

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՊԱՏՐԱՍՏՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐՊԵՍ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐ

Գրիգորյան Մ. Ա.

*Վալերի Բոյունովի անվան լեզվահասարակագիտական համալսարանի
կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի հայցորդ*

Հանգուցային բառեր. ներառական կրթության կառավարում, հանրակրթական դպրոցի ուսուցիչ, հոգեբանական և մասնագիտական պատրաստվածություն, մասնագիտական փոխակերպում:

Ներառական կրթության գործընթացի իրականացման, ինչպես նաև կառավարման գործընթացը հանդիսանում է ինչպես զարգացած, այնպես էլ՝ զարգացող երկրների սոցիալական և կրթական քաղաքականության զարգացման առաջին ուղղություններից [2]: Համաձայն արտասահմանյան հետազոտողների՝ ներառման ճիշտ ընթացքը կախված է մի շարք հանգամանքներից՝ մանկավարժական և հոգեբանական ռեսուրսների համակարգված կիրառումից, որի մեջ մտնում է ներառական համակարգում մանկավարժների մասնագիտական իրազեկվածությունը, մանկավարժական կադրերի մասնագիտական վերապատրաստման գործընթացի իրականացումը, մանկավարժների վերաբերմունքը «հաշմանդամություն» երևույթին, ներառական կրթության վրա այդ երևույթի ազդեցությունը, ուսումնական պլանների կառուցվածքային փոփոխությունները և այլն [10]: Ներառական կրթության վերաբերյալ քննարկումներն ու հետազո-

տությունները բազմաթիվ են և բազմաբնույթ, և այն կարելի է քննարկել հայեցակարգային, նորմատիվ-իրավական և հետազոտական մակարդակներում, սակայն կիզակետում գտնվում է այն ուսուցիչը/մանկավարժը, ով միևնույն դասարանում գործ է ունենում տարբեր կարիքներով աշակերտների հետ և իրականացնում է ներառական կրթության սկզբունքները [2]:

Մանկավարժների մասնագիտական պատրաստվածություն ասելով հասկանում ենք որևէ բանի պատրաստ-պատրաստված լինելը, որևէ բանի համար անհրաժեշտ պատրաստություն՝ գիտելիքներ կամ հմտություններ ունենալն է: Ներառական կրթությունը, որը շատ արագորեն իր տեղն է գտնում ժամանակակից դպրոցների գործունեության մեջ՝ իր առջև դնելով բազում խնդիրներ և մարտահրավերներ: Ներառական կրթության արտասահմանյան փորձը բավականին մեծ է և ունի օրենսդրական ամրապնդում, ինչպես և հայաստանյանը, սակայն նման գործընթացի ամրապնդումն ու զարգացումը պահանջում է որոշակի ժամանակաընթացք: Ներառական կրթության բոլոր դրական մտադրությունները կարող են արժեզրկվել այն դեպքում, երբ ուսուցիչը խուսա-

փում է շփվել, կրթել, դաստիարակել առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտներին: Այսպիսով, ապագայի մարտահրավերն է դառնում մշակել և զարգացնել ուսումնական ծրագրերն ու ուսուցիչներին կրթել, դաստիարակել համապատասխանաբար՝ չխուսափելով բազմազանությունից, ըստ որի ներառական կրթության իրականացման գործընթացն ու կառավարումը կարող է ընթանալ առանց խոչընդոտների [12]:

Համաձայն ներառական կրթության օրինակելի սկզբունքների՝ այն ընդհանուր կրթության զարգացման գործընթաց է, որն ենթադրում է մատչելի, հասանելի կրթություն բոլորին, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին, ապահովելով կրթության հասանելիություն [2]:

Ներառումն իր մեջ պարունակում է դպրոցի սոցիալական արմատական գործընթացներ՝ ստեղծվում է բարոյական, նյութական, մանկավարժական միջավայր, որը հարմարեցվում է յուրաքանչյուր երեխայի կրթական պահանջմունքներին: Նման միջավայր կարելի է ստեղծել, նախաառաջ, եթե կա համագործակցություն ծնողների հետ: Նմանատիպ միջավայրում պետք է աշխատեն այնպիսի մասնագետներ, ովքեր պատրաստ են փոխել իրենց մոտեցումները ոչ միայն առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների, այլ նաև ցանկացած երեխայի օգտին [3]:

Ներառական կրթության կառավարման առանցքային սկզբունքը կայանում է նրանում, որ առանձ-

նահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների տարատեսակ պահանջմունքները համապատասխանեն այնպիսի կրթական միջավայրի, որը նվազագույն սահմանափակող է և առավելագույնս՝ ներառող: Սկզբունք ասելով հասկանում ենք, որ՝

- Յուրաքանչյուր երեխա պետք է ներգրավված լինի իր բնակության վայրին մոտ գտնվող դպրոցի կրթական և սոցիալական կյանքին,
- Ներառական դպրոցի առաջնային խնդիրն է՝ ստեղծել այնպիսի համակարգ, որը համապատասխանում և բավարարում է յուրաքանչյուր երեխայի առանձնահատկություններին,
- Ներառական դպրոցներում ոչ միայն հաշմանդամություն ունեցող, այլ բոլոր երեխաները, պարուրված են այնպիսի հոգատարությամբ, որն էլ թույլ է տալիս իրենց զգալ հաջողակ, ապահով, գնահատված, արժանի [9]:

Ներառական կրթության իրականացման և կառավարման գործընթացն ինքնին կազմակերպել անհնար է, քանի որ այն կապված է արժեքային, բարոյական փոփոխություններով և այս գործընթացի կազմակերպման խնդիրները դպրոցներում առաջին հերթին կապված են այն փաստի հետ, որ դպրոցը՝ լինելով սոցիալական ինստիտուտ, կենտրոնանում է այն երեխաների վրա, ովքեր զարգանում են նորմալ տեմպով, չափորոշիչային ծրագրերով և, որոնց համար բավարար են համարվում մանկավարժական գործունեության որոշ մեթոդներ, սակայն

Ներառական կրթության կառավարման գործընթացի իրականացման առաջնային և կարևորագույն փուլերից է համարվում մասնագետների, մանկավարժների, հոգեբանական և արժեքային համակարգերի, ինչպես նաև մասնագիտական իրազեկվածության մակարդակի բարձրացումը: Եվ այս գործընթացի իրականացման առաջնային փուլում խնդրահարույց է դառնում հանրակրթական հաստատություններում ուսուցիչների անպատրաստականությունը (մասնագիտական, հոգեբանական, մեթոդաբանական) կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների նկատմամբ, նրանց մասնագիտական իրազեկվածության պակասը, հոգեբանական խոչընդոտներն ու կարծրատիպերը ներառական միջավայրում աշխատելու համար: Հոգեբանական հիմանական «խոչընդոտ» է համարվում այն «անհայտ» մտավախությունը, որը ներառում է ներառման գործընթացի վնասակար ազդեցությանը մյուս մասնակիցների վրա, բացասական վերաբերմունքն ու նախապաշարմունքը, ուսուցչի մասնագիտական անվստահությունը, առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ աշխատելու անպատրաստականությունը և վերջապես փոփոխվելու ցանկության բացակայությունը և մասնագիտական և հոգեբանական առումներով: Վերջինն էլ իր հերթին լուրջ խնդիրներ է առաջացնում այն հանրակրթական հաստատության ղեկավարության համար, որն իրականացնում է ներառման գործընթացը: Հետևաբար, մանկավարժները մասնագիտական

բազմակողմանի և համակարգված օգնության կարիք ունեն շտկողական մանկավարժության, հատուկ և մանկավարժական հոգեբանության, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների անհատական ուսուցման մոտեցումների ոլորտում: Բայցևայնպես, հանրակրթական հաստատության ուսուցիչների համար կարևորագույն հանգամանք է համարվում առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ աշխատանքը՝ դրսևորելով մանկավարժական մոտեցում յորաքանչյուր երեխայի նկատմամբ՝ հաշվի առնելով նրանց առանձնահատկությունները և կարողությունները [7]:

Ներառական դասարանում կառավարման առավել արդյունավետ միջոց է հանդիսանում ուսուցչի և հատուկ մանկավարժի միասնական, համագործակցային աշխատանքը: Գոյություն ունեն ուսուցչի և հատուկ մանկավարժի համագործակցության տարբեր մոդելներ, սակայն նման համագործակցության արդյունքում առաջացնում են ներառման համար անհրաժեշտ մեթոդաբանություն: Նմանատիպ փորձի կիրառումն առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների նկատմամբ դադարեցնում է այն բոլոր սահմանափակումներն ու խոչընդոտները, որոնք արհեստականորեն բարդացնում են ներառման գործընթացի յուրաքանչյուր փուլը, սակայն, ներկայումս որոշ կրթական հաստատություններում նմանատիպ փորձը բացասական հետևանքի է հանգեցրել, քանի որ իրականացվել է հարկադրաբար «հիերարխիկ»

մակարդակով, որի հետևանքով էլ դառնում է ներառական կրթության նկատմամբ բացասական վերաբերմունք, առաջանում է «ներառմանը» նմանակման գործընթաց՝ խեղաթյուրելով ներառման գաղափարը: Նմանակման վտանգ առաջանում է այն դեպքում, երբ որոշ կազմակերպչական պայմանների բացակայության դեպքում, ներառական կրթությունը վերածվում է «ժամանակակից» ուղղության, առանց որևէ կրթական և դաստիարակչական գործընթացի խորը փոփոխությունների [4]:

Մասնագետների հիմնական ուղղվածությունը պետք է լինի դեպի հանրակրթական հաստատություններում ներառման գործընթացի զարգացմանը և կառավարմանը, բոլոր մասնակիցների ներառման տեխնոլոգիաների որոնմանը, հոգեբանական դինամիկայի և համակարգային փոփոխությունների գնահատմանը: Կրթական համակարգում ներառական գործընթացի որակի գնահատման համար անհրաժեշտ է մշտադիտարկային հետազոտությունների համակարգված ծրագրերի մշակում՝ կապված, ինչպես ամբողջական համակարգում, այնպես էլ հանրակրթական հաստատություններում ներառման գործընթացի հոգեբանական գործընթացի համար: Մեր կարծիքով, նման ցուցիչ կարող է հանդիսանալ ուսուցչի մասնագիտական գործունեության պատրաստվածությունը ներառման կրթական պայմաններում, որն էլ թույլ կտա ստանալ տեղեկատվություն՝ կապված որակավորման բարձրացմանն ուղղված ծրագրերի մշակման, ներառման գործընթացի

ճիշտ կառավարման, մեթոդական, ինչպես նաև հոգեբանական աջակցության համար:

Ներառական կրթության պայմաններում մանկավարժների պատրաստվածությունը որոշվում է հիմնական երկու ցուցիչների միջոցով [12]՝

Մասնագիտական պատրաստվածություն

- Տեղեկատվական պատրաստվածություն
- Մանկավարժական տեխնոլոգիաների տիրապետում
- Հոգեբանության և շտկողական մանկավարժության վերաբերյալ գիտելիք
- Երեխաների անհատական մոտեցման հմտություն
- Ուսուցման ընթացքում դասի հստակ կազմակերպում՝ իր մեջ պարունակելով տարաբնույթություն
- Զարգացման զանազան խնդիրներ ունեցող երեխաների վերաբերյալ գիտելիք
- Մասնագիտական համագործակցություն և ուսումնառության պատրաստվածություն

Հոգեբանական պատրաստվածություն

- Զարգացման զանազան խնդիրներ ունեցող երեխաների էմոցիոնալ/զգայական ընդունում (ընդունում- մերժում)
- Զարգացման զանազան խնդիրներ ունեցող երեխաների դասարանում ներառման պատրաստվածություն (ներառում-բացառում)
- Մանկավարժական սեփական գործունեությունից բավարարվածություն

Ներառական կրթության վերաբերյալ ուսուցչի տեղեկատվական իրազեկվածությունը հանդիսանում է մասնագիտական դիրքորոշման հիմքը, ինչպես նաև ուսուցիչների՝ շտկողական մանկավարժության բնագավառում առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ աշխատելու մեթոդների և մոտեցումների պակասը:

Հանրակրթության ոլորտում ներառման գործընթացի զարգացման համար անհրաժեշտ է մշակել ընդհանուր մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, դասընթացը զարգացնող մոդելներ, երեխաների համագործակցության, մանկավարժական գործընթացին ծնողների ներգրավման տեխնոլոգիաներ: Ըստ էության, այս ամենը վերաբերում է մասնագիտական «ճկունությամբ», դասընթացը վարելուն պես ուսուցչին անհրաժեշտ է աշակերտին հետևելու, նրա ներուժը ըմբռնելու, ձեռքբերումների հասնելու համար համապատասխան պահանջներ դնելու կարողություն և հմտություն [2]:

Իսկ ինչ վերաբերում է առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների ներգրավմանը ներառական կրթության գործընթացին, ապա վստահորեն կարող ենք ասել, որ դրական փոփոխություններ նկատվում են, բավականին շատ ծնողներ ինքնակամ են ներգրավված, սակայն ուսուցիչ-ծնող-դպրոց համագործակցությունը դեռևս զարգացած չէ: Առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների հոգեբանությունն ունի իր առանձնահատկու-

թյունները, որոնք ինչպես ուսուցիչների, այնպես էլ հոգեբանի մոտ զանազան հարցեր են առաջացնում, սակայն մասնակիցների հոգեբանամանկավարժական աջակցության վերաբերյալ քննարկումները բավականին ծավալուն են և պահանջում են հետազոտություն, բայցևայնպես, հստակ է այն, որ ուսուցիչները չպիտի գործեն առանձին, քանի որ ունեն մեթոդաբանական և հոգեբանական աջակցության կարիք՝ հատկապես աշխատելով ներառական կրթության բնագավառում:

Իտալիայում գրեթե բոլոր դպրոցներում (94%) իրականացվում է ներառական կրթության գործընթաց, սակայն ուսուցիչների մեծամասնության համար խնդիրներ են առաջանում դասարանում ներդնելու մեջ, այդ իսկ պատճառով, այդ ուսուցիչները ջանում են նման պատասխանատվությունը թողնել այսպես կոչվող «աջակից-ուսուցիչների» վրա: ՀՀ դպրոցներում, որտեղ իրականացվում է ներառական կրթության գործընթաց, չկան «աջակից-ուսուցիչներ», ուսուցչի օգնականներ: Եվ այս ամենը ուսուցչի համար դառնում է ծանրաբեռնվածություն ուսումնական գործընթացի բովանդակային և կազմակերպչական փոփոխությունների հետ միասին [8]:

Ներառական կրթության կառավարման և զարգացման գործընթացի համար առանցքային է ոչ միայն մասնագետների մասնակցությունը, այլ միևնույն ուսուցիչների համագործակցությունը մասնագետների հետ: Վերջինիս համար, որպես արդյունավետ օրինակ կարող ենք առաջարկել «Բալինտոլյան խումբ»

կոչվող պրոֆիլակտիկ մեթոդը, որը թույլ է տալիս հաղթահարել մասնագիտական սթրեսը և ստանալ մասնագիտական աջակցություն գործընկերների կողմից: Այստեղ կարևոր է, որ դպրոցում լինի մասնագիտական համագործակցություն, փոխադարձ օժանդակություն և խնդիրների պարբերական քննարկում [3]:

Հայացք նետելով արտասահմանյան հետազոտողների աշխատանքներին կարող ենք առանձնացնել «փոխակերպման փորձը», որի միջոցով անցնում են այն ուսուցիչները, ովքեր արդեն գտնվում և գործում են ներառական կրթության բնագավառում: Ուսուցիչների՝ աստիճանաբար մասնագիտական փոխակերպումը կապված է մասնագիտական նոր հմտությունների ձեռքբերմամբ, վերաբերմունքի փոփոխմամբ այն աշակերտների նկատմամբ, ովքեր իրենց հասակակիցներից տարբերվում են: Ինչպես հայաստանյան փորձը, այնպես էլ արտասահմանյանը ցույց են տալիս, որ ներառման նկատմամբ ուսուցիչների վերաբերմունքը փոխվում է այն ժամանակ, երբ նրանք սկսում են գործ ունենալ առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ, ձեռք են բերում իրենց իսկ մասնագիտական փորձը, նկատում են յուրաքանչյուր աշակերտի ամենաչնչին հաջողությունը, ընդունում են հասակակիցներին միևնույն միջավայրում առանց որևէ տարբերության: Ուսուցիչներին անհրաժեշտ է, որպեսզի դպրոցի հոգեբանների օգնությամբ նրանք կարողանան պարզել այն համոզմունքներն ու արժեքները, որոնք ծառայած են իրենց մոտ, և հստա-

կեցնեն դրանց դրական և բացասական կողմերը, քանի որ ներառական կրթության գործընթացի ամուր և կայուն լինելու համար անհրաժեշտ է, որ այդ համոզմունքները լինեն պարզ և հստակ ձևակերպված[10]:

Այն ուսուցիչները, ովքեր ներառական կրթության բնագավառում ունեն աշխատանքային փորձ, մշակել են ներառման հետևյալ ուղիները՝

- Ընդունել յուրաքանչյուր առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտի այնպես, ինչպես ընդունում են համադասարանցիներին, ովքեր չունեն առանձնահատուկ պայմանների կարիք,
- Ներգրավել միևնույն գործունեության մեջ՝ տարբեր առաջադրանքներ տալով,
- Ներգրավել աշակերտներին ինչպես խմբային աշխատանքների, այնպես էլ խմբային որոշումներ կայացնելու մեջ,
- Կիրառել ուսուցման ակտիվ ձևեր՝ մանիպուլյացիա, խաղեր, նախագծեր, լաբորատոր հետազոտություններ և այլն:

Ներառական կրթության կառավարման առանձնահատկություն հանդիսացող համագործակցությունը մեծապես փոխում է ուսուցչի դերը: Հետազոտողներ Դ. Լիպսկին և Գ. Գարտները ընդգծում են, որ ուսուցիչները համագործակցելով, աշխատելով հատուկ և հանրակրթական հաստատությունների ուսուցիչների հետ միջոցիցիպալիսար միջավայրում առանց որևէ արհեստական սահմանափակման, նպաստում են աշակերտների ուսուցման նե-

րուժին: Ուսուցիչներն աշակերտներին հետ շփվելով, յուրաքանչյուրին ճանաչում են անհատապես, բացի այդ, դպրոցից դուրս շփվում են սոցիալական այլ միջավայրում ծնողների հետ: Նման մասնագիտական դիրքորոշումն ուսուցիչներին թույլ է տալիս հաղթահարել մտավախությունն ու անհանգստությունը, ձեռք բերել մասնագիտական հմտության միանգամայն այլ մակարդակ, փոխըմբռնել իր աշակերտներին [6]:

Ընդհանրացնելով ներառական կրթության կառավարման առանձնահատկությունները, անհրաժեշտ է նշել, որ ներառական կրթությունը իրականացնելու համար ուսուցիչը պետք է առնվազն երեք կամ չորս կանխադրույթ յուրացնի, որ

- յուրաքանչյուր երեխա ունի կրթության իրավունք իր հասակակից երեխաների միջավայրում, սա շատ կարևոր պայման է ներառական կրթության համար,
- յուրաքանչյուր երեխա կարող է սովորել և ուսուցիչը պարտավոր է սովորեցնել՝ անկախ երեխայի մտավոր կամ ֆիզիկական վիճակից,
- ուսուցիչը երեխաների կրթությունը կազմակերպելիս պետք է կիրառի բազմաթիվ գործիքներ՝ կախված երեխայի կրթության կարիքի աստիճանից,

- ուսուցիչը պետք է համոզմունքով իրականացնի իր ծառայությունը՝ միշտ հիշելով, որ սովորեցնել չի նշանակում միայն գրել, կարդալ, կամ գումարել ու հանել սովորեցնել աշակերտին, չէ որ կան երեխաներ, որոնց մտավոր ունակությունները բավարար են միայն իրենց հասակակիցների հետ շփվելու հմտություններ սովորելու համար:

Ուսուցիչների վերապատրաստման հետազոտությունները անհրաժեշտ են, որպեսզի կրեն շարունակական բնույթ ուսուցիչների պատրաստականության որակի բարձրացման նպատակով: Ներառական դասարանում մանկավարժական կրթության արդյունավետ մոդելի վերաբերյալ շատ քիչ տեղեկատվություն է հասանելի: Ուսուցչի մանկավարժական կրթությունը՝ մասնավորապես ներառական կրթությունը, չափազանց բարդ է, որտեղ ուսուցչի դերը բազմաբովանդակ է: Հետևաբար, հարկ է ձեռք բերել, զարգացնել մասնագիտական գիտելիքներ՝ ուղղված աշակերտների բազմազան կրթական կարիքներին:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագիր, http://www.parliament.am/law_docs/190711HO246havelvats.pdf

2. Սվաջյան Ա. Հ., Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների դպրոցական ուսուցման կազմակերպումը ՀՀ-ում, Հատուկ կրթության հիմնախնդիրներ, Գիտամեթոդական հանդես N 2, Երևան 2014, ISSN1829-4294, էջ 65-70

3. Ainscow, M., Barrs, D. and Martin, J., Taking school improvement into the classroom. Paper presented at the International Conference on School Effectiveness and Improvement, Manchester, UK, January, 1998, p. 137

4. Evans M., Gambhir M., Inquiry into Practice: Reaching every student Through Inclusive Curriculum, C. Rolheiser, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE), 2001, pp. 49-55

5. Fulcer, G., Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability, Lewes: Falmer Press, 1989, p. 267

6. Lipsky D. K., Gartner A., Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform, W. Stainback and S. Stainback (Eds). Con-

troversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 1991, pp. 93-121

7. Simona D'Alessio, Inclusive Education in Italy A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica, Institute of Education, University of London, UK, SENSE PUBLISHERS ROTTERDAM/BOSTON/TAIPEI, 2001, p. 83-107

8. Teacher Trainees' Level of Preparedness for Inclusive Education in Botswana Schools: Need for Change, International Journal of Scientific Research in Education, ISSN: 1117-3259, December Vol. 2(2), 2009, p. 51-58

9. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р., Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов, Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Пед. Ин-та СГУ, 2002, с. 80

10. На пути к инклюзивной школе, Пособие для учителей, USAID, 2007, p. 58

11. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р., Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006, с. 206

12. Хекхаузен Х., Мотивация и деятельность, М.:Педагогика, 1986, п. 218.

РЕЗЮМЕ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ КАК ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ
ИНКЛЮЗИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ**

Григорян М. А.

соискатель кафедры управления и планирования образования Ереванского государственного университета языков и социальных наук им. В. Я. Брюсова

Статья посвящена проблеме готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях массовой школы. Готовность учителя является одним из главных вопросов, требующих разработки программ повышения квалификации и психоло-

гического сопровождения учащихся инклюзивного процесса. Описываются основные профессиональные трудности педагога массовой школы, связанные с эмоциональным принятием и знаниями особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями.

SUMMARY

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS AS A CHALLENGE FOR INCLUSIVE EDUCATION MANAGEMENT

Grigoryan M. A.

Researcher Education Planning and Administration Chair Yerevan Brusov state university of languages and social sciences

The article is devoted to the preparedness of secondary school teachers to implement inclusive education for children with disabilities in regular schools. The preparedness of teachers is one of the main issues that require the development of training programs and

psychological support for the participants of the inclusive process. The description includes the main professional difficulties of regular school teachers, related to emotional acceptance and knowledge of the characteristics of children with special education needs.