերում տեղադրումը, հեռավորությունը տարբերելու համար:
- ✓ Հարստացնել դասի բովանդակությունը տարբեր տեսակի առարկաներով (ձայնային կողմնորոշիչներ, դիդակտիկ պարագաներ, ուռուցիկ, շոշափվող պատկերներ և այլն):
- ✓ Ուսուցման ընթացքում կիրառել մեծ, վառ, երևացող գույնով, ուրվագծված դիդակտիկ պարագաներ:
- ✓ Առարկային ծանոթանալիս դանդաղեցնել ուսուցման տեմպը, քանի որ տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողներին տեսողական ընկալման, առաջադրանքը ըմբռնելու և կրկնակի դիտարկման համար ավելի երկար ժամանակ է անհրաժեշտ:
- ✓ Ավելի հաճախ օգտագործել ցուցումներ՝ առարկան ամբողջականության տեսանկյունից դիտարկելու համար:
- ✓ Սովորողների հետ իրականացվող անհատական պարապմունքների ընթացքում նրանց սովորեցնել հաջորդաբար անվանել նկարները, դրանք շարքով դնել ձախից աջ և, շարժվելով դեպի ներքևի շարք, հայացքը վերադարձնել ձախ կողմում գտնվող առաջին նկարին:
- ✓ Քանի որ տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողների մոտ գերակշռում է տեսողական ընկալման հետևողական ձևը, առաջարկվող նյութի բացահայտման ժամանակը ավելանում է առնվազն երկու անգամ:
- ✓ Տեսողության խանգարումներ ունեցող սովորողներին անհրաժեշտ է հնարավորություն տալ մոտենալ և զննել ներկայացված նյութը:
- ✓ Կիրառել թույլ տեսնող սովորողների համար հրատարակված մեծ տառաչափերով և համապատասխան գունավորումներով հատուկ դասագրքեր, մեթոդական ձեռնարկներ, ուսումնական և դիտողական միջոցներ:

Նշված առաջարկությունների կիրառումը ուսումնադաստիարակչական գործընթացում կօգնի մանկավարժներին տեսողության խնդիրներ ունեցող սովորողի համար ապահովել համապատասխան միջավայր և ավելի արդյունավետ իրականացնել ծրագրային խնդիրները:

### **Շարժունակության դժվարություններ:**

Ուսուցչի համար կարևոր է իմանալ, որ եթե դասարանում կատեղաշարժման դժվարություն ունեցող սովորող, ապա առաջին հերթին պետք է ապահովել վերջինիս հարմարավետությունը: Ուսումնական գործընթացում նրաներգրավման առաջին նախապայմանն է ստեղծել հիմք, որի վրա հենվելով՝ սովորողը կարող է իրեն ապահով զգալ և ցուցաբերել ինքնական ակտիվություն: Այստեղ էլ, իհարկե, պետք է հաշվի առնել սովորողի մոտ առկա խնդրի տեսակներն ու արտահայտման աստիճանը, որովհետև վերջիններից է կախված նրա կարիքը և այդ կարիքին համապատասխան պայմանների ստեղծումը: Տեղաշարժման/հենաշարժողական համակարգի խնդիր ունեցող սովորողների շրջանում մեծ տեղ են զբաղեցնում մանկական ուղեղային կաթված (ՄՈւԿ) ունեցող երեխաները: Բացի առաջնային՝ շարժողական խնդրից, հաճախ կարող են դրսևորվել խոսքային և մտավոր զարգացման խնդիրներ: Կարևոր է նշել մի քանի գործնական կողմնորոշիչ խորհուրդներ.

- Քանի որ տվյալ խնդրի դեպքում հաճախ հանդիպում է հոգեկան գործընթացների ոչ համաչափ զարգացում (որոշ գիտելիքներ և հմտություններ առավել զարգացած են, իսկ մյուս հմտություններն ավելի տուժած են և չեն համապատասխանում տարիքին):
- Մանկական ուղեղային կաթված ունեցող սովորողները հաճախ շատ զգայուն են լինում և անգամ փոքր զգայական գրգռումը կարող է հանգեցնել սպազմի ուժեղացմանը, ուստի՝
  - ✓ Ցանկալի է սովորողին մոտենալ կողքից,
  - ✓ Պետք չէ նստեցնել մեջքով դեպի դուռը և դեմքով դեպի պատուհանը, երկուսն էլ պետք է լինեն կողքից,
  - ✓ անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել հուզականային դաշտին և հաշվի առնել առանձնահատկությունները ուսուցման գործընթացում՝ (բարձր տազնապայնություն, խոցելիություն, անգամ բարձր ձայները կարող են ուժեղացնել սպաստիկան և հիպերկինեզը):
  - ✓ Յուրաքանչյուր դասաժամին անհրաժեշտ են դադարները՝ վարժանքների տեսքով:
  - ✓ Սովորողներն, ովքեր ունեն ձեռքի շարժունակության բարդ խանգարում (ինչը հաճախ զուգակցվում է խոսքի խնդիրների հետ) անհրաժեշտ են անհատական և մոդիֆիկացված

հանձնարարություններ, որոնք նրան ոչ խոսքային, այլ ընտրանքային պատասխանների հնարավորություն կտան:

- ✓ Քանի որ գործողությունների տեմպը դանդաղ է, անհրաժեշտ է ավելացնել հանձնարարությունների կատարման ժամանակահատվածը:
- ✓ Խրախուսանքը միշտ ունենում է իր դրական ազդեցությունը ինքնագնահատականի բարձրացման և սովորողի կողմից ցուցաբերած ակտիվության վրա<sup>15</sup>:

**Բացառիկ ընդունակություններ /օժտվածություն/ ունեցող սովորողներ:**

Օժտվածության հիմնախնդիրն արդի է ինչպես տեսական, այնպես էլ պրակտիկ /գործնական/ մակարդակում: Օժտվածությունն անհատի բնածին առանձնահատկությունների ամբողջությունն է, որը նախադրյալ է հանդիսանում ընդունակությունների զարգացման համար: Տարբերում են ընդհանուր օժտվածություն՝ որպես անձի բանականության ընդհանուր զարգացման նախադրյալ, և մասնավոր՝ հատուկ երաժշտական, մաթեմատիկական գեղարվեստական և այլ ընդունակություններ: Արտակարգ օժտվածությունը նախապայման է տաղանդի և հանճարի զարգացման համար (Նալչաջյան Ա.Ա., 1984):

Օժտված և տաղանդավոր սովորողներն ունեն մեծ ձեռքբերումների հասնելու ներուժ, որը կարող է դրսևորվել մեկ կամ մի քանի ոլորտներում.

- մտավոր ընդունակություններ,
- հատուկ ակադեմիական ընդունակություններ,
- ստեղծագործական ընդունակություններ,
- շփման և լիդերական ընդունակություններ,
- գեղարվեստական ընդունակություններ,
- հոգեշարժողական ընդունակություններ (Բաբայեվա Յու. Դ., Վոյսկունսկի Ա. Ե. 2003):

---

<sup>15</sup><https://www.sess.ie/categories/dyspraxia/development-co-ordination-disorder-dcd/strategies-learning-and-teaching>

Ժամանակակից հոգեբանության մեջ առավել արդիական են ամերիկացի հոգեբան Ժ. Ռենզուլիի ուսումնասիրությունները: Ըստ նրա՝ օժտվածությունը երեք բնութագրիչների համախումբ է՝

1. ինտելեկտուալ ընդունակություններ,
2. ստեղծագործականություն,
3. նպատակասլացություն, մոտիվացիա:

Ըստ Ժ. Ռենզուլիի՝ օժտված սովորողը մյուսներից տարբերվում է խնդրի լուծման նկատմամբ նվիրվածությամբ, այլ կերպ ասած՝ նրա պահանջմունքադրդապատճառային ոլորտում առաջատար են այն դրդապատճառները, որոնք կապված են գործունեության բովանդակության հետ, իսկ ստեղծագործականությունը կապված է գործունեության որոշակի տեսակի հետ:

Օժտված սովորողների՝ հաճախ հանդիպող առանձնահատկություններից են հետաքրքրասիրությունը, իմացական ակտիվության բարձր մակարդակը և վառ դրսևորումները, մտավոր գործընթացների արագությունը, ուշադրության կայունությունը, օպերատիվ լավ հիշողությունն ու հարուստ բառապաշարը, տրամաբանական մտածողության ձևավորվածությունը: Նրանք կարծես ցանկանում են ամեն ինչ իմանալ, մինչև վերջ հասկանալ, հաճախ նախընտրում են աշխատել միայնակ, ինքնուրույն են, զարգացած է քննադատական մտածողությունը, հեշտությամբ են առարկաների և երևույթների միջև առանցքային կապեր գտնում, հարցասեր են, նախընտրում են նորույթներ, բացահայտումներ և այլն: Նրանց բնորոշ է պերֆեկցիոնիզմը, եսակենտրոն են՝ նպատակային, կայուն իրենց հետաքրքրող գործունեության ոլորտում, որը հաճախ վերածվում է կլանվածության և գնահատվում որպես ռիզիկոսություն, համառություն, ինքնակարգավորման դժվարություն: Այս երեխաներն ըմբոստանում են սահմանափակումների դեմ, հակված են ինքնահիացման (Առաքելյան Մ., 2017):

Օժտված սովորողները միմյանցից տարբերվում են օժտվածության տեսակներով: Առանձնացվում է օժտվածության տեսակների 3 խումբ.

- Մտավոր կարողությունների ընդհանուր զարգացման շատ բարձր մակարդակ ունեցող երեխաներ, ովքեր ակնհայտորեն գերազանցում են միջին մակարդակը ստեղծագործականությամբ և նպատակին հասնելու համառությամբ: Այս երեխաներն ունեն արդարության բարձր զգացում և



շատ լայն անձնային արժեքային համակարգ:

- Սովորողներ, ովքեր ունեն գիտելիքի որոշակի ոլորտում հատուկ մտավոր օժտվածության նշաններ՝ որոշակի տեսակի գործունեությամբ զբաղվելու նախընտրությամբ, բայց ծայրահեղորեն են վերաբերվում ուրիշների կողմից տրված գնահատականներին և խոսքային դրսևորումներին և հաճախ են դրսևորում ոչ սոցիալական վարքագիծ:
- Սովորողներ, ովքեր ինչ-ինչ պատճառներով հաջողությունների չեն հասնում ուսման մեջ, բայց ունեն ճանաչողական վառ ակտիվություն, հոգեբանական ինքնատիպություն, աչքի ընկնող մտավոր կարողություններ, ստեղծագործական ունակություններ, զարգացած մտածողություն և առաջնորդելու կարողություն:

Օժտված սովորողների հետ աշխատանքի առանձնահատկություններից են.

- օժտվածության բացահայտման դժվարությունը,
- մեթոդական գրականության բացակայությունը,
- ժամանակի սղությունը,
- ուսուցիչների և սովորողների գերզբաղվածությունը:

Այս ամենի հիման վրա փորձենք առանձնացնել նաև մի քանի **խորհուրդներ**, որոնք կնպաստեն օժտված սովորողների լիարժեք ներառմանը կրթական համակարգ և հասակակիցների հետ հարաբերությունների կարգավորմանը.

- ✓ Հարկավոր է նախապես պլանավորել դասը /կարելի է սովորողին ևս ներգրավել պլանավորման աշխատանքներում կամ համատեղ դաս վարել/:
- ✓ Քննարկումներ կազմակերպել՝ հաշվի առնելով սովորողների հետաքրքրություններն ու նախասիրությունները (մարդասիրական, մաթեմատիկական, բնագիտական, երաժշտական և այլն), երեխայի մտավոր առանձնահատկությունները: Իրականացնել անհատականացված և տարբերակված ուսուցում:
- ✓ Օժտվածություն ունեցող սովորողներին հանձնարարել խորհրդատվություն իրականացնել դասընկերների համար:
- ✓ Ընտրել սովորողների հնարավորությունները բացահայտող ստուգման ձևեր կամ առաջադրանքներ՝ ընդգրկելով ծրագրով չնախատեսված

լրացուցիչ հարցեր, բարդ խնդիրներ, այլ առաջադրանքներ՝ առավելագույն հնարավորություն ընձեռելով անձնային աճի համար:

- ✓ Ուսուցիչը պետք է լինի ընկերասեր և նրբանկատ, հաշվի առնի սովորողների հոգեբանական առանձնահատկությունները, խրախուսի նրանց ստեղծագործական մոտեցումը, ձգտի ընտրված թեմայի խորը ուսումնասիրությանը:
- ✓ Հաշվի առնելով օժտված սովորողների՝ վերը նշված բոլոր հատկանիշները՝ անհրաժեշտ է ճիշտ կազմակերպել ուսումնական գործընթացը, մշակել անհատական ծրագիր՝ նման սովորողին համակողմանի աջակցություն ցուցաբերելու համար, որը պահանջում է աշխատող ուսուցչի մասնագիտական բարձր կոմպետենտություն:
- ✓ Կազմակերպել մրցույթներ, խաղեր, վիկտորինաներ:
- ✓ Կազմակերպել փոքր խմբերով, զույգերով աշխատանքներ՝ հնարավորություն ընձեռելով օգնել դասընկերներին:
- ✓ Համագործակցել ծնողների և դասավանդող ուսուցիչների հետ:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ազարյան Ա., Ավագյան Ա., Հատուկ մանկավարժություն, Երևան, 2019թ., էջ 173
2. Առաքելյան Մ., Օժտված երեխաների հոգեդիագնոստիակա, Երևան, հեղ. հրատարակություն, 2017 թ.
3. Լոգոպեդիան գործնականում, Ա. Ավագյան և ուրիշներ, Երևան Ասողիկ 2017, 76 էջ
4. ՀՀ օրենքը «Հանրակրթության մասին» օրենքում փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին, ՀՕ-35-Ն, Հոդված 1, կետ 4, Վերաշարադրված, 09.02.2022
5. Նալչաջյան Ա.Ա., Հոգեբանական բառարան, Ե., «Լույս», հրատարակչություն, 1984, էջ 211
6. Հատուկ մանկավարժություն: Դասագիրք մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար /Ռ.Ն. Ազարյանի և Ա. Վ. Ավագյանի խմբագրությամբ/, Եր., «Զանգակ» հրատ., 2016, 432 էջ
7. Մանկավարժահոգեբանական աջակցության ձեռնարկ 2: Մեթոդական ուղեցույց: Աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումներ /Լ. Ասրյան, Հ. Օհանյան և ուրիշներ/, Երևան, Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն ՊՈԱԿ, 2018, 80 էջ
8. Մարության Մ., Թույլ տեսնող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հատուկ խաղեր, խաղային վարժություններ, Երևան, Զանգակ, 2012թ., 40 էջ
9. Андреева О. С., Яковлева Н. В. и др., Психодиагностический комплекс для выявления детской одаренности на разных возрастных этапах, Методические рекомендации, Рязань, 2012.
10. Афонина А. В., Груздева Н. В., Пойми меня и действуй правильно!, Методическое пособие для психологов, педагогов и родителей, Иваново 2005
11. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Одаренный ребенок за компьютером. М., 2003.
12. Безруких М. М., Ребёнок - непоседа, Москва., Вентана - Граф. 2001

13. Белоусова Е. Д., Никанорова М. Ю. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции // Российский вестник перинатологии и педиатрии. - 2000..-N 3, с. 39-42
14. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. М., Изд-во института психотерапии, 2011. - 96 с.
15. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В., Непоседливый ребёнок, Москва: «Искусство психотерапии». 2001 год.
16. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. 3-е изд. М. 2004.
17. Белоусова Е. Д., Никанорова М. Ю. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции // Российский вестник перинатологии и педиатрии. - 2000..-N 3, с. 39-42
18. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2012.
19. Грязева В. Г., Петровский В. А. Одаренные дети: экология творчества. – Москва Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40с.
20. Добсон Дж. Непослушный ребенок. Практическое руководство для родителей. - М.: Пенаты, 1992. - 52 с.
21. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей/ В. Н. Дружинин.- СПб., 2010.
22. Дробинский А. О. Синдром гиперактивности с дефицитом внимания // Дефектология. - №1. - 1999.
23. Жолудева Н. В., Цепина Н.Б. Особенности логопедической работы с детьми с нарушениями зрения //Дошкольная логопедическая служба. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – Режим доступа: [<http://www.academy.edu.by/sites/logoped/logook.htm/>]
24. Заваденко Н. Н. Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Школьный психолог. 2000. № 4. С. 2-6./
25. Заваденко Н. Н., «Факторы для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей», Мир психологии №1, М., 2000 г.
26. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П.Ильин. - М.: СПб.: Киев: Питер, 2011. - 448с.
27. Кирилина Н. Дискалькулия, Ридеро,2019 36 стр.

28. Кошелева А. Д., Алексеева Л. С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. - М.: НИИ семьи, 1997. - 64 с.
29. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция — Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»)
30. Леви В. Нестандартный ребенок. М.: Знание, 2014.
31. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 320 с.
32. Мочалова И. В. Портрет гиперактивного ребенка в деталях. Наши дети: обучение, воспитание, развитие, здоровье. 2003 г. - №1
33. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. — М.: Теревинф, 2016. — (Особый ребенок). — 288 с./
34. Одаренные дети в школе (из опыта работы) // «Учитель в школе» №3, 2010 //Электронный ресурс. Режим доступа: [[http://intellektsystem.ru/articles\\_1\\_71.html](http://intellektsystem.ru/articles_1_71.html)]
35. Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоких нарушениях зрения / Под ред. А. Г. Литвака. - Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. - 112 с..
36. Ончурова Е. В, 2017// <http://skosh-nadegda.com.ru/team/76-teachers/p-oev/280-p-oev-earlyaut>
37. Проблемы одаренных детей и пути их разрешения в рамках социально-педагогической деятельности //Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://www.kursx.ru/psy86.html>]
38. Пенин Г. Н. «Воспитание учащихся с нарушением слуха», С-П, «Каро», 2006г.
39. Ильин Е. П.. Психология творчества, креативности, одаренности – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 448 с.
40. Солнцева Л. И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях // Дефектология. - 2000. - № 4. - С.3-8.

41. Солодянкина О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. –М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.
42. Сороки, В. М. Специальная психология.–СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
43. Ушаков, Д. В. Психология интеллекта и одаренности / Ушаков Д. В - М.: Институт психологии РАН, 2011. - 464 с.
44. Шевченко Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом: Практическое руководство для врачей, психологов и педагогов. -- 2-ое изд. – М.: Вита-Пресс 1997.-52 с.
45. Шафигуллина А. Г. Педагогическое сопровождение обучения детей с нарушением слуха на уроках развития речи. — СПб.: Реноме, 2012
46. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. М. : Просвещение, Учебная литература, 2017. 136 с.
47. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука: учеб. пособие: пер. с нем. М.: Академия, 2003.
48. Mayada et al. Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. Autism Res. 2012 Jun; 5(3): 160–179.
49. American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Retrieved August 2019 from <http://aaid.org/intellectual-disability/definition>
50. Special Education Guide. Retrieved August 2019 from <https://www.specialeducationguide.com/disability-profiles/intellectual-disability>

## Լրացուցիչ աղբյուրներ

1. <https://www.talant22.ru/roditelyam/osobennosti-odarenykh-detey/>
2. [https://psyjournals.ru/files/93131/vestnik\\_psyobr\\_2012\\_n4\\_Teplov.pdf](https://psyjournals.ru/files/93131/vestnik_psyobr_2012_n4_Teplov.pdf)
3. [https://pedsovet.su/metodika/6170\\_problemy\\_odarenyh\\_detey](https://pedsovet.su/metodika/6170_problemy_odarenyh_detey)
4. <http://skolkovo1.68edu.ru/documents/olimpiad/metododardeti.pdf>
5. [https://www.researchgate.net/publication/285584459\\_Managing\\_social\\_emotional\\_and\\_behavioural\\_difficulties\\_in\\_schools\\_in\\_the\\_Netherlands](https://www.researchgate.net/publication/285584459_Managing_social_emotional_and_behavioural_difficulties_in_schools_in_the_Netherlands)
6. <https://www.smdoctor.ru/disease/giperaktivnost>
7. [https://studme.org/220580/pedagogika/-\\_sindrom\\_defitsita\\_vnimaniya](https://studme.org/220580/pedagogika/-_sindrom_defitsita_vnimaniya)
8. <https://infourok.ru/specialnie-metodi-i-priemi-v-rabote-so-slaboslishaschimi-obuchayuschimisya-1591458.html/>
9. <hmk.am/wp-content/uploads/2021/03/dzernark-mankavarjneri-hamar.pdf>
10. <https://csm.ua/ru/vidy-narusheniya-zreniya-u-detej>
11. <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
12. [https://pedsovet.su/metodika/6170\\_problemy\\_odarenyh\\_detey/](https://pedsovet.su/metodika/6170_problemy_odarenyh_detey/)

### **ԳԼՈՒԽ 3. ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

*Եթե աշակերտներն ավելի հաճախ օգտագործեին իրենց տրամաբանական կարողությունները, ապա կարիք չէին ունենա ամեն նոր բառի բացատրությունը բառարաններում փնտրելու և դրանով ավելի շատ ժամանակ կխնայեին քննության ժամանակ:*

#### ***Մեծ Բրիտանիայի միջին դպրոցի ուսուցիչ***

*Իմ ուսանողները կարծում են, որ պետք է ավելի շատ կենտրոնանան ընթերցանության և գրելու հմտությունների բարելավման վրա, քան լսելու, քանի որ լսելու հմտությունը համարում են «հեշտ» հասանելի:*

#### ***Հունգարացի դասախոս***

*Ես զգում եմ, որ պետք է ավելի շատ ուսուցչակենտրոն ձևով դասավանդեմ, քանի որ վստահ չեմ, որ աշակերտները կկարողանան արդյունավետ աշխատել :*

#### ***Պորտուգալիայի միջին դպրոցի ուսուցիչ***

Արդյո՞ք ուսուցիչների այս մեջբերումներից որևէ մեկը ծանոթ է: Այսպես թե այնպես, մենք բոլորս շատ ենք հիասթափվում, երբ չնայած մեր առավելագույն ջանքերին՝ սովորողները չեն գրանցում ակնկալած առաջընթացը: Այսպիսով, միգուցե, ինչպես լեզվաբան Դիք Օլրայթը, այդպես էլ մենք պետք է ինքներս մեզ հարցնենք. «Ինչո՞ւ սովորողները չեն սովորում այն, ինչ սովորեցնում են ուսուցիչները»: Թերևս այս հարցի պատասխանի որոնումների ճանապարհին էր, որ 1960-ականներից ուսուցման՝ լայն տարածում ունեցող վարքաբանական տեսությունները փոխարինվեցին ժամանակակից կոգնիտիվ հոգեբանության մոտեցումներով:

Շվեդ հոգեբան Ֆերենց Մարթոնը ուսումնառության ուսումնասիրությունների արդյունքում այն դիտարկել է երեք հեռանկարների տեսանկյունից:



### **Հեռանկար առաջին**

Մանկավարժները կարող են բարելավել ուսումնառությունը՝ ընդլայնելով սովորողների կողմից դրա ընկալման շրջանակները, օրինակ՝ նրանց անձնային զարգացումը և ինքնաիրացումը ներառելով գործընթացի մեջ: Նա նաև առաջարկում է օգնել սովորողներին հարստացնել իրականության իրենց ներքին պատկերացումները՝ թույլ տալով «տեսնել» այդ իրականությունը տարբեր տեսանկյուններից:

### **Հեռանկար երկրորդ**

Ուսումնառությունը իրավիճակին մարդու արձագանքելու կարողությունը նկատելիորեն փոփոխելու գործիք է: Ցանկացած կրթական միջավայրում մենք ակնկալում ենք, որ տարբեր իրավիճակներին (քննություններ, էսսեներ, ներկայացումներ) սովորողների արձագանքները կփոխվեն կրթական նոր փորձ ձեռք բերելու արդյունքում:

### **Հեռանկար երրորդ**

Նյարդաբանական տեսանկյունից ուսուցումն այն գործընթացն է, որով նյարդային համակարգը փոխակերպվում է իր իսկ գործունեության արդյունքում: Այլ կերպ ասած՝ ուսումնառությունը «մտքերի թողած հետքերն» են, քանի որ նյարդային ակտիվությունը փոխում է գլխուղեղի ակտիվ նեյրոնների գործունեությունը, որոնք ուսուցման կառուցվածքային հիմքն են կազմում: Փոփոխությունը տեղի է ունենում բուն նյարդային գործունեության շնորհիվ, այսինքն՝ տեղեկատվության մշակման անմիջական հետևանքով:

Այս հեռանկարների էությունների դիտարկումը հանգեցնում է սովորողների ուսումնառության ոճերի և ռազմավարությունների հիմնախնդիրների ուսումնասիրությանը:

**Ուսուցման ոճեր:** Ուսուցման ոճը սահմանվում է որպես «ձևերի և պայմանների համակարգ, որոնց դեպքում սովորողներն առավելագույն արդյունավետությամբ են ըմբռնում, մշակում, պահպանում և մտաբերում այն տեղեկատվությունը, որը փորձում են սովորել» (James and Gardner, 1995): Առանձնացնում են ուսուցման ոճի մի քանի բաղադրիչներ՝ ճանաչողական, հուզական և միջավայրային (Սմիթ, 1983, Կոլբ, 1984, Քոուլս, 1991):

**Ճանաչողական** բաղադրիչը ներառում է ուսուցմանը մասնակցող ներքին իմացական գործընթացները (ընկալում, հիշողություն, մտածողություն և այլն):

Հուզական բաղադրիչը վերաբերում է սովորողի զգացմունքներին և ներառում է ուսումնական իրավիճակներում սովորողի դրական հուզական ապրումները, ինքնավստահությունը, հետաքրքրությունը, որոնք ուղղակիորեն ազդում են սովորողի ակնկալիքների ու մոտիվացիայի վրա: Միջավայրային բաղադրիչը վերաբերում է ֆիզիկական հարմարավետության ստեղծմանը: Ուսուցման որոշակի ոճի որդեգրման վրա կարող է ազդել ընթացիկ ուսումնական առաջադրանքը կամ հոգեբանական նախատրամադրվածությունը, կամ երկուսն էլ, իսկ երբ դրանց միջև անհամաձայնություն կա, ապա կարելի է ենթադրել, որ ուսուցման գործընթացը խաթարված է:

*Այն իրողության գիտակցումը, որ յուրաքանչյուր անհատ կարող է իրեն դրսևորել միանգամայն տարբեր բնագավառներում, որ մի բնագավառում դրսևորած ընդունակությունները ամենևին չեն բացառում մեկ այլ բնագավառում ուժեղ կամ թույլ լինելու հնարավորությունը, կասկածի տակ է դնում տարածված այն կարծիքը, թե մարդն ի ծնե խելացի կամ հիմար է:*

### **Հովարդ Գարդներ**

(Հարվարդի մանկավարժական ֆակուլտետի ճանաչողության և կրթության ու Բոստոնի համալսարանի բժշկական ֆակուլտետի նյարդաբանության բաժնի պրոֆեսոր)

Գարդները ժամանակակից նոր՝ բազմաբնույթ մտածողության տեսության հիմնադիրն է: Վերջինս նշում է, որ գիտելիքը և մտածողությունը համահավասար չեն, դրանք հոմանիշներ չեն: Մարդը գիտելիք ձեռք է բերում ողջ կյանքի ընթացքում, սակայն մտածողության այս կամ այն տեսակով օժտված է լինում ի ծնե. դա մարդու մտածելու ձևն է, եղանակը, որն իր հերթին կարելի է մշակել և զարգացնել կյանքի ընթացքում: Հենց մտածելու կերպով և ստացած տեղեկատվությունը ընկալելու, ըմբռնելու ձևով էլ մարդիկ տարբերվում են իրարից:

Գարդների բազմաբնույթ մտածողության տեսության առաջնային հիմնադրույթն այն է, որ մարդն ի ծնե օժտված է և նրան հատուկ են ընկալման,

մտածողության բոլոր ձևերը, սակայն տարբեր մարդկանց մոտ դրանցից մեկը կամ մի քանիսը լինում են ավելի ընդգծված: Հետևաբար ուսուցումը պետք է կազմակերպել այնպես, որ այն ինչ-որ չափով համահունչ լինի մարդու բազմապիսի ընդունակություններին:

Այս տեսությամբ գիտնականն առաջարկում է կրթական համակարգի մի շարք հիմնախնդիրների լուծումներ.

- ✓ ուսուցումը դարձնել դյուրին և հետաքրքիր,
- ✓ ձևավորել ուսուցման դրական շարժառիթներ,
- ✓ յուրաքանչյուր սովորողի համար ուսուցումը դարձնել ավելի մատչելի, արդյունավետ և ստեղծագործական գործընթաց,
- ✓ հնարավորություն ընձեռել կիրառելու ուսուցման յոթ ձև (հիմնված մտածողության՝ ստորև ներկայացված յոթ տեսակի վրա)՝ նախկինում ընդունված մեկի փոխարեն,
- ✓ հնարավորություն տալ մտածել և սովորել բազմաբնույթ եղանակներով,
- ✓ սովորողին հնարավորություն տալ յուրացնել ուսումնական նյութը իր համար առավել հարմար եղանակով,
- ✓ հնարավորություն տալ ուսուցիչներին կարևորել խորությունը ծավալի փոխարեն,
- ✓ կատարելագործել և ընդլայնել ուսուցման եղանակների ու մեթոդների բազմազանությունը,
- ✓ խթան հանդիսանալ ուսուցման նոր մոտեցումների ձևավորման համար:
- ✓ Հիմնվելով իր հետազոտությունների վրա՝ հեղինակն առանձնացրել է **մտածողության 7 տեսակներ.**

1. լեզվական
2. տրամաբանական-մաթեմատիկական
3. տեսատարածական
4. երաժշտական
5. մարմնաշարժական
6. միջանձնային
7. ներանձնային:

1. **Լեզվական / խոսքային մտածողությունը** մարդու բանավոր և գրավոր խոսքի զգացողությունն է (ընդ որում, պարտադիր չէ, որ երկու ձևերի զարգացման մակարդակները հավասար լինեն), լեզուներ սովորելու հնարավորությունը և որոշ նպատակների հասնելու համար լեզուն կիրառելու հմտությունը: Այս մտածողությունը ներառում է լեզուն՝ որպես հոռետորական կամ պոետիկ արտահայտման, ինչպես նաև տեղեկությունը պահպանելու միջոց կիրառելու կարողությունը:

2. **Տրամաբանական/մաթեմատիկական մտածողությունը** հնարավորություն է, որի միջոցով տրամաբանորեն վերլուծվում և լուծվում են ուսումնական խնդիրները, կատարվում են մաթեմատիկական գործողություններ և արվում գիտական հետազոտություններ:

3. **Երաժշտական մտածողությունը** ներառում է երաժշտական գործիքներ նվագելու, ստեղծագործելու և երաժշտության գնահատման կարողությունները: Այն հնարավորություն է տալիս ճանաչել և ստեղծել երաժշտական ձայներ, ռիթմեր և տոներ: Մտածողության այս տեսակը զարգանում է լեզվական մտածողությանը գրեթե զուգահեռ, մեծ ընդհանրություն ունի և կապված է նաև ներանձնային մտածողության հետ, որի հիմքում ընկած են անձի զգացմունքները:

4. **Մարմնաշարժողական մտածողությունը** խնդիրների լուծման ժամանակ ամբողջ մարմինը կամ նրա մասերը կիրառելու հնարավորությունն է: Դա մարմնի շարժումները կորդինացնելու միջոցով մտավոր կարողությունները դրսևորելու երևույթն է: Գարդները մտավորը և ֆիզիկականը դիտարկում է որպես հարակից և մեկը մյուսին խթանող գործողություններ:

5. **Տեսողական/տարածական մտածողությունը** աշխարհի տեսողական-տարածական ճիշտ ըմբռնումն ու իմաստավորումն է: Այն ներառում է ընդարձակ և ավելի սահմանափակ տարածությունների ճանաչման և օգտագործման ներուժը: Այս մտածողությամբ օժտվածները զգայուն են գույների, տողերի, ձևերի և տարածությունների նկատմամբ: Այս դեպքում ամենից ավելի զարգացած է լինում մտապատկերը, որն էլ նպաստում է տարածական մտածողության ձևավորմանը:

6. **Միջանձնային մտածողությունը** վերաբերում է այլ մարդկանց մղումները, շարժառիթները և ցանկությունները հասկանալու

հնարավորությանը: Այն թույլ է տալիս մարդկանց արդյունավետ համագործակցել:

**7. Ներանձնային մտածողությունը** տալիս է ինքն իրեն, իր զգացմունքները, մղումները հասկանալու հնարավորություն: Այս մտածողությամբ օժտվածները տեղյակ են իրենց տրամադրության և ցանկությունների մասին, ինքնամփոփ են, ունեն ինքնակառավարվող միտումներ և առողջ ինքնահաստատում: Գարդենի կարծիքով՝ այն մեր արդյունավետ աշխատանքը հասկանալու ունակություն է, որի մասին տեղեկությունները օգտագործվում են մեր կյանքը կարգավորելու համար:

Գարդենի կարծիքով՝ մտածողության այս 7 ձևերը հազվադեպ են իրարից անկախ լինում, դրանք գործում են միաժամանակ և ունեն միմյանց լրացնելու միտում: Դրանք բոլորը կարևոր են տարաբնույթ ուսումնական նյութեր ընկալելու և առաջադրանքներ կատարելու տեսանկյունից, հետևաբար ուսուցիչները պետք է հենվեն նրանցից յուրաքանչյուրի վրա:

Այս գիտելիքը մեզ թույլ է տալիս մի շարք հարցադրումներ ուղղել ուսուցիչներին, որոնց շուրջ մտածելն էականորեն կանդրադառնա ուսուցման գործընթացի կազմակերպման վրա.

- Որքա՞ն հաճախ ենք մենք հնարավորություն տալիս սովորողներին դիտարկելու իրենց սեփական ուսուցման գործընթացն ու արդյունքները:

### **Արդյոք մեր աշակերտին սովորեցնում ենք, թե.**

- *Ինչե՞րն են իրեն օգնում հիշելու փաստերը, թվերը, իրադարձությունները և այլն:*
- *Ո՞րն է իր սովորելու ամենաարդյունավետ ճանապարհը:*
- *Ո՞ր ոճերն է նա կիրառում ուսումնառության մեջ խնդիրներ լուծելու համար:*
- *Վերլուծել «Ի՞նչ արեցի - ի՞նչ ստացվեց - ի՞նչն էր պետք այլ կերպ անել հաջորդ անգամ» :*
- *Ինչպե՞ս օգնել աշակերտներին ճանաչելու, թե ինչպես են իրենք արդյունավետ սովորում:*

Այս տեսությունը կօգնի ուսուցիչներին ժամանակ առ ժամանակ անդրադարձ կատարել իրենց աշխատելաճին և սովորողի ուսումնառության գործընթացին՝ տեսնելու, թե ինչպե՞ս են նրանց գիտելիքներն ու հմտությունները փոխվել և հնարավորություններ ստեղծել յուրաքանչյուր սովորողի համար:

## **Ուսուցման ռազմավարություններ**

Ռազմավարություն եզրույթն ի սկզբանե ռազմական տերմին էր, որը վերաբերում էր լայնածավալ ռազմական գործողության պլանի իրականացման ընթացակարգերին: Իսկ պլանի իրականացման ավելի կոնկրետ քայլերը կոչվում էին մարտավարություն: Ընդհանուր առմամբ, ռազմավարություն եզրույթը վերաբերում է մի շարք ընթացակարգերի (մարտավարությունների) իրականացմանը ինչ-որ բանի հասնելու համար: Այսպիսով, **ուսուցման ռազմավարությունը ուսուցման իրականացման ընթացակարգերի հաջորդականություն է**, և այս հաջորդականության մեջ հատուկ ընթացակարգերը կոչվում են ուսուցման մարտավարություն:

Ուսուցման ռազմավարություններն այն հատուկ սովորությունները կամ օրինաչափություններն են, որոնք կիրառվում են ուսուցման գործընթացում: Տարբեր սովորողների ուսուցման, տրամաբանելու և խնդիրների լուծման առաջադրանքները հաղթահարելու հմտությունները շատ տարբեր են, տարբեր են նաև այն ռազմավարությունները, որոնք նրանք մշակում են նշյալ գործողություններն իրականացնելու համար:

Ուսուցման արդյունավետ ռազմավարությունները սովորողներին հնարավորություն են տալիս կառավարել իրենց ուսուցման գործընթացը և նոր գիտելիքն ինտեգրել իրենց՝ արդեն իսկ գոյություն ունեցող ճանաչողական կառույցներում: Ուսուցման անհաջող կամ ոչ արդյունավետ ռազմավարությունները կարող են խանգարել ուսուցմանը (Pask, 1976; Ford, 1985): Թեև կա ընդհանուր համաձայնություն, թե որոնք են ուսուցման ռազմավարությունները (ինչպես է մարդը օգտագործում իր ուղեղը սովորելիս), դրանց ընկալման ձևերը զգալիորեն տարբերվում են: Այնուամենայնիվ, չնայած ուսուցման ռազմավարությունների մեծ քանակին և բազմազանությանը, հնարավոր է դրանք խմբավորել ըստ սովորողի ուսուցման կարողությունների վրա ազդեցության:

Ուսուցման ռազմավարությունների մեջ առանձնացնում են **առաջնային** (որոնք միտված են սովորելու ենթակա տեղեկատվության յուրացմանը) և **երկրորդական** (որոնք աջակցություն են տրամադրում սովորողին) **ռազմավարությունների**:

Առաջնային ռազմավարությունները ներառում են տեղեկատվության մշակման ռազմավարություններ, որոնք ավելի մեծ ազդեցություն ունեն

ուսուցման ոճի ճանաչողական կողմերի վրա՝ նպաստելով մտավոր կազմակերպվածության բարելավմանը:

Երկրորդական ուսուցման շարունակվում են սովորողին ստեղծել սովորելու համար հարմար մտավոր և ֆիզիկական վիճակ և վերահսկել առաջընթացը, երբ ուսուցումը շարունակվում է: Սրանք կարող են դիտվել որպես մետաուսուցման և նախապատրաստման/կատարման ուսուցման շարունակություններ (Tessmer & Jonassen, 1988):

Ուսուցման ուսուցման շարունակությունները Աննա Շամոյի և Միքայել Օ՛Մալլեյի կողմից սահմանվել են որպես «սովորողների մտքեր այն գործողությունների վերաբերյալ, որոնք պետք է ձեռնարկեն՝ իրենց կողմից լեզվի ըմբռնման, հիշողության կառավարման արդյունավետության համար»: Այս հեղինակների հետազոտությունները վկայում են նաև, որ արդյունավետ սովորողներն ավելի շատ ուսուցման շարունակություններ են կիրառում, քան պակաս արդյունավետները (Ա. Շամո, 1998):

Ավելի ընդհանուր ուսումնասիրությունը, որը կենտրոնացած էր դպրոցական առարկաների ուսումնական պլանի վրա և իրականացվել է 2009 թվականին ավելի քան 800 մետավերլուծությունների հիման վրա, ցույց է տվել, որ ուսուցման վրա ամենակարևոր ազդեցությունները տեղի են ունենում այն ժամանակ, երբ սովորողը մշակում/ընտրում է ուսումնառության սեփական ուսուցման շարունակությունը: Սա նշանակում է, որ սովորողները պետք է վերահսկեն իրենց ուսուցման գործընթացը, ինչը նրանց հնարավորություն կտա հասնել ավելի բարձր նպատակների: Սովորողներին հնարավորություն է տրվում լինել ինքնակարգավորվող, ինքնավերահսկող, ինքնագնահատող (Հեթթի, 2009):

Ուսուցման ուսուցման շարունակությունների մասին խոսելիս չի կարելի չանդրադառնալ Օ՛Մալլեյի և Շամոյի ներկայացված դասակարգմանը: Նրանք առաջ քաշեցին ուսումնական ուսուցման շարունակությունների աստիճանակարգը՝ դրանք բաժանելով երեք հիմնական կատեգորիաների՝ **մետաճանաչողական, ճանաչողական և սոցիալ-հուզական:**

**Մետաճանաչողական ուսուցման շարունակությունները** ներառում են կառուցողական գործընթացներ ուսուցման պլանավորման, մարդու ըմբռնման և վերարտադրման, մշտադիտարկման և գնահատման համար, այլ խոսքով՝ միջավայր ստեղծում հասելու ուսումնական նպատակին: Մետաճանաչողությունը անհատի մտածողության գործընթացի և գործընթացի կառավարման

գիտակցումն է: Այլ խոսքով՝ այն սովորողի՝ ռազմավարության ընտրության և հմուտ օգտագործման կարողությունն է: Դպրոցում ուսուցման մեծ մասն իրականացվում է գրավոր աշխատանքի միջոցով, որտեղ կարևոր են հենց այս ռազմավարությունները: Մետաճանաչողական ռազմավարությունները ներառում են սովորողների աշխատանքի պլանավորումն ու գնահատումը:

**Ճանաչողական ռազմավարությունների** կիրառումն էական է այն համատեքստում, որ սովորողն աշխատում է կրթական բովանդակության հետ՝ իրականացնելով մտավոր (օրինակ՝ ստեղծելով մտավոր պատկերներ կամ կապելով նոր տեղեկատվությունը նախկինում ձեռք բերված հասկացությունների կամ հմտությունների հետ) կամ ֆիզիկական (օրինակ՝ նյութի վրա նշումներ կատարելով, ընդգծումներով, դասակարգումներ կամ ամփոփումներ ստեղծելով) գործողություններ: Ճանաչողական ռազմավարությունները թույլ են տալիս սովորողներին նախորդ գիտելիքները կապել նոր տեղեկատվության հետ: Այս ռազմավարությունները հանդես են գալիս նշումներ անելու, եզրակացություններ կանխատեսելու և տարբեր տեքստեր ըմբռնելու տեսքով: Ճանաչողական ռազմավարություններն օգտագործվում են՝ հաշվի առնելով սովորողների սեփական նախասիրությունները: Նրանք սովորում են նյութը այնպես, ինչպես իրենց համար նախկինում աշխատել է, օրինակ՝ կիրառելով որոշակի մեթոդներ: Յուրաքանչյուր սովորող ունի իր ուսուցման նախասիրությունները և ոճերը:

**Սոցիալ-հուզական ռազմավարությունների** առումով առաջնահերթ է այն, որ կա՛մ սովորողը շփվում է մեկ այլ անձի հետ՝ համագործակցելով և միասին յուրացնելով նյութը, կա՛մ պարզաբանման համար հարցեր է տալիս: Սոցիալ-հուզական ռազմավարությունները կարող են նվազեցնել անհանգստության մակարդակը դասարանում: Որպես ընդհանուր դրույթ՝ ուսումնական միջավայրը պետք է լինի ապահով, որտեղ սովորողի սխալները կդիտվեն որպես առաջընթացի դրսևորումներ այն առումով, որ սովորողը կկարողանա հաղթահարել սխալվելու վախը: Կարևոր են այնպիսի հմտությունները, ինչպիսիք են լսելը, կարծիք հայտնելը և անհրաժեշտության դեպքում օգնություն խնդրելը:



## **Տարբերակված դասավանդում**

Բոլոր ժամանակներում մանկավարժները փնտրում են տվյալ ժամանակի երեխայի ուսումնառությունը արդյունավետ կազմակերպելու սկզբունքներ ու մոտեցումներ: Չնայած ժամանակակից մանկավարժությունը բազմաբնույթ և լայն մոտեցումներ է մշակել, այնուամենայնիվ կրթական պահանջներն այսօր շատ արագ են փոխվում, և ուսուցումը դարձյալ ներքին և արտաքին մարտահրավերներ ունի: Ներքին մարտահրավերներից ամենաէականը ուսուցչի ինքնակրթության, ինքնավերլուծության, ճկունության հարցն է. չնայած տարատեսակ մոտեցումներին՝ այսօր էլ դպրոցներում դասավանդումն իրականացվում է ըստ «ուսումնառության միջին միֆի», ուսուցչակենտրոն սկզբունքով. ուսուցիչը դասը բացատրում, ամրակայում և վերլուծում է բոլոր աշակերտների համար նույն սկզբունքով՝ առանց հաշվի առնելու սովորողների ուսումնառության ոճերի տարբերությունը, սովորողների մտածողության բազմազանությունը (Thompson, 2014):

Ժամանակակից մանկավարժության հիմնական մոտեցումներից է դասավանդումը սովորողների ուժերին, կարողություններին, նախասիրություններին հարմարեցնելը: Նման դասավանդման արդյունավետ մոտեցումներից է **տարբերակված դասավանդումը**, որը հիմնվում է սովորողների կարիքների և նախասիրությունների վրա (Pearl, 2006):

Որպես դասավանդման սկզբունք՝ տարբերակված դասավանդումը բաղկացած է 4 առանցքից՝ **բովանդակություն, գործընթաց, վերջնարդյունքի ներկայացում, ուսումնական միջավայր**:

Բովանդակությունն այն է, ինչը ուսուցիչը պարտավոր է իրականացնել դասարանում յուրաքանչյուր սովորողի համար: Բնականաբար այն չի կարող կամայական լինել, այն ամրագրված է պետական չափորոշչով, ինչը ուսուցիչը պարտավոր է իրականացնել դասարանում յուրաքանչյուր սովորողի համար: Սակայն քանի որ դասարանում սովորողների ընդունակությունները, նախնական գիտելիքները, ուսումնառության ոճն ու մտածողությունը տարբեր են, հետևաբար նրանց ուսուցանելու եղանակն ու մոտեցումներն էլ պետք է տարբեր լինեն: Արդյունավետ ուսումնառություն կազմակերպելու համար ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի սովորողի մտածողության եղանակը:

**Ուսումնական գործընթացը** տարբերակման մեթոդով կազմակերպելու հիմնական սկզբունքները, տարբերակման հայեցակետերը, կազմակերպման եղանակները մշտապես կախված են՝

- առարկայի բովանդակությունից,
- կրթությանը ներկայացվող պահանջներից ու դասավանդման եղանակներից,
- աշակերտների անհատական կարիքներից:

Եթե ուսուցիչը հետամուտ լինի ուսման բազմամակարդակ գործընթացին և կարողանա այն իրագործել, ուսուցմանը ներկայացվող բովանդակային պահանջների տարբերակումը կնպաստի չափորոշիչի պահանջները բավարարող, ինչպես նաև՝ ԿԱՊԿՈՒ սովորողների ուսուցումը միաժամանակ և արդյունավետ կազմակերպող ուսումնառությանը:

Սակայն տարբերակումը չպետք է լինի կամայական. հենց վերը նշված առանձնահատկությունները տարբերակելու ճկունությունից է կախված ողջ գործընթացի հաջողությունը. տարբերակում կատարելը չպետք է դառնա աշակերտների «պիտակավորման» կամ «հայեցողական ընտրության» պատճառ: Յուրաքանչյուր աշակերտ պետք է հայտնվի իր համար ամենաարդյունավետ միջավայրում, ստանա տվյալ պահին իր համար օպտիմալ ծավալի և բնույթի աշխատանք, իր ուսումնառության ոճին համապատասխան ամենահարմար արտահայտման ձևի հնարավորություն:

Ինչպես վերը նշեցինք՝ տարբերակված ուսուցումն ունի իր առանցքները, որոնցից մեկն էլ իրականացվող գործընթացն է: Կախված դասի նյութից և նպատակից՝ ուսուցիչը միևնույն ժամանակահատվածում սովորողներին կարող է բաժանել զույգերի կամ խմբերի: Ճկուն ուսուցիչը միևնույն ժամանակ կարող է հանձնարարությունները մի քանիսին բաշխել զույգային կամ անհատական ուսուցմամբ՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ սովորողներից ոչ բոլորն են զգում ուսուցչի աջակցության կարիքը, ոմանք էլ՝ մասնակի կամ ամբողջովին, կամ հաշվի առնելով մի քանիսի ուսումնառության ոճերն ու անհատական կարողությունները: Ուստի՝ մինչ ուսուցիչը ինչ-որ բան է բացատրում աշակերտներից մեկին, մյուսները կարող են ինքնուրույն աշխատել:

Տպավորություն կա, թե սովորողներին խմբերի բաժանելը դյուրին գործընթաց է, հաճախ էլ ուսուցիչները, առանց բաժանման նպատակին հետամուտ լինելու, ինքնանպատակ բաժանումներ են կատարում: Մինչդեռ

խմբերի հմուտ և նպատակային ձևավորումը հաջող ուսումնառության գրավականներից է: Խմբերի ձևավորումը կարելի է իրականացնել 2 եղանակով՝ **միատարր և բազմատարր**: Միատարր կառուցվածք ունեցող խմբերի առանձնահատկությունն այն է, որ տվյալ առարկայի շրջանակներում սովորողների ընդունակություններն ու հետաքրքրությունները գրեթե նույնն են, միևնույն խմբի մեջ ներառված աշակերտներին պետք է տրվի նույն առաջադրանքը: Պարտադիր չէ, որ խմբի անդամները համագործակցեն միմյանց հետ, տրված առաջադրանքները նրանք կարող են կատարել նաև ինքնուրույն, իրարից անկախ: Նման դեպքերում հնարավոր է ստեղծել ավելի մեծ խմբեր:

Բազմատարր կառուցվածք ունեցող խմբերի առանձնահատկությունն այն է, որ սովորողների ընդունակություններն ու հետաքրքրություններն ակնհայտ տարբեր են: Այս դեպքում կարող է օգտակար լինել դերերի ճիշտ բաշխումը՝ ապահովելու, որ յուրաքանչյուր անդամ իր ընդունակությունների սահմաններում ներգրավվի խմբի աշխատանքներում: Նման խմբային աշխատանքն ապացուցում է այն տեսությունը, որ աշակերտները կարող են շատ արդյունավետ կերպով սովորել միմյանցից:

Տարբերակված դասավանդմամբ ուսուցման կազմակերպման հիմնական եղանակը խմբային աշխատանքն է, սակայն կարելի է զուգահեռ կիրառել զույգերով կամ անհատական ուսուցման եղանակները՝ կախված թեմայից և աշակերտների առանձնահատկություններից:

Խմբերով աշխատելու դեպքում ամենափոքր խմբում պետք է ընդգրկված լինի առնվազն 3 սովորող, քանի որ դրանից պակաս լինելու դեպքում աշխատանքը դառնում է զույգերով կամ անհատական: Լավագույն տարբերակն այն է, երբ խմբում ընդգրկված է 4 սովորող. այս դեպքում յուրաքանչյուր մասնակից կարող է ունենալ իր ենթաառաջադրանքը, և ավելին՝ անհրաժեշտության դեպքում խմբի անդամներին կարելի է հեշտությամբ բաժանել զույգերի: Վեցից ավելի սովորողներից բաղկացած խմբերը դժվար է կառավարել, քանի որ որոշ սովորողներ կարող են որոշել չմասնակցել խմբի աշխատանքներին և նույնիսկ խանգարել մյուսներին:

Տարբերակման մյուս եղանակը տարբերակումն է ըստ կարողությունների. այս դեպքում սովորողները բաժանվում են խմբերի՝ ըստ իրենց ընդունակությունների: Քանի որ խմբերի անդամներն ինքնուրույն են աշխատում,

անհրաժեշտություն չկա ստեղծելու փոքր (3–5 անդամից բաղկացած) խմբեր: Յուրաքանչյուր աշակերտ իր առաջադրանքը կատարում է ինքնուրույն, մասամբ՝ անհատական մոտեցմամբ:

Խմբում ընդգրկված տարբեր ընդունակություններով աշակերտներին հանձնարարված աշխատանքները տարբերվում են իրենց բովանդակությամբ. օրինակ պատմության դասաժամին կարող ենք ունենալ 4 տեսակի առաջադրանք.

- Դուրս գրեք ժամանակաշրջանը բնորոշող հատվածներ:
- Իրադարձությունները դասավորեք ըստ ժամանակագրական հաջորդականության:
- Պատրաստեք թեման ամփոփող սահիկաշար:
- Պատասխանեք նշված հարցերին:

Արդյունավետ համագործակցության հիմքում ընկած է աշխատանքի հավասար բաժանումը և փոխադարձ պատասխանատվությունը: Դրան կարելի է հասնել խմբի առանձին անդամներին որոշակի դեր-առաջադրանք տալով: Օրինակ՝ մեկը կարդում է, մյուսը գրի է առնում, մյուսը գտնում է հականիշները և հետևում է ժամանակին, և այսպես՝ շարունակ:

Ինչպես արդեն նշել ենք, տարբերակված դասավանդման կառուցվածքային փուլերից հաջորդը **վերջնարդյունքի ապահովումն է**: Վերջնարդյունքն այն է, ինչ աշակերտը ստեղծում է դասի վերջում՝ բովանդակության յուրացումը ցուցադրելու համար (NCCA, 2019):

Այս փուլի արտահայտման եղանակները կարող են բազմազան լինել.

- գրավոր
- բանավոր
- S<S միջոցներով
- պատկերավոր
- դերային :

Տարբերակված դասավանդման կայացման էական տարրերից վերջինը **ուսումնական միջավայրի** ստեղծումն է: Ինչ խոսք, դասավանդման բոլոր ձևերի ժամանակ էլ անհրաժեշտ է համապատասխան միջավայր ստեղծել. «տարբերակված դասավանդման միջավայր» ասելով պետք է նկատի ունենալ ուսուցչի ստեղծած ուսումնական միջավայրը թե՛ ֆիզիկական, թե՛ հոգեբանական իմաստով: Ֆիզիկական միջավայրը դասի նպատակներից բխող

համապատասխան դիդակտիկ նյութերի, փորձանոթների և նյութերի, խմբային բաժանման հարմարեցվածության և այլնի ապահովումն է: Հոգեբանական միջավայրի ստեղծողը ուսուցիչն է. նա պետք է ապահովի դրական համագործակցություն, կիրառի կառավարման այնպիսի մեթոդներ, որոնք կապահովեն խթանող ուսուցման, ազատ արտահայտման, անկաշկանդ շփումների, դրական, տրամադրող, հարգալից միջավայր: Երկու դեպքում էլ պետք է նկատի ունենալ, որ **«առանձնահատուկ պայման»** ասելով չպետք է հասկանալ միայն ԿԱՊԿ ունեցող սովորողի համար հանրակրթական դպրոցում ստեղծվող պայմանները, այլ՝ բոլոր երեխաների արդյունավետ ներգրավումը՝ **հաշվի առնելով յուրաքանչյուր երեխայի կրթական կարիքներն ու առանձնահատկությունները:**

Մասնագետները նշում են, որ տարբերակված դասավանդում հնարավոր է իրականացնել դասապրոցեսը այս 4 կառուցվածքային տարրերի հիման վրա պլանավորելու դեպքում: Սակայն գիտենք, որ դասը ստեղծագործական ընթացք ունեցող, բայց և ղեկավարվող պրոցես է, ուստի առաջնահերթությունը պետք է տրվի արդյունավետ դասավանդմանը, ոչ թե կառուցվածքային մանրամասների մեջ չափազանց խորանալուն: Հետևաբար այս հարցում նույնպես պետք է դրսևորել ճկունություն և ստեղծարարություն, չկաղապարվել նախօրոք մշակված քայլերով: Դասավանդման այս և բոլոր մյուս սկզբունքները հմուտ ուսուցիչը տեղայնացնում է իր դասավանդած առարկայի և սովորողների ներուժի շրջանակներում և հասնում առավելագույն արդյունավետության:

Տարբերակված դասավանդման իրականացման ամենատարածված եղանակը **համատեղ դասավանդումն է:**

**Համատեղ դասավանդման մոդելը** թիմի ներսում բոլոր անդամների միջև համագործակցության և հաղորդակցման ապահովումն է՝ ուղղված բոլոր սովորողների կրթական կարիքների բավարարմանը: Այն ուսուցման հարաբերականորեն նոր ռազմավարություն է, որը սահմանվում է որպես առնվազն երկու դասավանդողի (ուսուցչի և ուսուցչի օգնականի) համատեղ, համագործակցված աշխատանք (դասի պլանավորում, կազմակերպում և գնահատում) աշակերտների խմբերի հետ (Difference Between Teacher & Teaching Assistant, Oct 20, 2021): Այս դասավանդումը հանրակրթական դպրոց հաճախող զարգացման տարբեր առանձնահատկություններ ունեցող աշակերտների համար տրամադրվող կրթական և աջակցող ծառայությունների

համագործակցային մոտեցումներից մեկն է: Ըստ էության, այն ներառում է համագործակցություն կրթական գործընթացի բոլոր ոլորտներում՝ անկախ դասարանում ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների առկայությունից (Bacharach, Heck & Dank, 2004):

Ներառական կրթության հաջողությունը մեծամասամբ պայմանավորված է բազմամակարդակ համագործակցությամբ: Բարեհաջող կրթական միջավայր ստեղծելու կարևոր նախապայման է դասավանդմանը մեկ այլ տեսակետից մոտենալը: Դպրոցի ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործումն ապահովում է ուսումնառության առավել հաճելի միջավայր՝ լավագույնս բավարարելով ուսման ամենատարբեր կարիքներ ունեցող սովորողներին անհրաժեշտ պայմանները: Բոլոր երեխաներին առավելագույնս արդյունավետ դասավանդելու համար կիրառվող մեթոդը հենց համատեղ դասավանդումն է:

Համատեղ դասավանդումը կարող է կիրառվել կրթական տարբեր միջավայրերում՝ սկսած համալսարաններից մինչև տարրական և հիմնական դպրոցներ: Համատեղ դասավանդումը մանկավարժների (Friend & Cook, 2010) կամ այլ մասնագետների գործընկերությունն է՝ տարբեր կրթական կարիքներ ունեցող սովորողներին դասավանդելու համար: Համատեղ դասավանդման զանազան մեթոդները աշակերտներին ուսումնառության տարբեր հնարավորություններ են ընձեռում՝ դասապրոցեսին հաղորդելով բազմազանություն և ստեղծագործականություն: Ներառական կրթության արդյունավետ բաղադրիչ հանդիսանալով հանդերձ՝ համատեղ դասավանդումը ներառման իրականացման պարտադիր պահանջ չէ: Այն, մյուս ռազմավարությունների հետ միասին, աշակերտներին կրթական ծառայություններ տրամադրելու արդյունավետ և օգտակար ձև է (Friend & Cook, 2004):

Համատեղ դասավանդման նպատակը ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների համար ուսումնական ծրագիրը հասանելի դարձնելն է (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010), դասապրոցեսին աշակերտների մասնակցությունը ապահովելը: Համատեղ դասավանդումը աջակցություն է տրամադրում նաև մանկավարժներին (Friend & Cook, 2005):

Համատեղ դասավանդելով՝ երկու մանկավարժներ (հիմնականում ուսուցիչ և ուսուցչի օգնական, կամ էլ բազմամասնագիտական խմբի որևէ ներկայացուցիչ) աշխատում են միևնույն դասասենյակում: Այս մոդելը համատեղում է ուսուցիչների՝ ուսումնական ծրագրի ու առարկայի

բովանդակության իմացությունը և միջամտության վերաբերյալ հատուկ մանկավարժի գիտելիքները՝ հիմնված աշակերտների անհատական առանձնահատկությունների վրա: Անհատականացումը, ընձեռելով դասավանդման տարբեր ռազմավարությունների կիրառման հնարավորություն, նպաստում է նաև օժտված սովորողների ներառմանը: Համատեղ դասավանդումը, ի տարբերություն մեկ ուսուցչի կողմից դասավանդման, բոլոր աշակերտներին (այդ թվում՝ ԿԱՊԿ ունեցող) ընձեռում է ներառվելու և ներգրավվելու առավել լայն հնարավորություններ (Friend & Cook, 2010): Համատեղ դասավանդման վերջնական նպատակը հանրակրթական դպրոցում ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների առավել արդյունավետ ներառումն է իրենց հասակակիցների հետ: Բացի այդ, միայն ուսուցչի կողմից կազմակերպվող դասավանդման համեմատությամբ համատեղ դասավանդումը տալիս է ավելի բազմազան և ստեղծագործական դասավանդման մեթոդների կիրառման հնարավորություն, մեծացնում է ուսուցիչներին և բազմամասնագիտական թիմի անդամներին տրամադրվող աջակցությունը՝ ապահովելով դասավանդման ժամանակը կիսելու, ռեսուրսներն առավել արդյունավետ օգտագործելու հնարավորություն: Համատեղ դասավանդումը ենթադրում է ոչ միայն դասի համատեղ անցկացում, այլև պլանավորում (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010):

Համատեղ դասավանդման ժամանակ երկու ուսուցիչների ներկայությունը դեռևս չի վկայում այդ գործընթացի մասին, քանի որ այն ենթադրում է վերջիններիս համագործակցություն դասապրոցեսում, դրանից առաջ և հետո:

Համատեղ դասավանդումը ենթադրում է հետևյալ 3 բաղադրիչի առկայություն.

- երկու և ավելի դասավանդողի համագործակցություն, որոնցից մեկը կարող է լինել ուսուցիչը, իսկ մյուսը՝ մեկ այլ ուսուցիչ, ուսուցչի օգնական, բազմամասնագիտական թիմի որևէ մասնագետ, ծնող և այլն,
- աշակերտների բազմազանություն,
- դասաժամի արդյունավետ օգտագործում (Cook & Friend, 1995):

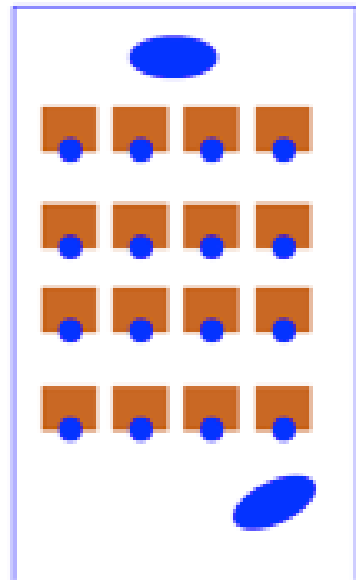
Հետազոտություններից մեկի համաձայն՝ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողները համատեղ դասավանդման կիրառման դեպքում առավել ներգրավված են լինում դասապրոցեսում, առավել բարձր գնահատականներ են ստանում, քան մեկ ուսուցչի կողմից դասավանդվող դասերին (Rea, McLaughlin & Walther-Thomas,

2002): Իսկ բարձր դասարաններում սովորողների շրջանում անցկացված հետազոտության արդյունքները վկայում են, որ նրանց դուր է գալիս համատեղ դասավանդումը, և որ հնարավորության դեպքում նորից կմասնակցեին համատեղ դասավանդվող դասերի (Wilson & Michaels, 2006): Սովորողները նշում են, որ իրենց ավելի շատ է աջակցություն տրամադրվել, օգտագործվել են դասավանդման տարբեր ոճեր: Համատեղ դասավանդումը ուսուցիչներին տալիս է անհրաժեշտ աջակցություն ունենալու հնարավորություն՝ միաժամանակ սովորողների համար ապահովելով ներգրավվածություն դասապրոցեսում: Համատեղ դասավանդումը ինչ-որ տեղ մարտահրավեր է ուսուցիչների համար, քանի որ վերջիններս պետք է վերանայեն իրենց աշխատանքի ոճն ու միմյանց փոխլրացնեն իրենց ուժեղ կողմերով (Ավագյան Ա., Գևորգյան Ե., Գևորգյան Ս., Կյուրեղյան Հ., Գրիգորյան Ռ., 2019):

Այժմ անդրադառնանք համատեղ դասավանդում իրականացնելու մի քանի տարածված մոդելների:

**«Մեկը սովորեցնում է, իսկ մյուսը՝ դիտարկում-աջակցում» մոդելով դասավանդում:**

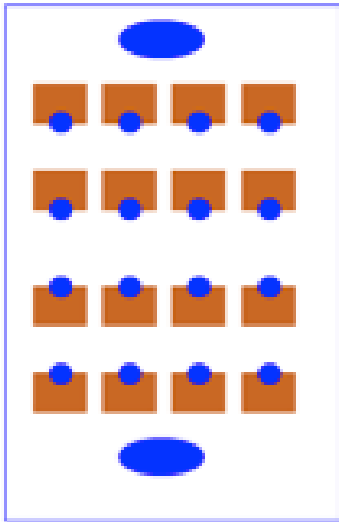
Համատեղ դասավանդման այս տեսակի առավելությունն այն է, որ երկու ուսուցիչներն էլ հնարավորություն են ունենում որոշակի ժամանակ դիտարկելու ողջ դասարանը և առանձին աշակերտների: Առարկայական կամ հիմնական ուսուցիչը պլանավորում է դասը, ուստի որոշ ժամանակ հատկացնում է նախնական պլանավորմանը:



Այս մոդելի ժամանակ պետք է ի նկատի ունենալ այն, որ միևնույն ուսուցիչը ժամանակի մեծ մասը չպետք է հանդես գա որպես հիմնական դասավանդող: Այս դեպքում հնարավոր է, որ մյուս ուսուցիչն (ուսուցչի օգնականին, կամ բազմամասնագիտական խմբի որևէ մասնագետին) ընդունեն որպես ուսուցչի օգնականի, այլ ոչ թե հավասար կարգավիճակով դասավանդող մասնագետի: Երկրորդ ուսուցիչը հետևում է **հրահանգների ճիշտ ընկալմանն ու կատարմանը ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների կողմից (Co-Teaching strategies and examples, St. Cloud State University, Teacher Quality Enhancement Center, 2011):**



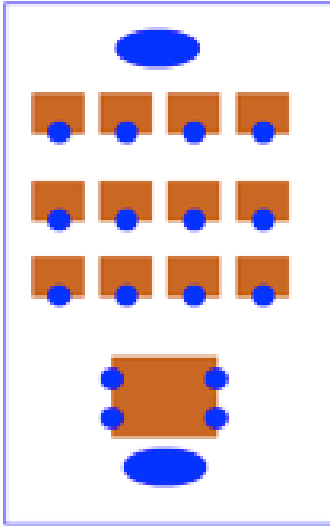
### «Ձուգահեռ դասավանդման մոդել»:



Այս մոտեցման դեպքում ուսուցիչները համատեղ պլանավորում են դասընթացը: Դասարանը բաժանվում է երկու խմբի՝ ըստ իրենց կարողունակությունների: Ամեն ուսուցիչ աշխատում է մի խմբի հետ, տրվում է նույն հարցը, յուրաքանչյուրն իր խմբի համար ընտրում է դասավանդման որևէ ռազմավարություն: Այս դեպքում ուսուցիչներն աշխատում են զույգերով՝ ունենալով իրենց դասարանի համար լիարժեք հաշվետվողականություն, իսկ առարկայի ծրագրման,

դասավանդման և աշակերտներին գնահատելու համար՝ հավասար պատասխանատվություն: Դասի նպատակը նույնն է երկու խմբերում:

Այս մոդելը նվազեցնում է աշակերտ-ուսուցիչ թվային հարաբերակցությունը և առավել արդյունավետ է թեստային աշխատանքի նախապատրաստման և նախագծային աշխատանքների ժամանակ, երբ աշակերտները առավել աջակցության կարիք ունեն: Օրինակ՝ մաթեմատիկայի թեստին նախապատրաստվելիս աշակերտների մի խմբում կարելի է ընդգրկել ուսումնառության դժվարություններ, իսկ մյուս խմբում՝ հաղորդակցման դժվարություններ ունեցող աշակերտներին՝ այդպիսով ապահովելով խմբերում բազմազանության առկայությունը և կրթական կարիքների տարբերակումը (**Susan Fitzell**, Parallel Teaching in the Co-teaching Classroom, 2021): Չնայած խմբերի քննարկման թեման նույնն է, յուրաքանչյուր աշակերտ/խումբ արձագանքում է թեմային՝ ըստ իր ունեցած գիտելիքների ու կարողությունների: Դասավանդման այս մոդելի դեպքում ուսուցիչը, որը հաշվի է առնում տեղեկությունը ներկայացնելու բազմազան միջոցները և այն, թե ինչպես են աշակերտները համադրում ու ներկայացնում իրենց սովորածը, դասարանում ներառական միջավայր է ստեղծվում: Այնուամենայնիվ սա համատեղ դասավանդման ամենից հազվադեպ օգտագործվող մոդելներից է:



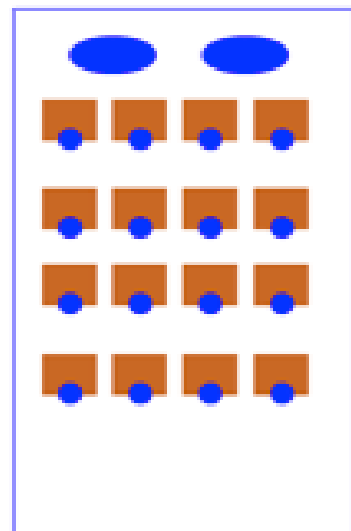
**«Այլընտրանքային դասավանդման մոդել»:** Այս ազգնավարությունը հնարավորություն է տալիս ուսուցիչներին դասավանդելու մեկ մեծ և մեկ փոքր խմբերի: Հնարավոր է, որ երբեմն յուրաքանչյուր խմբում դասավանդող ուսուցիչ ունենա իր անհատական դասի նպատակը և կիրառի այլ ուղղորդումներ: Այս մոդելի կիրառման ժամանակ դասավանդող ուսուցիչները կարող են օգտագործել իրենց ուսուցման ուժեղ կողմերն ու նախասիրությունները: Մի ուսուցիչը աշխատում է

ԿԱՊԿ ունեցող կամ չունեցող աշակերտների փոքր խմբի հետ: Այլընտրանքային դասավանդումը ներառական դասարանի միջավայրում ընձեռում է խորացված ուսուցում իրականացնելու հնարավորություն: Այն թույլ է տալիս, որ դասարանի բոլոր սովորողները նյութի որոշակի մասը ստանան փոքր խմբերով աշխատելիս: Այս մոտեցման առնչությամբ մի մտավախություն կա. հաճախ այն կիրառվում է միայն ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների հետ: Արդյունքում նրանք մշտապես առանձնացվում, մեկուսացվում են մեծ խմբից՝ ֆիզիկապես գտնվելով միևնույն դասասենյակում: Սա կիրառվում է նաև այն դեպքում, երբ տվյալ դասին նոր նյութ չի փոխանցվում դասարանին, այլ աշակերտները կատարում են գործնական կամ ինքնուրույն որևէ աշխատանք (Station Teaching and Alternative Teaching: Two Effective Co-Teaching Instructional Models by Model Teaching, July 26, 2019.):

**«Թիմային դասավանդման մոդել»:**

Այս դասավանդման ժամանակ երկու ուսուցիչները միաժամանակ սովորեցնում են միևնույն նյութը սովորողների մեկ խմբի: Ուսուցումն ավելի շատ նմանվում է զրույցի: Որոշ հետազոտողներ այս եղանակը համարում են ամենաբարդը, բայց նաև՝ ամենից գոհացնողը:

Մեկը սովորեցնում է, մյուսը՝ օժանդակում, այսինքն ուսուցիչներից մեկը առաջնորդում է դասի բովանդակային մասը, իսկ մյուս ուսուցիչը՝ հրահանգների, գործնական առաջադրանքների,



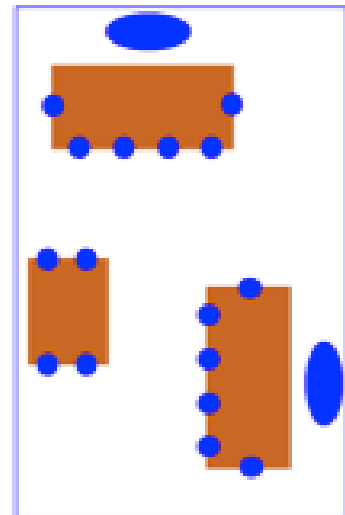
ուղղորդումների մասը: Օրինակ, անգլերեն լեզվի դասին առարկայական ուսուցիչը և լեզվակիր ուսուցիչը միասին են վարում դասը երկու լեզուներով, որպեսզի աշակերտները լսեն բառերը նաև լեզվակիր ուսուցչի արտասանությամբ:

Այս մոտեցումը կարող է նաև խնդրահարույց լինել, որովհետև այս եղանակին ուսուցիչները հաճախ դիմում են ոչ թե ելնելով աշակերտների կրթական կարիքներից, այլ հաճախ այն դեպքերում, երբ դասի պլանավորմանը բավական ժամանակ չեն կարողանում հատկացնել (Friend & Cook, 2010): Մոտեցումներից որևէ մեկի կիրառումից առաջ կարևոր է որոշել, թե որն է ամենաօգտակարը՝ հաշվի առնելով մանկավարժական ռեսուրսը, աշակերտների կարիքները և ուսուցանվող առարկայի բովանդակությունը: Թիմային ուսուցումը պահանջում է պլանավորման և համագործակցության բարձր մակարդակ և լավագույնս աշխատում է, երբ ուսուցիչների միջև առկա է վստահության և միջանձնային համատեղելիության մթնոլորտ:

**«Ուսուցման կենտրոնների տեղափոխման մոդելով դասավանդում»:**

Այս մոդելը հատկապես արդյունավետ է բազմամակարդակ, բազմահամակազմ և ներառական դասարաններում դասավանդման համար: Դասավանդման այս ձևը նման է կենտրոնների, որտեղ աշակերտներն աշխատում են 3 փոքր խմբով.

- 1. նոր նյութի մատուցման,**
- 2. ուղղորդված աշխատանքի,**
- 3. ինքնուրույն աշխատանքի՝**



ըստ սովորողների գիտելիքների և կարողությունների մակարդակի:

Յուրաքանչյուր խումբ ունենում է առանձին նպատակ՝ իր կարողությունների մակարդակին համապատասխան, երբեմն նաև՝ առանձին թեմա: Դասարանում սեղանները վերադասավորվում են՝ կազմելով 3 առանձնացված կենտրոններ: Ուսումնական յուրաքանչյուր կենտրոնում նախապես բաժանված խմբերն աշխատում են նախօրոք ուսուցչից ստացած բանավոր կամ գրավոր հրահանգներով, իսկ աշխատանքային գործընթացն

ինքնուրույն է կազմակերպվում, կամ էլ ուղղորդվում է ուսուցչի օգնականի կողմից (եթե դասարանում կա ուսուցչի օգնական):

Աշակերտները դասի ընթացքում սահմանված որոշակի ժամանակահատվածում լինում են բոլոր երեք կենտրոններում՝ յուրաքանչյուր կենտրոնում անցնելով դասի համապատասխան փուլը և կատարելով պահանջվող գործողություններ՝ թիմային կամ անհատական աշխատանքի ձևով: Այսինքն՝ բոլոր երեք խմբերը դասի ընթացքում իրականացնում են նույն գործողությունները, սակայն տարբեր ժամանակահատվածներում:

Ուսուցման կենտրոնների տեղափոխման մոդելով դասավանդումը պետք է ներառի հետևյալ երեք պարտադիր գործողությունները.

- 1 **«Ես եմ անում»** - Երբ ուսուցիչը բացատրում է նոր նյութը:
- 2 **«Մենք ենք անում»** - Երբ ուսուցիչը և աշակերտները միասին աշխատում են նյութի վրա:
- 3 **«Դու ես անում»** - Երբ աշակերտներն ինքնուրույն աշխատանք են կատարում:

Աշխատանքի կազմակերպումը ուսուցման կենտրոնների տեղափոխման կենտրոններում կատարվում է հետևյալ հաջորդականությամբ.

- ✓ Ուսուցիչը նոր նյութի մատուցման կենտրոնում բացատրում է նոր նյութը 1-ին խմբին, նույն ժամանակ 2-րդ խումբն աշխատում է ուղղորդված աշխատանքի կենտրոնում, իսկ 3-րդ խումբը՝ ինքնուրույն աշխատանքի կենտրոնում:
- ✓ Կենտրոններում որոշակի ժամանակ աշխատելուց հետո խմբերը տեղափոխվում են հետևյալ կերպ.
  - Նոր նյութի մատուցման կենտրոնի սովորողները տեղափոխվում են ուղղորդված աշխատանքի կենտրոն:
  - Ուղղորդված աշխատանքի կենտրոնի սովորողները տեղափոխվում են ինքնուրույն աշխատանքի կենտրոն:
  - Ինքնուրույն աշխատանքի կենտրոնի սովորողները տեղափոխվում են նոր նյութի մատուցման կենտրոն:

Դասարանի 3 խմբերից յուրաքանչյուրը դասը ավարտում է որոշակի կենտրոնում: Հաջորդ դասին խմբերը դասը սկսում են նախորդ դասի ավարտին իրենց աշխատած կենտրոնի հաջորդ կենտրոնից:

Համատեղ դասավանդման այս մոդելի կիրառման դրական կողմերն են.

1. Ինքնին պահանջում է տարբերակված դասավանդում բոլոր սովորողների համար:
2. Հաշվի առնելով սովորողների անհատական կարողությունները՝ դասի պլանավորման ժամանակ ապահովվում է վերջիններիս լիարժեք ներգրավվածությունը դասի բոլոր փուլերին:
3. Աշակերտները մեկ դասի ընթացքում հնարավորություն են ունենում լսելու նոր նյութը և աշխատելու ինչպես թիմով, այնպես էլ՝ ինքնուրույն (**Մանուկ Խաչատրյան, Միեր Դավթյան**, «Դասավանդման ժամանակակից մոտեցումներ և մեթոդներ», էջ 24-35, Երևան, 2019):

Համատեղ դասավանդման մոդելներն ըստ էության ունեն մի շարք առավելություններ, մասնավորապես մասնագիտական հմտությունների փոխանակում, սովորողների կրթական կարիքները հասկանալու ավելի մեծ հնարավորություն, ընդհանուր կրթության շրջանակներում հատուկ կարիքներով սովորողների համար ավելի մեծ ծրագրային հնարավորություն, ինչը թույլ է տալիս նաև բարելավել այդ սովորողների հարաբերություններն իրենց հասակակիցների հետ, իսկ դասավանդող ուսուցիչների համար ավելի թեթև աշխատանքային մթնոլորտ է ստեղծում:

Արդյունավետ կողմերից մյուսն այն է, որ ուսումնառության դժվարություններ ունեցող սովորողները միաժամանակ չեն ստանում հատուկ մանկավարժի կամ այլ աջակցող մասնագետների ծառայություններ, այլ շահում են ուսուցիչ-աշակերտ քանակական հարաբերակցության նվազեցումից և համատեղ դասավանդման ժամանակ կիրառվող մեթոդների բազմազանությունից (Cook, L. & Friend, 1995, p. 2):

Սակայն կան մի քանի ընդհանուր պայմաններ, որոնց ճիշտ կիրառման դեպքում միայն հնարավոր կլինի այս մոդելները արդյունավետ համարել: Դրանք են համատեղ դասավանդող մասնագետների նպատակաուղղված համագործակցությունը, վարչական աջակցությունը, միանման աշխարհայացքը և աշխատանքի կազմակերպման ճիշտ և բավարար ընտրված ժամանակահատվածը:

Արդի մանկավարժության մեջ առկա են դասավանդման բազմաթիվ ռազմավարություններ, և յուրաքանչյուր ուսուցիչ պետք է իրագեկված լինի

դրանց մասին, որպեսզի կարողանա ընտրել, թե որն է ամենահարմարը՝ կախված դասի թեմայից, սովորողների նախասիրություններից և ունակություններից: Դրանք գործողություններ, գործիքներ և ռեսուրսներ են, որոնք օգտագործվում են ուսուցչի կողմից՝ մեծացնելով հավանականությունը, որ սովորողները կհասնեն ուսումնառության նպատակներին և սահմանված վերջնարդյունքներին: Ինչպես **հումանիտար**, այնպես էլ **բնագիտական** առարկաներն ունեն դասավանդման մի շարք կարևոր ռազմավարություններ, որոնք էլ ավելի արդյունավետ ու հետաքրքիր կդարձնեն առարկայի մատուցումը:

### **Հումանիտար առարկաների դասավանդման ռազմավարություններ**

Ծանոթանանք հումանիտար առարկաների դասավանդման մի շարք կարևոր ռազմավարությունների (մեթոդների), որոնք կարող են էականորեն փոխել դասավանդման որակը և իմաստը:

**Խճանկար (Jigsaw):** Դասավանդման այս մեթոդը մշակվել է 1971թ. Ամերիկյան Տեխասի A&M համալսարանում ամերիկացի սոցիոլոգ և հոգեբան Էլիոթ Արոնսոնի կողմից: Սա համագործակցային ուսուցման մեթոդ է, որի կիրառության ժամանակ սովորողները խորամուխ են լինում տվյալ ուսուցանվող նյութի որոշակի հատվածի, դրույթների և հիմնախնդիրների մեջ:

«Խճանկարի» ժամանակ սովորողները համագործակցային խմբերով աշխատում են տարբեր թեմաների կամ միևնույն թեմայի տարբեր ենթաթեմաների կամ ուղղությունների շուրջ: Այնուհետև բոլոր խմբերի գործունեության արդյունքները միավորվում են և դառնում ողջ դասարանի «սեփականությունը» (The Jigsaw Classroom, New York, 2020-2021):

Այսպիսով՝ նյութն ուսումնասիրվում է հատվածաբար կամ տարբեր կողմերից, ապա պատկերն ամբողջանում է, երբ միավորվում են խմբային աշխատանքների բոլոր արդյունքները: Մեթոդին բնորոշ հատկություններից է այն, որ աշակերտները մեծ պատասխանատվություն են կրում միմյանց ուսումնառության համար, ինչպես նաև հանդես են գալիս և՛ սովորողի, և՛ սովորեցնողի դերերում (Aronson E., Holt H., 2000):

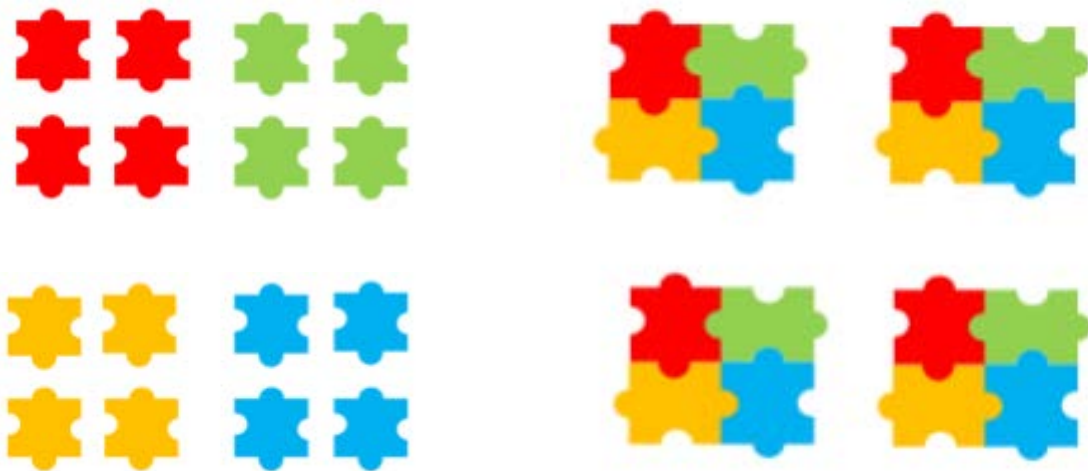
Այս ռազմավարության նպատակներն են.

- տեղեկատվությունն ըստ տրված նյութի ամբողջացնելու և հաղորդելու փորձագիտական կարողությունների մշակում և զարգացում,
- միաժամանակ և՛ սովորող, և՛ սովորեցնող դառնալու հնարավորություն,

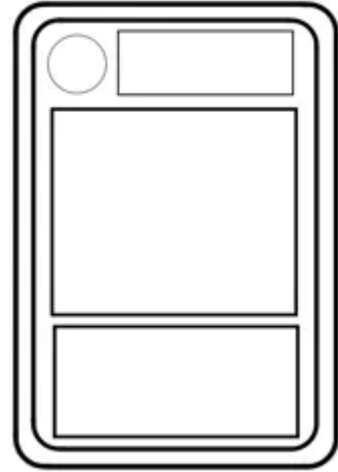
- առաջադրված նյութի համակողմանի ուսումնասիրություն՝ անդրադառնալով թեմային առնչվող տարբեր ոլորտներին,
- առաջադրված հարցերի պատասխանները գտնելը դասընկերների հետ համագործակցությամբ:
- նոր նյութի յուրացում մեծամասամբ դասարանում (Aronson E., Patnoe S., 2011):

«Խճանկար» մեթոդով դասավանդման առավելությունները.

- նյութի առավել բազմակողմանի և խոր ուսումնասիրություն,
- թեմայի նկատմամբ մոտիվացիայի բարձրացում և հետաքրքրությունների բավարարում,
- ժամանակի ճիշտ և օպտիմալ օգտագործում,
- նյութի ներկայացման բազմապիսի ձևեր, ինչն էլ ընկալման ու կրկնության բազմաթիվ հնարավորություններ է ընձեռում,
- նոր մատուցվող նյութի յուրացում մեծամասամբ դասարանում,
- և՛ սովորողի, և՛ սովորեցնողի ակտիվ դերակատարում, որն էլ ստիպում է սովորողին լինել ավելի ուշադիր և պատասխանատու ուսուցման գործընթացի նկատմամբ,
- խմբային աշխատանք, որը հեշտացնում է նյութի ընկալումը,
- հաշվետու լինելու կարողության և անձնական պատասխանատվության ձևավորում:



**«Կերպարային քարտ»:** Դասավանդման այս մեթոդը հնարավորություն է ստեղծում խթանել աշակերտների վերլուծական-քննադատական մտածողությունը, ձևավորել թեմատիկ կերպարների միջև համեմատական զուգահեռներ անցկացնելու հմտություն, ինչպես նաև քննել և դիտարկել կերպարը կարևորագույն կամ բեկումնային դեպքերից առաջ և հետո ընկած տարածաժամանակային կտրվածքով: Աշակերտը արտահայտում է երկու ինքնուրույն



դատողություններ հարցի շուրջ, կերպարի հանդեպ ձևավորում է անհատական վերաբերմունք: «Կերպարային քարտ»-ում սովորողները ձևակերպում են գրական երկի կերպարը բացահայտող հարցադրումներ այնպես, որ ներկայացվեն կերպարների արտաքին հատկանիշները, ներաշխարհի խմորումները, հուզական վիճակները, արարքների դրդապատճառները, կրած փոփոխությունները (Edel Roddy, 2019):

Ինչպե՞ս է ուսուցիչը «Կերպարային քարտ» ստեղծում.

- Սովորողներին բաժանում է խմբերի և յուրաքանչյուր խմբի հանձնարարում ստեղծել մեկ կերպարային քարտ՝ ընտրելով տվյալ ստեղծագործության կա՛մ առանցքային, կա՛մ երկրորդական հերոսի:
- Խմբերը ներկայացնում են տվյալ կերպարը «առաջ» և «հետո» ժամանակատարածական մոտեցմամբ:
- Քարտը բաժանվում է երկու մասի՝ «առաջ» և «հետո», որից հետո ընտրվում են տվյալ թեմատիկ կերպարի արտաքինին համապատասխան նկարներ և տեղադրվում քարտի համապատասխան հատվածներում:
- Կերպարի նկարի ներքևում հակիրճ վերաշարադրվում են սյուժեի այն դրվագները, որոնք բացահայտում են կերպարը բեկումնային դեպքերից «առաջ» և «հետո»՝ տեղեկություն հաղորդելով վերջինիս վերաբերյալ:
- Սովորողները բացահայտում են կերպարի արարքները, բնութագրում վերջինիս արտաքին հատկանիշները, ներկայացնում ներաշխարհի ապրումները և այլն:
- Այնուհետև տվյալ թեմատիկ սյուժեն շարադրվում է այնպես, ասես զրուցում են կերպարի հետ՝ նրան դիմելով «դուք»-ով: Սա նպաստում է



պատումի ոճը աշխուժացնելուն, միաժամանակ հնարավորություն տալիս աշակերտին պատմելուն զուգահեռ որոշակի մեկնաբանություններ անել:

- Նյութը շարադրելիս օգտագործվում են տեքստային մեջբերումներ ասվածը հիմնավորելու համար:
- «Կերպարային քարտի» ներքևում գրում են տվյալ թեմատիկ կերպարի բազմակողմանի և խորքային վերլուծությանը միտված մի շարք հարցադրումներ: Հարցերն այս դեպքում ևս պետք է ձևակերպել երկրորդ դեմքով:

«Կերպարային քարտը» կիրառելու հիմնական քայլերը.

- Ամեն խումբ իր կերպարային քարտը ստեղծելուց հետո անցնում է արդեն կոնկրետ քննարկման փուլին:
- «Կերպարային քարտ» ստեղծած խումբն ամբողջ դասարանին ներկայացնում է տվյալ թեմատիկ սյուժեի հակիրճ վերաշարադրանքը, իսկ հետո իր իսկ կազմած հարցերի միջոցով զարգացնում է կերպարի վերլուծությունը:
- Ուսուցիչը կարող է վարվել իր հայեցողությամբ և պահանջել, որ խումբը որևէ, օրինակ՝ պատմական կերպարը բացահայտող հարցերն ուղղի մեկ այլ պատմական կերպարը ներկայացնող խմբի, իսկ վերջիններս էլ՝ հակառակը, իրենց հարցերը կուղղեն այդ միևնույն պատմական ժամանակաշրջանի որևէ այլ կերպարը ներկայացնող խմբի:

Կարևոր է հիշել, որ բոլոր հարցերին պատասխանելիս պարտադիր է առաջնորդվել տեքստով, բերել տեքստային մեջբերումներ՝ ասվածը հիմնավորելու համար, ընդգծել տվյալ պատմական թեման բնորոշող բառեր, արտահայտություններ և այլն:

**«Պատմության առեղծվածի բացահայտում»:** Այս մեթոդը խթանում է դեդուկտիվ մտածողությունը, սովորողները սկսում են ավելի ուշադիր լինել պատմական իրադարձությունների պատճառահետևանքային կապերին:

Վերջինիս դեպքում սովորողներին պետք է առաջադրվի որևէ պատմական ժամանակաշրջան, որտեղ իրենք հանդես են գալու որպես խուզարկուներ (dedective): Նրանք պետք է ինքնուրույն կամ խմբով կարողանան «բացահայտել» պատմության որևէ առեղծվածային իրադարձության հանգամանքները: Մեթոդի կիրառման քայլերը.

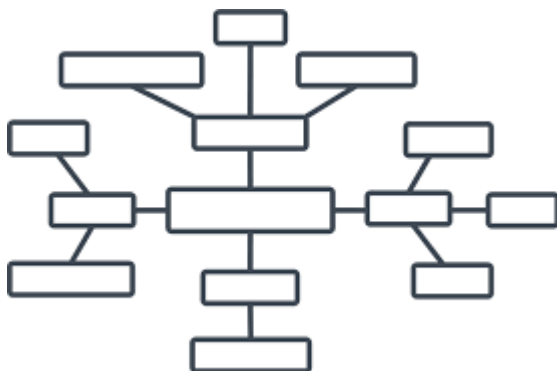
1. Ուսուցիչը մի շարք աջակցող հարցեր է տալիս, որոնք կօգնեն սովորողներին մանրամասնել տեղի ունեցած իրադարձության պատճառները և հետևանքները:

2. Հնարավորության դեպքում ուսուցիչը սովորողներին տրամադրում է պատմական որոշակի թեմատիկ աղբյուրներ: Միաժամանակ, որքան տարբերակված և նույնիսկ հակասական լինեն աղբյուրները, այնքան ավելի բարենպաստ հնարավորություն կստեղծվի մտածելու համար:

3. Նպատակահարմար է, որ ուսուցիչը խրախուսի սովորողներին կազմել առեղծվածային պատմական իրադարձության իրենց բացահայտումը՝ պատասխանելով տրված հարցերին: Ուսուցիչը կարող է այս ռազմավարությունը վերածել դասարանային առաջադրանքի, որտեղ բոլոր սովորողները միասին են վերլուծում իրադարձությունը (Ա. Չափման, Ն. Մանուկյան, Թ. Սաղդասարյան, Զ. Գևորգյան, 2020):

Այս մեթոդը արդյունավետ է հատկապես հայոց պատմություն, հայոց եկեղեցու պատմություն, հասարակագիտություն առարակների դասավանդման ընթացքում:

**Գաղափարների քարտեզագրում:** Սա մտքերի և դրանց փոխհարաբերությունների տարածական պատկերումն է: Օգնում է գիտակցված ձևով սովորել, ընդունել նոր տեղեկատվությունը և տեսողական պատկերի միջոցով ներկայացնել, թե ինչպես են տվյալ ոլորտի գաղափարները փոխկապակցվում: Գաղափարների քարտեզ կազմելու համար անհրաժեշտ է գլխավոր, առանցքային, հիմնական միտքը նշել թղթի մեջտեղում՝ ուղղանկյան ձևով: Այնուհետև կապակցված գաղափարները պետք է գրել կենտրոնական մտքից ճառագայթող ճյուղերին: Բոլոր բառերը, արտահայտությունները գծերով միացնել կենտրոնին կամ ճյուղերին՝ ըստ դրանց՝ միմյանցից կախված լինելու հանգամանքի: Մտքերի քարտեզագրումը կարելի է համարել մտագրոհի տարատեսակ: Իրականում դրանք 2-ն էլ նպաստում են նոր նյութի տարբեր մեկնաբանությունների և տեսակետների կուտակմանը, սակայն տարբերվում են միմյանցից: Այս դեպքում պատահական մտքեր ավելի քիչ են լինում, քան մտագրոհի ժամանակ է: Այն իր



կառուցվածքով զարկ է տալիս գաղափարների ներդաշնակեցմանն ու նոր գաղափարների կառուցմանը (Mind map guide, 2021):

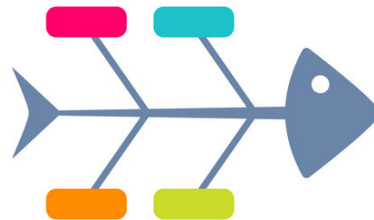
**Խնդիրների կամ պատճառահետևանքային կապի բացահայտում, վերհանում և լուծում «ձկան կմախք» գծապատկերների միջոցով:**

Դասարանում «ձկան կմախք» գծապատկերը տվյալ թեմայի պատճառների վերլուծության հիանալի գործիք է, որի շնորհիվ կարող են աշակերտների մոտ զարգացնել խնդիրների լուծման կարողություններ ու հմտություններ: «Ձկան կմախքի» գծապատկերները օգնում են բացահայտել իրադարձության հիմնական պատճառները. ինչո՞ւ է այս կամ այն սխալը տեղի ունեցել, ինչո՞ւ է ինչ-որ բան հանգեցրել նման արդյունքի և այլն: Ցանկալի է, որ դասի ընթացքում ուսուցիչը խրախուսի սովորողներին օգտագործելու «ձկան կմախք» գծապատկերը՝ որոշակի խնդրի շուրջ մտքերի փոխանցում կատարելու և տվյալ խնդրի կամ հիմնահարցի հիմնական պատճառները բացահայտելու համար (Edraw Mind, 2021):

Ինչպե՞ս օգտագործել «ձկան կմախք» գծապատկերը խնդիրների լուծման համար: Անհրաժեշտ է իրականացնել հետևյալ քայլերը.

- Բացատրել գծապատկերի հիմքում ընկած օրակարգը, որը թիմի անդամներին կարող է օգնել տեսնելու առաջադրված խնդրի տարբեր կողմերը կամ հնարավոր լուծումները:
- Գծապատկերում ընտրել հասկացություններ, որոնք կնպաստեն, որպեսզի ավելի մանրամասն քննարկում ծավալվի: Օրինակ՝ կարող է ավելացվել «քաղաքականություն», «մեթոդներ», «անձնակազմ» և այլն:
- Բացահայտել գլխավոր պատճառները տվյալ խնդրի յուրաքանչյուր գծապատկերի հատվածում: Թիմի անդամները կարող են ծավալել «մտքերի փոթորիկ» քննարկում:
- Լսել աշակերտների բոլոր տեսակետները, անհրաժեշտության դեպքում որոշ ուղղորդումներ անել:
- «Ձկան կմախք» գծապատկերի օգտագործման խորհուրդներ.
- Թիմին կենտրոնացած պահել ոչ թե նշանների, այլ խնդրի պատճառների վրա:
- Համոզվել, որ գծապատկերում մեծ տեղ է հատկացված հիմնական խմբերի քննարկման համար:

- Առաջարկել թիմի անդամներին տվյալ խնդրին առնչվող իրենց առաջ քաշած բոլոր պատճառները գրառել կաշուն թղթերի վրա և ամրացնել «ձկան կմախքի» գծապատկերի վրա, որպեսզի աշխույժ քննարկում լինի:
- Խրախուսել բոլոր աշակերտներին միանալ մտագրոհի վարժությանը և բարձրաձայնել սեփական կարծիքը:



Այս մեթոդով հնարավոր է պարզել պատմության, հասարակագիտության, գրականության կամ այլ հումանիտար առարկայի որևէ դասընթացի խնդիրների պատճառահետևանքային կապը և վերլուծել: Այն կարևոր է հատկապես տարաբնույթ խնդիրների ու հիմնահարցերի լուծման ռազմավարությունների քննարկման ժամանակ: «Ձկան կմախքը» հեշտ օգտագործման ճկուն մտքերի քարտեզագրման գործիք է, որը նախատեսված է ժամանակակից տեսողական գծապատկերներ և մտքի քարտեզներ ստեղծելու համար:

### **Բնագիտամաթեմատիկական առարկաների դասավանդման ռազմավարություններ**

Բնագիտական առարկաների դասավանդման ռազմավարությունները և տեխնիկաները էականորեն կախված են գիտության բնույթի և սկզբունքների հետ: Ստորև ներկայացված են բնագիտական ուսուցման 7 սկզբունքները և դրանցից բխող արդյունավետ դասավանդման մեթոդները (Harlen, 2010):

**1. Դասավանդումը որպես նպատակային միջոց:** *Բնագիտության ուսուցման մասին մտածեք որպես ուսուցման կարևորագույն նպատակին հասնելու միջոցի:*

Բոլոր ուսուցիչներն ունեն անձնական համոզմունքներ և տրամադրվածություն ուսուցման, սովորելու և սովորողների վերաբերյալ: Որոշ ուսուցիչներ կարծում են, որ իրենց պարտականությունն է ուսուցանել նյութը, իսկ սովորողների պատասխանատվությունն է դա սովորելը: Նման տեսակետը

հակասում է վերևում նշված 1-ին սկզբունքին: Բնագիտության արդյունավետ ուսուցումը միջոց է կարևոր նպատակին հասնելու համար:

**2. Հիմնական գիտական գաղափարներ:** *Կենտրոնացեք հիմնական գիտական գաղափարների վրա, որոնք ունեն ամենամեծ նշանակությունը:*

Ուսուցիչները վաղուց են բնագիտության դասավանդումը դիտարկում որպես սեփական գիտելիքների վրա հիմնված պատմումի և ընթերցանության ամբողջականություն: Եթե լաբորատոր գործունեությունը ներառված է, ապա նրանք կենտրոնանում են միայն լաբորատոր հմտությունների և տեխնիկայի զարգացման, այլ ոչ հետազոտության միջոցով նոր գիտական գաղափարներ ստեղծելու վրա: Նման ուսուցումը հակասում է թիվ 2 սկզբունքին և չի կարող սովորողներին նախապատրաստել արդյունավետ ուսման, կարիերայի և գիտականորեն գրագետ ապագային: Սովորողներին վաղվա աշխարհում ապրելուն և աշխատելուն նախապատրաստելու համար բնագիտության ուսուցիչները պետք է տեղ հատկացնեն գիտական հետազոտություններին՝ նվազեցնելով գիտական գիտելիքների ամբողջության վրա գիտության դասավանդման իրենց շեշտադրումը: Բացի այդ, ուսուցիչները պետք է զգալիորեն նվազեցնեն ոչ հիմնական գիտական գիտելիքների ընդգրկումը: Դա անելիս նրանք պետք է պահպանեն գիտական առարկաների հիմնական գիտելիքները և մեծացնեն գիտական հետազոտության վրա շեշտադրումը՝ որպես գիտության բովանդակության հիմնական մասի և ուսուցման մեթոդի:

**3. Գիտական խորը ըմբռնում:** *Խրախուսել գիտական խորը ըմբռնումը ուսուցման միջոցով, որն արտացոլում է բնությունը և հետազոտության առանձնահատկությունները գիտության մեջ, գիտության արժեքները և գիտական մարմինը՝ գիտելիքը:*

Գիտության մեջ խորը ըմբռնումը գերազանցում է առանձին փաստերը և հասկացությունները: Խորը գիտական ըմբռնումը ներառում է փաստերի, հասկացությունների, գիտական հետազոտման և խնդիրներ լուծելու ուժեղ կարողությունների համահունչ համակարգ: Գիտական հետազոտության և խնդիրների լուծման շեշտադրումը նպաստում է գիտության խորը ըմբռնմանը: Այլ խոսքերով՝ խնդիրն առկա է, երբ սովորողը կանգնած է մի կողմում և քիչ է պատկերացնում, թե ինչպես հասնել մյուս կողմ: Խնդիրների լուծումն այնուհետև դառնում է այն, ինչ անում են սովորողները, երբ նրանք քիչ են պատկերացնում, թե ինչ անել: Ժամանակակից դպրոցական բնագիտությունը չափազանց շատ

վարժություններ է պարունակում և շատ քիչ խնդիրներ: Մինչդեռ խնդիրներն առաջադրվում և լուծվում են գիտական հետազոտության միջոցով: Բնագիտության՝ արդյունավետ աշխատող ուսուցիչները գիտական խորը ըմբռնումը խթանելու համար օգտագործում են հետևյալ տեխնիկան.

- Կազմակերպում են համագործակցային ուսումնական խմբեր, որոնք արտացոլում են ինտելեկտուալ, գենդերային և մշակութային բազմազանությունը: Խմբի անդամները քննարկում են առկա բացերը և առաջարկվող լուծման ռազմավարությունները:
- Գիտական հասկացությունները և գործընթացներն օգտագործում են որպես համատեքստ, որպեսզի սովորողները գրեն հիմնավոր տեքստեր, ներգրավվեն բանավոր քննարկումներում, գտնեն տվյալների կապը գիտական տեսությունների հետ և լուծեն մաթեմատիկական հիմնավորում պահանջող խնդիրները:
- Սովորողների միջև քննարկումներն ու բանակցությունները ձևավորում են որպես շարունակական ուսուցման փորձ:
- Սովորողներին հնարավորություն են ընձեռում իրենց ուսման նկատմամբ սեփականության իրավունքը պահանջելու:

**4. Ուսումնառության բարդություն:** *Բնագիտության դասեր նախագծելիս և դասավանդելիս հարկ է հաշվի առնել սովորողների կենսաբանական հասունացման, նախնական գիտելիքների, փորձի և տրամաբանելու կարողությունների մակարդակը, այնպես որ դասերը մարտահրավեր ներեն, սակայն սովորողների ճանաչողական կարողությունների սահմաններում լինեն:*

Ուսուցումը հիմնված է կենսաբանական հասունացման, նախնական գիտելիքների և փորձի, տրամաբանելու կարողության և հրահանգների բարդ համադրության վրա: Սովորելու կարողությունները ցանկացած տարիքում մեծապես կախված են սովորողների նախկին գիտելիքներից և փորձից, որոնք կարող են օգնել կամ խանգարել սովորել որևէ նոր բան: Գիտելիքների և փորձի այս լայն շրջանակը բխում է սովորողների սոցիալ-տնտեսական կարգավիճակից, սեռից, էթնիկ պատկանելությունից, մշակույթից, մայրենի լեզվից և այլ գործոններից: Տարբեր սովորողներ պահանջում են տարբեր տեսակի ուսումնական աջակցություն և ուղղորդում տարբեր գիտական հետազոտություններ կատարելու և գիտական գիտելիքների ամբողջությունը հասկանալու:

Արդյունավետ աշխատանք ապահովելու համար բնագիտության ուսուցիչները օգտագործում են ուսուցման բարդությունը կառավարելու հետևյալ տեխնիկան.

- Նախնական թեստ մինչև ուսուցման մեկնարկը. օգտագործել արդյունքները՝ սովորեցնելու այն, ինչ սովորողները չգիտեն, և պլանավորելու համապատասխան դասեր:
- Օգտագործել կոնկրետ նյութեր և ծանոթ իրադարձություններ՝ օգնելու սովորողներին ուղղակիորեն զգալ գիտական երևույթները և խրախուսել նրանց կողմից վերացական հասկացությունների ակտիվ կառուցումը:
- Սովորողների մտածողությունն ակտիվացնելու համար տալ բարձր մակարդակի, ցածր մակարդակի, բաց և փակ հարցերի համախումբ:
- Հարց տալուց հետո տալ մտածելու առնվազն երեք վայրկյան՝ նախքան այն վերածնակերպելը:
- Մինչև շարունակելը սպասել առնվազն երեք վայրկյան՝ հետևելով սովորողի հարցին:
- Հետաձգել վերացական գիտական հայեցակարգերի ներառումը փոքր երեխաների հետ, եթե այդ հասկացությունները չեն կարող ներկայացվել կոնկրետ նյութերով և ծանոթ փորձառություններով:

**5. Գիտական գիտելիքների ակտիվ կառուցում:** *Դասավանդեք այնպիսի ռազմավարություններով և տեխնիկայով, որոնք օգնում են սովորողներին դառնալ ակտիվ մտածողներ:*

Ուսուցման ժամանակակից տեսությունը ուսուցումը նկարագրում է որպես նոր հասկացությունների կառուցման ակտիվ ներքին գործընթաց: Որոշ դեպքերում նոր կառուցված գաղափարը հեշտությամբ տեղավորվում է գոյություն ունեցող կառուցվածքում: Այլ դեպքերում նոր ըմբռնման կառուցումը վերլուծում է առկա գիտելիքների էական վերանայումը նոր, ավելի համադրվող շրջանակի մեջ: Ուսուցումը նաև սոցիալական և մշակութային գործընթաց է: Առանձին սովորողների փոխազդեցությունները իրենց հասակակիցների հետ կարևոր են յուրաքանչյուր սովորողի գիտելիքների ակտիվ կառուցման և խմբային գործընթացի համար: Գիտական խորը գիտելիքների կառուցումը պայմանավորված է կառուցվածքային ուսումնական միջավայրում գիտության ակտիվ կիրառմամբ: Ուսումնական միջավայրը պետք է աջակցի սովորողների գիտելիքների ակտիվ կառուցմանը: Ուսուցիչները պետք է օգտագործեն

ուսուցման ռազմավարություններ, որոնք օգնում են սովորողներին ճանաչել հակասությունները և անհամապատասխանությունները իրենց մտածողության մեջ, քանի որ այդ փորձառությունը խթանում է նոր, ավելի համահունչ գիտելիքների կառուցումը:

Բնագիտության հմուտ ուսուցիչները օգտագործում են սովորողների ակտիվ ուսուցումն ապահովելու հետևյալ տեխնիկան (Harlen, 2010).

- Ներկայացնել գիտությունը որպես մոդելների կառուցման և էմպիրիկ փորձարկման գործընթաց՝ բացատրելու և կանխատեսելու նրանց ունակությունները:
- Ժամանակ տրամադրել սովորողներին այլընտրանքային հասկացությունները ճանաչելու համար:
- Օգտագործել դասավանդման ռազմավարություններ և գնահատման ձևաչափեր, որոնք համահունչ են դասի նպատակներին:
- Օգտագործել ուսուցման ռազմավարություններ, որոնք օգնում են սովորողներին գիտակցել իրենց մտածողության անհամապատասխանությունները:
- Օգտագործել ուսուցման ռազմավարություններ, որոնք բարձրացնում են սովորողների իրազեկվածությունն այն մասին, թե ինչպես են նրանք կառուցում գիտելիքները միասին և առանձին՝ որպես անհատ:
- Դասավանդել ռազմավարություններով և տեխնիկաներով, որոնք օգնում են սովորողներին դառնալ ակտիվ մտածողներ:
- Օգտագործել անհամապատասխան իրադարձություններ՝ սովորողներին ներգրավելու կոնկրետ երևույթների, ակտիվացնելու նրանց հետաքրքրությունը և օգնելու նրանց գիտակցել իրենց մտածողության և ընդունված գիտական հասկացությունների միջև առկա հակասությունները:
- Տվյալ տիրույթում գիտության հասկացությունների ներմուծման հաջորդականությունը որոշելիս հաշվի առնել այդ հասկացությունների փոխկապակցվածության ուղիները:
- Օգտագործել ուսուցման ռազմավարություններ, որոնք ներառում են ծանոթ անալոգիաներ, փոխաբերություններ և ֆիզիկական մոդելներ՝ սովորողներին ուղղորդելու դեպի ընդունված գիտական հասկացությունները:



- Հարմարեցնել առկա ուսումնական պլանի նյութերը և ուսուցման ռազմավարությունները՝ համապատասխանեցնելով բոլոր սովորողների բազմազան կարիքներին:
- Կազմակերպել համագործակցային ուսուցման խմբեր, որոնք արտացոլում են մտավոր, գեներային և մշակութային բազմազանությունը:
- Կատարել հաճախակի գնահատումներ՝ որպես ուսուցման անխափան մաս և օգտագործել արդյունքները խմբերի ու առանձին սովորողների ուսումնական առկա փորձը փոփոխելու համար:

**6. Գիտական բովանդակությունը և սովորողների հետաքրքրությունները:**

*Գիտական բովանդակությունը կապեք սովորողների հետաքրքրությունների և անձնական կյանքի, հասարակական խնդիրների և դպրոցական այլ առարկաների հետ:*

Ուսուցումը նպատակային, ներքին, մտավոր գործընթաց է: Ուսուցիչները կարող են հետևել ուսուցմանը՝ դիտարկելով և հավաքելով տվյալներ սովորողների իրական վարքագծի կամ ցուցանիշների փոփոխության վերաբերյալ: Սովորողների ուշադրությունը գրավելու և նրանց մոտիվացիան ակտիվացնելու համար ուսուցիչները պետք է հաշվի առնեն յուրաքանչյուր թեմայի արդիականությունը: Այնուհետև նրանք կարող են կապել գիտությունը սովորողների հետաքրքրությունների, անձնական կյանքի, հասարակական խնդիրների, մշակութային ծագման և դպրոցական այլ առարկաների հետ: Ճանաչողական ուսուցման տեսությունը ընդգծում է նոր բան սովորելու կարևորությունը՝ այն կապելով այն իրերի ու երևույթների հետ, որոնք արդեն իմաստավոր և ծանոթ են: Բնագիտության ուսուցիչները պետք է հիշեն, որ հավանաբար սովորողներից շատերը չեն կիսում գիտություն սովորելու նույն ներքին դրդապատճառները. հավանական է, որ նրանց մոտիվացիան ավելի ակտիվանում է գործիքային եղանակով՝ գիտությունը կապելով իրենց համար արդեն ծանոթ և կարևոր իրերի ու երևույթների հետ:

Բնագիտության առավել արհեստավարժ ուսուցիչները օգտագործում են բովանդակությունը սովորողների հետաքրքրությունների հետ կապելու հետևյալ տեխնիկան.

- Բնագիտական հասկացությունները և ուսուցումը բացահայտորեն միացնել սովորողների անձնական փորձին:

- Օգտագործել կոնկրետ օրինակներ, անալոգիաներ և փոխաբերություններ:
- Պլանավորել դասեր՝ ընդգծելով գիտությանը, տեխնիկային և հասարակությանը վերաբերող թեմաները:
- Հանձնարարել սովորողներին տվյալները կազմակերպել դիագրամների, աղյուսակների և գծապատկերների մեջ:
- Հանձնարարել սովորողներին օգտագործել տվյալները աղյուսակներում և գծապատկերներում (շեղաձող, տող, հիստոգրամ) օրինաչափությունները բացահայտելու և կանխատեսումներ անելու համար:
- Խնդրել սովորողներին օգտագործել մաթեմատիկական գործողություններ, կոտորակներ, տասնորդականներ և տոկոսներ՝ հետազոտության արդյունքները հաշվարկելու համար:
- Գիտական բովանդակությունը կապել սովորողների հետաքրքրությունների և անձնական կյանքի, հասարակական խնդիրների և դպրոցական այլ առարկաների հետ:
- Խնդրել սովորողներին կարդալ հատվածներ բնագիտական տեքստերից և առևտրային գրքերից և բացահայտել հիմնական և փոքր գաղափարները, ամփոփել իրենց կարդացածը և կատարել կանխատեսումներ:
- Հանձնարարել սովորողներին զարգացնել դերախաղի տեսարաններ, որտեղ նրանք օգտագործում են գիտական մտածողությունը կամ խաղում են գիտնականների դերեր:

**7. Սովորելու ակնկալիքները:** *Բոլոր սովորողների համար ունենալ բարձր և հավակնոտ ակնկալիքներ:* Սովորողներից ուսուցիչների ակնկալիքներն ուղղակիորեն ազդում են ուսուցման արդյունքների վրա: Ուսուցիչները պետք է բարձր ակնկալիքներ ունենան բոլոր սովորողներից և նրանց էլ խրախուսեն բարձր ակնկալիքներ սահմանել սեփական ուսումնառության համար: Ուսուցիչները իրենց ակնկալիքներն ու համոզմունքներն արտահայտում են գրավոր և բանավոր հարցումների միջոցով: Բարձր ունակություններով սովորողներն ուսուցիչներից ավելի դրական ոչ վերբալ արձագանքներ են ստանում: Ցածր կարողություններ ունեցող սովորողները հաճախ ավելի քիչ և պարզ բովանդակությամբ առաջադրանքներ են ստանում: Իսկ սովորողները զգայուն են իրենց մասին ուսուցիչների համոզմունքների նկատմամբ:

Բնագիտության հմուտ ուսուցիչները օգտագործում են սովորողների համար բարձր ակնկալիքներ սահմանելու հետևյալ տեխնիկան.

- Հետևել և վերլուծել սովորողների աշխատանքը, անհրաժեշտության դեպքում ձեռնարկել անհատական ու խմբային գործողություններ:
- Օգնել սովորողներին հավատալ արդյունավետ սովորելու իրենց կարողությանը:
- Բոլոր սովորողների համար սահմանել սովորելու բարձր ակնկալիքներ:
- Օգնել, բայց առաջադրանքները չկատարել սովորողների փոխարեն:
- Սովորողներին տալ իրենց ուսման նկատմամբ վերահսկողության ողջամիտ մակարդակ:
- Օգնել սովորողներին գիտակցել, որ իրենց ջանքերը, ռազմավարությունները և համառությունը կարևոր են հաջող ուսուցման համար:
- Օգնել սովորողներին զգալ հաջողակ ուսուցման բավարարվածությունը:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ավագյան Ա., Գևորգյան Ե., Գևորգյան Ս., Կյուրեղյան Հ., Գրիգորյան Ռ., (Խմբ.) // Ներառական կրթության ռազմավարություններ: Դասագիրք: Մինեսպոլիս, Մինեսոտա, ԱՄՆ. Մինեսոտայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵՖ Հայաստան և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, 2019
2. Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., «Դասավանդման ժամանակակից մոտեցումներ և մեթոդներ», Երևան, 2019
3. Չափման Ա., Մանուկյան Ն., Սաղղասարյան Թ., Գևորգյան Զ., «Գիրք պատմության ուսուցման. ինչու՞, ինչպե՞ս», «Պարադիգմա» կրթական հիմնադրամ, Երևան, 2020
4. Aronson Elliot, Holt Henry, Nobody left to hate. New York, 2000
5. Aronson Elliot, S. Patnoe, Cooperation in the classroom: The jigsaw method. New York, 2011
6. Aronson, E. (2002). Chapter 10-Building empathy, compassion, and achievement in the jigsaw classroom. In Impact of Psychological factors on education. Educational psychology
7. Bacharach, N., Heck, T., & Dank, M. (2004, February). Co-teaching in student teaching: A case study. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Dallas, Texas
8. Co-Teaching strategies and examples, St. Cloud State University, Teacher Quality Enhancement Center, 2011.
9. Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, Cook & Friend, 1995.
10. Edel Roddy, "Image Card" teaching strategy, University of the West of Scotland, Hamilton, Scotland, April 2019.
11. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching. An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education.. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, 9–27
12. Harlen W., 2010, Principles and Big Ideas of Science Education, College Lane, Hatfield, Herts

13. How to Use Fishbone Diagram for Problem Solving, 2021,<https://www.edrawmind.com/article/fishbone-diagram-problem-solving.html> ):
14. Mind map guide: how to use it to develop better ideas, 2021, March <https://monday.com/blog/project-management/mind-map/>
15. Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222.
16. Station Teaching and Alternative Teaching: Two Effective Co-Teaching Instructional Models by Model Teaching, July 26, 2019.<https://www.modelteaching.com/education-articles/teaching-strategies/station-teaching-and-alternative-teaching-two-effective-co-teaching-instructional-models>
17. Susan Fitzell, Parallel Teaching in the Co-teaching Classroom, 2021.<https://susanfitzell.com/parallel-teaching-co-taught-classroom/>
18. Wilson, G.L., & Michaels, C.A. (2006). General and Special Education Students' Perceptions of Co-Teaching: Implications for Secondary-Level Literacy Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22, 205 - 225..

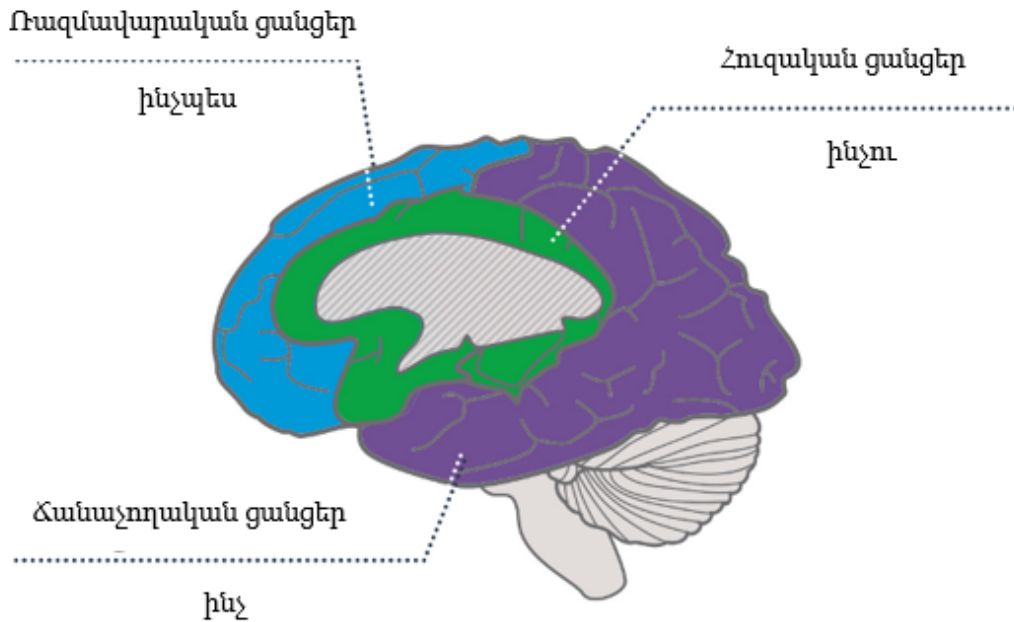
#### ԳԼՈՒԽ 4. ՈՒՍՈՒՄՆԱՌՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄ

Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորում – ՈՒՀԶ (Universal Design for Learning - UDL) հասկացության ծագումը վերագրվում է Դեյվիդ Ռոուզին (David Rose), Էնն Մեյերին (Anne Meyer) և Կիրառական հատուկ տեխնոլոգիաների կենտրոնի նրանց գործընկերներին: Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման սկզբունքները մշակվել են 1997 թվականին ԱՄՆ-ի Հաշմանդամություն ունեցող անձանց Կրթության մասին օրենքի վերանայումից հետո<sup>16</sup>: Այդ ժամանակահատվածում ԱՄՆ-ում էական հետաքրքրություն կար ներառականության հիմնախնդիրների նկատմամբ, հատկապես հաշմանդամություն ունեցող սովորողներին «ընդհանուր դասարաններում» տեղավորելու տեսանկյունից: Երբ հաշմանդամություն ունեցող սովորողները հանրակրթական դպրոցներում լինելու ֆիզիկական հասանելիություն ստացան, մեծացավ անհանգստությունը նրանց համար ընդհանուր ուսումնական ծրագրերը հասանելի դարձնելու առումով (David Rose, 2001)<sup>17</sup>:

Ռոուզը և Մեյերը (2002) նշում են, որ ՈՒՀԶ-ի հիմքերը խարսխվում են գլխուղեղի զարգացման, ուսուցման և թվային տեխնոլոգիաների մասին հետազոտությունների աճող արդյունքների վրա: Ընգծելով սովորողների հանրային բազմազանության ընդլայնման և նույն ուսումնական ծրագրերով բոլորի հետ աշխատելու երևույթների անհամապատասխանությունը՝ նրանք համոզված էին, որ գործող ծրագրերը չեն կարող ապահովել ակնկալվող ակադեմիական առաջադիմությունը: Մտքում ունենալով ճարտարապետության մեջ համընդհանուր ձևավորման սկզբունքը՝ հեղինակները զարգացրեցին ուսումնառության մեջ համընդհանուր ձևավորման գաղափարը: Այն դիտարկում էին որպես հնարավորություն՝ հետազոտությունները, գիտության զարգացումն ու կրթության մեջ կուտակված փորձառությունը ծառայեցնելու բազմազանությունը հասկանալուն և ուսումնառությունը խթանելու նպատակով տեխնոլոգիաների կիրառմանը:

<sup>16</sup> <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/#:~:text=The%20Individuals%20with%20Disabilities%20Education,related%20services%20to%20t hose%20children.>

<sup>17</sup> [file:///C:/Users/Tamara/OneDrive/Desktop/%D5%81%D5%A5%D5%BC%D5%B6%D5%A1%D6%80%D5%AF/Universal\\_Design\\_for\\_Learning.pdf](file:///C:/Users/Tamara/OneDrive/Desktop/%D5%81%D5%A5%D5%BC%D5%B6%D5%A1%D6%80%D5%AF/Universal_Design_for_Learning.pdf)



Ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման առանցքային առանձնահատկությունն այն է, որ վերջինս հիմնված է գլխուղեղի մասին կոգնիտիվ նեյրոգիտության հետազոտությունների արդյունքների վրա: Այն ընդգրկում է գլխուղեղի երեք հիմնական ցանցերը, որոնք կապված են ուսումնառության հետ:

1. **Հուզական նյարդային ցանցեր** – պատասխանատու են հույզերի և ապրումների համար և տեղակայված են գլխուղեղի միջին հատվածներում (օրինակ լիմբիկական համակարգը): Այս ցանցերը ներկայացնում են ուսումնառության «ինչու»-ն, այսինքն՝ պատասխանատու են ընկալվող տեղեկատվության նշանակալիության կամ կարևորության գնահատման համար:
2. **Ճանաչողական նյարդային ցանցեր** - տեղակայված են գլխուղեղի կեղևի հետին հատվածում և կարող են բնորոշվել որպես ուսումնառության «ինչ»-ը, այսինքն՝ պատասխանատու են տեղեկատվության ճանաչման և ընկալման համար:
3. **Ռազմավարական նյարդային ցանցեր** – տեղակայված են գլխուղեղի կեղևի առաջնային հատվածում, օրինակ՝ ճակատային բլթերում: Այս ցանցերը պատասխանատու են ուսումնառության «ինչպես»-ի, այսինքն՝ պլանավորման, կազմակերպման և կիրառման համար:

Այս նյարդային ցանցերն ուղղակիորեն փոխկապակցվում են ՈՒՀՁ երեք սկզբունքների հետ, որոնք առաջադրում են կրթության մատչելիության և ուսումնառության պլանավորման շրջանակները: Այդ սկզբունքներն են.

- **Ներգրավման ձևերի բազմազանություն**, որը հնարավորություն է տալիս շարժել սովորողների հետաքրքրասիրությունը, նրանց համապատասխան խնդիրներ առաջադրել և խթանել սովորելու:
- **Ներկայացման ձևերի բազմազանություն**, որը սովորողներին բազմազան եղանակներ է առաջարկում տեղեկատվություն և գիտելիք ստանալու համար:
- **Արտահայտման ձևերի բազմազանություն**, որը սովորողներին բազմազան եղանակներ է առաջարկում՝ ցուցադրելու իրենց իմացածը:

Հաջորդ բաժիններում մանրամասն կանդրադառնանք ՈՒՀՁ նյարդային ցանցերի և հիմնական սկզբունքների առանձնահատկություններին ու դասավանդման մեջ դրանց կիրառման հնարավորություններին:

### **Հուզական ցանց**

Հուզական ցանցն առանցքային դերակատարում ունի այս երեք հիմնական սկզբունքների մեջ, քանի որ այն ներառում է սովորողների հուզական արձագանքն ու հետաքրքրվածությունը առարկայով և գիտելիքներով (Hitchcock et al., 2002): Ուսումնական նյութի հանդեպ հետաքրքրությունը և հուզական կապը համարվում են մոտիվացման ազդեցիկ գործոններ, որոնք առանցքային են ուսումնական հաջողությունների համար: Դրանց սերտորեն փոխկապակցված են նաև սովորողների ինքնակարգավորման և ինքնամոտիվացման հմտությունների զարգացումը, որոնք օգնում են վերջիններս ուղղորդել դեպի համապատասխան նպատակներ (Hitchcock et al., 2002, Hitchcock & Stahl, 2003):

Հուզական ցանցի հետ կապված հիմնական սկզբունքը ենթադրում է, որ սովորեցնողների ձևավորած ուսումնական միջավայրը պետք է **ներգրավման ձևերի բազմազանություն տրամադրի** (Meyer & Rose, 2006): Սա բխում է այն համոզմունքից, որ գոյություն չունի բոլոր սովորողներին հավասարապես ներգրավելու հստակ եղանակ, մոտիվացիան և հուզական փորձառությունը տարբեր անձանց մոտ տարբեր են: Ընդ որում, դա պետք է հաշվի առնվի հենց ուսումնական ծրագիրը կազմելիս: Այս համատեքստում էլ ճկունությունը և



ընտրության հնարավորությունն առանձնացվում են որպես հիմնական առաջնորդող սկզբունքներ:

Հույզը ուսուցման վճռորոշ բաղադրիչներից մեկն է, և սովորողներն էականորեն տարբերվում են՝ կախված այն եղանակներից, թե ինչպես կարող են ներգրավվել և մոտիվացվել սովորելու գործընթացում: Բազմաթիվ եղանակներ կան, որոնք կարող են ազդել հույզերի անհատական տարբերակների վրա՝ ներառյալ նյարդաբանական, մշակութային, անձնային համապատասխանության, սուբյեկտիվության, արդեն ունեցած գիտելիքների և բազմաթիվ այլ գործոնները: Որոշ սովորողներ կարող են մեծ հետաքրքրություն ցույց տալ ինքնաբուխ և նորույթ պարունակող իրավիճակներում, մինչդեռ մյուսները նախընտրում են կրկնվող առօրյա գործողությունները: Որոշ սովորողներ կնախընտրեն աշխատել միայնակ, մինչդեռ մյուսների դեպքում ցանկալի է դասընկերների հետ խմբերում աշխատելը: Եվս մեկ անգամ ակնհայտ է դառնում, որ չկա բոլոր սովորողներին մեկ եղանակով ներգրավելու օպտիմալ ճանապարհ: **Ներգրավման ձևերի բազմազանությունն ապահովելն** էական նշանակություն ունի: Այն իրականացվում է երեք ուղեցույցի և դրանց ենթակետերի միջոցով:

**Ուղեցույց 1. Հետաքրքրություն առաջացնելու հնարավորությունների ստեղծում:** Տեղեկատվությունը, որը չի գրավում սովորողների իմացական հետաքրքրությունը, ըստ էության անհասանելի է: Այն անհասանելի է և՛ տվյալ պահին, և՛ հետագայում, քանի որ անհրաժեշտ տեղեկատվությունը մնում է աննկատ և չմշակված: Արդյունքում ուսուցիչները իրենց ջանքերի մեծ մասն ուղղում են սովորողների ուշադրությունը գրավելուն և նրանց ներգրավելուն: Սակայն սովորողներն էականորեն տարբերվում են ըստ նրա, թե ինչն է գրավում նրանց ուշադրությունն ու հետաքրքրությունը: Անգամ միևնույն սովորողի համար դրանք տարբեր են՝ կախված ժամանակից և հանգամանքներից. հետաքրքրությունները փոխվում են նրանց զարգացմանը, նոր գիտելիքներ և հմտություններ ձեռք բերելուն զուգահեռ, նրանց միջավայրային փոփոխությանը համընթաց: Սա է պատճառը, որ կարևոր է ունենալ սովորողների ուշադրությունը գրավելու այլընտրանքային եղանակներ նրանց ներքին և արտաքին անհատական տարբերություններն արտացոլելու նպատակով:

**Ուղեցույց 2. Ապահովել կայուն ջանքեր և համառություն ցուցաբերելու հնարավորություն:** Ուսումնառության բազմաթիվ եղանակներ, մասնավորապես՝ հմտությունների և ռազմավարությունների ուսուցումը կայուն ուշադրություն և ջանքեր է պահանջում: Մոտիվացված լինելու դեպքում շատ սովորողներ կարող են կարգավորել իրենց ուշադրությունը և հույզերը՝ պահպանելով նման ուսուցման համար անհրաժեշտ ջանքերը և կենտրոնացումը: Այնուամենայնիվ, սովորողներն էականորեն տարբերվում են ինքնակարգավորման այս եղանակի իրենց կարողություններով: Այդ տարբերություններն արտացոլվում են նրանց նախնական մոտիվացիայի առանձնահատկություններում, ինքնակարգավորման կարողության և հմտությունների մեջ, միջամտությունների հանդեպ ընկալունակության մեջ և այլն: Հրահանգավորման առանցքային նպատակը ինքնակարգավորման և ինքնամոտիվացման անհատական հմտությունների կառուցումն է, որոնք կհավասարեցնեն ուսումնական հնարավորությունները: Միննույն ժամանակ արտաքին միջավայրը պետք է հնարավորություններ ապահովի, որոնք կարող են օժանդակել սովորողներին, ովքեր տարբերվում են նախնական մոտիվացիայով և ինքնակարգավորման հմտություններով:

**Ուղեցույց 3. Ապահովել ինքնակարգավորման հնարավորություններ:** Իհարկե չափազանց կարևոր է այնպիսի միջավայրի ձևավորումը, որը խթանում է մոտիվացիան և նպաստում ներգրավմանը (ուղեցույցներ 1 և 2), սակայն ոչ պակաս կարևոր է նաև զարգացնել սովորողի ներքին կարողությունները՝ կառավարելու սեփական հույզերն ու մոտիվացիան: Ինքնակարգավորման կարողությունը՝ մտածված ձևով մոդելավորել սովորողի հուզական հակազդումները կամ վիճակները, որպեսզի ապահովվի միջավայրում ներգրավվելու առավելագույն արդյունավետություն, մարդու զարգացման առանցքային կողմերից է: Մինչ շատ անհատներ ինքնուրույն են փորձում զարգացնել իրենց ինքնակարգավորման հմտությունները՝ փորձերի և սխալների վրա, կամ այդ առումով հաջողության հասած մարդկանց վարքը դիտարկելով, մյուսները զգալի դժվարությունների են հանդիպում այդ հմտությունների զարգացման ճանապարհին: Սակայն ոչ բոլորն կրթական միջավայրերն են, որ դրսից խթանում են այս հմտությունների զարգացումը՝ դրանք թողնելով «ներքին զարգացման ծրագրի» դաշտում, որն էլ շատերի համար անհասանելի կամ անտեսանելի է: Այն ուսուցիչները և միջավայրերը, որոնք փորձում են ներգործել սովորողների ինքնակարգավորման վրա, միանշանակ հաջողության կհասնեն

ՈՒՀՁ սկզբունքների կիրառման առումով: Ինչպես ուսուցման մյուս տարբերակներում, այստեղ ևս անհատական տարբերություններն ավելի հաճախ են հանդիպում, կան ընդհանրությունները: Հաջողության հասնելու համար պահանջվում է բավարար այլընտրանքներ ապահովել՝ աջակցելու խիստ տարբերվող նախատրամադրվածություն և փորձառություն ունեցող սովորողներին, որպեսզի վերջիններս արդյունավետորեն կառավարեն իրենց ներգրավվածությունը և հույզերը:

### **Ճանաչողական ցանց**

Սովորողները տարբերվում են միմյանցից ներկայացված տեղեկատվությունն ընկալելու և ըմբռնելու եղանակներով: Օրինակ՝ զգայական խանգարումներ (լսողական կամ տեսողական), ուսումնական դժվարություններ (օր. դիսլեքսիա), լեզվական և մշակութային և այլ տարբերություններ ունեցող սովորողները կարող են բովանդակությունը ստանալու և հասկանալու համար տարբեր եղանակների կարիք ունենալ: Ոմանք կարող են տեղեկատվությունն առավել արագ և արդյունավետ ըմբռնել տեսողական կամ լսողական եղանակներով, քան գրավոր տեքստով: Ուսուցումը հաջողում է նաև, երբ ներկայացման բազմազան ձևեր են օգտագործվում, քանի որ դա հնարավորություն է տալիս սովորողներին կապեր ստեղծել ինչպես հասկացությունների ներսում, այնպես էլ դրանց միջև: Կարճ ասած՝ չկա նյութի ներկայացման այնպիսի տարբերակ, որն օպտիմալ կլինի բոլոր սովորողների համար: Ներկայացման ձևերի բազմազանություն ապահովելն անհրաժեշտություն է: Նյութի ներկայացման բազմազանություն ասելով՝ նկատի ունենք, թե ուսուցիչն ինչպես պետք է ապահովի իր մատուցած նյութի արդյունավետ ընկալում. դրա համար պետք է կիրառի հետևյալ 3 ուղեցույցները.

**Ուղեցույց 4. Ապահովել տեղեկատվության ընկալման բազմազանություն:** Ուսուցիչը պետք է ապահովի դասարանում իր հաղորդած նյութի տեսողական, լսողական և այլ ընկալման բազմազանություն: Երբ ասում ենք նյութի մատուցում, բնականաբար ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի սովորողների նախնական գիտելիքները և առանձնակի ուշադրության արժանացնի նոր հասկացությունները, բանաձևերը, գտնի դրանց դասավանդման տարբեր միջոցներ, գծագրի, գույների միջոցով ընդգծի, ցուցադրի նոր բառերը, բանաձևերը, ֆունկցիաները և այլն: Ըմբռնման ձևերի բազմազանության ապահովում ասելով՝ ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի, թե իր դասարանում

սովորող աշակերտները ինչ մտածողության, ինչ ոճի կրող են, և իր դասավանդումն իրականացնի՝ հենվելով այդ առանձնահատկությունների վրա:

**Ուղեցույց 5. Ապահովել լեզվի, մաթեմատիկական արտահայտությունների և նշանների տարբերակներ:** Ընդհանրապես, ցանկացած տեղեկատվություն, նոր նյութ մատուցելուց առաջ ուսուցիչը պետք է ակտիվացնի արդեն առկա գիտելիքը և դրա վրա կառուցի նորը: Այս դեպքում էլ ուսուցչի խնդիրն է կիրառել մատուցման այնպիսի բազմազան ձևեր, որոնք կկարողանան վեր հանել տեսողական, լեզվական, մաթեմատիկական և այլ բնույթի մտածողություն ունեցող սովորողների նախնական գիտելիքները, որպեսզի դրանց վրա կառուցվելիք գիտելիքն ամուր հենք ունենա: Նոր գիտելիքի փոխանցման ժամանակ ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի տարիքային ընկալման առանձնահատկությունը, զերծ մնա ավելորդ գիտականությունից, թեման բացատրի մանկավարժական հնարների միջոցով. ոչ թե տերմինների, բանաձևերի առատությամբ խճողի այն, այլ հնարավորինս պարզեցնի, հստակեցնի գիտական անհրաժեշտ բառապաշարը:

Այնուհետև՝ նոր տեղեկատվության մատուցումը պետք է զուգահեռել նախկին իմացության, միջառարկայական կապերի վրա՝ առանձնակի ընդգծելով, հստակեցնելով, ընդհանուրի մեջ կարևորելով առաջնայինը, հիմնականը:

**Ուղեցույց 6. Ապահովել ըմբռնման ձևերի բազմազանություն:** Այլ խնդիր է այս բոլոր քայլերից հետո հասնել նրան, որ սովորողները մտապահեն և կարողանան ստացած գիտելիքը դարձնել մնայուն արժեք, կարողանան կիրառել, ընդհանրացնել, ոլորտից ոլորտ փոխանցել իրենց սովորածը: Երբեմն կարող ենք հանդիպել այնպիսի դեպքերի, երբ մի առարկայից ձեռք բերած գիտելիքը սովորողը դժվարանում է կիրառել մի ուրիշ առարկայի դասաժամին, ասենք օրինակ՝ «Արաքսի արտասուքը» դասի ընթացքում սովորողները չեն կարող կողմնորոշվել, որ խոսքը Հայաստանի և Թուրքիայի սահմանագծով հոսող գետի մասին է, և հենց նույն հանգամանքն է, որ դարձել է բանաստեղծության գաղափարային բովանդակության հիմքը:

### **Ռազմավարական ցանց**

Սովորողները տարբերվում են նաև ըստ այն հանգամանքի, թե ինչպես են կարողանում կողմնորոշվել ուսումնական միջավայրում և արտահայտել իրենց իմացածը: Օրինակ՝ լուրջ շարժողական խանգարումներ, ռազմավարական և

կազմակերպչական թույլ հմտություններ, լեզվական խոչընդոտներ ունեցող սովորողները շատ տարբեր եղանակներով են կատարում ուսումնական առաջադրանքները: Ոմանք կարող են ավելի լավ ինքնադրսևորել գրավոր տեքստով, այլ ոչ բանավոր խոսքով, և ընդհակառակը: Նաև պետք է ընդունել, որ ուսումնական գործողությունները և իմացաձի արտահայտումը լուրջ ռազմավարություն, փորձառություն և կազմակերպում են պահանջում. սա ևս մեկ ոլորտ է, որում սովորողները տարբերվում են միմյանցից: Իրականում, չկան գործելու և արտահայտման այնպիսի օպտիմալ եղանակներ, որոնք կբավարարեն բոլոր սովորողներին: Այստեղ ևս բազմազանություն ապահովելն անհրաժեշտություն է:

**Ուղեցույց 7. Ապահովել ֆիզիկական գործողությունների տարբերակներ:** Ուսուցիչը դասին նախապատրաստվելիս պետք է հոգա սովորողներին արտահայտվելու բազմազանությամբ ապահովելու մասին: Արտահայտվելու որոշ ձևեր, օրինակ՝ տպագիր դասագիրքը, աշխատանքային տետրը, ուրվագծային քարտեզները կիրառման նվազ հնարավորություններ են ընձեռում (օրինակ՝ էջերը թերթելը, տրամադրված բացատներում գրելը, մատիտով ուրվագծային քարտեզի վրա աշխատելը և այլն): Սահմանափակ են միջոցները նաև համակարգչից օգտվելու դեպքում, որի լիարժեք օգտագործման պարագայում անհրաժեշտ է մկնիկ և ստեղնաշար: Վերոնշյալ ձևերը խոչընդոտներ են առաջացնում այն սովորողների համար, ովքեր ունեն տեսողության խնդիր, դիսգրաֆիա և տարատեսակ այլ դժվարություններ: Ճանաչելով դասարանը՝ ուսուցիչը նախօրոք պատրաստում է նյութեր, որոնք բոլոր սովորողները կարող են օգտագործել: Պատշաճ՝ ըստ սովորողի կարիքի կազմված ուսումնական նյութերն ապահովում են անխափան գործունեություն օժանդակ տեխնոլոգիաներով, որոնց միջոցով ԿԱՊԿ ունեցող սովորողները կարողանում են արտահայտել իրենց գիտելիքները: Սակայն օժանդակ տեխնոլոգիաների ընտրությունը և կիրառումը պետք է բխի սովորողների կրթական կարիքներից: Սա շատ կարևոր պայման է, քանի որ պատահականորեն ընտրված օժանդակ սարքը, որը, ենթադրաբար, պետք է ապահովեր սովորողի ներգրավվածություն, կարող է նրա համար խոչընդոտ դառնալ: ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների զգալի մասը պետք է կանոնավոր կերպով օգտագործի օժանդակ տեխնոլոգիաներ՝ ֆիզիկական միջավայրում կողմնորոշման, գիտելիքի յուրացման և ստեղծագործելու համար: Կարևոր է

նաև, որ դասը ֆիզիկապես հասանելի դարձնելը ակամա դուրս չմղի ուսումնառության մարտահրավերները: Վերոնշյալն ապահովելու համար անհրաժեշտ է հետևել սովորողների արձագանքման և կողմնորոշման կարողություններին:

Սովորողները տարբերվում են ֆիզիկական միջավայրում կողմնորոշվելու կարողությամբ, որը, սովորաբար, ազդում է նաև ուսումնառության որակի վրա: Ուսումնառության խոչընդոտները նվազեցնելու նպատակով անհրաժեշտ է տրամադրել պատասխանն արտահայտելու այլընտրանքային միջոցներ: Բացի այդ, սովորողները մեծապես տարբերվում են տեղեկատվության ընկալման և տեղորոշվելու կարողությամբ: Համոզվելու համար, որ բոլոր սովորողներն ունեն ուսումնառության հավասար հնարավորություններ, ուսուցիչը պետք է ապահովի ուսումնառության մշտադիտարկման և կողմնորոշման տարատեսակ հնարավորություններ:

Ուսուցչին խորհուրդ է տրվում՝

- ✓ տրամադրել արձագանքման արագության և ժամանակի այլընտրանքներ,
- ✓ տրամադրել այլընտրանքներ բանավոր կամ գրավոր արձագանքման կամ ընտրանքները նշելու համար (օրինակ՝ գրիչով և մատիտով նշագրման այլընտրանքներ, մկնիկի կառավարման այլընտրանքներ),
- ✓ տրամադրել այլընտրանքներ նյութերի հետ ձեռքով, ձայնով, հարմարեցված ստեղնաշարով աշխատելու համար:

**Ուղեցույց 8. Ապահովել արտահայտման և հաղորդակցման տարբերակներ:** Հաջողված դասի լավագույն ցուցիչներից է խթանող միջավայրում սովորողների անկաշկանդ ինքնարտահայտումը: Դրան հասնելու համար անհրաժեշտ է օգտագործել գործիքներ, որոնք օգնում են հասնել ուսումնական նպատակներին: Կարևոր է այլընտրանքային միջոցներ տրամադրել մտքերի արտահայտման համար, քանի որ այլընտրանքները նվազեցնում են առանձնահատուկ կարիքներ ունեցող սովորողների արտահայտման խոչընդոտները, միևնույն ժամանակ մեծացնում հնարավորությունները բոլոր սովորողների համար՝ զարգացնելու ավելի բազմազան և ընդգրկուն արտահայտչամիջոցներ: Օրինակ, բոլորի համար կարևոր է ոչ միայն պարզապես գրել, այլև սովորել ստեղծագործել : Ուսուցիչներին խորհուրդ է տրվում օգտագործել հաղորդակցության տարաբնույթ միջոցներ՝

- ✓ տեքստ, խոսք, գծանկար, նկարազարդում, կոմիքսներ, սյուժեներ, դիզայն, ֆիլմ, երաժշտություն, պար/շարժում, վիզուալ արվեստ, քանդակ կամ տեսանյութ,
- ✓ սոցիալական մեդիա և ինտերակտիվ վեբ գործիքներ (քննարկման ֆորումներ, զրուցարաններ, վեբ ձևավորում, ծանոթագրության գործիքներ, պատմվածքներ, կոմիքսներ, անիմացիոն ներկայացումներ):

Ներկայիս տեղեկատվական տեխնոլոգիաներն ապահովում են ավելի ճկուն և մատչելի գործիքակազմ, որի միջոցով սովորողները կարող են հաջողությամբ մասնակցել ուսուցման առաջնությունը և արտահայտել իրենց գիտելիքները: Ուստի անհրաժեշտ է տրամադրել այնպիսի գործիքներ, որոնք համընկնում են սովորողների կարողություններին և առաջադրանքի պահանջներին:

Անհրաժեշտ է տրամադրել՝

- ✓ ուղղագրիչներ, քերականական ստուգիչներ, բառերի կանխատեսման ծրագրակազմ,
- ✓ տեքստից խոսքի ծրագրակազմ (ձայնի ճանաչում),
- ✓ հաշվիչներ, գրաֆիկական հաշվիչներ, երկրաչափական էքսիզիսի հարթակներ կամ նախապես ձևաչափված գրաֆիկական թուղթ:

**Ուղեցույց 9. Ապահովել վերահսկման գործառնությունների տարբերակներ:**

Նպատակ սահմանելուց հետո սովորողները մշակում են ռազմավարություն՝ ներառելով այն գործիքները, որոնք նրանք կօգտագործեն նպատակին հասնելու համար: Հաճախ սովորողների և հատկապես ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների համար ռազմավարություն մշակելու քայլը բաց է թողնվում և նախապատվություն է տրվում «փորձարկման և սխալի» մեթոդին: Որպեսզի օգնենք սովորողներին պլանավորել և ռազմավարություն մշակել, անհրաժեշտ է՝

- ✓ ներառել առաջադրանքներ, որոնք կստիպեն «դադար տալ և մտածել» նախքան գործելը,
- ✓ տեղադրել հուշումներ ձևաթղթերի վրա. (օրինակ՝ «ցույց տալ և բացատրել աշխատանքը»),
- ✓ տրամադրել ստուգաթերթեր և պլանավորման ձևանմուշներ՝ խնդիրը հասկանալու, առաջնահերթությունների, հաջորդականությունների և քայլերի ժամանակացույցի սահմանման համար,

- ✓ ներգրավել մենթորների կամ ուսուցիչների, ովքեր մոդելավորում են գործընթացը,
- ✓ տրամադրել ուղեցույցներ՝ երկարաժամկետ նպատակները հասանելի, կարճաժամկետ նպատակների վերածելու համար:

Երբ ուսումնառությունը սովորողներին հրամցվում է որպես պարզապես տեղեկատվությունը հիշելու գործընթաց, առաջանում են սահմանափակումներ ցանկացած սովորողի համար, և խիստ սահմանափակումներ՝ ճանաչողական ոլորտի դժվարություններ ունեցողների համար: Արդյունքում նման սովորողներից շատերը թվում են անկազմակերպ, մոռացկոտ և անպատրաստ: Ուսումնառության արդյունավետ իրականացման և նյութի մտապահման համար անհրաժեշտ է՝

- ✓ տրամադրել գրաֆիկական միջոցներ և ձևանմուշներ տվյալների հավաքագրման և տեղեկատվության համակարգման համար,
- ✓ հրահանգներ՝ դասակարգման և համակարգման համար,
- ✓ ստուգաթերթեր և ուղեցույցներ՝ գրառումներ անելու համար:

Ուսումնառությունը չի կարող տեղի ունենալ առանց հետադարձ կապի, ուստի սովորողներին անհրաժեշտ է հստակ պատկերացում տալ իրենց առաջընթացի մասին: Երբ գնահատականները և հետադարձ կապը չեն ապահովում ուսուցումը կամ երբ ժամանակին չեն տրվում սովորողներին, ուսումնառությունը դրանից չի կարող փոխվել, քանի որ սովորողները չգիտեն՝ ինչն անել այլ կերպ: Առաջընթացի մասին տեղեկատվության բացակայությունը կարող է որոշ սովորողների դարձնել պակաս «համառ», անփույթ կամ չմոտիվացված: Սովորողների համար կարևոր է ապահովել հստակ, ժամանակին, տեղեկատվական և մատչելի հետադարձ կապ: Հատկապես կարևոր է ձևավորող հետադարձ կապի ապահովումը, որը թույլ է տալիս սովորողներին հետևել իրենց առաջընթացին և օգտագործել այդ տեղեկատվությունը իրենց ջանքերն ու գործունեությունը առաջնորդելու համար:

Անհրաժեշտ է՝

- ✓ հարցեր տալ խթանելու համար ինքնադիտարկումն ու ինքնանդրադարձը,
- ✓ ցույց տալ առաջընթացը լուսաբանող փաստեր (օրինակ՝ լուսանկարներ, գրաֆիկներ և գծապատկերներ, որոնք ցույց են տալիս առաջընթացը ժամանակի ընթացքում, գործընթացի պորտֆոլիոները),



- ✓ սովորողներին օգնել բացահայտել հետադարձ կապի կամ խորհրդի տեսակը, որը նրանք փնտրում են,
- ✓ օգտագործել ձևանմուշներ, որոնք խթանում են որակի և ամբողջականության վերաբերյալ ինքնավերլուծությունը,
- ✓ տրամադրել ինքնագնահատման ռազմավարությունների տարբերակված մոդելներ (օրինակ՝ դերախաղ, հասակակիցների հետադարձ կապ),
- ✓ օգտագործել գնահատման ստուգաթերթերի, միավորների դասակարգման օրինակներ:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Մ. Խաչատրյան, Մ. Դավթյան, Դասավանդման ժամանակակից մոտեցումներ և մեթոդներ, Երևան, Զանգակ, 2019
2. Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum: Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 35(2), 8–17.
3. Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive Technology, Universal Design, Universal Design for Learning: Improved Learning Opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45–52.
4. Rose, D. (2001). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 16(4), 64–67.
5. <https://udlguidelines.cast.org/action-expression/physical-action/response-navigation>
6. <https://udlguidelines.cast.org/action-expression/physical-action/response-navigation>
7. <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/#:~:text=The%20Individuals%20with%20Disabilities%20Education,related%20services%20to%20those%20children.>
8. [file:///C:/Users/Tamara/OneDrive/Desktop/%D5%81%D5%A5%D5%BC%D5%B6%D5%A1%D6%80%D5%AF/Universal\\_Design\\_for\\_Learning.pdf](file:///C:/Users/Tamara/OneDrive/Desktop/%D5%81%D5%A5%D5%BC%D5%B6%D5%A1%D6%80%D5%AF/Universal_Design_for_Learning.pdf)

## ԳԼՈՒԽ 5. ԴԱՍԻ ՊԼԱՆԱՎՈՐՈՒՄ

*Պլանավորման ձախողումը ձախողման պլանավորումն է:*

### ***Ուինսթոն Չերչիլ***

**Դասի պլանավորման կարևորությունը:** Դասի պլանը ուսուցչի կողմից ուսուցման ընթացքի մանրամասն նկարագրությունն է, կամ այլ կերպ ասած՝ «ուսուցման նախագիծը»: Ամենօրյա դասի պլանը մշակում է ուսուցիչը դասարանային ուսումնառությունը կանոնակարգելու և հստակեցնելու համար:

Պլանավորման բաղադրիչները կարող են տարբեր լինել՝ կախված ուսուցչի, առարկայի առանձնահատկություններից և սովորողների կարիքներից: Մյուս կողմից, կան նաև պահանջներ, որոնք պարտադիր են. դասի պլանը պետք է համապատասխանի տվյալ առարկայի համար հանրակրթության պետական չափորոշչով նախատեսված պահանջներին, առարկայական ծրագրերին և ուսուցչի կողմից նախօրոք կազմված տարեկան թեմատիկ պլանին:

Դասի պլանը ուսուցչի՝ տվյալ դասը վարելու համար նախատեսված ուղեցույցն է: Արդյունավետ դասի պլանը ներառում է մի քանի տարրեր՝ **ուսուցման (դասի) նպատակներ**, դրանց հասնելուն ուղղված **մեթոդներ**, **հնարներ**, դասի ընթացքում կիրառվող **դիդակտիկ նյութերի** անվանումներ, հստակ **փուլաբաժանում** (դասի սկիզբ, նոր նյութի ներկայացում, ուղղորդված աշխատանք, դասի ամփոփում և այլն), **գնահատման** չափանիշներ:

Դասի պլանավորումը կարևոր է, քանի որ այն ուսուցչին հստակ ուղղություն է տալիս առ այն, թե ինչ նպատակների պետք է հասնեն սովորողները, և որոնք են լինելու այդ նպատակներին հասնելու միջոցները, մեթոդներն ու քայլերը: Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ սովորողների ուսուցման արդյունավետությունը փոխկապակցված է ուսուցչի պլանավորման հետ: Երբ պլանը պատրաստ է, ուսուցիչները կարող են կենտրոնանալ դրա իրականացման վրա, հակառակ պարագայում, երբ դասը մանրամասնորեն պլանավորված չէ, չեն սահմանվում հստակ նպատակներ, ուսուցիչները երբեմն կենտրոնանում են այն մտքի վրա, թե ինչ պետք է անել հետո, ուստի, կանոնակարգված դասապրոցեսի փոխարեն, դասը վերածվում է հաջորդական գործողությունների շարքի: Այդ գործողություններից շատերը կրում են կամայական բնույթ, դրանց արդյունավետությունը ցածր է: Այն դեպքերում, երբ պլանավորումը մանրամասն

և հստակ է, ուսուցիչը կենտրոնանում է դրա իրականացման վրա, և, որպես կանոն, ապահովվում է ուսուցման արդյունավետությունը:

Կարևոր է նշել, որ դասի պլանավորումը մտածողության գործընթաց է, ոչ թե պարզապես ձևաթղթի կամայական լրացում: Պլանը պետք է օգնի ուսուցչին, բխի առարկայի, տվյալ թեմայի կարիքներից, հաշվի առնի սովորողների առանձնահատկությունները: Ուստի, պլանավորումը տվյալ դասի վերաբերյալ մեր մտքերի ամբողջությունն է և չի կարող համարվել մեխանիկական աշխատանք:

### **Դասի պլանավորման պահանջները**

**1) Դասի պլանավորումը պետք է լինի գրավոր:** Շատ ուսուցիչներ պնդում են, որ պլանավորումը կատարել են մտովի. նման մոտեցումը խնդրահարույց է, քանի որ չկա որևէ ապացույց առ այն, որ դասն իրոք պլանավորված է: Բացի այդ, հնարավոր չէ մտապահել բոլոր դասերի նպատակները և հաջորդական գործողությունները, ուստի, դասի պլանը պետք է կազմված լինի գրավոր:

**2) Դասի պլանավորման ժամանակ պետք է հստակ սահմանվեն կարևոր նպատակները:** Առանց գրագետ ձևակերպված նպատակների դասի պլանը վերածվում է գործողությունների նկարագրության, մինչդեռ այն պետք է ծառայի ուսումնառության նպատակի կատարմանը:

**3) Դասի պլանը պետք է ներառի դասավանդման համապատասխան մեթոդներ, հնարներ:** Դասավանդման մեթոդների, միջոցների և հնարների ընտրությունը որոշվում է՝ հաշվի առնելով սովորողների, առարկաների և տվյալ դասի առանձնահատկությունները:

**4) Դասի պլանում պետք է արտացոլվի հին և նոր թեմաների, առկա և նոր գիտելիքների միջև շարունակականության ապահովումը:**

**5) Դասի պլանավորման մեջ պետք է ներառվեն կարևոր օրինակներ.**

Տպավորիչ օրինակները և համեմատությունները նոր նյութի մատուցումն ավելի դյուրին են դարձնում:

**6) Դասի պլանավորման ժամանակ պետք է փորձարկել ոգեշնչող և մոտիվացիոն մեթոդներ, խաղեր, վարժություններ՝ ապահովելով խթանող հուզական միջավայր:**

**7) Դասի պլանավորման ժամանակ յուրաքանչյուր փուլին հատկացվող թոպեները պետք է հստակորեն նշվեն (դասի սկիզբ՝ 5 թոպե, նոր նյութի ներկայացում՝ 12 թոպե և այլն):**

**8) Տեխնիկական և օժանդակ (դիդակտիկ) նյութերը, ինչպիսիք են գծապատկերները, քարտեզները և այլ տեսալսողական նյութերը, և դրանց օգտագործման դրվագները պետք է ներառվեն պլանում:**

Ժամանակակից հետազոտողներն առաջարկում են դասի ընթացքը բաժանել **չորս կամ հինգ փուլերի:**

**Առաջին փուլ.** դասի սկիզբ, այն անվանվում է նաև խթանման փուլ, ներգրավման փուլ և այլն: Դասի առաջին փուլի նպատակն է ներգրավել սովորողներին, հետաքրքրություն առաջացնել դասապրոցեսի, թեմայի նկատմամբ, քննարկել և սահմանել դասի նպատակները: Ցանկալի է, որ նպատակները քննարկվեն սովորողների հետ, արձանագրվեն և լինեն սովորողների տեսադաշտում: Սովորողները հստակ պետք է իմանան, թե ի՞նչ են սովորելու այսօր, և ինչու՞ է դա կարևոր:

**Երկրորդ փուլ.** նոր նյութի ներկայացում: Ուսուցիչը սկսում է ներկայացնել նոր նյութը: Կարևոր է, որպեսզի աշակերտները ներգրավված լինեն նոր նյութի ներկայացման պրոցեսի մեջ. դա աշակերտակենտրոն ուսուցման առանցքային բաղադրիչներից է: Աշակերտների՝ արդեն ունեցած գիտելիքը կապվում է նոր նյութի հետ: Թեմայի ներկայացումը պետք է ներառի դիդակտիկ նյութերի, սահիկաչարի օգտագործում, պետք է ուղեկցվի ձայնագրությունների, տեսանյութերի կիրառմամբ: Պարբերաբար պետք է կատարվեն ընկալման ստուգումներ, որպեսզի պարզ լինի, թե որքանո՞վ են աշակերտները հասկացել նոր նյութը: Այստեղ շատ կարևոր են նաև համեմատությունները, որոնք օգնում են սովորողին ավելի լավ հասկանալ նյութը: Նոր թեման պետք է կապվի արդի աշխարհի և աշակերտի առօրյայի հետ, ուսուցիչը պետք է տեսնի (գտնի) այդ կապը՝ ցույց տալու համար, թե սովորողի կյանքում երբ և ինչպիսի պայմաններում կարող է օգտակար լինել այսօր ստացած գիտելիքը:

**Երրորդ փուլ.** խմբային կամ զույգերով աշխատանք: Այս փուլում սովորողները համագործակցային աշխատանքի միջոցով կիրառում են նոր սովորած գիտելիքները: Կարևոր է, որպեսզի տվյալ աշխատանքի ընթացքում աշակերտներին տրվող հանձնարարությունները բխեն դասի նպատակից, միտված լինեն բարձր կարգի մտածողության զարգացմանը: Այս աշխատանքը, բացի ակադեմիական գիտելիքն ամրապնդելուց, զարգացնում է սովորողների համագործակցային, բանակցային և թիմային աշխատանքի հմտությունները,

որոնք չափազանց կարևոր են արդի աշխարհում: Յանկալի է, որ աշխատանքի կատարման ընթացքում ուսուցիչը և/կամ օգնականը մոտենան խմբերին կամ զույգերին և ուղղորդեն վերջիններիս:

**Չորրորդ փուլ.** ինքնուրույն աշխատանք: Ի տարբերություն նախորդ աշխատանքի, այստեղ սովորողները պետք է ինքնուրույն կիրառեն սեփական գիտելիքը՝ առանց ուղղորդումների: Եթե մաթեմատիկայի պարագայում ինքնուրույն աշխատանքը կարող է խնդիրների և/կամ վարժությունների լուծում լինել, ապա հումանիտար առարկաների դեպքում կարող են լինել հարց/հարցեր, թեստային կամ ընդարձակ շարադրանք պարունակող առաջադրանքներ:

**Հինգերորդ փուլ.** դասի ավարտ, ամփոփում կամ կշռադատման փուլ: Եթե դասի սկզբնական հատվածում դասավանդողը սովորողներին մոտիվացնելու, հետաքրքրություն առաջացնելու և դասապրոցեսի մեջ ներգրավելու գործառույթ է իրականացնում, ապա դասի ավարտական փուլում անդրադարձ է կատարվում տվյալ դասի ընթացքում սովորածին: **Կարևոր է ևս մեկ անգամ դասի նպատակին (նպատակներին) անդրադառնալ:** Ամփոփման պարզ տարբերակ է դասարանին «Ի՞նչ սովորեցինք այսօր» հարցն ուղղելը: Կարելի է խաղալ «սիրում եմ - չեմ սիրում», «ճիշտ-սխալ-չգիտեմ» խաղերը, որոնք հնարավորություն են տալիս սովորողներից արագ հետադարձ կապ ստանալ դասի բովանդակության և ընթացքի վերաբերյալ: Դասի ավարտական փուլում, ըստ ուսուցչի հայեցողության, կարող է հանձնարարվել նաև տնային աշխատանք:

Վերոնշյալ քայլաշարը վերաբերում է 5 քայլով դասապլանին: Սակայն դասերը կարող են պլանավորվել նաև 3 կամ 4 քայլով՝ կախված դասավանդողի նախընտրությունից, թեմայի և սովորողների առանձնահատկություններից:

### **Դասի նպատակ և դասավանդման վերջնարդյունք**

Նպատակներ սահմանելը հաջողված դասի պլան գրելու առաջին քայլն է: Ստորև կխոսենք դասի պլանի նպատակների նկարագրության և ձևակերպումների մասին: Առաջին հարցը, որին անհրաժեշտ է պատասխանել, այն է, թե ինչ է դասի նպատակը: Ըստ էության, **նպատակն այն կետն է, որին ուսուցիչը պետք է հասնի իր գործունեության միջոցով, այսինքն՝ նպատակը պատասխանում է ուսուցչի «ի՞նչ եմ ես ուզում» հարցին:** Դասի նպատակը կարող է լինել կրթական, դաստիարակչական և զարգացնող (Beth Lewis, 2020):

Կրթության նպատակը ակնկալվող արդյունքն է, որը պետք է լինի իրական և կոնկրետ կրթական: Դասին առնչվող նպատակադրումը հաճախ ուղեկցվում է հետևյալ խնդիրներով՝

- Դասի ընթացքում նպատակի փոփոխություն: Հաճախ ուսուցիչները կարևորություն են տալիս ոչ թե դասի արդյունքին, այլ նրան, թե ինչով են զբաղվել սովորողները դասի ժամանակ, որքանով են ներգրավված գործընթացին: Իրականում դասի նպատակը փոխարինվում է դրան հասնելու միջոցներով:
- Դասի նպատակադրման անորոշ, ոչ հստակ լինելը հանգեցնում է ուսուցչի և աշակերտների կողմից նպատակի ճիշտ չընկալմանը:
- Նպատակի ուռճացում: Ըստ մասշտաբի՝ նպատակները լինում են տեղային և գլոբալ: Սովորաբար դասի ժամանակ սահմանվում են գլոբալ նպատակներ, այսինքն նպատակ, որին չի կարելի հասնել մեկ դասի ընթացքում: Այդ ռազմավարական գլոբալ կրթական նպատակները ձևակերպված են ՀՀ կրթության մասին օրենքում և չափորոշիչներում, դրանք թելադրվում են հասարակության և պետության պահանջներից: Դասի ընթացքում առավել նպատակահարմար է կոնկրետ դասին վերաբերող տեղային նպատակներ առաջադրել: Նպատակի տարբադադրումը ենթադրում է գտնել այնպիսի միջոցներ և հնարավորություններ, որոնց միջոցով կարելի է ստուգել՝ նպատակն իրականացվա՞ծ է, թե՞ ոչ:
- Սովորողները չեն մասնակցում նպատակների սահմանման գործընթացին, երբեմն անգամ տեղյակ չեն իրենց դասի նպատակներից, որի պատճառով էլ շատ հաճախ դասը դառնում է անհետաքրքիր և անհրապույր:

**Նպատակադրումը** գործողությանը մասնակից սուբյեկտների՝ ուսուցչի, սովորողների նպատակների բացահայտումն է, մեկը մյուսի նկատմամբ նրանց դերաբաշխումը, փոխհամաձայնությունը և ձեռքբերումները: Այն պետք է անհատական լինի և համապատասխանի պլանավորված արդյունքին:

Նպատակները լինում են **տարբադադրվող, ինչը** նշանակում է, որ առկա են հնարավորություններ և միջոցներ պարզելու՝ նպատակը հաղթահարված է, թե ոչ: Նպատակի ձևակերպման պահանջներն են.

- հստակ,

- հասկանալի,
- գիտակցված,
- ցանկալի արդյունքը նկարագրող,
- խթանող (գործողության մղող),
- ճշգրիտ:

**Ուսուցողական նպատակները** ենթադրում են սովորողների համակարգված գիտելիքների, գործնական հմտությունների և կարողությունների ձեռքբերում: Դրանց ձևակերպման համար անհրաժեշտ է կիրառել հետևյալ բայերը, որոնք ցույց են տալիս որոշակի արդյունքով գործողություն՝ **ընտրել, անվանել, սահմանել, ցուցադրել, գրել, թվարկել, կատարել, համակարգել** և այլն (Jake Wengroff, 2019):

**Դաստիարակչական նպատակները** նպաստում են ուսուցման գործընթացի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի ձևավորմանը, մտահանգումներին, հայացքների և տեսակետների, անձնային որակների, ինքնագնահատման և ինքնուրույնության ձևավորմանը, ցանկացած հասարակության մեջ պատշաճ վարքագծի փորձի ձեռքբերմանը:

Դասի դաստիարակչական նպատակը պետք է հանգամանորեն պլանավորել: Դաստիարակչական նպատակները պետք է շատ կոնկրետ ձևակերպել՝ կիրառելով հետևյալ արտահայտությունները.

- հետաքրքրություն առաջացնել,
- արթնացնել հետաքրքրասիրությունը,
- աշակերտներին մղել ակտիվության,
- վերաբերմունք արտահայտել,
- ամրապնդել հմտությունները (Elizabeth J. Meyer, 2010):

**Ջարգացնող նպատակները** նպաստում են առանձնահատուկ և կրթական հմտությունների ձևավորմանը, մտավոր գործողությունների կատարելագործմանը, զգայական միջավայրի, սովորողների բանավոր խոսքի, երկխոսության, հաղորդակցման մշակույթի զարգացմանը, ինքնավերահսկման և ինքնագնահատման իրականացմանը, իսկ ավելի ընդհանուր՝ անհատի կայացմանը և հետագա զարգացմանը: Այն ճիշտ ձևակերպելու համար անհրաժեշտ է.

- սովորել համեմատել,
- սովորել առանձնացնել կարևորը երկրորդականից,
- ստեղծել համարժեքները,



- զարգացնել մատների մանր շարժունակությունը,
- զարգացնել անձանոթ տեղանքում կողմնորոշվելու հմտությունները:

**Դիդակտիկ նպատակները** նպաստում են առկա գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների բացահայտմանը աշակերտների գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների վերլուծության ճանապարհով:

Մանկավարժական հմտության չափանիշներից մեկը ուսուցիչի և աշակերտի՝ որպես նպատակի իրականացման սուբյեկտների, նպատակի և վերջնարդյունքների համաձայնեցումն է:

Արդի մանկավարժությունը պահանջում է նպատակների հստակ ձևակերպում և կատարման պարզություն: Դրա համար անհրաժեշտ է սովորողներին սովորեցնել առանձնացնել գլխավորը, այսինքն՝ ընտրել ուսուցման նպատակները: Որպեսզի ուսուցչի նպատակները դառնան նաև աշակերտների նպատակները, անհրաժեշտ է օգտագործել նպատակադրման հնարներ: Վերջիններս կարող են լինել.

### **1. Տեսողական՝**

- թեմա-հարց
- հասկացությունների հետ աշխատանք
- «վառ կետի» իրավիճակ
- բացառում
- կռահում
- խնդրահարույց իրավիճակ
- խմբավորում

### **2. Լսողական՝**

- ամփոփիչ երկխոսություն
- գտնել բառը
- բացառում
- նախորդ դասի խնդիր:

Անհրաժեշտ է նպատակը գրել գրատախտակին: Այնուհետև այն քննարկվում է, ընդ որում, այդ ընթացքում կարող է պարզ դառնալ, որ այն միակը չէ: Քննարկումից հետո պետք է առաջադրել կատարման ենթակա գործողությունները՝ ընթերցել դասը, համառոտագրել, լսել թեման, կազմել աղյուսակ, դուրս գրել անձանոթ բառերը, հասկացությունները և այլն:

Թվարկված գործողությունների կիրառման պարտադիր պայման են՝

- աշակերտների գիտելիքների և հմտությունների մակարդակի հաշվառումը,
- մատչելիությունը, այսինքն՝ բարդության օպտիմալ մակարդակը,
- բոլոր մտքերը լսելու անհրաժեշտությունը,
- ողջ աշխատանքի միտվածությունը ակտիվ մտավոր գործունեության:

Նպատակադրման մի քանի հնարների մեկնաբանություն

**Թեմա-հարց:** Դասի թեման ձևակերպվում է հարցի տեսքով: Առաջադրված հարցերին պատասխանելու նպատակով մասնակիցները պետք է գործողությունների պլան կազմեն: Սովորողներն արտահայտում են բազմաթիվ կարծիքներ. ինչքան շատ են կարծիքները, այնքան զարգացած է միմյանց լսելու և մյուսների գաղափարներին աջակցելու կարողությունը, այնքան հետաքրքիր և արագ է ընթանում աշխատանքային գործընթացը: Գործընթացը կարող է համակարգել ինչպես ուսուցիչը, այնպես էլ ընտրված սովորողը, ընդ որում, ուսուցիչն այս դեպքում կարող է միայն արտահայտել իր կարծիքը և ուղղորդել գործընթացը:

*Օրինակ՝ «Համակարգչի հիմնական սարքավորումները» թեմայի համար կառուցել են գործողությունների պլան՝*

1. Կրկնել համակարգչի հիմնական սարքավորումների վերաբերյալ գիտելիքները:

2. Սահմանել դրանցից յուրաքանչյուրի նշանակությունը:

3. Նկարագրել այդ սարքավորումների կառուցվածքը:

4. Նկարագրել այդ սարքավորումների աշխատանքի սկզբունքը:

Այսպիսով ձևակերպվում են կոնկրետ ուսումնառության նպատակներ:

**Հասկացությունների հետ աշխատանք:** Աշակերտներին տեսողական ընկալման նպատակով առաջարկվում է դասի թեմայի անվանումը և հանձնարարվում մեկնաբանել յուրաքանչյուր բառը:

**Ամփոփիչ երկխոսություն:** Իմացության ակտիվացման փուլում կազմակերպվում է զրույց՝ միտված մտածողության տրամաբանությանը, հստակեցմանը, ընդհանրացմանը: Վերջինիս ընթացքը ուղղվում է այն հասկացություններին, որոնք սովորողները չեն կարողանում ներկայացնել:

Առաջանում է **իրավիճակ**, որի համար անհրաժեշտ են լրացուցիչ հետազոտություններ կամ գործողություններ: Ձևակերպվում է նպատակը:

**«Վառ կետի» իրավիճակ:** Դասին առնչվող բազմաթիվ միօրինակ առարկաներից, բառերից, թվերից, կերպարներից մեկն ընդգծվում է գույնով կամ չափերով: Տեսողական ընկալման շնորհիվ ուշադրությունը սևեռվում է ընդգծվածին: Համատեղ ուժերով որոշվում է ամբողջից առանձնացվածը և ընդհանրացվածը: Այնուհետև սահմանվում են դասի նպատակները:

**Խնդրահարույց իրավիճակ:** Ստեղծվում է հայտնիի և անհայտի միջև հակասության իրավիճակ: Այս հնարքի կիրառման հաջորդականությունը հետևյալն է՝

- Խնդրի առաջադրում
- Ինքնուրույն լուծում
- արդյունքների խմբային ստուգում
- արդյունքների տարածայնության կամ կատարման դժվարությունների պատճառների բացահայտում
- դասի նպատակների ներկայացում:

Դասի նպատակները ձևակերպելու համար կարելի է օգտագործել բազմաթիվ հնարներ, որոնք տրված են պետական չափորոշչի հիման վրա գրված մեթոդական գրականության մեջ՝ բերել օրինակներ, կազմել պլան, գրել ալգորիթմը, համեմատել, կարողանալ, իմանալ և այլն: Եթե դասի նպատակները վերջնակետն են, որին ձգտում են հասնել ուսումնական գործընթացի մասնակիցները, ապա դասի պլանը այդ վերջնակետին հասնելու երթուղին է, իսկ գնահատումը հնարավորություն է տալիս որոշել՝ հասել են վերջնակետին, թե ոչ: Այդ պատճառով աշակերտները պետք է հստակ իմանան դասի նպատակները, որպեսզի հասկանան գնահատման արդյունքները (Հասմիկ Այվազյան, 2014):

**Վերջնարդյունքներ:** Կրթության զարգացման ժամանակակից փուլում մեծ տարածում են ստացել ուսուցման վերջնարդյունքների աստիճանակարգերը (տաքսոնոմիաները): Դրանք նպատակ ունեն տարբերակելու ուսուցման տարբեր մակարդակները և ուսուցիչներին ու ուսումնական ծրագրեր մշակողներին օգնել ուսուցումն ավելի բազմազան դարձնելու, սովորողների մոտ տարբեր մակարդակի հմտություններ ու կարողություններ զարգացնելու:

հարցերում: Հայալեզու մանկավարժական գրականության մեջ, թերևս, ամենից հաճախ ներկայացվում է Բ. Բլումի աստիճանակարգումը (Նկար 1): 20-րդ դարի կեսերին ձևակերպված այս աստիճանակարգումը նպատակ ուներ սահմանելու ուսուցման բազմազան վերջնարդյունքները՝ նշելով, որ ուսուցման գործընթացում կարևոր է ոչ միայն գիտելիքը, այլև՝ ըմբռնումը, կիրառումը, վերլուծությունը, համադրումը և արժևորումը: Այս տաքսոնոմիան կոգնիտիվ/մտավոր ունակությունների և կրթական ձեռքբերումների հիերարխիկ դասակարգում է: Այն հիմնականում ներկայացվում է բուրգի տեսքով, ինչպես օրինակ՝ Մասլոուի «մարդու պահանջմունքների» հիերարխիան է, քանի որ յուրաքանչյուր մակարդակ կախված է նախորդ մակարդակի ձեռքբերումից: Չնայած Բլումի տաքսոնոմիան ի սկզբանե նախատեսված է եղել սովորողներին գնահատելու համար, այսօր լայնորեն կիրառվում է մի շարք նպատակներով: Այն օգնում է ուսուցիչներին սովորեցնելու, իսկ աշակերտներին՝ սովորելու գործընթացում:

Ուսուցիչը կարող է այս բուրգը կիրառել հետևյալ աշխատանքների կազմակերպման և ուսումնական նպատակների ապահովման համար՝

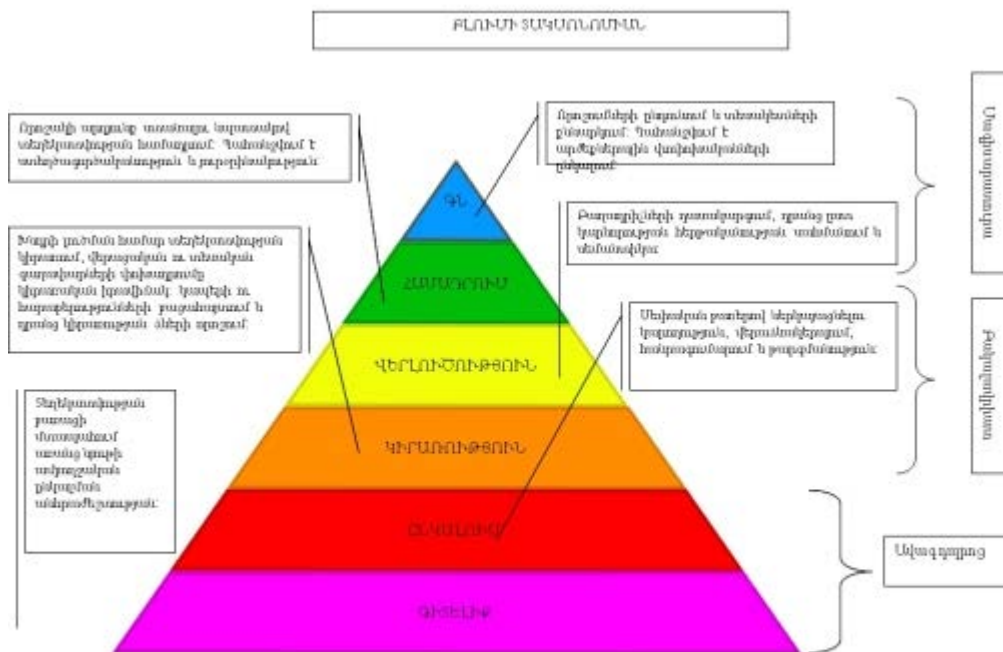
- գնահատում,
- դասի պլանավորում,
- դասի բարդության գնահատում,
- թեստերի/հանձնարարությունների բարդության գնահատում,
- չափորոշիչների կիրառման ուղեցույցների մշակում,
- առցանց դասընթացների մշակում,
- սեփական ունակությունների գնահատում,
- սովորողների՝ չափորոշիչներով նկարագրված ուսումնական վերջնարդյունքների ապահովում:

Այս տաքսոնոմիան ստեղծվել է Բենջամին Բլումի կողմից 1956 թ-ին՝ որպես ուսումնական վերջնարդյունքների և նպատակների դասակարգման ձև: Մտավոր ունակությունների սկզբնական դասավորվածությունը հետևյալն էր՝ **գիտելիք, վերարտադրում, կիրառություն, վերլուծություն, համադրություն և գնահատում**: Այնուհետև այս շրջանակը վերանայվեց և 2001 թ-ին վերահրապարակվեց փոփոխված տարբերակը՝ հեղինակներ **Լորին Անդերսոնի և Դավիթ Կրաթվոլի** կողմից: Հիմնական փոփոխությունը հիերարխիայի

ամենաբարդ՝ ստեղծագործելու ունակության առանձնացումն էր (Anderson and Krathwohl, 2016):

Ամենից հաճախ մանկավարժները և կրթության ոլորտի ներկայացուցիչները Բլումի տաքսոնոմիայի օգնությամբ կարողանում են օբյեկտիվորեն գնահատել՝ որքանով են իրենք արդյունավետ իրականացրել ուսումնական գործընթացը: Այս գործիքը նաև թույլ է տալիս դյուրին դարձնել անհատականացված ուսուցումը, իրականացնել ամփոփիչ և ձևավորող գնահատում, պլանավորել նախագծային ուսուցում և այլն (Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., 2001):

Ստորև ներկայացված է, թե ինչպես է Բլումը իր տաքսոնոմիայի միջոցով դասակարգել երեխաների մտավոր ունակություններն՝ ըստ հաջորդականության<sup>18</sup>:



Իր քառասնամյա ակտիվ մանկավարժական գործունեության ընթացքում Բլումը եկել է հետևյալ եզրահանգման. «Այն, ինչ կարող է սովորել ինչ-որ մեկը, կարող են սովորել բոլորը: Ամեն ինչ կախված է նախորդող և ներկա ուսուցման պայմաններից և միջավայրից»: Ըստ նրա՝ յուրաքանչյուր ուսուցման

18 <https://herearmenia.wordpress.com/2011/06/01/%D5%A2%D5%AC%D5%B5%D5%B8%D6%82%D5%B4%D5%AB-%D5%BF%D5%A1%D6%84%D5%BD%D5%B8%D5%B6%D5%B8%D5%B4%D5%AB%D5%A1%D5%B6-%D6%87-%D5%AF%D6%80%D5%A9%D5%A1%D5%AF%D5%A1%D5%B6-%D5%BE%D5%A5%D6%80%D5%BB%D5%B6%D5%A1/>

միջավայրում շատ կարևոր է սկսել ամենացածր մակարդակից և աշխատել բուրգի մակարդակներն աստիճանաբար ապահովելու ուղղությամբ:

Ստորին մակարդակների ունակությունները չեն պահանջում մտավոր բարձր կարողությունների դրսևորում, բայց ապահովում են սովորելու կարևոր հիմքը: Մինչդեռ բուրգի բարձր մակարդակները պահանջում են խորքային ուսուցում, որտեղ ավելի բարդ աստիճանի մտավոր գործընթացներ են տեղի ունենում: Ակամայից ենթադրվում է, որ սովորողը կարող է դրսևորել նման մտածողություն միայն այն պարագայում, երբ վարժ տիրապետում է բուրգի ստորին մակարդակների ունակություններին:

Օգտագործելով այս դասակարգումը՝ մանկավարժները կարող են արդյունավետ սահմանել ուսումնական գործընթացի վերջնարդյունքներ՝ ըստ առաջնահերթության և ուսումնական ծրագրի կառուցվածքի, ստեղծել դասի պլաններ, որոնք կներառեն համապատասխան ուսումնական նյութերը և մեթոդական հանձնարարականները՝ սովորողներին առաջնորդելով դեպի վեր բուրգի մակարդակներով:

***Բլումի տարսոնոմիայի օգնությամբ հնարավոր է գտնել խզումը աշակերտների իրական և անհրաժեշտ գիտելիքների միջև, երևան հանել այն, ինչ աշակերտները չգիտեն և այն, ինչ հարկավոր է սովորել բարձր մտավոր ունակությունների ձեռքբերման համար:***

Առաջին հայացքից կարող է տպավորություն ստեղծվել, որ իրականում տարբերություն չկա «դասի նպատակներ» և «դասի վերջնարդյունքներ» արտահայտությունների միջև: Մի փոքր ավելի խորն ուսումնասիրելու դեպքում կտեսնենք, որ այս հասկացությունները հաճախ փոխադարձաբար նույն իմաստով են գործածվում: Սակայն կան մի քանի կարևոր տարբերություններ, որոնց մասին պետք է կարողանանք հստակ պատկերացում կազմել և առանձնացնել դրանք:

Ինչպես վերևում սահմանել ենք, **դասի նպատակը ուսուցչի կողմից սահմանված նպատակն է, որին համապատասխան նա կազմակերպում և իրականացնում է իր դասընթացը:** Մինչդեռ դասի վերջնարդյունքներն այն **կոնկրետ, չափելի գիտելիքներն ու հմտություններն են**, որոնք աշակերտը ձեռք կբերի դասընթացի ավարտին: Եթե խոսում ենք դասի նպատակների մասին, ապա դրանք սովորաբար դիտվում են ուսուցչի տեսանկյունից, իսկ վերջնարդյունքները ներկայացնում են սովորողի տեսանկյունը: Իհարկե, դրանք

սերտորեն փոխկապակցված են, քանի որ ուսուցչի նպատակներն, ի վերջո, վերաձվում են սովորողների վերջնարդյունքների (Kasper Spiro):

Այսպիսով, «դասի վերջնարդյունքներ» արտահայտությունը սովորողների ուսումնառության նպատակների և ակնկալիքների ստեղծումն է, որոնք կենտրոնացած են դասընթացի բովանդակության կիրառման և ինտեգրման վրա (Centre for Teaching Support & Innovation, 2021):

Դասավանդման արդյունավետության ապահովումը պայմանավորված է դասավանդման մեթոդների, դասի վերջնարդյունքների և գնահատման չափանիշների համապատասխանեցմամբ:

Դասի վերջնարդյունքների, ուսումնառության մեթոդների և գնահատման առնչությամբ անհրաժեշտ են հետևյալ քայլերը.

1. Հստակ սահմանել դասի վերջնարդյունքները:
2. Ընտրել ուսուցման և դասավանդման այնպիսի մեթոդներ, որոնք մեծապես կապահովեն դասի վերջնարդյունքների իրականացումը:
3. Ընտրել վերջնարդյունքները գնահատելու եղանակները:
4. Գնահատել դասի վերջնարդյունքները և ստուգել, թե որքանով են դրանք համընկնում նախատեսվածի հետ (Dr. Marian McCarthy, 2011):

Ուսուցման վերջնարդյունքների ներդրումը փոխում է կրթության հարացույցը դեպի աշակերտակենտրոն ուսուցում, ինչը մի շարք դժվարություններ է առաջացնում ուսուցիչների համար: Ստորև բերված աղյուսակում ներկայացված են երկու համակարգերի բնորոշ առանձնահատկությունները:

<b>Ուսուցչակենտրոն ուսուցում</b>	<b>Աշակերտակենտրոն ուսուցում</b>
Ուշադրության կենտրոնում ուսուցիչն է:	Ուշադրության կենտրոնում աշակերտն է:
Տեղեկատվության փոխանցում ուսուցչից աշակերտներին:	Աշակերտների կողմից գիտելիքների ակտիվ ձեռքբերում:
Ուսուցման մեթոդը ամբողջական, կայուն և ստանդարտացված է:	Կիրառվում են ուսուցման տարբեր ձևեր:
Ուսուցիչը տալիս է ճիշտ պատասխաններ տարբեր հարցերին:	Ուսուցիչը հարցեր է տալիս, սովորողները պատասխանում են:
Ուսուցիչը վարում է ուսուցման գործընթացը:	Ուսուցիչը ուղեկցում է ուսուցման գործընթացին:
Ուսուցման գործընթացը ստատիկ և անփոփոխ է:	Ուսուցման գործընթացը դինամիկ և փոփոխական է:
Ուսուցիչը և աշակերտը հակադրված են միմյանց:	Ուսուցիչը և աշակերտը աշխատում են միասին:
Դասախոսություններ:	Քննարկումներ:
Գնահատում՝ քննության միջոցով:	Անընդհատ գնահատում:
Դասացուցակ:	Ծրագիր, պլան:

Այնուամենայնիվ, դասի վերջնարդյունքների ձևակերպումը նաև որոշ առավելություններ ունի, մասնավորապես՝

- Այն օգնում է ուսուցչին հասկանալու, թե ինչ ծավալով և ձևերով է անհրաժեշտ դասավանդել և գնահատել ծրագրային նյութը:
- Հստակեցնում է սովորողի անելիքները՝ ինչ է սովորելու, ինչ ձեռքբերումներ պետք է ունենա և ինչպես ցույց տա այդ ձեռքբերումները:



- Սովորողներին օգնում է պլանավորել իրենց ուսումնական ժամանակը, որոշել այս կամ այն դասընթացի առաջնահերթությունը, ուսումնասիրվող նյութի անհրաժեշտ ծավալը և գնահատել իրենց ջանքերը՝ սահմանված արդյունքներին հասնելու համար:
- Թույլ է տալիս ուսուցչին մեթոդապես գրագետ ձևով ընտրել ուսուցման ռազմավարությունը, որոշել ուսուցման մեթոդները և ձևերը, ընտրել ծրագրի կոմպետենցիաների ձևավորման համար անհրաժեշտ ուսուցման տեխնոլոգիաներ:
- Թույլ է տալիս ուսուցչին ապահովել ուսուցանվող առարկայի դասավանդման անհրաժեշտ ռազմավարությունը, սովորողների ձեռքբերումների ստույգ չափումը և գնահատումը, գնահատման գործառույթների նախապատրաստումը:
- Թույլ է տալիս ընտրել տվյալ դասընթացի գնահատման ճիշտ համակարգը:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Այվազյան Հ., Դասի կառուցվածքային տարրերի կիրառումը հանրակրթական առարկաների օրվա պլանների կազմման գործընթացում, Երևան, 2014
2. Ավազյան Ա., Գևորգյան Ե., Գևորգյան Ս., Կյուրեղյան Հ., Գրիգորյան Ռ., (խմբ.) (2019) Ներառական կրթության ռազմավարություններ: Դասագիրք: Մինեապոլիս, Մինեսոտա, ԱՄՆ. Մինեսոտայի համալսարան: ՅՈՒՆԻՍԵՖ-Հայաստան և Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, Երևան, Հայաստան, 249 էջ
3. Բուդաղյան Ա. Ս., Կարաբեկյան Ս. Բ., Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում. Մեթոդական ուղեցույց, Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., «Թասկ» ՍՊԸ, 2010
4. Խաչատրյան Մ., Դավթյան Մ., Դասավանդման ժամանակակից մեթոդներ և մոտեցումներ, Երևան, «Զանգակ» հրատարակչություն, 140 էջ, 2019)
5. Խաչատրյան Ս., Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, Երևան, 2020
6. Տիրա Ռ., Աբերի Բ., Ջոնսթոն Բ., Պողոսյան Ա., Հանթ Փ. (խմբ.) (2018) Ներառական կրթության ռազմավարություններ. Դասագիրք. Մինեապոլիս, Մինեսոտա, ԱՄՆ. Մինեսոտայի համալսարան, Երևան, Հայաստան, Յունիսեֆ Հայաստան և Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան, 551 էջ
7. Anderson and Krathwohl Bloom's Taxonomy Revised Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy, 2016.
8. Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., et al (2001) A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
9. Beth Lewis, Education Expert, University of California Los Angeles, Updated February 12, 2020, Writing a Lesson Plan: Objectives and Goals.
10. CAST official website; <http://www.cast.org/>

11. Centre for Teaching Support & Innovation, University of Toronto, What Are Learning Outcomes?, 2021.
12. Dr. Marian McCarthy, The Teaching and Learning Centre, University College Cork (UCC), Ireland, Aligning Learning Outcomes, Learning Activities and Assessment, 31 Aug 2011.
13. Elizabeth J. Meyer, University of Colorado Boulder, Explorations of Educational Purpose, January, 2010.
14. Jake Wengroff, What Is a Learning Objective? July 12, 2019.
15. Kasper Spiro, The difference between “learning objectives” and “learning outcomes”, 2011.
16. Learning designed website; <https://www.learningdesigned.org/>.
17. Rose, D. H., Meyer, A., Strangman, N., & Rappolt, G. (2002). Teaching every student in the Digital Age: universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

## ԳԼՈՒԽ 6. ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԵԹՈԴՆԵՐ

Արդյունավետ ուսուցում կազմակերպելու, կրթության բովանդակությունը մատուցելու և կրթության նպատակներն իրականացնելու համար անհրաժեշտ են որոշակի մեթոդներ, հնարներ և ձևեր: Մեթոդների ընտրությունը և կիրառությունն ինքնանպատակ լինել չի կարող, այն կապված է բազմաթիվ խնդիրների և նպատակների հետ, որոնք իրական լուծում կարող են ստանալ միայն հատուկ պլանավորված և կազմակերպված ուսումնական գործընթացի միջոցով:

Ըստ էության, ուսուցիչն ազատ է մեթոդների ընտրության հարցում, սակայն այն չի կարող կամայական բնույթ կրել: **Մեթոդների ընտրության վրա ազդող մի շարք գործոններ** կան, մասնավորապես՝

- ուսուցման նպատակները և խնդիրները,
- բովանդակությունը,
- ուսումնական նյութի ծավալը (քանակը) և բարդությունը,
- սովորողների շահագրգռվածությունը,
- սովորողների տարիքն ու աշխատունակությունը,
- ուսումնական ժամաքանակը,
- նախորդ դասերին կիրառված մեթոդները,
- ուսումնական պարապմունքների տիպը և կառուցվածքը,
- ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերությունները,
- սովորողների թիվը դասարանում,
- ուսուցչի պատրաստվածության մակարդակը:

Ուսուցման ժամանակակից մեթոդների հիմքում ընկած է սովորողի ինքնուրույն ուսումնական գործունեությունը, գիտելիքի ձեռքբերման գործընթացում նրա անմիջական, ակտիվ մասնակցությունը: «Ինքնուրույն սովորելու հնարավորությունները մի քանի անգամ գերազանցում են մեծահասակի կամ հասակակցի օգնությամբ սովորելու հնարավորություններին»:

Դասի հաջողությունը մեծապես պայմանավորված է դասի ընթացքում ուսուցչի կողմից կիրառվող մեթոդներից: Այդ մեթոդների ընտրությունը կախված է դասի նպատակից, ուսուցանվող նյութի թեմատիկայից, ինչպես նաև՝ խմբի

առանձնահատկություններից: Մեթոդները պետք է ոչ միայն արդյունավետ լինեն, այլ նաև՝ գրավիչ:

Դասի ընթացքում մեթոդների կիրառման հիմնական նպատակներն են.

- դասի նպատակների վերհանումը և հստակ սահմանումը,
- սովորելու շահագրգռվածության ապահովումը,
- տեղեկատվության մատուցումը,
- սովորողների բաժանումը խմբերի կամ անհատական աշխատանքի կազմակերպումը,
- ուսուցչի աջակցությամբ սովորողների աշխատանքի կազմակերպումը,
- աշխատանքների վերջնական արդյունքի ներկայացումը:

Կրթության ներկայիս հետազոտություններում ուսուցման մեթոդները պայմանականորեն երկու խմբի են բաժանում՝ **ավանդական** և **ժամանակակից ինտերակտիվ մեթոդներ**: Ավանդական են համարում բացատրական զննական այն մեթոդները, որոնց հիմքում ընկած է պատրաստի տեղեկատվության (գիտելիքի) պարզ փոխանցումը սովորողին և վերջինիս կողմից դրա պարզ վերարտադրումը: Ժամանակակից մեթոդների հիմքում ընկած է սովորողի ինքնուրույն ուսումնական գործունեությունը, գիտելիքի ձեռքբերման գործընթացում նրա անմիջական, ակտիվ մասնակցությունը: Ուսուցման ընթացքում ակտիվ միջավայր ապահովող մեթոդներն ընդունված է անվանել ինտերակտիվ կամ փոխներգործուն մեթոդներ: Այսպիսով ուսուցչի մասնագիտական կարողությունների կարևոր մասն են կազմում բազմազան մեթոդների իմացությունը, դրանք կիրառելու, համադրելու հմտությունը: Ուսուցչի մեթոդական ձեռնհասությունը ուսուցման գործընթացի արդյունավետությունն ապահովող կարևոր ուղիներից մեկն է:

Վերջին տարիներին ուսուցման ավանդական և ինտերակտիվ մեթոդները, ուսուցչակենտրոն և աշակերտակենտրոն մոտեցումները հաճախ են հակադրում միմյանց: Ընդ որում, այդ հակադրումը կատարվում է այն համատեքստում, որ ինտերակտիվ և աշակերտակենտրոն մոտեցումները բացարձակապես լավն են, իսկ ավանդական և ուսուցչակենտրոն մոտեցումները՝ վատը: Այս մոտեցումը, սակայն, գիտականորեն հիմնավորված չէ:

Ինտերակտիվ մոտեցումներն արդյունավետ են սովորողներին մոտիվացնելու, ուսուցումը հետաքրքիր ու մասնակցային դարձնելու տեսանկյունից: Սակայն այդ ամենը չի բացառում նաև ավանդական

մոտեցումների օգտագործումը: Հարց ու պատասխանը, նյութը վերհիշելը, վարժանքները, ուսուցչի բացատրական խոսքը այսօր էլ կարևոր են ու անհրաժեշտ ուսուցման համար: Բացի այդ, ինտերակտիվ ուսուցումն ունի որոշակի ռիսկեր, որոնք անտեսել չի կարելի: Օրինակ՝ խմբային աշխատանքների ժամանակ որոշ աշակերտների պասիվությունը, մնացորդային գիտելիքների ցածր մակարդակը: Հետևաբար արդյունավետ դասավանդման համար անհրաժեշտ է ունենալ ոչ թե մեթոդների հակադրում, այլ դրանց համադրում (Սերոբ Խաչատրյան, 2020):

Գոյություն ունեն դասավանդման մեթոդների բազմաթիվ դասակարգումներ: Ուսումնառության գործընթացում սովորողների դերի վրա հիմնված դասակարգմամբ մեթոդները բաժանվում են 3 խմբի.

1. **Պասիվ:** Այստեղ սովորողներն ուսումնառությունն իրենց վրա կրող «օբյեկտներ են», որոնք պետք է յուրացնեն և վերարտադրեն գիտելիքների աղբյուրի՝ ուսուցչի փոխանցած նյութը: Հիմնական մեթոդներն են **դասախոսությունը, ընթերցանությունը և հարցումը:**
2. **Ակտիվ:** Այստեղ սովորողներն ուսումնառության սուբյեկտ են և կատարում են ստեղծագործ առաջադրանքներ, ուսուցչի հետ երկխոսության մեջ են մտնում: Հիմնական մեթոդներն են **ստեղծագործ առաջադրանքները**, հարցերն ուղղված են աշակերտից ուսուցչին և հակառակը:
3. **Փոխներգործուն:** Այս մեթոդները հնարավորություն են տալիս ուսումնական գործընթացի մասնակիցներին, ներառյալ ուսուցչին, փոխազդել միմյանց վրա: Այս մեթոդները առավել համապատասխանում են անձի անհատականության բացահայտմանն ուղղված մոտեցումներին, քանի որ վերջիններս ենթադրում են համատեղ ուսուցում (խմբային, համագործակցային ուսուցում), ընդ որում, և՛ սովորողները, և՛ ուսուցիչը ուսումնական գործընթացի սուբյեկտներ են այս դեպքում: Ուսուցիչը հաճախ ներկայանում է կրթական գործընթացի կազմակերպչի, խմբի ղեկավարի, աշակերտների նախաձեռնությունների համար անհրաժեշտ պայմաններ ստեղծողի դերում: Բացի այդ, փոխներգործուն մեթոդի հիմքում ընկած է մասնակիցներից յուրաքանչյուրի փորձի միջոցով մյուսի վրա ուղղակի ազդեցության մեխանիզմը: Նոր գիտելիքը և կարողությունը ձևավորվում են հենց այսպիսի փորձի հիման վրա:

Եթե դասավանդման մեթոդները համարենք ուսուցչի և սովորողների փոխկապակցված գործունեության համակարգված միջոցներ, որոնք ուղղված են դասի նպատակին հասնելուն, ապա յուրաքանչյուր մեթոդի նկարագրությունը պետք է ներառի.

1. ուսուցչի ուսուցողական գործունեության նկարագրությունը,
2. աշակերտի ուսումնաճանաչողական գործունեության նկարագրությունը,
3. վերը նշվածների միջև կապը կամ միջոցները, որոնցով ուսուցչի ուսուցողական գործունեությունը ուղղորդում է սովորողի ճանաչողական գործունեությունը:

Խոսելով ուսուցման՝ մեր կրթակարգում տեղ գտած բազմաթիվ մեթոդների մասին, պետք է ընդգծել դասի տարբեր փուլերի համար դրանցից յուրաքանչյուրի կիրառման նպատակահարմարության բաղադրիչը: Այսպես, դասի նախապատրաստական մասը պետք է սկսել կազմակերպչական հարցերից՝ տնային աշխատանքների վերաբերյալ անհրաժեշտ պարզաբանումներով, նոր դասի թեման և նպատակը հաղորդելով:

Այս փուլում կիրառվող արդյունավետ մեթոդներից են.

- մտազրոհ
- խմբավորում
- պրիզմա
- հինգրոպեանոց ազատ շարադրանք
- ԳՈՍ աղյուսակի առաջին և երկրորդ սյունակները
- ուղղորդված ընթերցանության առաջին քայլը և այլն:

Նոր նյութի ներկայացման փուլում կիրառման համար նպատակահարմար են հետևյալ մեթոդները.

- խճանկար
- զբոսանք պատկերասրահում
- պրիզմա
- ձնագնդի
- փոխներգործուն նշանների համակարգ
- Վենի դիագրամ
- մտածի՛ր, զուգորդի՛ր, մտքե՛ր փոխանակիր
- մտքերի տարափ

- հնգյակներ
- ապագայի անիվ
- դերային խաղ
- գաղափարների քարտեզագրում
- T-աձև աղյուսակ
- քառաբաժան
- խորանարդում
- ԳՈՒՍ
- հավասարապես լսել և աշխատել
- կլաստեր
- բանավեճ
- Քեյս մեթոդ

Ուսուցիչը որքան լավ տիրապետի մեթոդների այս համակազմին և դրանց կիրառման նրբություններին, այնքան ավելի արդյունավետ կկարողանա ընտրել դրանք դասի պլանավորման և իրագործման փուլերում: Ներկայացնենք նշված մեթոդներից մի քանիսը:

**Խճանկար:** Այս մեթոդի կիրառության ժամանակ սովորողները խորամուխ են լինում ուսումնական նյութի որոշակի հատվածի, ասպեկտի, հիմնախնդիրների մեջ և դրանք ուսուցանում իրենց դասընկերներին: «Խճանկար» մեթոդը բաժանվում է հետևյալ փուլերի.

- Նյութի ուսումնասիրություն և տեղեկատվության հավաքում. սովորողները բաժանվում են հենակետային խմբերի: Խմբի յուրաքանչյուր անդամ դառնում է որևէ ենթաթեմայի փորձագետ: Փորձագետները ուսումնասիրում են իրենց ենթաթեման, տեղեկատվություն հավաքում:
- Աշխատանք փորձագիտական խմբում - փորձագիտական խմբերի սովորողները համեմատում, հարստացնում են իրենց նյութերը:
- Վերադարձ հենակետային խմբում - յուրաքանչյուր փորձագետ հենակետային խմբի մյուս անդամներին սովորեցնում է իր ենթաթեման:
- Ավարտական աշխատանք - աշակերտներից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է ամբողջ թեման:
- Ամփոփում - արդյունքներն ամփոփվում են՝ ըստ անհատական և խմբային ցուցանիշների (Clark, A. and Moss, P. 2005):



**Շրջագայություն պատկերասրահում:** Սա «Խճանկար» մեթոդի տարատեսակ է, մեթոդի նպատակն է փոխանակել տեղեկություններ, մշակել գաղափարներ և կատարել անդրադարձ, ինչպես նաև զարգացնել լսելու, ինքնուրույն աշխատելու, քննադատաբար և ստեղծագործաբար մտածելու, ցածրաձայն խոսելու, աշխատանքի արդյունքը ներկայացնելու հմտություններ:

Ուսուցիչն ուսումնական նյութը կամ առաջադրանքը բաժանում է 4-6 մասի և յուրաքանչյուր խմբին առաջարկում ուսումնասիրել դրանցից մեկը: Խմբերի թիվը կարող է մեծ լինել նյութի մասերի թվից: Այդ դեպքում նյութի նույն մասը կուսումնասիրի 2 խումբ: Չորս հոգուց բաղկացած խմբերն աշխատում են տրված մասի վրա և ստեղծում նկար, կոլաժ, աղյուսակ, դիագրամ և այլն: Պատրաստի աշխատանքները փակցվում են պատերին՝ ստեղծելով պատկերասրահ: Խմբերի ներսում աշակերտները հաշվում են մինչև 4-ը, կազմում 4 նոր խումբ՝ ըստ իրենց համարների: Այս նոր խմբերը շրջում են պատկերասրահում՝ կանգ առնելով յուրաքանչյուր ցուցանմուշի մոտ, և տվյալ խմբի այն անդամը, ով մասնակցել է այդ ցուցանմուշի ստեղծմանը, մանրամասն ներկայացնում է աշխատանքը, պատասխանում հարցերին և, մասնակիցների առաջարկությունների համաձայն՝ կատարում լրացումներ կամ ուղղումներ: Շրջագայությունն ավարտվում է, երբ բոլոր խմբերը ծանոթանում են բոլոր աշխատանքներին: Սրանից հետո բոլոր հիմնական խմբերն իրենց աշխատանքները նորից քննության են ենթարկում՝ այս անգամ արդեն համեմատելով մյուս աշխատանքների հետ և վերլուծելով առաջացած հարցերը: Ավագ դպրոցում նպատակահարմար է խմբերին առաջադրել թեմայի տարբեր մասեր (Michele Luck, 2020):

**Պրիզմա:** Շատ ակտիվ ուսուցման մեթոդ է, խրախուսում է սովորողներին ազատ ու անկաշկանդ մտածել որևէ թեմայի շուրջ: Այն կիրառվում է բացառապես դասի սկզբնական, խթանման փուլում՝ ապահովելով սովորողների ակտիվությունն ու հետաքրքրությունը: Մեթոդի կիրառումն ապահովում է դասի հաջող մեկնարկը: Այն անցնում է շատ արագ և աշխույժ: Մեթոդն արդյունավետ է այն ժամանակ, երբ պահանջվում են կարճ, համառոտ բառերի, հատկանիշների, ցուցանիշների թվարկումներ: Խմբային քննարկումների՝ նման ձևով կազմակերպումն ապահովում է ակտիվություն, աշխուժություն, ֆիզիկական շարժունակություն, թարմություն և հետաքրքրություն:

**Ձևագնդի:** Ուսուցիչը սովորողներին ներկայացնում է որևէ պատմություն, առաջադրանք կամ կոմիքս: Մեթոդը զարգանում է քայլերի հետևյալ հաջորդականությամբ.

**Քայլ 1** - անհատական աշխատանք. ի՞նչ միտք է ծագում առաջին հերթին: Գրի առեք ձեր գաղափարներն այս պատմության վերաբերյալ:

**Քայլ 2** - կազմե՛ք զույգեր և իրար ներկայացրե՛ք ձեր անձնական կարծիքները: Ապա միասին ձևակերպե՛ք երկուսիդ համար ընդհանուր 3-5 կարծիք, որոնք վերցված են ձեր անհատական կարծիքների ցանկից: Գրե՛ք դրանք թղթի վրա:

**Քայլ 3** - կազմե՛ք 4 հոգանոց խմբեր: Զույգերով ներկայացրե՛ք կազմած կարծիքները և նորից ձևակերպե՛ք 4 ընդհանուր կարծիք ամբողջ խմբի համար: Խումբը դրանք գրի է առնում առանձին թղթի վրա:

**Քայլ 4** - երկու 4 հոգանոց խմբերը միանում են, կազմում 8 հոգանոց մեծ խմբեր, ներկայացնում իրենց կարծիքները, պարզում նմանությունները և տարբերությունները: Նորից ձևակերպե՛ք 4 ընդհանուր կարծիք ամբողջ խմբի համար: Խմբերի՝ ձևակերպած բոլոր կարծիքները ներկայացրե՛ք դասարանին:

**Քայլ 5** - Սովորողների հետ ամփոփեք աշխատանքը հետևյալ բնույթի հարցերով.

- Ի՞նչ զգացումներ ունեիք միայնակ աշխատելիս:
- Ո՞րն էր երկուսով աշխատելու առավելությունը միայնակ աշխատելու համեմատ:
- Ո՞ր փուլում էին բոլորը հավասար և ակտիվ մասնակցում:
- Արդյո՞ք բոլորը մասնակցեցին քննարկմանը 8 հոգանոց խմբով աշխատելիս:

Միևնույն ժամանակ անհրաժեշտ է հետևել խմբերի դեմ առ դեմ փոխազդեցությանը և անհրաժեշտության դեպքում սովորողների ուշադրությունը հրավիրել դրա վրա հատկապես ութ հոգանոց խմբերում: Սովորողների համար ակնհայտ է դառնում, որ ամենադժվարը 8 հոգանոց խմբով աշխատելն էր (Gay Miller, 2021) :

**Փոխներգործուն նշանների համակարգ:** Սա արդյունավետ մեթոդական հնար է, որն օգնում է աշակերտին տեքստը կարդալու ընթացքում վերահսկել սեփական ընկալումը: Այս մեթոդի էությունն այն է, որ կարդալիս կատարվում են փոխներգործուն գրառումներ հետևյալ նշաններով.

- V գիտեմ
- - իմ իմացածին հակասում է
- + նոր տեղեկություն է
- ? անհասկանալի է, շփոթեցնող
- ! հետաքրքիր է, կարելի է քննարկել

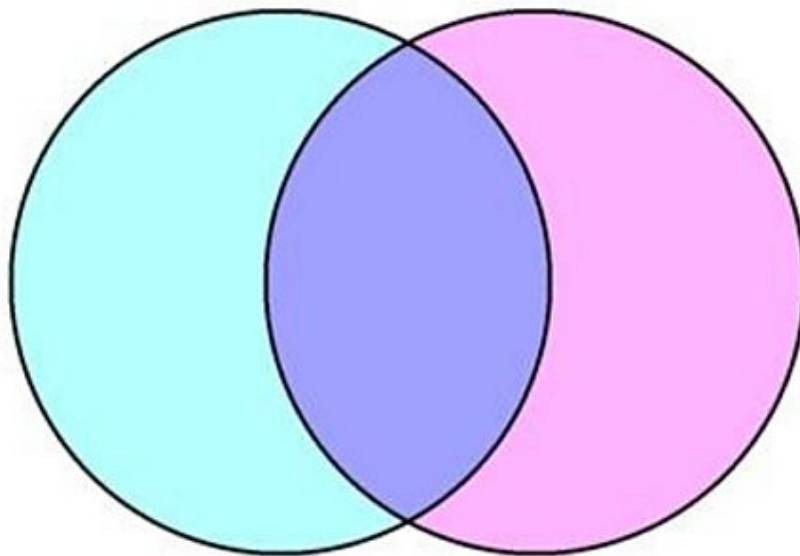
1-4 դասարաններում նախընտրելի է օգտագործել 2-ից ոչ ավելի նշան: Կարդալու ընթացքում սովորողները պետք է լուսանցքում նշումներ կատարեն՝ ըստ նյութի իմացության և պատկերացման: Բոլոր տողերում նշաններ դնելու կարիք չկա:

**Վենի դիագրամ:** Այն կառուցվում է 2 շրջանագծերով, որոնք կենտրոնում ունեն հատման մակերես: Այդ դիագրամը կարելի է օգտագործել գաղափարները միմյանց հակադրելու կամ դրանց ընդհանրությունը ցույց տալու նպատակով (Dean Traylor, 2019):

**Առանձնահատկություն**

**Առանձնահատկություն**

**Ընդհանրություն**



**Մտածի՛ր, զուգորդի՛ր, մտքեր փոխանակիր:** Ուսուցիչը նախօրոք թեմայի շուրջ հարցեր է պատրաստում, որոնք սովորաբար երկակի պատասխան են ենթադրում, և սովորողներին խնդրում է համառոտ շարադրել այդ հարցերի պատասխանները: Հետո սովորողները զույգեր են կազմում և միմյանց հետ

մտքեր փոխանակում՝ փորձելով գտնել այն պատասխանը, որն ամբողջացնում է երկուսի պատասխանները: Ապա ուսուցիչը հարցն ուղղում է զույգերից մի քանիսին, որոնք ներկայացնում են իրենց քննարկումների արդյունքները (Dean Traylor, 2019):

**Խմբավորում:** Սա գրավոր վարժություն է, հնարավորություն է տալիս պատկերացում կազմել տվյալ թեմայի վերաբերյալ սովորողների իմացության, ընկալումների և պատկերացումների մասին: Գրատախտակի մեջտեղում կամ թղթի կենտրոնում գրվում է որևէ առանցքային բառ: Մտագրողի կիրառման միջոցով գրվում են այդ բառին առնչվող բառեր և արտահայտություններ: Հետո գծիկով միացվում են այն բառերը, որոնք անմիջական առնչություն ունեն: Առաջին անգամ ցանկալի է ընտրել այնպիսի թեմա, որ խմբի բոլոր անդամների համար հոգեհարազատ լինի: Այն մեկ անգամ խմբով կատարելուց հետո աշակերտներն այնքան են հմտանում, որ կարողանում են կատարել ինչպես փոքր խմբերով, այնպես էլ անհատապես (Խաչատրյան, 2020):

**Մտագրող կամ մտքերի տարափ:** Մինչև դասանյութին անցնելը ուսուցիչը որոշակի ժամանակ է հատկացնում, որպեսզի սովորողները անհատական կամ զույգերով ամբողջացնեն իրենց իմացած տեղեկատվությունը նոր հաղորդվելիք թեմայի վերաբերյալ: Հետո մտքերը գրի են առնվում գրատախտակին: Յուրաքանչյուր միտք խրախուսվում է: Այս մեթոդի սկզբունքային առանձնահատկությունն այն է, որ բացառվում է առաջադրված լուծումների մասին որևէ քննադատություն կամ գնահատական : Յուրաքանչյուր մասնակից ազատ և անկաշկանդ արտահայտում է իր իմացածը, չի վախենում սխալվելուց, անհավանական, անհեթեթ և հակասական գաղափարներն արտահայտելու մտավախություն չի ունենում:

Մտագրողը կարող է կիրառվել նաև փուլային տարբերակով: Այս դեպքում. **Առաջին փուլում** խմբերին ներկայացվում է որոշակի հիմնախնդիր քննարկան համար: Մասնակիցները հերթով ներկայացնում են իրենց առաջարկությունները համառոտ: Կազմակերպիչը բոլոր առաջարկությունները գրում է գրատախտակին առանց որևէ մեկնաբանության: **Երկրորդ փուլում** քննարկվում են բոլոր առաջարկությունները: Երրորդ փուլում խումբը ընտրում է ամենաարդյունավետ լուծումը, մի քանի հաջող առաջարկություններ: Կարելի է նաև մասնակիցներին ի սկզբանե բաժանել խմբերի՝ ըստ մտագրողի փուլերի.

- ✓ գաղափարներ ստեղծողների խումբ, որոնք հիմնախնդրին լուծումներ են առաջարկում,
- ✓ քննադատողների խումբ,
- ✓ վերլուծողների, որոշում ընդունողների խումբ (Khan, 2013):

**Հնգյակներ:** Հնգյակը յուրօրինակ բանաստեղծություն է, որի ստեղծման համար անհրաժեշտ է համադրել և արտահայտել դիպուկ արտահայտությունները, որոնք դատողություն են պարունակում մատուցվող նյութի մասին: Այն հարկ է ներկայացնել օրինակով, հետո առաջարկել գրել սեփական հնգյակները: Հնգյակի առաջին տողը կազմված է մեկ բառից, որը անվանում է հասկացությունը (գոյական), երկրորդ տողը՝ հասկացություն և նրա նկարագրություն՝ 2 բառ (գոյական + ածական), 3-րդ տողում ավելանում է երրորդ բառը՝ հասկացության հետ կապված գործողություն (բայ), 4-րդ տողը չորս բառից կազմված նախադասություն է, 5-րդ տողը՝ առաջին տողին հոմանիշ մեկ բառ: Երբ հնգյակներն արդեն գրված լինեն, պետք է զույգերով քննարկել և մի քանիսը ներկայացնել: Հնգյակները հասկացությունների և ինֆորմացիայի կշռադատման, համադրման շատ արագ և արդյունավետ միջոց են:

**Ապագայի անիվ:** Ուսուցիչը գրատախտակի կենտրոնում գրում է որևէ հրատապ խնդիր, ապա աշակերտներին հանձնարարում մտազրոհի օգնությամբ թվարկել այդ խնդրի առաջացման պատճառները և գրել տրված բառի ներքևի մասում (դրանք էլ իրենց հերթին կարող են բաղդատվել): Բառի վերևի մասում գրվում են աշակերտների թվարկած՝ խնդրից բխող հետևանքները: Ամփոփելով՝ կարելի է հանձնարարել գրել փոքրիկ շարադրություն թեմայի վերաբերյալ (Խաչատրյան, 2020):

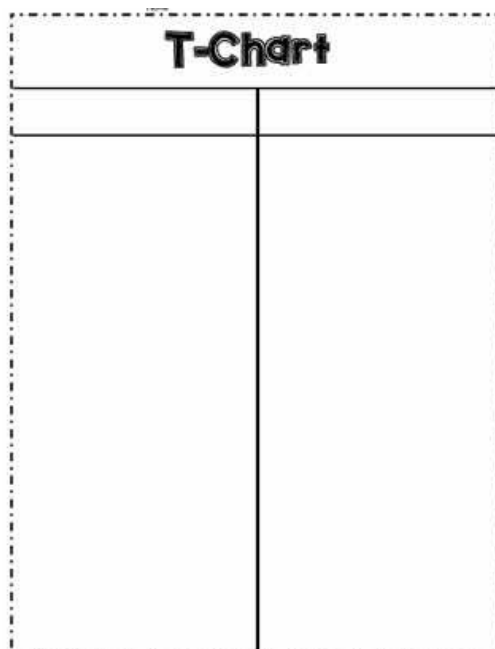
**Դերային խաղ:** Դերային խաղի արդյունավետությունն ապահովելու համար պետք է առաջարկվող իրավիճակները հնարավորինս մոտ լինեն իրականությանը: Անհրաժեշտ է բավարար ժամանակ տրամադրել դերային խաղում ներգրավված դերերը նկարագրելու համար և համոզվել, որ խաղի համար ստեղծված պայմանները առավելագույնս համապատասխանում են մասնակիցների հիմնական գործունեությանը: Դերային խաղի հրահանգներում պետք է մանրամասն նկարագրվեն իրավիճակի բոլոր կողմերը: Հրահանգը պետք է խիստ սահմանափակումներ չունենա, որպեսզի չխանգարի մասնակիցներին տրված դերը խաղալ իրենց պատկերացումներին

համապատասխան: Դերային խաղերը կարող են ունենալ հստակ կառուցվածք կամ ազատ լինել: Դերային խաղի կիրառման ընթացքում խումբը պետք է հետևի այդ խաղի ընթացքին: Չմասնակցողը կարող է դիտորդի դեր կատարել: Դերային խաղի ավարտը որոշում է ուսուցիչը: Մեթոդն օգտակար է, երբ փորձում են ցույց տալ, որ նույն թեմայի շուրջ տարբեր մարդիկ տարբեր կարծիքներ ունեն: Ցանկալի է ընտրել հետաքրքիր և տարբեր տեսակետներ ենթադրող թեմաներ, որպեսզի մասնակիցները հնարավորություն ունենան ներկայացնել տարբեր տեսակետներ:

Դերային բաժանման համար կարելի է կիրառել հետևյալ տարբերակները՝

1. պատահական բաշխում,
2. սկզբում ` գլխավոր դերերը, իսկ մնացածը՝ ըստ ցանկության,
3. ըստ մասնակիցների համապատասխանության,
4. ըստ մասնակիցների հակառակ որակների,
5. ընտրությունը թողնել մասնակիցներին (Նունե Վարդանյան, 2018):

**T-աձև աղյուսակ:** Սա ճկուն միջոց է միևնույն հասկացության, խնդրի երկու կողմերը համեմատելու համար: Աղյուսակը կազմված է երկու բաժնից, որտեղ գրանցվում են միևնույն հասկացության, խնդրի հակառակ որակները, դրական կամ բացասական կողմերը, բերվում են անհրաժեշտ փաստեր, տվյալներ և հիմնավորումներ: Այս աղյուսակը կատելի է արդյունավետ օգտագործել դասի տարբեր փուլերում (T-Chart Writing Tips and Rules, 2014):



**Քառաբաժան:** Հարմար է կիրառել ցանկացած տեքստի հետ աշխատելիս, մեծ և փոքր խմբերով կամ անհատական աշխատանք կատարելիս: Մաքուր թուղթը կամ գրատախտակը պետք է բաժանել 4 մասի: Քառաբաժանը հիմնականում գրավոր աշխատանքի ձև է, քանի որ անհրաժեշտ է մտքերը համապատասխանաբար գրառել 4 բաժիններից յուրաքանչյուրում:

- Ի՞նչ էիք տեսնում տեքստը կարդալիս:
- Ի՞նչ էիք զգում տեքստը կարդալիս:
- Կապը ձեր կյանքի հետ:
- Նոր վերնագիր:

Անհատական աշխատանքի դեպքում զույգերն իրենց գրառումները ներկայացնում են միմյանց, ապա՝ ողջ թիմին: Զույգի կամ թիմի ընտրությամբ աշխատանքը ներկայացվում է նաև ամբողջ դասարանին (Խաչատրյան, 2020):

**Խորանարդում:** Օգնում է հարցը դիտարկել տարբեր տեսանկյուններից: Այս մեթոդը կիրառելու համար անհրաժեշտ է ունենալ սովորաթղթից կամ որևէ այլ նյութից պատրաստված խորանարդ, որի նիստերից յուրաքանչյուրի վրա գրված են առաջադրանքի կատարման հետևյալ կողմնորոշիչները՝ **նկարագրի՛ր, համեմատի՛ր, զուգորդի՛ր, վերլուծի՛ր, կիրառի՛ր, կողմ և դեմ փաստարկնե՛ր բեր:**

Սկզբում անհրաժեշտ է ուսումնասիրվող առարկան կամ հասկացությունը ներկայացնել և ձևակերպել առաջադրանքը: Խորանարդումը կարելի է կիրառել խմբային, թիմային քննարկումների ժամանակ, ինչպես նաև սովորողներին առաջարկել որպես անհատական աշխատանք: Աշխատանքը կարող է կատարվել բանավոր կամ գրավոր: Քննարկելու համար տրվում է 2-4 ռոպե ժամանակ: Ապա սովորողներին ցուցում է տրվում, որ առարկայի կամ հասկացության մասին մտածեն՝ ըստ խորանարդի նիստերին արված նշումների: Երբ խորանարդը նետելով տեսնում ենք «Նկարագրի՛ր այն» գրությունը, նշանակում է՝ անհրաժեշտ է ուշադիր ուսումնասիրել և նկարագրել հասկացությունը, խնդիրը կամ առարկան: Քննարկումը կրկնվում է խորանարդի բոլոր վեց նիստերի նշումների համար:

Աշխատանքն ավարտելուց հետո սովորողներն իրար են ներկայացնում խորանարդի նիստերից յուրաքանչյուրի վերաբերյալ իրենց մշակած տարբերակը: Ի վերջո, ամբողջ խումբն անդրադառնում է խորանարդի բոլոր նիստերին: Սովորաբար, յուրաքանչյուր զույգից մեկը, ում քաջալերում է

գործընկերը, ներկայացնում է իր տարբերակը: Խորանարդումը կիրառելիս ամփոփման ժամանակ հաճախ ակնհայտ է դառնում, որ նիստերի հերթականությունը էական չէ: Կարելի է ըստ անհրաժեշտության քննարկել խնդիրը միայն մեկ տեսանկյունից: Աշակերտները ոգևորվում են այն հանգամանքից, որ ուսուցիչը ևս մասնակցում և գրի է առնում իր տարբերակները (Խաչատրյան, 2020):

**ԳՈՒՍ:** Այս մեթոդը ենթադրում է 3 սյունակից բաղկացած մի աղյուսակ և կարող է սովորողի համար կարդալու ընթացքի ուղենիշ դառնալ: Ընտրված թեմայի անվանումը.

- գիտեն
- ուզում եմ իմանալ
- սովորել եմ

«Ի՞նչ գիտեն դասի թեմայի մասին» հարցին սովորողների պատասխանները պետք է գրի առնել աղյուսակի առաջին սյունակում, թեմայի հետ կապված հարցերը՝ 2-րդ սյունակում:

Այնուհետև պետք է օգնել նրանց դասակարգելու իրենց գիտելիքներն ու հարցերը և կազմել առանձին ցուցակ, որը կարելի է անվանել «Տեղեկատվության ի՞նչ տեսակներից ենք ակնկալում օգտվել»: Սովորողներին առաջարկում են կարդալ որևէ պատմություն կամ նրա ընտրված հատվածը և գտնել այն տեղեկությունները, որոնք պատասխանում են նախապես տրված հարցերին կամ լրացնում դրանք՝ ընդլայնելով թեմայի մասին պատկերացումները: Իսկ երբ սովորողները վերջացնեն կարդալը, պետք է նրանց ուշադրությունը հրավիրել 3-րդ սյունակի վրա: Սովորողները թվարկում են թեմային վերաբերող տեղեկությունները, որոնք հայտնաբերել են կարդալու ընթացքում, և գրի առնում 3-րդ սյունակում:

Երբ ԳՈՒՍ-ի աղյուսակն ամբողջությամբ լրացվում է, ամփոփվում է ամբողջ դասարանի կամ առանձին աշակերտների կողմից դասակարգված ողջ տեղեկատվությունը (Խաչատրյան, 2020):

**Հավասարապես լսել և աշխատել:** Այս մեթոդի նպատակը լսել, խոսել, ներդրում կատարել և այլ սոցիալական հմտություններ ձեռք բերելն է: Պետք է դասարանը բաժանել խմբերի, յուրաքանչյուր խմբում՝ 4 հոգի, և առաջադրել քննարկելու կամ աշխատելու թեմա: Մինչև սկսելը յուրաքանչյուր խմբին տալ լուցկու 12 հատիկ: Հատիկները բաժանում են խմբի անդամների միջև



հավասարապես: Մեկ հատիկը նշանակում է խմբում խոսել մեկ անգամ: Յուրաքանչյուրը խոսելուց հետո իր հատիկը դնում է խմբի կենտրոնում. դա իր ներդրումն է խմբի աշխատանքին: Վերջում կատարվում է հետևյալ անդրադարձը. արդյո՞ք խմբում միշտ լսում ենք ուրիշներին, արդյո՞ք հնարավորություն ենք տալիս սակավախոսներին արտահայտվելու, ինչպե՞ս մենք կապակցեցինք մեր ելույթները, ինչպե՞ս է այս վարժությունը բարելավելու համագործակցությանը (Խաչատրյան, 2020):

**Կլաստեր:** Սա ուսումնական նյութի գրաֆիկական արտացոլման ձև է: Կլաստեր ստեղծելու համար սովորողները թղթի մեջտեղում գրում են բանալի բառ (գաղափար, թեմա և այլն): Այդ բառի շուրջը գրում են բառեր, բառակապակցություններ, որոնք փոխկապված են կամ բացահայտում են հիմնական գաղափարը: Այս մեթոդը թույլ է տալիս սովորողներին ավելի գիտակցաբար, արդյունավետ յուրացնել ուսումնասիրվող նյութը, ընդգծել և հասկանալ տրամաբանական կապը ուսումնառության մեջ (Խաչատրյան, 2020):

**Գնահատման անիվ:** Այս մեթոդի նպատակը խմբի աշխատանքի գնահատումն է: Սովորողները պետք է իրենց խմբի աշխատանքի համար որոշեն գնահատման չափանիշներ: Դրանց թիվը կարող է տարբեր լինել, սակայն չպետք է գերազանցի 10-ը: Գրատախտակին պետք է գրանցեն բոլոր չափանիշները՝ բացառելով կրկնությունները: Չափանիշները համարակալվում են: Յուրաքանչյուր խումբ գծանկարում է մի անիվ՝ չափանիշների թվին համապատասխան անվաճաղերով: Անվաճաղերի վրա դրսի կողմից գրվում են չափանիշների համարները: Անվաճաղերը ներկայացնում են մի սանդղակ, որի կենտրոնում ամենացածրը 0 կետն է, իսկ շրջանագծի վրա ամենաբարձրը՝ 10 միավոր նշող կետը: Անհատները պետք է գնահատեն խմբի աշխատանքը՝ ըստ զանազան չափանիշների և յուրաքանչյուր չափանիշի հատկացնեն միավորներ՝ անվաճաղի վրա նշում կատարելով:

Երբ հարկ է իմանալ դասարանի գնահատականը, գնահատումը կարելի է կատարել նույն անիվի օգնությամբ: Այս դեպքում յուրաքանչյուր աշակերտ անվաճաղի վրա իր նիշն է դնում: Այս վարժությունը ուսուցչին, դասընթացը, խմբի աշխատանքը գնահատելու արդյունավետ միջոց է (ESS Evaluation Method: Evaluation Wheel, 2019):

**Բանավեճ:** Ուսումնական բանավեճը պատակաուղղված խմբային քննարկում է որևէ կոնկրետ հիմնախնդրի շուրջ, որի ընթացքում տեղի է ունենում գաղափարների, կարծիքների փոխանակում: Ուսումնական բանավեճի արդյունավետությունը պայմանավորված է հիմնախնդրի արդիականությամբ, ուսուցչի՝ բանավեճի անցկացման վարպետությամբ, մասնակիցների տեղեկացվածությամբ: Բանավեճն անցկացվում է 3 փուլով.

- I փուլ - կողմնորոշում. մասնակիցներն հարմարվում են միմյանց, որը թույլ է տալիս ճիշտ ձևակերպել հիմնախնդիրը և նպատակը, ծանոթացնել բանավեճի անցկացման կանոններին և կանոնակարգին:
- II փուլ – գնահատում. մասնակիցների ելույթների, նրանց պատասխանների, մտքերի, առաջարկությունների քննարկում:
- III փուլ - փոխհամաձայնություն, որի ժամանակ վերլուծվում են ստացված արդյունքները, համաձայնեցվում կարծիքները, դիրքորոշումները, համատեղ ձևակերպվում են որոշումները (Snider, Shnurer, 2006):

**Դերային խաղը** մասնագիտական գործունեության մոդելավորման, ինչպես նաև ուսուցման արդյունավետ միջոց է: Կրթական գործընթացում այն ունի հետևյալ նպատակները. իմացական և մասնագիտական հետաքրքրությունների, դրդապատճառների, համակարգային մտածողության, թիմային աշխատանքի հմտությունների ձևավորում, մասնագիտության նկատմամբ հարգալից վերաբերմունքի դաստիարակում և այլն:

**Քեյս մեթոդ** (կոնկրետ իրավիճակների վերլուծություն): Այս մեթոդը որոշակի վայրում ծագած որոշակի իրավիճակի ուսումնասիրության, վերլուծության և որոշման կայացման մեթոդ է: Քեյս մեթոդով աշխատանքի փուլերն են.

- Ուսուցչի կողմից ներածական խոսքի և հիմնական հարցերի ներկայացում:
- Մասնակիցներին բաժանում խմբերի, ղեկավարի կամ առաջնորդի ընտրություն:
- Իրավիճակի տեքստի անհատական ուսումնասիրում:
- Խմբային բանավեճեր, վերլուծություններ, որոշումների ընդունում:
- Ուսուցչի եզրափակիչ խոսք, վերլուծություն, գնահատում (Bonney, 2015):

**Նախագծի մեթոդ:** Այս մեթոդը ենթադրում է սովորողի ուղղորդում և ինքնուրույն ուսուցում, որը կատարվում է անհատական կամ խմբային աշխատանքների ընթացքում: Հիմնական նպատակը դասընթացների տարբեր բաժինների բովանդակության և կոմպետենցիաների ինտեգրումն է: Որպես ինքնուրույն կամ անհատական աշխատանք՝ սովորողներն իրականացնում են մի շարք թիմային կամ անհատական գործողություններ առանց մանկավարժի անընդհատ վերահսկողության: Գործողությունների ավարտին աշխատանքը ներկայացվում է գնահատման: Ղեկավարի (ուսուցչի) հիմնական պարտականությունն է հանձնարարել առաջադրանքներ, առաջարկել օգնություն կամ խորհրդատվություն, գնահատել ամփոփիչ աշխատանքը, ինչպես նաև ընթացքը: Այս մեթոդը պահանջում է ակտիվ թիմային աշխատանք և տվյալ բաժինների վերաբերյալ խորը գիտելիքներ (Վարդանյան, 2018):

Դասի բոլոր փուլերի համար էլ մեթոդները բազմաթիվ ու բազմազան են: Դրանց ընտրությունը կախված է դասավանդվող առարկայից, դասի նպատակից, տրամադրված ժամանակից: Այս մեթոդներից շատերը կարող են կիրառվել մեկ դասաժամի ընթացքում, մյուսները կարելի է երկարատև կամ պարբերաբար օգտագործել: Դասից հետո անհրաժեշտ է վերլուծել կատարված աշխատանքը և պարզել, արդյոք.

- Ուսուցիչը հասա՞վ դասի նպատակին:
- Իրականացա՞ն դասի նպատակներին հասնելու ակնկալիքները և ի՞նչ չափով:
- Ճի՞շտ են արդյոք ընտրված մեթոդները:
- Ժամանակի բաշխումը որքանո՞վ էր իրատեսական:
- Ի՞նչը կարելի էր ավելի ճիշտ կազմակերպել և ինչպե՞ս (Wagdi Rashad Bin-Hady, 2018):

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Այվազյան Հ., Դասի կառուցվածքային տարրերի կիրառումը հանրակրթական առարկաների օրվա պլանների կազմման գործընթացում, Երևան, 2014
2. Խաչատրյան Ս., Ուսուցման արդյունավետ հնարներ, Երևան, 2020
3. Վարդանյան Ն., Դասի պլանավորումը և ԽԻԿ համակարգը, Երևան, 2018
4. Alfred Snider and Maxwell Schnurer, Many Sides: Debate Across the Curriculum Revised edition, International Debate Education Association (New York: 2006), p.2.
5. Bonney Kevin, 2015, Case Study Teaching Method Improves Student Performance and Perceptions of Learning Gains Journal of microbiology & biology education.
6. Clark, A. and Moss, P. (2005) Spaces to play, More listening to young children using the Mosaic approach, London: National Children's Bureau.
7. Gay Miller, Snowball Technique – A Teaching Strategy for Teachers, 2021
8. Michele Luck, How-to Create a Walking Tour in Your Classroom, 2020
9. Mind map guide: how to use it to develop better ideas, 2021, March 31
10. Monica Mccutchen, How to build a great lesson plan, October 30, 2019
11. Stiliana Milkova, Strategies for Effective Lesson Planning, University of Michigan, Center for Research on Learning and Teaching, 2021.
12. TEAL Center Fact Sheet No. 8: Effective Lesson Planning 2010, October 30, 2019.
13. The International Journal of Learning, Volume 17, Number 3, 2010, p. 452
14. Wagdi Rashad Bin-Hady, Hadhramout University How Can I Prepare an Ideal Lesson-Plan? October 2018.

## ԳԼՈՒԽ 7. ԴԱՍԱՐԱՆԻ ԵՎ ՎԱՐՔԱԳԾԻ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒՄ

Դասարանը կազմակերպելու և սովորողների վարքը կարգավորելու ուսուցիչների կարողությունն առանցքային է դրական կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման տեսանկյունից: Թեպետ վարքագծի լավ կառավարումը չի երախշավորում նաև արդյունավետ հրահանգավորում, սակայն այն ստեղծում է այնպիսի միջավայրային համատեքստ, որը հնարավոր է դարձնում լավ հրահանգավորումը: Եվ ընդհակառակը, բարձր արդյունավետությամբ հրահանգները նվազեցնում, սակայն չեն բացառում դասարանական վարքային խնդիրները (Emmer & Stough, 2001):

Հետազոտությունների արդյունքները վկայում են նաև, որ դասարանի կազմակերպման և վարքագծի կառավարման կարողունակություններն էականորեն ներգործում են սկսնակ ուսուցիչների վրա (Ingersoll & Smith, 2003): Բազմաթիվ հետազոտություններ վկայում են, որ դասարանի և վարքագծի կառավարման առումով դժվարություններ ունեցող ուսուցիչների դասարաններն առավել հակված են ցածր արդյունավետություն ցուցաբերելու, իսկ վերջիններս սթրեսների և մասնագիտական այրման բարձր ցուցանիշներ ունեն, և շատ հաճախ հենց նրանք են թողնում մասնագիտությունը:

**Այս բոլոր վերլուծությունները հստակորեն արձանագրում են, որ դասարանի կազմակերպման և վարքագծի կառավարման բաղադրիչը ուսուցչի գործունեության էական գործոնն է, և այս առումով առանձնահատուկ քննարկման, հետազոտման և գործնական կիրառման տարբերակների անհրաժեշտություն կա:**

Դասարանի կառավարումը ենթադրում է ամենը, ինչ անում է ուսուցիչը՝ **կազմակերպելու սովորողների տարածությունը, ժամանակը և նյութերն** այնպես, որպեսզի նրանց ուսումնառությունը հնարավոր լինի իրագործել: Դասարանի կառավարման երկու հիմնական նպատակներն են սովորողների ներգրավվածության ապահովումը և համագործակցությունը դասարանական բոլոր գործողությունների ընթացքում (Lovejoy J., 2012):

Դասարանի լավ կառավարումն ունի իր բնութագրիչները.

- Սովորողները խորապես ներգրավված են աշխատանքում:
- Սովորողները գիտեն՝ ինչ վարքագիծ է ակնկալվում իրենցից, և հիմնականում հաջողում են այն դրսևորելու հարցում:

- Հարաբերականորեն քիչ ժամանակ է ծախսվում հրահանգավորման համար, քիչ են անորոշությունները կամ դասապրոցեսը խանգարելու երևույթները:
- Դասարանի մթնոլորտն աշխատանքային է, միաժամանակ՝ նաև հանգիստ և հաճելի:

Դասարանի լավ կառավարում իրականացնելու համար անհրաժեշտ է բարձր ակնկալիքներ ունենալ սովորողներից, սահմանել հստակ կանոններ և ընթացակարգեր, զարգացնել համագործակցային, փոխվստահության հարաբերություններ և աջակցության մթնոլորտ, ապահովել ներգրավող հրահանգավորում և կիրառել տեղին, խելամիտ ուղղորդումներ ու միջամտություններ:



Բայց նույնիսկ այսպիսի արդյունավետ կառավարման համակարգ ունենալու դեպքում էլ սովորողները շարունակելու են անցանկալի վարքագիծ դրսևորել: Իսկ ինչու՞ են սովորողներն անցանկալի վարքագիծ ցուցաբերում. ընդհանուր առմամբ, անցանկալի վարքագիծն ունի մի քանի հիմնական «ֆունկցիաներ» կամ նպատակներ: Այդպիսի վարքագծի միջոցով սովորողները փորձում են.

- գրավել հասակակիցների կամ մեծահասակների ուշադրությունը,
- առավելություն/վերահսկողություն ձեռք բերել,
- վրեժ լուծել/պատժել որևէ մեկին,
- լավ ինքնազգացողություն ունենալ/խաղալ,
- խուսափել անհաջողությունից,
- որևէ զգայական հաճույք ունենալ,

- նմանակել:

Կախված անցանկալի վարքագծի դրսևորումից և դրա ֆունկցիաներից՝ դասարանական միջավայրում կարելի է կիրառել միջամտության ռազմավարությունների մի քանի տեսակ.

- դասարանական կանոններ, ընթացակարգեր և հետևանքներ,
- ֆիզիկական տարածության կազմակերպում,
- առաջադրանքների բարդության համապատասխան աստիճան,
- ուսումնառության և դրական վարքագծի կարևորության ընդգծում:

**Դասարանական կանոններ, ընթացակարգեր և հետևանքներ:** Մինչև դասարանական կանոնների մասին խոսելըահմանել անդրադառնանք այն չափանիշներին, որոնց համապատասխան պետք է կազմվեն այդ կանոնները: Այսպես.

- Քիչ թվով կանոններ ունենալ (մոտավորապես 5-ը):
- Օգտագործել պարզ ձևակերպումներ:
- Կանոններով արտահայտել հիմնական ակնկալիքները:
- Օգտագործել դրական ձևակերպումներ:
- Սահմանել յուրահատուկ կանոններ:
- Սահմանել այնպիսի կանոններ, որոնք կվերաբերեն դիտարկելի վարքագծին:
- Սահմանել կանոնները խախտելու հետևանքները:
- Կանոնները փակցնել երկացող տեղում:
- Կանոնները կրկնել ամեն օր առաջին երկու շաբաթվա ընթացքում, իսկ հետո՝ պարբերաբար...

Օրինակներ՝

Անհամապատասխան կանոններ	Նախընտրելի կանոններ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Եղի՛ր պատասխանատու</li> <li>• Եղի՛ր ուշադիր</li> <li>• Ջանձր գործադիր</li> <li>• Բարի՛ եղիր մյուսների հանդեպ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Կառավարի՛ր ձեռքերդ, ոտքերդ և իրերդ</li> <li>• Ձե՛նք բարձրացրու և սպասի՛ր խոսելու թույլտվության</li> <li>• Նստի՛ր քո տեղում, եթե չունես վեր կենալու թույլտվություն</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Հարգի՛ր մեծերին</li> <li>• Եղի՛ր քաղաքավարի</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Դասարանում միշտ քայլի՛ր, երբեք մի՛ վազիր</li> </ul>
---	--

Կանոններից բացի, կարևոր է նաև սահմանել դասարանական ընթացակարգերը, որոնք մատնանշում են, թե ինչպես պետք է կատարվեն ամենօրյա գործողությունները: Ընթացակարգերը հարկավոր է մոդելավորել և սովորեցնել այնքան ժամանակ, մինչև դրանք սկսեն կատարվել մեխանիկորեն: Ընթացակարգերը ձևավորելու համար կարելի է.

- **Գրի առնել գործողության հրահանգները քայլ առ քայլ:**
- **Արտաբերել կամ բարձրաձայն կարդալ այդ քայլերը:**
- **Քայլերը ցուցադրել գրավոր կամ այլ տեսանելի տարբերակով:**
- **Անընդհատ փորձարկել ընթացակարգը, մինչև այն առօրեական դառնա դասարանի բոլոր սովորողների համար (Robert J. Marzano, Jana S. Marzano, Debra J. Pickering, 2003):**

Անգամ լավագույն ուսուցչի լավագույնս ձևակերպված կանոնները և ընթացակարգերը ժամանակ առ ժամանակ խախտվում են սովորողների կողմից, և դա բնական է: Սակայն գոյություն ունի մոտեցում, որը հնարավորություն է տալիս նվազեցնել այդ խախտումները, և դա իրականացվում է հետևանքների համակարգի ձևավորման միջոցով:

**Հետևանքները** ցանկալի և ոչ ցանկալի վարքագծային դրսևորումներին հաջորդող արձագանքներն են: Խելամիտ հետևանքների միջոցով է, որ ուսուցիչները կարողանում են պահպանել իրենց դասարանի կառավարման և կարգապահության վերահսկողությունը: Հետևանքները ևս ունեն ձևակերպման որոշակի պահանջներ, որպեսզի արդյունավետ գործեն: Այսպես.

- Լավագույն հետևանքները խելամիտ և տրամաբանական են:
- Խելամիտ հետևանքն այն է, որը տրամաբանորեն բխում է վարքից:
- Լավագույն տրամաբանական հետևանքները սովորողներին սովորեցնում են ընտրել ընդունելի և ոչ ընդունելի գործողությունների միջև:



Հետևանքները կարող են լինել խրախուսական, այսինքն՝ ուղղված ցանկալի վարքագծային դրսևորումների ամրապնդմանը, ինչպես նաև **շտկողական**՝ ուղղված անցանկալի վարքային դրսևորումների կանխմանը և փոփոխմանը (Harry K. Wong and Rosemary T., 2004):

Շտկողական հնարավոր հետևանքների տեսակներն են.

- բանավոր հիշեցում/նախազգուշացումը,
- դասերից հետո որոշակի ժամանակ մնալը,
- ծնողների հետ կապի հաստատումը,
- փոխհատուցումը (իրեր վնասելու դեպքում),
- տնօրենի կողմից նկատողությունը,
- կարգապահական պատիժը...

Այստեղ շատ կարևոր է ընդգծել, որ շտկողական հետևանքների համակարգի կիրառմանն անցնել կարելի է միայն դրական խրախուսման ռազմավարությունները սպառելուց հետո:

**Ֆիզիկական տարածության կազմակերպում:** Ընդհանուր դիտարկելու դեպքում կարող է տպավորություն ստեղծվել, որ բոլոր դասարաններն իրար նման են, սակայն կան դասասենյակը դասավորելու կարևոր այլընտրանքային տարբերակներ, որոնք հարկավոր է իմանալ և հաշվի առնել: Տարբերակումները կապված են սովորողների տարիքի, դասավանդվող առարկայի, ուսուցչի կրթության փիլիսոփայության և իհարկե դասարանի մեծության ու հասանելի կահույքի հետ: Ինչպիսի դասավորվածություն էլ ընտրելու լինեք, կարևոր է հիշել, որ այն պետք է օգնի սովորողներին հնարավորինս շատ կենտրոնանալ իրենց ուսումնական առաջադրանքների վրա և հնարավորինս քիչ շեղվել (Seifert K., 2007): Բացի այս հիմնական սկզբունքներից, այնուամենայնիվ, դասասենյակի «լավագույն» դասավորությունը կախված է սովորողների կարիքների և ուսուցչի նախընտրած դասավանման եղանակից (Boyner, 2003, Nations & Boyett, 2002): Դասարանի ֆիզիկական միջավայրի կազմակերպման ժամանակ անհրաժեշտ է.

- ✓ սեղանները դասավորել ամենաօպտիմալ տարբերակով՝ հաշվի առնելով հրահանգավորման հիմնական առաջադրանքները,
- ✓ համոզվել, որ սենյակի բոլոր հատվածներն ուսուցչի համար հասանելի են,
- ✓ ազատորեն տեղափոխել աթոռները և սովորողների տեղերը,

- ✓ պարտադիր չէ սեղանները դասավորել ավանդական ձևով, սակայն աթոռները պետք է այնպես դրվեն, որ բոլորի հայացքները կենտրոնանան ուսուցչի վրա,
- ✓ այնպես կազմակերպել միջավայրը, որ ուսուցիչը կարողանա հեշտությամբ տեսնել և վերահսկել բոլոր սովորողներին՝ անկախ սենյակում իր դիրքից,
- ✓ համոզվել, որ սովորողները ևս կարող են տեսնել ուսուցչին դասարանի բոլոր հատվածներում,
- ✓ բաց պահել դասարանով տեղաշարժման հատվածները,
- ✓ բաց պահել նաև գրապահարանների, դռների, լրացուցիչ սենյակների հասանելիությունը,
- ✓ սովորեցնել արտակարգ իրավիճակների ընթացակարգերը,
- ✓ համոզվել, որ աշխատանքային հատվածներում բավարար աթոռներ կան,
- ✓ համոզվել, որ բոլոր անհրաժեշտ նյութերը հեշտ հասանելի տեղերում են,
- ✓ ստուգել ցանկացած սարքավորում դասի ժամանակ այն օգտագործելուց առաջ,
- ✓ սահմանել աշխատանքային հատվածները, որտեղ սովորողները կարող են կարդալ, խմբեր կազմել, կատարել գիտական, լաբորատոր, նախագծային, ուսուցման կենտրոնների և անհատական աշխատանքները:
- ✓ տարածք հատկացնել սովորողների իրերի համար,
- ✓ կարգապահական պլանն ամրացնել տեսանելի վայրում,
- ✓ ցուցադրել ընթացակարգերը, սահմանված պարտականությունները, օրացույցը, ժամացույցը, անվտանգության տեղեկատվությունը, օրակարգերը, գծագրերը, քարտեզները, զարդարանքները, տարեդարձները և սովորողների աշխատանքները,
- ✓ օրվա կամ շաբաթվա առաջադրանքները նշել մշտական տեղում,
- ✓ ցուցադրել առաջիկա թեմաների, հմտությունների, օրվա կամ դասի առանձնահատկությունները:

**Առաջադրանքների բարդության համապատասխան աստիճան:** Ինչպես փորձառու ուսուցիչները, այնպես էլ հետազոտությունները փաստում են, որ սովորողներն ավելի լավ ներգրավվում են այնպիսի առաջադրանքներում, որոնք չափավոր բարդություն ունեն. ոչ շատ պարզ են, ոչ էլ շատ բարդ (Britt, 2005):

Այս մարտահրավերը հաղթահարելու պարզ ռազմավարությունն այն է, որ ուսուցիչը սկսի պարզ վարժություններից, դասերից կամ նախազգծերից, որոնք սովորողներին ծանոթ են: Այնուհետև աստիճանաբար կարող է բարդացնել դրանք այնքան, մինչև սովորողների համար դառնան բավականին բարդ, սակայն՝ ոչ անլուծելի: Այս ռազմավարությունը թույլ է տալիս ուսուցչին դիտարկել սովորողի կրթական կարիքները մինչև նրան համապատասխան բովանդակություն ընտրելը: Սա նաև սովորողներին է հնարավորություն տալիս գնահատելու ուսուցչի ակնկալիքները:

**Անցումների կառավարում:** Դասարանական գործողությունների անցումները հաճախ ուշադրության շեղումների և ժամանակի կորստի պատճառ են դառնում, և այդ իրավիճակներում հատկապես հնարավոր է անցանկալի վարքագծի առաջացումը: Անցումներին բնորոշ է, որ սովորողները երբեմն ստիպված լինեն սպասել մինչև նոր գործողության անցնելը և սկսեն ծանծրանալ, քանի դեռ ուսուցիչը զբաղված է այդ աշխատանքի համար նյութեր նախապատրաստելով: Այս դեպքերում սովորողներին կարող է թվալ, որ անցումային պահերը չվերահսկվող ժամանակ են, ուստի ոչ ցանկալի վարքագիծը գուցե ընդունելի լինի: Նման խնդիրները նվազագույնին հասցնելը պահանջում է երկու ռազմավարություն, որոնցից մեկն ավելի հեշտ է իրականացնել, մյուսը՝ ոչ այնքան:

Ուսուցչի համար, իհարկե, ավելի հեշտ է նյութերը կազմակերպել գործողությունից հնարավորինս շուտ, որպեսզի նվազագույնի հասցվի դրա համար անհրաժեշտ ժամանակը: Երկրորդ, ավելի բարդ ռազմավարությունը սովորողներին իրենց սեփական վարքագիծը կառավարել սովորեցնելն է (Marzano & Marzano, 2004): Երկրորդ մոտեցման նպատակը պատասխանատվությունը խրախուսելն է և դրանով իսկ՝ սեփական վարքագծի վերահսկողությունը անցումների ժամանակ:

**Ուսումնառության և դրական վարքագծի կարևորության ընդգծում:** Մինչ այս դիտարկված բոլոր ռազմավարություններն ըստ էության մատնանշում են, որ սովորելը և դրական վարքագիծ դրսևորելը առաջնահերթություն են դասարանական միջավայրում: Բացի այդ, ուսուցիչները կարող են այդ ուղերձը սովորողներին հասնցել նաև իրենց արդյունքների վերաբերյալ ժամանակին տրվող հետադարձ կապի միջոցով: Արդյունավետ հաղորդակցությունը չափազանց կարևոր է դասավանդման բոլոր կողմերի համար:

Այսպիսով, դասարանային վարքագծի արդյունավետ կառավարման՝ ուսուցիչների կարողությունների զարգացումը համակարգային մոտեցում է պահանջում ուսուցիչների պատրաստման և շարունակական մասնագիտական զարգացման հարցերում: Ցավոք չկան փաստացի տվյալներ, որ սկսնակ ուսուցիչները ժամանակի ընթացքում ձեռք կբերեն այդ կարողությունները: Թեպետ հարցումները վկայում են, որ փորձառու ուսուցիչներն ավելի քիչ անհանգստություն ունեն դասարանի կառավարման հարցում, սակայն դրանք ավելի քիչ են փաստում, որ ուսուցիչները ժամանակի ընթացքում սովորում են արդյունավետ կառավարել դասարանը, և ավելի շատ՝ որ շատ ուսուցիչներ պարզապես չեն յուրացնում այդ հմտությունները և թողնում են մասնագիտությունը:

Ուսուցիչների պատրաստման ծրագրերում հատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել ժամանակակից դասարաններն իրենց սովորողների բազմազանությամբ կոմպետենտ և արդյունավետ կառավարող դասավանդողների պատրաստմանը:

### **Դասարանի կառավարման հարցերում ուսուցիչների պատրաստման գործընթացի բարելավման հետազոտություն և խորհուրդներ**

Ուսուցիչների պատրաստման ծրագրերի փոփոխությունները պետք է հիմնվեն հետևյալ երկու խորհուրդների վրա.

- 1) Թեկնածու ուսուցիչներին ծանոթացնել դասարանի կառավարման գործնական մոտեցումներին դասախոսությունների և ուղղորդված աշխատանքի ու հետադարձ կապի միջոցով:
- 2) Թիրախավորել այն խնդիրները, որոնք սկսնակ ուսուցիչներն ունենում են դրական դասարանական միջավայր ստեղծելիս:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Classroom Management that Works: Research-based Strategies for Every Teacher. Robert J. Marzano, Jana S. Marzano, Debra J. Pickering. ASCD. 2003.
2. Community Content-based Instruction (CCBI) Manual. Peace Corps, 2004.
3. Culture Matters: The Peace Corps Cross-Cultural Workbook. Peace Corps, 1997.[]
4. Idea Book Series: PACA Idea Book: Using Participatory Analysis for Community Action. Peace Corps. 2005.
5. J. Lovejoy, 2012, classroom management strategies for effective instruction, Classroom Management Strategies for Effective Instruction.pdf
6. The First Days of School. Harry K. Wong and Rosemary T. Wong. Harry K. Wong Publications. 2004. Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.

## **ԳԼՈՒԽ 8. ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՊԼԱՆ**

Անհատական կրթական ծրագիրը կամ անհատական ուսուցման պլանը (ԱԿԾ կամ ԱՈՒՊ) գրավոր անվանական փաստաթուղթ է՝ ստեղծված կոնկրետ սովորողի համար: Այն մասնավորեցնում և հստակեցնում է ուսումնական նպատակները, որոնք տվյալ սովորողը պետք է ձեռք բերի նշված ժամանակահատվածում, և ուսուցման այն ռազմավարությունները, ռեսուրսները և աջակցությունները, որոնք անհրաժեշտ են այդ նպատակներին հասնելու համար:

### **Պատմական ակնարկ**

1954թ. Ամերիկայի միացյալ Նահանգներում Գերագույն դատարանի «Բրաունն ընդդեմ Կրթական խորհրդի» գործի քննությունից հետո դատարանը որոշեց, որ աֆրոամերիկացի երեխաները հավասար կրթական հնարավորությունների իրավունք ունեն և որ հանրակրթական դպրոցներում ռասսայական խտրականությունը հակասահմանադրական է: Բրաունի գործի հետ կապված որոշումից հետո զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող սովորողների ծնողները սկսեցին դատական հայցեր ուղղել իրենց դպրոցական համայնքների դեմ՝ զարգացման առանձնահատկություններ ունեցող իրենց երեխաներին դպրոցներից դուրս թողնելու և մյուսներից տարանջատելու համար: Գլխավոր փաստարկն այն էր, որ սովորողներին դպրոցներից դուրս թողնելով՝ դպրոցները փաստացիորեն խտրականություն էին կիրառում այդ սովորողների նկատմամբ նրանց զարգացման խնդիրների պատճառով:

1965թ. ԱՄՆ կոնգրեսն ընդունեց տարրական և միջնակարգ կրթության մասին օրենսդրական ակտը: Այն հնարավորություն տվեց դպրոցական համայնքներին տրամադրել ռեսուրսներ, որոնք պետք է որակյալ կրթության հասանելիություն ապահովելին զարգացման խնդիրներ ունեցող սովորողների համար: 1966 թվականին օրենքը լրացվեց՝ հնարավորություն տալով դրամաշնորհային ծրագրերի միջոցով օժանդակել նահանգներին նախաձեռնել և զարգացնել կրթական ծրագրեր զարգացման խնդիրներ ունեցող սովորողների համար:

1970–1976թթ. տարրական և միջնակարգ կրթության մասին օրենքի դրամաշնորհային ծրագիրը փոխարինվեց Հաշմանդամների կրթության օրենքով: Այդ օրենքով սահմանվեցին նոր դրամաշնորհային ծրագրեր, որոնք

հետագայում հանգեցնելու էին զարգացման խնդիրներ ունեցող սովորողների համար կրթական ռեսուրսների և ծրագրերի տրամադրմանը: Այնուամենայնիվ, այս ծրագիրը որևէ հատուկ իրավասություններ չէր սահմանում տրամադրված դրամաշնորհային միջոցների օգտագործման համար, ոչ էլ էական ազդեցություն ունեցավ զարգացման խնդիրներ ունեցող սովորողների կրթության բարելավման վրա:

Եվս երկու դատական միջադեպ համայնքային դպրոցների դեմ Փենսիլվանիա և Կոլումբիա նահանգներում հանգեցին գրեթե նույնական արդյունքների. դատարանը երկու դեպքում էլ որոշեց, որ գործող կանոնադրությունները, որոնք սահմանափակում են անվճար հանրակրթությունից օգտվելու երեխայի իրավունքները՝ հիմնվելով նրանց մտավոր զարգացման մակարդակի չափանիշների վրա, հակասահմանադրական են:

1975թ. անհատականացված կրթական ծրագիրն առաջին անգամ ներկայացվեց դպրոցական համակարգին, երբ զարգացման խանգարումներ ունեցող սովորողների՝ հանրակրթական դպրոցներ հաճախելու իրավունքը օրենքով սահմանվեց «Կրթություն բոլոր հաշմանդամ երեխաներին» հոչակագրով (1975թ.): Մինչև այդ հոչակագրի ընդունումը զարգացման խանգարումներ ունեցող շատ սովորողների ընդհանրապես թույլ չէր տրվում դպրոց հաճախել (History of the Individualized Education Program, 2020):

Հոչակագիրը պարունակում էր նախապատրաստություններ զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաներին «նվազ սահմանափակող միջավայրում» տեղավորելու վերաբերյալ, որպեսզի նրանք հնարավորություն ունենան փոխազդել իրենց տիպիկ զարգացող հասակակիցների հետ: Այնուամենայնիվ, փաստաթուղթը սահմանափակված էր նաև այն փաստով, որ թույլ էր տալիս միայն հատուկ դպրոց հաճախել զարգացման բարդ խանգարումներ ունեցող սովորողներին, որոնց համար կրթական նպատակներն անհասանելի էին տիպիկ դասարանական միջավայրում: Այս իրավական գործընթացը չափազանց կարևոր էր, քանի որ առաջին անգամ զարգացման խանգարումներ ունեցող սովորողները կրթություն ստանալու օրինական իրավունք էին ստանում:

1986թ. «Կրթություն բոլոր հաշմանդամ երեխաներին» փաստաթղթում լրացումով ավելացվեց նորաձինների և մանուկների համար վաղ միջամտությունը: Օրենքը պարտադիր դարձրեց զարգացման խանգարումներ

ունեցող սովորողներին և նրանց ընտանիքներին տրամադրվող միջբնագավառային ծառայություններ առաջարկող նահանգների համար ֆինանսական դրամաշնորհների ստացումը:

ԱՄՆ նախագահ Ռոնալդ Ռեյգանը ստորագրեց նաև Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների պաշտպանության ակտը, որն իրավունք էր տալիս ծնողներին հասանելիություն ունենալ իրենց **անհատական կրթական ծրագրին և թույլ էր տալիս նրանց մասնակցել այդ ծրագրի ձևավորմանն ու ներդրմանը:** Հետագայում, եթե ծնողներն իրենց երեխայի ԱԿԾ-ն անհամապատասխան համարեին, նրանք իրավունք ունեին լսումներ ունենալ իրենց պետական կրթական ստորաբաժանումներում և իրենց դեպքը ներկայացնել նահանգային և/կամ դաշնային դատարան:

1990 թվականին «Հաշմանդամություն ունեցող բոլոր երեխաների Կրթություն» ակտը փոխվեց «Զարգացման խանգարումներ ունեցող անհատների Կրթության» ակտի: Վերջինը պահանջում էր, որ **անհատականացված կրթական ծրագիրը ձևավորված լինի ծնողական համաձայնությամբ,** որպեսզի համապատասխանի զարգացման խանգարում ունեցող յուրաքանչյուր երեխայի կարիքներին (History of the Individualized Education Program, 2020):

Ընդունվեց նաև Հաշմանդամություն ունեցող ամերիկացիների մասին օրենքը, որն արգելում էր հաշմանդամության հիմքի վրա խտրականությունը աշխատանքի ընդունման և ծառայությունների մատուցման, ինչպես նաև հանրային բնակավայրերում բնակվելու, տրանսպորտից և հեռահաղորդակցական ծառայություններից օգտվելու հարցերում:

1997 թվականին Հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթության մասին օրենքը պահանջում էր հաշմանդամություն ունեցող բոլոր սովորողներին մասնակցել նահանգային և շրջանային գնահատումներին՝ հանրակրթության ոլորտում աշխատող իրենց հասակակիցների հետ միաժամանակ, ինչպես պահանջվում էր տարրական և միջնակարգ կրթության օրենքներում 1965 թվականից: Օրենքը նախաձեռնում էր անհատական անցումային պլանների օգտագործումը նաև ուսանողների համար՝ իրենց ապագա հասուն կյանքում հաջողության նախապատրաստելու համար: Ներկայումս այս օրենքը նախատեսում է հավասար կրթություն հաշմանդամություն ունեցող սովորողներին



համար հարմարեցված դպրոցական պայմաններով և անհատական ուշադրությամբ:

2001 թվականին «Կրթությունից ոչ մի դուրս մնացած երեխա» օրենքը կիրառության մեջ մտավ ապահովելու բարձրորակ կրթություն ստանալու բոլոր երեխաների հնարավորությունը: Այս օրենքով նահանգներից պահանջվում էր հաշվետու լինել ավանդաբար ցածր առաջադիմությամբ սովորողների առաջադիմության վերաբերյալ, ինչը վերաբերում էր հատկապես հաշմանդամություն ունեցող սովորողներին: Օրենքը ավելացրեց նաև տեխնոլոգիական օժանդակությունն ու վարկավորման ծրագրերը՝ դպրոցներին օգնելու ձեռք բերել հատուկ կրթության ռեսուրսներ: Այսօր օրենքը վերանվանվել է «Յուրաքանչյուր սովորողի հաջողության օրենք», որը սահմանում է նահանգների շրջանակը իրենց դպրոցներում սովորողների առաջադիմության նպատակների համար (History of the Individualized Education Program, 2020):

Ներկայումս **անհատականացված կրթական ծրագիրն** օգտագործվում է այնպես, որ հաշմանդամություն ունեցող յուրաքանչյուր սովորող հավասար հնարավորություն ունենա ստանալու նույն կրթությունը, ինչ-որ ցանկացած այլ սովորող: Այն կիրառվում է օգնելու և խթանելու սովորողների կրթական նպատակները և կարող է վերանայվել, երբ դրա անհրաժեշտությունը լինի, եթե կողմերը համաձայնության են գալիս դրա վերանայման հարցում (Sabino, 2020):

Աշխարհի մի շարք երկրներում անհատականացված ուսումնական ծրագրի կամ մեր երկրում ընդունված եզրույթով՝ անհատական ուսումնական պլանների համեմատական վերլուծությունները հնարավորություն են տալիս առանձնացնել մի քանի հիմնարարային կետեր, որոնք ընդհանուր են բոլոր երկրների և մոտեցումների համար:

### **Ներգրավվածություն**

Անհատական ուսուցման պլանի միջոցով հաջողության հասնելու կարևորագույն բաղադրիչներից առաջինը գործընթացում սովորողների և նրանց ծնողների ներգրավումն է: Հետևաբար սա նաև հիմնական կետերից մեկն է, որի շուրջ կարող են դժվարություններ ծագել, եթե այդ ներգրավվածությունը բավարար չափով չի գործում: Շվեդական հետազոտություններից մեկը բացահայտել էր, որ ծնողներն ու երեխաները պարբերական ներգրավվածություն չունեն ԱԿԾ-ի ստեղծման և վերանայման գործընթացում. ծնողները գտնում են, որ դպրոցներն ավելի լավ կարող են

մեկնաբանել այդ փաստաթղթի նպատակները, որ ամենանշանակալի դժվարություններով երեխաների ներգրավումն ամենալուրջ խնդիրներից մեկն է: Միաժամանակ ընդգծելով երեխաների, ծնողների և այլ մասնագետների ներգրավվածության կարևորությունը՝ հետազոտողները նաև արձանագրում են, որ «այս դեպքում հստակորեն առաջանում է ժամանակի և արդյունավետության խնդիր, և անհրաժեշտություն կա հավասարակշռել լայն ներգրավվածության ապահովումն ու ԱԿԾ-ի ստեղծման և վերանայման պահանջները պահել խելամիտ սահմանափակումների մեջ» (History of the Individualized Education Program, 2020):

Այս հետազոտությունը վկայում է, որ անհատական ուսուցման պլանի մշակման և վերանայման ընթացքում սովորողների և ծնողների, անհրաժեշտության դեպքում՝ նաև այլ մասնագետների ներգրավումը պետք է իրականացվի հստակ սահմանված ժամանակացույցով և ձևաչափով, ինչպես նաև պետք է մատնանշված լինեն այն կետերը, որոնց շրջանակներում պետք է լինի այդ ներգրավումը:

Համադրելով տարատեսակ հետազոտությունները՝ Սոպկոն առանձնացնում է ծնողական ներգրավման կարևոր չափանիշները.

- ծնողներին ողջունելը,
- հանդիպման բոլոր մասնակիցներին միմյանց ներկայացնելը և նրանց դերերը բացատրելը,
- հանդիպման նպատակը սահմանելը,
- երեխայի ուժեղ կողմերի և դրական դիտարկումների մասին խոսելը,
- հանդիպման ընթացքում լիարժեք քննարկմանը ժամանակ տրամադրելը,
- ճկուն լինելը:

Ըստ նույն հեղինակի՝ **ծնողական ներգրավմանը խոչընդոտող գործոններն են.**

- մանկավարժական բառապաշարի և հապավումների օգտագործումը,
- դպրոցական համակարգի մասին ծնողի անբավարար պատկերացումները,
- ծնողի անվստահությունը երեխային օգնելու առումով,
- ծնողների թերարժեքության զգացումը,

- հանդիպմանը մասնակցելու դժվարությունները (հանդիպմանը հասնելը, երեխային առանց վերահսկողության թողնելը և այլն):

### **Ուսուցում և զարգացում**

Անհատական ուսուցման պլանի բոլոր տարրերի հետ կապված ուսուցիչների ուսուցումն ու զարգացումը նշվում է որպես ԱՈԻՊ-ի հաջող ներդրման հաջորդ առանցքային գործոն: Ռիդելը և մյուսները (2001) նշում են, որ լրացուցիչ ուղեցույցների և դասընթացների կարիք կա հատկապես հիմնական դպրոցներում:

Սուպկոն նշում է, որ հետազոտությունը բացահայտել է զարգացման հետևյալ կարիքները.

- ✓ Ուսուցիչները դժվարանում են պատկերացնել ընդհանուր կրթական չափորոշիչների և ԱՈԻՊ-ի նպատակների և խնդիրների կապերը:
- ✓ Հրահանգավորման ռազմավարությունների պակասը՝ ընդհանուր ծրագրին սովորողի մասնակցությունը բարձրացնելու նպատակով:
- ✓ Համատեղ դասավանդման և համագործակցային հմտությունների զարգացումը:

Բացի այդ, հետազոտությունը վկայում է, որ «ԱՈԻՊ-ի նպատակները գրելու և ծրագրահեն գնահատման չափանիշների կիրառման վերաբերյալ ուսուցիչներին վերապատրաստելը էական տարբերություն է ստեղծում սովորողի նպատակների և խնդիրների որակի առումով»: Հեղինակը նաև ընդգծում է, որ ֆիզիկական կրթության ուսուցիչների համար նախատեսված՝ հաշմանդամություն ունեցող սովորողների արդյունավետ ներգրավման մասնագիտական գրականության մեջ կան ուղեցույցներ, որոնք կարող են հաջողությամբ կիրառվել նաև այլ ուսուցիչների կողմից: Այն ներառում է. «Հատուկ կրթության ուսուցիչների հետ տեղեկատվությունը կիսելը, ընդհանուր ուսումնական ծրագրից ԱՈԻՊ-ի նպատակները հասցեավորելը հասկանալը և երեխայի հետ աշխատող բոլոր թերապիստների և մանկավարժների հետ պարբերաբար շփվելը»:

Նյուջենթի (2022) փոքրամասշտաբ իռլանդական հետազոտությունը, որն իրականացվել է ընդհանուր թեթև ուսումնական խանգարումներ ունեցող երեխաների հատուկ դպրոցում, ուղղված է ԱՈԻՊ-ի մասին դպրոցի ուսուցիչների տեսակետներին և գործունեությանը: Կարևոր է, որ ԱՈԻՊ-ի ներդրման առաջին տարում ուսուցիչները խմբային վերապատրաստում են անցել, որին հաջորդել է

իրենց դասարանների ԱՌԻՊ-ի մշակման անհատական աջակցություն: Սա համադրվել է աշխատանքի երրորդ տարվա սկզբում ամբողջ անձնակազմի համար ԱՌԻՊ-ով աշխատելու կեսօրյա դասընթացների հետ փորձը զարգացնելու նպատակով:

Նյութենթն ընդգծում է, որ կոնկրետ այդ հարցման շրջանակներում ուսուցիչների տեսակետների գերակշիռ մասը դրական էին: Հեղինակը բացահայտում է, որ ուսուցիչները.

- Համաձայն չեն այլ երկրների հետազոտությունների արդյունքների հետ, որոնք ԱՌԻՊ-ը դիտարկում են որպես թղթաբանություն:
- Զգում են, որ ԱՌԻՊ-ներն օգնել են իրենց պլանավորել աշխատանքը, և ուսուցմանը ուղղություն են հաղորդել՝ «հասանելի նպատակները» նշելով որպես կարևոր առանձնահատկություն:
- Բազմամասնագիտական թիմային աշխատանքը շատ դրական են համարում:

Այս հետազոտությանը մասնակից ուսուցիչների դրական տեսակետները ԱՌԻՊ-ի վերաբերյալ մեծապես կապվում են նրանց ուսուցման, վերապատրաստման և զարգացման գործընթացների հետ, որոնք էականորեն ավելի շատ են եղել, քան նշված են այլ հետազոտություններում: Սա կարող է ընդգծել նաև ԱՌԻՊ-ի մեծ հնարավորությունները:

Ընդհանրական եզրակացությունը փաստում է, որ ուսուցիչներն առաջին հերթին պետք է լավ պատկերացնեն զարգացման խանգարումն ու հատուկ կարիքները, այնուհետև՝ հատուկ գիտելիքներ և դասավանդման հմտություններ են անհրաժեշտ հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող սովորողներին իրենց դասարաններում աջակցելու համար, և վերջապես՝ ԱՌԻՊ-ի մշակման գործընթացի մասին տեղեկատվություն, որպեսզի կարողանան ապահովել իրենց կենտրոնական դերը այդ գործընթացում:

### **Ծրագիր. հասանելիություն և մասնակցություն**

ԱՌԻՊ-ի քաղաքականության հաջորդ կարևոր ասպեկտն այն է, որ հատուկ կրթական կարիք ունեցող սովորողները, որոնց համար մշակվում են ԱՌԻՊ-ներ, պետք է կրթություն ստանան ընդհանուր, չափորոշչահեն ծրագրի հիման վրա: Այսպիսով՝ ԱՌԻՊ-ները պետք է արտացոլեն միայն այն փոփոխություններն ու լրացուցիչ հարմարեցումները, որոնք կոնկրետ երեխան պետք է ձեռք բերի պլանավորված ժամանակահատվածում: ԱՄՆ օրենքը հաշմանդամություն

ունեցող անձանց կրթության մասին խիստ շեշտադրում է անում ընդհանուր ուսումնական ծրագրին և դասարանում հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների մասնակցության վրա: Այն սահմանում է, որ ԱՌԻՊ-ները պետք է թիրախավորեն հանրակրթական ծրագրի հասանելիության ապահովումը:

Սուպկին, հղում անելով Ընդհանուր կրթական ծրագրի հասանելիության ազգային կենտրոնի ակնարկին, որն արձանագրում է ընդհանուր ծրագրի հասանելիության խոչընդոտները, նշում է.

- ժամանակի անբավարարությունը,
- ուսուցիչների հմտությունները և վերապատրաստումները,
- ծրագրի հարմարեցման վերաբերյալ տարբեր պատկերացումները,
- ներառականության տարբեր մեկնաբանությունները,
- մանկավարժների ավելացած պատասխանատվությունը,
- յուրաքանչյուր սովորողի կարիքներին համապատասխանելու մարտահրավերները,
- դերերի փոփոխության նկատմամբ վերաբերմունքը և սպասումները:

Նույն հետազոտության շրջանակներում առաջարկվում են այս խոչընդոտների հաղթահարման հետևյալ մոտեցումները.

- աջակցել ուսուցիչների մասնագիտական զարգացմանը,
- վերակառուցել կրթական համակարգերը,
- ապահովել վարչական աջակցություն,
- ապահովել հավասար հնարավորություններ և հստակ հրահանգավորված նպատակներ,
- տարածել արդյունավետ դասավանդման փորձերը,
- ուժեղացնել հասակակիցների աջակցության կառույցները,
- ավելացնել ծնողական ներգրավվածությունը,
- ավելացնել շահառուների համագործակցությունը,
- օգտագործել համարժեք գնահատում (Jackson et. al, 2001):

## **Անցում**

ԱՌԻՊ-ի անցումային տարրերը ներառում են.

- Հանրակրթական ծրագրի հասանելիության և ուսումնառության ապահովում հաշմանադամություն ունեցող սովորողների համար:

- Տվյալների վրա հիմնված որոշումների կայացում ` կիրառելով սովորողների ուսուցման ու հմտությունների խելամիտ ցուցիչներ նրանց անցման գործընթացները պլանավորելիս:
- Համագործակցություն համայնքային կազմակերպությունների և ծառայությունների հետ` ապահովելու, որպեսզի հաշմանդամություն ունեցող սովորողների համար հասանելի լինեն աշխատանքը, բարձրագույն կրթությունն ու ինքնուրույն ապրելու հնարավորությունները:
- Ժամանակ և վարչարարություն:

ԱՌԻՊ-ների մշակման, կիրառման և վերանայման գործընթացում ժամանակը, վարչարարությունը և բյուրոկրատիայի մակարդակը այն գործոններից են, որոնք կարող են էական դժվարություններ ստեղծել ուսուցչի համար և լրջորեն ծանրաբեռնել նրան: Գործընթացում պարտադիր թղթաբանության վերաբերյալ հետազոտություններից մեկում նշվում է, որ ԱՌԻՊ-ների հետ կապված «թղթային» աշխատանքը «բյուրոկրատական վերահսկողության մեխանիզմ է»: Այս գործոնի հիմնական վտանգն այն է, որ ուսուցիչները կարող են այն դիտարկել որպես ժամանակի կորուստ, այն լրացնելը համարել ոչ էական: Արդյունքում ԱՌԻՊ-ում լրացված տեղեկատվությունը շատ քիչ առնչություն կունենա այն ամենի հետ, ինչ կատարվում է դասարանում:

Այս կապակցությամբ Բովերի և Վիլկինսոնի (1998) հետազոտությունները կապ են բացահայտել ԱՌԻՊ-ի լրացման սահմանափակ ժամանակի, աշխատանքային ծանրաբեռնվածության և սթրեսի միջև: Նրանք նշում են, որ «թղթաբանությունն ավարտելու» ժամանակի սահմանափակությունը ուսուցիչների ուժեղ սթրեսի առաջնային պատճառներից մեկն է հիմնական և հատուկ դպրոցներում:

**Վերանայում:** ԱՌԻՊ-ների վերանայումն ու վերահսկողությունը չափազանց կարևոր է: Այն կարող է հանգեցնել ճախողման, եթե վերանայման գործընթացը տեսադաշտից բաց է թողնում սովորողի երկարաժամկետ նպատակները:

**Թիրախներ:** Հետազոտություններն արձանագրել են, որ դպրոցների մեծամասնությունը դժվարություններ է ունենում առավել «բարդ և փոխկապակցված խանգարումներ ունեցող» երեխաների համար «խելացի»

(SMART) թիրախներ սահմանելու հարցում, ինչպիսիք են աուտիստիկ սպեկտորի խանգարումները, ուշադրության անբավարարության և գերակտիվության համախտանիշը և այլն: Բացի այդ, նշվում է նաև, որ SMART թիրախների վրա կենտրոնացումը երբեմն ուղղակի նշանակում է, որ ուսուցման ավելի լայն նպատակները ստվերվում են, և կրթությունը հայտնվում է «մինչև մեխանիկական պրոցես պարզեցվելու» վտանգի առջև, որն արտացոլվում է պարզ ուսումնական խնդիրների մեջ:

### **Պլաններ. բովանդակություն և մանրամասներ**

Չափազանց կարևոր բաղադրիչ է ԱՌԻՊ-ների բովանդակությունն ու նրանում ներառված տեղեկատվության մանրամասները: Ինչպես վկայում են հետազոտությունները՝ կարճ ԱՌԻՊ-ները կարող են կոնկրետ դեպքերի համար շատ արդյունավետ լինել, սակայն բաց են թողնում կենսակարևոր տեղեկատվությունը, մյուս կողմից՝ երկար ձևակերպումներն էական ժամանակային ներդրում են պահանջում, ինչն, ինչպես արդեն նշեցինք, սթրեսային է ուսուցիչների համար (McCausland, 2005):

Անհատականացված ուսուցման պլանը ոչ այնքան սովորողի ողջ կրթական ծրագիրն է, որքան ճանապարհային քարտեզ, որը պարունակում է ամենակարևոր քայլերը ուսուցման և ներառման վերջնական նպատակին հասնելու ճանապարհին: ԱՌԻՊ-ը պետք է.

- համապատասխանի սովորողի ակադեմիական, զարգացման և գործառնականության կարիքներին,
- երեխային հնարավորություն տա ներգրավված լինել և առաջադիմել ընդհանուր ծրագրում,
- համապատասխանի երեխայի կրթական կարիքներին,
- նպատակները պետք է SMART լինեն՝ **հստակ, չափելի, հասանելի, իրատեսական և ժամանակով սահմանափակված:**

ԱՌԻՊ-ի նպատակները չեն կարող ընդհանրական դատողություններ լինել տարվա ընթացքում երեխայի ձեռքբերումների վերաբերյալ: Փոխարենը դրանք պետք է թիրախավորեն սովորողի ակադեմիական ձեռքբերումները և գործառնականության դրսևորումները<sup>19</sup>:

<sup>19</sup> [http://cbseacademic.nic.in/web\\_material/Manuals/handbook-inclusive-education.pdf](http://cbseacademic.nic.in/web_material/Manuals/handbook-inclusive-education.pdf)

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Jackson, R., Harper, K. and Jackson, J. (2001) “Effective teaching practices and the barriers limiting their use in accessing the curriculum: a review of recent literature.”
2. Jackson, R., Harper, K. and Jackson, J. (2001) “Effective teaching practices and the barriers limiting their use in accessing the curriculum: a review of recent literature.” Peabody, MA: Center for Applied Special Technology, Inc. Retrieved July 8, 200
3. McCausland, Darren, 2005, International Experience in the Provision of Individual Education Plans for Children with Disabilities
4. Male, D. and May, D. (1997) “Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs”, in British Journal of Special Education, 24 (3), 133-140
5. Nugent, M. (2002) “Teachers’ views of working with Individual Education Plans in an Irish special school”, in REACH: Journal of special needs education in Ireland, Vol.15 No. 2, 98-112
6. Peabody, MA: Center for Applied Special Technology, Inc. Retrieved July 8, 200
7. Pickering, S. and Thompson, D. (1996) “Individual education plans: process or product?”, in Educational and Child Psychology, 13 (3), 86-93
8. Scanlon, D. (2004) “Student Journeys: The Special Education Route”, Presented at National Disability Authority Conference, Dublin 07/12/04
9. Tod, J. (1999) “IEPs: inclusive education practice”, in Support for Learning, Vol. 14 No. 4, 184-188



## ԳԼՈՒԽ 9. ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ

Սովորողների ուսումնական առաջադիմությունը գնահատվում է միավորային/ամփոփիչ և ձևավորող գնահատման եղանակներով:

### **Միավորային/ամփոփիչ գնահատում**

Ամփոփիչ գնահատումը ուսումնառության ավարտին ուսուցման միավորային գնահատումն է:

Ամփոփիչ գնահատման նպատակն է որևէ դասընթացի շրջանակներում սովորողների ուսումնառության վերջնարդյունքների գնահատումը՝ համեմատելով այն սահմանված նպատակների և չափորոշիչների հետ: Գրագետ կազմակերպված ամփոփիչ գնահատումը սովորողներից հավաքում է տվյալներ, որոնք թույլ են տալիս ուսուցիչներին, դպրոցի տնօրինությանը և ծնողներին գնահատել ուսումնական նյութերի, ծրագրերի և չափորոշիչների արդյունավետությունը:

Ամփոփիչ գնահատումն ունի մի շարք առավելություններ թե՛ ուսուցչի, թե՛ սովորողի և թե՛ կրթության կառավարիչների (տվյալ դեպքում՝ դպրոցի տնօրինության) համար: Ամփոփիչ գնահատումը դրդում է աշակերտներին հավելյալ ջանքեր ներդնել առավելագույն արդյունքի հասնելու համար: Պարբերական գնահատումները կարող են խթանել աշակերտների մոտիվացիան և մղել նրանց հավելյալ աշխատանքի:

Ամփոփիչ գնահատումը ներառում է միջանկյալ քննություններ, ավարտական նախագծեր, ռեֆերատներ, թեստեր և այլն: Ամփոփիչ գնահատումը հնարավորություն է տալիս բացահայտել ուսուցման և ուսումնառության բացթողումները, եթե այն նույնական է կազմակերպված: Օրինակ՝ դպրոցի բոլոր յոթերորդ դասարանի սովորողները պետք է գրեն նույն թեստը: Եթե որոշվել է, որ թեստը պետք է տևի 80 րոպե, բաղկացած լինի մեկ ընտրության հնարավորությամբ 20 հարցից և անցկացվի առաջին ժամին, ապա այդ պայմանները պետք է նույնական լինեն դպրոցի բոլոր յոթերորդ դասարանիցիների համար: Հավասար պայմանների ապահովումը հնարավորություն կտա միասեռ միջավայրում ստուգել սովորողների գիտելիքները: Ստացված տեղեկատվությունը կօգնի ուսուցիչներին համապատասխան աջակցություն ցուցաբերել սովորողներին և նրանց ուսումնառությունը ավելի արդյունավետ դարձնել: Այսինքն՝ հնարավորություն է ստեղծվում ամփոփիչ

գնահատման միջոցով հասկանալ ուսումնառության բացթողումները, հայտնաբերել բարելավման ուղղություններն ու այդ ուղղություններով շարունակել նոր քայլերի պլանավորումը:

Ամփոփիչ գնահատման անցկացումը բավականին կիրառական ու չափելի է: Այն լավ պլանավորված գործընթաց է, որի օգնությամբ ուսուցիչը կարող է չափել դասընթացի արդյունավետությունը, քանի որ գնահատման այս տեսակի շնորհիվ բացահայտվում են նաև ուսուցչի կողմից կիրառված մեթոդների ու ռազմավարությունների բաց կողմերը: Ձեռք բերված տվյալները հնարավորություն են տալիս մանկավարժներին գնահատել, թե ուսումնառության այս կամ այն փուլում կիրառված որ մեթոդներն ու մոտեցումներն են հաջողված եղել, որոնք՝ ոչ: Օրինակ՝ եթե սովորողները սխալ են պատասխանում մեկ թեմայից ընդգրկված հարցերին, ապա ուսուցիչը պետք է վերանայի այդ դասին կիրառված մեթոդներն ու մոտեցումները և նորից անդրադառնա թեմային: Այսինքն՝ ամփոփիչ գնահատման միջոցով հնարավոր է պլանավորման մեջ շտկումներ կատարել և ավելի կարիքահեն ու համապատասխան մեթոդներով ու ռազմավարություններով շարունակել դասավանդման գործընթացը:

Չնայած ամփոփիչ գնահատումն իրականացվում է ուսումնառության ավարտին, հավաքված տվյալները կարող են օգտագործվել որպես ձևավորող հետադարձ կապ, որի միջոցով ուսուցիչը կարող է ուղղորդում տրամադրել սովորողներին ու բարելավել ուսումնառության հետագա ընթացքը: Ստացվում է, որ սովորողների համար ևս ամփոփիչ գնահատումն առանցքային նշանակություն ունի, քանի որ դրա օգնությամբ նրանք տեսնում են սեփական ուսումնառության հաջողված կողմերը, արդյունքներն ու բացթողումները:

Ամփոփիչ գնահատումն ու դրա տվյալները առանցքային դեր ունեն կրթության կառավարիչների համար, քանի որ ստացված տվյալների հետազոտությունը կարող է հիմք հանդիսանալ, որպեսզի վերացվեն ուսուցման կազմակերպման թույլ կողմերը: Այն բարելավում է ընդհանուր ուսուցումը՝ տրամադրելով հետադարձ կապ այն մասին, թե որքանով է իրականացվել չափորոշիչների կատարումը դպրոցում: Ամփոփիչ գնահատումը դառնում է կարևոր տվյալ հաշվետվողականության համար և նպաստում կրթական համակարգի շարունակական կատարելագործմանը: (Garrison & Ehringhaus, 2007; Harlen & James, 1997):

Ուսուցումը և գնահատումը պետք է փոխլրացնեն միմյանց: Հետևաբար, երբ գնահատումը պատշաճ է և արդար, այն կարող է օգնել ուսուցիչներին, կրթության քաղաքականություն մշակողներին, ղեկավարներին, ինչպես նաև ծնողներին իմանալ, թե ինչ կարող են անել աշակերտները կրթական գործընթացի որոշակի փուլերում: Ամփոփիչ գնահատման արդյունքում հավաքված տեղակատվությունն արժեքավոր է թե՛ ուսուցչի և թե՛ աշակերտի կատարողականի մասով: Հավաքագրված տվյալները վերլուծելով՝ հնարավոր է կատարել շտկումներ ուսուցման և ուսումնառության մեջ՝ ապահովելով հետագա գործընթացների արդյունավետ ու նպատակային իրականացումը:

### **Այսպիսով.**

- Ամփոփիչ գնահատումն անցկացվում է դասընթացի ավարտին:
- Դրա նպատակը սովորողների՝ տվյալ դասընթացի (թեմա, բաժին) արդյունքում յուրացրած գիտելիքների ու հմտությունների չափումն է:
- Ամփոփիչ գնահատումը հնարավորություն է տալիս չափելու ուսումնառության վերջնարդյունքները և հասկանալու, թե սահմանված նպատակներից որոնք են իրականացել:
- Ամփոփիչ գնահատումն օգնում է պարզել սովորողների կատարողականը որևէ հստակ դասընթացի (թեմա, բաժին) շրջանակներում:
- Ամփոփիչ գնահատման նպատակներն անմիջականորեն բխում են տվյալ դասընթացի նպատակներից:

### **Ձևավորող գնահատում**

*«Սովորելը փոփոխություն է երկարաժամկետ հեռանկարով»:*

*Դիլան Վիլյամ*

Ձևավորող գնահատումը, ինչպես հայտորոշիչ և միավորային գնահատման ձևերը, սովորողի ուսումնառության արդյունքների գնահատման տեսակ է, որն ամրագրված է Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների սովորողների ուսումնառության արդյունքների գնահատման կարգում:

Ի տարբերություն ուսումնառության արդյունքների գնահատման մյուս երկու՝ հայտորոշիչ և միավորային տեսակների դերի և նպատակի, ձևավորող

գնահատումն ուսումնական գործընթացում ուսուցիչների և սովորողների համատեղ գործունեության տեսակ է, որի ընթացքում դիտարկվում են յուրաքանչյուր սովորողի ուսումնառության ընթացիկ արդյունքները, խնդիրներն ու դժվարությունները, այնուհետև մշակվում են դրանք բարելավելու, հաղթահարելու ուղիներ, որոնք օգնում են բարձրացնել սովորողի ուսումնառության առաջադիմությունը, ձևավորել նրա տարատեսակ կարողություններն ու հմտությունները, դիրքորոշումներն ու արժեքները:

Սովորողի ուսումնառության առաջադիմության բարձրացումը ժամանակակից մանկավարժական գիտությունների կարևորագույն խնդիրներից է: Այս համատեքստում շատ մանկավարժներ շեշտը դնում են սովորողի մտածողության տեսակները, ոճերի առանձնահատկությունները հաշվի առնելու, խրախուսելու, միևնույն դասարանում սովորողների թվաքանակի նվազեցման, տարբերակված սկզբունքով դասավանդման վրա: Բրիտանացի պրոֆեսոր, ձևավորող գնահատման համահիմնադիր Դիլան Վիլյամը, ի շարս վերոնշյալի, սովորողների առաջադիմությունը բարձրացնող ամենաաիրատեսական գործիք է համարում ձևավորող գնահատումը:

«Եթե կրթության հոգեբանությունը կրճատեին և ներկայացնեին միայն մեկ սկզբունք, կասեի՝ սովորելու վրա ազդող ամենակարևոր գործոնն այն է, ինչ սովորողն արդեն գիտի: Պարզիր՝ ինչ գիտի և դասավանդիր ըստ այդմ».

հոգեբան Դեյվիդ Աուսուբեի այս թեզը խորացնելով՝ Դ.Վիլյամը վստահեցնում է. «Լավ դասավանդումն սկսվում է այնտեղ, որտեղ սովորողներն են, և անպայման չէ, որ նրանք գտվեն այն մակարդակում, ուր մենք կուզեինք, որ նրանք գտնվեին»: Ըստ այդմ՝ նա առանձնացնում է ձևավորող գնահատում կազմակերպելու երեք փուլ.

**Երկար**

- Սովորողի առաջընթացի գնահատում 1 կիսամյակում

**միջին**

- Սովորողի առաջընթացի գնահատում 1-4 շաբաթ

**կարճ**

- Սովորողի առաջընթացի գնահատում ամեն օր, ըստ առ ըստ

Կրթական տարբեր կենտրոններ տարանուն, բայց միևնույն ժամանակ միանման մեխանիզմներ են առաջարկում ձևավորող գնահատման համար. օրինակ՝ Վեսթմինսթերի ակադեմիան այս հիմնարար բաղադրիչները ներկայացնում է գնահատման ցիկլի մեջ, որը ներառում է չորս փուլ.

### 1. ՊԼԱՆ

• **Ի՞նչ եմ ուզում, որ սովորեն սովորողները:**

### 2. ԿԱՏԱՐԵԼ

• **Ինչպե՞ս արդյունավետ դասավանդել:**

### 3. ԱՏՈՒԳԵԼ

• **Արդյունքները բավարարու՞մ եմ:**

### 4. ԳՈՐԾԵԼ

• **Ինչպե՞ս կարող եմ օգտագործել այն, ինչ սովորել եմ:**

1. **Պլան** փուլը ներառում է գնահատման առաջին հիմնարար բաղադրիչը. ո՞րն է ուսուցչի նպատակը, ի՞նչ չգիտեն սովորողները, ի՞նչ պետք է ուսուցանի:
2. **Կատարել** փուլը ներառում է երկրորդ և երրորդ հիմնական բաղադրիչները. գնահատման միջոցառումների մշակում կամ ընտրություն և արդյունքների բարելավման փորձի ստեղծում: Բնականաբար, հաջողության հասնելու համար պետք է մշակել գնահատման ճիշտ ռազմավարություն և կիրառել ուսումնառության ձևավորման վստահելի գործիքներ:
3. **Ստուգել** փուլը ներառում է ձեռք բերված տվյալների գնահատում հետադարձ կապի միջոցով: Այս փուլը դասի ընթացքի ամենաէական փուլերից է: Շատ հաճախ ուսուցիչները չեն կարևորում և դասավանդումից հետո ուսումնառության ստուգում չեն անում, հետևաբար չեն պարզում յուրացման անհատական և ընդհանուր մակարդակը: Այնինչ հետագա դասավանդման բոլոր փուլերը հենվում են հենց նախորդի

ուսումնառության ստուգման վրա, քանի որ այդ ուսումնասիրության տվյալներով նաև ուղղորդում-վերանայում են ծրագրի և դասընթացի մակարդակները, որոնք նախատեսված են սովորողների ուսուցումը բարելավելու համար:

4. **Գործել** փուլը ներառում է հաջողված փորձի ամրապնդում և վերանայում սովորողների ուսումնառության բարձրացման համար: Ներկայիս հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ձեռք բերված գիտելիքները պարզապես երկարաժամկետ հիշողության մեջ պահվող հասկացությունների և ընթացակարգային հմտությունների հավաքածու չեն:

Ամբողջացնելով հետազոտող մանկավարժների տեսակետները գնահատման մասին՝ հանգում ենք այս հետևությանը. ձևավորող գնահատումն իրականացվում է կրթական փիլիսոփայությամբ.

- **Ինչու՞ ենք գնահատում** - արձանագրելու կրթական արդյունքները, խթանելու սովորողի ուսումնառությունը, նրան տրամադրելու տեղեկատվություն իր ուսուցման ռազմավարությունները համապատասխանաբար հարմարեցնելու մասին:
- **Ի՞նչն ենք գնահատում** - ուսումնառության արդյունքները՝ ուսուցման և ուսումնառության գործընթացը դիտարկելու նպատակով:
- **Ինչպե՞ս ենք գնահատում** – գրավոր և բանավոր բնութագրումներով, աղյուսակների, ռուբրիկների միջոցով, ինքնուրույն, փոխադարձ քննարկումներով և այլ եղանակներով:
- **Ե՞րբ ենք գնահատում**. կարճատև ու երկարատև փուլերով.
  - սկզբում՝ նախնական հայտորոշում ստանալու այն մասին, թե ինչ գիտի սովորողը,
  - ընթացքում՝ նպատակ ունենալով պարզել ձևավորող գնահատման բարելավող առաջընթացի չափանիշը՝ տվյալ պահին որ կետում է գտնվում սովորողը, և այսպես շարունակ:

Հիմք ընդունելով ժամանակակից մանկավարժության ձեռքբերումները՝ ձևավորող գնահատումն ընդգրկվել է Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական հիմնական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների սովորողների ուսումնառության արդյունքների գնահատման նոր կարգում՝ որպես գնահատման տեսակներից մեկը.

1. Ուսումնառության արդյունքների գնահատումը նպատակ ունի որոշելու սովորողի կարողունակությունների զարգացման աստիճանը՝ ըստ ուսումնական առարկաների չափորոշիչներով և ծրագրերով սահմանված վերջնարդյունքներին համապատասխան ձեռք բերած գիտելիքների, հմտությունների, դիրքորոշումների ու արժեքների ձևավորման աստիճանի:
2. Գնահատումը միտված է յուրաքանչյուր սովորողի ուսումնական գործունեության խթանմանը, ուսուցման և ուսումնառության վերահսկմանը, բարելավմանը և շարունակական զարգացմանը:
3. Գնահատման գործընթացի հիմքում ընկած են հավաստիության, հուսալիության, օբյեկտիվության, մատչելիության, արդարության և թափանցիկության սկզբունքները:
4. Գնահատման ընթացքում սովորողի ուսումնական առաջընթացի, դժվարությունների և բացառիկ ընդունակության վերաբերյալ հավաքագրված տեղեկատվությունը կարող է հիմք հանդիսանալ սովորողի ԿԱՊԿ գնահատման համար:
5. ԿԱՊԿ ունեցող սովորողի ուսումնառության արդյունքների գնահատումն իրականացվում է նույն սկզբունքներով՝ ապահովելով սովորողի անհատական ուսուցման պլանով նախատեսված խելամիտ հարմարեցումները, մատչելի ձևաչափերը, անհատական օժանդակ սարքավորումներն ու միջոցները:

Ելնելով թվարկվածներից՝ դիտարկենք գնահատման նոր կարգի և գնահատման մասին տարբեր մանկավարժների ու կրթական հետազոտական կենտրոնների տեսակետների համեմատականը.

1. Ձևավորող գնահատումն ուսումնական գործընթացի բաղադրիչ է, որի նպատակն է բացահայտել յուրաքանչյուր սովորողի և ամբողջ դասարանի ձեռքբերումները, դժվարությունները, բացթողումները ուսուցման և ուսումնառության գործընթացի բարելավման համար:

- Ձևավորող գնահատումը կրթական ծրագրերի վերաբերյալ տեղեկատվության համակարգված հավաքագրումը, վերանայումն ու օգտագործումն է, որոնք իրականացվում են սովորողների ուսումնառությունը և զարգացումը բարելավելու նպատակով (Փալոմբա և Բանդա, 1999):

- Ձևավորող գնահատումն ուսուցչի կողմից արդյունավետ հետադարձ կապի ապահովումն է:
2. Ձևավորող գնահատման խնդիրն է.
- Ձևավորել ներառական, փոխներգործուն և համագործակցային ուսուցման և ուսումնառության միջավայր:
  - Ապահովել սովորողի զարգացմանը նպաստող կառուցողական հետադարձ կապ:
  - Նպաստել սովորողի կողմից ինքնագնահատման և ինքնավերլուծության որակների ձեռքբերմանը:
  - Գնահատումը համակարգված հիմք է սովորողների ուսման և զարգացման վերաբերյալ եզրակացություններ անելու համար: Այն սահմանելու, ընտրելու, նախագծելու, հավաքելու, վերլուծելու, մեկնաբանելու և տեղեկատվության օգտագործման գործընթացն է սովորողների ուսումնառությունն ու զարգացումը բարձրացնելու համար (Էրվին, 1991):
  - Ձևավորող գնահատման խնդիրն է ձևավորել սովորողների կողմից իրենց գիտելիքները ինքնուրույն գնահատելու ունակություն<sup>20</sup>:
3. Ձևավորող գնահատումը չի ենթադրում տարբեր սովորողների ուսումնական արդյունքների համեմատում:
- Ձևավորող գնահատումը ենթադրում է սովորողների ակտիվ մասնակցություն սեփական ուսումնառության գործընթացին:
4. Ձևավորող գնահատումն ապահովում է սովորողի տվյալ պահի անհատական ուսումնական նվաճումների համեմատությունը նրա նախկին նվաճումների հետ:
- Գնահատումը բազմակի և տարբեր աղբյուրներից տեղեկատվության հավաքագրման և քննարկման գործընթաց է. սովորողները գիտեն, հասկանում են իրենց գիտելիքների առաջընթացը:
  - Ձևավորող գնահատումը սովորողներին տրամադրվող տեղեկատվական հետադարձ կապ է, որը կիրառվում է ամբողջ դասընթացի ընթացքում՝ շարունակաբար ստուգելով՝ արդյոք ուսումնառություն եղե՞լ է, թե՞ ոչ: Եթե այո, ապա ի՞նչը/ինչե՞րն են

<sup>20</sup> <https://kznakgnahatum.blogspot.com/p/blog-page.html>



նպաստել դրան: Եթե ոչ՝ ինչո՞ւ և ինպե՞ս պետք է կազմակերպվի վերաուսուցումը (Huba և Freed, 2000):

5. Ձևավորող գնահատումն իրականացվում է 1-12-րդ դասարաններում:
  - Ձևավորող գնահատումը թույլ է առ թույլ և ուսումնառության ողջ ընթացքում իրականացվող գործընթաց է:
  - Ուսուցման գործընթացի ճշգրտում և շտկում է՝ հաշվի առնելով գնահատման արդյունքները:
6. Ձևավորող գնահատման ձևերն ու մեթոդներն ընտրում է ուսուցիչը: Այն հաստատվում է առարկայական մեթոդմիավորման կողմից և կարող է լրացվել կամ փոփոխվել ուսումնական տարվա ընթացքում:
  - Գնահատումը ներառում է սովորողների ուսուցման վերաբերյալ էմպիրիկ տվյալների օգտագործումը ծրագրերը կատարելագործելու և սովորողների ուսուցումը բարելավելու համար:
7. Ձևավորող գնահատման ձևերն ընտրելիս ուսուցիչը պետք է հաշվի առնի յուրաքանչյուր սովորողի առանձնահատկությունները, ուսուցանվող նյութի բովանդակությունը և սովորողի ԿԱՊԿ-ը:
  - «Գնահատումը ձևավորում է սովորողների փորձառությունը և ավելի շատ ազդում նրանց վարքի, քան նրանց ստացած ուսուցման վրա» (Bloxham, 2007):
8. Ձևավորող գնահատումն իրականացվում է ուսուցչի և սովորողի (ինքնագնահատում, փոխադարձ գնահատում) կողմից:
9. Ձևավորող գնահատման համար կարող են օգտագործվել հետևյալ ձևերը.
  - 1) թեստ,
  - 2) բանավոր հարցում,
  - 3) գրավոր աշխատանք,
  - 4) գործնական (լաբորատոր) աշխատանք,
  - 5) տնային աշխատանք,
  - 6) նախագծային աշխատանք,
  - 7) քննարկում, բանավեճ:
10. Ձևավորող գնահատման ձևերից յուրաքանչյուրի համար սահմանվում են հստակ և ճշգրիտ չափանիշներ՝ ապահովելու գնահատման օբյեկտիվությունը.

- Գնահատման՝ սովորողների մոտիվացիայի և ինքնագնահատականի վրա խորքային ազդեցության գիտակցում, որն իր հերթին կարևոր ազդեցություն ունի ուսուցման արդյունավետության վրա:

11. Չափանիշների հիման վրա ուսուցչի և սովորողի միջև ապահովվում է հետադարձ կապ, բացահայտվում է, թե առաջադրանքի կատարման ընթացքում սովորողը ինչ դժվարություններ ունի, ինչի հիման վրա էլ որոշվում են ուսուցման և ուսումնառության կազմակերպման հարմարեցումները և փոփոխությունները՝ բարելավելու սովորողի ուսումնառության արդյունքները:

- Գնահատումը բազմակի և տարբեր աղբյուրներից տեղեկատվության հավաքման և քննարկման գործընթաց է, երբ սովորողները գիտեն, հասկանում են ինչպես գործածել իրենց կրթական փորձի արդյունքում կուտակված գիտելիքների առաջընթացը: Գործընթացը հասնում է մեծ արդյունավետության, երբ գնահատման արդյունքներն օգտագործվում են հետագա ուսուցումը բարելավելու համար (Huba & Freed, 2000):

12. ձևավորող գնահատում իրականացնելիս օգտագործվում են սովորողի ուսումնական ձեռքբերումները և դժվարությունները նկարագրող վերլուծություններ, մեկնաբանություններ:

### **Սովորողների հմտությունների և վերաբերմունքի գնահատման ստուգաթերթ (ՁԳ, ԿՁՆԱԿ)**

Ներկայացնում ենք ձևավորող գնահատում իրականացնող ուսուցչի դիտարկման թերթիկի օրինակ, որը կարելի է կիրառել տարբեր ուսումնական փուլերի համար և տարբեր նպատակներով: Այս տարբերակը մշակվել է սովորողների տարբեր հմտությունների և վերաբերմունքի ձևավորման ընթացքը դիտարկելու և գնահատելու համար: Ուսուցիչը ազատ է ընտրության մեջ, կարող է ընտրել չափանիշները՝ անհրաժեշտ դիտարկման ենթակա հմտություններն ու վերաբերմունքը՝ կախված ուսումնական փուլի նպատակներից<sup>21</sup>:

<sup>21</sup> [https://kznakgnahatum.blogspot.com/p/blog-page\\_1.html](https://kznakgnahatum.blogspot.com/p/blog-page_1.html)

**Տեքստի ընթերցանության կարողությունների ստուգման թերթիկ (2-րդ դասարան)**

ՄՏՈՒԳԱԹԵՐԹ ՄԱՅՐԵՆԻ, 2-րդ դասարան										
Վերջնարդյունքներ	ԱՆՈՒՆ, ԱԶԳԱՆՈՒՆ									
	Սովորող 1	Սովորող 2	Սովորող 3	Սովորող 4	Սովորող 5	Սովորող 6	Սովորող 7	Սովորող 8	Սովորող 9	Սովորող 10
Կարդում է հեգելով:										
Կարդում է վանկերով:										
Կարդում է բառերով:										
Ընթերցում է ծանոթ արձակ տեքստեր:										
Ընթերցում է անծանոթ արձակ տեքստեր:										
Ընթերցում է ծանոթ չափածո տեքստեր (հանելուկ, բանաստեղծություն):										
Ընթերցում է անծանոթ չափածո տեքստեր (հանելուկ, բանաստեղծություն):										
Հասկանալով ընթերցում է արձակ և չափածո պարզ տեքստեր:										
Պատասխանում է կարդացածի վերաբերյալ հարցերին:										
Ձևակերպում է հարցեր ընթերցածի հիմնական բովանդակության վերաբերյալ:										
Ճիշտ և հասկանալով ընթերցում է ոչ գրական պարզ տեքստեր:										
Վերլուծում է ընթերցած տեքստի բովանդակությունը:										
Վերլուծում է ընթերցած տեքստի բովանդակությունը, արտահայտում է իր տեսակետը:										
Բարձրաձայն կարդում է թույլում 30 բառից ավելի:										
Բարձրաձայն կարդում է թույլում մինչև 30 բառ:										
Մտքում կարդում է 40 բառից ավելի:										
Մտքում կարդում է մինչև 40 բառ:										

**Չորս անկյուն**

Խրախուսեք ֆիզիկական ակտիվությունը՝ միաժամանակ չափելով սովորողների ընդհանուր ըմբռնողականությունը տրված վարժության միջոցով:

Անհրաժեշտ է ընտրել հարցեր, որոնցից յուրաքանչյուրը ենթադրում է չորս պատասխան: Սովորողները հավաքվում են սենյակի մեջտեղում՝ բարձրաձայն

կարդալով յուրաքանչյուր հարցը և դրա հնարավոր պատասխանները: Սովորողներն, ըստ այդ հարցին իրենց տիրապետման մակարդակի՝ շարժվում են դեպի սենյակի համապատասխան անկյունը: Օրինակ, հետևի ձախ անկյունը կարող է լինել Ա տարբերակը, ներքևի աջ անկյունը՝ Բ տարբերակը: Ըստ դասասենյակում սովորողների տեղաշարժման՝ ուսուցիչը եզրակացություններ է անում սովորողների կողմից դասի ըմբռնման վերաբերյալ:

### **Երեք ամփոփում**

Նոր գաղափարի, հայեցակարգի կամ բովանդակության մասին նրանց ըմբռնումը ստուգելու համար խնդրեք նրանց գրել երեք ամփոփագիր: Առաջինը պետք է լինի 10-15 բառ, երկրորդը՝ 30-50 բառ, երրորդը՝ 75-100 բառ: Սովորողներին խնդրելով փոփոխել իրենց ամփոփագրերի երկարությունը՝ ուսուցիչը կարողանում է տեսնել, թե որտեղ են գիտելիքների «բացերը»:

### **Հանձնեք այն, փոխանցեք այն**

Կատարեք այս կարճ վարժությունը թեմայի ըմբռնումն ամրապնդելու համար: Այն սկսվում է հարցադրումից, որին կարելի է պատասխանել մի քանի նախադասությամբ: Սովորողները, առանց իրենց անունները նշելու, պետք է թերթիկի վրա գրեն հարցի պատասխանը: Այնուհետև պատասխանների թերթիկները հանձնում են ուսուցչին: Վերջինս պատահականության սկզբունքով դրանք հետ է բաժանում սովորողներին և բացատրում հարցի ճիշտ պատասխանը: Սովորողները գնահատում են իրենց ստացած թերթիկը՝ բարելավելով թեմայի իրենց յուրացումը: Վարժության ավարտին հաշվվում է, թե քանի ճիշտ թերթիկ է եղել դասարանում:

13. Ձևավորող գնահատում իրականացնելիս միավոր չի նշանակվում:

Ձևավորող գնահատման վերաբերյալ կան ավելի քան 5000 սահմանումներ, սակայն առանցքային դրույթները բոլորի համար նույնն են.

- Պարզել սովորողի ուսումնառության առկա մակարդակը:
- Պարզել՝ ինչ ենք ուզում նրան սովորեցնել:
- Ներգրավել սովորողներին իրենց իսկ ուսումնառության գործընթացում:
- Մշակել ձևավորող գնահատման ճիշտ ռազմավարություն:
- Ապահովել հետադարձ կապ:
- Հիմնվել հաջողության չափանիշների վրա:
- Կրկնել այս շրջափուլը:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Գնահատման հիմնական սկզբունքները. պլանավորում, իրականացում և բարձրագույն կրթության գնահատման բարելավում, Փալոմբա և Բանտա, 1999 թ.
2. Ուսանողների ուսուցման և զարգացման գնահատում. Քոլեջի արդյունքների որոշման սկզբունքների, նպատակների և մեթոդների ուղեցույց, Էրվին, 1991 թ.
3. Ուսանողակենտրոն գնահատում քոլեջի համալսարաններում. ուշադրությունը ուսուցումից դեպի ուսումնառություն տեղափոխելը, Huba և Freed, 2000 թ.
4. AERA, APA, & NCME (1999). The Standards for Educational and Psychological Testing. Washington: AERA Publications Sales.
5. Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). Introduction to Measurement Theory. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
6. Barnett, M. A. (1988). Reading through Context: How Real and Perceived Strategies Use Affects L2 Comprehension. Modern Language Journal.
7. Garrison, C., & Ehringhaus, M. (2007). Formative and summative assessments in the classroom. Retrieved from.  
<http://www.amle.org/Publications/WebExclusive/Assessment/tabid/1120/Default.aspx>
8. Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under Which Assessment Supports Students' Learning. Learning and Teaching in Higher Education, No. 1, 3-31.
9. McMillan, J.H. and Schumacher, S.S. (1997) Research in Education: A Conceptual Introduction. Longman, New York.
10. Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. Education, 120(2), 285-296.
11. Popham, J.W. (2014) Classroom Assessment: What Teachers Need to Know. 7th Edition, Pearson Education Ltd., Boston.

12. Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 5-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Reynolds, Cecil, Livingston, Ronald, Willson, Victor, *Measurement and assessment in education* [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]?t2000=026904/\(100\)](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]?t2000=026904/(100))
14. Spencer, T. D., Detrich, R., & Slocum, T. A. (2012). Evidence-based practice: A framework for making effective decisions. *Education & Treatment of Children, 35*(2), 127–151

## ԳԼՈՒԽ 10. ԸՆՏԱՆԻՔ - ԴՊՐՈՑ - ՀԱՄԱՅՆՔ

### ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑՈՒԹՅՈՒՆԸ

**Ընտանիք-դպրոց համագործակցությունը** երկկողմանի գործընթաց է, որն ուղղված է համաձայնեցնելու ընտանեկան դաստիարակության և դպրոցական կրթության նպատակները, ձևերը և մեթոդները: Նման համագործակցության համար արժեքային հիմք է հանդիսանում այնպիսի պայմանների ստեղծումը, որը կնպաստի սովորողի զարգացմանը, անձնային աճին, ուսումնական մոտիվացիայի ձևավորմանը, ֆիզիկական և հոգեկան առողջության պահպանմանը և սոցիալական հարաբերությունների ձեռքբերմանը:

Ընտանիք-դպրոց համագործակցությունը նպատակաուղղված է նաև ուսուցիչների, աշակերտների և ծնողների միջև հարաբերությունների ներդաշնակեցմանը, ընտանեկան դաստիարակության խնդիրների՝ ժամանակին բացահայտմանը, ընտանեկան խնդիրների կանխատեսմանը և ընտանիքին արդյունավետ սոցիալական, մանկավարժական ու հոգեբանական աջակցության տրամադրմանը ծնողական կրթության և պատասխանատվության բարձրացման և դերի գիտակցման ուղղությամբ<sup>22</sup>:

Կրթական հաստատություններում արդյունավետ կրթություն իրականացնելու համար մեծ նշանակություն ունի համագործակցությունը ոչ միայն դպրոցի ղեկավարների, ուսուցիչների և սովորողների, այլև նրանց ծնողների հետ: Հատկապես ուսուցիչների և ծնողների միջև հաղորդակցությունը դասարանում աշակերտների գործունեության վերաբերյալ կենսական նշանակություն ունի աշակերտների խնդիրները ավելի լավ հասկանալու, կրթության մեջ ծնողների աջակցությունը մեծացնելու, արդյունավետ խորհրդատվություն և ուղղորդում իրականացնելու և, ի վերջո, աշակերտների շահագրգռությունը և առաջադիմությունը բարձրացնելու համար:

Ծնող-ուսուցիչ համագործակցության՝ գոյություն ունեցող ուսումնասիրություններն ընդհանուր առմամբ հարցին մոտենում են երկու տեսանկյունից. առաջինն ընդգրկում է ուսուցիչ-ծնող հարաբերությունները և ծնողների ներդրումը դպրոցական համայնքներում ու կազմակերպչական

<sup>22</sup> /<https://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/4307-vzaimodejstvie-semi-i-shkoly-aktualnye-strategii-i-formy.html/>

գործունեության մեջ, իսկ երկրորդն ընդգրկում է ծնողների կողմից սովորողների ակադեմիական զարգացմանն աջակցելու վերաբերյալ ուսումնասիրությունները:

Ժամանակակից ծնողական կրթությունը լուրջ փոփոխությունների է ենթարկվում ինչպես բովանդակության, այնպես էլ ընտանիքում երեխաների դաստիարակության գործունեության կազմակերպման ձևերի և փոխհարաբերությունների տեսանկյունից: Ծնողական կրթության, ծնող-երեխա փոխհարաբերությունների զարգացումն ընթանում է այնպիսի մոդելների որոնման ուղղությամբ, որոնք թույլ կտան բացահայտելու երեխաների ճանաչողական, հուզական, հոգեբանական կողմերը:

Ակնհայտ է, որ ծնողների հետ տարվող աշխատանքը ուսումնական հաստատությունների մանկավարժների գործունեության անբաժանելի մասն է կազմում: Այդ իսկ պատճառով, ծնողների հետ տարվող աշխատանքներում առանձնացնում ենք հետևյալ անհրաժեշտ պայմանները.

1. երեխայի ընտանիքի կենսաձևի և սոցիալական մշակույթի, միկրոկլիմայի ուսումնասիրում,
2. երեխայի դաստիարակության հարցում ուսումնական հաստատության և ընտանիքի միասնական պահանջների սահմանում ու պահպանում,
3. երեխաների ազատ ժամանակի արդյունավետ օգտագործում և այդ աշխատանքների մեջ ծնողների ներգրավում,
4. ծնողների հետ վստահելի և գործնական հարաբերությունների հաստատում,
5. երեխայի զարգացման ընթացքի, տարած հիվանդությունների մասին անհրաժեշտ տեղեկատվության փոխանակում,
6. ծնողների մանկավարժական գիտելիքների հարստացում,
7. մանկավարժահոգեբանական աջակցության ցուցաբերում,
8. ծնողների՝ ուսումնական հաստատություն այցելելու պարբերականության ապահովում,
9. ծնողներին՝ երեխայի առաջընթացի, նրա մոտ առաջացած դժվարությունների, խնդիրներ վերաբերյալ համապատասխան տեղեկատվության տրամադրում (Ասմարյան Բ., Պոնոմարենկո Ի., 2015):

Վերը նշվածից բացի, ծնողների հետ աշխատանքն առանձնահատուկ է նրանով, որ մանկավարժը պետք է օգնի ծնողին՝ ընդունել երեխային իր



առանձնահատկություններով, քանի որ նրանցից յուրաքանչյուրի զարգացումը, ընդհանուր տարիքային օրինաչափություններից զատ, ունի իր առանձնահատկությունները, զարգացման տեմպը, որը երբեմն կարող է չհամապատասխանել ծնողի ակնկալիքներին, սպասումներին և կարող է նրանց մոտ ներքին լուրջ կոնֆլիկտներ առաջացնել: Դրանցից խուսափելու համար փորձել ենք առանձնացնել մի քանի խորհուրդներ՝ ուղղված մանկավարժներին և ծնողներին.

- ✓ Հաշվի առնել յուրաքանչյուր երեխայի հոգեկան գործընթացների առանձնահատկությունները, հիշել, որ դրանք (զգայություններ, ըմբռնում, հիշողություն, ուշադրություն, մտածողություն, երևակայություն) ունեն իրենց յուրահատկությունները և դրանց զարգացումը հնարավոր է միայն այդ առանձնահատկությունների շրջանակում:
- ✓ Նվազեցնել սովորողի ուշադրությունը շեղող գործոնները /կողմնակի առարկաներ, ձայներ, շարժումներ, ֆիզիոլոգիական պահանջմունքներ, դիրքի անհարմարություն, այլ: Այդ իսկ պատճառով չափազանց կարևոր է ստեղծել այնպիսի իրավիճակ, որը ոչ միայն չի շեղի սովորողի ուշադրությունը, այլև ընդհակառակը՝ կտրամադրի նրան որևէ գործողության:
- ✓ Գործունեության տարբեր ձևերում ֆիզիկական խնդիրների առկայության դեպքում ընտրել սովորողի համար հարմար դիրք, քանի որ անհարմար դիրքի դեպքում սովորողը կդժվարանա ուշադրությունը կենտրոնացնել և տարված կլինի միայն հավասարակշռությունը պահպանելով: Կարելի է օգտագործել հատուկ կահույք, ցածր աթոռ և սեղան, բարձր աթոռ, փափուկ աթոռ, սպորտային գորգ, միայն թե դրանք համապատասխանեն սովորողի կարիքներին և լարվածություն չառաջացնեն:
- ✓ Հաշվի առնել յուրաքանչյուր սովորողի հնարավորություններն ու զարգացման մակարդակը:
- ✓ Սովորողին այնպիսի առաջադրանքներ տալ, որոնք նա ի վիճակի է կատարել, հակառակ դեպքում առաջադրանքը կարող է սովորողին վրդովել, լարել կամ ձանձրացնել, և արդյունքում սովորողը կկորցնի հետաքրքրությունը առաջադրանքի նկատմամբ:
- ✓ Պահպանել գործողությունների ճիշտ հաջորդականությունը: Օրինակ՝ համատեղ աշխատանքի ընթացքում աշխատանքի ամփոփումը թողնել

սովորողին, որպեսզի նա ինքնուրույն ավարտի աշխատանքը և վայելի առաջադրանքն ամբողջությամբ կատարելու բերկրանքը (ավելացնել վերջին պակասող դետալը, դնել վերջին խորանարդը և այլն): Ընթացքում հարկավոր է շարունակ խրախուսել և շահագրգռել:

- ✓ Հաշվի առնել սովորողի հետաքրքրությունները, քանի որ այն, ինչ հետաքրքիր է, շուտ է յուրացվում: Այսինքն՝ սովորողին գործունեության մղելու համար անհրաժեշտ է դրդապատճառ գտնել՝ ելնելով նրա հակումներից և հետաքրքրություններից:
- ✓ Խրախուսել և գովել սովորողին իր բոլոր ձեռքբերումների համար:
- ✓ Արգելական արտահայտությունները փոխարինել դրական ուղղորդումներ պարունակող արտահայտություններով: Մեծահասակներն իրենց խոսքով և երեխայի նկատմամբ դրսևորվող վերաբերմունքով հաճախ հրահրում են սովորողի հուզական պոռթկումները, դիմադրությունն ու բացասական վարքը, ուստի կարևոր է հնարավորինս զերծ մնալ բացասական շեշտադրումներ պարունակող արտահայտություններից՝ փոխարինելով դրանք դրական ուղղորդումներ պարունակող արտահայտություններով (մի վազիր - խնդրում եմ, քայլիր, մի բղավիր - խնդրում եմ, ցածրաձայն խոսիր, մի ընդհատիր - խնդրում եմ, սպասիր՝ ավարտեմ և այլն):
- ✓ Սովորողին բավականաչափ ժամանակ տալ աշխատանքն ավարտելու համար:
- ✓ Փորձել ակտիվացնել սովորողի բոլոր զգայարանները, օրինակ՝ ինչ-որ բան բացատրելիս նաև ցույց տալ պատկերը, թույլ տալ շոշափել, հոտոտել և այլն:
- ✓ Պետք չէ կանգ առնել մեկ ձեռքբերման վրա, այլ փորձել միշտ մեկ քայլ առաջ անցնել (2020):

Ընտանիք-դպրոց համագործակցությունն ավելի արդյունավետ դարձնելու նպատակով կարելի է ընտրել համագործակցության հետևյալ ձևերը.

- համադպրոցական և դասարանական ծնողական ժողովներ, այդ ժողովներին առանձին հարցերի քննարկում ու դաստիարակչական թեմաներով դասախոսություններ,
- ծնողների մանկավարժական լուսավորության կազմակերպում՝ նրանց ներգրավելով մանկավարժական ուղղվածությամբ պարապմունքներում և

ձևավորելով մանկավարժական գրագիտության ու ինքնակրթության դրդապատճառ,

- դպրոցի գործունեության մեջ ծնողների ակտիվ մասնակցության ապահովում, տեղեկատվական-իմացաբանական և մարզամշակութային տարբեր միջոցառումների կազմակերպում, բարոյագիտական և հոգեբանամանկավարժական թեմաներով զեկուցումների անցկացում, հանդիպում-քննարկումներ,
- ծնողական կոնֆերանսներ և դաստիարակության արդյունավետ ձևերի փորձի փոխանակում,
- հաճախակի անհատական զրույցներ, խորհրդատվություններ հատկապես զարգացման առանձնահատկություններ և վարքային դժվարություններ ունեցող երեխաների ծնողների հետ,
- ծնողների մասնակցություն աշակերտների ուսումնական գործունեությանը՝ խմբակներին, պարապմունքներին, առարկայական թեմատիկ երեկոներին, ինչպես նաև դպրոցի ուսումնական անկյունների ձևավորմանն ու կահավորմանը, ուսումնական և դաստիարակչական ֆիլմերի համատեղ դիտում և քննարկում,
- աշակերտական գործերի ցուցադրությունների կազմակերպում,
- դասղեկի համագործակցություն ծնողների և աշխատակիցների հետ,
- ակտիվ փոխգործակցություն դասղեկի հետ, ընտանիքի դաստիարակչական հնարավորությունների հաշվառում դասղեկի աշխատանքում:

Դպրոցի և ընտանիքի համագործակցության արդյունավետ ձևեր ու եղանակներ են համագործակցային, ստեղծագործական միջավայրի ստեղծման ձևերի ու միջոցների կիրառումը, դպրոցում հոգեբանական և սոցիալ-մանկավարժական ծառայության ակտիվ գործունեությունը, ընտանիքի՝ դպրոցի հետ համագործակցելու պատրաստակամության դրսևորումը, ծնողների տեղեկացվածությունը դպրոցի և դասարանի կենսագործունեության մասին, տնօրինության և ուսուցիչների կողմից ծնողներին դպրոցական կոլեկտիվի գործունեության մեջ ներգրավելու անհրաժեշտության գիտակցումը: Դպրոցի և ընտանիքի համագործակցության, երեխաների և նրանց ծնողների փոխգործակցության արդյունավետությունն ապահովվում են դպրոցի

կառավարմանը ծնողների ակտիվ մասնակցությամբ, նրանց մանկավարժական գիտելիքների հարստացմամբ (Ասատրյան Լ.Թ. և ուրիշներ, 2017):

Մանկավարժի կողմից ծնողների հետ համատեղ աշխատանքը հնարավոր է իրականացնել ոչ միայն վերը նշված ձևերով, այլև նրանց հետ համատեղ դասավանդմամբ (դասերի համատեղ պլանավորում, եթե ծնողի մասնագիտական կարողությունները թույլ են տալիս):

Այսպիսով, ծնողական հանդիպումները կարող են կազմակերպվել ծնողական ժողովների, այցելությունների, բաց դռների օրերի, կլոր սեղանի, բանավեճի, խաղային սցենարների, ցերեկույթների, հիմնախնդրային իրադրությունների քննարկման և այլ ձևերով: Ծնողների հետ կազմակերպվող թեմատիկ հանդիպումներին կարող են հրավիրվել այլ մասնագետներ՝ հոգեբան, լոգոպեդ, հատուկ մանկավարժ, բժիշկ, օտար լեզվի մասնագետ, սոցիալական մանկավարժ և այլն: Ծնողական նման հանդիպումներն էապես նպաստում են նրանց մանկավարժական գիտելիքների ձեռքբերմանը և երեխաների կրթադաստիարակչական գործընթացին՝ ինչպես ուսումնական հաստատություններում, այնպես էլ՝ ընտանիքում:

Մեր օրերում կրթության արդյունավետությունը մեծապես կախված է նաև դպրոց-ընտանիք-համայնք եռանկյան համագործակցության մակարդակից, քանի որ երեխան մեծանում է ընտանիքում, սոցիալականացվում՝ համայնքում և դպրոցում:

Արդյունավետ համագործակցությունը կենսական նշանակություն ունի կրթության մեջ: Անկախ նրանից, թե մանկավարժը սովորեցնում է աշակերտին, գործընկերոջը, ծնողին կամ հակառակը, արդյունավետ հաղորդակցություն է պահանջվում՝ երաշխավորելու սովորողների հաջողությունը: Կարող է թվալ, թե սովորողի և ուսուցչի միջև միշտ հաղորդակցություն կա, սակայն շփումը միշտ չէ, որ առաջանում է: Երբեմն ժամանակի բացակայությունը, ռեսուրսների պակասը և տեղեկատվության փոխանակման հմտության բացակայությունը կարող են հանգեցնել անարդյունավետ հաղորդակցման: Արդյունավետ հաղորդակցումն օգնում է մարդկանց ավելի հեշտ սովորել, ամրապնդում է ուսուցչի և սովորողի հարաբերությունները և ուսումնական միջավայրում ստեղծում դրական մթնոլորտ: Արդյունավետ հաղորդակցումն ու համագործակցությունը կարող են օգնել ուսուցման մակարդակի էական աճին, քանի որ հաղորդակցությունն ու կրթությունը փոխկապակցված են:

Ծնողների հետ համագործակցությունը շահավետ է ոչ միայն սովորողների, այլև բոլոր կողմերի համար: Այսպես.

- Ծնողները բարելավում են փոխգործակցությունը. իրենց հետ երեխաները դառնում են ավելի արձագանքող, զգայուն են իրենց կարիքների նկատմամբ և ավելի վստահ են զգում իրենց:
- Մանկավարժները ձեռք են բերում ավելի խորը պատկերացում ընտանիքների մշակույթի և բազմազանության մասին, աշխատավայրում իրենց ավելի հարմարավետ են զգում:
- Դպրոցները, ներգրավելով ծնողներին և համայնքին, հակված են ամրապնդելու իրենց հեղինակությունը:

Ընտանիքի համար դպրոցների հետ աշխատելու առաջին քայլը սոցիալական և կրթական մթնոլորտ ստեղծելն է, որտեղ ծնողներն ու գործընկերներն իրենց հարգված, վստահելի և անհրաժեշտ են զգում: Մշակութային գործոններն ու ավանդույթները մեծապես ազդում են դպրոցի և համայնքի միջև փոխհարաբերությունների վրա:

Աշխարհի շատ երկրներում դպրոցները համայնքային կյանքի կիզակետում են և կարող են օգտագործել համայնքի մասնակցությունը: Նման մշակութային միջավայրերը հեշտացնում են գործընթացը. ծնողները, դպրոցները և համայնքի ղեկավարները գիտեն, թե ինչպես աշխատել միասին և գտնել ստեղծարար լուծումներ կրթության որակը բարելավելու համար:

Ծնողների ներգրավվածությունը և՛ կրթության, և՛ տնտեսության հրամայականն է: Ծնողները երեխաների դատիարակության հզոր ուժ են տանը և ավելի մեծ ներդրում ունեն դպրոցական համայնքում: Նրանք ուրախանում են իրենց երեխաների կրթության համար, հետևում են, որպեսզի տնային առաջադրանքները պատշաճ ձևով կատարվեն, իրենց երեխաները միշտ կոկիկ ու խնամված լինեն, մասնակցում են դպրոցական ծնողական ժողովներին, օգնում են ուսուցիչներին և այլն: Իրականում, ծնողների ներգրավվածության ցանկն ավելի բազմազան է, բայց այդ ռեսուրսից դպրոցը ոչ միշտ է կարողանում օգտվել:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Ասմարյան Բ., Պոնոմարենկո Ի. «ՀՀ սահմանամերձ գոտու ազգաբնակչության հոգեբանամանկավարժական հիմնախնդիրները», միջբուհական հանրապետական գիտաժողովի նյութեր, Վանաձոր, 2015
2. «Մանկավարժություն», Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ բուհերի համար/ Ասատրյան Լ.Թ., Հակոբյան Գ. Հ., Ասատրյան Մ. Ա., Գևորգյան Մ. Մ., Կարապետյան Ն. Զ., Բաղդասարյան Ա. Ա.-Եր.: -Արտագերս, 2017, 360 էջ
3. Ինչպես կարգավորել երեխայի վարքը՝ չանտեսելով նրա առանձնահատկությունները: Մեթոդական ուղեցույց: Ձեռնարկ:-Եր.: Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն, 2020
4. Участие родителей, семьи и сообщества в инклюзивном образовании, Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) 2014 г.
5. Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. Eurasian Journal of Educational Research, 66, 26-46

## ԳԼՈՒԽ 11. ՏՀՏ ԳՈՐԾԻՔՆԵՐԻ ԿԻՐԱՌՈՒՄԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

**ՏՀՏ-ի կիրառումը ուսումնական գործընթացում:** Covid 19-ով պայմանավորված՝ հանրակրթական դպրոցը քայլ առ քայլ սկսեց հարմարվել առցանց ուսուցման: Ուսուցիչների առջև բացվեց կրթական հարթակների և կրթական ծառայությունների լայն շրջանակ, որը թույլ է տալիս ստեղծել դասընթացներ, կիրառել առցանց գործիքներ և իրականացնել առցանց գնահատում: Այս ամենը նպաստեց հանրակրթական դպրոցներում համակցված/հիբրիդ (լսարանային և առցանց) կրթության զարգացմանը:

Համակցված ուսուցումը նաև հնարավորություն է տալիս իրականացնել ներառող դասավանդում՝ ստեղծելով անհատական ուսումնական դասընթացներ տարբեր կրթական կարիքներ ունեցող սովորողների համար:

Ժամանակակից ուսուցչի խնդիրն է ապահովել որակյալ կրթություն *բոլոր* աշակերտների համար՝ բացառելով ցանկացած խտրականություն (սեռով, հաշմանդամության փաստով, էթնիկական, կրոնական, լեզվական պատկանելությամբ, սոցիալական կարգավիճակով և այլ առանձնահատկություններով ու տարբերություններով պայմանավորված), անկախ կրթության իրականացման տարբերակից (առցանց կամ առերես) (UNESCO, 2020):

**Մեդիագրագիտություն:** Մեդիագրագիտությունը (անգլ.՝ media literacy), այն հմտությունների ամբողջությունն է, որը մարդկանց թույլ է տալիս ձեռք բերել, քննադատաբար գնահատել և ստեղծել մեդիա (վերաբերում է զանգվածային լրատվամիջոցների ու հաղորդակցման տարբեր ձևերին, այդ թվում՝ մամուլ, հեռուստատեսություն, ռադիո, գովազդ, կինեմատոգրաֆիա, համացանց իր բոլոր հավելումներով):

ԱՄՆ-ի Մեդիագրագիտության ուսուցման ազգային ասոցիացիան այն սահմանում է որպես ձեռք բերելու, վերլուծելու, գնահատելու, ստեղծելու և գործելու ունակություն՝ օգտագործելով հաղորդակցման բոլոր ձևերը:

Մեդիագրագիտության բացատրությունը հիմնվում է 3 հիմնական գաղափարների վրա.

1. մեդիայի և դրա պարունակության հասանելիություն,
2. մեդիայի ճկուն և ճիշտ վերծանում, բովանդակության պարունակության ճիշտ ընկալում,

3. ստեղծագործական, հաղորդակցման և մեդիաարտադրության հմտություններ:

### **Մեդիա և տեղեկատվական գրագիտություն (MIL)**

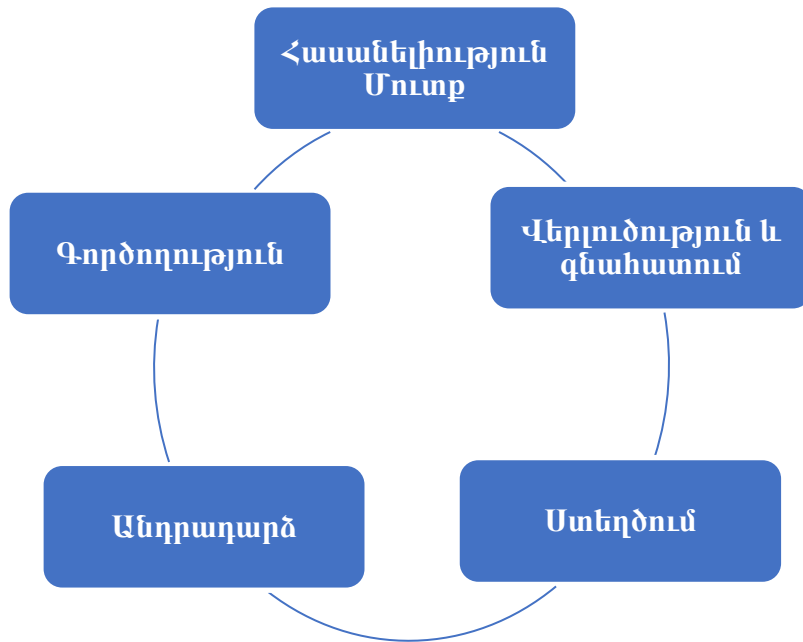
Մեդիա և տեղեկատվական գրագիտությունը նախատեսված է ճիշտ քաղաքականության և ռազմավարության մշակման համար այնպիսի ոլորտներում, ինչպիսիք են ՏՀՏ-ն, լրատվամիջոցները, տեղեկատվության հասանելիությունը, ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթությունը (Grizzle et al., 2013): **Մեդիա և տեղեկատվական գրագիտությունը** ներառում է այնպիսի կարողություններ, որոնք հնարավորություն են տալիս.

- հասկանալ մեդիա և տեղեկատվական աղբյուրների դերն ու գործառույթները,
- հասկանալ այն պայմանները, որոնց ներքո կարող են իրագործվել այդ գործառույթները,
- ճանաչել և ձևակերպել տեղեկատվության կարիքը,
- գտնել և մուտք գործել համապատասխան տեղեկատվական աղբյուրներ,
- քննադատորեն մոտենալ տեղեկատվությանը, այն տրամադրող աղբյուրներին, դրանց հեղինակությանը, վստահելիությանը և նպատակներին,
- արագ գտնել և կիրառել ստացված տեղեկատվությունը,
- ճիշտ աշխատել ստացված տեղեկատվության հետ,
- պատասխանատու և էթիկապես ճիշտ փոխանցել տեղեկատվությունը լսարանին կամ հասարակությանը,
- ի վիճակի լինել օգտագործել ՏՀՏ հմտություններ տեղեկատվության մշակման համար և օգտագործողին մատչելի կերպով ներկայացնել մշակված տեղեկատվությունը,
- համագործակցել ՁԼՄ-ների և այլ մեդիա աղբյուրների հետ ինքնարտահայտվելու, ազատ արտահայտվելու, ժողովրդավարական սկզբունքներով:

21-րդ դարում մարդը շրջապատված է մեդիայով՝ պաստառներ, էկրաններ, հաղորդագրություններ, հայտարարություններ, ազդագրեր, խաղեր և այլն: Մեդիան սոսկ տեղեկությունների շրջանառման միջավայր չէ: Այն ձևավորում է հասարակական կարծիք, ազդում է մարդկանց, հատկապես՝ երեխաների ու պատանիների վարքագծի, որոշումների, աշխարհայացքի և



նախասիրությունների վրա: Մեդիա սպառողը պետք է զինված լինի համապատասխան գիտելիքով՝ տեղեկատվական դաշտում ճիշտ կողմնորոշվելու համար:



Նկար 1. Մեդիագրագիտության կարողունակությունները, (Hobbs, 2010)

### 1. Հասանելիություն / մուտք

Մեդիա մուտք գործելու կարողունակությունը վերաբերում է մեդիա և SCS գործիքները հմտորեն գտնելու և օգտագործելու կարողությանը, որը ներառում է հարմար և արժեքավոր տեղեկատվությունը ուրիշների հետ կիսելու ունակություն (Hobbs, 2010): Սա ներառում է զննումը, տվյալների, տեղեկատվության և թվային բովանդակության որոնումը և զտումը, գնահատումը և կառավարումը (Carretero et al., 2017, էջ. 11):

*PISA 2015-ի արդյունքները ցույց են տվել, որ ԵՄ Արևելյան գործընկերության (OECD) երկրների սովորողների՝ միջին հաշվով 95%-ը ինտերնետ կապ ունի տանը, իսկ 91%-ն ունի շարժական կապի հասանելիություն (OECD, 2017): 2006-2015 թվականներին ԵՄ ութ երկրներում ինտերնետ հասանելիությունն աճել է ավելի քան 30-50%ով (նույն երկրներում): Այնուամենայնիվ, հեղափոխությունները ցույց են տալիս, որ թվային տեխնոլոգիաների հասանելիությունը և օգտագործումը զգալիորեն տարբերվում*

է սովորողների շրջանում և սերտորեն կապված է սոցիալական, տնտեսական և մշակութային գործոններից (Calvani et al., 2012):

Մյուս կողմից, մեդիայի կիրառությունների հասանելիության ընդլայնումը պահանջում է ավելի շատ և տարբեր հմտություններ ու կարողություններ ունեցող օգտագործողներ, որոնք ունեն վերլուծական, գնահատող և ստեղծագործական ունակություններ:

Եվրոպայում երիտասարդների ավելի քան 80%-ն օգտագործում է համացանցային ռեսուրսը սոցիալական գործունեության և տեխնոլոգիաների կիրառման համար, իսկ կրթական նպատակներով օգտագործողների ցուցանիշը դեռևս ցածր է (Եվրոպական հանձնաժողով, 2018): ԵՄ-ում շատ դպրոցներ չունեն ինտերնետ կապի հասանելիություն, շատ մանկավարժներ հայտնում են, որ չունեն հնարավորություն և վստահություն՝ օգտագործելու թվային գործիքներ, որոնք կաջակցեն ուսուցմանը:

Դասարանում թվային տեխնոլոգիաների հասանելիությունը կարող է օգնել սովորողներին ստեղծել գաղափարներ և ցուցադրել էկրանին, նպաստել տարբեր ձևերով գիտելիքներին ձեռքբերմանը (Սոֆկովա Հաշեմի, 2017): Այն կարող է նաև օգնել սովորողներին համագործակցել, նախագծել, արտադրել և ներկայացնել բովանդակությունը, ինչպես նաև ինքնուրույն մշակել ուսումնառության ռազմավարություններ: Օրինակ՝ աշխատելով մուլտիմեդիա տեքստի հետ՝ սովորողները հնարավորություն են ունեն քննադատորեն ձևակերպել մտքերը, դինամիկ աշխատանք իրականացնել՝ գրավիչ և համագործակցային ձևերով (Parry, 2016):

## **2. Վերլուծություն և գնահատում**

Մեդիայի վերլուծության և գնահատման գործընթացը կարող է սահմանվել որպես հաղորդագրություններ ըմբռնելու կարողություն և օգտագործել քննադատական մտածողությունը՝ վերլուծելու հաղորդագրության որակը, ճշմարտացիությունը, վստահելիությունը և տեսակետը՝ միաժամանակ հաշվի առնելով հաղորդագրությունների հնարավոր հետևանքները (Hobbs, 2010):

Վերլուծության և գնահատման գործընթացը ենթադրում է մեդիայի բովանդակությանը քննադատաբար վերաբերվելու և քննադատելու կարողություն: Հետևաբար դրանք սերտորեն կապված են քննադատական ըմբռնման հմտությունների զարգացման հետ (Perez Tornero & Varis, 2010):

Քննադատական մտածողության հմտությունների զարգացման միջոցով մեղիագրագիտությունը նաև աջակցում է ժողովրդավարական արժեքներին՝ դաստիարակելով քաղաքացիների, ովքեր ի վիճակի են հարցեր բարձրացնել, քննադատել, և նպատակ ունեն կարդալ «տեսանելիի հետևում եղածը»:

Այն փաստը, որ լսարանը կարող է տարբեր կերպ մեկնաբանել նույն ուղերձը, օգնում է բարձրացնել քննադատական վերաբերմունքը մեղիագրագիտության նկատմամբ (Rosenbaum et al., 2008):

### **3. Ստեղծում**

Մեղիա բովանդակության ստեղծումը կարող է «ուսուցման հզոր միջոց» լինել (Buckingham, 2015b.): Դա պահանջում է ստեղծագործականություն և ինքնարտահայտում՝ նպատակի, լսարանի և տեխնիկայի իմացություն (Hobbs, 2010):

Հաղորդակցման հմտությունները ներառում են նաև օպերատիվ, մշակութային և միջմշակութային հմտություններ (Peres Tornero & Varis, 2010; Rosenbaum et al., 2008): Դասավանդման գործողությունները, որոնք ուղղված են դասարանում տեխնոլոգիաների օգտագործմանը, կարող են օգնել բարձրացնել սովորողների համագործակցային, ինչպես նաև նրանց սոցիալական և հուզական հմտությունները (Բոուդեն, 2015):

Պարոլան և Ռանիերին (2011) ընդգծում են, որ մինչև վերջերս մեղիա կրթությունը անտեսում և թերագնահատում էր մեղիաների արտադրության և ստեղծման վրա կենտրոնացած գործունեությունը, այն առավելապես համարելով «տեխնիկական» ձև, որը նվազ մանկավարժական արժեք ունի: Նրանք պնդում են, որ սովորողներին ստեղծագործական ինքնարտահայտման և խաղալու հնարավորություններ տալով՝ մեղիաարտադրության գործունեությունը կարող է դրական արդյունքներ ունենալ սովորողների համար:

Դասարանում մեղիաարտադրությունը կարող է նաև նպաստել սովորողների քննադատական մտածողությանը, մշակութային կարողություններին և սոցիալական հմտությունների զարգացմանը: Domingo-Coscollola et al. (2016) ցույց են տալիս, որ սովորողներին մեղիա բովանդակության արտադրողներ դառնալու թույլտվությունը կարող է ուժեղացնել իրենց ուսումնական գործընթացներն ուղղորդելու, քննադատաբար մտածելու և

սեփական կարծիքի համար պատասխանատվություն ստանձնելու կարողությունները:

Դասարանում մուլտիմեդիա ժանրերի ուսումնասիրությունը և ստեղծումը կարող է օգնել սովորողներին զարգացնել ստեղծագործական և կոմպոզիցիոն հմտություններ, որոնք համատեղում են տեսողական և լեզվական եղանակները ստեղծագործական ձևերով և զարգացնում հայեցակարգային ըմբռնման հմտությունները (Belova et al., 2016; Carlin-Menter, 2013; Sofkova Hashemi, 2017): Հեղինակներն ընդգծում են, որ կարևոր է սովորողների ճկունությունն ու հմտությունը տարբեր աղբյուրներից տեղեկատվություն հավաքելու, դրանց հավաստիությունը գնահատելու և տեղեկատվության օգտագործման արդյունավետ և բովանդակալից ուղիներ գտնելու համար: Վերջապես, տեխնոլոգիաները հնարավորություն են տվել ավելի շատ մարդկանց ստեղծել և տարածել տեսանյութեր, դառնալ ավելի ակտիվ և քննադատաբար տրամադրված սպառողներ և արտադրողներ (Gruszczynska, 2013; Harshman, 2017), հնարավորություններ են ստեղծվել մեդիագրագիտության ստեղծարար կրթական նախաձեռնությունների համար:

#### **4. Անդրադարձ կատարելու կարողություն**

**Սա** մեդիա գրագիտության հիմնական բաղադրիչն է (Rosenbaum et al., 2008; Zezulko, 2015):

Անդրադարձ կատարելու կարողությունները մեդիագրագիտության մի մասն են և վերաբերում են այն կարողունակությանը, որն օգնում է որոշել առցանց ռեսուրսների ճշգրտությունը և այլ օգտվողների կողմից փոխանցված ինֆորմացիայի վստահելիությունը: Սովորողները պետք է կարողանան ճիշտ վարքագիծ դրսևորել առցանց միջավայրում, տիրապետեն հատուկ սոցիալական նորմերի և առցանց հաղորդակցության կանոնների (Admiraal, 2015):

Մեդիա-բովանդակությանը անդրադարձը նշանակում է «կիրառել սոցիալական պատասխանատվություն և էթիկական սկզբունքներ՝ սեփական ինքնության, կուտակած փորձի, հաղորդակցության և վարքի նկատմամբ» (Hobbs, 2010):

Մեդիագրագիտությունը անհրաժեշտ է անհատական կամ խմբային հիմունքներով գիտելիքների փոխանակման համար և կարող է օգնել լուծել

խմբային խնդիրներ, մասնակցել խնդիրների լուծմանը սեփական համայնքի, տեղական, տարածաշրջանային, ազգային և միջազգային մակարդակներում:

## 5. Գործողություն

Հարթայը (2014) նկատում է, որ Եվրոպայում դրական տեղաշարժ կա դեպի մեդիակրթությունը: Մեդիագրագիտությունը կարող է խթանել պատասխանատու և ակտիվ քաղաքացիներ կրթելուն՝ հիմնվելով այն վարկածի վրա, որ մեդիա գրագիտությունը կարող է հանգեցնել քաղաքացիական իրազեկության և քաղաքացիական հասարակության մեջ մասնակցայնության բարձրացմանը (McDougall et al., 2014): Հեղինակներն ընդգծում են, որ բրիտանացի միջնակարգ դպրոցի սովորողները, ովքեր ընդգրկվել էին մեդիայի ուսումնասիրություններում, ավելի մեծ հավանականությամբ սոցիալական մեդիայի միջոցով առցանց գործունեության կամ լրատվամիջոցների ստեղծման կմասնակցեն, քան իրենց հասակակիցները, ովքեր երբեք չեն սովորել մեդիա դպրոցում: Մեդիագրագիտությունը կարող է նպաստել սովորողների ակտիվ քաղաքացիական կարողունակության զարգացմանը:

Իսկ ինչպե՞ս է իրականացվում մեդիակրթությունը: Կա՞ն պայմաններ, որոնք կարող են թույլ տալ կամ խանգարել դպրոցական մակարդակում մեդիագրագիտության հաջող ուսուցմանը:

Այս գործընթացը հաջողելու համար անհրաժեշտ է պետական մոտեցում: Հանրակրթության մասին օրենքում ուսուցիչների պարտադիր ատեստավորման գործընթացը փորձում է լուծել այս խնդիրը: Շատ կարևոր է նաև, թե որքանով են համագործակցում դպրոցները և տեղական ինքնակառավարման մարմինները (օրինակ՝ տեղական իշխանությունները, բիզնեսները, ՀԿ-ները), որոնք կարող են աջակցել մեդիագրագիտության ներդրմանը դպրոցում: Այս գործընկերությունը, որպես կանոն, փոխադարձ է և նպաստում է կրթության ոլորտում մեդիագրագիտության՝ ԵՄ-ի և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի նպատակներին հասնելուն:

***Մեդիագրագիտության կարևոր գործառույթ է նաև անձնական տվյալների պաշտպանությունը:*** Անձնական կյանքի տվյալներ են մարդու անձնական, ընտանեկան կյանքի, ֆիզիկական, ֆիզիոլոգիական, մտավոր, սոցիալական վիճակի վերաբերյալ տեղեկությունները, որոնց միջոցով տվյալ մարդուն կարելի է նույնականացնել: Անձնական կյանքի տվյալներն, ընդհանուր

առմամբ, կապված են մարդու առօրյայի, նրա կյանքի ընթացքի, նրա կյանքի հանգամանքների և պայմանների, առհասարակ, մարդու անհատականության հետ:

Անձնական տվյալների հաջորդ տեսակը կենսաչափական անձնական տվյալներն են, որոնք մարդու անձի ֆիզիկական, ֆիզիոլոգիական և կենսաբանական առանձնահատկությունները բնութագրող տեղեկություններ են:

Անձնական տվյալների ևս մի տեսակ կա, որը կենսաչափականի հետ մեկտեղ համարվում է զգայուն: Դրանք հատուկ կատեգորիայի անձնական տվյալներն են: Այդպիսին են համարվում մարդու.

- ռասայական,
- ազգային պատկանելությանը կամ էթնիկ ծագմանը,
- քաղաքական հայացքներին,
- կրոնական կամ փիլիսոփայական համոզմունքներին,
- արհեստակցական միությանն անդամակցությանը,
- առողջական վիճակին,
- սեռական կյանքին վերաբերող տեղեկությունները:

Անձնական կյանքի տվյալները, կենսաչափական անձնական տվյալներն ու հատուկ կատեգորիայի անձնական տվյալներն առանձնացված են, որովհետև ունեն առանձնահատկություններ, ունեն զգայունություն և առանձնահատուկ ուշադրության կարիք: Սակայն մարդու վերաբերյալ այլ տեղեկությունները ևս, որոնք չեն մտնում նշված տեսակներից որևէ մեկի մեջ, միևնույն է, շարունակում են լինել անձնական տվյալներ, և դրանք նույնպես պաշտպանելու անհրաժեշտություն կա:

Անձնական տվյալների պաշտպանության իրական սկզբունքներից մեկն **օրինականության սկզբունքն է**: Այս սկզբունքը պահանջում է, որ անձնական տվյալները մշակվեն բացառապես օրինական և որոշակի նպատակներով, ինչպես նաև առկա լինի տվյալների մշակման հիմք:

Երեխայի մեծանալուն զուգընթաց պետք հաշվի առնվի նրա կարծիքը իր անձնական տվյալների վերաբերյալ հարցերում: Թեև ծնողներն են կայացնում 16 տարեկանից փոքր երեխայի անձնական տվյալների հետ կապված որոշումներ, սակայն եթե երեխան բավական զարգացած և գիտակից է դիրքորոշում հայտնելու իր տվյալների օգտագործման վերաբերյալ, ապա ծնողները պետք է խորհրդակցեն նրա հետ և հաշվի առնեն նրա կարծիքը:

Ընդունված է, որ 13 տարեկան երեխան արդեն ունի բավարար իրավագիտակցություն, որպեսզի մասնակցի իր անձնական տվյալների մշակման վերաբերյալ որոշումների կայացմանը, և մեծահասակներն այդ տարիքի երեխայի կարծիքն արդեն պետք է հաշվի առնեն: Պատահական չէ, որ, որպես կանոն, սոցիալական ցանցերը ինքնուրույն օգտահաշիվներ (էջեր) ունենալ կարող են 13 տարեկանից սկսած:

Եվս մեկ կարևոր նկատառում ծնողների (այլ օրինական ներկայացուցիչների) համար. մինչև 16 տարեկան երեխայի անձնական տվյալների վերաբերյալ որոշումներ կայացնելիս ծնողները կամ այլ օրինական ներկայացուցիչները հանդես են գալիս երեխայի, այլ ոչ թե իրենց անունից: Սա նշանակում է, որ ծնողը կամ այլ օրինական ներկայացուցիչները չպետք է երեխայի անձնական տվյալների մշակումը հարմարեցնեն իրենց շահին, իսկ եթե պարզվի, որ երեխայի անձնական տվյալների մշակման հարցում ծնողի շահը հակասության մեջ է մտնում երեխայի շահի հետ, ապա առավելությունը պետք է տրվի երեխայի շահին:

Անձնական տվյալների պաշտպանության բավականին պարզ, սակայն անչափ կարևոր սկզբունքներից է **համաչափության սկզբունքը**: Համաչափության սկզբունքը պահանջում է, որ անձնական տվյալները մշակվեն այն նվազագույն քանակով և պահպանվեն այն նվազագույն ժամկետով, որն անհրաժեշտ է օրինական նպատակներին հասնելու համար: Այս սկզբունքի համաձայն՝ արգելվում է այնպիսի անձնական տվյալների մշակումը, որոնք անհրաժեշտ չեն տվյալները մշակելու նպատակի համար, իսկ տվյալները մշակելու նպատակին հասնելու միջոցները պետք է լինեն պիտանի, անհրաժեշտ և չափավոր:

Հաջորդ կարևոր հարցն անձնական տվյալների **անվտանգության ապահովման** կարևորությունն է: Բանն այն է, որ եթե օրինական հիմքերով, օրինական նպատակով և համաչափության սկզբունքի պահպանմամբ մշակվեն երեխայի անձնական տվյալները, սակայն դրանք չունենան բավարար պաշտպանվածություն, միևնույն է անձնական տվյալների պաշտպանության իրավունքը կխախտվի:

**Առցանց ուսուցում: Ուսուցման կառավարման համակարգեր:** Ժամանակակից աշխարհում, ինֆորմացիոն հեղեղի միջավայրում դպրոցում ներառող դասավանդում իրականացնելիս չափազանց կարևոր է սովորողներին

ուղղորդել և դասապրոցեսը կառուցել իրենց հասանելի միջավայրում՝ ժամանակակից գործիքներ կիրառելով:

Տեխնոլոգիաների կիրառումը դպրոցում ուսուցումն ավելի արդյունավետ և հետաքրքիր կարող է դարձնել՝ ապահովելով ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների լիարժեք ներառումը: Անառարկելի է, որ տեխնոլոգիաները չեն կարող փոխարինել հմուտ և բանիմաց ուսուցչին, բայց արդի պահանջները իրենցն են թելադրում. առանց նորագույն մեթոդների կիրառման դպրոցում դասապրոցեսը սովորողների համար երբեմն ոչ գրավիչ է և ոչ ազդեցիկ, մինչդեռ համացանցի հնարավորությունները, ուսուցման կառավարման համակարգերը կարող են դրականորեն ներգործել դասապրոցեսի այդ հատկանիշների վրա: Ընդ որում, դա կարող է իրականացվել ուսուցման բոլոր տարբերակների դեպքում.

- 1) **Դեմ առ դեմ ուսուցման** ժամանակ կարելի է ներառել դասախոսությունների տեսագրությունները, աշխատաժողովներ, սահիկաշարեր, տեսակոնֆերանս և այլն:
- 2) **Ինքնուրույն ուսուցման պարագայում** կարելի է առցանց դասագրքից որոշակի գլուխներ հանձնարարել, համացանցում կամ սկավառակի վրա ձայնագրված դասընթացի նյութ ուսումնասիրել, առցանց հոդվածներ և նյութեր ուղարկել, թվային առաջադրանքներ լուծել, նախագծեր իրականացնել:
- 3) **Առցանց համագործակցային ուսուցումը** համացանցի միջոցով սովորողների և ուսուցիչների միջև փոխազդեցությունն է, որը կարող է տեղի ունենալ հետևյալ տարբերակներով.
  - Համաժամանակյա, որը ներառում է ուսուցչի և մյուս սովորողների հետ համացանցի միջոցով փոխազդեցություն իրական ժամանակում՝ օգտագործելով այնպիսի տեխնոլոգիաներ, ինչպիսիք են վիրտուալ դասարանները և/կամ զրուցարանները:
  - Անհամաժամանակյա, որը սովորողներին հնարավորություն է տալիս շփվել իրենց դասընկերների և ուսուցչական կազմի հետ իրենց հարմար ժամանակային 24/7 ռեժիմում. ինչպես օրինակ՝ ուսուցման կառավարման համակարգերի, էլ. փոստի միջոցով:
- 4) **Հեռավար ուսուցումը** կրթության այն տեսակն է, որտեղ սովորողները ինքնուրույն աշխատում են տանը, ուսուցիչների, այլ սովորողների հետ շփվում են բացառապես ուսուցման կառավարման համակարգերի,



էլեկտրոնային փոստի, էլեկտրոնային ֆորումների, տեսակոնֆերանսների, զրուցարանների, ակնթարթային հաղորդագրությունների և համակարգչային հաղորդակցության այլ ձևերի միջոցով: Հեռավար ուսուցման ծրագրերից շատերը ներառում են համակարգչային ուսուցման համակարգ և հաղորդակցման գործիքներ վիրտուալ դասարան ստեղծելու համար: Քանի որ համացանցը և Համաշխարհային ցանցը հասանելի են գրեթե բոլոր համակարգչային հարթակներից, դրանք ծառայում են որպես հեռավար ուսուցման բազմաթիվ համակարգերի հիմք:

5) Ավանդական մեթոդներին զուգահեռ դպրոցներում կիրառվում է **հիբրիդ՝ համակցված ուսուցումը**, որը դեմ առ դեմ և առցանց ուսուցման համադրությունն է:

Հիբրիդ ուսուցման հիմնական գործիքակազմն է.

- ✓ հաղորդակցությունների պանակ (messenger)
- ✓ ֆորում
- ✓ առցանց ուսուցման հարթակ
- ✓ սոցիալական/մասնագիտական ցանցեր:

Ներկայումս առցանց դասընթացներ մշակելու համար կան՝

- ուսուցման կառավարման համակարգեր՝ MOODLE, Google Classroom, Microsoft Teams և այլն:
- դասընթացներ կառուցող հարթակներ՝ articulate, LectoralInspire, CourseLab, iSpring
- շնորհանդեսներ՝ Google Slides, Prezi, PowerPoint, Sway;
- հարցումներ և թեստեր՝ Kahoot!, Quizizz, Google Quiz, Socrative, Test Makes, Online Test Pad, Mentimeter,
- ինտերակտիվ վարժություններ դասընթացների համար՝ Learningapps.org, Raptivity, տեսանյութ՝ VideoScribe, Animoto.com, Moovly, PowToon և այլ գործիքներ:

Առցանց դասընթացները դարձել են կրթական գործընթացի անբաժանելի մասը: Որոշ առցանց գործիքներ, որոնք նախատեսված են հարցումներ և թեստեր (Kahoot!, Mentimeter) ստեղծելու համար, լայնորեն օգտագործվում են օտար լեզու դասավանդելիս բառապաշարը հարստացնելու, անսովոր ձևաչափով շնորհանդեսներ (PowToon) ստեղծելու համար և այլն:

Սակայն այս բոլոր գործիքները հիմնականում օգտագործվում են առանձին, միշտ չէ, որ ստեղծվում են ամբողջական դասընթացներ, որոնք կարող են կիրառվել ամբողջ կիսամյակի ընթացքում՝ ներառելով վիդեո, աուդիո գործիքներ, շնորհանդեսներ, թեստեր մեկ դասընթացում:

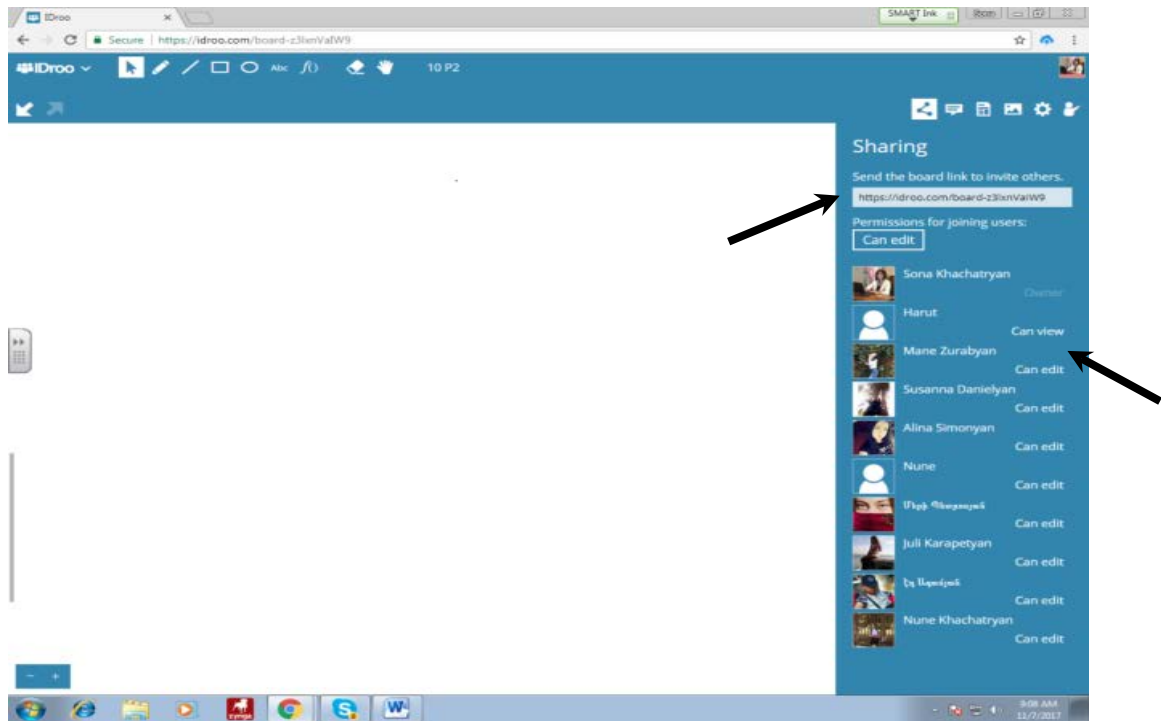
Ստորև դիտարկենք մի շարք այդպիսի առցանց գործիքներ և հարթակներ ավելի մանրամասն:

Բավականին հետաքրքիր, բայց դեռ թերօգտագործված ռեսուրս է **IDroo-ն** (անվճար վիրտուալ գրատախտակի հավելում Skype-ի համար, այն ունի նաև վճարովի բովանդակություն, որը հնարավորություն է տալիս փաստաթղթեր և նյութեր ներբեռնել):

IDroo ծրագիրը պետք չէ բեռնել, այն կարող է օգտագործվել առցանց աշխատելիս: Այս ռեսուրսն առաջարկում է խմբագրման վահանակ՝ նկարչական գործիքների հավաքածուով, կա նաև բանաձևի խմբագիր: Սովորողը կարող է IDroo ծրագրում կատարված տնային աշխատանքը պահպանել որպես ֆայլ, փոխանցել ուսուցչին, իսկ ուսուցիչն այն կարող է ստուգել առցանց ռեժիմում: Վիրտուալ գրատախտակի այս միջավայրում գրանցվել կարելի է ցանկացած որոնողական համակարգի հասցեի տողում մուտքագրելով IDroo.com հասցեն և կատարել Sign up for free կոճակի սեղմում:



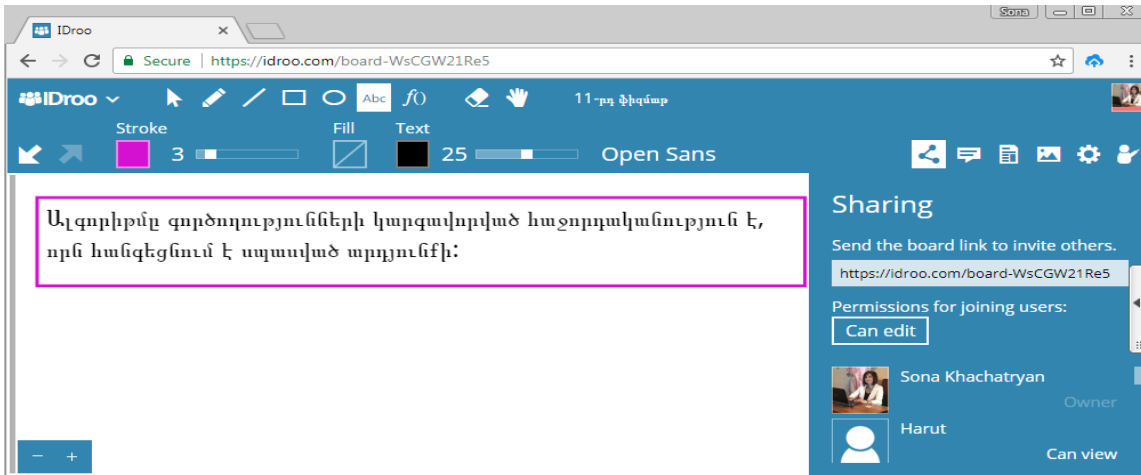
Բացվող աշխատանքային միջավայրը կարելի է կիսել սովորողների հետ՝ նրանց ուղարկելով սլաքով նշված հղումը: Օրինակ՝ այս հղումով՝ <https://idroo.com/board-z3lxnValW9>, սովորողները կարող են միանալ առցանց գրատախտակին, նրանց դիտելու կամ խմբագրելու հնարավորություն կարելի է սահմանել Can view կամ Can edit կոճակների միջոցով:



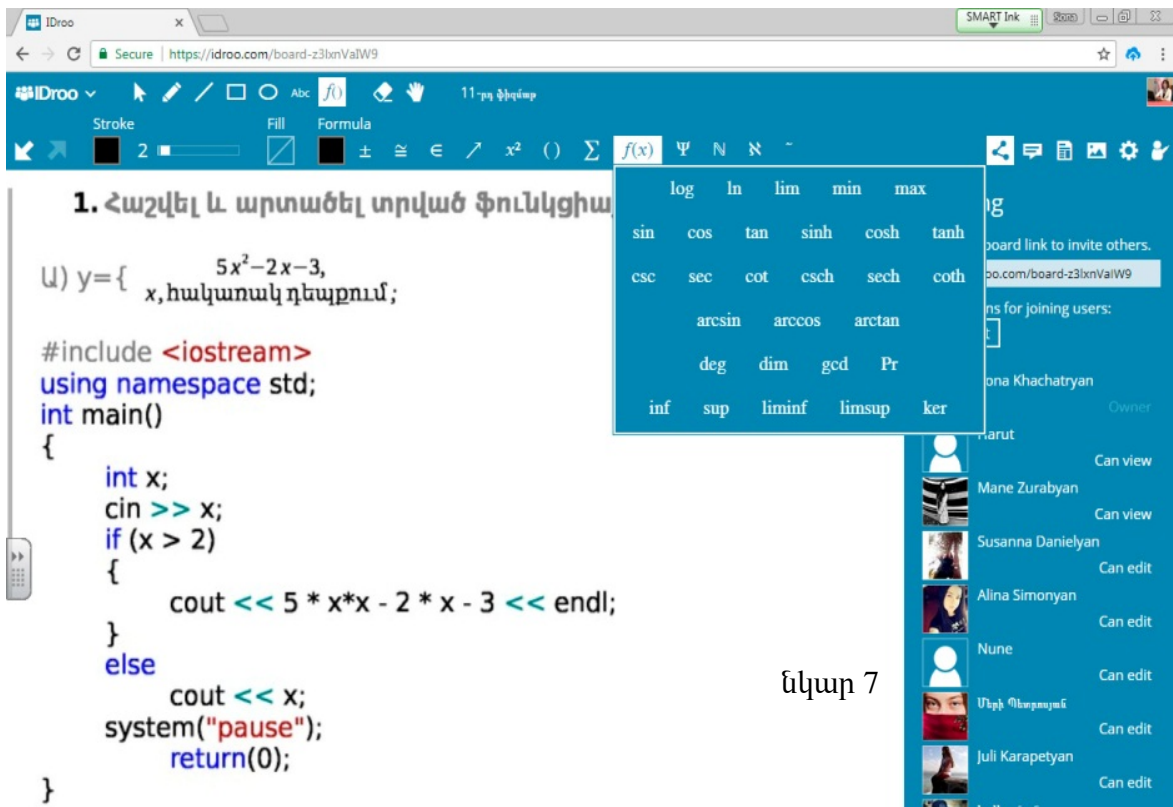
Առաջարկվող գործիքակազմը հնարավորություն է տալիս ընտրել մատիտի, գծի, պատկերների (ուղղանկյուն, շրջանագիծ), եզրագծի հաստությունը և ֆոնի գույնը:



Abc կոճակը ակտիվացնելով՝ կարող ենք ներմուծել տեքստ՝ կիրառելով խմբագրական գործիքներ, ինչպես պատկերված է նկարում:



f(x) կոճակն ակտիվացնելով՝ կարող ենք ներմուծել ցանկացած ֆունկցիա, բանաձև և այլ արտահայտություններ:



նկար 7

Covid-19-ով պայմանավորված՝ մեկ այլ լայն տարածում ստացած ծրագիր է ZOOM-ը: «Apptopia հետազոտական ընկերության տվյալներով՝ 2020–ի մարտի 11-ին աշխարհում 343,000 մարդ ներբեռնել է ZOOM հավելվածը, որից 60,000 միայն ԱՄՆ-ում: Ընդամենը երկու ամիս առաջ այդ ցուցանիշը կազմում էր 90,000 մարդ ամբողջ աշխարհում և 27,000՝ ԱՄՆ-ում» ըստ Forbes ամսագրի:



Ծրագրի հիմնական սահմանափակումն այն է, որ անվճար ռեժիմով ծրագիրն աշխատում է 40 րոպե, այնուհետև պետք է վերսկսել դասը, և միաժամանակյա հանդիպմանը կարող է միանալ մինչև 100 մարդ:

Առաջացած խնդիրները համակարգված լուծելու համար նպատակահարմար է ուսուցման կառավարման համակարգերի կիրառումը: Կրթական ծրագրերի ազգային կենտրոն ԿՏԱԿ-ի կողմից պատրաստված MS Teams [https://youtube.com/playlist?list=PLMlxJnJaBni1krZXxOEVBY\\_vYK3iQacY1](https://youtube.com/playlist?list=PLMlxJnJaBni1krZXxOEVBY_vYK3iQacY1)

և Google Classroom <https://youtube.com/playlist?list=PLMlxJnJaBni37Rs12UWKiTuxU7LUvBy7k>



ուսուցման կառավարման համակարգերի աշխատանքները ներկայացնող տեսադասերը շատ կարևոր դերակատարում ունեցան դպրոցներում հեռավար դասերը կազմակերպելու գործում:

MS Teams-ը թույլ է տալիս խմբային գրույցի ռեժիմից անմիջապես անցնել տեսաոկոնֆերանսի ռեժիմի՝ իրական ժամանակում աշխատելով Word, Excel և PowerPoint ծրագրերով: MS Teams-ն ունի զանգերի կառավարման գործառույթ, դասարաններ ստեղծելու հնարավորություն:

### **Առցանց ուսուցման դժվարությունները**

Առցանց ուսուցումը պահանջում է համակարգչային որոշակի հմտություններ ինչպես ուսուցչից, այնպես էլ սովորողներից: Տեխնիկական գիտելիքների բացակայությունը ուսուցիչների համար անհարմարություն է առաջացնում, դասապրոցեսում էլեկտրոնային ռեսուրսների կիրառումը դարձնում անհնարին: Սովորողների S<S հմտությունների պակասը դժվարացնում է նրանց կողմից առաջադրանքների առցանց կատարումը:

Հաջորդ լուրջ մարտահրավերը ուսուցիչների համար նորի հանդեպ վախերի հաղթահարումն է. սովորողների հետ աշխատանքի հեռավար ձևերի անցնելու սկզբնական փուլում ուսուցիչները լուրջ սթրեսներ ունեցան, սակայն աստիճանաբար հաղթահարեցին դրանք:

### **Ի՞նչ առավելություններ է տալիս ուսուցիչներին առցանց ուսուցումը.**

- ✓ սովորողների դրական փորձառություն և բարենպաստ պայմաններ, երբ խոսքը վերաբերում է տեխնոլոգիաների կիրառմամբ ուսուցմանը,
- ✓ ուսումնառության արդյունքների, ինչպես նաև դասավանդող-սովորող փոխհարաբերության բարելավում,
- ✓ ճկունություն և առցանց գործունեությունն իրականացնելիս հավելյալ ժամանակ խորհելու համար,
- ✓ կրթական միջավայր, որն ավելի դինամիկ է, ինտերակտիվ, խրախուսում է մասնակցայնությունը,
- ✓ առավել ընդլայնված հնարավորություն սովորողների բազմազան կարիքներին արձագանքելու համար,
- ✓ կուռ մանկավարժական հենք՝ միտված առավել ակտիվ և ծանրակշիռ ուսումնառության:

### **Առավելությունները սովորողների համար**

- ✓ Համագործակցային ուսուցում՝ ինչպես առցանց, այնպես էլ առերես քննարկումների հնարավորություն դասընկերների, կրթական օժանդակ կազմի և իրենց ուսուցիչների հետ,
- ✓ իրենց սեփական ռիթմով ուսուցում,

- ✓ Արդյունքների բարելավում. վիճակագրական տվյալները փաստում են, որ հիբրիդ դասընթացներում ներառված սովորողներն ավելի լավ արդյունքներ են գրանցում, քան ամբողջովին առցանց դասընթացներում նեգրավվածները:

**Դասերի պլանավորման առցանց գործիքներ:** Դասի պլանավորումը ինչպես ավանդական, այնպես էլ առցանց ուսուցման կարևոր բաղադրիչներն է: Այն հնարավոր է իրականացնել տարբեր առցանց գործիքների կիրառմամբ, որոնք աշխատանքը դարձնում են հարմարավետ: Դասի պլանավորման առցանց մոտեցումները կառուցված են մտքի քարտեզագրման տեխնիկաներով, որոնք ի հայտ եկան 1974 թվականին Թոնի Բուզանի հեղինակությամբ: Մտքի քարտեզները ծառանման սխեմաներ են, որոնց կենտրոնում տեղադրվում են առանցքային թեմաները (գաղափարը, խնդիրը), իսկ շուրջը՝ բաղկացուցիչ մասերը (առաջադրանքներ, ռեսուրսներ):

Գոյություն ունեն մտային քարտեզագրման տարբեր առցանց հարթակներ՝ MindMeister, MindJet Manager, Xmind, Mindomo, Ayoa (iMindMap), Simple Mind, MindMap, որոնք օգնում են պատկերացնել մտածողության գործընթացը:

Mindmap քարտեզը պարզ է, օգտատիրոջ համար հեշտ կիրառելի հենց առաջին վայրկյանից: Այն հեշտ է կառուցել: Կարելի է բլոկներ պատրաստել պատկերների տեսքով, ավելացնել աղյուսակներ և հղումներ: Անվճար արտահանումը սահմանափակվում է 100 ԿԲ-ով:

Անվճար տարբերակում կարող ենք.

- ստեղծել անսահմանափակ թվով քարտեզներ,
- արտահանում PDF, SVG, JPG, PNG ձևաչափերով,
- կիսել ստեղծված քարտեզների հասանելիությունը:

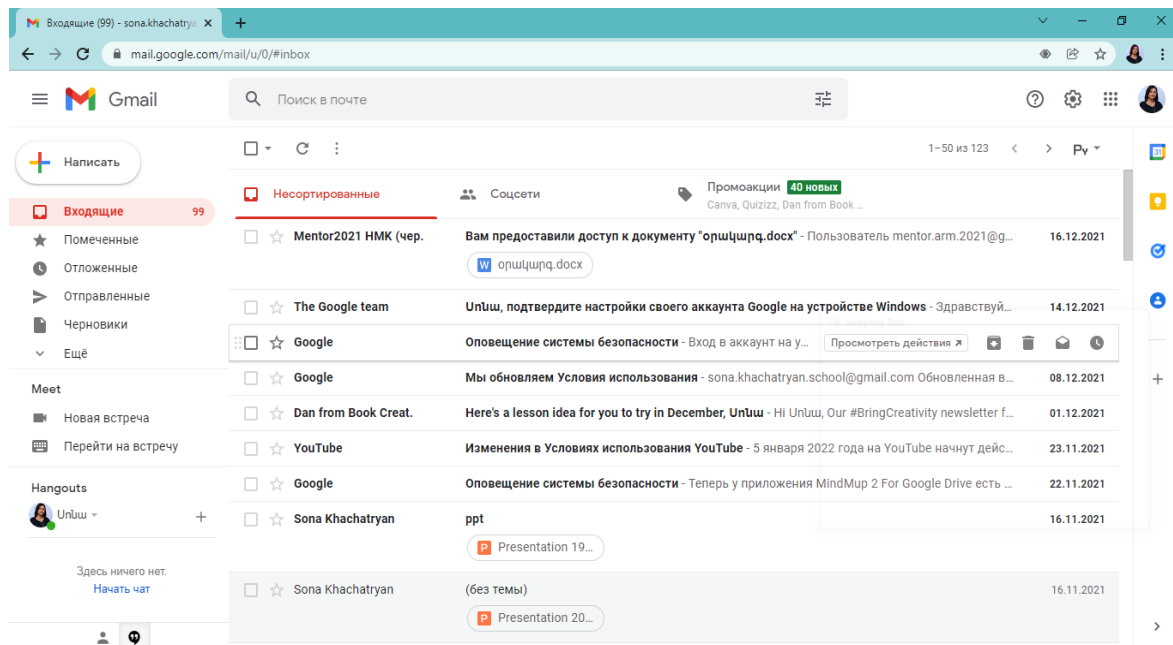
Mind Map («Մտքերի քարտեզ») առցանց գործիքը օգտագործվում է նյութը սխեմաների միջոցով ներկայացնելու համար: Նպատակահարմար է գործիքն օգտագործել դասի պլանը սխեմատիկ ներկայացնելու համար, որի արդյունքում հնարավոր կլինի մեկ հղմամբ ներկայացնել մեկ դասի պլան՝ դասին անհրաժեշտ բոլոր դիդակտիկ նյութերով, հղումներով և էլեկտրոնային պաշարներով:

Mind Map առցանց գործիքը՝ որպես «դասի պլան», հնարավորություն է տալիս.

- դասի բոլոր կառուցվածքային տարրերը ներկայացնել առանձին-առանձին՝ կցելով դրանց անհրաժեշտ նկարագիր և տարբեր ֆայլեր (docx., ppt, pdf, jpeg և այլ) ու հղումներ,
- պատրաստի Mind Map-ը հնարավոր է արտահանել docx., ppt, pdf, jpeg և այլ ֆորմատներով,
- հրապարակել հղմամբ և խմբագրել (անգամ այլ օգտատերերի կողմից, ովքեր հեղինակ չեն, սակայն ունեն համապատասխան թույլտվություն),
- ստեղծված Mind Map-ը հնարավոր է պահպանել ամպային տեխնոլոգիաների միջոցով:

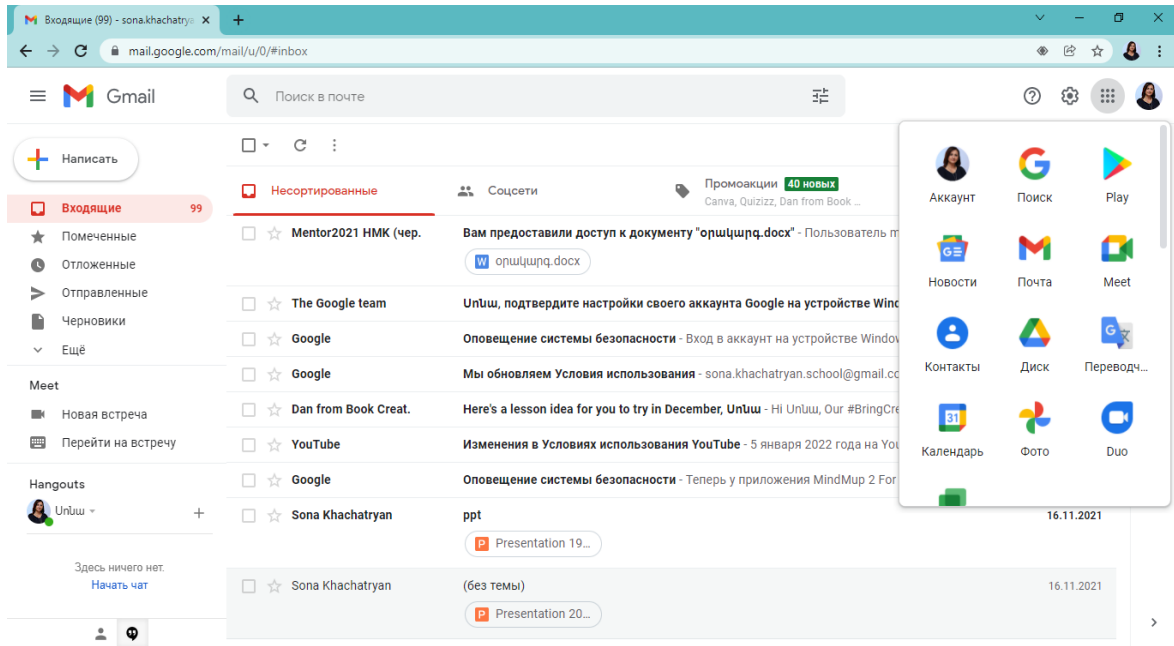
Mind Map տարածք մուտք գործելու և գրանցվելու համար կատարվում են հետևյալ քայլերը.

## Ակտիվացնել Google հավելվածները:

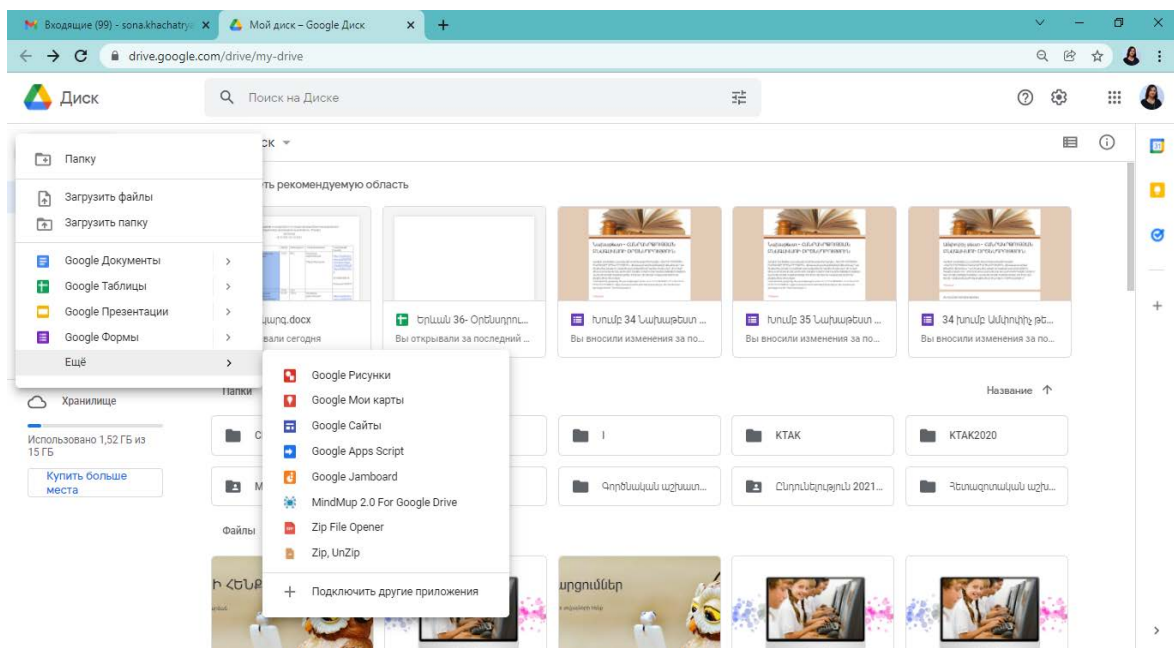




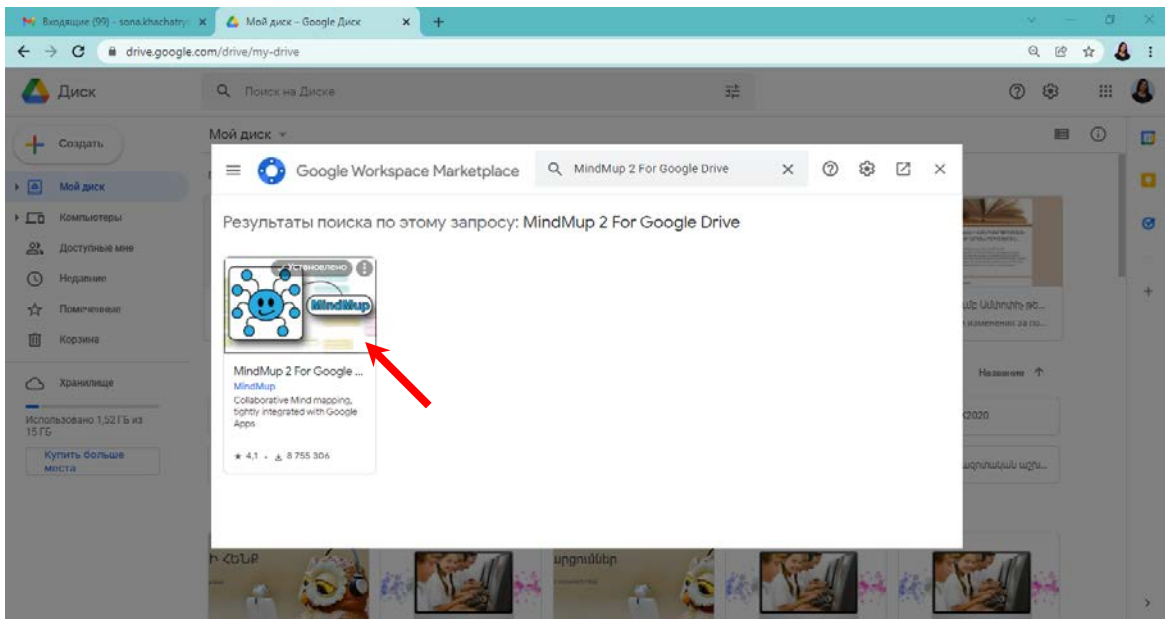
## Ընտրել Google Disk-ը:



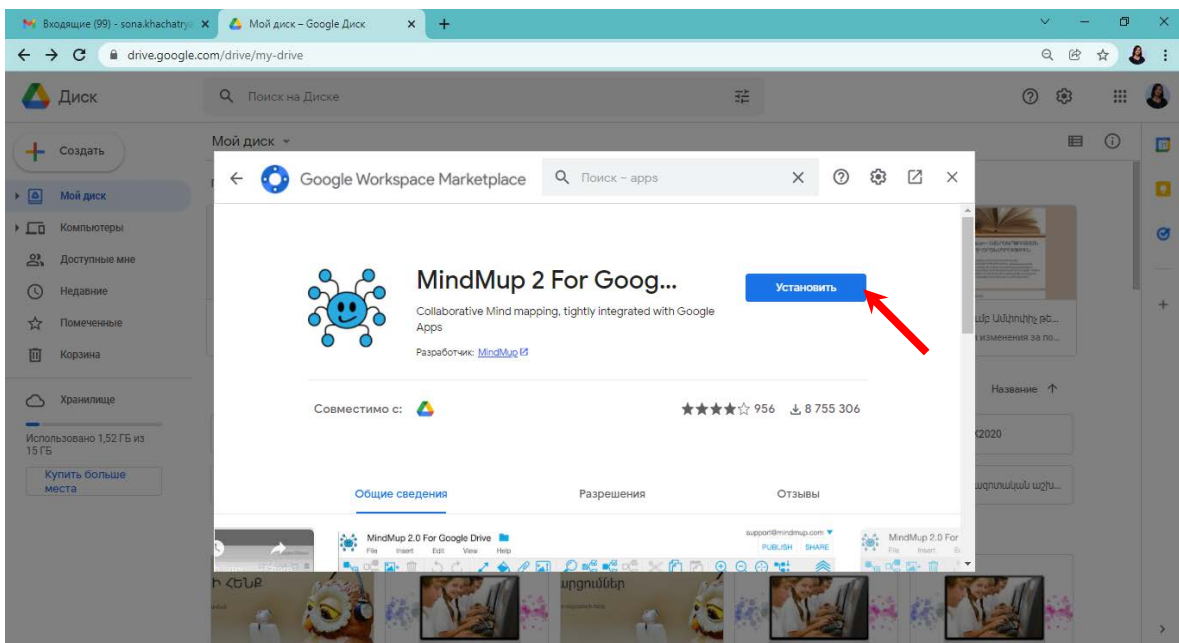
## «Ավելացնել» կոճակի օգնությամբ բացել այլ հավելվածներ:



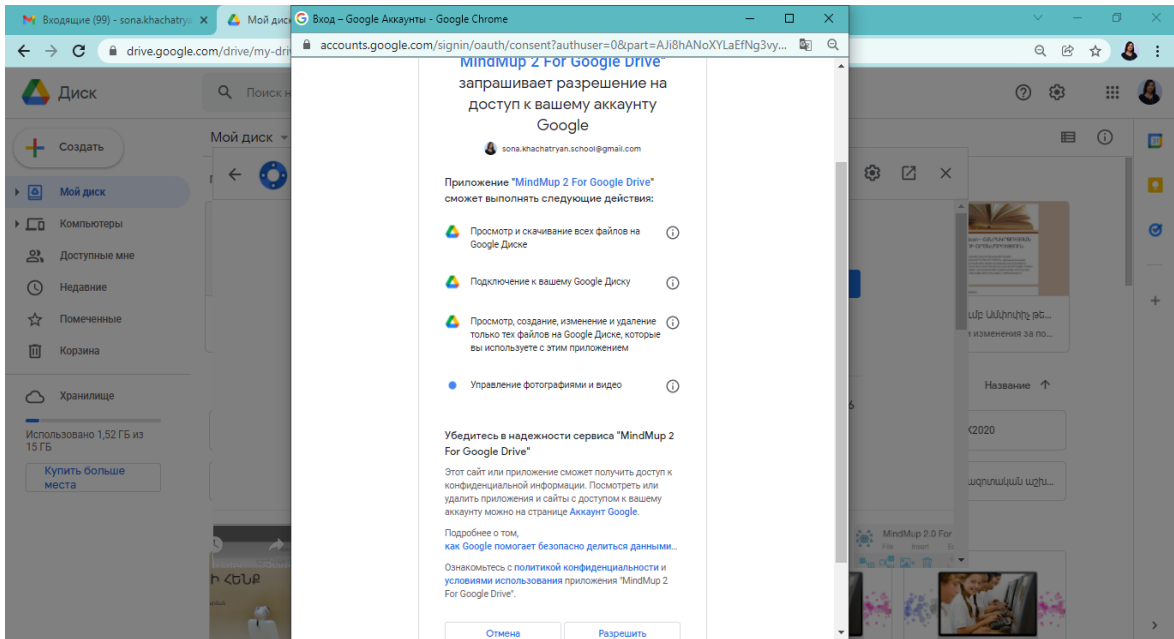
Որոնման տողում ներմուծել MindMup 2.0 for Google Drive գրառումը և բացված պատուհանից ընտրել նշված ծրագիրը:



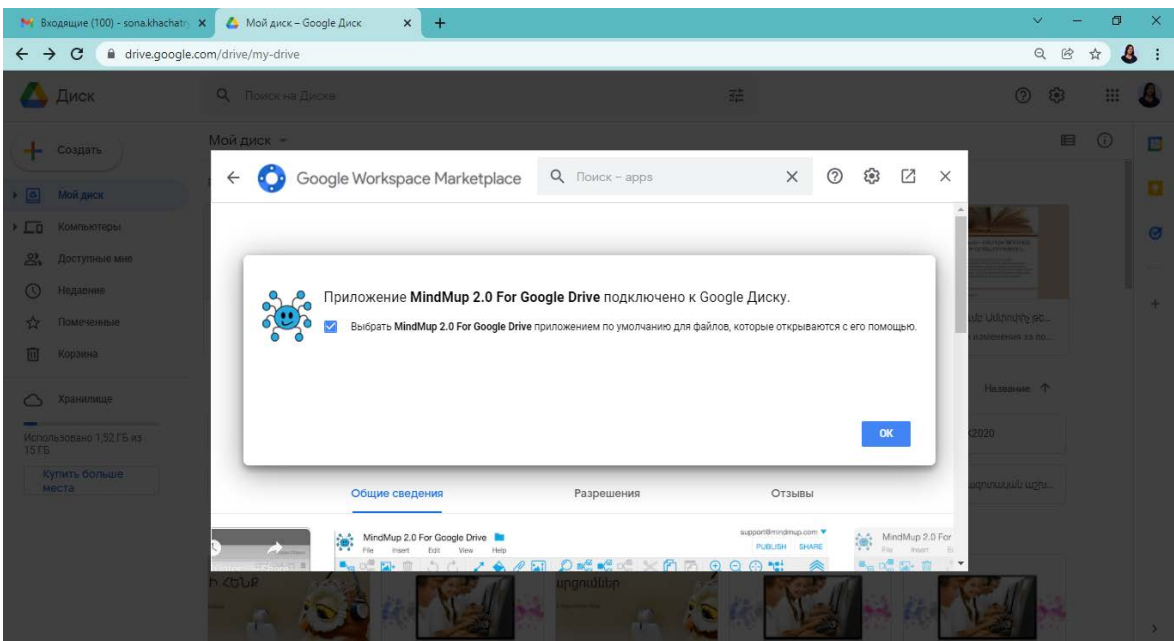
Սեղմել «Տեղադրել» (Установить) կոճակը:



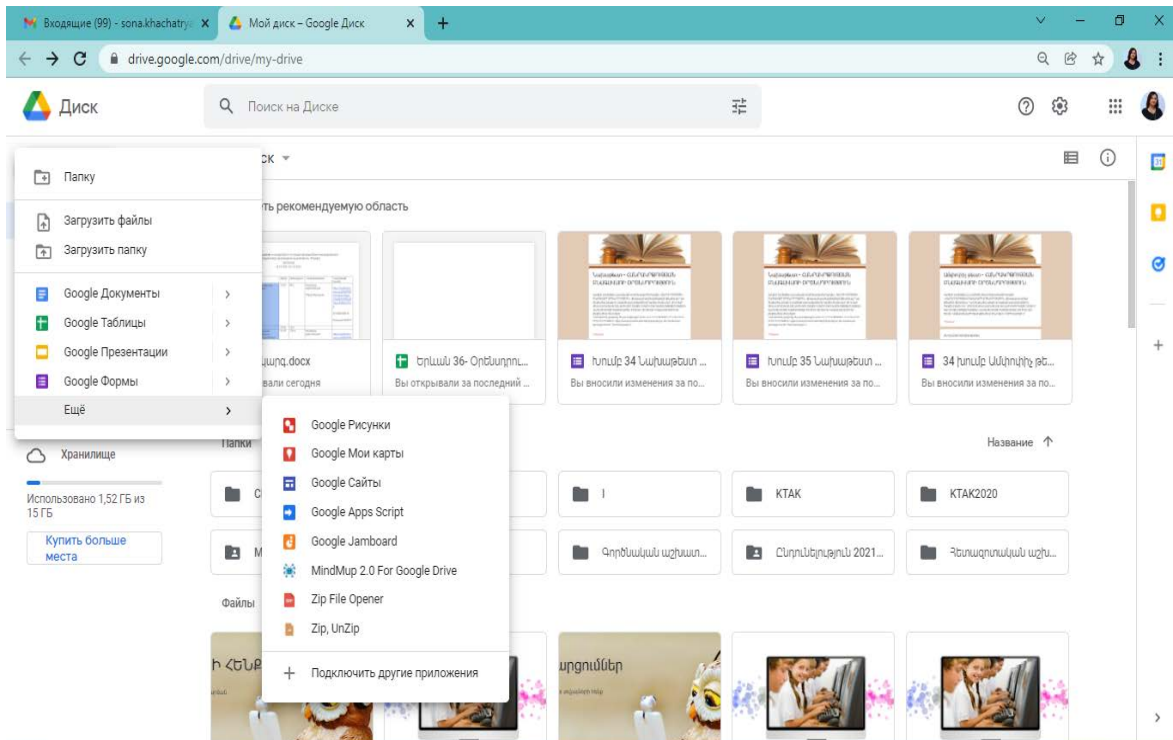
Սեղմել «Թույլատրել» (Разрешить) կոճակը:



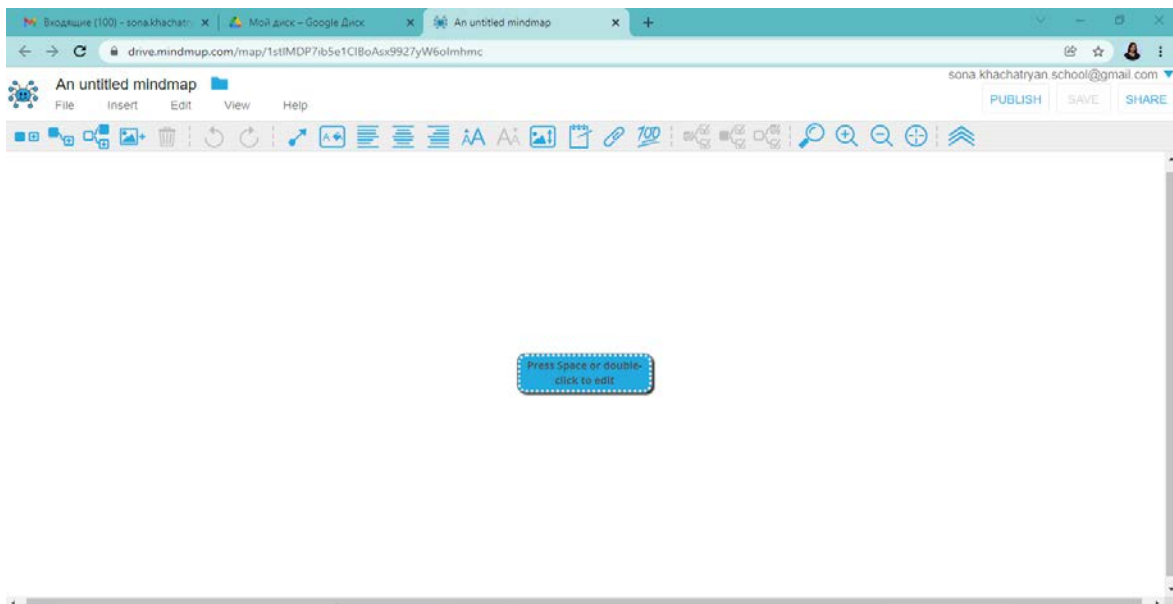
Հավելվածի ակտիվացումը հաստատել OK կոճակի օգնությամբ:



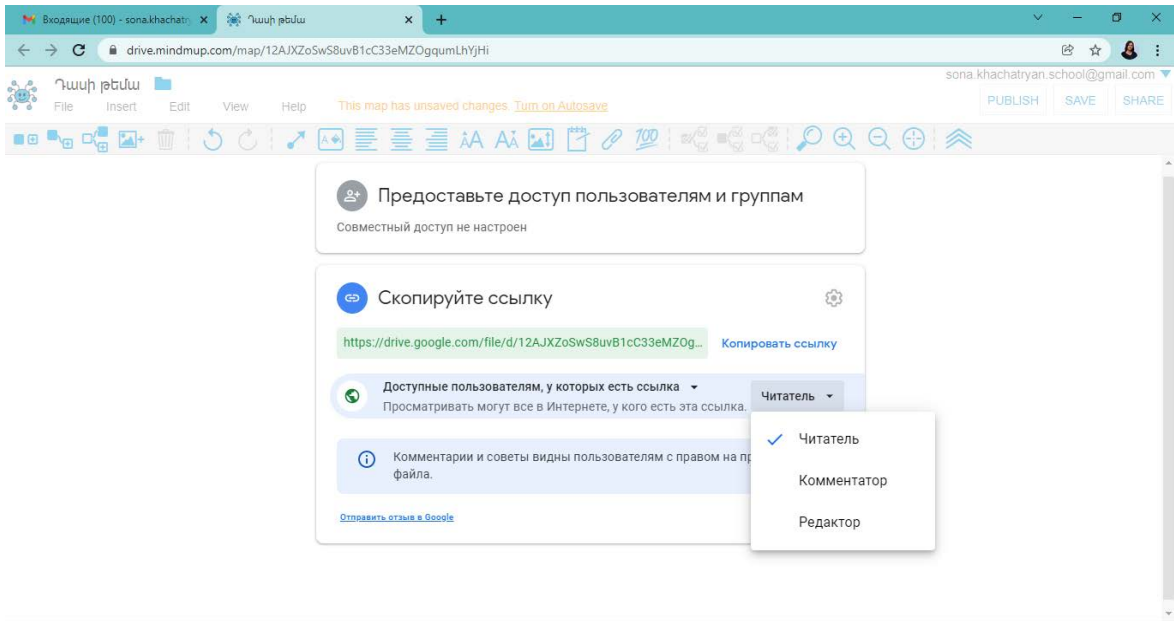
MindMup 2.0 for Google Drive հավելվածը հայտնվում է «Հավելվածներ» բաժնում:



Ստեղծված ֆայլը կարելի է համատեղ խմբագրել՝ սեղմելով «Կիսել» (SHARE) կրճակը:



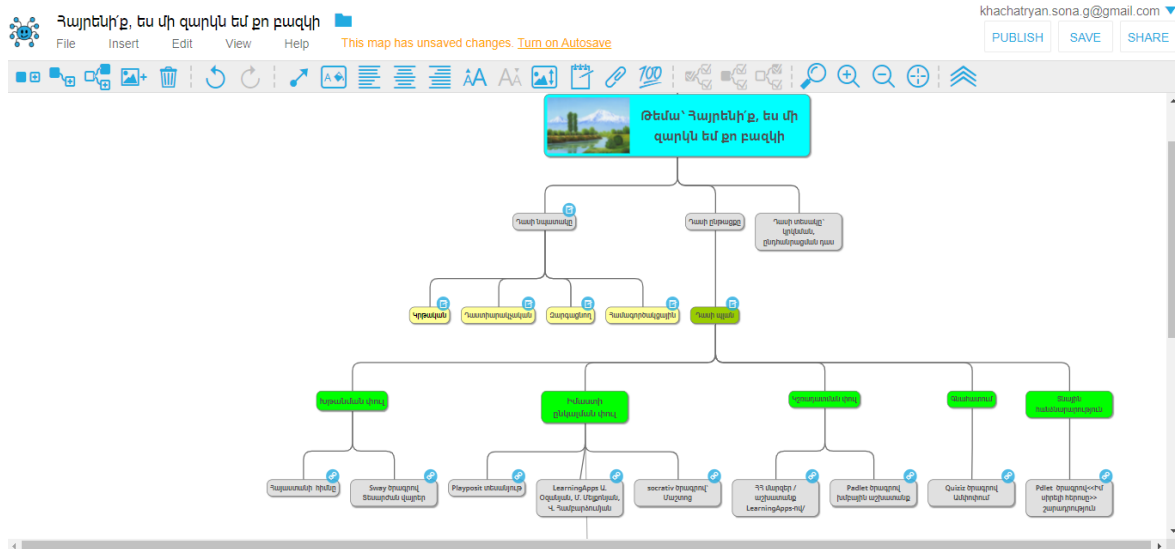
Կարգավորումները փոխելով՝ կարելի է միայն դիտել, մեկնաբանություններ թողնել և խմբագրել ֆայլը:



Գործիքաշարը հնարավորություն է տալիս ավելացնել նոր պիտակներ, նկարներ, գունավորել դրանք, փոխել տեքստի չափը, կցագրել մեկնաբանություններ, հղումներ, փոփոխել ֆայլի ներկայացման մասշտաբները:



# Դասի պլանի օրինակ՝ MindMup 2.0 for Google Drive անցանց գործիքի կիրառմամբ



**Առցանց գնահատում:** Առցանց գործիքները հնարավորություն են տալիս ստեղծել առաջադրանքներ և թեստեր, կիսվել վիդեո և աուդիո նյութերով, գրաֆիկներով, լուսանկարներով, սովորողների հետ համատեղ խմբագրել ֆայլեր և այլն:

Առցանց ուսուցման ընթացքում թեստային հարցումները շատ տարածված են: Ի վերջո, դրանք թույլ են տալիս արագ և արդյունավետ կերպով ստուգել սովորողների կողմից նյութի յուրացման մակարդակը և մեխանիկորեն կազմել ակադեմիական կատարողականի վիճակագրություն՝ հիմնվելով կատարված աշխատանքի արդյունքների վրա:

Առցանց գնահատման գործիքները ուսուցիչներին հնարավորություն են տալիս.

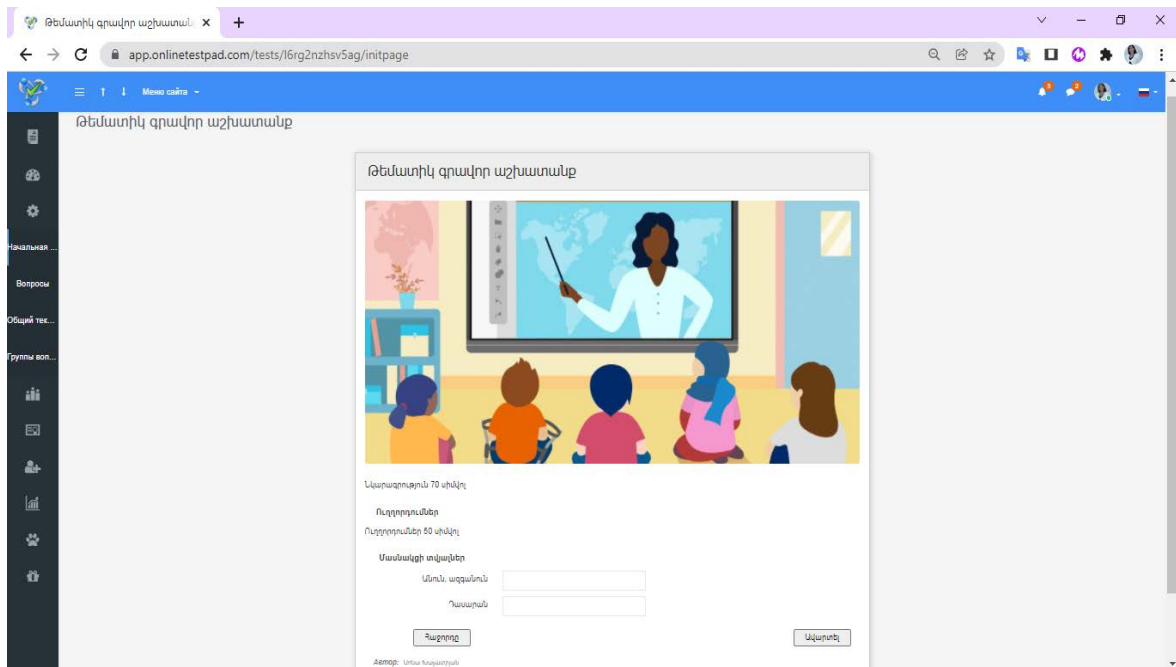
- գնահատումը դարձնել առավել անաչառ, արդյունավետ և թափանցիկ,
- ստեղծել հետաքրքիր վարժանքներ, հարցաշարեր, ելքի քարտեր,
- հեշտությամբ փոփոխել առաջադրանքները (պարզեցնել, բարդացնել, տառաչափը մեծացնել, ձայնային հնարավորություններ կիրառել)՝ սովորողների կրթական կարիքներին և անհատիչտ հարմարեցումներին համապատասխան,
- հեշտությամբ տեսնել սովորողների ցուցաբերած արդյունքները, վիճակագրությունը, նրանց կողմից նյութի յուրացման աստիճանը,

- վերլուծական անդրադարձ կատարել, բարելավել և ճիշտ պլանավորել հետագա քայլերը:

Առցանց գնահատման գործիքները աշակերտներին հնարավորություն են տալիս.

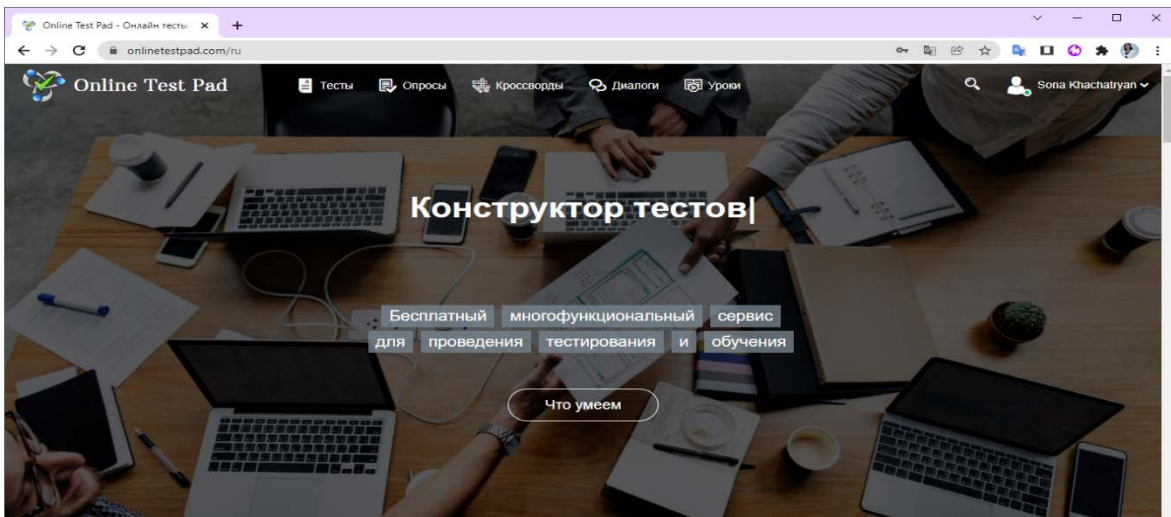
- սկնթարթային հետադարձ կապ ստանալ ծրագրից,
- միավորային գնահատման դեպքում աշխատանքը հանձնելուց անմիջապես հետո տեսնել արդյունքը, վրիպումները, թերացումները (եթե առկա են), ճիշտ պատասխանները,
- ձևավորող գնահատման դեպքում բարելավել գիտելիքները առանց ուսուցչի միջամտության:

Առցանց գնահատում իրականացնող գործիքները շատ տարբեր են՝ Google Quiz, LearningApps, Quizizz, Kahoot, OnlinetestPad:

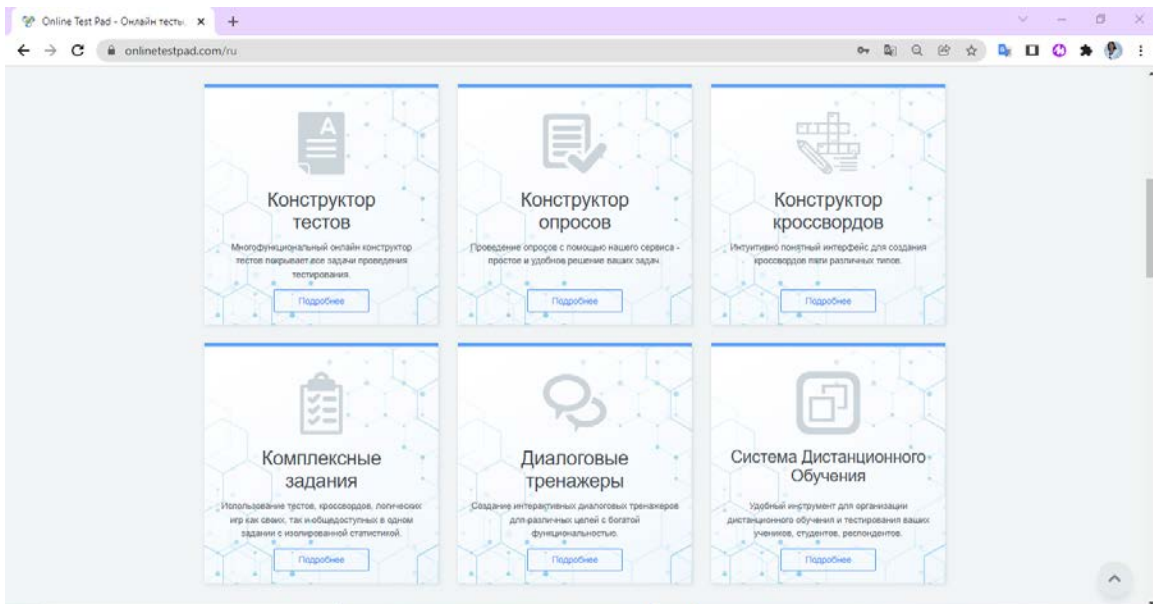




Ներառող դասավանդման համատեքստում նպատակահարմար է օգտագործել Online Test Pad գործիքը, որը ուսումնական գործընթացի կազմակերպման և թեստավորման անվճար բազմաֆունկցիոնալ ծառայություն է: Այն հարմար կայք է տարբեր ուսումնական նյութերի և առաջադրանքների տեսակների ստեղծման, արդյունքների պահպանման և վերլուծության համար: Բացի այդ, հանրակրթական դպրոցական առարկաներից հսկայական թվով առաջադրանքներ են տեղադրված կայքի հասանելի տիրույթում: Ինտերֆեյսը ներկայացված է մի քանի լեզուներով, այդ թվում՝ հայերեն:

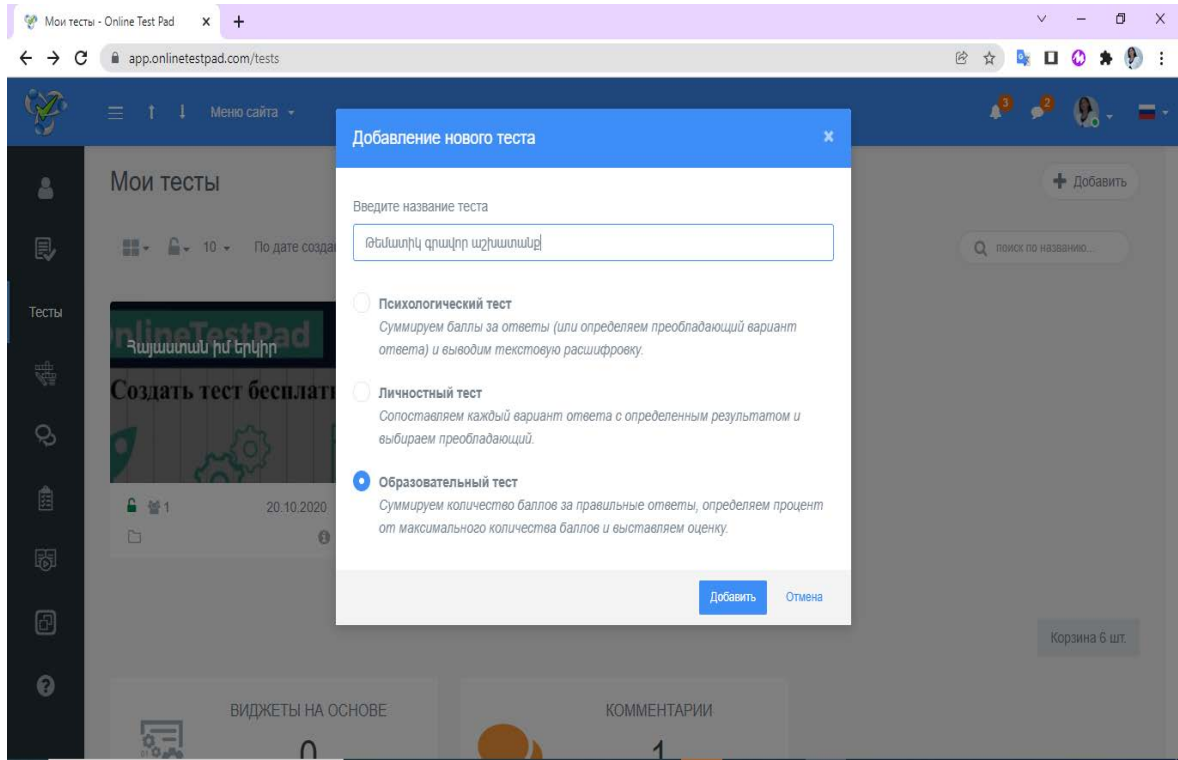


Այն պարունակում է ներկառուցված գործիքներ՝ հարցերի տեսակների և արդյունքների, վիճակագրական հաշվետվությունների և առաջադրանքների ձևավորման բազմաթիվ կարգավորումներով:

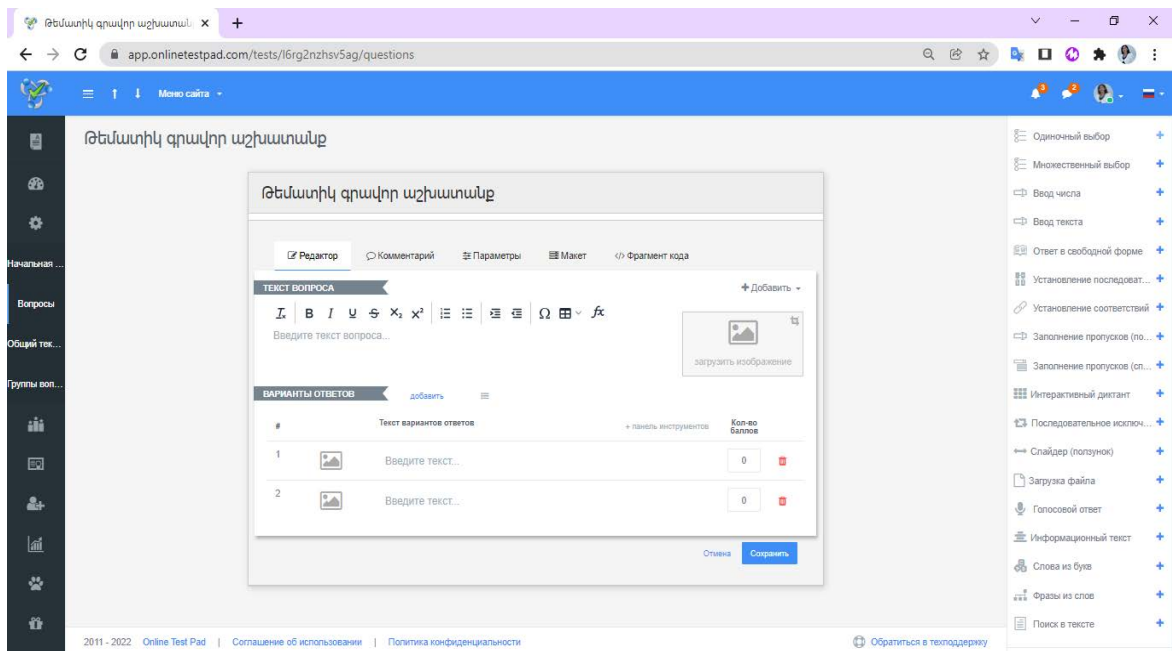




Թեստային աշխատանք ստեղծելու համար անհրաժեշտ է հարցաշարին տալ անուն և ընտրել հարցաշարի տեսակը (հոգեբանական, տրամաբանական, կրթական):

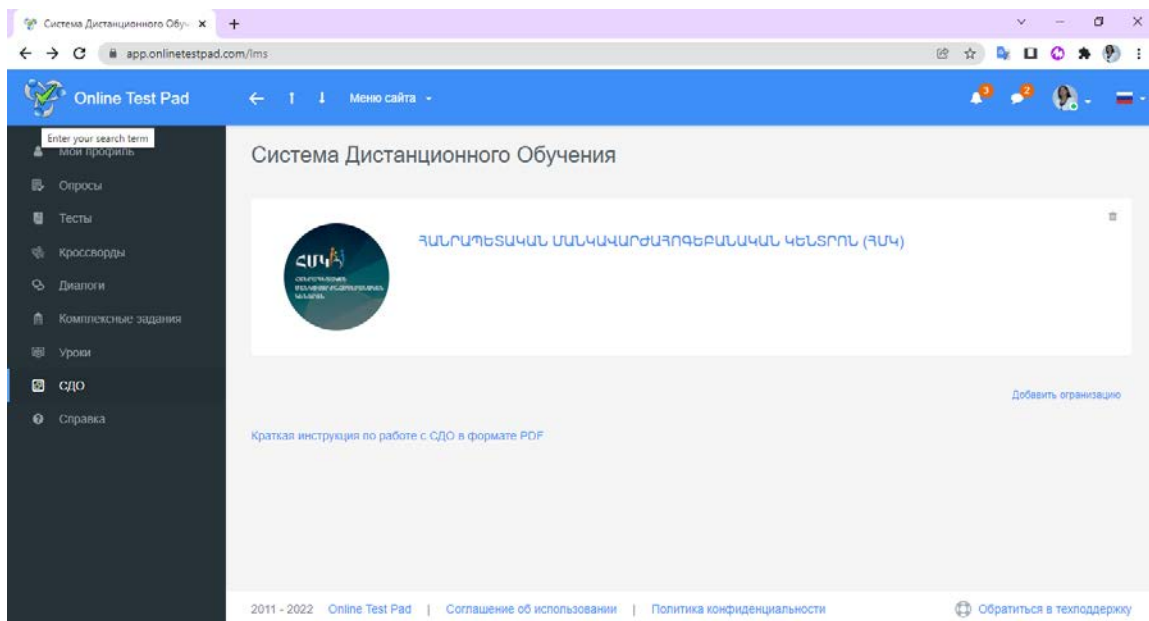


Հարցաշարի հարցերի ձևաչափը ներառում է 17 տարբերակ. հարց, որը՝

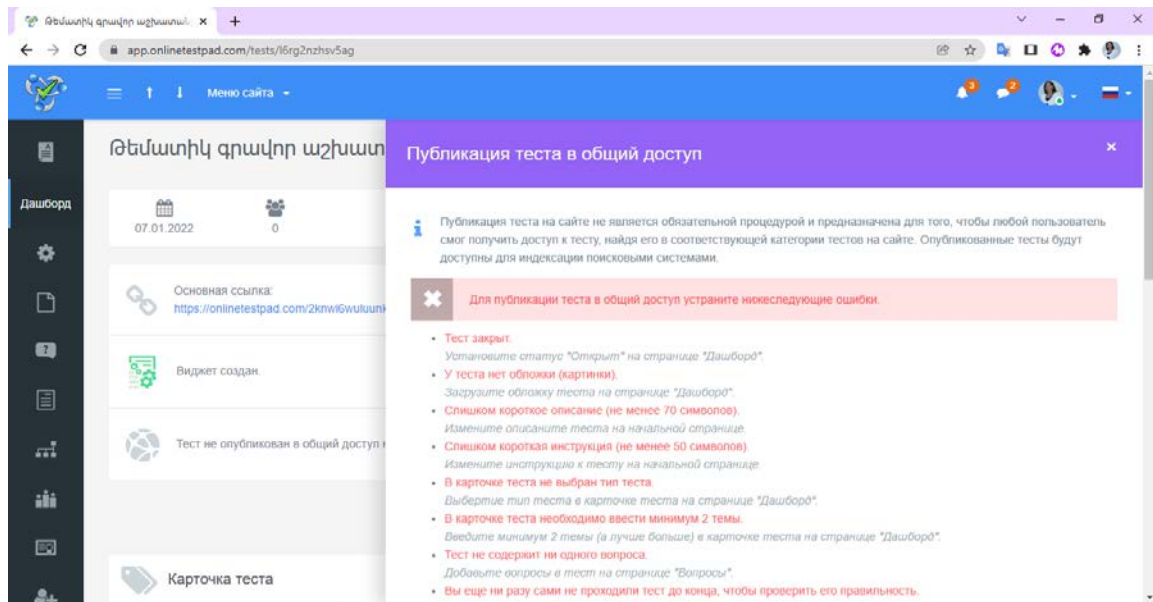


- ունի մեկ ճիշտ պատասխան,
- ունի մի քանի ճիշտ պատասխան,
- պատասխանը թիվ է,
- ճիշտ պատասխանը տեքստ է,
- պատասխանը ազատ շարադրանք է (հարցաշարը հանրային դարձնելու դեպքում այս հարցի տեսակի կիրառումն արգելվում է),
- հնարավորություն է տալիս կառուցել ճիշտ հաջորդականություն,
- հնարավորություն է տալիս գտնել համապատասխան զույգը,
- հնարավորություն է տալիս լրացնել բացթողումները.
- հնարավորություն է տալիս կառուցել ճիշտ հաջորդականություն,
- հնարավորություն է տալիս վերբեռնել ֆայլ,
- ունի ձայնային մեկնաբանություն թողնելու հնարավորություն,
- խառը տառերով բառերի կազմում (գաղտնագրի վերծանում),
- բառերի ճիշտ դասավորում (գաղտնագրի վերծանում),
- ինֆորմացիայի որոնում:

Այս ձևաչափը հարմար է տնային, ինչպես նաև ինքնուրույն և թեստային աշխատանքի համար: Կայքում հանրային հասանելիության համար կարող է հրապարակվել ցանկացած տեսակի աշխատանք: Ուսուցիչը կարող է ավելացնել նոր օգտատերեր, միավորել նրանց խմբերի և կազմակերպությունների «СДО» բաժնի շնորհիվ:



Հարցաշարը հրապարակելու և հանրայնացնելու համար անհրաժեշտ է հետևել ուղղորդումներին:



- Հարցաշարը դարձնել հանրային,
- հարցաշարի համար ընտրել նկար,
- հարցաշարի նկարագրությունը պետք է պարունակի 70 պայմանանշան,
- հարցաշարի ուղղորդումը պետք է պարունակի 50 պայմանանշան,
- նշել հարցաշարի տիպը,
- հարցաշարում նշել առնվազն 2 թեմա,
- հարցաշարը չպետք է պարունակի բաց հարցեր,
- հարցաշարը պետք է անցնել մեկ անգամ:

Այս կանոններին հետևելով՝ ուսուցիչը հնարավորություն է ստանում հարցաշարը տեղադրել ուսուցման կառավարման համակարգում, սեփական կայքում, բլոգում և այն 24/7 ձևաչափով հասանելի դարձնել սովորողներին:

Այսպիսով, առցանց գնահատման գործիքները օգնում են կատարելագործելու գնահատման գործընթացը՝ գնահատումը դարձնելով անաչառ, արդյունավետ և թափանցիկ:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Խաչատրյան Ա., Մեսրոպյան Ն., ՏՀՏ գործիքների կիրառումը ներառող դասավանդման համատեքստում, Առցանց ինքնուղղորդվող դասընթաց, ՅՈՒՆԻՍԵՖ Հայաստան, «Դասավանդի՛ր Հայաստան» կրթական հիմնադրամ, Երևան, 2021:
2. Հայրապետյան Գ., Խաչատրյան Ա., «Զգու՛յշ, երեխաներ են». ուղեցույց երեխաների անձնական տվյալների պաշտպանության վերաբերյալ. երեխաների և բոլորի համար: ՅՈՒՆԻՍԵՖ, 2018, 44 էջ:
3. Дистанционное обучение в условиях кризиса 2020 (на примере Финансового университета при Правительства РФ) Кувшинова Екатерина Евгеньевна.
4. Admiraal, W. (2015). 'A Role-Play Game to Facilitate the Development of Students' Reflective Internet Skills'. *Educational Technology & Society*, 18(3), 301-308.
5. Belova, N., Affeldt, F., & Eilks, I. (2016). 'Using Advertising as a Teaching and Learning Medium in the Science Classroom'. *School Science Review*, 97(361), 86-92.
6. Bowden, W. R. (2015). 'Collaboration, Pedagogy, and Media: Short-Term Summer Programs Emphasize Project Based and Social Emotional Learning'. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 72–76
7. Buckingham D. (2015b). 'Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture'. In: Lin TB., Chen V., Chai C. (eds.) *New Media and Learning in the 21st Century*. Education Innovation Series. Singapore: Springer.
8. Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. & Picci, P. (2012). 'Are young generations in secondary school digitally competent? A study on Italian teenagers'. *Computers & Education*, 58, 797-807
9. Carlin-Menter, S. (2013). 'Exploring the Effectiveness of an Online Writing Workspace to Support Literacy in a Social Studies Classroom'. *E-Learning and Digital Media*, 10(4), 407–419

10. Carretero, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). 'DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use', EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.
11. Domingo-Coscollola, M., Arrazola-Carballo, J., & Sancho-Gil, J. M. (2016). 'Do It Yourself in Education: Leadership for Learning across Physical and Virtual Borders'. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 5-29. doi: 10.17583/ijelm.2016.184
12. European Commission (2018c). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan, COM(2018) 22 final.
13. Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F. & Onumah, C. (2013). *Media and Information Literacy. Policy and Strategy Guidelines*. Paris: UNESCO.
14. Gruszczynska, A., Merchant, G., & Pountney, R. (2013). 'Digital Futures in Teacher Education': Exploring Open Approaches towards Digital Literacy. *Electronic Journal of E-Learning*, 11(3), 193-206.
15. Hartai, L. (2014). 'Report on Formal Media Education in Europe' (WP3), European Media Literacy Education Study (EMEDUS), Lifelong Learning Programme. Available at: <https://eavi.eu/wp-content/uploads/2017/02/MediaEducation-in-European-Schools-2.pdf>. Accessed 20.09.2018.
16. Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington, DC: The Aspen Institute.
17. Johnson, H. and Mejia, M. (2014) *Online learning and student outcomes in California's community colleges* San Francisco CA: Public Policy Institute of California.
18. Marron, D. Missen, C. and Greenberg, J. (2014) "*Lo-Fi to Hi-Fi*": *A New Way of Conceptualizing Metadata in Underserved Areas with the eGranary Digital Library* Austin TX: International Conference on Dublin Core and Metadata Applications.
19. "Media Literacy Defined": National Association for Media Literacy Education (en-US): 2010-04-06

20. OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. Available at: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Accessed 20.09.2018. OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III).
21. Parry, B. (2016). 'Reading Ads, Reading the World'. *Education 3-13*, 44(3), 325-338.
22. Perez Tornero, J. M. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
23. Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W. J. & Konig R. P. (2008). 'Mapping Media Literacy Key Concepts and Future Directions'. *Annals of the International Communication Association*, 32:1, 313-353.
24. Sofkova Hashemi, S. (2017). 'Socio-Semiotic Patterns in Digital Meaning-Making: Semiotic Choice as Indicator of Communicative Experience'. *Language and Education*, 31(5), 432-448.
25. *Students' Well-Being, PISA*, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
26. The DigComp conceptual reference model has since been used by the JRC to develop other related frameworks for the European Commission: The European Framework for Digitally Competent Educational Organisations (DigCompOrg, available here).
27. The Digital Competence Framework for Consumers (DigCompConsumers, available here: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompconsumers>).
28. The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu, available here: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/euro-scientific-and-technical-research-reports/europeanframework-digital-competence-educators-digcompedu>). Accessed 07.11.2018.
29. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg/framework>

## Լրացուցիչ աղբյուրներ

- Երեխաների անձնական տվյալների պաշտպանության մասին ուղեցույց.  
[https://www.moj.am/storage/uploads/001.Ughecuyc-erexaneri\\_andznakan\\_tvyalner.pdf](https://www.moj.am/storage/uploads/001.Ughecuyc-erexaneri_andznakan_tvyalner.pdf)
- Կրթական ծրագրերի ազգային կենտրոն ԿՏԱԿ /Microsoft Teams ուղեցույց  
[https://youtube.com/playlist?list=PLMlxJnJaBni1krZXxOEVBY\\_vYK3iQacY1](https://youtube.com/playlist?list=PLMlxJnJaBni1krZXxOEVBY_vYK3iQacY1)
- Կրթական ծրագրերի ազգային կենտրոն ԿՏԱԿ /Google Classroom ուղեցույց  
<https://youtube.com/playlist?list=PLMlxJnJaBni37Rs12UWKiTuxU7LUvBy7k>
- <https://onlinetestpad.com/>
- <https://picktech.ru/product/online-test-pad/>
- <https://youtu.be/jhEXifeG21M>
- [https://hy.wikipedia.org/wiki/%D4%B9%D5%B8%D5%B6%D5%AB\\_%D4%B2%D5%B8%D6%82%D5%A6%D5%A1%D5%B6](https://hy.wikipedia.org/wiki/%D4%B9%D5%B8%D5%B6%D5%AB_%D4%B2%D5%B8%D6%82%D5%A6%D5%A1%D5%B6)
- <https://www.mindmup.com>
- <https://checkroi.ru/blog/mind-map-intelekt-karta/>
- <https://icttraining.armedu.am/>
- <https://www.unisender.com/ru/blog/idei/navesti-poryadok-v-golove-i-ne-tolko-10-luchshih-servisov-dlya-sozdaniya-intellektualnyh-kart/>
- <https://checkroi.ru/blog/mind-map-intelekt-karta/>

ՀԱՆՐԱՊԵՏԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

# ՆԵՐԱՌՈՂ ԴԱՍԱՎԱՆԴՈՒՄ

ՄԵԹՈԴԱԿԱՆ ՁԵՌՆԱՐԿ

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ՀԱՄԱՐ