



Բաց հասարակության հիմնադրամներ-Հայաստան



Կրթական հետազոտությունների
և խորհրդատվությունների
կենտրոն

ՀՀ-ում ներառական կրթության իրականացման գնահատում

Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն

2013

Բովանդակություն

Նախաբան	3
Հապավումների ցանկ.....	4
Համառոտագիր.....	5
Ներածություն	13
Հետազոտական խնդիրներ և նպատակներ	14
Հետազոտության մեթոդաբանական և մեթոդական մասեր.....	17
Գլուխ 1. Ներառական կրթության համակարգը ՀՀ-ում.....	19
1.1. Ներառական կրթության օրենսդրական հիմքերը. Միջազգային և տեղական օրենսդրություն.....	19
1.2. Ներակառան կրթության համակարգի առանցքային տարրերը	22
Գլուխ 2. Ներառական կրթության ներդրումն ու կայացումը Հայաստանում. Առկա մոդելները և զարգացման հեռանկարները.....	24
2.1 Ներառական կրթության համակարգի ներդրումը Հայաստանում	24
2.2 Ներառական դպրոցների տիպային ֆինանսավորման մեխանիզմները.....	25
2.3. Ներառական կրթության իրականացման պիլոտային ծրագիրը Տավուշի մարզում.....	27
2.4 Դեպի համընդհանուր ներառում.....	30
Գլուխ 3. Ներառական կրթության իրականացումը դպրոցներում	31
3.1. Հանրակրթական դպրոցներին ներառական դպրոցի կարգավիճակ շնորհելու գործընթացը	31
3.2. Ներառական դպրոցների ֆիզիկական հարմարեցվածություն, նյութատեխնիկական և մեթոդական ռեսուրսների վերլուծություն.....	32
3.3 Մանկավարժամասնագիտական ռեսուրսների վերլուծություն. բազմամասնագիտական թիմեր և առարկայական ուսուցիչներ.....	34
3.4. Ուսուցիչների վերապատրաստում և հետադարձ կապի մեխանիզմներ	37
3.5. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատում և ԱՌԻՊ-ներ.....	40
3.6. Ներառական կրթությունը շահագրգիռ կողմերի ընկալումներում	46
Գլուխ 4: Ներառական կրթության իրականացման արդյունքները. գնահատման մեխանիզմներ, ձեռքբերումներ և կենսունակության հնարավորություններ	49
4.1. Ներառական կրթության արտաքին և ներքին մոնիթորինգի և գնահատման մեխանիզմներ	49
4.2. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ինտեգրումը դպրոց և համայնք.....	50
4.3. Ձեռքբերումներ և կենսունակության հնարավորություններ	53
Եզրակացություններ	54
Առաջարկություններ	55
Հավելված.....	Error! Bookmark not defined.

Նախաբան

Մույն ծրագիրը իրականացվել է «Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոնի» կողմից Բաց հասարակության հիմնադրամներ-Հայաստան գրասենյակի ֆինանսավորմամբ՝ 2013թ. հունվարից հունիս ամիսների ընթացքում ՀՀ-ի 5 թիրախային մարզերում գործող ընտրանքային 34 ներառական դպրոցներում:

Ուսումնասիրության արժեքը կայանում է նրանում, որ այն ամբողջովին հիմնված է **մասնակցային գնահատման մեթոդաբանության** վրա, այսինքն՝ ներառում է ներառական կրթության ծրագրի անմիջական շահառուների կողմից իրավիճակի ներկայացում և խնդիրների վերհանում, որոնք համադրվել են պետական լիազոր և հասարակական/միջազգային կառուցների դիրքորոշումների և օրենսդրական հիմքերի հետ՝ ոլորտային քաղաքականությունների և որոշումներում բացթողումների և անճշտությունների բացահայտման և դրանց հաղթահարման համար՝ ի նպաստ ՀՀ-ում ներառական կրթության համակարգի զարգացմանը և համընդհանուր ներառականության նախապատրաստմանը:

Ծրագրի աճնակազմը շնորհակալություն է հայտնում ուսումնասիրված 34 ներառական դպրոցների տնօրինություններին և մանկավարժական անձնակազմին՝ հետազոտությանը մեծապես աջակցելու համար:

Հետազոտական թիմը շնորհակալություն է հայտնում Բաց հասարակության հիմնադրամներ-Հայաստան գրասենյակին՝ նման հետազոտություն իրականացնելու համար հնարավորության ստեղծման և հետազոտության ընթացքում ինտենսիվ աջակցության ցուցաբերման համար:

Ծրագրի ղեկավար՝ Փոխարարյան Աննա

Հետազոտական աշխատանքերի ղեկավար, Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոնի տնօրեն՝ Գալստյան Մարինա

Որակի վերահսկման պատասխանատու՝ Շաքարյան Լիլիթ

Կրթական գծով փորձագետ՝ Խաչատրյան Արտակ

Հոգեբանական և սոցիալական ադապտացման գծով փորձագետ՝ Սահակյան Անահիտ

Տնտեսագիտական գծով փորձագետ՝ Հովհաննիսյան Կարեն

Հուլիս 2013թ.

“Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոնը” Հայաստանում գործող հետազոտական կազմակերպություն է, որի գործունեության ոլորտներն են՝ ֆորմալ և ոչ ֆորմալ կրթությունը, երեխաների իրավունքների պաշտպանությունը: Կենտրոնը իրականացրել է մի շարք հետազոտություններ բարձրագույն կրթական համակարգի, խնամատարության վերաբերյալ: Կենտրոնն ունի մասնագիտացված թիմ, որի անդամներն ունեն երկար տարիների փորձ հետևյալ ոլորտներում՝ մարդու իրավունքներ, բարձրագույն կրթություն, երեխաների իրավունքների պաշտպանություն: Մեր գործունեության վերաբերյալ առավել մանրամասն տեղեկություն կարելի է ստանալ մեր կայքէջից՝

www.e-research.am.

Մույն հաշվետվությունում տեղ գտած տեսակետների և վերլուծությունների հեղինակը «Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն» կազմակերպությունն է, և նյութի բովանդակության համար պատասխանատու է միայն «Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն» կազմակերպությունը: Դրանք արտահայտում են հեղինակների կարծիքը և հաստատված չեն Բաց Հասարակության հիմնադրամ- Հայաստանի կամ խորհրդի կողմից, հետևաբար չեն ներկայացնում Բաց Հասարակության հիմնադրամ- Հայաստանի դիրքորոշումներն ու տեսակետները: Մույն հաշվետվության բովանդակությունը կարող է չհամընկնել Բաց Հասարակության հիմնադրամ տեսակետներին:

Մույն հաշվետվության թողարկումը հնարավոր է դարձել Բաց Հասարակության հիմնադրամ- Հայաստանի ամբողջական ֆինանսական օժանդակության շնորհիվ՝ Ներառական կրթության իրականացման գնահատումը Հայաստանում, թիվ՝ 18291 ծրագրի շրջանակներում:

Հապավումների ցանկ

ԱՏՀ	Առանցքային տեղեկատուների հարցազրույց
ԱՌԻՊ	Անհատական ուսումնական պլան
ԲՀՄԳ	Բժշկամանկավարժահոգեբանական գնահատում
ՖԽԶ	Ֆոկուս խմբային քննարկում
ՆԴ	Ներառական դպրոց
ՆԿ	Ներառական կրթություն
ԿԱԻ	Կրթության ազգային ինստիտուտ
ԿԱՊԿՈԻ	Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող
ԿԱՊԿԳ	Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքների գնահատում
ԿԳՆ	Կրթության և գիտության նախարարություն

Համառոտագիր

Ներածություն: 2000թ.-ից ի վեր ներառական կրթությունը (ՆԿ), որպես կրթական բարեփոխումների մի մաս, հանդիսանում է ՀՀ կառավարության առաջնահերթ խնդիրներից մեկը: ՀՀ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող /ԿԱՊԿՈՒ/ անձանց կրթության մասին օրենքն ընդունվեց 2005թ.-ին, որից հետո ՆԿ-ը ընդգրկվեց կրթության զարգացման պետական ծրագրերի մեջ: ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքի ընդունումից 7 տարի անց ՀՀ Ազգային ժողովը հաստատեց հանրակրթության մասին օրենքում փոփոխություններ կատարելու օրենքի նախագիծը, որի համաձայն ՆԿ մասին օրենքը դառնալու է հանրակրթության օրենքի մի մասը՝ ըստ այդմ հանրակրթական համակարգը նախապատրաստելով համընդհանուր ներառականության, որը պլանավորված է կյանքի կոչել մինչև 2022թ.: Նման զարգացումների ներքո հատկապես արդիական է դառնում ՀՀ-ում ՆԿ իրականացման համալիր ուսումնասիրությունը, որը հնարավորություն կտա բացահայտել ոլորտի ձեռքբերումները, հիմնական խնդիրները և գնահատել համընդհանուր ներառականությանը անցում կատարելու ՀՀ հանրակրթության համակարգի պատրաստվածության աստիճանը:

Հետազոտության նպատակը և խնդիրները: Հետազոտության նպատակն է գնահատել ՀՀ-ում ՆԿ իրականացման առկա վիճակը՝ վերհանելով ձեռքբերումները և խնդիրները, որոնք հիմք կհանդիսանան համակարգի հետագա բարեփոխումների ընթացքում որոշումների կայացման համար: Սույն ծրագիրը իրականացվել է «Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն»-ի կողմից Բաց Հասարակության հիմնադրամներ Հայաստան գրասենյակի ֆինանսավորմամբ՝ 2013թ. հունվարից հունիս ամիսների ընթացքում ՀՀ-ի 5 թիրախային մարզերում գործող ընտրանքային 34 ներառական դպրոցներում (ՆԴ):

Սույն հետազոտությունն իրականացվել է որակական և քանակական մեթոդների համադրմամբ: Իբրև որակական հետազոտության մեթոդ ընտրվել են խորին հարցազրույցի, առանցքային տեղեկատուների հարցազրույցի /USZ/ և ֆոկուս-խմբային քննարկումների մեթոդները: Քանակական հետազոտությունն իրականացվել է կիսաստանդարտացված հարցազրույցի մեթոդի կիրառությամբ: Իբրև ոլորտային զարգացումների իրավիճակի նկարագրում՝ իրականացվել է նաև համապատասխան օրենսդրական փաստաթղթերի և ակտերի, միջազգային հոչակագրերի և պարտավորությունների փաստաթղթերի վերլուծություն:

Ընդհանուր առմամբ, հետազոտությանը մասնակցել են ՆԴ-ների 64 ներկայացուցիչ (տնօրեններ և բազմամասնագիտական թիմի անդամներ) և 34 ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողներ: Բացի այդ ուսումնասիրվել են նաև ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների, ինչպես նաև 600 առարկայական ուսուցիչների և 600 աշակերտների դիրքորոշումները: Ընդհանուր իրավիճակային նկարագիր ստանալու համար ուսումնասիրվել են նաև ոլորտի 12 փորձագետների կարծիքները: Հետազոտությունն անդրադարձել է այնպիսի հարցադրումների քննարկմանը, ինչպիսիք են՝ **ՀՀ-ում ՆԿ համակարգի ձևավորման և զարգացման հեռանկարները, ՆԴ-երի գործառնության առանձնահատկությունները (ֆիզիկական, նյութատեխնիկական հագեցվածությունը, մարդկային ռեսուրսները), մասնագետների վերապատրաստումների համակարգի նկարագիրը, ԿԱՊԿՈՒ երեխաների գնահատման և անհատական ուսումնական պլանների կազմման առանձնահատկությունները, ինչպես նաև համակարգի ձեռքբերումները և կենսունակության հնարավորությունները և համընդհանուր ներառականությանը պատրաստվածության աստիճանը:**

Արդյունքների նկարագրություն

ՀՀ ՆԿ համակարգը: ՀՀ-ում ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքը և համապատասխանաբար՝ ներառական կրթության ՀՀ ծրագիրը ընդունվել է 2005թ-ին:¹ Օրենքը ՆԿ-ը սահմանում է որպես ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության համար առանձնահատուկ պայմանների ապահովման միջոցով նրանց համատեղ ուսուցումը հանրակրթական եւ մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում՝ նման պայմանների կարիք չունեցող անձանց հետ: Օրենքի այս սահմանումը արդեն իսկ ենթադրում է, որ խոսքը գնում է ոչ թե բոլոր աշակերտների համար հավասար կրթական հնարավորությունների ստեղծման և առանձնահատկություններից բխող կարիքների բավարարման մասին, այլ պարզապես **համատեղ ուսուցման կազմակերպման և ավելին, ԿԱՊԿՈՒ անձանց համար առանձնահատուկ պայմանների ստեղծման մասին:** Այլ կերպ ասած, դպրոցը ապահովում է ինտեգրում՝ համատեղ ուսուցման կազմակերպման միջոցով, այլ ոչ թե բոլոր աշակերտների համար հավասար հնարավորությունների ապահովում:

ՀՀ-ում ՆԿ համակարգը բաղկացած է հետևյալ տարրերից՝ 1.Երեխայի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատում, որը կատարվում է ՀՀ Բժշկամանկավարժահոգեբանական գնահատման /ԲՀՄԳ/ կենտրոնի կողմից: 2. Անհատական ուսումնական պլաններ /ԱՈԻՊ/, որոնք մշակում են դպրոցի մասնագետների և ԲՀՄԳ կենտրոնի աջակցության միջոցով՝ ՆԴ ընդունվելուց մեկ ամիս անց: 3. ՆԴ ֆիզիկական, նյութատեխնիկական ռեսուրսներ, որոնք ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքում ձևակերպված են իբրև անհրաժեշտ տարածքներ և կառույցներ, ինչպես նաև ուսումնամեթոդական և սանիտարակենցաղային միջոցների ամբողջություն: 4. ՆԴ մասնագիտական ռեսուրսներ, որոնք իրենցից ներկայացնում են բազմամասնագիտական թիմերը՝ բաղկացած երեք և ավելի մասնագետներից: 5. Առարկայական ուսուցիչներ, ովքեր ապահովում են հանրակրթական ծրագրերի դասավանդումը: 6. ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների ծնողներ, ովքեր, օրենքով սահմանված կարգով, պետք է մասնակցեն ԱՈԻՊ-երի մշակմանը:

ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքի ընդունումից ի վեր ՀՀ-ում գործում են 98 ՆԴ-երը, որոնք ունեն մարզային խիստ անհավասարաչափ բաշխում. ավելի քան 50%-ը տեղակայված է մայրաքաղաքում, իսկ Արարատի, Վայոց Ձորի և Արագածոտնի մարզերն ունեն ընդամենը մեկական ՆԴ:

Տավուշը իբրև փորձնական ծրագիր: ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքի ընդունումից 5 տարի անց՝ 2010 թ.-ին, «Հուլիսի կամուրջ» ՀԿ-ի և ՀՀ ԿԳՆ-ի համատեղ նախաձեռնությամբ սկիզբ դրվեց փորձնական մի ծրագրի, որը կիրառվեց միայն Տավուշի մարզում: Ծրագրի նպատակը կայանում էր հետևյալում. մարզում գործող բոլոր հանրակրթական դպրոցներում ստեղծել պայմաններ՝ հատուկ կրթական կարիք ունեցող երեխաների կրթությունը իրականացնելու համար: Այսինքն, ենթադրվում է, որ Տավուշի մարզի դպրոցների երեխաների մի մասն անընդհատ աջակցության կարիք ունեն, և այդ աջակցությունը ցուցաբերում են ուսուցչի օգնականները: Ուսուցչի օգնականի թիվը որոշվում է դպրոցի սովորողների միջին տարեկան թվի (ոչ ԿԱՊԿՈՒ սովորողների) 10%-ի հաշվարկից: Տավուշի մարզի 77 դպրոցներից 62-ում չկան ԲՀՄԳ կենտրոնի կողմից վկայագրված ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ, և այստեղ աշխատում են միայն ուսուցչի օգնականներ: Այդ դպրոցները **չունեն ՆԴ- կարգավիճակ:** Տավուշի մարզի 15 դպրոց ներառված է ՀՀ-ում գործող ՆԴ-երի ցուցակում: Այսինքն այս դպրոցներում սովորում են վկայագրված երեխաներ: Նշված դպրոցներում աշխատում են և՛ ուսուցչի օգնականներ, և՛ հատուկ մանկավարժներ: Հատուկ

¹ Հայաստանի Հանրապետության օրենքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին, <http://edu.am/index.php?id=97&topMenu=-1&menu1=85&menu2=89&arch=0#g3>

մանկավարժների ֆինանսավորումը կատարվում է ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված փորձնական կարգի միջոցով՝ առանց ավելացված չափաքանակի:

ՆԿ համակարգի ֆինանսավորումը: ՀՀ-ում փաստացիորեն գործում է ՆԿ համակարգի ֆինանսավորման երկու մեխանիզմ՝ տիպային և փորձնական՝ Տավուշի մարզի համար: Տիպային ֆինանսավորման դեպքում տվյալ ուսումնական տարվա սկզբին նախորդող ամսվա ընթացքում ԿԳՆ-ը Ֆինանսների նախարարությանն է ներկայացնում ուսումնական տարվա համար ՀՀ-ում գործող՝ պաշտոնապես ճանաչված ՆԴ-երում ներգրավված ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների թիվը: Գոյացած ընդհանուր թիվը վերածվում է խմբերի՝ յուրաքանչյուրում 15-ական ԿԱՊԿՈՒ աշակերտ: Մեկ խմբի համար սահմանվում է հատուկ մանկավարժի, դաստիարակի, հոգեբանի, ինչպես նաև խոհարարի աշխատանքային ծանրաբեռնվածություն՝ մեկ դրույքի չափով: Ֆինանսավորում է ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների սննդի և տեղափոխման, լույսի և ջրի համար նախատեսված ծախսերը²: Մյուս ծախսերը կատարվում են հանրակրթական դպրոցի համար սահմանված կարգով: Ֆինանսների նախարարությունը հաշվարկում է տարեկան բյուջե և գումարը ուղղորդվում է մարզային վարչություններ՝ վերաբաշխելու համար: Եթե ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար տարեկան հատկացվում է մոտ 100.000 ՀՀ դրամ, ապա ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար այդ թիվը գերազանցում է մոտ 4-5 անգամ՝ կազմելով յուրաքանչյուրի համար՝ տարեկան 400-500.000 դրամ: Տավուշի պարագայում ֆինանսավորումը կատարվում է փորձնական կարգի համաձայն³ առանց ավելացված չափաքանակի: Այն դպրոցները, որոնք չունեն վկայագրված ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ, ֆինանսավորվում են միայն ուսուցչի օգնականի հաստիքների չափով, որի աշխատավարձը հավասար է հիմնական ուսուցիչների միջին աշխատավարձի 80%-ին: Տավուշի պետականորեն հավատարմագրված ՆԴ-երի պարագայում ուսուցչի օգնականից բացի ֆինանսավորվում է նաև հատուկ մանկավարժի հաստիքը, որի աշխատավարձը համարժեք է մանկավարժի միջին ամսական աշխատավարձին:

Ղեկի համընդհանուր ներառականություն: 2012թ.-ին ՀՀ ԿԳՆ հանդես եկավ մի նախաձեռնությամբ, որի համաձայն այլևս գոյություն չեն ունենալու ՆԴ և ոչ ՆԴ-ներ , այլ խոսքը գնալու է համընդհանուր ներառականության մասին՝ այսինքն ՀՀ-ում գործող բոլոր հանրակրթական դպրոցներն ինքնըստիսյան պետք է դառնան ներառական: Այս նախաձեռնությունը բավականին ռիսկային է: Պետք է ճշգրիտ հաշվարկված լինեն պետական բյուջետային ներդրումները և ըստ այդմ՝ ՆԴ-երի ավելացման դինամիկան: ԿԳՆ նախարարի հայտարարության համաձայն մինչև 2022թ. ՀՀ-ում գործող բոլոր հանրակրթական դպրոցները պետք է իրենց դռները բացեն ԿԱՊԿՈՒ երեխաների առջև: Սակայն, հետազոտության մեջ ներգրավված և որևէ փորձագետ, այդ թվում ԿԳՆ և Ֆինանսների նախարարության ներկայացուցիչները, չեն կարող ասել, թե ինչպիսին է լինելու մինչև 2022թ. ՆԴ-երի թվի ավելացման դինամիկան, որքանով է պետական բյուջեն «ունակ» իրեն թույլ տալու ունենալ 1400-ից ավելի ՆԴ, և, ամենակարևորը, ֆինանսավորման որ մեխանիզմն է գործելու համընդհանուր ներառականության դեպքում՝ այսօրվա տիպային մոդելը տարածվելու է բոլորի վրա, Տավուշի պիլոտային ֆինանսավորման կարգը դառնալու է տիպային, թե՛ մշակվելու է լիովին այլ ֆինանսավորման մեխանիզմ: Այս հարցերի պատասխանը լիազոր մարմինները, ինչպես նաև ոլորտի ներկայացուցիչները դեռ չունեն: Որոշ փորձագետներ նախապատվությունը տալիս են Տավուշի՝ իբրև ֆինանսավորման նվազագույն ծախսատար մոդելին՝ չանդրադառնալով նրան, թե որքանով է այդ մոդելն ապահովում որակյալ կրթություն:

² <http://www.edu.am/index.php?id=361&topMenu=-1&menu1=85&menu2=109>

³ <http://www.edu.am/DownloadFile/4165arm-havelvac.pdf>

ՆԴ-երի ֆիզիկական հարմարեցվածության, նյութատեխնիկական և մեթոդական ռեսուրսների վերլուծություն: ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքը բավականին անորոշ ձևակերպում է տալիս ՆԴ-երի ֆիզիկական հարմարեցվածության չափանիշներին. խոսքը գնում է *անհրաժեշտ տարածքների/ենթակառուցվածքների մասին*, որոնց բովանդակային կողմը չի նշվում: Տվյալ հետազոտության շրջանակներում ՆԴ ֆիզիկական հարմարեցվածությունը գնահատվել է հետևյալ չափանիշներով՝ 1. թեքահարթակների առկայություն՝ շենքից դուրս և շենքի ներսում: Ուսումնասիրված դպրոցներից և որևէ մեկը չունի շենքի ներքին հարմարեցվածություն: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների դասընկերները ստիպված են երեխային ձեռքերի վրա տեղափոխել երկրորդ հարկ: Հենաշարժական խնդիրներ ունեցող երեխայի համար սա բավականին վտանգավոր քայլ է և կարող է լուրջ վնաս հասցնել երեխայի առողջությանը: 2. Սանհանգույցների հարմարեցվածություն՝ ուսումնասիրված դպրոցներից միայն մեկում՝ Երևանի թիվ 125 դպրոցում է սանհանգույցը մասամբ հարմարեցված ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կարիքներին: Մյուս դպրոցներում առկա են տիպային դպրոցական սանհանգույցներ, իսկ մարզերի պարագայում՝ դրանք հիմնականում գտնվում են անմխիթար պայմաններում: 3. Սննդի կազմակերպման վայրի առկայություն՝ 34 դպրոցներն ունեն սննդի կազմակերպման վայրեր: 4. Սպորտդահլիճի հարմարեցվածություն՝ որևէ դպրոց չունի հարմարեցված սպորտային դահլիճ, առավել ևս մասնագետ-ուսուցիչ, ով կարող է պարապել ֆիզիկական խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ: 5. Առանձնահատուկ դասասենյակային հարմարեցվածությամբ ևս որևէ դպրոց աչքի չի ընկնում: Սա բավականին ծախսատար խնդիր է, որը այսօր որևէ դպրոց սեփական միջոցներով չի կարող ապահովել: Դասընթացները կազմակերպվում են բոլորի համար նախատեսված դասասենյակներում: **Առանձնացված 5 չափանիշներից դպրոցների մեծամասնությունը մասամբ բավարարում է միայն առաջին չափանիշին, և երրորդին՝ ամբողջությամբ: Մնացած չափանիշները գրեթե ամբողջությամբ բացակայում են: Հետևաբար, ֆիզիկական պայմանների տեսանկյունից ուսումնասիրված 34 ՆԴ-ներին կարելի է դասել խիստ թերհագեցվածների շարքին:**

Ի համեմատ ֆիզիկական պայմանների՝ ՆԴ-երի նյութատեխնիկական ռեսուրսներով հագեցվածությունը գնահատվել է որպես հիմնականում ապահովված: Դպրոցների նյութատեխնիկական բազան համալրելու հարցում աջակցություն է ցուցաբերում ԲՀՄ գնահատման կենտրոնը, որը տրամադրում է մեթոդաբանական ձեռնարկներ, տարբեր միջազգային և հասարակական կազմակերպություններ, որոնք հիմնականում օգնում են դպրոցներին ձեռք բերել ժամանակակից դիդակտիկ նյութեր և պարագաներ: Ուսումնասիրված բոլոր դպրոցներն ունեն առանձին ռեսուրս սենյակներ: Իհարկե, դրանց մի մասը բավականաչափ վերանորոգված և հագեցած է համապատասխան գույքով և տեխնիկայով (ինչպես օրինակ՝ Տավուշի մարզում), իսկ մի մասը լրացուցիչ համալրման կարիք ունի:

ՆԴ-ների մասնագիտական ռեսուրսներ: Նախ և առաջ, գոյություն չունի ընդհանուր մոտեցում բազմամասնագիտական թիմի պարտադիր կազմի և անդամների գործառույթների վերաբերյալ: ՀՀ կրթության պետական ծրագիրը սահմանում է, որ թիմում պետք է ներգրավված լինեն երեխայի կրթության համար շահագրգիռ տարբեր մասնագետներ (ընդհանուր կրթության մանկավարժ, հատուկ կրթության մանկավարժ հոգեբան, լոգոպեդ) և թիմի համակարգողը: Մասնագետի աշխատանքի նկարագրությունը կամ առնվազն պարտականությունների սահմանը չի նկարագրվում: Նման կարգավորումների բացակայության արդյունքում, թե՛ բազմամասնագիտական թիմի կազմը, թե՛ պարտավորությունների ընկալումը տարբերվում է ոչ միայն մարզից մարզ, այլև դպրոցից՝ դպրոց: Նույն խնդիրը վերաբերում է նաև Տավուշի: Այստեղ բազմամասնագիտական թիմ ընդհանրապես գոյություն չունի: Մյուս կողմից գրեթե գոյություն չունի հատուկ մանկավարժ և ուսուցչի օգնական մոդելը: Իրականում, դպրոցների մի մասում կան սոցիալական մանկավարժներ, հոգեբաններ և այլ գործառույթներ իրականացնող, ովքեր վերաորակվել են որպես ուսուցչի օգնականներ, սակայն համաձայն չեն այդ որոշման հետ: Այն

օգնականները, ովքեր աշխատել են որպես սոցիալական աշխատող կամ հոգեբան, այսօր այդ նույն աշխատանքը կատարում են ավելի քիչ վարձատրությամբ: Դեպքերի մյուս մասում օգնականները երբեմն կատարում են այն աշխատանքը, ինչ որ սոցիալական աշխատողը կամ հոգեբանը, սակայն դրա համար չունեն համապատասխան մասնագիտական որակավորում: Ավելին, Տավուշի մարզի 6 ուսումնասիրված ՆԴ-երից 4-ի ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողները դժգոհում են, որ իրենց երեխաների հետ անհատական աշխատանք բավարար ժամաքանակով չի տարվում՝ մասնագետների բացակայության հետևանքով: Հաջորդ խնդիրը վերաբերում է բազմամասնագիտական թիմի և ԿԱՊԿՈՒ ծնողների միջև թույլ համագործակցային հարաբերություններին: Մասնավորապես խոսքը գնում է շրջապատից ԿԱՊԿՈՒ երեխային թաքցնելու ծնողների մեծամասնության ջանքերի մասին, ինչ աղյուսքում ծնողները համապատասխան աշխատանք չեն տանում երեխայի հետ տանը՝ զգալիորեն նվազեցնելով դպրոցում կատարվող աշխատանքների արդյունավետությունը և կենսունակությունը: Երրորդ խնդիրը առարկայական ուսուցիչների որոշ մասի մոտ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների նկատմամբ կանխակալ և կարծրատիպային վերաբերմունքի առկայությունն է: Հարկ ենք համարում նշել, որ խնդիրը երկու կողմ ունի: Աշակերտների 70%-ի պնդմամբ ուսուցիչները ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներին վերաբերում են այնպես, ինչպես մյուսներին: Սակայն, բազմամասնագիտական թիմի անդամների հետ անհատական հարցազրույցներում պարբերաբար քննարկվում էր այն խնդիրը, որ որոշ դեպքերում առարկայական ուսուցիչները ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին ընկալում են որպես անընդունակ, հիվանդ երեխաների, որոնց հետ անիմաստ է ժամանակ ծախսել, քանի որ ոչ մի լուրջ գիտելիք չեն կարող ընկալել: Արդյունքում ամբողջ ծանրաբեռնվածությունն ընկնում է բազմամասնագիտական թիմի վրա: Հիմնական ուսուցիչները ցանկություն չունեն նաև հավելյալ ժամանակ տրամադրել ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին, քանի որ 1. չունեն այդ երեխաների հետ աշխատելու համապատասխան գիտելիքներ և հմտություններ (այսինքն՝ վերապատրաստումների կարիք ունեն) և 2. անգամ վերապատրաստվելով՝ համարում են, որ մանկավարժի չնչին աշխատավարձի պայմաններում իրենք չպետք է զբաղվեն ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կրթական խնդիրներով, հատկապես, եթե այդ նպատակով ստեղծվել են մասնագետների խմբեր, ովքեր վարձատրվում են:

Ուսուցիչների վերապատրաստում և հետադարձ կապի մեխանիզմներ: Օրենքով սահմանված կարգով դպրոցին ՆԴ կարգավիճակ շնորհելուց առաջ բազմամասնագիտական և ուսուցչական անձնակազմը պետք է վերապատրաստվի: Հետազոտությանը մասնակցած հիմնական-առարկայական ուսուցիչների զգալի մասը՝ 62.8%-ը փաստել, որ մասնակցել է ներառական կրթության թեմայով վերապատրաստումներին: Ուսուցիչների 61.8%-ը վերապատրաստվել է միայն մեկ անգամ: Վերապատրաստվածների 50.1%-ը չի հիշում, թե որ կազմակերպությունն է իրականացրել վերապատրաստումը, իսկ 43.2% չի հիշում անգամ, թե ինչ թեմայով էր վերապատրաստումը: Թեև ուսուցիչների 40%-ը փաստել է, որ կարիք ունի լրացուցիչ վերապատրաստման, այդուհանդերձ, նրանցից 35.8%-ը պատկերացում չունի, թե հատկապես ինչ թեմայով վերապատրաստման կարիք է զգացվում: Այսպիսով, վերապատրաստող կազմակերպությունները կամ չեն տրամադրում/ապահովում հետադարձ կապի մեխանիզմներ, որոնց միջոցով կարելի է գնահատել վերապատրաստումների արդյունքները և գիտելիքների կիրառությունը կամ ուսուցիչները բավականաչափ հետաքրքրված չեն դասընթացներով և արդյունքներով:

Վերապատրաստվել են նաև հետազոտությանը մասնակից բազմամասնագիտական թիմի 34 անդամներից 32-ը, ովքեր առանձնացրել են գործընթացի մի շարք խնդիրներ: Մասնավորապես, ԿԱՒ վերապատրաստումներում անհրաժեշտ է ավելացնել գործնական գիտելիքները՝ ԿԱՒ կողմից կատարվող վերապատրաստումները հարցվողները գնահատում են որպես բավարար այն ժամանակ, երբ դպրոցը նոր է դառնում ներառական, և շատերն առանձնապես տեղեկություն չունեն ՆԿ մասին: ՆԿ կազմակերպման փաստացի իրականացումից ի վեր ի հայտ են գալիս բազմաթիվ

գործնական հարցեր, որոնց պատասխանները ուսուցիչները չունեն: Վերապատրաստումները պետք է ունենա պրոֆիլային բնույթ՝ ուղղված տարբեր մասնագետների գիտելիքների և փորձի զարգացմանը: Անհրաժեշտ է նաև զարգացնել հետադարձ կապի մեխանիզմները: Բազմամասնագիտական թիմի անդամների գերակշիռ մեծամասնության համոզմամբ այսօր պետական վերապատրաստող կազմակերպությունները չունեն հետադարձ կապի ինստիտուցիոնալ մեխանիզմներ: ԿԱԻ կայքում տեղադրված հարց ու պատասխանի՝ [/http://www.aniedu.am/faq.html/](http://www.aniedu.am/faq.html/) և էլեկտրոնային հարցման՝ [/http://www.aniedu.am/polls.html/](http://www.aniedu.am/polls.html/) բաժիններից որևէ մեկից՝ բազմամասնագիտական թիմի 34 անդամներից և որևէ մեկը տեղյակ չի: Ուսուցիչներից շատերը չգիտեն, թե ում կարելի է դիմել՝ ՆԿ վերաբերյալ նոր գրականություն ձեռքբերելու համար, իսկ ԿԱԻ կայքում ՆԿ-յանն առնչվող նյութերը սահմանափակ են: Նեղ մասնագետների գերակշիռ մեծամասնությունը վերապատրաստվել է միայն մեկ անգամ: Այս հաճախականությունը համարվում է խիստ սահմանափակ և անարդյունավետ գիտելիքի ամրապնդման և կիրառելիության բարձրացման տեսանկյունից: Վերապատրաստումներից առաջ կարիքի գնահատում որպես այսպիսին չի կազմակերպվում: Բոլորի նկատմամբ գործում է նույն մոտեցումը: Գիտելիքների կարիքի գնահատումը դրա կիրառելիության բարձրացման, ինչպես նաև գիտելիք ստացողի կողմից գործընթացի նկատմամբ հետևողական վերաբերմունքի ձևավորման ամենաարդյունավետ մեթոդներից մեկն է:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատում և ԱՌԻՊ-եր: ՀՀ-ում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատումը կատարվում է ԲՀՄԳ կենտրոնի կողմից: Հետազոտության արդյունքների համաձայն մարզերում ծնողների շրջանում գոյություն ունի թերտեղեկացվածություն կրթական կարիքների գնահատման գործընթացի էության և դրա նպատակների վերաբերյալ: Ո՛չ դպրոցի, ո՛չ էլ գնահատման կենտրոնի մասնագետները ծնողներին պատշաճ կերպով չեն բացատրել կարիքների գնահատման էությունը:

ՀՀ-ում գործում է ԲՀՄԳ միայն երեք կենտրոն՝ Երևանում և երկու մասնաճյուղեր՝ Սիսիանի և Լոռվա մարզերում: Կենտրոնների սահմանափակ թվի արդյունքում, գնահատումները հիմնականում կարճաժամկետ բնույթ ունեն (մեկից երկու օր): Գնահատման արդյունավետության համար անհրաժեշտ է ապահովել կենտրոնների բավարար թվաքանակ և մասնագիտական ներուժ: Բազմաթիվ ծնողների հավաստմամբ ցանկալի է, որ երեխաների կրթական կարիքները վերագնահատվեն առավել հաճախ, օրինակ՝ տարին մեկ անգամ ներկայիս երկու տարին մեկ հաճախականության փոխարեն: Նշենք նաև, որ ծնողների մի մասը կասկածանքով է վերաբերվում ԲՀՄ կենտրոնի կողմից կիրառվող գնահատման մեթոդներին, որոնք ընկալվում են որպես պարզունակ: Մեթոդների խնդիրը ընդունվում է նաև կենտրոնի մասնագետների կողմից: ԲՄՀ գնահատման կենտրոնի տնօրենը նշեց, մի քանի ամիս է, ինչ թիմն աշխատում է գնահատման գործիքների կատարելագործման ուղղությամբ՝ համագործակցելով UNICEF-ի և մի շարք միջազգային փորձագետների հետ, և օգտագործելով արտերկրում վերապատրաստումների արդյունքում ձեռքբերված փորձն ու գիտելիքները: Խոսքը հատկապես գնում է տեսողական և շարժական խնդիրների գնահատման գործիքների ֆունկցիոնալության բարձրացման մասին:

ԱՌԻՊ-երի կազմման գործընթացում առկա է երեք առանցքային խնդիրը: Ծնողների ճնշող մեծամասնությունը գաղափար անգամ չունի, թե ինչ է իրենից ներկայացնում ԱՌԻՊ-ը և որն է դրա նպատակը: Բնականաբար, ծնողները չեն մասնակցում ԱՌԻՊ-երի մշակմանը և պատկերացում չունեն, թե որքանով է իրենց երեխաների կրթության փաստացի կազմակերպումը բխում երեխաների՝ ԱՌԻՊ-ում ամրագրված կարիքներից: ԱՌԻՊ-երի կազմման ընթացքում հանդիպող մյուս խնդիրը կապված է բազմամասնագիտական և առարկայական ուսուցիչների միջև թույլ համագործակցության հետ: Մասնավորապես խոսքը գնում է այն մասին, որ շատ դեպքերում առարկայական ուսուցիչները բավարար ուշադրություն չեն հատկացնում ԱՌԻՊ-ում

նախատեսված իրենց բաժինները լրացնելուն՝ պատճառաբանելով, որ ԿԱՊԿՈՒ երեխաներով պետք է զբաղվի բազմամասնագիտական թիմը, այլ ոչ թե առարկայական ուսուցիչները: Երրորդ խնդիրը կայանում է նրանում, որ ԱՌԻՊ-երի վերանայման ընթացքում ամրագրվում է միայն երեխայի՝ առաջընթաց ունենալու կամ չունենալու փաստը: Եթե որևէ առաջընթաց չի դիտարկվում, ապա վերջնականապես կը փոխվում է կամ մնում է նույնը: Բավարար ուշադրություն չի դարձվում այն գործոնների վերլուծությանը, որոնք կարող են հիմք հանդիսանալ առաջընթացի բացակայության և ըստ այդմ՝ մեթոդների և մոտեցումների մեջ փոփոխություններ կատարելու համար:

ՆԿ ընկալումները շահառուների շրջանում: ՆԿ համակարգի շահառուների մի մասը, մասնավորապես ԿԱՊԿՈՒ երեխաների և ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողները շարունակում են թերտեղեկացված մնալ ՆԿ էության և հիմնական նպականների մասին: ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների շրջանում թերտեղեկացվածությունը հանգեցնում է ապատեղեկացվածության, ինչն էլ իր հերթին, ՆԿ համակարգի նկատմամբ ձևավորում է բացասական և երբեմն ագրեսիվ դիրքորոշումներ: Նման դիրքորոշում կա ուսումնասիրված մարզային ՆԿ-երի ծնողների մի զգալի մասի շրջանում, ովքեր ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին նույնացնում են «հիվանդ» և «հասարակության համար վտանգավոր» անձանց հետ և կոչ են անում կամ այդ երեխաներին մեկուսացնել առանձին դասարաններում, կամ նրանց ուսուցումը կազմակերպել միայն հատուկ դպրոցներում:

ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների մի մասը ևս սխալ պատկերացում ունի ՆԿ նպատակների մասին: Ծնողները մի մասը հակված են ՆԿ նույնացել երեխաների համար շփման, «տնից դուրս գալու» հնարավորությունների հետ, մյուս մասի համար էլ ՆԿ հավասարազոր է երկարօրյա կրթությանը: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողները չեն տիրապետում իրենց երեխաների իրավունքների պաշտպանության որևէ մեխանիզմների: Երբ նրանց իրավունքները ոտնահարվում են, ծնողների կողմից կատարվող միակ քայլը խնդրելն է տնօրենին կամ ուսուցչին, որպեսզի նա դասարանի երեխաներին «հեռու պահի» իրենց երեխայից: Արդյունքում, մի շարք դպրոցներում հիմնական ուսուցիչները բոլոր աշակերտների ներկայությամբ շեշտում են ԿԱՊԿՈՒ երեխաների «յուրահատուկ կարգավիճակը»:

Եզրակացություններ

Եզրակացություն 1: Հայաստանում գործում է ոչ թե ներառական կրթության, այլ ինտեգրված կրթության մոդելը: ԿԱՊԿՈՒ երեխան ինտեգրվում է դպրոց, կրթություն է ստանում բոլորի հետ միասին, սակայն նրա նկատմամբ կիրառվում է տարբերակված մոտեցում՝ սկսած ԱՌԻՊ-ից մինչև «ներառականների համար» միջոցառումների կազմակերպումը: Կրթության որակ հասկացությունը որևէ կերպ չի առնչվում ՀՀ-ում ՆԿ համակարգի հետ:

Եզրակացություն 2: ՆԿ իրականացման ընթացքում գոյություն չունի մասնագիտական թիմի նկատմամբ ընդհանուր մոտեցում: Սա չի կարող իր բացասական ազդեցությունը չունենալ կրթության որակի ապահովման վրա:

Եզրակացություն 3: Բազմամասնագիտական թիմի անդամները հստակ պատկերացում չունեն իրենց պարտականությունների մասին: Առարկայական ուսուցիչները անտարբեր են ՆԿ նկատմամբ և բավարար ժամանակ չեն տրամադրում ԿԱՊԿՈՒ երեխայի հետ աշխատանքին:

Եզրակացություն 4: Տավուշի պիլոտային ֆինանսավորման մոդելում՝ բազմամասնագիտական թիմի բացակայության արդյունքում, ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ աշխատանքի պակաս է զգացվում:

Եզրակացություն 5: Բազմամասնագիտական թիմի – առարկայական ուսուցիչներ և ԿԱՊԿՈՒ ծնողներ համագործակցություն թույլ է: Առարկայական ուսուցիչները չեն վստահում բազմամասնագիտական թիմին: Ծնողները չեն մասնակցում ԱՌԻՊ-երի կազմմանը:

Եզրակացություն 6: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների նկատմամբ գոյություն ունի կանխակալ և կարծրատիպային վերաբերմունք հասարակության մի հատվածի մոտ: Նման վերաբերմունքը վերարտադրվում է ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների կողմից:

Եզրակացություն 7: Համընդհանուր ներառականության ապահովման համար դպրոցների թվի դինամիկայի և ֆինանսավորման հնարավորությունները շարունակում են մնալ անորոշ: Այս պայմաններում ՆԿ համակարգը պատրաստ չէ անցելու համընդհանուր ներառական կրթության:

Առաջարկություններ

Ընդհանուր առաջարկություններ

Առաջարկություն 1: ՀՀ-ում ներառական կրթության կազմակերպումը պետք է համատեղ ուսուցումից անցում կատարի դեպի բոլորի համար հավասար հնարավորությունների ստեղծման միջոցով որակյալ կրթության մատուցմանը: Այլ կերպ ասած, պետական լիազոր մարմինը պետք է վերանայի ՆԿ իրականացման կարգ՝ բացառելով տարբերակված որևէ մոտեցման կիրառումը դասապրոցեսի ընթացքում և դրանից դուրս:

Առաջարկություն 2: Համընդհանուր ներառականության իրատեսականությունը չափելու համար հարկ է մինչև 2015թ.-ը հստակեցնել ՆԴ-երի ավելացման դինամիկան և բյուջետային հատկացումները: Հնարավոր է կիրառել մարզային ավելացման տարբերակը՝ բալանսավորված աճ ապահովելու համար:

Առաջարկություն 3: Այն դեպքում, եթե որոշում կայացվի Տավուշի փորձնական ֆինանսավորման մոդելը դարձնել տիպային, հարկ է իրականացնել Տավուշի դեպքի խորը ուսումնասիրություն՝ որակ և ներդրում հարաբերակցությունը գնահատելու համար:

Առաջարկություն 4: ՆԿ համակարգի բարեփոխումների հետ կապված ցանկացած նախաձեռնություն պետք է մշակվի հասարակայնորեն բաց և թափանցիկ մթնոլորտում: Արդյունքները պետք է ներկայացվեն հանրային քննարկումներում՝ պետական, հասարակական և միջազգային կառույցների մասնակցությամբ:

Մասնավոր առաջարկություններ

ԿԳՆ

Առաջարկություն 5: Անհրաժեշտ է առավելագույնս հստակեցնել այն ֆիզիկական և նյութատեխնիկական չափանիշները, որոնց պետք է համապատասխանի ՆԴ-ը:

Առաջարկություն 6: Անհրաժեշտ է օրենսդրորեն սահմանել բազմամասնագիտական թիմի կազմը և գործառույթները: Վերջինումն պետք է առնվազն ընդգրկված լինեն հատուկ մանկավարժ, սոցիալական աշխատող, հոգեբան և լոգոպեդ մասնագետները: Բազմամասնագիտական թիմի կազմը և գործառույթները պետք է ամրագրված լինեն օրինակելի կանոնադրության մեջ և **պարտադիր լինեն** բոլոր ՆԴ-ներ համար՝ անկախ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների քանակից և կրթության առանձնահատուկ կարիքների բնույթից:

ԲՀՄԳ կենտրոն

Առաջարկություն 7: Անհրաժեշտ է ամրագրել երեխայի առանձնահատուկ կրթական կարիքների գնահատման ռացիոնալ, երեխայի լավագույն շահից բխող ժամկետները:

Առաջարկություն 8: Անհրաժեշտ է վերանայել կենտրոնի կանոնադրությունը՝ վերջինում ավելացնելով ՆԴ-երին շարունակական մասնագիտական աջակցություն ցուցաբերելու գործառույթը:

ԿԱԻ

Առաջարկություն 9: Պետք է ավելացնեն ՆԿ վերապատրաստումների թիվը՝ շեշտադրելով գործնական գիտելիքները և հմտությունները:

Առաջարկություն 10: Հատուկ ուշադրության պետք է արժանանան առարկայական ուսուցիչները: Անհրաժեշտ է մշակել կարիքի գնահատման և հետադարձ կապի ապահովման մեխանիզմներ, որոնք պետք է **պարտադիր գործեն** պետական կաույցների կողմից կազմակերպվող բոլոր վերապատրաստումների համար: Սա հնարավորություն կտա ստանալ անընդհատ ընթացիկ տեղեկատվություն տրամադրվող գիտելիքի կիրառելիության վերաբերյալ, որը կծառայի նաև ՆԿ համակարգի մոնիթորինգին և գնահատմանը:

Առաջարկություն 11: Անհրաժեշտ է ապահովել ՆԿ առնչվող գրականության հասանելիությունը ՆԴ-երի և մասնագետների շրջանում:

Հասարակական, միջազգային սեկտոր

Առաջարկություն 12: Հասարակական և միջազգային կառույցները պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնեն շահառուների շրջանում ՆԿ վեաբերյալ համապատասխան դիրքորոշումների և ընկալումների ձևավորմանը: Նմանատիպ գործողություններ պետք է կատարեն նաև ՆԴ-ի տնօրինությունները տեղում՝ ամենօրյա աշխատանք կատարելով ԿԱՊԿՈԻ և ոչ ԿԱՊԿՈԻ երեխաների ծնողների հետ: Դպրոցը պետք է սահմանի կարգ, որը կապահովի ԿԱՊԿՈԻ երեխաների ծնողների **պարտադիր** մասնակցությունը անհատական ուսումնական պլանների (ԱՈԻՊ) մշակմանը և գնահատմանը:

Ներածություն

Որպես կրթական բարեփոխումների մի մաս 2000-ականների սկզբին ներառական կրթությունը (ՆԿ) ճանաչվեց ՀՀ կառավարության համար առաջնահերթ խնդիր: 2005թ.-ին ՀՀ կառավարություն

ընդունեց կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձնանց կրթության մասին օրենքը և ներառական կրթությունը մտավ 2008-2015 թթ.-ի կրթության զարգացման պետական ծրագրի մեջ: Այնուամենայնիվ, Խորհրդային Միությունից ժառանգված կրթական երկակի համակարգից անցումը ամբողջովին իրականացված չէ, և հաշմանդամություն ունեցող երեխաները առավել հաճախ կրթություն են ստանում առանձնացված միջավայրում, ինչպես օրինակ՝ հատուկ դպրոցներում:

Այնուամենայնիվ, նախաձեռնությունների մանրակրկիտ ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին առկա կրթական ծրագրերի թույլ կողմերը: Հատուկ դպրոցներում երեխաների թիվը զգալիորեն չի նվազել: 2001 թվականին UNICEF-ի կողմից անցկացված հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ մանկատներում բնակվող հաշմանդամություն ունեցող երեխաների 70%-ն ընդհանրապես չի գնում դպրոց, և հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների ծնողների միայն 19%-ն է նշել իրենց երեխաների համար կրթական անբավարար պայմանները և ցածր մակարդակը՝ որպես հիմնական պատճառներ հանրակրթական դպրոցներից դուրս մնալու համար:

ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից ընդունված “Հանրային կրթության մասին” օրենքում փոփոխությունները միտված են մինչ 2022 թվականը ընդհանուր ներառվածության ապահովմանը: Ինչևէ, դպրոցները պետք է կարողանան և պատրաստված լինեն այն իրականացնելու համար՝ ապահովելով պատշաճ պայմաններ, անձնակազմի կարողություններ և վերաբերմունք:

Տեղական և միջազգային կազմակերպությունների կողմից անց են կացվել մի շարք հետազոտություններ Հայաստանում ՆԿ համակարգի վերաբերյալ, սակայն որոշ հիմնական խնդիրներ դուրս են մնացել այս հաշվետվություններից, ինչպես օրինակ՝ ՆԿ օրենսդրության ներկայիս վիճակը, թիրախների ուղղվածությունը, և դպրոցներում բավականաչափ նյութական/տեխնիկական/մարդկային ռեսուրսների և ժամանակի առկայությունը՝ նպատակներին հասնելու համար, դպրոցական համայնքների (ադմինիստրացիա, ուսուցիչ, աշակերտ և ծնող) ընկալումները, վերաբերմունքը և հանդուրժողականությունը ընդհանուր առմամբ ներառական կրթության վերաբերյալ և դրա իրականացման մեխանիզմները: Չկան վերլուծական և վիճակագրական տվյալներ դասընթացներին մասնակցած ուսուցիչների քանակի մասին, ներառական դպրոցների սարքավորումների, բյուջետային հատկացումների և ծախսերի մասին, ինչպես նաև երեխաների իրավունքների և այլնի մասին ծնողների իրազեկվածության մակարդակի մասին:

Հետազոտական խնդիրներ և նպատակներ

Հետազոտության նպատակն է գնահատել ՀՀ-ում ներառական կրթության ծրագրի առկա վիճակը՝ վեր հանելով ռիսկերը և խնդիրները, պոտենցիալ հնարավորությունները և ապահովելով առաջարկներ, այդպիսով խրախուսելով որոշումների կայացումը ՆԿ համակարգի հետագա բարելավման առումով (ընդհանուր ներառվածության կոնտեքստում):

Հիմնվելով ծրագրի առաջարկում նկարագրված հետազոտության նպատակների վրա, սույն հետազոտությունն ուղղված է հարցադրումների երեք բլոկերի պարզաբանմանը՝ իրենց համապատասխան ենթահարցերով:

- 1. ՀՀ-ում ներառական կրթության համակարգը: օրենսդրություն, զարգացում, հեռանկարներ**
 - Ի՞նչպես, երբ և ովքե՞ր են որոշել և մշակել հանրակրթական դպրոցների “ներառական” կարգավիճակ տալու չափանիշները և ընթացակարգերը: Որքանո՞վ է միջազգային փորձը ազդել այդ չափանիշների և ընթացակարգերի վրա: Որքանո՞վ է/եր ՆԿ ռազմավարությունը համապատասխան և համահունչ թիրախային ոլորտների առաջնայնության հետ: Որքանո՞վ

են հաստատված «ներառական» կարգավիճակ տալու չափանիշները և ընթացակարգերը տարբեր շառահատումների դեպքում (դպրոցների տնօրեններ, ուսուցիչներ, ծնողներ, և այլն): Եղել են արդյոք չալանավորված արդյունքներ: Որո՞նք են հիմնական փոփոխությունները, որոնք կատարվել են ՆԿ իրականացնելու արդյունքում:

- Ինչ գարգացումներ կան դպրոցներին «ներառական» կարգավիճակ տալու առումով և որոնք են դրանց չափանիշներ, օրինակ՝ համայնքներում հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների թվի աճ, դպրոցների պատրաստակամություն, ծնողների պահանջներ, և այլն, ինչպես նաև ներառական դպրոցների տարեկան աճ: Ինչպիսի՞ հիմնական ձեռքբերումներ են եղել գործող ներառական դպրոցներում: Որո՞նք են այն խնդիրները և ռիսկերը, որոնց բախվում են ներառական դպրոցները: Ինչպե՞ս և ո՞ւմ պետք է դրանք հասցեագրված լինեն (ի՞նչ կարողություններ ունեն շառահատումների տարբեր խմբերը այդ խնդիրները/ռիսկերը լուծելու համար): Հանրակրթական դպրոցներում ներառված հաշմանդամություն ունեցող երեխաների առկա թիվը (ըստ տարածքի):
- Որո՞նք են ներառական դպրոցներում աշակերտների թվի աճի հեռանկարները: Ինչպե՞ս և ո՞ւմ կողմից է նախագծված թիրախների աճը որոշվում: Արդյո՞ք նախագծված աճի սահմանման գործընթացը մասնակցային է լինում: Արդյո՞ք դպրոցների առկա մարդկային/ֆիզիկական/ֆինանսական/ժամանակային կարողությունները բավարար են ընդհանուր ներառականություն ապահովելու համար: Ինչպե՞ս և ո՞ւմ կողմից են չափվում բավարար կարողությունները: Ի՞նչ ռեսուրսներ են պետք նախագծված աճը կարգավորելու համար (դասընթացներ, դասացուցակներ, փոփոխություններ ինֆրաստրուկտուրայում): Ե՞րբ և ո՞վքեր են օգնում այս ռեսուրսներն ապահովելուն:
- Որո՞նք են ներառական դպրոցներին բյուջետային հատկացումների չափանիշները և ինչպես են այդ չափանիշները սահմանվել: Արդյո՞ք այս հատկացումները բավարար են հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների համար որակյալ կրթություն ապահովելու համար: Ինչպե՞ս և ինչի՞ համար են ծախսվում բյուջետային հատկացումները: Կա՞ն արդյոք անհամապատասխանություններ ներառական դասարաններում գրանցված աշակերտների թվի և դպրոցներում ընդգրկված հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների իրական թվի միջև: Հաշվետվության ի՞նչ մեխանիզմներ են գործում հիմնավորելու համար, որ բյուջետային հատկացումները ծախսվել են հաշմանդամ երեխաների համար: Ինչպիսի՞ն կլինի դպրոցներին տրվող բյուջետային հատկացումների հեռանկարը այն դեպքում, եթե ընդհանուր ներառվածությունն ընդունվի և իրագործվի:
- Ներկայումս ներառական կրթությանն ուղղված ինչպիսի՞ ծրագրեր են մշակվում կամ նախատեսվում սկսել: Ովքե՞ր են իրականացնում այդ ծրագրերը, որո՞նք են այդ ծրագրերի հիմնական թիրախները/նպատակները: Որքանո՞վ են նրանք գործունակ և պրակտիկ: Որքանո՞վ են այդ ծրագրերը համատեղելի պետական ՆԿ ծրագրի հետ: Ինչպե՞ս են այդ ծրագրերը լրացնում/հակասում/համընկնում ՆԿ պետական գաղափարի հետ:

2. **Ներառական դպրոցներ՝ առկա իրավիճակ, ընկալումներ, խնդիրներ, ակնկալիքներ**

- Որո՞նք են ներառական դպրոցների ֆիզիկական կարողությունները (թեքահարթակների թիվ, հատուկ կահավորված սենյակներ, զուգարաններ և այլն): Արդյո՞ք այս կարողությունները համապատասխանում են տվյալ դաշտը կանոնակարգող փաստաթղթում նշված պահանջներին: Արդյո՞ք այս կարողությունները բավարար են հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների պահանջները բավարարելու համար: Որքանո՞վ են հաշվետու ներառական դպրոցները և համայնքները բավարար ֆիզիկական կարողություններ ապահովելու համար: Ո՞ր պետական և հասարակական կազմակերպություններն են զարգացնում այս կարողությունները: Ի՞նչ որակ ունի արդեն տրամադրված աջակցությունը:

- Որո՞նք են ներառական դպրոցների տեխնիկական կարողությունները (զարգացնող խաղալիքներ, հատուկ կրթական նյութեր և այլն): Արդյո՞ք այս կարողությունները համապատասխանում են տվյալ դաշտը կանոնակարգող փաստաթղթում նշված պահանջներին: Արդյո՞ք այս կարողությունները բավարար են հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների պահանջները բավարարելու համար: Որքանո՞վ են հաշվետու ներառական դպրոցները և համայնքները բավարար ֆիզիկական կարողություններ ապահովելու համար: Ո՞ր պետական և հասարակական կազմակերպություններն են զարգացնում այս կարողությունները: Ի՞նչ որակ ունի արդեն տրամադրված աջակցությունը:
- Որո՞նք են ներառական դպրոցների մարդկային ռեսուրսները: Արդյո՞ք նրանք ունեն հոգեբաններ և սոցիալական աշխատողներ: Արդյո՞ք նրանց կրթական և մասնագիտական փորձը համապատասխանում է տվյալ դաշտը կանոնակարգող փաստաթղթում նշված պահանջներին և հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների պահանջներին: Ինչ դասընթացների են մասնակցել ներառական դպրոցների ուսուցիչները: Ովքե՞ր են մշակել մոդուլներ և ովքե՞ր են եղել թրեյնիները: Ինչպե՞ս են մշակվել թրեյնինգների մոդուլները: Որքանո՞վ են այդ մոդուլները համապատասխանում ուսուցիչների կարիքներին և ակնկալիքներին: Որքանո՞վ են թրեյնինգի մոդուլները ներառում տարբեր հաշմանդամություն ունեցող երեխաներին դասավանդելու հմտություններ և ապահովում որակյալ կրթություն: Որքանո՞վ են վերապատրաստված ուսուցիչները բավարարված թրեյնինգներով: Ինչպե՞ս են թրեյնինգների արդյունքները օգտագործվում պրակտիկայում:
- Ի՞նչ հմտություններ ունեն ներառական դպրոցների ուսուցիչները անհատական ուսումնական պլան (ԱՌԻՊ) մշակելու համար: Ի՞նչ տեսակի մեթոդաբանական աջակցություն է տրամադրվում ուսուցիչներին ԱՌԻՊ -ներ մշակելու համար: Որքանո՞վ է Հանրապետական Բազմաճյուղ գնահատման կենտրոնի կողմից իրականացված գնահատումը օգնում ուսուցիչներին մշակել ԱՌԻՊ: Արդյո՞ք այդ ԱՌԻՊ -ները համահունչ են հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների կարիքների հետ: Արդյո՞ք հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների ծնողները տեղեկացված են ԱՌԻՊ -ների մասին, և իրենց կարծիքով արդյո՞ք կրթական պրոցեսը կազմակերպվում է ըստ այդ պլանների:
- Արդյո՞ք դպրոցական համայնքի անդամները (ուսուցիչներ, աշակերտներ) ընկալում են ներառական կրթությունը որպես կրթության որակի արժեքային բարձրացում: Որո՞նք են ակնկալվող և անակնկալ արդյունքները (դրական և բացասական), որոնք եղել են ՆԿ ընդունելու արդյունքում: Որո՞նք են հիմնական խնդիրները/ոխսկերը, որոնց բախվում են դպրոցները և ինչպե՞ս են դրանք լուծվում: Ի՞նչ են հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաները շահում ներառվածությունից: Ի՞նչ հիմնական փոփոխություններ են (դրական և բացասական) տեղի ունեցել հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների կյանքում ներառական կրթության մեջ ներգրավվելուց հետո: Ի՞նչ ակադեմիական առաջխաղացում ունեն հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաները: Կա՞ն արդյո՞ք դպրոցական տարիքի հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաներ, որոնք ընդգրկված են եղել ներառական դպրոցներում, և որոնք հիմա դուրս են մնացել: Եթե այո, ապա ո՞րն է հիմնական պատճառը:
- Որքանո՞վ են հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաներն ինտեգրված դպրացական կյանքում: Ընդհանուր առմամբ ինչպե՞ս է ներառականությունն օգնել ինտեգրվելու սոցիալական կյանքում: Որքանո՞վ են աշակերտները հանդուրժող հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների նկատմամբ:

3. Արդյունավետություն և ազդեցություն՝ պատասխանատվության/հաշվետվության և շարունակականության մեխանիզմներ

- Մշտադիտարկման/գնահատման ի՞նչ համակարգ է ստեղծվել Հայաստանում ՆԿ առաջընթացը և արդյունավետությունը գնահատելու համար: Որո՞նք են մշտադիտարկման/գնահատման համակարգում սահմանված հիմնական ցուցացիշները և թիրախները: Գնահատման և ստուգման ի՞նչ միջոցներ են գործում մշտադիտարկման/գնահատման համակարգում: Ինչպե՞ս է մշտադիտարկման/գնահատման համակարգը մշակվել և ովքե՞ր են պատասխանատու դրա իրականացման համար: Ի՞նչ հաճախականությամբ է իրականացվում ՆԿ համակարգի մշտադիտարկում/գնահատում: Որքանո՞վ են այդ գնահատումները մասնակցային:
- Ինչպե՞ս են մշտադիտարկման/գնահատման արդյունքները փաստագրվում: Ինչպե՞ս, ե՞րբ և ո՞ւմ կողմից են օգտագործվում այդ արդյունքները: Ի՞նչ որոշումներ են կայացվել հիմնվելով մշտադիտարկման/գնահատման արդյունքների վրա: Որքանո՞վ են մշտադիտարկման/գնահատման արդյունքներ հասանելի հասարակության համար: Վերահսկման ի՞նչ մեխանիզմներ են օգտագործվում համոզվելու համար, որ արդյունքները տարածվել են շահառուների միջև:
- Որքանո՞վ է ՆԿ ծրագիրը ստեղծել/անմապնդել կարողություններ, գործընթացներ և համակարգեր, որոնք կարող են շարունակական լինել: Ի՞նչ կարողություններ ունի ներառական դպրոցների անձնակազմը ներառական կրթության հետագա իրականացումն իրագործելու համար:
- Ներառական կրթության ի՞նչ տարրեր կարող են կիրառվել որպես ընհանուր մոդել բոլոր դպրոցներում: Որքանո՞վ են դպրոցները աջակցում ներառական կրթության մոդելին (օրինակ՝ ինչպե՞ս են ուսուցիչները, ծնողները, աշակերտները խրախուսում և աջակցում հաշմանդամ երեխաների մասնակցությունը դպրոցական միջոցառումներում) և ցանկանում պահպանել ծրագրի ձեռքբերումները:

Հետազոտության մեթոդաբանական և մեթոդական մասեր

Հետազոտական մեթոդների և ընտրանքի նկարագրություն

Սույն հետազոտությունն իրականացվել է որակական և քանակական մեթոդների համադրմամբ: Իբրև որակական հետազոտության մեթոդ ընտրվել են խորին հարցազրույցի, առանցքային տեղեկատուների հարցազրույցի /USZ/ և ֆոկուս-խմբային հարցազրույցերի մեթոդները: Քանակական հետազոտությունն իրականացվել է կիսաստանդարտացված հարցազրույցի մեթոդի կիրառությամբ: Իբրև ոլորտային զարգացումների իրավիճակի նկարագրում՝ իրականացվել է նաև համապատասխան օրենսդրական փաստաթղթերի և ակտերի, միջազգային հռչակագրերի և պարտավորությունների փաստաթղթերի վերլուծություն:

Ստորև բերված աղյուսակում ներկայացված են հետազոտության թիրախային խմբերը, յուրաքանչյուրի կարծիքի ուսումնասիրման մեթոդը և ընտրանքային ծավալները:

Հետազոտության մեթոդ	Թիրախային խումբ	Ընտրանքային ծավալ
Խորին հարցազրույց	ԿԱՊԿՈԻ երեխաների ծնողներ	34 /մեկական հարցազրույց յուրաքանչյուր դպրոցում/

USՀ	ՆԴ տնօրեններ Բազմամասնագիտական թիմի անդամներ	68 /մեկական տնօրեն և մեկական նեղ մասնագետ յուրաքանչյուր դպրոցում/
Փորձագիտական հարցազրույց	Պետական և ոչ պետական/միջազգային կառույցների ներկայացուցիչներ	12
Ֆոկուս-խմբային քննարկումներ	Ծնողներ	34 /մեկական յուրաքանչյուր դպրոցում/
Փաստաթղթերի վերլուծություն	<ol style="list-style-type: none"> 1. Սալամանկայի հոչակագիր և գործողությունների շրջանակ 2. Երեխաների իրավունքների հոչակագիր 3. Կրթությունը բոլորի համար համաշխարհային հոչակագիր 4. Հայաստանի Հանրապետության օրենքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին 5. Ներառական կրթության պետական ծրագիր 6. Հանրակրթության օրենքում փոփոխություն կատարելու օրենքի նախագիծ 7. ՀՀ կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագիր 	
Կիսաստանդարտացված հարցազրույցներ	Ուսանողներ Առարկայական ուսուցիչներ	1200 (600 աշակերտ, 600 ուսուցիչ)
Սոցիոմետրիկական հացաթերթ	Ներառական դասարանների ոչ ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներ	3000
Դիտարկում	Թիրախային դպրոցներ	34

Հետազոտությունն անց է կացվել ՀՀ գործող 98 ներառական դպրոցներից 34-ում՝ ընտրանքային 5 մարզերում՝ հաշվի առնելով պետականորեն ՆԿ իրականացնելու տարիների քանակը:

Մարզ	Առկա ՆԴ-երի թիվը	Ընտրանքային ՆԴ-երի թիվը
Առազածոտն	1	1
Տավուշ	15	6

Լոռի	7	7
Վայոց ձոր	3	3
Գեղարքունիկ	5	5
Երևան	49	12
Ընդհանուր	80	34

Քանակական հետազոտության մեջ ներգրավված են եղել 587 ուսուցիչ 559 աշակերտ:
Ընտրանքային համախմբությունները հաշվարկվել են 95% ($\gamma=95\%$) վստահության միջակայքով և 4% ($\Delta=4.0$) սխալի միջակայքով

Գլուխ 1. Ներառական կրթության համակարգը ՀՀ-ում

1.1. Ներառական կրթության օրենսդրական հիմքերը. Միջազգային և տեղական օրենսդրություն

Կրթական ծառայությունների հասանելիության խնդիրը հանդիսանում է միջազգային հանրության քննարկումների թիրախը 1990-ականներից ի վեր, երբ ընդունվեցին երեխաների իրավունքների

պաշտպանության ոլորտում երկու կարևորագույն փաստաթղթեր՝ *Երեխաների իրավունքների կոնվենցիան*⁴ և *Կրթությունը բոլորի համար համաշխարհային հռչակագիրը*։⁵

Ներառական կրթության (ՆԿ) գաղափարական և հիմնադրույթային սկզբունքների մշակումը տեղի է ունեցել չորս տարի անց՝ 1994թ.-ին Մալամանկայում ստորագրված համանում հռչակագրի շրջանակներում, որը վերահաստատվել է 2000թ.-ին Մենեգալում՝ կրթության համաշխարհային ֆորումի ընթացքում։ Մալամանկայի հռչակագրով և գործողությունների շրջանակով ամրագրվում է կրթության առանձնահատուկ պահանջների կարիք ունեցող երեխաների, երիտասարդների և տարեցների համար կրթության կազմակերպումը։⁶ Մասնավորապես, հռչակագրի համաձայն յուրաքանչյուր երեխա ունի կրթական առանձնահատկություններ և կրթության հիմնարար իրավունք։ Կրթական համակարգերը պետք է մշակվեն և կրթական ծրագրերը իրականացվեն՝ հաշվի առնելով այդ առանձնահատկությունների լայն բազմազանությունը։ Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող /ԿԱՊԿՈՒ/ անձիք պետք է կարողանան սովորել սովորական դպրոցներում, որտեղ նրանց համար ստեղծված կլինեն երեխայակենտրոն մանկավարժական հիմքեր՝ ուղղված այդ կարիքների բավարարմանը։⁷

Ներառական կրթության հայեցակարգային հիմքերի և միջազգային օրենսդրական ակտերի հետագա զարգացման մեջ նշանակալի ներդրում ունեցավ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից 1996թ.-ին ընդունված Կրթության մեջ խնտրականությունների դեմ կոնվենցիան։⁸ Հետագայում՝ 2005թ.-ին, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն շրջանառության մեջ դրեց երկու կարևորագույն հասկացությունների սահմանումները՝ «ներառում» և «ներառական կրթություն»։ «Ներառումը» սահմանվեց իբրև բոլոր սովորողների կարիքների հասցեագրմանն ուղղված գործընթաց, որը տեղի է ունենում ուսման, մշակույթի և համայնքներում մասնակցությունը բարձրացնելու և կրթության մեջ և կրթությունից մեկուսացումը նվազեցնելու միջոցով։⁹ ՆԿ-ը, համապատասխանաբար, սահմանվեց որպես գործընթաց՝ **ուղղված ուսումնառողների բազմազանությունից բխող կարիքների բավարարմանը՝ կրթության մեջ և կրթությունից մեկուսացումը նվազեցնելու միջոցով**։¹⁰ ՆԿ-ը բնութագրվում է վեց առանձնահատկություններով, 1. կրթությունը պետք է հիմնվի բազմազանության, այլ ոչ թե միանմանության սկզբունքի վրա, 2. կրթական գործընթացը պետք է կազմակերպվի այնպիսի մեթոդներով և մոտեցումներով, որոնք ուղղված են **յուրաքանչյուր երեխայի** առանձնահատկություններից բխող կարիքների բավարարմանը, 3. դպրոցները պետք է մշակեն այնպիսի առարկայական պլաններ, որոնք կբալանսավորեն միասնականությունը և յուրահատկությունը, 4. դպրոցը պետք է բացահայտի և չեզոքացնի ուսումնական կյանքում լիարժեք մասնակցությանը խոչընդոտող գործոնները բոլոր աշակերտների համար, 5. ՆԿ-ը ենթադրում է կրթական գործընթացների կազմակերպման և կառավարման խորքային և երկարաժամկետ փոփոխություններ, 6. ՆԿ-ը ենթադրում է աջակից կառույցների և ռեսուրսների ստեղծում՝ ուսուցչական, աղմինիստրատիվ անձնակազմի, աշակերտների և ծնողների և ՆԿ համակարգի այլ շահառուների համար¹¹։

2008թ.-ին Ժնևում կայացած Կրթության միջազգային կոնֆերանսի 48-րդ համաժողովի շրջանակներում քննարկվեցին մի շարք առանցքային դրույթներ, որոնք կարևոր են ՆԿ

⁴ <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

⁵ http://www.ncpcr.gov.in/Reports/UNESCO_World_Declaration_on_Education_for_All%201990.pdf

⁶ http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, էջ viii

⁷ <http://inclusion.am/wp-content/uploads/Salamanka.pdf>, էջ iv.

⁸ http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>, էջ 13

¹⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186807e.pdf>, էջ 13.

¹¹ Նույն տեղում, էջ 14-15.

հայեցակարգային հիմքերի զարգացման և ՆԿ քաղաքականությունների մշակման և ներդրման համար:¹² Խոսքը գնում է, մասնավորապես «ՆԿ», «կրթություն բոլորի համար» և «կրթության մեջ ինտեգրում» հասկացությունների մասին, որոնք հաճախ նույնացվում են, սակայն բովանդակում են սկզբունքորեն տարբեր նպատակներ և խնդիրներ:

«Կրթությունը բոլորի համար» հայեցակարգը չպետք է նույնացվի «ՆԿ» հայեցակարգի հետ: Թեև երկուսն էլ ուղղված են կրթության հասանելիության բարձրացմանը, այդուհանդերձ ՆԿ-ը նպատակ ունի ապահովելու որակյալ կրթություն՝ խտրականության ցանկացած ձևի բացառման միջոցով: ՆԿ-ն ավելի է, քան մասնակցությունը և հասանելիությունը: Այն կոչված է յուրաքանչյուրի անհատական կարողությունների զարգացմանը՝ որակյալ կրթություն տրամադրելու միջոցով:

ՆԿ-ը չպետք է նույնացվի նաև ինտեգրում հասկացության հետ: Ինտեգրումն ապահովում է ԿԱՊԿՈՒ անձանց մասնակցությունը կրթական գործընթացներում, իսկ ներառումը ամրագրում է որակյալ կրթություն ստանալու բոլորի իրավունքը: Ավելին, ինտեգրման դեպքում աշակերտները իրենք պետք է հարմարվեն առկա դպրոցական համակարգին (առարկայական պլաններին, դասավանդման մեթոդներին, արժեքներին և այլն): Այս դեպքում դպրոցները փորձում են ապահովել անհատական ծրագրեր, տարբերակված մեթոդներ, հատուկ մանկավարժներ, որոնք էլ ավելի են ընդգծում տվյալ երեխայի ԿԱՊԿՈՒ կարգավիճակը և նրան առանձնացնում մյուսներից, ովքեր շարունակում են ուսումնառել ընդհանուր, չտարբերակված մեթոդներով և մոտեցումներով: ՆԿ-ի դեպքում դպրոցն ինքն է փոխակերպվում, որպեսզի բավարարի յուրաքանչյուրի առանձնահատուկ կարիքները: Այսինքն, այս դեպքում ոչ թե աշակերտն է հարմարվում դպրոցին, այլ դպրոցն է հարմարվում աշակերտներից յուրաքանչյուրին:

Բնականաբար, ՆԿ-յան նշված սահմանումը և իրականացման մոտեցումների ընդունումը ենթադրում է **կրթական համակարգի խորքային փոխակերպումներ, որոնք պետք է սկզբնավորվեն օրենսդրական ակտերում ՆԿ-յան գաղափարի ամրագրմամբ:**

ՀՀ-ում ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքը և համապատասխանաբար՝ ներառական կրթության ՀՀ ծրագիրը ընդունվել է 2005թ-ին:¹³ Վերջինս ամրագրում է ՀՀ-ում ներառական կրթության իրականացման երեք հիմնակետային դրույթներ. 1. ԿԱՊԿՈՒ երեխաները մյուսների հետ հավասար իրավունքներ ունեն ընտրելու հանրակրթական հաստատությունը և պարտադիր պետական կրթական ծրագրերը, 2. ԿԱՊԿՈՒ երեխաներն իրավունք ունեն օգտվելու հատուկ մանկավարժական, առողջապահական, հոգեբանական և այլ ծառայություններից, 3. երեխայի համակողմանի բնականոն զարգացման տեսանկյունից նախընտրելի է կրթության կազմակերպումը առանց ընտանիքից և հասարակությունից նրա առանձնացման:

ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքը ՆԿ-ը սահմանում է որպես ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության համար առանձնահատուկ պայմանների ապահովման միջոցով նրանց համատեղ ուսուցումը հանրակրթական եւ մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում նման պայմանների կարիք չունեցող անձանց հետ: Օրենքի այս սահմանումը արդեն իսկ ենթադրում է, որ խոսքը գնում է ոչ թե **բոլոր** աշակերտների համար հավասար կրթական հնարավորությունների ստեղծման և առանձնահատկություններից բխող կարիքների բավարարման մասին, այլ պարզապես **համատեղ ուսուցման կազմակերպման և ավելին, ԿԱՊԿՈՒ անձանց համար առանձնահատուկ պայմանների ստեղծման մասին:** Այլ կերպ ասած, դպրոցը ապահովում է ինտեգրում՝ համատեղ ուսուցման կազմակերպման միջոցով: Օրենքի համաձայն ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթությունը կարող է իրականացվել պետական և ոչ պետական հանրակրթական, մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում, որոնք ապահովված են **կրթության**

¹² <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186807e.pdf>

¹³ Հայաստանի Հանրապետության օրենքը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին, <http://edu.am/index.php?id=97&topMenu=-1&menu1=85&menu2=89&arch=0#g3>

առանձնահատուկ պայմաններով: Օրենքը մանրամասն չի ամրագրում, թե որոնք են կրթության առանձնահատուկ պայմանները, որոնց պետք է համապատասխանի ՆԴ-ը: Փոխարենը, սույն օրենքն ամրագրում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի բժշկահոգեբանամանկավարժական գնահատման գործընթացը, վկայագրումը, ՆԿ կազմակերպման տնտեսական հիմքերը, միջազգային կառույցների հետ համագործակցությունը և այլն: Անդրադառնանք սույն օրենքով և 2008թ.-ին Կրթության և գիտության նախարարության (ԿԳՆ) կողմից հաստատված՝ ՆԿ-յան իրականացման կարգով սահմանված մի շարք առանցքային ենթադրույթների: Վերջիններս սահմանում են ՀՀ-ում ՆԿ համակարգի տարրերը, որոնց փաստացի իրականացումը կներկայացվի տվյալ հաշվետվության Գլուխ 3-ում:

1.2. Ներառական կրթության համակարգի առանցքային տարրերը

ԿԱՊԿՌԻ անձանց մասին կրթության օրենքը, ներառական կրթության պետական ծրագիրը և ՆԿ-յան իրականացման կարգի դրույթները կարգավորում են ՆԿ համակարգի գործառնությունը՝ սահմանելով վերջինիս բաղկացուցիչ տարրերի միջև փոխհարաբերությունները, փոխազդեցության ոլորտները և փոխկապվածության աստիճանը:

Ներառական դպրոցները (ՆԴ) հանդիսանում են հանրակրթական համակարգի մասը և, համապատասխանաբար, գտնվում են ՀՀ ԿԳՆ վերահսկողության ներքո: ՆԴ-երի գործառնությունը կարգավորվում է տարածքային կառավարման մարմինների՝ կողմից, մարզպետարանների և մայրաքաղաքի դեպքում՝ քաղաքապետարանի կրթության վարչությունների կողմից: Վերջիններս պատասխանատու են տարածքային ՆԴ-ում ԿԳՆ-ի կողմից կայացվող որոշումների (ՆԴ կարգավիճակի շնորհման գործընթաց, ֆինանսական հոսքերի բաշխում, վերապատրաստումներ, և այլն) իրականացումն ապահովելու համար: Մի շարք դեպքերում կարգավորումն ուղղակիորեն իրականացվում է ԿԳՆ-ի կողմից:

Ներառական դպրոց մուտք գործելու առաջին քայլը **երեխայի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատումն է (ԿԱՊԿԳ)**, որը ՀՀ-ում իրականացվում է պետականորեն հավատարմագրված Բժշկահոգեբանամանկավարժական գնահատման (ԲՀՄԳ) կենտրոնի կողմից: Երեխայի ԿԱՊԿԳ միջոցով տեղի է ունենում առանձնահատուկ պայմանների սահմանում, նրա հնարավորությունների և ունակությունների բացահայտում՝ կրթության արդյունավետ կազմակերպման պայմանների ու մանկավարժական մեթոդների անհրաժեշտության վերաբերյալ խորհրդատվության տրամադրման միջոցով: ՀՀ-ում գործում է ԲՀՄԳ միայն երեք կենտրոն՝ Երևանում, Սիսիանում և Լոռվա մարզերում: Ակնհայտ է, որ գնահատման միայն երեք կենտրոններում գրեթե անհնար է ժամանակին ապահովել երեխաների կրթական կարիքների գնահատումը ողջ հանրապետության սահմաններում: Այս խնդիրը բազմիցս շեշտադրվել է հետազոտության մասնակիցների կողմից, և առավել մանրամասն կքննարկվի Գլուխ 3-ում: Կրթության առանձնահատուկ պայմաններ սահմանելու նպատակով երեխան կարող է ներկայացվել ԿԱՊԿ գնահատման՝ ծնողի (այլ օրինական ներկայացուցչի) դիմումի հիման վրա կամ դատարանի՝ օրինական ուժի մեջ մտած որոշման հիման վրա: Ինչ վերաբերում է երեխայի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի վկայագրմանը, ապա այն տեղի է ունենում ԲՀՄԳ կենտրոնից տրված երեխայի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի վերաբերյալ եզրակացության հիման վրա՝ տարածքային կառավարման պետական մարմնի կողմից: ՆԿ-յան կազմակերպման գործընթացի առանցքային բաղադրիչներից մեկը անհատական ուսումնական պլաններն են (ԱՌԻՊ): Համաձայն ներառական կրթության կազմակերպման պետական կարգի¹⁴ 6-րդ և 7-րդ կետերի, ներառական կրթական հաստատություններում

¹⁴ Ներառական կրթության կազմակերպման պետական կարգ

յուրաքանչյուր ԿԱՊԿՈՒ Երեխայի ուսուցումը կազմակերպվում է ԱՌԻՊ-ով, որը պետք է կազմվի ուսումնական հաստատություն Երեխայի ընդունվելուց հետո մեկ ամիս անց: ԱՌԻՊ-ը կազմվում է ներառական կրթությանն աջակցող մասնագետների՝ սովորողի հետ աշխատող ուսուցիչների, հատուկ և սոցիալական մանկավարժների, հոգեբանի կողմից:

ԱՌԻՊ-ը այն փաստաթուղթն է, որի հիման վրա գնահատվում է ԿԱՊԿՈՒ Երեխայի առաջադիմությունը և որոշում է կայացվում՝ դասարանից դասարան տեղափոխելու համար:

ՆԿ համակարգի իրականացման արդյունավետության տեսանկյունից հաջորդ առանցքային հարցադրումը վերաբերում է այն չափանիշներին, որոնց պետք է համապատասխանի ներառական դպրոցը: Մասնավորապես խոսքը գնում է *Ֆիզիկական, նյութատեխնիկական և մասնագիտական ռեսուրսների* մասին:

ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին ՀՀ օրենքի հոդված 23-ը անդրադառնում է ՆԿ իրականացնող ուսումնական հաստատությունների նյութատեխնիկական և գիտամեթոդական ապահովմանը. Մասնավորապես՝ ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթություն իրականացնող ուսումնական հաստատությունների նյութատեխնիկական բազան, կախված այդ հաստատությունների տիպերից եւ ձևերից, ներառում է սովորողների համար **անհրաժեշտ** տարածքներ և կառույցներ: Նման ձևակերպումը բավականին անորոշ է թե՛ իր ձևակերպման, թե՛ դրա ապահովման չափանիշների տեսանկյունից:

Նույն օրենքը նշում է, որ ԿԱՊԿՈՒ Երեխաների համար պետք է ապահովված լինեն անհատական տեխնիկական միջոցներ և սարքավորումներ, համակարգչային դասարաններ, ներառյալ՝ վերականգնողական կաբինետների կազմավորում, մարզական և զանգվածային միջոցառումների կազմակերպում, սննդի, բժշկական սպասարկման, առողջարարական և բուժիչ-կանխարգելիչ միջոցառումների կազմակերպում, կենցաղ-տնտեսական եւ սանիտարահիգիենիկ սպասարկում եւ համապատասխան ուսումնական հաստատության կանոնադրությամբ նախատեսված այլ գործառնությունների իրականացում: ԿԱՊԿՈՒ Երեխաները ապահովվում են դասագրքերով, հատուկ գրենական պիտույքներով ու հարմարանքներով, գիտամեթոդական նյութերով, իսկ նյութատեխնիկական եւ գիտամեթոդական միջոցներով ապահովումը ֆինանսավորվում է պետական բյուջեի եւ օրենքով չարգելված այլ միջոցների հաշվին: Պարզ չէ, թե ո՞ւմ կողմից և ի՞նչ միջոցներով է իրականանում այս ամենի ապահովումը:

Որոշակի կանոնակարգվածություն կա միայն մասնագիտական ռեսուրսների տեսանկյունից: Մասնավորապես ՀՀ ՆԿ ծրագրում նշված է, որ ներառական կրթության քաղաքականության հիմքում երեխայակենտրոն մանկավարժությունն է: Մեթոդի կարևոր բաղկացուցիչ մաս է կազմում բազմամասնագիտական թիմի ստեղծումը, որի մեջ ներգրավված են երեխայի կրթության համար շահագրգիռ տարբեր մասնագետներ (ընդհանուր կրթության մանկավարժ, հատուկ կրթության մանկավարժ հոգեբան, լոգոպեդ), երեխայի ծնողը և թիմի համակարգողը: Նշենք, որ Տավուշի փորձարարական ծրագրի դեպքում խոսքը գնում է ոչ թե բազմամասնագիտական թիմի, այլ հատուկ մանկավարժ և ուսուցչի օգնականի մասին (Տավուշի մոդելը կքննարկվի այս գլխի հաջորդիվ հատվածներում):

Բազմամասնագիտական թիմը գնահատում է յուրաքանչյուր երեխայի կրթական կարիքները, և մշակում է երեխայի ուսուցման անհատական պլանը՝ ուղղված կարիքի բավարարմանը:¹⁵

ԿԱՊԿՈՒ Երեխաների կրթությունը կազմակերպվում է հիմնական-առարկայական ուսուցիչների կողմից՝ ոչ ԿԱՊԿՈՒ Երեխաների հետ համատեղ ուսուցման միջոցով: ՆԿ համակարգը ենթադրում է առարկայական ուսուցիչների և բազմամասնագիտական թիմի միջև ակտիվ

http://www.edu.am/DownloadFile/4389arm-nerarakan_karg-1281.pdf

¹⁵ <http://www.edu.am/index.php?id=553&topMenu=-1&menu1=9&menu2=137>

համագործակցություն՝ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար դասավանդման մեթոդների, մոտեցումների և անհատական ծրագրերի մշակման հարցերում:

Ինչպես սահմանվում է ՆԿ կազմակերպման պետական կարգով՝ ԱՌԻՊ-երի կազմման մեջ իրենց մասնակցություն պետք է ունենան նաև ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողները/խնամակալները: Ծնողները մասնակցության խնդրին առավել մանրամասն կանդրադառնանք 3.4 ենթագլխում:

Այսպիսով, ՆԿ կազմակերպման գործընթացի արդյունավետությունն ուղղակիորեն պայմանավորված է հետևյալ գործոններով՝ երեխաների առանձնահատուկ կրթական կարիքների բացահայտում ու ժամանակին և պրոֆեսիոնալ գնահատում, ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների կարիքներին համապատասխան ԱՌԻՊ-երի մշակում, երեխաների հետ անմիջականորեն աշխատող մանկավարժական թիմի մասնագիտական որակներ, «բազմամասնագիտական թիմ - առարկայական ուսուցիչներ» համագործակցություն, ԱՌԻՊ-երի մշակմանը ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների ծնողների ակտիվ մասնակցություն, ինչպես նաև ՆԴ-ների ֆիզիկական և նյութատեխնիկական հարմարեցվածություն: Նշված գործոնների փոխկապվածությունն ու փոխազդեցությունը և դրանից յուրաքանչյուրի փաստացի իրականացման ընթացքում ի հայտ եկող խնդիրները և հակասությունները կներկայացվեն տվյալ հաշվետվության Գլուխ 3-ում:

Մինչ այդ հարկ ենք համարում ներկայացնել ՀՀ-ում ՆԿ համակարգի ներդրման հակիրճ պատմությունը, 2012թ.-ի դրությամբ գործող ՆԴ-երի թվի ավելացման դինամիկան և մարզային բաշխումը, ՆԴ-ների ֆինանսավորման տիպային մոդելները, ինչպես նաև ՀՀ-ում գործող ՆԿ փորձարարական ծրագրերը և համընդհանուր ներառականության հայեցակարգը:

Գլուխ 2. Ներառական կրթության ներդրումն ու կայացումը Հայաստանում. Առկա մոդելները և զարգացման հեռանկարները

2.1 Ներառական կրթության համակարգի ներդրումը Հայաստանում

ՀՀ-ում ներառական կրթության համակարգի ներդրումն ընթացել է մի քանի փուլերով: Ինչպես արդեն նշվեց ՆԿ օրենսդրական հիմքերը ձևավորվել են 2005թ-ին: Սակայն ՆԿ փաստացի իրականացումը սկսել է դեռևս 2001թ-ին, երբ կրթության պետական լիազոր մարմնի, Երևանի թիվ 27 միջնակարգ դպրոցի և «Հուլիսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության միջև կնքվեց եռակողմ համաձայնագիր, որի համաձայն դպրոցը ճանաչվեց հանրապետությունում ներառական կրթություն իրականացնող առաջին հանրակրթական հաստատությունը: Այս քայլն ամբողջովին բխում էր դպրոցի և հասարակական կազմակերպության տնօրինությունների անձնական նախաձեռնությունից: Ներառական կրթության ծրագրում առաջին տարում ուսումնառում էր ՀԿ-ի շահառու հենաշարժական խնդիրներ ունեցող մեկ երեխա, ով բարեհաջող ավարտեց և՛ տարրական, և՛ միջնակարգ դպրոցը: Ինչպես փաստում է դպրոցի նախկին տնօրեն տիկին Բախշյանը, ՆԿ իրականացման առաջին տարիներին դպրոցը բախվել է այնպիսի խնդիրների հետ, ինչպիսիք են՝ ուսուցչական անձնակազմի և ծնողների շրջանում առկա դժգոհությունները և կանխակալ վերաբերմունքը: Վերջիններս հնարավոր եղավ որոշակիորեն հաղթահարել միայն 1-2 տարի անց՝ ամենօրյա բացատրական աշխատանքի և ԿԱՊԿՈՒ երեխաների նվաճումները ի ցույց դնելու շնորհիվ:

Թիվ 27 միջնակարգ դպրոցին պետական ներառական հաստատության կարգավիճակ շնորհվեց միայն 2007թ.-ին՝ ԿԳՆ-ի համապատասխան հրամանով: Այդ թվականից ի վեր ՀՀ-ում ներառական դպրոցների թվաքանակի ավելացումը տեղի է ունեցել հետևյալ կերպով: 2007թ.-ին ՆԴ

կարգավիճակ են ստացել 10 հանրակրթական դպրոցներ, որոնցից բոլորը գտնվում են մայրաքաղաքում:

ՀՀ-ում ՆԴ-երի թվի ավելացման դինամիկան 2007-2012թթ. ընթացքում	
Տարեթիվ	ՆԴ-երի թիվը
2007	10
2008	17
2009	18
2010	17
2011	18
2012	18
Ընդամենը	98

Հաջորդ տարի թիվն ավելացավ 7-ով և մայրաքաղաքի դպրոցներին միացան նաև Արարատի, Գեղարքունիքի, Վայոց Ձորի և Լոռվա մարզի դպրոցները: 2009-2012թթ. ընթացքում աճի դինամիկան փոփոխվեց +/- 1 դպրոցով: Եթե միջինացնենք ՆԴ-երի ընդհանուր թվաքանակը 5 տարվա հաշվարկով, ապա աճի դինամիկան կազմում է տարեկան 16 ՆԴ: Աճի համանման դինամիկան ամրագրված է նաև 2011-2015թթ. ՀՀ կրթության զարգացման պետական ծրագրում:

Այսպիսով, 2012թ-ի դրությամբ ՀՀ-ում գործում է թվով 98 ՆԴ-եր, որոնք ունեն մարզային խիստ անհավասարաչափ բաշխում. ավելին քան 50%-ը տեղակայված է մայրաքաղաքում, իսկ Արարատի, Վայոց Ձորի և Արագածոտնի մարզերն ունեն ընդամենը մեկական ՆԴ:

Ներառական դպրոցների և ոչ պետական հասարակական/միջազգային կառույցների հետ համագործակցությունը թեև ակտիվ է, սակայն վերաբերվում է ուսումնասիրված 5 մարզերից ոչ բոլորին: Այսպես, Գեղարքունիքի մարզի մի մասը /բացառությամբ Մարտունու շրջանի/, Լոռվա մարզը և Երևանի Քանաքեռ-Զեյթուն համայնքը համագործակցում է «World Vision- Հայաստան» կազմակերպության հետ: Երևանը և Տավուշի մարզերում ակտիվ ներկայացված է «Հույսի կամուրջ» կազմակերպությունը: Ինչ վերաբերում է Վայոց ձոր և Արմավիր մարզերին, ապա այստեղ համագործակցությունը կամ թույլ է, կամ ընդհանրապես չկա: Նման անհավասար համագործակցությունը ՆԴ-ների տնօրենների կողմից դժգոհության պատճառ է դառնում: Ստացվում է, որ որոշ մարզերում հասարակական/միջազգային դոնորների ռեսուրսները բավականաչափ կենտրոնացած են, իսկ մյուսների պարագայում գործում է միայն պետական աջակցությունը, ինչը թույլ չի տալիս ապահովել ներառական կրթության համապատասխան որակ:

2.2 Ներառական դպրոցների տիպային ֆինանսավորման մեխանիզմը

Ինչպես նշվում է ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքի Հոդված 22-ում, պետությունը բյուջետային նպատակային ֆինանսավորման միջոցով՝ ավելացված ֆինանսավորման չափաքանակով ապահովում է ՆԴ-երի գործառնությունը: Հստակեցնելու համար նշենք, որ խոսքը գնում է ոչ թե այն մասին, որ ՆԴ-ի կարգավիճակ ստանալուց հետո դպրոցի ողջ բյուջեի հաշվարկային բանաձևը ենթարկվում է փոփոխման, այլ սկսում են գործել ֆինանսավորման երկու բանաձևեր՝ մեկը ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների, մյուսը՝ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար:

Ոչ ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների համար շարունակում է գործել հանրակրթական դպրոցի ֆինանսավորման տիպային բանաձևը: Ընդհանուր գումարը հավասար է սովորողների թիվ (Մթ) x սովորողների գումար (Մգ) + պահպանման գումար (Պգ): Մեկ սովորողի տարեկան գումարը բազմապատկվում է 0.793, 1.102 կամ 1.141 գործակիցներով՝ կապված տարրական, հիմնական և ավագ դասարաններից: Ոչ ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների ուսմանը հատկացվող տարեկան գումարը կազմում է մոտ 106.000 ՀՀ դրամ:

ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների ֆինանսավորման պարագայում ի սկզբանե պաշտոնապես սահմանված չէ մեկ ԿԱՊԿՈՒ երեխային տարեկան հատկացվող գումարը: Այս դեպքում գործում է հետևյալ մոտեցումը: Տվյալ ուսումնական տարվա սկզբին նախորդող ամսվա ընթացքում ԿԳՆ-ը Ֆինանսների նախարարությանն է ներկայացնում ուսումնական տարվա համար ՀՀ-ում գործող պաշտոնապես ճանաչված ՆԴ-երում ներգրավված ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների թիվը: Գոյացած ընդհանուր թիվը վերածվում է խմբերի՝ յուրաքանչյուրում 15-ական ԿԱՊԿՈՒ աշակերտ: Մեկ խմբի համար սահմանվում է հատուկ մանկավարժի, դաստիարակի, հոգեբանի, ինչպես նաև խոհարարի աշխատանքային ծանրաբեռնվածություն՝ մեկ դրույքի չափով: ՀՀ Կառավարության թիվ 1365 որոշման համաձայն պետությունը նաև ֆինանսավորում է ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների սննդի և տեղափոխման, լույսի և ջրի համար նախատեսված ծախսերը: Մյուս ծախսերը կատարվում են հանրակրթական դպրոցի համար սահմանված կարգով: Ֆինանսների նախարարությունը հաշվարկում է տարեկան բյուջե և գումարը ուղղորդվում է մարզային վարչություններ՝ վերաբաշխելու համար:

Այժմ անդրադառնանք կոնկրետ թվերի: ԿԳՆ և Ֆինանսների նախարարության փորձագետների պնդմամբ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կրթության ֆինանսավորման համակարգը չի սահմանում մեկ երեխային հատկացվող գումարի չափը: Մինչդեռ բոլոր 34 ՆԴ-ների տնօրենները, ՆԴ-ների ֆինանսավորումը մեկնաբանում են մեկ աշակերտին հատկացվող գումարների շրջանակներում: Այսպես, եթե ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար տարեկան հատկացվում է մոտ 100.000 ՀՀ դրամ, ապա ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար այդ թիվը գերազանցում է մոտ 4-5 անգամ՝ կազմելով յուրաքանչյուրի համար՝ տարեկան 400-500.000 դրամ: Բոլոր տնօրենների հավաստմամբ /բացառությամբ Տավուշի մարզը/ գումարը ծախսվում է բացառապես 1. ԿԱՊԿՈՒ երեխայի սննդի (օրական՝ 781 դրամ) 2. ճանապարհածախսի՝ օրական 200 դրամ և 3. մասնագետների աշխատավարձերի վրա: Քննարկելով այն հարցը, թե որքանով է ՆԴ ֆինանսավորումը բավարար ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին որակյալ կրթություն ապահովելու համար, նշենք մի կարևոր նկատառում: Ոլորտի փորձագետների մի մասի հավաստմամբ ՆԴ բյուջետային հատկացումները չեն կարող բավարար լինել որակյալ կրթություն մատուցելու համար, քանի որ նյութատեխնիկական և ֆիզիկական բազայի համալրման համար գումարային հատկացումներ պետությունը չի կատարում: Մինչդեռ ուսումնասիրված ՆԴ-ների տնօրենները և բազմամասնագիտական թիմի անդամները ՆԴ ֆինանսավորումը համարում են **հիմնականում բավարար**՝ անընդհատ զուգահեռներ անցկացնելով ոչ ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներին հատկացվող ֆինանսավորման հետ:

Ներառականի աշակերտների համար մոտ 3-4 անգամ ավելի շատ գումար է հատկացվում, քան ոչ ներառական աշակերտների համար: Դա նշանակում է, որ պետությունը հոգում է այդ երեխաների մասին... դե մենք էլ կարծում ենք, որ բողոքելու առիթ չունենք....

Հատված ՆԴ տնօրենի հետ անհատական հարցազրույցից, Երևան

Ավելին, տնօրենները ՆԴ-ների ֆինանսավորման խնդիրը քննարկում են ոչ թե որակյալ կրթական ծառայությունների ապահովման, այլ միայն ծառայությունների ֆիզիկական հասանելիության տեսանկյունից՝ առանձնացնելով միայն ճանապարհածախսի վրա կատարվող բյուջետային հատկացումների անբավարար քանակը: Մասնավորապես, այն դեպքում երբ մեկ ներառական դպրոց սպասարկում է տարածաշրջանի մի շարք, այդ թվում՝ հեռավոր գյուղերի համայնքներ,

հանրային տրանսպորտի բացակայության պարագայում ճանապարհածախսի վրա կատարվող փաստացի գումարները 10 և ավել անգամ կարող են գերազանցել պետականորեն հատկացվող օրական 100-200 դրամը:

Երկու երեխա կա Գավառ քաղաքից, ովքեր ապրում են Կարմիր գյուղի համայնքապետի շենքում, քանի որ չեն կարող ամեն օր գնալ գալ: Ես նրանց ամեն օր իմ հետ բերում եմ դպրոց... Բազմիցս դիմել եմ տարբեր կազմակերպություններին՝ սլայմանագիր կապելու նպատակով, որպեսզի իրականացվի այդ երեխաների տրանսպորտային հարցերը, բայց ոչ մի կազմակերպություն չի արձագանքել...
Հատված ՆԴ տնօրենի հետ անհատական հարցազրույցից, Գեղարքունիկ

Հետազոտության արդյունքների համաձայն ուսումնասիրված ՆԴ-ներում գործում են բյուջետային ծախսերի թափանցիկության և հաշվետվականության տարբեր մեխանիզմներ: Այսպես ուսումնասիրված 34 դպրոցներից 16-ի տնօրինության համոզմամբ կարիք չկա ապահովելու ներառական կրթության բյուջետային ծախսերի թափանցիկությունը, քանի որ ծախսերն աշխատավարձային բնույթ ունեն: Խոսքը, հիմնականում, գնում է Տավուշի մարզի ուսումնասիրված ՆԴ-երի մի մասի, ինչպես նաև թիրախային մյուս մարզերի որոշ դպրոցների մասին, որոնց տնօրինությունները բյուջեի թափանցիկության ներքո հասկանում են միայն պետության լիազոր մարմնին ժամանակին հաշվետվություն ներկայացնելը: Ուսումնասիրված 10 ՆԴ-ների տնօրենները ծախսերի թափանցիկությունն ապահովում են միայն ԿԱՊԿՈՒ ծնողների շրջանում՝ ավելորդ համարելով գործընթացում այլ խմբերի ներառումը՝ տարբերակված ընկալումներից խուսափելու նպատակով:

ԿԱՊԿՈՒ ծնողը ամեն անգամ ստորագրում է իր երեխայի սննդի նախահաշիվը, որ տեսնի, թե գումարը ինչի վրա է ծախսվում: Բացի այդ տրանսպորտի գումարը առձեռն տրվում է ծնողին... Չեմ կարծում, որ կարիք կա, որ ոչ ԿԱՊԿՈՒ ծնողն իմանա, թե այլ երեխայի համար ինչ գումար է մտնում դպրոց... ավելորդ խոսակցություններ կարող են լինել:
Հատված ՆԴ տնօրենի հետ անհատական հարցազրույցից, Վայոց ձոր

Եվ միայն 8 ՆԴ-երի տնօրինությունն է դպրոցի կառավարման խորհրդի առջև ներկայացնում ծախսերի հաշվետվությունները, կամ դրանք հրապարակավ փակցնում դպրոցի տեղեկատվական տախտակների վրա՝ ապահովելով գործընթացի մաքսիմալ թափանցիկությունը:

2.3. Ներառական կրթության իրականացման պիլոտային ծրագիրը Տավուշի մարզում

ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքի ընդունումից 5 տարի անց՝ 2010թ-ին, «Հուլիսի կամուրջ» ՀԿ-ի և ՀՀ ԿԳՆ-ի համատեղ նախաձեռնությամբ սկիզբ դրվեց փորձնական մի ծրագրի,

որը կիրառվեց միայն Տավուշի մարզում: Մարզը ընտրվել է այն պատճառով, որ տվյալ ՀԿ-ն առավել ակտիվ գործունեություն ծավալում է հենց այդ շրջանում: Ինչպես հավաստիացնում է ծրագրի նախաձեռնող «Հուլիսի կամուրջ» ՀԿ-ի տնօրեն Մուսաննա Թադևոսյանը, Տավուշի պիլոտային ծրագրի նպատակը կայանում է հետևյալում. մարզում գործող բոլոր հանրակրթական դպրոցներում ստեղծել պայմաններ՝ հատուկ կրթական կարիք ունեցող երեխաների կրթությունն իրականացնելու համար: Երեխայի ներգրավվումը ՆԴ կարող է տեղի ունենալ միայն այն բանից հետո, երբ նա վկայագրվել է ԳՀՄԳ կենտրոնի կողմից, իսկ պետական լիազոր մարմինը որոշում է կայացրել ՆԴ-ում երեխային ներգրավելու մասին: Այն դեպքերում, երբ երեխայի կարիքը ԲՀՄԳ կենտրոնի կողմից չի գնահատվել իբրև կրթության առանձնահատուկ պայման, կամ եթե ծնողը չի դիմել գնահատման, սակայն, դպրոցը գտնում է, որ երեխային անհրաժեշտ է առանձնահատուկ մոտեցում, ապա Տավուշի մոդելը թույլ է տալիս այդ երեխաներին ընդգրկել հանրակրթական դպրոց և հաշվի առնել նրանց անհատական կարիքները: Փաստորեն 2010թ.-ից վեր ՀՀ-ում գործում են ներառական կրթության իրականացման երկու տարբեր համակարգեր՝ *Տավուշի մոդել* և *այլ մարզերը*: Փորձական ծրագրի արդյունքում Տավուշի 77 հիմնական հանրակրթական դպրոցներում ներդրվել է **ուսուցչի օգնականի** հաստիքը: ՀՀ Կառավարությունը 2012թ.-ին՝ թիվ 46-Ն որոշմամբ հաստատեց Տավուշի մարզի հանրակրթական դպրոցներում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կրթության կազմակերպման մասին ֆինանսավորման փորձնական կարգը: Ըստ այդ կարգի, ուսուցչի օգնականի թիվը որոշվում է դպրոցի սովորողների միջին տարեկան թվի (ոչ ԿԱՊԿՈՒ սովորողների) 10%-ի հաշվարկից: Այսինքն, ենթադրվում է, որ Տավուշի մարզի դպրոցների երեխաների 10 %-ը անընդհատ աջակցության կարիք ունի, և այդ աջակցությունը ցուցաբերում են ուսուցչի օգնականները:

Ուսուցչի օգնականի հաստիքի ֆինանսավորումը կատարվում է հետևյալ բանաձևով¹⁶.

$ՆԿ \text{ ֆինանսավորում} = (Հթ * Մա + Սվ) * Աթ. \text{ որտեղ՝}$

Հթ* - ուսուցչի օգնականների թիվն է,

Մա** - ուսուցչի օգնականների միջին ամսական աշխատավարձը,

Սվ - պարտադիր սոցիալական ապահովության վճարները,

Աթ. - հաշվարկվող ժամանակաշրջանի ամիսների թիվը:

Իսկ ուսուցչի օգնականի միջին ամսական աշխատավարձը հաշվարկվում է դպրոցի հիմնական ուսուցչական անձնակազմի աշխատավարձի 80%-ի չափով:

Բնականաբար ֆինանսավորման այս մոդելը ավելի քիչ ծախսատար է, քան մյուս մարզերում գործող տիպային ֆինանսավորումը, որը կատարվում է ավելացված չափաքանակով:

2012թ. դրությամբ Տավուշի մարզում գործում է 77 հանրակրթական դպրոց, որոնցից միայն 15 են համարվում պետականորեն ճանաչված ներառական դպրոցներ, այսինքն դպրոցներ, որտեղ կան վկայագրված ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ:

Այս հատվածում հարկ ենք համարում նշել մի կարևոր նկատառում, որը պետք է հաշվի առնել սույն հաշվետվության մեջ Տավուշի մարզի ՆԴ-երին վերաբերող տեղեկատվությունը ուսումնասիրելու համար: Տավուշի մարզում տվյալ հետազոտության շրջանակներում ուսումնասիրվել են միայն պետականորեն ճանաչում ստացած ՆԴ-երը, մասնավորապես դրանցից 6-ը: Այսուհետև և հետագայում Տավուշին վերաբերող տվյալները և եզրակացությունները վերաբերում են միայն այդ դպրոցներին:

¹⁶ <http://www.edu.am/DownloadFile/4165arm-havelvac.pdf>

Անդրադառնանք Տավուշում գործող պետականորեն հավատարմագրված 15 ՆԴ-երի ֆինանսավորմանը: Քանի որ այդ դպրոցներում սովորում են ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ, ուստի օրենքով սահմանված կարգով այս դեպքում ևս պետք է գործի բազմամասնագիտական թիմ: Մակայն դա այդպես չէ. խոսքը գնում է ոչ թե բազմամասնագիտական թիմի, այլ հատուկ մանկավարժի հաստիքի մասին, որը որոշվում է հաշվի առնելով ԿԱՊԿՈՒ երեխաների թիվը ոչ թե տվյալ ուսումնական տարվա համար բոլոր ՆԴ-ներում առկա ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներից /ինչպես դա արվում է տիպային ֆինանսավորման դեպքում/, այլ տվյալ դպրոցում առկա ԿԱՊԿՈՒ երեխաների թվից: Խմբերը ձևավորվում են 15-ական երեխայի քանակով և յուրաքանչյուր խմբին հատկացվում է հատուկ մանկավարժի մեկ դրույքաչափ: Ի տարբերություն տիպային ֆինանսավորման, փորձնական ֆինանսավորման դեպքում հատուկ մանկավարժի միջին ամսական աշխատավարձը համարժեք է հիմնական մանկավարժի ամսական աշխատավարձին: Բացի դրանից, այդ նույն 15 ՆԴ-ում առկա են նաև ուսուցչի օգնականներ, որոնց թիվը և ֆինանսավորումը հաշվարկվում է՝ արդեն իսկ նշված բանաձևով:

Եթե կոնկրետացնենք թվերը, ապա ինչպես փաստում էին Տավուշում ուսումնասիրված 6 ՆԴ-երի տնօրենները, տարեկան կտրվածքով մեկ ԿԱՊԿՈՒ երեխային բաժին է ընկնում 150-200.000 ՀՀ դրամ, որը մոտ 2 անգամ ավելի քիչ է, քան տիպային ֆինանսավորում ունեցող ՆԴ-երի պարագայում:

Ամփոփելով ՀՀ-ում գործող ներառական կրթության համակարգը, գալիս ենք հետևյալ եզրակացությունների:

1. 2012թ դրությամբ ՀՀ-ում գործում է թվով 98 դպրոց, որոնք ունեն պետականորեն ճանաչված ներառական դպրոցի կարգավիճակ: Պետականորեն ճանաչված ՆԴ-ը անպայմանորեն ենթադրում է, որ վերջինումն ուսումնառում են ԲՀՄԳ կենտրոնի կողմից վկայագրված ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ:
2. Առկա 98 ՆԴ-երից 83-ը ֆինանսավորվում է տիպային մոդելով՝ ըստ ՀՀ կառավարության թիվ 1365 որոշմամբ ավելացված ֆինանսավորման չափաքանակի: Այդ դպրոցներում առկա է բազմամասնագիտական թիմը /հատուկ մանկավարժ, դաստիարակ, հոգեբան, և այլն/: Դպրոցները ստանում են նաև սննդի և ճանապարհածախսի ֆինանսավորում:
3. Տավուշի մարզում գործում է ՆԿ պիլոտային ծրագիր: Այստեղ գործող բոլոր 77 հիմնական հանրակրթական դպրոցներում առկա է ուսուցչի օգնականի հաստիք: Ենթադրվում է, որ բոլոր դպրոցների աշակերտների 10%-ը լրացուցիչ աջակցության և անհատական մոտեցման կարիք ունի, և ուսուցչի օգնականը կոչված է ապահովելու այդ աջակցությունը: Տավուշի մարզի 77 դպրոցների 62-ում չկան ԲՀՄԳ կենտրոնի կողմից հավատարմագրված ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ, և այստեղ աշխատում են միայն ուսուցչի օգնականներ: Այդ դպրոցները **չունեն ՆԴ-ի կարգավիճակ**:
4. Տավուշի մարզից 15 դպրոց ներառված է ՀՀ-ում գործող ՆԴ-երի ցուցակում: Այսինքն այս դպրոցներում սովորում են վկայագրված երեխաներ: Նշված դպրոցներում աշխատում են և՛ ուսուցչի օգնականներ, և՛ հատուկ մանկավարժներ: Հատուկ մանկավարժների ֆինանսավորումը կատարվում է ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված փորձնական կարգի միջոցով՝ առանց ավելացված չափաքանակի: Հատուկ մանկավարժների աշխատավարձը համարժեք է հիմնական առարկայական ուսուցիչների միջին ամսական աշխատավարձին, իսկ ուսուցչի օգնականի աշխատավարձը՝ հատուկ մանկավարժի ամսական աշխատավարձի 80%-ին:
5. *Տավուշի պիլոտային և մյուս մարզերի համար ՆԿ իրականացման տիպային մոտեցումների ուսումնասիրությունը հատկապես արդիական է 2012թ.-ին ՀՀ ԿԳՆ-ի կողմից շրջանառության մեջ դրված օրենսդրական նախաձեռնության ներքո, համաձայն որի ՀՀ*

հանրակրթական համակարգը պետք է շարժվի դեպի համընդհանուր ներառականության, և մինչև 2022թ բոլոր դպրոցներին պետք է տրվի ՆԴ-ի պաշտոնական կարգավիճակ:

2.4 Դեպի համընդհանուր ներառում

2012թ.-ին ՀՀ ԿԳՆ հանդես եկավ մի նախաձեռնությամբ, որի համաձայն շրջանառությունից պետք է հանել ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքը և այն ներառել հանրակրթության օրենքի մեջ՝ բոլոր հնարավոր տարբերակված մոտեցումներից խուսափելու համար: Իսկ դա նշանակում է, որ այլևս գոյություն չեն ունենալու ՆԴ և ոչ ՆԴ-ներ, այլ խոսքը գնալու է համընդհանուր ներառականության մասին՝ այսինքն՝ ՀՀ-ում գործող բոլոր հանրակրթական դպրոցներն ինքնըստինքյան պետք է դառնան ներառական, իսկ հանրակրթական և ներառական ծրագրերը պետք է համադրված լինեն՝ ունենալով իրենց համապատասխան արտահայտումը նաև ԱՈՒՊ-երում:

Այս նախաձեռնությունը բավականին ռիսկային է: Պետք է ճշգրիտ հաշվարկված լինեն պետական բյուջետային ներդրումները և ըստ այդմ՝ ՆԴ-երի ավելացման դինամիկան: ԿԳՆ նախարարի հայտարարության համաձայն մինչև 2022թ. ՀՀ-ում գործող բոլոր հանրակրթական դպրոցները պետք է իրենց դռները բացեն ԿԱՊԿՈՒ երեխաների առջև: Սակայն, հետազոտության մեջ ներգավված և որևէ փորձագետ, այդ թվում ԿԳՆ և Ֆինանսների նախարարության ներկայացուցիչները, չեն կարող ասել, թե ինչպիսին է լինելու մինչև 2022թ. ՆԴ-երի թվի ավելացման դինամիկան, որքանով է պետական բյուջեն «ունակ» իրեն թույլ տալու ունենալ 1400-ից ավելի ՆԴ, և, ամենակարևորը, ֆինանսավորման որ մեխանիզմն է գործելու համընդհանուր ներառականության դեպքում՝ այսօրվա տիպային մոդելը տարածվելու է բոլորի վրա, Տավուշի պիլոտային ֆինանսավորման կարգը դառնալու է տիպային, թե՛ մշակվելու է լիովին այլ ֆինանսավորման մեխանիզմ: Այս հարցերի պատասխանը լիազոր մարմինները, ինչպես նաև ոլորտի ներկայացուցիչները դեռ չունեն: Որոշ փորձագետներ նախապատվությունը տալիս են Տավուշի՝ իբրև ֆինանսավորման նվազագույն ծախսատար մոդելին՝ չանդրադառնալով նրան, թե որքանով է այդ մոդելն ապահովում է որակյալ կրթություն:

Այսօրվա դրությամբ ՆԴ-երի ավելացման դինամիկայի կանխատեսման մեջ հստակության կա միայն 2011-2015թթ. կրթության զարգացման պետական ծրագրում: Ծրագրում կոչ է արվում ստեղծել ներառական կրթության **հնարավորություններ բոլոր հանրակրթական դպրոցներում:** Նույն ծրագիրը **հանրակրթական դպրոցներում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կրթության կազմակերպման հնարավորությունների ընդլայնումը սահմանում է որպես մի շարք քայլերի հաջորդականություն:**¹⁷

Կրթության զարգացման ծրագրի նպատակային չափորոշիչի համաձայն մինչև 2015թ. ՀՀ-ում պետք է գործի ընդհանուր առմամբ 110 ՆԴ, ինչը ենթադրում է, որ 2013-2015թթ. ընթացքում գործող 98 ՆԴ-ին պետք է միանան ևս 12-ը: Այս թիվը, ՀՀ Ֆինանսների նախարարության համապատասխան փորձագետի հավաստմամբ, հիմնվում է ԿԳՆ պահանջի և պետական բյուջետավորման հնարավորությունների մոտավոր հաշվարկի վրա՝ չբացառելով հետագայում թվի ավելացում: 2015թ.-ից հետո ներառական դպրոցների ավելացնելու թիվը կորոշվի ծրագրի ձեռքբերումների և ֆինանսավորման հնարավորությունների համադրման միջոցով:

Այսպիսով, ՀՀ-ում ներառական կրթության փաստացի իրականացման 12 տարիների ընթացքում ՆԿ ծրագիրը մի դպրոցի կողմից սկզբնավորված նախաձեռնությունից զարգացել է մինչև

¹⁷ ՀՀ Կրթության զարգացման 2011-2015 պետական ծրագիր, էջ. 47-48: Ծրագիրը կցված է հաշվետվությանը Հավելված 2-ի տեսքով

համընդհանուր ներառականության հավակնություններ ունեցող օրենսդրական նախագիծ: Այս 12 տարիների ընթացքում արձանագրվել են մի շարք ձեռքբերումներ, նվաճումներ, խնդիրներ և մարտահրավերներ, որոնց մի մասը քննարկվել և իր անդրադարձն է գտել հանրակրթության օրենքի փոփոխման նախագծում, մյուս մասը՝ շարունակում է մնալ դպրոցներում:

Ներառական կրթության զարգացման ներկայիս փուլում հարկ էնք համարում անդրադառնալ ծրագրի փաստացի իրականացման գործընթացի վերլուծությանը՝ հնարավոր ձեռքբերումների և մարտահրավերների բացահայտման և համընդհանուր ներառականության նկատմամբ համակարգի պատրաստվածությունը գնահատելու նպատակով:

Գլուխ 3. Ներառական կրթության իրականացումը դպրոցներում

3.1. Հանրակրթական դպրոցներին ներառական դպրոցի կարգավիճակ շնորհելու գործընթացը

Հանրակրթական դպրոցներին ՆԴ-ի կարգավիճակ շնորհելու գործընթացը բաղկացած է մի քանի փուլից: Նախ, դպրոցը պետք դիմում ներկայացնի տարածքային կառավարման մարմին, որում ամրագրվում է ներառական կարգավիճակ ստանալու դպրոցի հիմնավորումը: Իբրև հիմնավորման փաստաթուղթ ներկայացվում է ԲՀՄԳ կենտրոնի կողմից աշակերտների կարիքների գնահատման արդյունքների փաթեթը: Ներկայացված փաստաթղթերը քննարկվում են կրթության պետական լիազոր մարմինների կողմից: Դպրոցին ներառականի կարգավիճակ շնորհելու ԿԳՆ որոշումից հետո դպրոցի անձնակազմը, ըստ տնօրենի կողմից ներկայացված ցուցակի, անցնում է Կրթության ազգային ինստիտուտի /ԿԱԻ/ կողմից վերապատրաստումներ: Վերջին փուլում դպրոցը ստանում է ավելացված չափաքակով /տիպային/ կամ պիլոտային /Տավուշի դեպքում/ ֆինանսավորում:

Այժմ անդրադառնանք այն հարցին, թե ուսումնասիրված ՆԴ-երում ինչպես է իրականում տեղի ունեցել ՆԴ կարգավիճակի շնորհման գործընթացը: Հետազոտության արդյունքների համաձայն ներկայիս ՆԴ-ի մի զգալի մասը իրենց նախաձեռնությամբ են դիմել համապատասխան լիազոր մարմին ներառական կրթություն իրականացնող պետականորեն հավատարմագրված մարմնի կարգավիճակ ստանալու համար: Խոսքը գնում է ուսումնասիրված 34 դպրոցներից 22-ի մասին, որոնք իրենց դատում են *նախաձեռնողների շարքին*:

Մեր դպրոցի օրինակը մի փոքր տարբերվում է այլ դպրոցների օրինակից: Նախ և առաջ դպրոցը վերածվել է ներառականի ոչ թե ինչ որ մեկի թելադրանքով, այլև մեր իսկ նախաձեռնությամբ: 2009թ.-ին դպրոցում գումարվեց մանկավարժական խորհրդի նիստ... քննարկվեց այն հարցը, որ դպրոցում կա մոտ 44 աշակերտ, ովքեր հասուն կանանքի կարիք ունեն... որոշում կայացվեց դիմել համապատասխան գնահատման կենտրոն, որտեղ ուղարկվեցին այդ երեխաները... նրանցից 36-ը տեղափոխվեցին ներառական բաժին, իսկ դպրոցը վերածվեց ներառականի:
Հատված ՆԴ տնօրենի հետ անհատական հարցազրույցից, Երևան

Այս դպրոցների միայն մի փոքր մասն է նշում, որ իրենց նախաձեռնությունը պայմանավորված է տեղական կամ օտարերկրյա դպրոցների փորձի ուսումնասիրմամբ, և փորձը տեղայնացնելու ձգտումներով: Օտարերկրյա փորձի ինտենսիվ ուսումնասիրություն անցկացվել է մասավորապես Միխիթար Մեբաստացի կրթահամալիրի կողմից: Ինչ վերաբերում է տեղական փորձի ուսումնասիրմանը, ապա խոսքը գնում է Երևանի թիվ 27 դպրոցի փորձի մասին: Վերջինիս փորձն

ու ձեռքբերումների ուսումնասիրության արդյունքում ՆԿ իրականացնելու որոշում են կայացրել Երևանի այնպիսի դպրոցներ, ինչպիսիք են թիվ 125 և թիվ 79 հիմնական դպրոցները, ինչպես նաև Վայոց ձորի և Վաղարշապատի միջնակարգ դպրոցները:

Մեփական նախաձեռնությունն ցուցաբերված մյուս դպրոցներն իրենց որոշումը բացատրում են գուտ տնօրենների ցանկությամբ և նրանց կողմից՝ ներառական կրթության դերը կարևորելով: Բացատրությունը բավականին սուբյեկտիվ և փաստերով չհիմնավորված է, հատկապես էթե հաշվի առնենք, որ տիպային ֆինանսավորման դեպքում խոսքը գնում է զգալի գումարային ներդրումների մասին: Եթե այսօր մի տնօրեն կարևորում է ՆԿ դերը, իսկ մյուսը դրան կարևորություն չտա, ապա արդյո՞ք դպրոցը կհրաժարվի ՆԿ-ի իր կարգավիճակից:

Մյուս խմբին են դասվում ուսումնասիրված այն ՆԴ-երը, որոնց համապատասխան գերատեսչություններն առաջարկել են դառնալ ներառական: Ընդ որում, արտաքին առաջարկը պայմանավորված է մի քանի գործոններով. 1. *դպրոցի աշակերտների թվաքանակը և աշխարհագրական դիրքը*, ինչպես տեղի է ունեցել Վայքի հիմնական և Ջերմուկի թիվ 1 ավագ դպրոցների դեպքում, 2. *դպրոցի ֆիզիկական պայմանների հարմարեցվածությունը*, ինչպես տեղի է ունեցել օրինակ՝ Ալավերդու թիվ 5 հիմնականում դպրոցի պարագայում, որը վերանորոգումից հետո ուներ թեքահարթակներ, հարմարեցված դասասենյակներ, և այլն:

3.2. Ներառական դպրոցների ֆիզիկական հարմարեցվածություն, նյութատեխնիկական և մեթոդական ռեսուրսների վերլուծություն

Ինչպես նշվեց հաշվետվության առաջին բաժնում, ԿԱՊԿՈՒ անձանց կրթության մասին օրենքը բավականին անորոշ ձևակերպում է տալիս ՆԴ-երի ֆիզիկական համարեցվածության չափանիշներին. խոսքը գնում է *անհրաժեշտ տարածքների/ենթակառուցվածքների մասին*, որոնց բովանդակային կողմը չի նշվում:

Ուսումնասիրված ՆԴ-ի տնօրինությունը ավելի հստակ պատկերացրում ունի ֆիզիկական հարմարեցվածության չափանիշների մասին, քան հարցը ներկայացվում է օրենքի կողմից: Մասնավորապես, ֆիզիկական համարեցվածությունը բաղկացած է հետևյալ չափանիշներից:

1. Թեքահարթակների առկայություն-արտաշենքային և շենքի ներսում: Ուսումնասիրված 34 ՆԴ-երից 32-ը ունեն մուտքային թեքահարթակներ, իսկ մյուս երկուսում վերջիններիս բացակայությունը բացատրվում մի դեպքում հենաշարժողական խնդիրներ ունեցող աշակերտների բացակայությամբ, մյուս դեպքում՝ միայն մեկ աշակերտի առկայությամբ, ով ինքը հրաժարվում է սայլակով գալ դպրոց:

Երևանի պարագայում թեքահարթակների մի մասը կառուցվել է քաղաքապետարանի աջակցությամբ, մյուս մասը՝ դպրոցի սեփական բյուջեով: Մարզերի պարագայում դպրոցների թեքահարթակները կառուցվել են լոկալ ՀԿ-ների (օրինակ՝ «Հույսի կամուրջ») և միաջգային դոնորների (օրինակ՝ «Վոլրդ Վիժն-Հայաստան»)՝ ֆինանսական աջակցության և դպրոցի մասնակի աջակցության արդյունքում:

Ուսումնասիրված դպրոցներից և որևէ մեկը չունի շենքի ներքին հարմարեցվածություն: Անգամ Երևանի թիվ 125 հիմնական դպրոցը, որն ամբողջովին վերանորոգվել է Լինսի հիմնադրամի կողմից, դպրոցի շենքի տարածքում ևս չունի թեքահարթակներ: Դպրոցների մի մասը փորձում է ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կրթությունը կազմակերպել միայն շենքի առաջին հարկում: Սակայն այս մոտեցումը չի գործում միջին և ավագ դպրոցի պարագայում, որտեղ առկա են կաբինետային դասարաններ՝ տեղակայված երկրորդ հարկերում: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների դասընկերները ստիպված են նրանց ձեռքերի վրա տեղափոխել երկրորդ հարկ: Հենաշարժական խնդիրներ ունեցող երեխայի համար սա բավականին վտանգավոր քայլ է և կարող է լուրջ վնաս հասցնել երեխայի առողջությանը: Այլ դեպքերում երեխաներն ուղղակի չեն մասնակցում պրակտիկ-

լաբորատոր աշխատանքներին՝ դուրս մնալով կրթության որակի կարևորագույն բաղկացուցիչ կազմող գործնական աշխատանքներից:

2. Սանհանգույցների հարմարեցվածություն: Ուսումնասիրված դպրոցներից միայն Երևանի թիվ 125 դպրոցում է սանհանգույցը մասամբ հարմարեցված ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կարիքներին: Մյուս դպրոցներում առկա են տիպային դպրոցական սանհանգույցներ, իսկ մարզերի պարագայում՝ դրանք հիմնականում գտնվում են անմխիթար պայմաններում:
3. Սննդի կազմակերպման վայրի առկայություն: Բոլոր 34 դպրոցները ունեն սննդի կազմակերպման վայրեր: ԿԱՊԿՈՒ երեխաներից ոմանք կարիք ունեն կանոնավոր սննդի և դեղորայքի ընդունման, ինչն անհնար է կազմակերպել առանց բուֆետի առկայության:
4. Սպորտդահլիճի հարմարեցվածություն: Որևէ դպրոց չունի հարմարեցված սպորտային դահլիճ, առավել ևս մասնագետ-ուսուցիչ, ով կարող է պարապել ֆիզիկական խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ:
5. Դասասենյակների հարմարեցվածություն. համապատասխան սեղան-աթոռների, լայն փեղկով դռների առկայություն և այլն: Առանձնահատուկ դասասենյակային հարմարեցվածությամբ ևս որևէ դպրոց աչքի չի ընկնում: Սա բավականին ծախսատար խնդիր է, որը այսօր որևէ դպրոց սեփական միջոցներով չի կարող ապահովել: Դասընթացները կազմակերպվում են բոլորի համար նախատեսված դասասենյակներում:

Հետազոտության ընթացքում նշված չափանիշներից յուրաքանչյուրը ուսումնասիրվել է փաստացիորեն: Այսինքն, տնօրենների հետ միասին դիտարկվել և նաև նկարահանվել են ֆիզիկական հարմարեցվածության չափանիշների գերշխող մեծամասնությունը:¹⁸

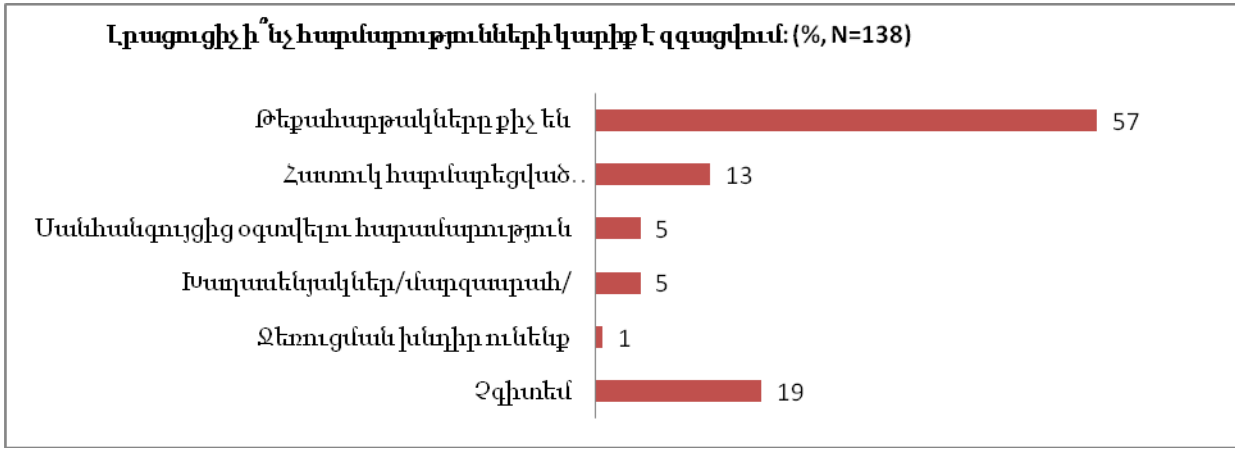
Այնուհետ, տնօրենների և հատուկ մանկավարժական անձնակազմի հետ միասին հետազոտական թիմը փորձել է գնահատել, թե որքանով է դպրոցը բավարարում նշված չափանիշներից յուրաքանչյուրին: Ստացվել է հետևյալ պատկերը. **վերոնշյալ 5 չափանիշներից դպրոցների մեծամասնությունը մասամբ բավարարում է միայն առաջին չափանիշին և երրորդին՝ ամբողջությամբ: Հետևաբար, ֆիզիկական պայմանների տեսանկյունից** ուսումնասիրված 34 ՆԴ-ներին կարելի է դասել թերհագեցվածների շարքին:

Տնօրեններից շատերը ֆիզիկական թերհագեցվածությունը բացատրում են տվյալ պահին դպրոցում ֆիզիկական զարգացման խնդիրներ ունեցող ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների բացակայությամբ: Այս բացատրությունը չի կարող ընդունելի համարվել, քանի որ ՆԴ կարգավիճակը որևէ կերպ «իրավիճակային» չէ, այն ենթադրում է, որ ցանկացած պահին ՆԴ-ը պետք է պատրաստ լինի ընդունելու ցանկացած առանձնահատկություն ունեցող աշակերտի:

Եթե ՆԴ տնօրինությունը և հատուկ մանկավարժական անձնակազմը ավելի լայն պատկերացում ունի ՆԴ ֆիզիկական հարմարեցվածության մասին, ապա հիմնական ուսուցչական անձնակազմի շրջանում վերջինս նույնանում է թեքահարթակների առկայության հետ: Դա է պատճառը, որ հարցված ուսուցիչների գերակշիռ մասը՝ 56%-ը դպրոցը համարում է ֆիզիկապես հիմնականում հարմարեցված, իսկ հակադիր կարծիք ունեցող ուսուցիչների 57%-ը գտնում է, որ պետք է ավելացնել թեքահարթակների թիվը:¹⁹

¹⁸ Նկարները կտրամադրվեն անհրաժեշտության դեպքում:

¹⁹ Մանրամասն վերլուծության տվյալները ներկայացված են հաշվետվությանը կցված Հավելված 4-ում:



Նյութատեխնիկական պայմաններ: Ինչպես արդեն նշվեց, օրենքով սահմանված կարգով ՆԴ նյութատեխնիկական բազան բավականին ընդգրկուն է, այն իր մեջ բովանդակում է սկսած անհատական կրթության կազմակերպման համար տեխնիկական հարմարանքներից, վերականգնողական կարիներտներից մինչև սանիտարահիգիենիկ և տնտեսակենցաղային սպասարկման միջոցներ, որոնք ձեռք են բերվում ըստ օրենքի պետական ֆինանսավորմամբ և օրենքով չարգելված այլ միջոցներով:

Ի համեմատ ֆիզիկական պայմանների՝ ՆԴ-երի նյութատեխնիկական ռեսուրսներով հագեցվածությունը գնահատվել է որպես հիմնականում ապահովված: Դպրոցներին նյութատեխնիկական բազան համալրելու հարցում աջակցություն են ցուցաբերում ԲՀՄ գնահատման կենտրոնը, որը տրամադրում է մեթոդաբանական ձեռնարկներ, տարբեր միջազգային և հասարակական կազմակերպություններ, որոնք հիմնականում օգնում են դպրոցներին ձեռք բերել ժամանակակից դիդակտիկ նյութեր և պարագաներ:

Ուսումնասիրված բոլոր դպրոցներն ունեն առանձին ռեսուրս սենյակներ: Իհարկե, դրանց մի մասը բավականաչափ վերանորոգված և հագեցած է համապատասխան գույքով և տեխնիկայով (ինչպես օրինակ՝ Տավուշի մարզում), իսկ մի մասը լրացուցիչ համալրման կարիք ունի:

Մանկավարժներն ու բազմամասնագիտական թիմի անդամներն առանձնացրել են նյութատեխնիկական բազայի համալրման երկու ուղղություն:

1. Բազմամասնագիտական թիմի տարբեր անդամների, մասնավորապես՝ հոգեբանի կամ լոգոպեդի համար ցանկալի է ունենալ առանձնասենյակ՝ երեխայի հետ առանձին աշխատելու նպատակով: Ընդհանուր ռեսուրս սենյակը նման հնարավորություն չի ընձեռնում:
2. Դիդակտիկ նյութերը կարիք ունեն թարմացման: ԿԱՊԿՈԻ երեխաների հետ աշխատանքը հիմնականում տարվում է խաղերի միջոցով, որոնցից երեխաները շատ շուտ ձանձրանում են: Նոր դիդակտիկ նյութերը կօգնեն առավել արդյունավետ կազմակերպել երեխաների հետ անհատական աշխատանքը:

3.3 Մանկավարժամասնագիտական ռեսուրսների վերլուծություն. բազմամասնագիտական թիմեր և առարկայական ուսուցիչներ

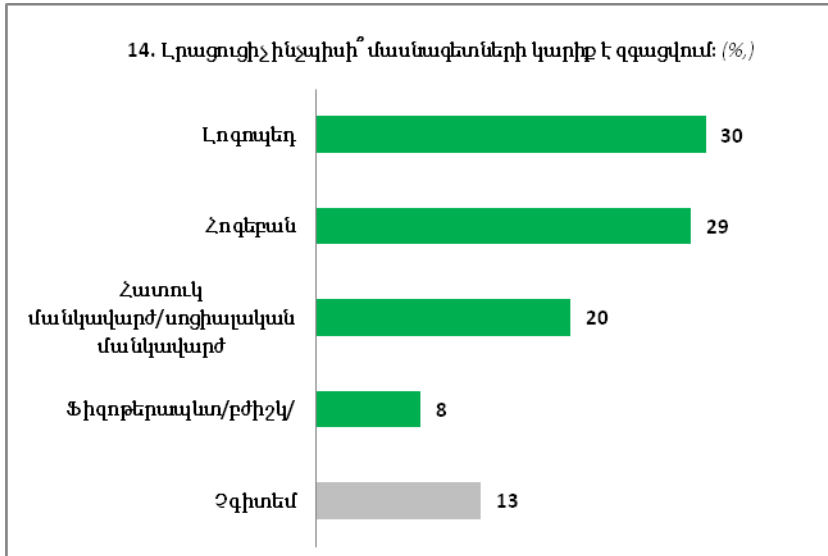
ՆԿ կազմակերպման կարևորագույն օղակը բազմամասնագիտական թիմն է, որը պատասխանատու է անհատական ուսումնական պլանների կազմման, երեխաների հետ ընթացիկ ամենօրյա աշխատանքների իրականացման, առաջընթացի ապահովման, ԿԱՊԿՈԻ երեխաների

ծնողների և առարկայական ուսուցիչների հետ արդյունավետ համագործակցային հարաբերությունների ստեղծման համար:

Գնահատելով ուսումնասիրված 34 ՆԴ-երի բազմամասնագիտական թիմի գործունեությունը, կարելի է առանձնացնել երեք գլոբալ խնդիրներ: Նախ, գոյություն չունի ընդհանուր մոտեցում թիմի պարտադիր կազմի և անդամների գործառնությունների վերաբերյալ: ՀՀ կրթության պետական ծրագիրը սահմանում է, որ թիմում պետք է ներգրավված լինեն երեխայի կրթության համար շահագրգիռ տարբեր մասնագետներ (ընդհանուր կրթության մանկավարժ, հատուկ կրթության մանկավարժ հոգեբան, լոգոպեդ) և թիմի համակարգողը: Որևէ պաշտոնական փաստաթուղթ չի սահմանում յուրաքանչյուր մասնագետի աշխատանքի նկարագրությունը կամ առնվազն պարտականությունների սահմանը: Նման կարգավորումների բացակայության արդյունքում, թե՛ բազմամասնագիտական թիմի կազմը, թե՛ պարտավորությունների ընկալումը տարբերվում է ոչ միայն մարզից մարզ, այլև դպրոցից դպրոց: Ուսումնասիրված դպրոցներում հանդիպում են բազմամասնագիտական թիմի բազմապիսի կազմեր, ինչպիսիք են՝ «հատուկ մանկավարժ և ուսուցչի օգնական», «հատուկ մանկավարժ, սոցիալական մանկավարժ». «սոցիալական մանկավարժ, սոցիալական աշխատող, հոգեբան», և այլն: Երբեմն սոցիալական մանկավարժը հանդես էր գալիս որպես սոցիալական աշխատող, հատուկ մանկավարժը՝ որպես հոգեբան, և այլն:

Նույն խնդիրը վերաբերում է նաև Տավուշին: Այստեղ բազմամասնագիտական թիմ ընդհանրապես գոյություն չունի: Մյուս կողմից գրեթե գոյություն չունի հատուկ մանկավարժ և ուսուցչի օգնական մոդելը: Իրականում, դպրոցների մի մասում կան սոցիալական մանկավարժներ, հոգեբաններ և այլ գործառնություններ իրականացնող, ովքեր վերաորակավորվել են որպես ուսուցչի օգնականներ, սակայն համաձայն չեն այդ որոշման հետ: Ուսուցչի օգնականները հաճախ դժգոհում են՝ նշելով, որ չկա հստակ սահմանված կարգ, թե ինչ պարտականություններ նրանք պետք է իրականացնեն: Կարգի բացակայության արդյունքում այն օգնականները, ովքեր աշխատել են որպես սոցիալական աշխատող կամ հոգեբան, այսօր այդ նույն աշխատանքը կատարում են ավելի քիչ վարձատրությամբ: Դեպքերի մյուս մասում օգնականները երբեմն կատարում են այն աշխատանքը, ինչ որ սոցիալական աշխատողը կամ հոգեբանը, սակայն դրա համար չունեն համապատասխան մասնագիտական որակավորում: Ավելին, Տավուշի մարզի 6 ուսումնասիրված ՆԴ-երից 4-ի ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողները դժգոհում են, որ իրենց երեխաների հետ անհատական աշխատանք բավարար ժամաքանակով չի տարվում՝ մասնագետների բացակայության հետևանքով: Այսինքն, տնտեսապես ցանկալի ֆինանսավորման մոդելը իրականում խոչընդոտում է ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար որակյալ կրթության ապահովմանը:

Նշենք, որ բազմամասնագիտական թիմում գործառնությունների չհամաձայնեցվածության խնդիր կա նաև մյուս տիպային ֆինանսավորմամբ առաջնորվող մարզերում: Այսպես սոցիալական աշխատողի և հոգեբանի գործառնությունները հաճախ միախառնված են, իսկ հոգեբանները կատարում են սոցիալական աշխատողի կամ ուսուցչի օգնականի դեր: Դպրոցներ կան, որտեղ հոգեբանի և սոցիալական աշխատողի հաստիքն ընդհանրապես բացակայում է: Իչպես վկայում է ստորև բերված պատկերը, ՆԴ-երի մեծ մասը լոգոպեդ, հոգեբան և հատուկ մանկավարժ մասնագետների կարիք ունի: Ավելին, ուսուցիչների 13% թեև նշել է, որ լրացուցիչ մասնագետների կարիք է զգացվում, սակայն պատկերացում չունի, թե ինչպիսի մասնագետներ են անհրաժեշտ: Սա, ևս մեկ անգամ, բխում է բազմամասնագիտական թիմի կազմի և գործառնությունների չիմացությունից:



Հաջորդ խնդիրը վերաբերում է բազմամասնագիտական թիմի և ԿԱՊԿՈՒ ծնողների միջև թույլ համագործակցային հարաբերություններին: Մասնավորապես խոսքը գնում է շրջապատից ԿԱՊԿՈՒ երեխային թաքցնելու ծնողների մեծամասնության ջանքերի մասին, ինչի արդյունքում ծնողները համապատասխան աշխատանք չեն տանում երեխայի հետ տանը՝ զգալիորեն նվազեցնելով դպրոցում կատարվող աշխատանքների արդյունավետությունը և կենսունակությունը: Օրինակ՝ Վայքի համայնքներից մեկում հենաշարժողական խնդիրներ ունեցող երեխայի ծնողը հրաժարվում է երեխային բերել դպրոց՝ նախընտրելով տնային ուսուցումը, քանի որ ամաչում է երեխային գրկած դուրս հանել տանից, իսկ սայլակից օգտվելուց հրաժարվում է՝ վախենալով շրջապատի վերաբերմունքից:

Ծնողների ազդեցության ներքո բազմաթիվ երեխաներ՝ հատկապես միջին և ավագ դասարանների, ուղղակի հրաժարվում են ոչ միայն մասնակցել անհատական պարապունքներին/աշխատանքներին, այլև, անգամ, հրաժարվում են օգտվել ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին հատկացվող սննդից, որպեսզի համադասարանցիների կողմից ծաղրի չարժանանան: Այս խնդիրը հատկապես ակտուալ է տղա երեխաների շրջանում:

ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին շրջապատից ամեն կերպ թաքցնելու միտումը (իսկ թաքցնելու պատճառը հաշմանդամությունն է) խոսում է այն մասին, որ դպրոցներում ներառական կրթությունը ներդնելուն զուգահեռ պետք է բավարար աշխատանք տարվի նաև համայնքի հետ, որպեսզի ներառականության գաղափարը ընդգրկի ոչ թե առանձին կառույցներ, այլ ողջ միջավայրը: Այսօր, հատկապես գյուղական համայնքների մի զգալի մասում նման մթնոլորտն իսպառ բացակայում է:

Հետազոտության ընթացքում բացահայտված ևս մեկ խնդիրը առարկայական ուսուցիչների որոշ մասի մոտ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների նկատմամբ կանխակալ և կարծրատիպային վերաբերմունքի առկայությունն է: Հարկ ենք համարում նշել, որ խնդիրը երկու կողմ ունի: Աշակերտների 70%-ի պնդմամբ ուսուցիչները ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներին վերաբերում են այնպես, ինչպես մյուսներին: Մակայն, բազմամասնագիտական թիմի անդամների հետ անհատական հարցազրույցներում պարբերաբար քննարկվում էր այն խնդիրը, որ որոշ դեպքերում առարկայական ուսուցիչները ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին ընկալում են որպես «անընդունակ, հիվանդ երեխաների, որոնց հետ անիմաստ է ծամանակ ծախսել, քանի որ ոչ մի լուրջ գիտելիք չեն կարող ընկալել»: Արդյունքում ամբողջ ծանրաբեռնվածությունն ընկնում է բազմամասնագիտական թիմի վրա:

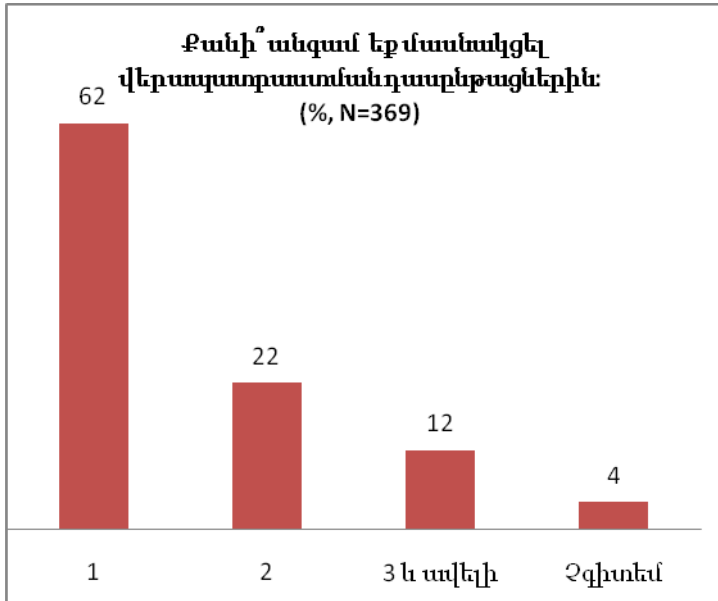
Հիմնական ուսուցիչները ցանկություն չունեն նաև հավելյալ ժամանակ տրամադրել ԿԱՊԿՈւ երեխաներին, քանի որ 1. չունեն այդ երեխաների հետ աշխատելու համապատասխան գիտելիքներ և հմտություններ (այսինքն՝ վերապատրաստումների կարիք ունեն) և 2. անգամ վերապատրաստվելով՝ համարում են, որ մանկավարժի չնչին աշխատավարձի պայմաններում իրենք չպետք է զբաղվեն ԿԱՊԿՈւ երեխաների կրթական խնդիրներով, հատկապես եթե այդ նպատակով ստեղծվել են մասնագետների խմբեր, ովքեր վարձատրվում են: Ինչպես փաստում են բազմամասնագիտական թիմի մի շարք անդամներ, առարկայական ուսուցիչները բազմիցս քննադատել են նման խումբ ունենալու գաղափարը՝ նշելով, որ իրենք կարող էին հավելյալ վարձատրության դեպքում իրենց վրա վերցնել թիմի գործառույթները: Սա, արդեն իսկ, խոսում է, որ առնվազն հիմնական ուսուցչական անձնակազմը թերպատկերացում ունի բազմամասնագիտական թիմի պարտականությունների մասին, և վերջինիս ընկալում է իբրև իրենց աշխատանքները կրկնող ավելորդ ծախսատար օղակ:

3.4. Ուսուցիչների վերապատրաստում և հետադարձ կապի մեխանիզմներ

ՆԴ–երում որակյալ կրթության մատուցման երաշխիքներից մեկը համապատասխան հմտություններով և գիտելիքներով զինված **մասնագիտական և մանկավարժական անձնակազմի առկայությունն է, ինչը ենթադրում է պարբերաբար վերապատրաստումներ ոլորտային կառույցների կողմից:** ԿԱՊԿՈւ անձանց կրթության մասին օրենքի գլուխ 6-ի 1-ին կետը սահմանում է, որ ԿԱՊԿՈւ անձանց կրթության կազմակերպմանն առնչվող մարմինները, հաստատությունները, պետական եւ ոչ պետական կազմակերպությունները, ինչպես նաև շահագրգիռ ֆիզիկական անձինք իրավունք ունեն մասնակցելու ԿԱՊԿՈւ անձանց կրթության կազմակերպման միջազգային ծրագրերին եւ նախագծերին, ներառյալ՝ մասնագետների պատրաստմանն առնչվող հարցերին:

Հանրակրթական ոլորտի ուսուցիչներին պետական մակարդակում վերապատրաստում իրականացնող կառույցները հիմնականում երկուսն են՝ ԿԱԻ և ԲՀՄԳ կենտրոն: Երկուսի դեպքում էլ վերապատրաստման մոդուլները մշակվել են Պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագետների և միջազգային փորձի ուսումնասիրման միջոցով:

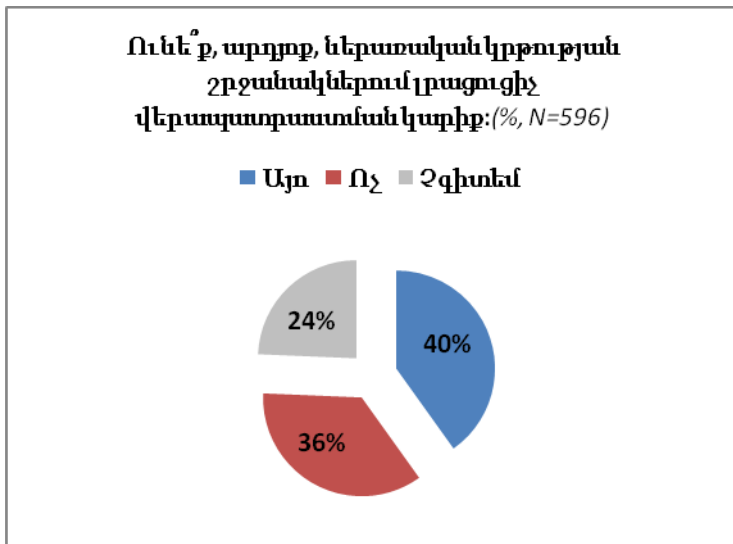
Օրենքով սահմանված կարգով դպրոցի ՆԴ կարգավիճակ շնորհելուց առաջ բազմամասնագիտական և ուսուցչական անձնակազմը պետք է վերապատրաստվի: Հիմնական-առարկայական ուսուցիչների զգալի մասը՝ 62.8%-ը փաստել, որ մասնակցել է ներառական կրթության թեմայով վերապատրաստումներին: Մասնակցության աճ հատկապես նկատվել է 2012թ.-ի ընթացքում, երբ վերապատրաստվել են հարցվածների 29%-ը: 369 ուսուցից 228-ը վերապատրաստվել է միայն մեկ անգամ /61.8%/: Ինչ վերաբերում է վերապատրաստում իրականացնող կազմակերպությունների ցանկին, ապա այն բավականին բազմազան է: Քանի որ ՆԿ թեմայով դասընթացներին հարցվածների մեծամասնությունը մասնակցել է միայն մեկ անգամ, ուստի կարելի էր ենթադրել, որ նրանք պետք է որ հիշեն, թե որ կազմակերպությունն է կազմակերպել դասընթացը: Իրականում վերապատրաստվածների 50.1%-ը չի հիշում կազմակերպության անունը: Ավելին, 43.2% չի հիշում անգամ, թե ինչ թեմայով էր վերապատրաստումը: Այսպիսով, վերապատրաստող կազմակերպությունները կամ չեն տրամադրում/ապահովում հետադարձ կապի մեխանիզմներ, որոնց միջոցով կարելի է գնահատել վերապատրաստումների արդյունքները և գիտելիքների կիրառությունը կամ ուսուցիչները բավականաչափ հետաքրքրված չեն դասընթացներով և արդյունքներով:



այդուհանդերձ, նրանցից 35.8% -ը պատկերացում չունի, թե հատկապես ինչ թեմայով վերապատրաստման կարիք է զգացվում, 19.6%-ի համար նախընտրելի է լսել ներառական կրթության վերաբերյալ ընդհանուր ներածական դասընթաց, իսկ մոտ 12%-ի համար կարևոր է ցանկացած դասընթացի մասնակցությունը:

Վերապատրաստվել են նաև հետազոտությանը մասնակից բազմամասնագիտական թիմի 34 անդամներից 32-ը: Նրանց փորձի և դիրքորոշումների ուսումնասիրման արդյունքում կարելի է առանձնացնել գործընթացի բարելավման ուղղություններ:

1. Գործնական գիտելիքների ավելացում: ԿԱԻ կողմից կատարվող վերապատրաստումները հարցվողները գնահատում են որպես բավարար այն ժամանակ, երբ դպրոցը նոր է դառնում ներառական, և շատերն առանձնապես տեղեկություն չունեն ՆԿ մասին: ԿԱԻ դասընթացների մոդուլները բաղկացած են հիմնականում տեսական-ներածական նյութերից, որոնք ներկայացնում են ՆԿ էությունը, նպատակները, խնդիրները և այլն: ՆԿ



կազմակերպման փաստացի իրականացումից ի վեր ի հայտ են գալիս բազմաթիվ գործնական հարցեր, որոնց պատասխանները ուսուցիչները չունեն:

2. Պրոֆիլային վերապատրաստումների կազմակերպում: Քանի որ բազմամասնագիտական թիմը բաղկացած է տարբեր մասնագետներից, նրանցից յուրաքանչյուրը կարիք ունի ձեռք բերելու նոր գիտելիքներ և հմտություններ, որոնք կվերաբերվեն իրենց նեղ-

մասնագիտական գործառույթներին:

3. Լրացուցիչ վերապատրաստումների հասանելիության բարձրացում: Հատկապես մարզային բազմամասնագիտական թիմի անդամները լրացուցիչ վերապատրաստումների համար

պետք է հասնեն մայրաքաղաք, ինչը ժամանակատար խնդիր է: Մարգային ռեսուրս կենտրոնների առկայության պարագայում հարցը հեշտորեն կկարգավորվի:²⁰

4. Վերապատրաստումների ինֆորմացիոն պորտալի պարբերաբար թարմացում: Գործընթացի արդյունավետությունը բարձացնելու համար ԿԱԻ պաշտոնական կայքում առկա է հայտարարությունների բաժին, որտեղ նշված է տեղեկատվություն կայանալիք վերապատրաստումների մասին: Բազմամասնագիտասան թիմի անդամներից մի մասն ընդհանրապես տեղյակ չէ նման կայքի գոյության մասին, մյուս մասի հավաստմամբ էլ այն պատշաճ կերպով չի թարմացվում:
5. Հետադարձ կապի գոյություն ունեցող մեխանիզմների ուժեղացում: Բազմամասնագիտական թիմի անդամների գերակշիռ մեծամասնության համոզմամբ այսօր պետական վերապատրաստող կազմակերպությունները չունեն հետադարձ կապի ինստիտուցիոնալ մեխանիզմներ: Դրանց բացակայությունը թույլ չի տալիս հետևել, թե որքանով և ինչպես են տրամադրված գիտելիքների կիրառվում գործնականում և շտկումներ կատարել դասընթացների մոդուլներում: ՆԿ պրակտիկ կազմակերպման ընթացքում անընդհատ ծագող խնդիրների պարագայում ուսուցիչների-մասնագետների միայն մի փոքր մասն է տնօրինության միջոցով դիմում վերապատրաստող կազմակերպություններին՝ լրացուցիչ տեղեկատվություն ստանալու համար: Մեծամասնությունը նախընտրում է տեղում հարցերին լուծում տալ: Իրականում ԿԱԻ կայքում տեղադրված է հարց ու պատասխանի բաժին [/http://www.aniedu.am/faq.html/](http://www.aniedu.am/faq.html/), որտեղ դպրոցի մասնագետները կարող են իրենց հուզող հարցերով դիմել ինստիտուտի աշխատակիցներին: Նույն կայքում գործում է նաև էլեկտրոնային հարցման բաժին [/http://www.aniedu.am/polls.html/](http://www.aniedu.am/polls.html/) որը ինչ-որ չափով արտացոլում է տրամադրված գիտելիքի կիրառելիության աստիճանը: Նշված բաժիններից որևէ մեկից բազմամասնագիտական թիմի 34 անդամներից և որևէ մեկը տեղյակ չի:
6. ՆԿ վերաբերյալ նյութերի հասանելիության բարձրացում: Վերապատրաստումներից հետո տրամադրվող նյութերը ժամանակ անց համալրման կարիք ունեն: Ուսուցիչներից շատերը չգիտեն, թե ում կարելի է դիմել՝ նոր գրականություն ձեռք բերելու համար: ԿԱԻ կայքում տեղակայված վերապատրաստումների նյութերի բաժնում ներառական կրթության վերաբերյալ որևէ նյութ ներբեռնված չէ:
7. Վերապատրաստումների հաճախականության ավելացում: Ուսումնասիրված բազմամասնագիտական թիմի բոլոր անդամները մեկ անգամ վերապատրաստվել են ԿԱԻ-ի կողմից, մեկ անգամ՝ ԲՀՄ գնահատման կենտրոնի կողմից: Նրանք դասընթացների հաճախականությունը համարում են խիստ սահմանափակ և անարդյունավետ գիտելիքի ամրապնդման և կիրառելիության բարձրացման տեսանկյունից:
8. Կարիքների գնահատում: Վերապատրաստումներից առաջ կարիքի գնահատում որպես այսօրին չի կազմակերպվում: Բոլորի նկատմամբ գործում է նույն մոտեցումը: Վերապատրաստումների առաջին փուլում՝ ընդհանուր-ներածական գիտելիքները ներկայացնելիս՝ հավանաբար այս մոտեցումն արդարացված է: Սակայն, գիտելիքների կարիքի գնահատումը դրա կիրառելիության բարձրացման, ինչպես նաև գիտելիք ստացողի կողմից գործընթացի նկատմամբ հետևողական վերաբերմունքի ձևավորման ամենարդյունավետ մեթոդներից մեկն է:
9. Ինստիտուցիոնալ փորձի փոխանակման համակարգի ներդրում: Իբրև տեսական գիտելիքների ամրապնդման հիմք՝ բազմամասնագիտական թիմի անդամները նախընտրում են մասնակցել փորձի փոխանակումներին այլ՝ առավել առաջատար ներառական

²⁰ Նշենք, որ համընդհանուր ներառականության ներդրման և հատուկ դպրոցների բեռնաթափման պետական ռազմավարությունը կարող է ենթադրել նաև նշված հաստատություններն իբրև ռեսուրս կենտրոնների վերածելու ծրագիր:

դպրոցներ: Մարզային մակարդակում օրինակելի դպրոցների ստեղծումը թույլ կտար փորձի փոխանակումը դարձնել էլ ավելի արդյունավետ և հաճախակի:

Եթե համեմատենք ԿԱԻ և ԲՀՄ գնահատման կենտրոնների վերապատրաստումները, ապա բազմամասնագիտական թիմի անդամներն ավելի բավարարված են գնահատման կենտրոնի վերապատրաստումներով, որոնց ընթացքում ձեռքբերված գիտելիքը շատ ավելի հասցեական և կիրառելի է, քան ԿԱԻ-ի դեպքում:

3.5. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատում և ԱՌԴ-ներ

ՀՀ-ում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատումը կատարվում է ԲՀՄԳ կենտրոնի կողմից: Հետազոտության արդյունքների համաձայն թե՛ մայրաքաղաքում, թե՛ մարզերում ծնողների շրջանում գոյություն ունի թերտեղեկացվածություն կրթական կարիքների գնահատման գործընթացի էության և դրա նպատակների վերաբերյալ: Սակայն, եթե Երևանում ծնողները քիչ թե շատ տեղեկացված են, թե երբ և ինչպես է տեղի ունեցել իրենց երեխաների կարիքների գնահատումը, ապա մարզերում ծնողների մի զգալի մասն ընդհանրապես պատկերացում չունեն այդ գործընթացի մասին: Սա ամեննին չի նշանակում, որ գնահատումն ընդհանրապես տեղի չի ունեցել: Պարզապես գործընթացի նպատակը ծնողների մի մասը՝ 34 ծնողից 14-ը, չի ընկալել: Ո՛չ դպրոցի, ո՛չ էլ գնահատման կենտրոնի մասնագետները ծնողներին պատշաճ կերպով չեն բացատրել կարիքների գնահատման էությունը: Ծնողները նշում էին, որ եկել են ինչ-որ մարդիկ Երևանից կամ այլ հարակից մարզերից, և երեխայի հետ զրուցել են, գույներ են ցույց տվել, հարցեր են տվել, ու վերջում եզրակացրել են, որ երեխան կարող է գնալ/շարունակել գնալ դպրոց: Երբեմն կարիքների գնահատումը նույնացվում է կարիքները հոգալու համար անհրաժեշտ օգնության տրամադրման հետ: Օրինակ՝ ուսումնասիրված դեպքերից մեկում ծնողը խիստ վրդովված էր այն հանգամանքով, որ գնահատումից հետո իր երեխային չեն տրամադրել սայլակ, և նա ստիպված է եղել խնդիրը լուծել սեփական ուժերով: Ինչ վերաբերում է այն դեպքերին, երբ ծնողը հետամուտ է եղել իր երեխայի կրթական կարիքների գնահատմանը, ապա առանձնացվում է գործընթացի հետ կապված երկու հիմնական դժգոհություն:

Ինչպես փաստում է ԲՀՄԳ կենտրոնի տնօրենը, երեխայի կրթական կարիքների գնահատումը կարող է տևել մեկ օրից մինչև 2 շաբաթ՝ կապված դեպքի բարդությունից և լրացուցիչ մասնագետներ ներգրավվելու անհրաժեշտությունից: Այդուհանդերձ, տվյալ հետազոտության մեջ ներառված դեպքերի գերակշիռ մեծամասնությունում գնահատումը տևել է մեկից երկու օր: Որոշ ծնողների հավաստմամբ 1-2 օրում անհնար է ճշգրիտ պատկերացում կազմել երեխայի կարիքների մասին: Անհրաժեշտ է տևական ժամանակ և այցելություններ դպրոցներ, քանի որ հավանական է, որ իր համար հարազատ միջավայրում երեխան ավելի անկաշկանդ վարք կցուցաբերի և կպատասխանի այն հարցադրումներին, որոնց չի կարողացել պատասխանել օտար վայրում՝ անձանոթ մարդկանցով շրջապատված:

ԲՀՄԳ կենտրոնի սահմանափակ թվի հետևանքով որոշ դեպքերում գնահատման գործընթացը տեղի է ունեցել այն ժամանակ, երբ երեխան արդեն հաճախում էր դպրոց: Ուսումնասիրված դեպքերից մեկում երեխային գնահատել են դպրոց գնալուց մեկ տարի անց:

Բազմաթիվ ծնողների հավաստմամբ ցանկալի է, որ երեխաների կրթական կարիքները վերագնահատվեն առավել հաճախ, օրինակ՝ տարին մեկ անգամ ներկայիս երկու տարին մեկ հաճախականության փոխարեն:

Երևանի ծնողների մի մասը պնդում է, որ կասկածանքով է վերաբերվում ԲՀՄ կենտրոնի կողմից կիրառվող գնահատման մեթոդներին, որոնք ընկալվում են որպես պարզունակ: Մեթոդների

խնդիրը ընդունվում է նաև կենտրոնի մասնագետների կողմից: ԲՄՀ գնահատման կենտրոնի տնօրենը նշեց, մի քանի ամիս է, ինչ թիմն աշխատում է գնահատման գործիքների կատարելագործման ուղղությամբ՝ համագործակցելով UNICEF-ի և մի շարք միջազգային փորձագետների հետ, և օգտագործելով արտերկրում վերապատրաստումների արդյունքում ձեռքբերված փորձն ու գիտելիքները: Թե ե՞րբ և ինչպե՞ս և ի՞նչ հիմքերով են փոխվելու գնահատման գործիքները, տնօրենը չմասնավորեցրեց

Եվս մեկ կարևոր նկատառում: ԲՀՄ գնահատման կենտրոնի կանոնադրության համաձայն՝ վերջինս պատասխանատու է միայն կրթության առանձնահատուկ կարիքների գնահատման և ոչ թե վկայագրման կամ ուղղորդման համար: Օրենքով սահմանված կարգով վկայագրումը տեղի է ունենում տարածքային կառավարման պետական մարմնի կողմից՝ տրված երգակացության հիման վրա: Ինչպես նշում էին ուսումնասիրված դպրոցների տնօրենները՝ եղել են դեպքեր, երբ ներկայացված գնահատումների արդյունքում ոչ բոլոր երեխաներն են ընդգրկվել ներառական կրթության ծրագրում: Այդուհանդերձ, ծնողների գերակշիռ մեծամասնությունը համոզված է, որ հենց ԲՀՄԳ կենտրոնն է տալիս վերջնական եզրակացություն՝ երեխային ներառելու կամ չներառելու վերաբերյալ:

Այժմ անդրադառնանք գործնականում ԱՌԻՊ-երի կազմման և կիրառության առանձնահատկություններին:

Տնօրենների և բազմաձև սնագիտական թիմի անդամների հավաստմամբ ԱՌԻՊ-երը կազմվում են օրենքի համաձայն՝ հատուկ մանկավարժի, սոցիալական մանկավարժի, ուսուցչի, ինչպես նաև ծնողի մասնակցությամբ: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ ունի իր առարկայի համար հատկացված բաժինը, որտեղ նշումներ է կատարվում երեխայի ներկայիս վիճակի, դրված նպատակի, գործողությունների պլանի և առաջադիմության մասին: Բացի այդ, նշումներ են կատարում նաև հոգեբանը, հատուկ մանկավարժը, լոգոպեդը, և այլն:

Ինչպես վկայում են հետազոտության արդյունքները՝ գործնականում ԱՌԻՊ-երի որպես այդպիսիների և դրանց կազմման գործընթացների շուրջ գոյություն ունեն մի շարք հակադիր մոտեցումներ և կարծիքներ՝ բազմաձև սնագիտական թիմի անդամների և ՆԴ տնօրենների մոտ:

Մի շարք հատուկ մանկավարժներ դժգոհում են ԱՌԻՊ-երի ձևաթղթային սահմանափակումներից: Մասնավորապես այն հնարավորություն չի տալիս նշումներ կատարել ոչ միայն հիմնական խնդիրների, այլև ենթախնդիրների վերաբերյալ՝ պատճառահետևանքային կապերի բացահայտման և երեխայի հետ աշխատանքն առավել արդյունավետ կազմակերպելու համար: Մանկավարժների մյուս խումբը՝ հակառակը, համոզված է, որ ԱՌԻՊ-ը իբրև փաստաթուղթ բավականին հագեցած է ավելորդ տեղեկատվությամբ և ենթաբաժիններով, ինչի արդյունքում մի շարք ուսուցիչներ ուղղակի ժամանակ չեն ունենում պատշաճ կերպով լրացնել իրենց հատկացվող բաժինները:

...ԱՌԻՊ կազմելն ուղղակի թղթավարություն է, ճիշտ է դրանով աշխատում են երեխայի հետ, բայց այն շատ ժամանակ է տանում: Օրեր ու շաբաթներ այս պլանի վրա գլուխ կոտրելու փոխարեն կարելի է ամեն երեխայի համար տարբեր կետերով կազմել նրա հետ աշխատելու պլանը և առաջնորդել դրանով...Այդ պլանի վրա այդքան ծախսած ժամանակը կարելի է օգտագործել երեխայի հետ աշխատելու վրա

Հատված հատուկ մանկավարժի հետ անհատական հարցազրույցից, Տավուշ

Նախորդ եզրկացությունից բխող մյուս հակադրությունը վերաբերում է այն նպատակի կարևորմանը, որին, ի վերջո, ծառայում է ԱՌԻՊ-ը: Ինչպես վկայում են տնօրենների և հատուկ մանկավարժների հետ անհատական հարցազրույցի արդյունքները, նրանց մի մասը կարծում է, որ ԱՌԻՊ-ը, նախ և առաջ, ուղղված է երեխայի կարողությունների զարգացմանը՝ ելնելով առկա կարիքներից: Իսկ հանրակրթական գիտելիքների ձեռքբերումն ունի ամեննին ոչ առաջնային նշանակություն:

Ամենակարևորը, աշակերտներ կան տարրական մաթեմատիկայի, հայոց լեզվի, բնագիտական առարկաներն են հետաքրքրում: Պետք է հաշվի առնել այդ երեխայի հնարավորությունները, հետաքրքրությունները բայց որ դասապրոցեսին էլ մասնակցի: Ոչինչ, այդ երեխան Պյութագորասի թեորեման թող նկարի, բայց թող մասնակցի”

Հատված ՆԴ տնօրենի հետ, Վայոդ Ձոր

Հակադիր կարծիքի համաձայն հանրակրթական գիտելիքների ձեռքբերումը ներառական կրթության կարևորագույն նպատակներից է, իսկ ԱՌԻՊ-ը թույլ չի տալիս նպաստել այդ նպատակի լիարժեք իրականացմանը, քանի որ ձևաթղթում գիտելիքների բաժնում բացի հայոց լեզու և մաթեմատիկա առարկաներից, մյուս առարկաների մասին տեղեկատվությունը պետք է ներկայացվի ընդամենը մեկ էջի սահմաններում: Շատ դեպքերում ուսուցիչներն անգամ չեն էլ անդրադառնում «այլ առարկաներ» բաժնին:

Կարծիքների հակադրության մյուս առանցքը վերաբերվում է ԱՌԻՊ-երի կազմման տրամաբանությանը: Մասնավորապես, հատուկ մանկավարժների մի խումբ ԱՌԻՊ-ը լրացնում է՝ առաջնորդվելով «խնդրակետրոն» մոտեցմամբ, իսկ մյուս մասը՝ հաշվի առնելով երեխայի *կարողությունները* և հնարավորությունները:

Ինչպես արդեն նշվեց, ԱՌԻՊ-երի վերանայման ժամկետների առումով գոյություն չունի ընդհանուր մոտեցում՝ այն վերանայվում է երկու շաբաթից մեկ տարին հաճախականությամբ: Ինչպես նշվեց ԿԳՆ ներկայացուցի կողմից, նախարարությունը դեռևս չի հստակեցրել այս հարցը, վերանայումը պետք է լինի կես տարի կամ մեկ տարին մեկ հաճախականությամբ: Վերանայումից հետո, հիմնվելով երեխայի զարգացման և առաջադիմության արդյունքների վրա՝ դրված վերջնանպատակը փոփոխվում է կամ մնում է նույնը, եթե որևէ առաջընթաց չի դիտարկվում: Խնդրահարույց է այն, որ բազմամասնագիտական խմբի որևէ ներկայացուցիչ չանդրադարձավ այն հարցին, թե **ինչ քայլեր են ձեռնարկվում երեխայի մոտ առաջընթաց չարձանագրելու դեպքում**: Այլ կերպ ասած, բավարար ուշադրություն չի դարձվում այն գործոնների վերլուծությանը, որոնք կարող են հիմք հանդիսանալ առաջընթացի բացակայության և ըստ այդմ՝ մեթոդների և մոտեցումների մեջ փոփոխություններ կատարելու համար:

ԱՌԻՊ-երի հետագա զարգացման և կատարելագործման տեսանկյունից թե՛ տնօրենները, թե՛ բազմամասնագիտական թիմի անդամներն ունեն իրենց դիտակումները և առաջակությունները:

- Հատուկ մանկավարժների մի մասի կարծիքով ԿԱՊԿՈՒ երեխայի զարգացման տեսանկյունից շատ ավելի արդյունավետ կլինի ունենալ տարբերակված ԱՌԻՊ-եր՝ հիմնվելով կարիքի առանձնահատկությունների վրա (օրինակ՝ հոգեբանական խնդիրներ ունեցող երեխայի ԱՌԻՊ-ը պետք է տարբերվի ֆիզիկական խնդիրներով երեխայի ԱՌԻՊ-ից):
- Խնդիրներից մեկը, որի մասին խոսեցին մի շարք տնօրեններ, վերաբերում է ԿԱՊԿՈՒ երեխայի զարգացման տեսական չափորոշիչների և իրական զարգացման միջև անհամապատասխանությանը (չափանիշներն ավելի բարձր են, քանի երեխաների իրական

հնարավորությունները) ինչի արդյունքում ԱՌԻՊ-երը հաճախ ձևական բնույթ են կրում: ԿԳՆ փորձագետի համոզմամբ խնդիրը կարող է լուծվել ճիշտ կոմպետենցիաներ սահմանելու միջոցով միայն: Դա իր հերթին նշանակում է, որ ողջ կրթական համակարգը սովետական-ակադեմիականից պետք է շարժվի դեպի կիրառականի: Բնական է, որ այս հարցը մեկ կամ երկու տարվա ընթացքում լուծման ենթակա խնդիրը չէ: Խոսքը գնում է ողջ կրթական ծրագրերի բեռնաթափումների մասին, ինչը բավականին տևական ժամանակ է պահանջելու:

- Հետազոտությանը մասնակից բազմամասնագիտական թիմի գրեթե բոլոր անդամները գտնում են, որ ԱՌԻՊ-երի կազմման ժամկետները պետք է վերանայվեն և համապատասխանաբար՝ երկարաձգվեն երկուսից երեք ամիս՝ ներկայիս մեկ ամսի փոխարեն:

Օրինակ եթե ԲՀՄԳ կենտրոնը երեխային գնահատել է որպես մտավոր թեթև թերզարգացած, ապա այդ դեպքում հստակ չափանիշներով ենք ԱՌԻՊ կազմում, բայց եթե գնահատել է որպես ուսումնական գործընթացում խանգարումներով, ապա ժամանակ է պետք, որ հասկանանք, թե ինչ նպատակներ դնենք մեր առջև

Հատված հատուկ մանակավարժի հետ անհատական հարցազրույցից, Վայոց Ձոր

- ԱՌԻՊ-երի կազմման ընթացքում հանդիպող մյուս խնդիրը կապված է բազմամասնագիտական և առարկայական ուսուցիչների միջև թույլ համագործակցության հետ: Մասնավորապես խոսքը գնում է այն մասին, որ շատ դեպքերում առարկայական ուսուցիչները բավարար ուշադրություն չեն հատկացնում ԱՌԻՊ-ում նախատեսված իրենց բաժինները լրացնելուն՝ պատճառաբանելով, որ ԿԱՊԿՌԻ երեխաներով պետք է զբաղվի բազմամասնագիտական թիմը, այլ ոչ թե առարկայական ուսուցիչները:

Խնդիր կա առարկայական ուսուցիչների հետ կապված, քանի որ կետ կա, որ իրենք պիտի լրացնեն, նրանք դա մի քիչ դժվարությամբ են անում: Նրանք ասում են, որ կան աշխատողներ, թող նրանք էլ լրացնեն, բայց ժամանակի ընթացքում դա էլ է շտկվում: Նրանք կոնկուրենցիա են տեսնում իրենց և բազմամասնագիտական թիմի անդամների միջև, գտնում են, որ նրանց տեղը իրենք կարող էին աշխատել և աշխատավարձ ստանալ:

Հատված ՆԴ բամամասնագիտական թիմի անդամի հետ, Երևան

- Անհատական ուսուցման կազմակերպման տեսանկյունից ամենամեծ խնդիրը կայանում է նրանում, որ ԱՌԻՊ-երի կազմման և վերանայման գործընթացում ծնողները գրեթե մասնակցություն չեն ունենում: Ավելին, ուսումնասիրված 34 մարզային ՆԴ-ների ԿԱՊԿՌԻ երեխաների ծնողների գերակշիռ մասը տարրական պատկերացում չունեն, թե ինչ է իրենից ներկայացնում ԱՌԻՊ-ը և որն է դրա նպատակը: Մի շարք ծնողներ փաստում են, որ իրենց դպրոցը ներկայացնում է որշակի փաստաթղթեր, որոնք իրենց ստորագրում են առանց դրանց բովանդակությանը ծանոթանալու: Ծնողների մի փոքր մասը նման իրավիճակը

բացատրում է իրենց զբաղվածությամբ, իսկ մեծամասնությունը պնդում է, որ իրենց պատշաճ կերպ չեն ներկայացրել ԱՌԻՊ-ի նպատակը և նշանակությունը: Հատկանշանակ է նաև այն հանգամանքը, որ նման չիմացության պարագայում բազմաթիվ ծնողներ կարևորում են անհատական ուսուցման դերը իրենց երեխաների զարգացման համար:

Անհատական ուսուցման պլաններից չգտեմ... բաց լավ կլիներ, որ շատ անհատական ուսուցում կազմակերպվեր...

Հատված ԿԱՊԿՈՒ երեխայի ծնողի հետ հարցազրույցից, Տավուշ

ԱՌԻՊ-երի մշակմանը և վերանայմանը ծնողների մասնակցության հարցը քննարկվել է նաև տնօրենների և բազմամասնագիտական թիմի ներկայացուցիչների հետ: Տնօրենների մեծամասնությունը գիտակցում և ընդունում է ԿԱՊԿՈՒ երեխայի զարգացման մեջ ծնողի ակտիվ մասնակցության կարևորությունն ու անհրաժեշտությունը: Տնօրեններն առաձևացնում են նման իրավիճակի մի երկու պատճառ: Տնօրենների մեծամասնության հավաստմամբ դպրոցն ամենօրա ինտենսիվ աշխատանք է տանում երեխայի ուսումնազարգացման պրոցեսում ծնողներին ներգրավվելու համար: Նեղ մասնագիտական խմբի անդամները պարբերաբար տնայցեր են կատարում՝ ծնողների հետ աշխատելու և երեխայի զարգացմանը հետևելու համար: Այդուհանդերձ, ծնողների պասիվությունն ու անտարբերությունը շարունակում է մնալ գերակա խնդիրներից մեկը: Հակասական է այն հանգամանքը, որ անտարբերության խնդիրը հատկապես ակտուալ է այն ծնողների համար, ում երեխաները մինչ դպրոցին ներառական կարգավիճակ շնորհելը, համարվում էին հանրակրթությունից փաստացի դուրս մնացած երեխաներ: Ակնկալվում էր, որ նման հնարավորություն ստեղծելուց հետո ծնողները պետք է լինեն բավարար շահագրգռված և ակտիվ մասնակցեն երեխայի ուսումնազարգացման աշխատանքներին: Այդուհանդերձ, ծնողների այս խումբը կարևորում է միայն արագ և տեսանելի փոփոխությունները՝ առանց բուն գործընթացին միջամտելու:

Երբ խոսքը գնում է այն ծնողների մասին, ում երեխաներ հաճախել են դպրոց և վերջինիս ներառական դառնալուց հետո միայն գնահատվել են որպես ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ, ապա ծնողների մի զգալի մասը փորձում է հնարավորինս թաքցնել այդ հանգամանքը՝ երեխայի նկատմամբ բացասական և *տարբերակված* վերաբերմունքից խուսափելու համար:

...երեխան գտնվում էր տատիկի խնամակալության տակ, որը ոչ մի կերպ չէր ուզում գալ դպրոց, խուսափում էր: Դասարանի ընդհանուր ժողովներին գալիս էր, բայց երբ մասնագետներն էին կանչում՝ չէր գալիս, ամաչում էր

Հատված ուսուցչի օգնականի հետ անհատական հարցազրույցից, Տավուշ

Ի տարբերություն ՆԴ տնօրենների, ովքեր ընդունում և չեն թաքցնում խնդիրը, բազմամասնագիտական խմբի անդամները միաձայն պնդում էին, որ ԱՌԻՊ-երը կազմվում և

վերանայվում են ծնողների ակտիվ մասնակցությամբ կամ առնվազն ծնողին ԱՌԻՊ-ի բովանդակությանը մանրամասն տեղեկացնելու արդյունքում:

Ինչպես արդեն նշվեց՝ ԱՌԻՊ-երը մշակվում են բազմամասնագիտական թիմի կողմից՝ հիմնվելով ԲՀՄ գնահատման կենտրոնի տրված եզրակացության և արձանագրությունների հիման վրա: Այսինքն՝ ԲՀՄԳ կենտրոն և ՆԴ համագործակցությունը հիմք է հանդիսանում որակյալ և արդյունավետ ԱՌԻՊ-եի մշակման համար:

Անդրադառնալով այն հարցադրմանը, թե ինչպես է ԲՀՄ կենտրոնն աջակցում ԱՌԻՊ-երի մշակմանը՝ բազմամասնագիտական թիմի անդամների գերակշիռ մասը աջակցությունը գնահատում է որպես բավարար: ԱՌԻՊ-երի կազմման սկզբնական շրջանում կենտրոնի մասնագետները դպրոցին բացատրում են, թե ինչ սկզբունքերով և ինչպիսի չափանիշների հիման վրա պետք է կազմվեն ԱՌԻՊ-երը՝ տրամադրելով անհրաժեշտ մեթոդական գրականություն: Ինչպես նշում է կենտրոնի տնօրենը, ԲՀՄԳԿ-ի կանոնադրության համաձայն այն աջակցություն ցուցաբերելու գործառույթներ չի իրականացնում:

Եթե բազմամասնագիտական թիմի անդամները բավարար են գնահատում ԲՀՄԳ կենտրոնի աջակցությունը, ապա կենտրոնի տնօրինության հավաստմամբ ոլորտում առկա են խնդիրներ:

Թե՛ բազմամասնագիտական թիմը, թե՛ առարկայական ուսուցիչներն ունեն շարունակական աջակցության կարիք: Մասնավորապես, ՆԿ կազմակերպման ողջ պրոցեսի ժամանակ ուսուցիչներին անհրաժեշտ է մասնագիտական խորհրդատվություն ցուցաբերել: Իսկ վերջինս հնարավոր է աջակցության մարզային ռեսուրս կենտրոնների ստեղծման պարագայում միայն: Այսօրվա դրությամբ ԲՀՄԳ կենտրոնը նման աջակցություն ցուցաբերելու լիզորություններ չունի: Ինչպես նշում է ԲՀՄԳ կենտրոնի տնօրենը, բազմամասնագիտական թիմին գնահատման կենտրոնը վերապատրաստում է միայն մեկ անգամ, ինչն ըստ նրա ընդհանրապես բավարար չէ արդյունավետ աշխատանք իրականացնելու համար: ՆԿ իրականացումը բավականին բարդ և ժամանակատար գործընթաց է: Եվ՝ առարկայական ուսուցիչները, և՛ նեղ մասնագետները շարունակական մասնագիտական աջակցության կարիք ունեն: Կենտրոնի մասնաճյուղերի և մասնագետների սակավության արդյունքում դասընթացները կազմակերպվում են մինիմալ թվաքանակով, իսկ ի պաշտոնե աջակցության լիազորություն ԲՀՄԳԿ-ն չունի: Ավելին, չկան հաստատված մեխանիզմներ առարկայական ուսուցիչների և բազմամասնագիտական թիմի միջև համագործակցության ամրապնդման համար: Վերջինիս մասնագետները ոչ թե օգնում են ուսուցիչներին, այլ իրենց վրա են վերցնում երեխայի կրթության խնդիրը:

Այս խնդրին անդրադարձել են նաև բազմամասնագիտական թիմի անդամներ, ովքեր հարցը բացատրում են առարկայական ուսուցիչների անտարբերությամբ: Անտարբերության պատճառը կայանում է նրանում, որ մանկավարժական անձնակազմը չի ընկալում բազմամասնագիտական թիմի աշխատանքի բնույթը, և գտնում է, որ հավելյալ վարձատրության պարագայում իրենք ևս կարող են իրականացնել նեղ մասնագետի աշխատանքը: Ինչպես նշեց ԲՀՄԳ կենտրոնի տնօրենը, աջակցող գործառույթի ուժեղացման նպատակով հնարավոր է նախաձեռնեն գնահատման կենտրոնները՝ որպես աջակցման կենտրոններ վերակազմավորելու օրենսդրական քայլեր: Խոսքը գնում է հատուկ դպրոցները որպես ռեսուրս-կենտրոններ վերակազմավորելու հավանականության մասին: Եթե նախաձեռնությունը հավանության արժանանա, ապա փաստացի իրականացումը կսկսվի համընդհանուր ներառականության ներդրման և հատուկ դպրոցների՝ որպես այդպիսիների վերակազմավորման գործընթացից հետո միայն:

Առայժմ, Հանրակրթության օրենքում փոփոխությունների կատարելու մասին օրենքի նախագծի համաձայն ԲՀՄԳ կենտրոնի լիազորությունների կողմից աջակցություն ցուցաբերելու սահմանները ենթակա են ընդլայնման՝ դրանք դարձնելով դպրոցական, մարզային և հանրապետական մակարդակի²¹: Մարզերի դեպքում խոսքը գնում ԲՀՄԳ մարզային կենտրոնների աջակցության մասին, ինչը ենթադրվում է, որ ԲՀՄԳ կենտրոնների թիվը պետք է համապատասխանաբար ավելանա՝ ներկայիս 3-ի նկատմամբ:

Դպրոցների կողմից ԱՌԻՊ-երի վերանայումը կարելի էր համարել շարունակական մոնիթորինգի տարբերակ, եթե վերանայման ընթացքում վելուծվեին երեխայի առաջընթացին խոչընդոտող գործոնները, և համապատասխան որոշումներ կայացվեին՝ այդ գործոնների հաղթահարման կամ դրանց ազդեցությունը նվազեցնելու համար: Իրականում, վերանայման արդյունքում ուղղակի ֆիքսվում է առաջընթացի առկայության կամ բացակայության փաստը: Տվյալ ժամանակահատվածում ամրագրված նպատակին հասնելու դեպքում նպատակի շեմը բարձրացվում է, իսկ չհասնելու դեպքում՝ գործընթացը շարունակվում է նույն ուղղությամբ:

ԲՀՄ գնահատման կենտրոնը չունի ԱՌԻՊ-երի իրականացումը մոնիթորինգի ենթարկելու որևէ իրավասություն, ինչը կենտրոնի տնօրենի համոզմամբ ՆԿ կազմակերպման ամենաէական խնդիրներից է: Տնօրենի հավաստմամբ առարկայական ուսուցիչներից շատերը պատկերացում չունեն, թե ինչպես իջեցնեն հանրակրթական գիտելիքների շեմն այնքանով, որ տվյալ ԿԱՊԿՈՒ երեխան ձեռք բերի զարգացման իր մակարդակին համապատասխան գիտելիքներ: Այս խնդրով պետք է զբաղվեն բազմամասնագիտական թիմի անդամները, սակայն նրանց և առարկայական ուսուցիչների միջև համագործակցության բացակայության արդյունքում խնդիրը մնում է չհասցեագրված: Հարցը կարող է լուծում ստանալ, եթե «գնահատողը» միննույն ժամանակ հանդիսանա նաև «աջակցող և ուղղորդող» կողմ:

Ինչ վերաբերում է ԱՌԻՊ-երի մոնիթորինգին, ապա դպրոցները չունեն այդպիսի մեխանիզմներ: Հաշվի առնելով ԱՌԻՊ-երի մշակմանը ծնողների մասնակցության բացակայությունը, ակնայտ է, որ նրանք որևէ կերպ չեն հետևում, թե որքանով է ուսումնական գործընթացը կազմակերպվում ԱՌԻՊ-ին համապատասխան:

3.6. Ներառական կրթությունը շահագրգիռ կողմերի ընկալումներում

ՆԿ գաղափարն իր մեջ անպայմանորեն բովանդակում է *հանդուրժողականություն և* այլ համանման հասկացությունների համախմբություն, որոնց առկայությունը ոչ այնքան ցանկալի, որքան պարտադիր հիմք է, որպեսզի *առանձնահատուկ պայմաններ* հասկացությունը անխուսափելիորեն չվերածվի *առանձնահատուկ վերաբերմունք* հասկացությանը:

Տվյալ հետազոտության շրջանակներում մանրամասն ուսումնասիրվել են հարցի շուրջ տարբեր շահագրգիռ կողմերի դիրքորոշումները: Առավել ամբողջական պատկերը ներկայացնելու համար հարկ ենք համարում անդրադառնալ յուրաքանչյուր խմբի դիրքորոշմանն առանձին:

Եթե ՆԴ տնօրենները և բազմամասնագիտական խմբի անդամները քիչ թե շատ պատկերացում ունեն ՆԿ էության և նպատակների մասին, ապա ծնողական համայնքում առկա են բավականին լուրջ խնդիրներ:

- **Ծնողական համայնք, ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների** շրջանում առկա է վերաբերունքի և ընկալման մի քանի խմբեր: Ուսումնասիրված ծնողական համայնքի մի շարք ներկայացուցիչներ ոչ միայն գաղափար չունենին, թե ինչ է իրենից ներկայացնում

²¹ http://www.edu.am/DownloadFile/4386arm-hanrajain_qnnarkum.pdf

ներառական կրթությունը, այլև առաջին անգամ էին լսում, որ իրենց դպրոցը ներառական է: Խոսքը գնում է ոչ թե մայրաքաղաքի, այլ մարզերի և հատկապես վերջին 2-3 տարիների ընթացքում ՆԴ կարգավիճակ ստացած դպրոցների մասին, որոնց ծնողների հավաստամբ իրենց որևէ կերպ չեն տեղեկացրել և մասնակից չեն դարձրել դպրոցը ներառական դարձնելու քննարկումներին և նախաձեռնություններին: Փաստորեն ՆԴ տնօրինությունը համապատասխան ուշադրություն չի դարձնում ծնողական համայնքի հետ տարվող նախապատրաստական աշխատանքներին, որտեղ պետք է ներկայացվի և բացատրվի ներառական կրթության էությունն ու խնդիրները և ծնողների միջոցով իսկ երեխաների մոտ ձևավորվի ՆԿ և ԿԱՊԿՈՒ երեխաների վերաբերյալ համապատասխան ընկալում: Այս տեսանկյունից մարզային դպրոցները (որոշակի բացառություններով հանդերձ) զիջում են մայրաքաղաքի ՆԴ-ներին, որոնց ծնողները ունեն որոշակի տեղեկացվածությունը և դիրքորոշում ՆԿ վերաբերյալ:

Ի տարբերություն մարզերի՝ մայրաքաղաքի ուսումնասիրված ՆԴ-ների ոչ ԿԱՊԿՈՒ ծնողները բավականաչափ տեղեկացված են ՆԿ և դրա նպատակների վերաբերյալ, և ունեն տոլերանտ վերաբերմունք ԿԱՊԿՈՒ երեխաների նկատմամբ: Ծնողների ընկալումներում ՆԿ-ը ասոցացվում է այնպիսի արտահայտությունների հետ ինչպիսիք են՝ *օգնել, աջակցել, ... ինտեգրվել, ադապտացվել... կրթությունից դուրս չմնալ... և այլն*, իսկ ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին նկարագրելիս օգտագործվում են այնպիսի արտահայտություններ, ինչպիսիք են՝ *թույլ հնարավորություններ, աջակցության կարիք ունեցող, ուրիշ երեխաների նման, բայց մի քիչ խնդիրներ ունեցող, և այլն*:

Ինձ թվում է, որ շատ ճիշտ է, որ երեխաները հաճախում են դպրոց այն երեխաների հետ, ովքեր չունեն նման խնդիր, որ ավելի ադապտացվեն, իրենք ավելի շուտ կադապտացվեն այդ պայմաններին, քան եթե հաճախեին հատուկ դպրոց:
Հատված ՆԴ ծնողների հետ, Երևան

Մայրաքաղաքի ծնողներից շատերը նշում էին, որ բավականաչափ կարևորում են առանձնահատուկ կրթական պայմանների ստեղծման անհրաժեշտությունը և համապատասխան կարիքի երեխաների ընդգրկումը հանրակրթություն: Անդրադառնալով իրենց որպես ծնողի փորձին և դիտարկումներին՝ առաջարկվեց ԿԱՊԿՈՒ երեխաների արդյունավետ ներառման երկու հնարավոր տարբերակ:

1. Ծնողների մի մասի համոզմամբ ԿԱՊԿՈՒ աշակետներին պետք է հնարավորինս վաղ ժամանակում ընդգրկել հանրակրթության մեջ մյուս երեխաների շրջանում՝ դեռ վաղ տարիքից խտրական վերաբերմունքը բացառելու համար: Այս խմբի ծնողները կարծում են, որ եթե ԿԱՊԿՈՒ երեխան սկսի դպրոց հաճախել ավելի ուշ տարիքում՝ հիմնական կամ ավագ դպրոցում, ապա այդ դեպքում երեխաների կողմից բացասական վերաբերմունքն անխուսափելի կլինի:
2. Մյուս՝ հակադիր համոզմունքի համաձայն տարրական դասարանների աշակերտներին ավելի բարդ է բացատրել, թե ինչու է այս կամ այն երեխան իրեն պահում ոչ այնպես, ինչպես մյուսները: Ուստի բարձր է հավանականությունը, որ ԿԱՊԿՈՒ երեխան կենթարկվի ծաղրի և խտրականության վաղ տարիքում, ինչն անխուսափելիորեն կանդրադառնա նրա հետագա զարգացման վրա: Անվտանգության տեսանյունից ևս ցանկալի է, որ ԿԱՊԿՈՒ երեխաներն ավելի ուշ ներգրավվեն հանրակրթության մեջ:

Բոլորս էլ գիտենք, որ այդ երեխաներ երբեմն ազդեցիվ են, կարող են հարվածել, վնասել: Փոքր տարիքի երեխաների համար դա կարող է լուրջ վտանգ ներկայացնել
Հատված ՆԴ ծնողների հետ, Երևան

ՆԿ գաղափարի բացասական ընկալումները հատկապես բնութագրական են մարզային ՆԿ ծնողական համայնքի մի զգալի մասի ներկայացուցիչների համար: Այս պարագայում ՆԿ ասոցացվում է այնպիսի արտահայտությունների հետ, ինչպիսիք են՝ *թերզարգացած, հիվանդ, արատ ունեցող երեխաների կրթություն*, իսկ ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին նկարագրելիս օգտագործվում են հետևյալ բնութագրիչները՝ *հիվանդ, թերի, տհաս, և այլն*: Իբրև բացասական ընկալման հիմնավորում՝ առանձնացվում է **երկու հիմնական պատճառ**: *Վախ և անվստահություն ԿԱՊԿՈՒ երեխաների նկատմամբ*, ծնողների մի մասի հավաստմամբ ԿԱՊԿՈՒ երեխաները հիմնականում անկառավարելի են, հատկապես, երբ խոսքը գնում է տարրական դասարանների մասին: Արդյունքում իրենց երեխաները ենթարկվում են վտանգի, այն պարագայում, երբ *միևնույնն է այդ երեխաները ի վիճակի չեն բան սովորելու....* :

...մի անգամ ես ներկա էի դասին, այդ աղջիկը ինչ էր անում, գնում էր դասատուի ձեռքից գրիչը վերցնում, գրքերը պատռում են, խփում են, թթում են...իմ երեխան երբեք այդպիսի բան չի տեսել, վախենում է այդ երեխաների հետ շփվել
Հատված ՆԴ ծնողների հետ, Գեղարքունիկ

Ղասապրոցեսի անարդյունավետ կազմակերպում՝ ինչպես և բազմիցս արդեն նշվեց, դասապրոցեսի ընթացքում ԿԱՊԿՈՒ երեխաները կարիք ունեն հավելյալ ուշադրության և աջակցության՝ թե՛ անհատական, թե՛ ուսումնական առումներով: Ծնողներից շատերի կարծիքով հենց այդ աջակցության արդյունքում իրենց երեխաները չեն կարողանում լիարժեք օգտագործել ողջ դասաժամը, և ինչպես ծնողներն էին նշում՝ *«... դասը տապալվում է, մեր երեխաները բան չեն սովորում»*:

Այդուհանդերձ, որևէ ծնող չհաստատեց, որ իր երեխայի առաջադիմությունը իջել է այն բանից հետո, երբ իրենց դասարանում սկսեցին ուսումնառել ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներ:

Հատկապես հատկանշական է այն հանգամանքը, որ եթե Երևանում ֆոկլու-խմբային քննարկումներին ներկա էին միայն ԿԱՊԿՈՒ աշակերտ ունեցող դասարանների աշակերտների ծնողներ, ապա մարզային քննարկումներուն ներգրավված էին նաև այնպիսի ծնողներ, ում երեխաների դասարաններում չկան ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներ: Եվ հենց այդ ծնողների մեծամասնության մոտ է առկա հատկապես քննադատական վերաբերմունք ՆԿ-ի նկատմամբ, և հենց այդ ծնողներն են, որ բերում են տարբեր օրինակներ, թե ինչպես են ԿԱՊԿՈՒ երեխաները խանգարում դասապրոցեսին:

- **ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողներ:** Եթե ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների շրջանում, հատկապես մարզերում, ՆԿ նկատմամբ ապատեղեկացված և կարծրատիպային դիրքորոշումները պայմանավորված են ՆԿ ծրագրի ոչ անմիջական շահառու լինելով, ապա ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողները պետք է որ բավականաչափ տեղեկություն ունենան ներառական կրթության մասին: Սակայն, ինչպես վկայում են հետազոտության արդյունքները տեղեկացվածությունը կրկին անգամ տարբերվում է մայրաքաղաքում և մարզերում: **Երևանի** ուսումնասիրված 12 ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների համոզմամբ՝ ներառական կրթությունը ուղղված է իրենց երեխաների և ոչ ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների

համար հավասար կրթական հնարավորությունների ստեղծմանը՝ հաշվի առնելով ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կրթական կարիքները: Ծնողների այս խմբի մեծամասնությունն ինքնուրույն է տեղեկատվություն հավաքել ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների և ծրագրերի վերաբերյալ: Հանդիպում էին նաև դեպքեր, երբ ծնողներն իրենց երեխաներին մի ՆԴ-ից տեղափոխել են այլ ՆԴ՝ վերջինս համարելով առավել համապատասխան երեխաների կրթական կարիքներին:

Ինչ վերաբերվում է **մարզերին**, ապա հետազոտության մեջ ներգրավված 22 ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողներն ունեն բավականին անորոշ պատկերացումներ ներառական կրթության և ներառական դպրոցի նպատակների և խնդիրների վերաբերյալ: Ծնողների այս խմբի մոտ առանձնացվում են կարծիքների հետևյալ տիպերը: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների մի զգալի մասի ընկալմամբ ՆԿ նախատեսված է սոցիալապես անապահով ընտանիքների երեխաների համար, ում ծնողները չունեն հնարավորություն ապահովելու երեխայի սնունդը, ճանապարհածախսը, ինչպես նաև չունեն ժամանակ պատշաճ ձևով երեխայի ուսումնառությանը հետևելու համար: Խոսելով ՆԿ առանձնահատկություններից սոցիալապես անապահով ընտանիքների ծնողներից շատերը հատկապես կարևորում էին երեխաների սննդի տրամադրումը, որը մի շարք դեպքերում ոչ միայն այդ երեխայի համար օրվա ընթացքում ստացած միակ սնունդ է, այլև օգտագործվում է նաև ընտանիքի մյուս անդամների կողմից:

Ծնողների որոշ խմբի համար ներառական կրթությունը նույնացվում է անհատական ուսուցման, մասնավորապես՝ երեխայի հետ նեղ մասնագետների կողմից տարվող աշխատանքների հետ: Իսկ անհատական ուսուցման նպատակը ընկալվում է որպես ցածր առաջադիմությամբ երեխաների համար լրացուցիչ օգնություն՝ *...գնահատականներն ուղղելու և մյուս դասարան տեղափոխվելու համար:*

Ամենատարածված կարծիքի համաձայն ներառական կրթությունը թույլ է տալիս սահմանափակ հնարավորություններ ունեցող երեխաներին դուրս գալ միօրինակ տնային պայմաններից և օրվա մեջ մի քանի ժամ անցկացնել այլ վայրում:

Մեկ այլ կարևոր դիտարկում: Հետազոտության մասնակից գրեթե բոլոր ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների համար ներառական կրթությունը ունի, **նախ և առաջ, վերականգնողական և ոչ թե կրթական նպատակ:**

Գլուխ 4: Ներառական կրթության իրականացման արդյունքները. գնահատման մեխանիզմներ, ձեռքբերումներ և կենսունակության հնարավորություններ

4.1. Ներառական կրթության արտաքին և ներքին մոնիթորինգի և գնահատման մեխանիզմներ

Մոնիթորինգի և գնահատման պլանը ցանկացած ծրագրի իրականացման ընթացքում որոշումների կայացման կարևորագույն գործիքն է: Այն տրամադրում է ընթացիկ տեղեկատվություն ծրագրի առաջընթացի և արդյունքների մասին՝ հիմնվելով արդեն իսկ սահմանված չափորոշիչների վրա, ինչպես նաև արձանագրում է նշված չափորոշիչների նախնական, ընթացիկ և վերջնական արժեքները: Ստացված տեղեկատվությունը հիմք է ծառայում թե՛ ընթացիկ բարելավումների, թե՛ ծրագրի շարունակականության և նոր թիրախների ձևակերպման համար:

ՀՀ պետական կրթական ծրագրերի մոնիթորինգի և գնահատման համակարգը ներկայացված է Կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագրում: Ծրագրի 8-րդ գլուխը ԿԳՆ-ին սահմանում է որպես գնահատման և մոնիթորինգի իրականացման պատասխանատու: Ընթացիկ մոնիթորինգային տվյալները պետք է հավաքագրվեն Ազգային Վիճակագրական ծառայության պաշտոնական հրապարակումներից, ներառյալ՝ ՏՏԿԱՀ արդյունքները և Կրթության կառավարման

տեղեկատվական համակարգը: Կօգտագործվեն նաև ուսումնական հաստատությունների տեսչական և լիցենզիայի պայմանների ստուգումների արդյունքները: Ըստ անհրաժեշտության՝ կիրականացվեն համապատասխան հետազոտություններ՝ ներգրավելով միջազգային և հասարակական կազմակերպություններին:

Զարգացման ծրագրում ներկայացված է նաև մոնիթորինգի համակարգի 21 ցուցանիշներ, որոնցից մեկը վերաբերում է ներառական կրթությանը՝ մասնավորապես «ներառական կրթության համակարգում ընդգրկված դպրոցների թիվը»: Ցուցանիշի 2010թ-ի 65 արժեքը միջանկյալ նպատակում պետք է հասներ 90-ի (2013-ի դրությամբ թիվը 8-ով գերազանցվել է) , իսկ իբրև վերջնական պատակ նշվում է 110 արժեքը, այսինքն 2015 թ. դրությամբ ՀՀ-ում պետք է գործի 110 ՆԴ:

Ներառական դպրոցների պետական մոնիթորինգի և գնահատման համակարգը գոյություն չունի, իսկ հանակրթական համակարգին դեռևս գտնվում է մշակման փուլում: Խոսքը գնում է UNICEF-ի, ԿԳՆ-ի և «Հույսի կամուրջ» ՀԿ-ի նախաձեռնությամբ մշակվող «Դպրոցը երեխայի բարեկամ» տեղայնացված ցուցանիշների համակարգի մասին, որտեղ առանձին հատված նվիրված է ներառական կրթության իրականացումը չափող ցուցիչներին: ԿԳՆ-ն պատրաստվում է համակարգը փորձարկել 2013-2014թթ Երևանի Նորք-Մարաշ համայնքի ծրագրային դպրոցներում: Փորձարկման արդյունքների քննարկման և պաշտոնական հաստատումից հետո ծրագիրը կներդրվի իբրև հանրակրթական /ներառական/ դպրոցների մոնիթորինգի և գնահատման չափորոշիչների պետական համակարգը: Նշենք, որ 2013թ սեպտեմբեր ամսվա դրությամբ «Դպրոցը երեխայի բարեկամն է» ծրագիրը դեռևս չի փորձարկել, այն գտնվում է մշակման փուլում:

Անդրադառնալով ուսումնասիրված ներառական դպրոցներում ներքին մոնիթորինգին և գնահատմանը, նշենք, որ 34 դպրոցներից որևէ մեկը չունի նշված գործընթացներն իրականացնելու **ամրագրված համակարգ/պլան**: Տնօրեններից որևէ մեկը տեղյակ չի ներառման ինդեքսի մասին: Ներառական կրթության իրականացման ընթացիկ մոնիթորինգ ասելով տնօրենների մեծ մասը հասկանում է ԱՌԻՊ-երի վերանայումը, որի ընթացքում քննարկվում են երեխայի առաջընթացը և վերջինիս ամրագրման դեպքում փոփոխություններ են կատարվում վերջնարդյունքների մեջ: ԱՌԻՊ-երի վերանայումը ՆԿ կազմակերպման մոնիթորինգի տարրերից մեկն է: Վերջինիս կարևորությունը նրանում է, որ այն ցույց է տալիս երեխայի առաջընթացը և, հետևաբար, արդյունքներին հասնելու մեթոդների, դպրոց-ընտանիք համագործակցության արդյունավետությունը: ԱՌԻՊ-ը ինքնին մոնիթորինգային պլան է՝ իր նախնական և վերջնական նպատակակետերով և ընթացիկ քայլերով: Ինչպես արդեն նշվեց, ԱՌԻՊ-երի վերանայումը այսօրվա դրությամբ չի կարող հանիդասնալ մոնիթորինգի գործիք , քանի դեռ առաջընթաց չարձանագրելու դեպքում չեն վերանայվում ո՛չ նպատակները, ո՛չ աշխատանքի մեթոդները: Այսինքն՝ այն հիմք չի ծառայում տեղեկացված փաստերի վրա հիմնված (informed and evidence-based) որոշումների կայացման համար: Սա է պատճառը, որ մի շարք ՆԴ տնօրենները ԱՌԻՊ-երին վերագրում են ձևական բնույթ:

4.2. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ինտեգրումը դպրոց և համայնք

Օրենքի համաձայն Կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերմամբ պետք է զբաղվեն Խնամակալության և հոգաբարձության հանձնաժողովները /ԽՀՀ/ մարզային համայնքներում²² և

²² ԽՀՀ կանոնադրություն, գործառնությունները, կետ 2.բ.-ի համաձայն ԽՀՀ-ն իրականացնում է երեխայի իրավունքների ու շահերի պաշտպանություն՝ երեխայի իրավունքների և շահերի խախտման, երեխայի կյանքին և առողջությանը վտանգ սպառնալու, ծնողների կամ նրանցից մեկի կողմից երեխային դաստիարակելու, կրթության տալու պարտականության չկատարման կամ ոչ պատշաճ կատարման, կամ

Ընտանիքի, կանանց և երեխաների իրավունքների պաշտպանության բաժինները /ԸԿԵԻՊԲ/ մայրաքաղաքում²³։ Երևանյան դպրոցների տնօրինության և ԿԱՊԿՈՒ ծնողների հավաստմամբ ԽՀՀ-ներն այս ոլորտում պասիվ են աշխատում։ Ինչ վերաբերում է մարզերին, ապա այս դեպքում դպրոց-համայնքն կապն ավելի ուժեղ է։ Թեև ԽՀՀ-ներն այս պարագայում ևս առանձնակի ակտիվ գործունեություն չեն վարում, սակայն այն դեպքերում, երբ ԽՀՀ անդամը դպրոցի տնօրեն կամ ուսուցիչներից մեկն է, կամ եթե ԽՀՀ-ն իր կազմում ունի սոցիալական աշխատող, ապա նա անձամբ կարող է գրուցել երեխայի ծնողի հետ և նրան հորդորել երեխային դուրս չթողնել հանրակրթությունից։ Իրականում նմանատիպ դեպքերը բավականին շատ են։ Եթե խոսքը գնում է հատկապես հենաշարժական խնդիրներ ունցող կամ մտավոր թերզարգացած երեխաների մասին, ապա ծնողները չեն շտապում երեխային տանել դպրոց։ Այս դեպքում ողջ նախաձեռնությունը պատկանում է համայնքին՝ ի դեմս դպրոցի տնօրինությանը։

Կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման մյուս տարբերակը համագործակցությունն է տարածքային պոլիկլինիկաների հետ, որտեղից դպրոցը տեղեկատվություն է ստանում երեխաների բժշկահոգեբանական վիճակի վերաբերյալ և որոշում է կայացնում ծնողին հորդորել ՆԴ-ում երեխային ներգրավելու համար։

Այն երեխաների պարագայում, ովքեր արդեն հաճախել են դպրոց, սակայն ունեն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք, հայտնաբերումը, բնականաբար, կատարվում է մանկավարժների և տնօրինության կողմից։

Դպրոց տանելու ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների որոշումը շրջապատի կողմից ոչ միշտ է դրական վերաբերմունքի արժանանում։ Հատկապես այն դեպքերում, երբ երեխան ի սկզբանե դուրս էր մնացել կրթությունից, շրջապատը ծնողներից պահանջում է երեխային «պահել տանը», «չխայտառակվել», «խեղճ երեխային չտանել այդ լկտված երեխաների մոտ» և այլն։ Ուսուցիչների կողմից ևս որոշակի կանխակալ վերաբերմունք է նկատվում սկզբնական շրջանում։ Ծնողներից մեկն անգամ միջանցքում լսել է, թե ինչպես է ուսուցիչը սաստում մի անկարգ երեխայի՝ ասելով «եթե խելոք չպահես կբարձրանաս վերև, կդառնաս վերևի երեխա» (դպրոցի երկրորդ հարկում գտնվում է ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ աշխատանքի համար նախատեսված ռեսուրս սենյակը)։ Համադասարանցիների կողմից բացասական վերաբերմունքը հատկապես դրսևորվում է ցածր դասարաններում։ Օրինակ, ծնողներից մեկը պատմում է, որ քանի որ իր երեխան տարիքով մեծ էր, բայց հաճախում էր առաջին դասարան, երեխաները նրա հետ չէին խոսում կամ ծիծաղում էին վրան։ Ծնողը ստիպված էր նստել դասերին և հետևել, որ երեխային չվիրավորեն։

ԿԱՊԿՈՒ երեխաների պիտակավորման երկու ծայրահեղ բացասական և անընդունելի դեպք ի հայտ են եկել Տավուշի և Լոռվա մարզի միջնակարգ երկու դպրոցներում։ Առաջին դեպքում ծնողը ամեն օր երեխայի հետ դպրոց է գալիս, դասերի ընթացքում նստում է միջանցքում։ Ուսուցիչների վերաբերմունքը բացասական է, նրանք գտնում են, որ նման երեխաներին պետք է տանել հատուկ դպրոց։

երեխայի դաստիարակությունից, նրանց իրավունքների և շահերի պաշտպանությունից ծնողների խուսափելու, կամ ծնողական իրավունքների չարաշահման դեպքերում

²³ ԸԿԵԻՊԲ կանոնադրություն, գործառույթների 11.է կետի համաձայն բաժինը վարում է կյանքի դժվարին իրավիճակում հայտված անձանց մասին տեղեկատվական համակարգը՝ այնտեղ ներառելով կրթությունից դուրս մնացած երեխաների մասին տեղեկատվություն։

Նախկինում տնօրենը տղամարդ էր, և ուսուցիչները չէին համարձակվում բարձրաձայն ասել՝ երեխայիդ դպրոցից հանի, տար հատուկ դպրոց, իսկ հիմա իրենց ազատություն են սովել

Հաստատված ԿԱՊԿՈՒ երեխայի ծնողի հետ հարցազրույցից, Տավուշ

Ծնողը դիմել է ուսուցիչներին, ուսուցիչներն էլ պատասխանել են՝ «քո երեխուն քո մոտ պահի»: Չնայած երեխան սովորում է երկրորդ հարկում, դասամիջոցներին իջնում է առաջին հարկ մոր կողքին մնում մինչև դասը սկսվի և դասարանի երեխաների հետ չի շփվում: Տղա երեխան նույնպես դասարանում ոչ մեկի հետ չի շփվում: Ծնողը գտնում է, որ եթե ընտրելու հնարավորություն ունենար, ապա երկու երեխաներին էլ կտաներ հատուկ դպրոց:

Այլավերդու դեպքում ծնողը նշում է, որ իր տղա երեխան ունի տեսողության խնդիր և գլխացավեր, բայց գումար չունենալու պատճառով երբևիցե բժշկի չեն դիմել:

Ծնողը բողոքում է, որ առաջին դասարանի դասվարը «...անընդհատ քանոնով հարվածում էր երեխայի գլխին, ձեռքերին: Երեխան չէր ուզում դպրոց գնալ, բողոքում էր, որ դասատուն ծեծում է, երեխաները տեսրերը պատռում են, ուսուցչուհին ոչինչ չի անում, երեխային նվաստացնում է՝ բոլորի ներկայությամբ ասելով՝ թե գլխիդ ոջիլ կա: Երեխաների տատիկը նշում է, որ ուսուցչուհին ենթարկվում էր որոշ ծնողների կամքին, և վերջիններս էլ դրդում էին, որ իր թոռների նկատմամբ վատ վերաբերվի: Այս տարվա ուսուցչուհին ավելի լավ է տրամադրված երեխային նկատմամբ, սակայն ծնողների և դասարանցիների վերաբերմունքը չի փոխվել:

Այս տարի նստացրել են առաջին նստարանին, բայց նորից գնում իր նախկին տեղում է նստում, քանի որ դասարանի երեխաները նեղում են, չեն թողնում, որ առաջին նստարանին նստի, քաշքշում, ծեծում, գլխարկը վերցնում շարտում են: Մի անգամ ես դպրոց եմ եկել խալաթով, քանի որ երեխան հիվանդ է եղել և շտապ դուրս եմ եկել տանից, ուսուցիչն ինձ անպատվել է բոլորի ներկայությամբ, ասեց «արգելում եմ այլևս դպրոց մտնես»:

Հաստատված ԿԱՊԿՈՒ երեխայի ծնողի հետ հարցազրույցից, Լոռի

Հատկապես մարզերում ԿԱՊԿՈՒ ծնողների մոտ առկա է «հարմարվող, ամեն ինչ ընդունող և մեղավորի» կերպար: Օրինակ, Տավուշի 6 դպրոցներից 4-ի ծնողները բողոքում են, որ իրենց երեխաներին բավարար անհատական ուշադրություն չի դարձվում թե՛ առարկայական ուսուցիչների, թե՛ ուսուցչի օգնականների կողմից: Լինում են դեպքեր, երբ ամիսներ շարունակ երեխաներին առաջադրանք չեն տալիս կամ դաս չեն հարցնում: Սակայն, նրանք դպրոցի տնօրինությանը որևէ բողոք չեն ներկայացրել՝ նշելով, որ հասկանում են, որ առարկայական ուսուցիչներին բարդ է 45 րոպե հետևել իրենց երեխաներին..., իսկ ուսուցչի օգնականները քիչ են և հազիվ հասցնում են իրենց գործը կատարել:

Եվս մեկ խնդիր, որը բացահայտվել է հետազոտության ընթացքում: Որոշ դպրոցներում ուսուցիչները՝ ի պաշտպան ԿԱՊԿՈՒ երեխաների, դասերի ժամանակ բոլորի ներկայությամբ շեշտում են, որ այդ երեխաները ԿԱՊԿՈՒ երեխաներ են, և նրանց պետք է պարզապես հանգիստ

թողնել: Այս երևույթը, որը ամբողջովին հակասում է ներառականության գաղափարին, ծնողների համոզմամբ իրենց երեխաներին պաշտպանելու միակ միջոցն է:

Բացասական այս երևույթների հետ մեկտեղ հնարավոր չէ չխոսել շրջապատի վերաբերմունքում դրական փոփոխությունների մասին: Այսպես, 34 ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների մի մասը հաստատում է, որ ուսուցիչների և ծնողների շրջանում վերաբերմունքն անհամեմատ դրական է դարձել իրենց և իրենց երեխաների նկատմամբ՝ համեմատ այն շրջանի, երբ երեխաները նոր էին սկսել հաճախել դպրոց: Այս փոփոխությունը ծնողները վերագրում են ժամանակի գործոնի ազդեցությանը և իրենց համբերատար վերաբերմունքին՝ սկզբնական դժգոհությունների և ագրեսիայի նկատմամբ:

ԿԱՊԿՈՒ երեխաները դպրոցում և դասապրոցեսում աչքի չեն ընկնում: Այսպես են փաստում ոչ ԿԱՊԿՈՒ աշակերտները, ում 62%- նշում է, որ ԿԱՊԿՈՒ երեխաները հիմնականում պասիվ են և չշփվող: Երեխաները հիմնականում բավարար առաջադիմություն ունեն, աշխատում են հետու մնալ ցանկացած կոնֆլիկտներից և խնդիրների դեպքում դիմում են ծնողին կամ հատուկ մանկավարժին:

ԿԱՊԿՈՒ երեխաները աչքի չեն ընկնում նաև ընկերների քանակով: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողները նշում են, որ երեխաները պարփակված և ինքնամփոփ են, ունեն 1-2 դասընկեր: Այս խնդիրը ծնողների մի մասը ցավով է ընդունում՝ նշելով, որ երեխան չի կարողանում շփվել իր հասակակիցների հետ: Մյուս մասն էլ նշում է, որ այդպես նրանք խուսափում են ավելորդ խոսակցություններից և խնդիրներից:

Երևանի դպրոցներում ԿԱՊԿՈՒ երեխաներին ավելի ակտիվ են ներգրավում ներդպրոցական միջոցառումների կազմակերպմանը, քան մարզերում: Վերջիններում ներդպրոցական միջոցառումներին ԿԱՊԿՈՒ երեխաները մասնակցում են կամ որպես պասիվ դիտորդ կամ շատ փոքր դերակատարման միջոցով: Մասնակցում են միջոցառումների միայն մի մասին: Հավելենք, որ 34-ից 10 դպրոցում կազմակերպվում են այսպես կոչված «ներառականի միջոցառումներ», որոնց ԿԱՊԿՈՒ երեխաները և ծնողները ակտիվ մասնակցում են: Սա ևս ներառականության սկզբունքի խախտում է և ուսումնական պրոցեսում աշակերտների միջև տարբերություն դնելու հերթական միտում:

4.3. Զեռքբերումներ և կենսունակության հնարավորություններ

Ներառական կրթության իրականացման արդյունավետությունը գնահատելու համար հարկ ենք համարում ներկայացնել տնօրենների, ուսուցիչների-հատուկ մանկավարժների և ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների համոզմամբ այն հիմնական ձեռքբերումները և նվաճումները, որոնք արձանագրվել են իրենց երեխաների կյանքում այն պահից ի վեր, երբ նրանք սկսեցին հաճախել ներառական դպրոց: Նշված նվաճումներն ունեն տրամաբանական շղթայի ձև և հաջորդում են միմյանց: Նշենք, որ նվաճումներն արդեն անցել են «կարևորը երեխայի ներկայությունն է դպրոցում» փուլը և կենտրոնացած են դրան հաջորդող զարգացումների վրա:

- Շահառուների բոլոր կողմերի մեծամասնությունը իբրև ձեռքբերում նշում են այն փոփոխությունները, որոնց տեղի են ունեցել ԿԱՊԿՈՒ երեխաների վարքում և կրթական արդյունքներում: Դեպքերի մեծամասնությունում խոսքը գնում ոչ թե մեծածավալ փոփոխությունների, այլ փոքրիկ նվաճումների մասին, օրինակ՝ հնչյունների և բառերի ճիշտ արտասանում, պարզ բանաստեղծությունների արտասանում, պարզ թվաբանություն և այլն: Սակայն, դրանք ԿԱՊԿՈՒ աշակերտների ծնողների համար համարվում են մեծագույն

առաջընթաց և նվաճում՝ ի համեմատ այն սկզբնական վիճակի, որում գտնվել է երեխան: Նմանօրինակ փոքր փոփոխություններն իրոք հուսադրող են թե՛ ուսուցչական անձնակազմի, թե՛ ծնողների և թե՛ երեխայի համար: Լինում են նաև ավելի մեծ առաջընթացներ օրինակ՝ երբ 9-րդ դասարանի ԿԱՊԿՈՒ աշակերտը հանրապետական մրցույթում ստացել է գովասանագիր՝ մրցելով ֆիզ-մաթ դպրոցների աշակերտների հետ:

Այս նվաճումները, նախ և առաջ, պայմանավորված են բազմամասնագիտական թիմի անդամների նվիրված և պրոֆեսիոնալ աշխատանքի արդյունքներով, որոնց կենսունակության ապահովման համար դպրոցը հավելյալ վերապատրաստումների, մեթոդաբանական ձեռնարկների համալրման և դիդակտիկ նոր և ժամանակակից միջոցների ձեռքբերման կարիք ունի:

- Նվաճումների մյուս խումբը կենտրոնանում է այն դեպքերի վրա, երբ ԿԱՊԿՈՒ երեխաները վերագնահատումից հետո այլևս անցել են հանրակրթական ընդհանուր ծրագրին: Այդպիսի դեպքերը թեև շատ չեն, սակայն համարվում են երեխաների հետ աշխատանքի արդյունավետության կարևորագույն եզրափակիչ փուլ: Նվաճումների այս խումբն ամբողջովին պայմանավորված է դպրոց-ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողներ - համայնք արդյունավետ համագործակցությամբ: Առանց ծնողների ամենօրյա ինտենսիվ և հետևողական աշխատանքի անհնար է հասնել նման հաջողության: Մյուս կողմից՝ գործընթացը պայմանավորված է նաև բազմամասնագիտական թիմի և առարկայական ուսուցիչների արդյունավետ աշխատանքով: Նման արդյունք արձանագրած դպրոցների պարագայում, ոչ ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողներն ըմբռնումով են մոտենում հարցին և խտրական վերաբերմունք չեն ցուցաբերում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների և նրանց ընտանիքների նկատմամբ: Դրական վերաբերմունք առկա է նաև համադասարանցիների շրջանում, ովքեր ԿԱՊԿՈՒ աշակերտներին վերաբերվում են այնպես, ինչպես բոլորին:
- Նվաճումների երրորդ խումբն առանձանցվել է ՆԴ տնօրենների կողմից: Նրանց համար արդեն իսկ նվաճում է, որ ռեսուրսային նման սահմանափակ հնարավորությունների և պետական աջակցության բացակայության պայմաններում նրանք կարողանում են ապահովել ներառական կրթության իրականացումը: Որակի ապահովման մասին դեռ վաղ է խոսել, քանի որ վերջինս պահանջում է զգալի ներդրումներ ֆիզիկական, նյութատեխնիկական և մանկավարժամասնագիտական ռեսուրսների բազայում:

Իբրև եզրակացություն՝ նշենք, որ հասարակական ենթահամակարգերի մի զգալի մասն այսօր պատրաստ չէ ընդունել ԿԱՊԿՈՒ շրջանավարտներին: ԿԱՊԿՈՒ ընտանիքներն այսօր անգամ չեն էլ մտածում երեխաների ապագայի մասին՝ կենտրոնանալով ներառական կրթություն իրականացնող հանրակրթական դպրոցների՝ իբրև իրենց երեխաներ համար հասակակիցների հետ ինտեգրվելու և գիտելիքների նվազագույն պաշար ձեռք բերելու միակ առկա հնարավորություն:

Եզրակացություններ

Եզրակացություն 1: Հայաստանում գործում է ոչ թե ներառական կրթության, այլ ինտեգրված կրթության մոդելը: ԿԱՊԿՈՒ երեխան ինտեգրվում է դպրոց, կրթություն է ստանում բոլորի հետ միասին, սակայն նրա նկատմամբ կիրառվում է տարբերակված մոտեցում՝ սկսած ԱՌԻՊ-ից մինչ «ներառականների համար» միջոցառումների կազմակերպումը: Կրթության որակ հասկացությունը որևէ կերպ չի առնչվում ՀՀ-ում ՆԿ համակարգի հետ:

Եզրակացություն 2: ՆԿ իրականացման ընթացքում գոյություն չունի մասնագիտական թիմի նկատմամբ ընդհանուր մոտեցում: Սա չի կարող իր բացասական ազդեցությունը չունենալ կրթության որակի ապահովման վրա:

Եզրակացություն 3: Բազմամասնագիտական թիմի անդամները հստակ պատկերացում չունեն իրենց պարտականությունների մասին: Առարկայական ուսուցիչները անտարբեր են ՆԿ նկատմամբ և բավարար ժամանակ չեն տրամադրում ԿԱՊԿՈւ երեխայի հետ աշխատանքին:

Եզրակացություն 4: Տավուշի պիլոտային մոդելում՝ բազմամասնագիտական թիմի բացակայության արդյունքում, ԿԱՊԿՈւ երեխաների հետ աշխատանքի պակաս է զգացվում:

Եզրակացություն 5: Բազմամասնագիտական թիմի – առարկայական ուսուցիչներ և ԿԱՊԿՈւ ծնողներ համագործակցությունը թույլ է: Առարկայական ուսուցիչները չեն վստահում բազմամասնագիտական թիմին: Ծնողները չեն մասնակցում ԱՌԻՊ-երի կազմմանը:

Եզրակացություն 6: ԿԱՊԿՈւ երեխաների նկատմամբ գոյություն ունի կանխակալ և կարծրատիպային վերաբերմունք հասարակության մի հատվածի մոտ: Նման վերաբերմունքը վերարտադրվում է ոչ ԿԱՊԿՈւ երեխաների ծնողների կողմից:

Եզրակացություն 7: Համընդհանուր ներառականության ապահովման համար դպրոցների թվի դինամիկայի և ֆինանսավորման հնարավորությունները շարունակում են մնալ անորոշ: Այս պայմաններում ՆԿ համակարգը պատրաստ չէ անցնելու համընդհանուր ներառական կրթության:

Առաջարկություններ

Ընդհանուր առաջարկություններ

Առաջարկություն 1: ՀՀ-ում ներառական կրթության կազմակերպումը պետք է համատեղ ուսուցումից անցում կատարի դեպի բոլորի համար հավասար հնարավորությունների ստեղծման միջոցով որակյալ կրթության մատուցմանը: Այլ կերպ ասած, պետական լիազոր մարմինը պետք է վերանայի ՆԿ իրականացման կարգ՝ բացառելով տարբերակված որևէ մոտեցման կիրառումը դասապրոցեսի ընթացքում և դրանից դուրս:

Առաջարկություն 2: Համընդհանուր ներառականության իրատեսականությունը չափելու համար հարկ է մինչև 2015թ.-ը հստակեցնել ՆԴ-երի ավելացման դինամիկան և բյուջետային հատկացումները: Հնարավոր է կիրառել մարզային ավելացման տարբերակը՝ բալանսավորված աճ ապահովելու համար:

Առաջարկություն 3: Այն դեպքում, եթե որոշում կայացվի Տավուշի փորձնական ֆինանսավորման մոդելը դարձնել տիպային, հարկ է իրականացնել Տավուշի դեպքի խորը ուսումնասիրություն՝ որակ և ներդրում հարաբերակցությունը գնահատելու համար:

Առաջարկություն 4: ՆԿ համակարգի բարեփոխումների հետ կապված ցանկացած նախաձեռնություն պետք է մշակվի հասարակայնորեն բաց և թափանցիկ մթնոլորտում: Արդյունքները պետք է ներկայացվեն հանրային քննարկումներում՝ պետական, հասարակական և միջազգային կառույցների մասնակցությամբ:

Մասնավոր առաջարկություններ

ԿԳՆ

Առաջարկություն 5: Անհրաժեշտ է առավելագույնս հստակեցնել այն ֆիզիկական և նյութատեխնիկական չափանիշները, որոնց պետք է համապատասխանի ՆԴ-ը:

Առաջարկություն 6: Անհրաժեշտ է օրենսդրորեն սահմանել բազմամասնագիտական թիմի կազմը և գործառույթները: Թիմում պետք է առնվազն ընդգրկված լինեն հատուկ մանկավարժ, սոցիալական աշխատող, հոգեբան և լոգոպեդ մասնագետները: Բազմամասնագիտական թիմի կազմը և գործառույթները պետք է ամրագրված լինեն օրինակելի կանոնադրության մեջ և **պարտադիր լինեն** բոլոր ՆԴ-ներ համար՝ անկախ ԿԱՊԿՈւ երեխաների քանակից և կրթության առանձնահատուկ կարիքների բնույթից:

ԲՀՄԳ կենտրոն

Առաջարկություն 7: Անհրաժեշտ է ամրագրել երեխայի առանձնահատուկ կրթական կարիքների գնահատման ռացիոնալ, երեխայի լավագույն շահից բխող ժամկետները:

Առաջարկություն 8: Անհրաժեշտ է վերանայել կենտրոնի կանոնադրությունը՝ այնտեղ ավելացնելով ՆԴ-երին շարունակական մասնագիտական աջակցություն ցուցաբերելու գործառույթը:

ԿԱԻ

Առաջարկություն 9: Պետք է ավելացնեն ՆԿ վերապատրաստումների թիվը՝ շեշտադրելով գործնական գիտելիքները և հմտությունները:

Առաջարկություն 10: Հատուկ ուշադրության պետք է արժանանան առարկայական ուսուցիչները: Անհրաժեշտ է մշակել կարիքի գնահատման և հետադարձ կապի ապահովման մեխանիզմներ, որոնք պետք է **պարտադիր գործեն** պետական կաուցների կողմից կազմակերպվող բոլոր վերապատրաստումների համար: Սա հնարավորություն կտա ստանալ անընդհատ ընթացիկ տեղեկատվություն տրամադրվող գիտելիքի կիրառելիության վերաբերյալ, որի կձառայի նաև ՆԿ համակարգի մոնիթորինգին և գնահատմանը:

Առաջարկություն 11: Անհրաժեշտ է ապահովել ՆԿ առնչվող գրականության հասանելիությունը ՆԴ-երի և մասնագետների շրջանում:

Հասարակական, միջազգային սեկտոր

Առաջարկություն 12: Հասարակական և միջազգային կառույցները պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնեն շահառուների շրջանում ՆԿ վեաբերյալ համապատասխան դիրքորոշումների և ընկալումների ձևավորմանը: Նմանատիպ գործողություններ պետք է կատարեն նաև ՆԴ-ի տնօրինությունները տեղում՝ ամենօրյա աշխատանք կատարելով ԿԱՊԿՈւ և ոչ ԿԱՊԿՈւ երեխաների ծնողների հետ: Դպրոցը պետք է սահմանի կարգ, որը կապահովի ԿԱՊԿՈւ երեխաների ծնողների **պարտադիր** մասնակցությունը անհատական ուսումնական պլանների (ԱՈԻՊ) մշակմանը և գնահատմանը: