

**ՆԵՐԱՌԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԴԵՐՆ ՈՒ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ ՄՏԱԿՈՐ
ՀԵՏԱՄՆԱՑՈՒԹՅՈՒՆ ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ**

Մ.Կ.Մարության

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի դոցենտ, մանկավարժական գիտությունների թեկնածու

Ն. Կ. Հովսեփյան

Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ կրթության ֆակուլտետի
«Օլիգոֆրենոմանկավարժություն» բաժնի 2-րդ կուրսի մագիստրանտ

Հանգուցային բառեր և արտահայտություններ. ներառական կրթություն, մտավոր զարգացման խանգարում, օրենք, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխա, դպրոց:

Հայաստանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք, ինչպես նաև մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների ներառման գործընթացը կրթական տարածությունում իրականացվում է, ինչպես նշված է հրապարակումներում, փորձնական կամ տարերային:

Տարիների ընթացքում երկրում հոգեբանա-ֆիզիկական շեղումներով երեխաներին կրթում և դաստիարակում էին հատուկ դասարաններում կամ գիշերօթիկ դպրոցներում (մինչև 1998թ):

Այդ հաստատություններում նրանք յուրացնում էին հանրակրթական ծրագրերը, որոնք նախատեսված էին հանրակրթական դպրոցների համար, բայց ավելի երկարատև ժամանակում:

1990թ-ի սկզբի սոցիալ-քաղաքական վերափոխումները հանգեցրեցին քաղաքացիական քաղաքականության բազմաթիվ հարցերի վերանայման, այդ թվում՝ երկրում հատուկ կրթության իրականացման խնդիրներին:

Այսօր հանրապետության կրթական ոլորտում տեղի են ունենում լուրջ փոփոխություններ: Փոխվում են մոտեցումները և վերաբերմունքը զարգացման շեղումներով երեխաների կրթության և ուսուցման նկատմամբ: Ներառական ուսուցման հիմնական պատվիրատուները ծնողներն են և հասարակական կազմակերպությունները:

Համապատասխան ՀՀ կառավարության 26.12.02 (№ 2179-ի որոշման) Հայաստանում գործում են 8 ձևի ուսումնական հաստատություններ. տեսողական, լսողական, խոսքային, հենաշարժական ապարատի, ոչ բավարար մտավոր զարգացման շեղումներով, վատ վարքագծով և տաղանդավոր երեխաների համար:

Նմանատիպ կրթական մոդել գոյություն ունի ԱՄՆ-ում: Այնտեղ այդ բոլոր խմբերի երեխաները միավորվում են «handicapped children» «բացառիկ երեխա» հասկացությամբ: Հայաստանում հատուկ դպրոցները հիմնական կրթական հաստատություններն են, որտեղ մտավոր հետամնաց երեխաները կարող են ստանալ կրթություն: Բայց, հայ գիտնականները, հիմք ընդունելով արտասահմանյան երկրների և Ռուսաստանի փորձը, որոշեցին լուծել մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների ինտեգրման հարցը, առաջարկեցին փոխել հատուկ կրթության կառուցվածքը: Ներկայումս կազմակերպվում է ինտեգրման մանկապարտեզներ, դպրոցներ և խմբեր՝ մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների համար:

2002–2005թթ-ին ավելացավ ինտեգրացված մանկապարտեզների և դպրոցների քանակը՝ 6:18-ով, համապատասխանաբար մեծացավ նաև ներառական ուսուցման մեջ ընդգրկված նախադպրոցական տարիքի երեխաների թիվը: Բայց, ինչպես նշում են մասնագետները, երկրում առկա է նաև տարերային ինտեգրացիոն գործընթաց նախադպրոցական հաստատություններում և դպրոցներում: Այդպիսի ինտեգրման պատճառը կայանում է հետևյալում. բավարար չէ զարգացման արատներով երեխաների ախտորոշիչ աշխատանքը, ծնողները ձգտում են թաքցնել իրենց երեխայի խնդիրը, հատուկ կրթական հաստատությունները տանից հեռու են տեղակայված, և թե՛ ծնողները, և թե՛ երեխաները դեմ են հատուկ դպրոցներին: Հարկավոր է նշել, որ հանրակրթական հաստատությունների դաստիարակներն ու մանկավարժները դեռ բավարար պատրաստված չեն

ներառական ուսուցման իրականացմանը, ստեղծված չեն պայմաններ տարբեր կրթական պահանջներով երեխաների ուսուցման համար: Հայաստանում ներառական ուսուցման կազմակերպման գործում մեծ դեր են խաղում միջազգային հասարակական կազմակերպությունները (օրինակ՝ «World Vision Armenia»), որոնց հովանավորությամբ զարգանում է մանկապարտեզներում և դպրոցներում ներառական ուսուցումը:

Ներառական ուսուցման պայմաններում սահմանափակ հնարավորություններով երեխաների օգնության կազմակերպման գլխավոր դժվարությունները նախադպրոցական և դպրոցական ուսումնական հաստատություններում կրթական ծրագրերի և ուսումնադաստիարակչական գործընթացների անկատար լինելն է, ինչը պայմանավորված է այլ երկրների փորձի ոչ ստեղծագործական, օգտագործումով: Դրանից բացի համատեղ ուսուցման կազմակերպման համար կատարվում է շեշտադրում մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների հետ անհատական ուղղիչ պարապմունքների վրա:

Այսպիսով, երկրի կրթական համակարգում զարգանում են ինտեգրման գործընթացները, ինչի մասին վկայում են գործող նախադպրոցական և կրթական հաստատությունները, պատրաստ օգնություն ցուցաբերելու մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաներին և նրանց ծնողներին՝ ներդաշնակեցնելու երեխա - ծնող հարաբերությունները: Բայց գոյություն ունեն որոշակի դժվարություններ՝ կապված, առաջին հերթին, ընդհանուր և հատուկ կրթության փոխգործակցության տվյալ տեսակետների մորմատիվային - իրավական և

գիտական մեթոդական ոչ բավարար մշակումների հետ:

Ներառական կրթությունը ենթադրում է համակարգի, այլ ոչ թե երեխայի հարմարեցում: Ներառումը բազմակողմ գործընթաց է: Այն արտացոլում է սոցիալական, իրավական տնտեսական, հոգեբանական և մանկավարժական հիմնախնդիրների համադրություն: Ներառումը դիտարկվում է որպես մեկը մյուսի հանդեպ ավելի հասկացող, հանդուրժող և դրականորեն տրամադրված մարդկանց հասարակության ձևավորման միջոցներից մեկը: Ներառական կրթությունը դիտարկվում է որպես ուղի և հնարավոր միջոց՝ մտավոր հետամնաց երեխաների հասարակության մեջ ներառելու և նրանց հարմարումը ապահովելու համար: Ուսուցման այս ձևը կոչված է իրականացնելու <<սովորեցնել համատեղ ապրելու>> սկզբունքը: Ժամանակակից պայմաններում մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների կրթության հիմնական նպատակներից է երեխային ներառել ուսումնադաստիարակչական գործընթացի սոցիալական ուղղվածության մեջ: Յուրաքանչյուր երեխա իր անհատականությամբ անկրկնելի է: ՄԱԿ-ի ընդհանուր ժողովում ընդունված <<Երեխաների իրավունքների համաձայնագրում>>(հոդված23) նշված է, <<...մտավոր կամ ֆիզիկապես ոչ լիարժեք երեխան պետք է վարի լիարժեք և արժանավայել կյանք այնպիսի պայմաններում, որոնք ապահովում են նրա արժանապատվությունը, նպաստում են ինքնավստահություն ձևավորելուն և դյուրացնում են նրա ակտիվ մասնակցությունը ուսումնական և հասարակ կյանքին>>:

Մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաները ուսումնական և սո-

ցիալական ներառման պայմաններում ունեն ինքնադրսևորման իրավունք: Իսկ դա ենթադրում է համակեցության, համագործակցության և գործընկերության հնարավորությունների ստեղծում ուսման, հանգստի և մասնագիտական ինքնադրսևորման ընթացքում: Հոգեֆիզիկական զարգացման թերություններով երեխաների ինքնադրսևորման հաջողությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, թե որքանով է հասարակությունը պատրաստ նրանց ընդունելու որպես լիարժեք անդամներ: Միաժամանակ անհրաժեշտ է ստեղծել նպաստավոր պայմաններ՝ նրանց մեջ ձևավորելու կենսական նշանակություն ունեցող կարողություններ և հմտություններ: Կենսականորեն նշանակալից ուսումնադաստիարակչական, սոցիալ-մշակութային հատկանիշների ձեռք բերման անհրաժեշտ պայման է՝ երեխայի անձի վաղ սոցիալացումն և ուսումնադաստիարակումը: Մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաներին ներառման և մասնագիտական օգնություն ցուցաբերելու կարևորագույն նախադրյալն է նրանց կարիքների և պահանջների բազմազանության, անհատակողմորոշիչ ուսուցման անհրաժեշտության ընդունումը: Դա կարևոր պայման է ներառման, շտկողական և վերականգնողական աշխատանքների ծավալման համար: Այստեղից առաջանում է հարմարեցված ուսումնական ծրագրերի ստեղծման, ինչպես նաև զարգացման անհատական ծրագրերի մշակման խնդիր՝ յուրաքանչյուր երեխայի հատուկ կարիքների և պահանջումների բացահայտման հաշվառմամբ:

Շտկողազարգացնող մանկավարժական աշխատանքների հիմնական նպատակը մտավոր հետամնացու-

թյուն ունեցող երեխաների ուսումնադաստիարակչական, սոցիալ-մշակութային աստիճանաբար զարգացումն է: Դրա լուծումն ենթադրում է արժեքային համակարգի, վարքի կանոնների փոխանցում երեխաներին՝ նրանց հետաքրքրությունների ու պահանջմունքների սահմաններում, համապատասխան կարողությունների ու հմտությունների ձևերում, ինչպես նաև հասարակական կայնքի մեջ ընդգրկմանը և սոցիալական հարմարմանը խոչընդոտող թերությունների շտկում:

Ներառական կրթությունը դիտարկվում է որպես երկկողմանի գործընթաց, որի մեջ ընդգրկվում է՝ մի կողմից սովորողի հարմարումը նրա համար նոր կրթական միջավայրում, մյուս կողմից՝ դպրոցն իր բազմագործառույթային կառուցվածքով համարվում է <<առանձնահատուկ>> սովորողին: Դպրոցը ստանձնում է նոր խնդիր՝ ստեղծել պայմաններ սահմանափակ կարողություններով սովորողների կրթական պահանջմունքները բավարարելու համար: Իսկ դրա համար անհրաժեշտ է նախատեսել բազմակողմանի օգնություն և աջակցում(հոգեբանական, մանկավարժական, շտկողազարգացնող և այլն): Հարմարման նոր մեխանիզմների ձևավորումը դառնում է դպրոցի համար նոր խնդիր: Խոսքն այդ բազմաբնույթ երևույթի հանդեպ հոգեբանամանկավարժական և դիդակտիկական մոտեցումների դրսևորման մասին է: Հոգեբանական հարմարման տեսանկյունից անհրաժեշտ է կազմակերպել համապատասխան աշխատանքներ՝ ուղղված մտավոր հետամնացություն ունեցող սովորողին՝ աշակերտների, մանկավարժների, ծնողների կողմից ընդունմանը, ինչպես նաև նման երեխաների համար

ստեղծել պայմաններ՝ մտնելու նոր միջավայր և ընդունելու տվյալ կրթական հաստատությունում գործող նորմերն ու կանոնները: Մանկավարժական տեսանկյունից հարկավոր է այնպես կազմակերպել ուսուցումը, կառուցել դասը, որ սովորողը կարողանա ընդգրկվել այդ գործընթացի մեջ՝ որպես սեփական գործունեության սուբյեկտ:

Ներառումը հնարավոր է իրականացնել մի քանի փուլերով: Նախնական փուլում՝ մինչ դասարանում մտավոր հետամնացություն ունեցող աշակերտ ունենալը, պետք է աշակերտների հետ նախապատրաստական աշխատանք տանել՝ մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաներին ընդունելու ուղղությամբ: Այդ ընթացքում անցկացվում են այնպիսի խաղեր, որոնք խաղի մասնակիցներից պահանջում են համաձայնեցված գործողություններ, միասնական որոշումների կայացում, փոխօգնություն: Խաղի ժամանակ ստեղծվում են այնպիսի իրավիճակներ, որոնք ենթադրում են ապրումակցման, միմյանց կարեկցելու, օգնելու ցանկության դրսևորումներ:

Այսպիսով՝ դպրոցում մինչ համատեղ ուսուցումը միջնորդավորված ձևով ստեղծվում է հոգեբանական նախադրյալներ՝ մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխային դպրոցի միջավայր ընդգրկելու համար: Այս բնագավառում պետք չէ սահմանափակվել մեկ- երկու միջոցառումներով: Ուսուցիչը դասարանին նկատել է տալիս, որ մտավոր հետամնացություն ունեցող աշակերտին ընդունում է, ինչպես մյուսներին, գնահատում է նրան: Այդ կերպ սովորողները հնարավորություն են ունենում ընդգրկվելու ոչ պաշտոնական միջանձնային հա-

րաբերությունների մեջ: Աստիճանաբար, մանկավարժի հմուտ ղեկավարությամբ դասարանում ձևավորվում են դրական հարաբերություններ:

Ներառական կրթության վերաբերյալ ուսումնասիրությունները հիմք են տալիս ենթադրելու, որ համատեղ ուսուցման ընթացքը դրականորեն է ազդում սովորողների փոխհարաբերությունների վրա: Ըստ կատարած հարցումների՝ մտավոր հետամնաց երեխաների կեսը համադասարանցիների հետ հարաբերությունները գնահատում է <<լավ>>: Նրանց մեծ մասը վկայում է, որ ընկերություն է անում նաև այլ դասարանցիների հետ: Մանկավարժների հավաստմամբ՝ համադասարանցիները պատրաստ են և օգնում են նման երեխաներին: Ծնողներն էլ կարևորում են այն փաստը, որ երեխաների միջև չկան կոնֆլիկտներ:

Դպրոցում ներառման գործընթացի հաջորդ փուլի խնդիրն է՝ մտավոր հետամնացություն ունեցող սովորողների ներգրավումն ուսումնական գործունեության մեջ: Ուսուցչի ջանքերը ուղղված են լինելու նրանց մեջ ձևավորելու այնպիսի ուսումնական կարողություններ, որոնց շնորհիվ կարողանան յուրացնել ուսումնական ծրագիրը և ուսումնական գործողությունների համակարգը: Աստիճանաբար հարմարվելով ուսումնական գործընթացին՝ երեխան դառնում է ավելի վստահ, նվազում է նրա տագնապի մակարդակը, հաղթահարվում է վախը դպրոցի նկատմամբ: Նա սկսում է ցուցաբերել ակտիվություն՝ ըստ իր հնարավորությունների:

Մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաների ուսումնական հաջողությունները բարձր չեն՝ պայմանավորված նրանց իմացական կա-

րողությունների յուրահատկություններով: Շփվելիս նրանք ավելի քիչ են խոսում իրենց ուսումնական հաջողությունների մասին: Ավելի հաճույքով մասնակցում են այն առարկաներին, որոնք ավելի հեշտ են յուրացնում՝ տեխնոլոգիա, ֆիզկուլտուրա, կերպարվեստ:

Դժվար ընկալելի են վերացական մտածողություն պահանջող առարկաները: Մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխաները գնահատում են իրենց նկատմամբ լավ վերաբերմունքի դրսևորումները և այդ չափանիշներով էլ գնահատում են դպրոցը: Նման սովորողների ներառումը պահանջում է առավել տևական և հետևողական աշխատանք:

Ուսուցման 1-ին, 2-րդ տարիներին հատուկ ուշադրություն է դարձվում հիգիենիկ ունակությունների ձևավորմանը և ինքնասպասարկման ուսուցմանը: Ուսուցման 3-րդ, 4-րդ տարիներին առավել մեծ նշանակություն է ստանում կենցաղային, ձեռքի և բացօթյա աշխատանքը: Աշխատանքային դաստիարակության հատուկ պարապմունքներն իրացվում են նաև առօրյա կյանքում: Նրա մեթոդներն են՝

1. Գործողությունների մասնատված ցուցադրում
2. Համատեղ գործողություն
3. Ինքնուրույն գործողություն
4. Բացատրություն
5. Նմուշի վերլուծություն
6. Գործողության նախնական պլանավորում
7. Աշխատանքի արդյունքի գնահատում

Անհատական և խմբային պարապմունքների ժամանակ կարևոր է ԲՄԹ-ի ճիշտ և մատչելի խոսքը: Խրախուսվում է երեխայի խոսքային հաղոր-

դակցումը միմյանց հետ: Ուսուցիչը սովորողին ներգրավում է ուսումնական գործունեության մեջ, անձնավորում նրա աշխատանքի արդյունքը: Խորախուսելով ամենափոքր արդյունքը («Այս բառերը դու ճիշտ ես գրել») լուծվում է նաև ուսումնական գործունեության հանդեպ դրդապատճառի ձևավորման խնդիրը: Ուշադրությունը չի կենտրոնացվում սովորողի անհաջողության վրա: Դասարանի առջև պահպանվում է սովորողի կարգավիճակը. <<Դեռ ամբողջը չես արել, դեռևս կարող ես ինքնուրույն աշխատել: Մենք քեզ կօգնենք և համոզված ենք, որ շուտով դու ինքնուրույն կանես ավելի»>: Տվյալ իրավիճակում ուսուցիչն ստեղծում է ուսումնական գործունեության իրականացման համար պայմաններ, նպատակամղում սովորողի գործունեությունը

Ուսման 1-ին տարի - ուսուցումը սկսվում է ինքնասպասարկման հմտությունների տարրի ձևավորումից /հազնվել, լվացվել/: Սրանց շնորհիվ երեխան գիտակցում է, որ կան ամենօրյա պարտականություններ, դժվարություններ՝ կապված իր պահանջումների հետ: Ստավոր հետանցություն ունեցող երեխաների մեջ նույնիսկ ամենատարրական ինքնասպասարկման հմտությունները հեշտությամբ չեն ձևավորվում: Ուսուցիչը նրանց սովորեցնում է ամեն մի հմտության համար անհրաժեշտ գործողությունները: Օրինակ՝ իմանա, որ ուտելուց առաջ պետք է լվացվի: Կուլտուր-հիգիենիկ ունակություններից այս տարիքում երեխային պետք է սովորեցնել ճիշտ դրսևորել սնվելու պրոցեսում: Այս տարիքում երեխայի մեջ պետք է ձևավորվեն նաև հազնվելու հանվելու հմտությունները: Սրանք

նույնպես յուրացվում են փուլ առ փուլ: Կարելի է օգտագործել տիկնիկին հազցնել - հանելը: Առավել արդյունավետ է սեփական շորը հազցնել, հանելը: Գործընթացը առավել հետաքրքիր դարձնելու համար օգտագործվում են հատուկ խաղեր՝ դիդակտիկ խաղեր և խաղալիքներ: Երեխայի ցանկացած առաջադիմություն պետք է մատնանշել և գովել:

Ուսուցման 2-րդ տարի - 2-րդ տարվա առաջին կեսը տրամադրվում է ինքնասպասարկման հմտությունների տիրապետմանը: Երեխան սովորում է կապել կոշիկի կապիչները, արձակել, կոճկել կոճակը: Սրանք սովորեցնելու համար գործողությունը նախ ցուցադրվում է փուլ առ փուլ, նկարագրվում է համատեղ, ապա ինքնուրույն: Յուրացման որակը լավացնելու համար կարևոր է գործողությունը միշտ կատարել միևնույն հաջորդականությամբ: 2-րդ տարվա 2-րդ կեսից անցկացվում են ձեռքի աշխատանքներ, որոնք ունեն շտկողական նշանակություն /մտածողության զարգացում, տեսաշարժողական համաչափություն, կատարելագործում, մանր շարժումների զարգացում և այլն: Մինչև ձեռքի բուն աշխատանքին անցնելը ուսուցիչը ցույց է տալիս այն, որը պիտի պատրաստեն: Ձեռքի աշխատանքը սկսում են թղթից: Երեխային սովորեցնում ենք, որ թուղթը կարելի է ծալել, մկրատով կտրել, տրորել: Հետզհետե ձեռքի աշխատանքը կատարվում է նաև այլ բնական նյութերով՝ տերևներ, թելեր, պտուղներ, չորացած ծաղիկներ և այլն: Կարևոր է որ ողջ ձեռքի աշխատանքի ընթացքում երեխայի մեջ չմարի այն պատրաստելու ցանկությունը: Սկսած 2-րդ տարուց երեխային տրվում են տար-

րական աշխատանքային, կենցաղային հմտություններ՝ սրբել փոշին, ջրել ծաղիկները:

Ուսուցման 3-րդ տարի – Բարդացվում են ինքնասպասարկման աշխատանքները, երեխան սովորում է հարդարել անկողինը, սանրվել, օգտվել թաշկինակից: Մտցվում է ամենօրյա հերթապահություն: Ձեռքի աշխատանքի ժամանակ յուրացվում են տարբեր նյութերի ու գործիքների/մուրճ, վրձին/ հատկությունը: Երեխան սովորում է պատրաստել պարզ խաղալիքներ, մի առարկայից պատրաստել մեկ ուրիշը: Օրինակ՝ արկղից պատրաստել սայլակ: Կարևոր է, որ աշխատանքի շնորհիվ երեխան ձեռքերի վստահություն իր հնարավորությունների նկատմամբ:

Ուսուցման 4-րդ տարի - Շարունակվում է ինքնասպասարկման հմտությունների ամրապնդումը: Երեխան յուրացնում է գործողությունների կատարման ռացիոնալ ձևը: Երեխաները սովորում են աշխատանքում օգնել իրար, լինել ուշադիր միմյանց նկատմամբ: Այդ տարում սկսում է իրացվել բացօթյա աշխատանքը, որը նպաստում է երեխայի հոգեկան, ճանաչողական գործունեության զարգացմանը, ամրապնդում է առողջությունը, դաստիարակում սերբնության նկատմամբ, հարստացնում է երեխայի գիտելիքները բնության, տարվա և եղանակների, բույսերի ու կենդանիների վերաբերյալ: Ձեռքի աշխատանքը այս տարում իրացվում է ավելի բարդ նյութերով ու գործիքներով: Օրինակ՝ պլաստմասա, փայտ, սղոց, մուրճ: Շարունակվում է աշխատանքի նկատմամբ դրական վերաբերմունքի առաջացումն ու պահպանումը: Ընդ որում երեխան

ակտիվորեն ներգրավվում է աշխատանքային պրոցեսի մեջ, նա կատարում է կենցաղային աշխատանք: Օրինակ՝ սենյակի մաքրում, գրքերի սոսնձում և համագործակցում մեծի հետ: Ուսուցման բոլոր 4 տարիների ընթացքում երեխան ծանոթանում է տարբեր մասնագիտությունների: Դա իրականացվում է էքսկուրսիաների, խաղերի, նկարների, ֆիլմերի դիտման միջոցով: Երեխայի աշխատանքը ուսուցիչը կազմակերպելիս պետք է անպայման հաշվի առնի նրա անհատական հնարավորությունները, հոգեկան առանձնահատկությունները: Չի կարելի այս երեխային մեղադրել դանդաղկոտության կամ արագաշարժության համար:

Այդպիսի սովորողի՝ դպրոցում լինելու հաջողությունն առաջին հերթին պայմանավորված է ոչ միայն ուսուցչի, այլև դպրոցի ամբողջ մանկավարժական կոլեկտիվի կողմից հմուտ կազմակերպված աշխատանքով, նրանց կողմից ցուցաբերվող օգնությանը և օժանդակությամբ: Այսպիսով՝ փորձը հաստատում է, որ ներառական ուսուցման պայմաններում մտավոր հետամնացություն ունեցող սովորողի հարմարման մեխանիզմների ձևավորման համար գոյություն ունեն ներքին հնարավորություններ: Կրթական ներառման պայմաններում սովորողները լսում և հասկանում են միմյանց: Հավասարության և փոխգործունեության բացակայության դեպքում ներառումը կրում է ձևական բնույթ: Այսինքն՝ աշակերտները կարող են համատեղ սովորել, սակայն ներառված չլինել: Իրական ներառումը ենթադրում է սովորողների շփումներ, փոխգործունեություն, փորձի փոխանակում և համագործակցություն:

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

М. К. Марутян

доцент кафедры специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна,
кандидат педагогических наук

магистрант 2-ого курса факультета специального образования отделения олигофренопедагогики Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

Н. К. Овсепян

В статье рассматриваются основные направления и пути организации инклюзивного образования. Уделяется большое внимание по-

вышению общего развития детей имеющих умственную отсталость в контексте инклюзивного образования.

M. K. Marutyan

associate professor at the Chair of Special Pedagogy and Psychology,
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University,
Candidate of Pedagogical Sciences

N. K. Hovsepyan

master degree student at the Chair of Special Pedagogy and Psychology,
Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University