

## ԿԱՐԾԻՔ

**Մելինե Արծրունի Գրիգորյանի «Ներառական կրթության կառավարման  
առանձնահատկությունները ՀՀ հիմնական դպրոցում» ԺԳ. 00.01  
«Մանկավարժության տեսություն և պատմություն» մասնագիտությամբ  
մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի  
հայցման ատենախոսության**

Ձարգացող հասարակության և դրանում գործող արժեհամակարգերի վերագնահատման պայմաններում տեղի են ունենում գաղափարական փոփոխություններ, որոնք արտացոլվում են հասարակական կյանքում և այն կառավարող բոլոր ոլորտներում: Դրանցից ամենաուշագրավը կրթության ոլորտն է, որը որոշիչ նշանակություն ունի հասարակական կյանքում ընդունված կարծրատիպերի հաղթահարման և նոր դիրքորոշումների ձևավորման համար:

Ցանկացած բարեփոխում միաժամանակ իր հետ բերում է բազմաթիվ դժվարություններ, որոնք ենթադրում են դրանց կառավարման ուղիների և համապատասխան քաղաքականության մշակում: ՀՀ-ում կրթական ոլորտը ևս զերծ չի մնացել այն դժվարություններից, որոնք ծագել են կրթական նոր մոդելի՝ ներառական կրթության ներդրման գործընթացում: Մեր երկրում, դեռևս 2005 թ.-ից սկսած, ներառական կրթական գործընթացները տարբեր ուղիներ են անցել՝ մեկնարկային-փորձարարական ծրագրերի բազմաթիվ ներդրում են իրականացվել Տավուշի, Լոռու, իսկ հետագայում՝ նաև այլ մարզերում: Տեսագործնական հետազոտությունների ընթացքում գրանցված բազմաթիվ փաստեր կան առ այն, որ կրթական այս մոդելում դեռևս բազմաթիվ բացթողումներ, խոչընդոտներ, սխալներ և թերություններ կան, սակայն բոլոր ժամանակներում ամենագլխավոր և որոշիչ բացթողումները կապված են ոչ թե կոնկրետ ներառական գործընթացների իրականացման կամ վերջինիս որևէ օղակում ծագող հիմնահարցի հաղթահարման, այլ՝ անմիջապես կրթության կառավարման հարցերի հետ (Մ. Հարությունյան, Գ. Հովյան, Լ. Սարատիկյան, Թ. Ազատյան, Ս. Մուրադյան, Զ. Տանաջյան՝ 2019 //Համընդհանուր ներառականության գործընթացի կայացման գնահատումը ՀՀ Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի մարզերում. Հայկական Կարիտաս, Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի Համայնքային ներառականության և հաշմանդամության խնդիրների հետազոտական կենտրոն): Ելնելով վերոհիշյալից՝ վստահ կարող ենք ասել, որ այսօր, առավել, քան երբևէ կրթության կառավարման կատարելագործմանն առնչվող ցանկացած քայլ խիստ սպասված

և արդիական է՝ հատկապես, երբ այն վերաբերում է ձևավորված - գործող համակարգում կրթական նոր մոդելի ներդրմանը: Սույն փաստարկները թույլ են տալիս հաստատել Մ.Ա. Գրիգորյանի «Ներառական կրթության կառավարման առանձնահատկությունները ՀՀ հիմնական դպրոցում» թեմայով գիտահետազոտական աշխատանքի արդիականությունը, որն ըստ մեզ, ժամանակահունչ և հրատապ լուծումներ պահանջող հիմնախնդիր է:

Այսպիսով՝ կատարված հետազոտությունների արդյունքում ատենախոսն իր կողմից արդարև նշել է ներառական կրթության գաղափարախոսության վերաարժևորման, ոլորտում ծագող դժվարությունների, կառավարման գործընթացների անկատարության մասին: Նա հաստատել է, որ ՀՀ-ում ներառական գործընթացներն իրականացվում են էքստրապոլացիայի մեթոդի հիման վրա. ըստ որի՝ արտերկրյա կրթական այս մոդելի առաջատար փորձը փոխանցվում է՝ տեղի պայմանների համապատասխան փոփոխությունների և հարմարեցումների ճանապարհով (էջ՝ 63): Ըստ Մ.Ա. Գրիգորյանի՝ հենց այս գործընթացներում են, որ ծագում են դժվարություններ՝ կապված մեր երկրում գործող կառավարման համակարգի դրվածքի, առանձնահատկությունների և կարծրացած մոդելների դեմևս գործուն լինելու հանգամանքի և այլ պատճառների հետ: Բարձր ենք գնահատում այն դիտարկումը, որի համաձայն ատենախոսը հատուկ և ներառական կրթության համակարգի կատարելագործման հիմքում դնելով շտկողադաստիարակչական և զարգացնող աշխատանքների արդյունավետ կազմակերպման հարցերը՝ միաժամանակ ցույց է տալիս դրանց կառավարման հիմնախնդրի տեսագործական անբավարար մշակվածության փաստը: Հարցի հրատապությունը Մ.Ա. Գրիգորյանը հիմնավորում է մինչ 2025 թվականը ՀՀ բոլոր դպրոցների ներառական մոդելով գործելու տեսլականով:

Այսպիսով՝ ատենախոսն իր կողմից կատարված հետազոտության արդիականությունը հիմնավորում է նրանով, որ չնայած մեր երկրում սկսված ներառական ակտիվ գործընթացների՝ կրթական այս մոդելի կառավարման գործիքակազմը, մանկավարժական պայմանները, մանկավարժական գործընթացում կիրառվող հոգեբանամանկավարժական մոտեցումները և շտկողադաստիարակչական ու զարգացնող աշխատանքների հարմարեցման ուղիները դեմևս անմշակ են: Ելնելով վերոհիշյալից՝ ատենախոսին հաջողվել է մշակել հետազոտության գիտական ապարատը:

Մ.Ա. Գրիգորյանը հետազոտության օբյեկտ համարելով ներառական կրթության կառավարման գործընթացը՝ այն դիտարկել է իրավասրենսդրական, մեթոդական, կազմակերպչական տեսանկյուններից: Արդյունքում նա բացահայտել է ներառական կրթության կառավարման առանձնահատկությունները ՀՀ-ում, ինչը սահմանվել էր, որպես հետազոտության առարկա: Կարևորում ենք այն, որ հետազոտություններն անցկացվել են ՀՀ

մի շարք մարզերում: Ըստ նրա՝ ՀՀ հիմնական դպրոցներում ներառական կրթության կառավարման աշխատանքներն արդյունավետ կլինեն, եթե հաշվի առնվեն հիմնախնդրին վերաբերող տեսական առաջատար գաղափարները, մոտեցումները, բարձրացվեն դպրոցների ղեկավար կազմի իրազեկության մակարդակը, մշակվեն և ներկայացվեն ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների մասնագետների փոխգործունեության ուղիներ: Սույն վարկածը ատենախոսին թույլ է տվել սահմանել հետազոտության նպատակը, խնդիրները, ընտրել հետազոտության անհրաժեշտ մեթոդներ և հենվել մեթոդաբանական համապատասխան հիմքերի վրա:

Աշխատանքի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հետազոտության գիտական նորույթը սահմանվել է երեք ուղղությամբ, որոնցից առանձնապես արժևորում ենք այն, որ առաջին անգամ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների համար մշակվել է ներառական կրթության կառավարման օրինակելի մոդել:

Կատարված հետազոտության հիմքում ընկած են այն հիմնական դրույթները, որ ՀՀ հիմնական դպրոցներում ներառական կրթության կառավարման գործընթացներն ունեն մի շարք բացթողումներ (կազմակերպվում են գիտամեթոդական անբավարար մշակված ուսումնասիրությունների հիման վրա, դպրոցի ղեկավար կազմի, ուսուցիչներն և բազմամասնագիտական թիմի պլանավորված համագործակցությունը թերի է և այլն): Հարկ ենք համարում ընդգծել հատկապես երկրորդ դրույթի կարևորությունը, որի համաձայն ատենախոսը պաշտպանության է ներկայացրել իր կողմից մշակված ներառական կրթության կառավարման օրինակելի կաղապարը, որում տեղ են գտել կոնկրետ մեխանիզմներ, որոշակի մեթոդներ և դրանց կիրառման պայմանները: Ուշագրավ և կարևոր փորձ ենք համարում նաև այն, որ ատենախոսության թեմայով հրատարակվել է 11 հոդված:

Այսպիսով՝ ատենախոսական աշխատանքի վերլուծությունից պարզ է դարձել, որ հիմնախնդրի տեսագործնական նշանակության հիմնավորումը, ծավալը, կառուցվածքը, բովանդակությունն ու գիտական լեզուն համապատասխանում են ատենախոսական աշխատանքի բովանդակությանն ու պահանջներին:

**Ատենախոսական աշխատանքի առաջին գլխի** վերլուծությունը ցույց է տվել, որ ներկայացված գիտահետազոտական աշխատանքը կազմակերպվել է պատշաճ մակարդակով՝ հետազոտական աշխատանքների կազմակերպման, անցկացման, հետազոտության մեջ ընդգրկված ընտրակազմի թվաքանակի, հետազոտական աշխատանքերի ուղղվածության և այլ տեսանկյուններից: Երեք փուլով կազմակերպված հետազոտության ընթացքում ատենախոսին հաջողվել է լայնածավալ տեսական վերլուծության արդյունքներ ներկայացնել՝ ներառական կրթության կազմակերպման

իրավական և օրենսդրական դաշտի, միջազգային կոնվենցիաների, փաստաթղթերի, դպրոցավարման կարգի ու փաստաթղթավորմանն ուղղված աշխատանքների, դպրոցներում իրականացվող շտկող-զարգացնող աշխատանքների դրվածքի, մասնագիտական փոխգործունեության տեսանկյունից: Մ.Ա. Գրիգորյանը համեմատական վերլուծություններ է կատարել ներառական գործընթացներին առնչվող մի շարք հասկացությունների (ինտեգրացիա, ներառում, մեյնսթրիմինգ) միջև՝ համարելով, որ ներառական կրթության գաղափարախոսության, դրա կառավարման գործընթացի հստակեցման համար կարևոր են հասկացությունների ճշգրիտ ըմբռնումն ու մեկնաբանումը: Կատարելով պատմամշակութային վերլուծություններ՝ ներկայացրել է ներառական կրթության պատմությունը ՀՀ-ում և այն ազդեցիկ ինստիտուտների և միջազգային ու ազգային կազմակերպությունների դերը, որոնք նպաստել են այս գործընթացների կայացմանը մեր երկրում. հատկապես կարևորել է Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի հատուկ և ներառական կրթության ֆակուլտետի և մի շարք այլ ամբիոնների դերը: Հետազոտության սույն բաժնում ատենախոսը սահմանելով «կրթություն» հասկացությունը՝ համարել է մեր օրերի կրթության առանցքային հարցերը ներառական մոդելի հետ և տվել ՀՀ-ում կրթական համակարգի ղեկավարման վեց մակարդակ: Մեկնաբանելով «կրթության կառավարում» հասկացությունը՝ գլխավոր վեկտորն ուղղել է կանոնավոր և պլանավորված մտածողության գործոնի վրա, որը, ըստ նրա, թույլ է տալիս նախագծել մանկավարժական գործընթացի վարման տրամաբանությունը: Ատենախոսը գտել է, որ ներառական գործընթացների կազմակերպման բազմաթիվ խոչընդոտների պատճառը ուսումնական հաստատությունների տարբեր գերատեսչությունների ներքո գտնվելու հանգամանքն է: Այն դժվարեցնում է միասնական կառավարման հնարավորությունները, տվյալների հավաքագրման արդյունավետությունը. նման դրվածքն ի վերջո թուլացնում է տարածքային կառավարման և տեղական ինքնակառավարման մարմինների միջև օպերատիվ կապը:

Այսպիսով՝ կատարված վերլուծահամադրական աշխատանքների արդյունքում ատենախոսը եկել է եզրակացության, որ՝ չնայած հետազոտվող հիմնախնդրի միջազգային հնչեղության, այն դպրոցական մակարդակում կառավարման բաժինների բովանդակային կողմի մշակման անհրաժեշտության կարիք ունի:

**Ատենախոսական աշխատանքի երկրորդ գլխի վերլուծությունը** ցույց է տվել, որ հեղինակը փորձել է ներկայացնել կրթության կառավարման գաղափարական կողմի վերաարժևորման քայլերը, որոնք արտացոլել է մեր հանրապետության հատուկ դպրոցների և աշակերտների թվաքանակի փոփոխության ցուցանիշներում: Աշխատանքի վերլուծությունից երևում է, որ ատենախոսը կառավարման գործընթացների վրա

անդրադարձող գործոն է դիտարկել նաև կրթության առանձնահատուկ կարիքների գնահատման փոփոխված գործընթացները: Ուշագրավ ենք համարում ՀՀ հիմնական դպրոցում ներառական կրթության դրվածքի վերլուծությունը, որտեղ ատենախոսը փորձել է ցույց տալ, թե ի՞նչ դժվարություններ են ծագում կրթության կառավարման գործընթացներում՝ ներառական կրթությունը գործող համակարգում ներդնելիս: Հետազոտություններն անցկացնելով ՀՀ մի շարք մարզերի (Լոռի, Տավուշ, Շիրակ, Գեղարքունիք, Երևան) 57 դպրոցներում՝ ատենախոսը ուշագրավ բացահայտում է գրանցել առ այն, որ 94 մեթոդմիավորման նիստերի արձանագրություններում ի սպառ բացակայել են ներառական կրթությանը վերաբերող կառավարման բնույթի տեղեկությունները և հրամանները (բացակայում են պլանավորման մատյանները, ուսուցիչներին տրվում են սոսկ ցուցումներ, պաշտոնեական պարտավորությունները դրվում են դասղեկների կամ բազմամասնագիտական թիմի վրա և այլն): Հետաքրքրական ենք համարում այն, որ ատենախոսի կողմից հետազոտվող հիմնահարցի շրջանակներում մանկավարժների և մասնագետների տեղեկացվածության մակարդակի բացահայտման նպատակով անցկացված անկետավորումը ինքնավերլուծության և մի շարք օբյեկտիվ սխալների ու բացթողումների արձանագրման հնարավորություն է ընձեռել: Օրինակ՝ 21.2 %-ը կրթության կառավարման գործընթացին իր մասնակցության որակը անբավարար է գնահատել, իսկ 34.7 %-ը անբավարար է գնահատել գրանցման և հաշվետու փաստաթղթերի վարման կարգը և այլն: Ատենախոսը անցկացրել է նաև ներառական կրթության կառավարման գործընթացների առանձնահատկությունների բացահայտմանն առնչվող ուսումնասիրություններ, որոնց արդյունքում ներկայացրել է դպրոցի աշխատակիցների իրազեկության մակարդակը՝ բնութագրելով այն՝ ըստ տրամաբանորեն կառուցված 6 ուղղության: Հավաստելով հարցման մասնակիցների բարձր որակավորում ունենալու և ներառական կրթության վերաբերյալ նրանց ունեցած դրական վերաբերմունքի փաստը (59.8%)՝ ատենախոսը, այնուամենայնիվ, գտել է, որ դպրոցի աշխատակիցները լուրջ բացթողումներ ունեն կրթության կառավարման գործընթացներում, քանի որ դրանց վերաբերող տեսագործնական գիտելիքների լուրջ պակաս կար:

Հաշվի առնելով վերոհիշյալ գիտահետազոտական փաստերը՝ Մ.Ա. Գրիգորյանը ներառական կրթության կառավարման մոդելի ստեղծման անհրաժեշտությունը հրատապ և անհրաժեշտ է համարում:

**Ատենախոսական աշխատանքի երրորդ գլխի** վերլուծությունից պարզվել է, որ ատենախոսը ներկայացրել է այն հիմնական նախապայմանները, որոնք որոշիչ են ներառական կրթության տեսագործնական մոտեցումների մշակման գործում և տվել է

ներառական կրթության կառավարման հիմնական ուղղությունները: Կատարված տեսագործական հետազոտությունների արդյունքում Մ.Ա. Գրիգորյանը հաստատել է դպրոցներում հոգեբանամանկավարժական և ընտանեկան աջակցության ցածր մակարդակը՝ նշելով, որ այդ աշխատանքները հաջողված համարել չի կարելի: Ատենախոսին հաջողվել է, հաշվի առնելով տեսական վերլուծության արդյունքները, ներկայացնել, բազմամասնագիտական թիմերի գործունեության պլանավորման քայլերը: Նա, հենվելով կառավարման մոդելների վրա, ներկայացրել է կառավարման համակարգերը և դրանց բովանդակությունը, որին անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել կրթության կառավարման գործընթացներում: Հենվելով փոխգործունեության բաշխման կազմակերպչական դասական մեթոդ հանդիսացող կանոնակարգման (ռեգլամենտի) մեթոդի վրա՝ ներկայացրել է ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների կառավարման դրույթների կանոնակարգի մոդելը (Գծապատկեր 6): Հատկապես արժևորում ենք այն, որ Մ.Ա. Գրիգորյանը հիմնական դպրոցի կառավարման պայմանների վերլուծության արդյունքում ներկայացրել է ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցի կառավարման օրինակելի մոդել՝ մշակված ուղղվածությամբ և 4 հիմնական բաժնով: Նա հաջողությամբ մեկնաբանել է վերջիններիս բովանդակությունն ու դրանցից որոշների համար հստակեցրել մոտիվացիոն պայմանների և ֆինանսանյութական հնարավորությունների հաշվառման նշանակությունը: Կառավարման համակարգում ատենախոսը կարևորել է ուսուցիչների վերապատրաստման, ուսումնադաստիարակչական և շտկող-գարգացնող աշխատանքերի ու մակավարժահոգեբանական աջակցության իրավաբանական պայմանների ապահովման հարցերի հստակեցում՝ դրա տակ հասկանալով աշխատանքային պլանների հաստատում, մանկավարժահոգեբանական խորհրդի առանցքային հարցերի, աշխատողների պաշտոնեական պարտականությունների հստակեցում և այլն: Մ.Ա. Գրիգորյանը միջմասնագիտական համագործակցության կարևորությունը դիտարկելով որպես ներառական կրթության արդյունավետ կառավարման գրավական՝ հավելված 1-ում ներկայացրել է մասնագետների և մանկավարժների գործունեության կառավարման հիմնական ուղղություններն ու առանձնահատկությունները. ներկայացվել է դպրոցի աշխատողների փոխգործունեության հիմնական բովանդակությունը: Ներառական կրթության կառավարման գործընթացում հիմնական դժվարություն հանդիսացող ԱՌԴ-ների վրա տարվող աշխատանքների դրվածքի ուսումնասիրության նպատակով «Աշակերտների անհատական ուսուցման պլանների կառավարման ուղիները ՀՀ ներառական կրթության համակարգում» բաժնում Մ.Ա. Գրիգորյանը մանրամասն անդրադարձել է ԱՌԴ-ների վարման կարգին, բովանդակությանը,

դրանց լրացման առանձնահատկություններին: Ներկայացրել է ԱՌԴ-ի մշակման և կիրառման գործնական փուլերը, հիմնական քայլերը, ինչպես նաև վերլուծել է յուրաքանչյուր մասնագետի գործառույթը և ծնողների դերը: Ատենախոսը տվել է նաև ԱՌԴ-ի վարման ամբողջական գործընթացի վարման կարգի օրինակելի նմուշ (հավելված 3):

Այսպիսով՝ Մ.Ա. Գրիգորյանի կողմից իրականացված գիտահետազոտական աշխատանքը, որի շրջանակներում բացահայտվել է ներառական կրթության կառավարման առանձնահատկությունները՝ ՀՀ հիմնական դպրոցում դիտում ենք, որպես խթան ներառական կրթության կառավարման խոչընդոտների բացահայտման, դրանց հաղթահարման ուղիների մշակման և ներառական կրթության կառավարման օրինակելի մոդելի մշակման համար: Հաստատում ենք, որ կատարված ուսումնասիրությունների արդյունքում հարուստ և կարևոր տեսագործնական նյութ է մշակվել: Հարկ է նշել, որ Մ.Ա. Գրիգորյանի կողմից ներկայացված գիտահետազոտական աշխատանքի արդյունքների հավաստիությունն ու հիմնավորվածությունն արտացոլվում են ներկայացված արդյունքերի բազմակողմանի վերլուծության մեջ և նրանում, որ հետազոտության հիմնական դրույթները, արդյունքերը և հետևությունները քննարկվել են Վ. Բոյունովի անվան պետական համալսարանի Կրթության կառավարման և պլանավորման ամբիոնի, ինչպես նաև Խ. Աբովյանի անվան ՀՊՄՀ-ի Հատուկ մանկավարժության և հոգեբանության ամբիոնի նիստերում (2015-2019), գիտագործնական գիտաժողովներում և մի շարք հիմնական դպրոցների մանկավարժական խորհրդի նիստերում (2015-2016): Ելնելով վերոհիշյալից՝ կարող ենք ասել, որ Մ.Ա. Գրիգորյանի «Ներառական կրթության կառավարման առանձնահատկությունները ՀՀ հիմնական դպրոցում» թեմայով ատենախոսությունը ավարտուն գիտահետազոտական աշխատանք է:

Չնայած վերոհիշյալի՝ աշխատանքը գերծ չէ որոշ բացթողումներից և անճշտություններից, որոնք մենք ներկայացրել ենք **դիտողությունների ձևով**:

1. Կարծում ենք՝ քանի որ ներկայացված աշխատանքը վերաբերում է կրթության կառավարմանը, այն առավել կշահեր, եթե հետազոտության կազմակերպման մեջ ընդգրկվեին մոնիթորինգի (Ի.Ի. Մազուր՝ 2003, Ի.Պ. Ֆարման՝ 2016 և այլք), SWOT վերլուծության, մանկավարժական թեսթավորման, խորը հարցազրույցի (Վ.Ա. Յադով՝ 2007), հոգեբանամանկավարժական փաստաթղթերի վերլուծության, ռեգլամենտի մեթոդները. ի դեպ՝ վերջին մեթոդը կիրառվել, սակայն գիտահետազոտական համակարգի ոչ մի բաժնում չի արտացոլվել: Բացի այդ, 66-րդ էջում նշվել է հարցազրույցի մեթոդի մասին, սակայն և՛ գիտական ապարատում, և՛ հետազոտության տեսական վերլուծության մասում (էջ՝ 44, 45)

ներկայացվել է միայն զրույցի մեթոդը: Բերվածից պարզ չի երևում հարցազրույցի մեթոդը կիրառվել, թե՞ պարզապես Նույնացվել է զրույցի մեթոդի հետ:

2. «Չարգացման հապաղումներ ունեցող աշակերտներ» արտահայտությունը չի բացահայտում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կազմը, քանի որ մասնագիտական գրականության մեջ նման կազմի պատկանող երեխաներ չեն նկարագրվում: Կիրառելի է «հոգեկան զարգացման հապաղում» եզրույթը, որը դիզոնտոգենեզի առանձին տեսակ է՝ ռետարդացիայի երևույթ (Վ.Վ. Լեբեդինսկի՝ 2006, էջ՝ 54-56): Նույն տրամաբանությամբ ընդունելի չէ «լսողության, տեսողության, ինտելեկտի, խոսքի հապաղումներ ունեցող երեխաներ» հասկացությունները (էջ՝ 88,102,142 և այլուր): ՀՀ-ում հիմնականում կիրառվում են լսողության խանգարում ունեցող, տեսողության խանգարում ունեցող, մտավոր հետամնացություն ունեցող երեխա հասկացությունները (տե՛ս ՀՄԴ- 10, ՖՄԴ և այլն):

3. Նշված է, որ մանկավարժական խորհրդի գործունեության կառավարումը պետք է իրականացնի ուսումնադաստիարակչական գծով փոխտնօրենը կամ՝ «ԱՌԴ-ը կազմող թիմը պետք է հավաքվի վեց, իսկ անհրաժեշտության դեպքում՝ երեք ամիսը մեկ անգամ և այլն...», սակայն նշված չէ՝ ըստ ո՞ր հրաման-կանոնակարգի: Իսկ, եթե դա հետազոտության արդյունքում կատարված եզրակացություն է, հարկ է, որ երևան այն կոմանները, որոնցից բխեցվել է եզրակացությունը (էջ՝ 98, 107):

4. Ըստ մեզ գրականության ցանկը վերջին հինգ տարվա ընթացքում լույս տեսած աղբյուրներով համալրման կարիք ունի: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ներկայացված գիտահետազոտական աշխատանքը վերաբերում է ներառական կրթության կառավարման խոչընդոտների ուսումնասիրությանն ու հաղթահարմանը, և հետազոտություններն անցկացվել են ՀՀ-ի մի շարք մարզերում՝ մասնավորապես Լոռու, Տավուշի, Ծիրակի, Սյունիքի մարզերում, պետք է ասել, որ նմանատիպ հիմնահարցերին ուղղված հետազոտություններ պարունակող և ռազմավարական քայլեր առաջադրող որոշ աղբյուրներ դուրս են մնացել.

- Ներառական կրթության ռազմավարություն. Դասագիրք.-երկրորդ, Ն 610 Հրատարակություն.-Եր.: Ասողիկ, 2020.-312 էջ

- Համընդհանուր ներառականության գործընթացի կայացման գնահատումը ՀՀ Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի մարզերում // Հայկական Կարիտաս, Խ. Արուվյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Համայնքային ներառականության և հաշմանդամության խնդիրների հետազոտական կենտրոն. Մ. Հարությունյան, Գ. Հովյան, Լ. Սարատիկյան, Թ. Ազատյան, Ս. Մուրադյան, Բ. Տանաջյան.- Երևան, 2019, 100 էջ:



Բացի այդ, հետաքրքրական կլինեն, եթե աշխատանքի համար մեթոդաբանական հիմք հանդիսացած լինեին նաև կառավարման գիտության ականավոր գիտնականներ Ֆրեդերիկ Վինսլոու Թեյլորի, Էլթոն Մոյոյի, Մաքս Վեբերի հայտնի տեսությունները:

5. Աշխատանքը զերծ չէ խմբագրական սխալներից. օրինակ՝ «ՀՀ հիմնական դպրոցներում ներառական կրթության կառավարման դրվածքի ուսումնասիրում» (էջ՝ 2): Հարկ էր, որ շարադրված լիներ՝ «Ներառական կրթության կառավարման դրվածքի ուսումնասիրությունը ՀՀ հիմնական դպրոցներում», մանավանդ, որ այն ենթավերնագիր է:

Մի շարք տեղերում կիրառվել է խորհրդակցություն եզրույթը (օրինակ, էջ՝ 99, 100), որը, ըստ մեզ, պետք է լիներ խորհրդատվություն, քանի որ այն հոգեբանամանկավարժական աջակցության գործընթացի գլխավոր օղակներից է, իսկ եթե նկատի է առնվել հենց խորհրդակցության իմաստը, այն հարկ է, որ պատշաճ կերպով մեկնաբանվեր, որպես կառավարման գործընթացի մաս կամ օղակ, երևար դրա կոնկրետ բովանդակությունը:

Սխալ ձևակերպումներ են արձանագրվել նաև հարցաթերթերում . օրինակ՝ «Ըստ Ձեզ՝ դպրոցում ո՞վ պետք է իրականացնի բազմամասնագիտական թիմի աշխատանքները» (էջ՝ 155): Կարծում ենք այստեղ «իրականացնի» բառի փոխարեն հարկ էր, որ կիրառվեր «ղեկավարի, կառավարի կամ կազմակերպի» բառերից որևէ մեկը: Տեքստում հաճախակի հանդիպում է «Ներառական կրթության գործընթաց իրականացնող դպրոցներ» արտահայտությունը. ըստ մեզ՝ այստեղ գործընթաց բառն ավելորդ է, կարելի է գրել «Ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներ»:

**ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ**

**Մ.Ա. Գրիգորյանի կողմից իրականացված գիտահետազոտական աշխատանքն ունի ատենախոսական աշխատանքի պահանջներին համապատասխանող գիտական կառուցվածք: Ներկայացված տեսագործական նյութը ձևակերպված է պատշաճ մասնագիտական լեզվով, որը համապատասխանում է ատենախոսական աշխատանքի շարադրման պահանջներին: Ատենախոսության սեղմագիրը և ատենախոսությունը համապատասխանում են, իսկ պաշտպանության ներկայացված դրույթներն արտացոլված են Մ.Ա. Գրիգորյանի կողմից հրատարակված հոդվածներում: Այն ավարտուն և ինքնուրույն հետազոտություն է, որից երևում են ատենախոսի մասնագիտական գիտելիքների, գործնական պատրաստվածության**

մակարդակը, ինչպես նաև համակարգված մտածողությունը և ոլորտի հիմնախնդիրներն հաղորդակից լինելու փաստ:

Այսպիսով, ելնելով ներկայացված հետազոտության արդիականությունից, նպատակից, խնդիրներից, վարկածից, պաշտպանության ներկայացվող դրույթներից և նրանից, որ առաջին անգամ ՀՀ-ում ներառական կրթությունն իրականացնող դպրոցների համար մշակվել է կրթության կառավարման օրինակելի մոդել՝ հաստատում ենք, որ Մ.Ա. Գրիգորյանի «Ներառական կրթության կառավարման առանձնահատկությունները ՀՀ հիմնական դպրոցում» թեմայով ատենախոսական աշխատանքը համապատասխանում է ԲՈԿ-ի կողմից՝ ԺԳ. 00.01 «Մանկավարժության տեսություն և պատմություն» մասնագիտությամբ մանկավարժական գիտությունների թեկնածուի գիտական աստիճանի հայցման ատենախոսությանը ներկայացվող 7-րդ կետի պահանջներին, իսկ ատենախոսն արժանի է իր կողմից հայցվող գիտական աստիճանին:

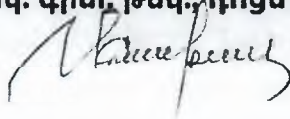
Պաշտոնական ընդդիմախոս՝  
մանկ. գիտ. թեկ., դոցենտ՝



L. Ռ. ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Պաշտոնական ընդդիմախոս մանկ.գիտ. թեկնածու, դոցենտ  
Լ.Ռ.Սարգսյանի պտղաբույսերի հաստատում եմ  
ՀԴՄՀ-ի գիտ. քարտուղար՝ մանկ. գիտ. թեկ., դոցենտ՝

Ամիս-ամսաթիվ՝ 02.12.2023



Մ. Ս. ԽԱՊԻՐՅԱՆ