



Հայկական Կարիտաս  
Armenian Caritas



Համբողհանուր  
ներառականության  
գործընթացի կայացման  
գնահատումը

**ՀՀ Տավուշի, Լոռու եւ  
Սյունիքի մարզերում**



## «ՀԱՄԾՆԴԻԱՆՈՒՐ ՆԵՐԱՌԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԿԱՅԱՑՄԱՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ՀՀ ՏԱՎՈՒՇԻ, ԼՈՌՈՒ ԵՎ ՍՅՈՒՆԻՔԻ ՄԱՐԶԵՐՈՒՄ»

Իրականացնող՝ Խաչատուր Աբովյանի անվան Հայկական պետական  
մանկավարժական համալսարանի Համայնքային Ներառականության և  
հաշմանդամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոն:

Ծրագրի ղեկավար՝ Մարիաննա Հարությունյան, մ.գ.թ., դոցենտ:

Աղյուղոց՝ Քրիստինե Տանաօյան, հետազոտող:

Երևան 2019

## ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ծնորհակալական խոսք.....	3
Նախաբան.....	4
Ներածություն.....	6
Խնդրի իրավական հիմքերի վերլուծությունը ՀՀ-ում.....	8
Մեթոդաբանություն.....	13
Մասնակիցներ.....	16

### **Մաս 1՝ Տարածքային մանկավարժահոգեբանական կենտրոնների գործունեությունը և առկա մարտահրավերները**

Տարածքային կենտրոնների գործառույթներ	
Ակարագրությունը.....	20
Տվյալների վերլուծություն.....	24

### **Մաս 2՝ Ներառական կրթության որակի և համապատասխան մանկավարժական պայմանների ապահովման ուսումնասիրությունը համընդհանուր ներառական կրթության անցում կատարած մարզերի օրինակով**

Անցումային դրույթների համառոտ նկարագրություն.....	44
Տվյալների վերլուծություն.....	47
Արդյունքներ.....	65
Առաջարկություններ.....	72
Վերջաբան.....	77
Կատարված աշխատանքի SWOT վերլուծություն.....	78
Զիմբագրված խոսուն մտքեր համընդհանուր ներառականության մասին.....	79
Օգտագործված գործառության ցանկ.....	81
Հավելված.....	84

## ԺՈՂՈՎ ԴՐԱՄԱԿԱՆ ԽՈՏԱ

«Համընդհանուր ներառականության գործընթացի կայացման գնահատումը ՀՅ Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի մարզերում» ծրագրի շրջանակներում կատարված հետազոտության գործընթացում ցուցաբերած աջակցության համար հետազոտական թիմը հատուկ շնորհակալություն է հայտնում Տավուշի, Լոռու, Սյունիքի մարզերի մարզպետարաններիկողության, մշակույթինսպորտիվաչության պետերին՝ աշխատանքը հնարավոր դարձնելու և ցանկացած կազմակերպչական հարցում պատրաստակամ մասնակցություն ցուցաբերելու համար։

Առանձնակի մեր երախտիքի խոսքն ենք ուզում հղել Տավուշի մարզի «Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության՝ Դիլիջանի, Իջևանի, Բերդի և Նոյեմբերյանի մասնաճյուղերի, Լոռու և Սյունիքի մարզերի բոլոր Տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնների տնօրեններին և սույն կենտրոնների բազմամասնագիտական թիմի անդամներին, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների տնօրեններին, ուսուցիչներին, ուսուցչի օգնականներին, դպրոցների բազմամասնագիտական թիմներին՝ մեր կողմից իրականացված հետազոտության գործընթացում ցուցաբերած անկողմնակալ աջակցության, առաջադրված խնդիրների լուծման նպատակով վեր հանված կրթական և զարգացնող աշխատանքներին օբյեկտիվ գնահատական տալու, ինչպես նաև՝ այս բազմածավալ ուսումնասիրությանն ակտիվ մասնակցություն ունենալու համար։

Իհարկե, մասնավորապես, ուզում ենք հատուկ շնորհակալություն հայտնել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողներին, ովքեր իրենց պատրաստակամ վերաբերմունքով հնարավորություն ընձեռեցին բացահայտել համընդհանուր ներառման անցնելու հետ կապված այն խնդիրները, որոնք բարդացնում են թե՛ ամբողջ կրթական գործընթացի և թե՛ մանկավարժահոգեբանական աջակցության ցուցաբերման արդյունավետ կայացումը՝ տրամադրելով ժամանակ և արտահայտելով հստակ դիրքորոշում։

Կարծում ենք, որ հետազոտության ամբողջ գործընթացում թե՛ մարզպետարանների կրթության վարչության աշխատակիցների և թե՛ հետազոտություններին, հարցազրոյցներին, կլոր-սեղան և խմբային քննարկումներին մասնակից վերոնշյալ բոլոր կառույցների աշխատակիցների անկողմնակալ և պատրաստակամ վերաբերմունքը թույլ տվեց օբյեկտիվ գնահատել համընդհանուր ներառման հետ կապված իրավիճակը և այն խնդիրները, որոնք ձևավորվել են ՀՀ-ում՝ ներառական կրթության համակարգի զարգացման և համընդհանուր ներառականության նախապատրաստման գործընթացում։

**h**նչպես ցանկացած բարեփոխում, այնպես էլ յուրաքանչյուր ժամանակաշրջանում իրականացվող կրթական համակարգի բարեփոխումները, միանշանակ, չեն կարող ենթադրել կրթության կազմակերպման և իրականացման բարեփոխում, քանի որ նման համընդգրկուն բարեփոխման իրականացումը, նախևառաջ, ենթադրում է նաև համապատասխան կրթական քաղաքականության որդեգրում՝ որոշակի խնդրահարույց հարցերի առաջադրմանը: Վերջիններս, իհարկե բազմածավալ հետազոտության կարիք ունեն, քանզի կրթության ոլորտում տեղ գտած նորարարությունները թափանցելով հասարակական կյանք դառնում են առավել արդյունավետ միջոցներ՝ պայքարելու խորական վերաբերմունքի դեմ, զարգացնելու և ստեղծելու բարենպաստ պայմաններ և կառուցելու ներառական համայնք՝ բոլոր սովորողների կրթական գործընթացն ապահովելու համար:

Ներառական կրթության մասին խոսելիս հարցն էլ ավելի կարևոր է դառնում, քանի որ ներառականությունը շեշտադրում է հասարակության մեջ իրենց զարգացմանը և այլ առանձնահատկություններով մյուսներից տարբերվող մարդկանց: Այս հացերը, գաղտնիք չէ, որ կարող են երեմն շատ խնդրահարույց լինել, ինչը կապված է ներառականության գաղափարի մատուցման որակի, ներառական կրթության ներդրման, ֆիզիկական և մարդկային ռեսուրսների բավարար առկայության, հասարակության պատրաստականության և պատրաստվածության մակարդակների և այլ կարևոր հարցերի հետ: Այս հարցերի ուսումնասիրությունն այսօր հրատապ է, քանի որ ՀՅ բոլոր դպրոցները պատրաստվում են անցում կատարել համընդհանուր ներականության մոդելին: Ավելին, ՀՅ-ում համընդիանուր ներառականության գաղափարը և ներառական կրթության մոդելը մի շարք մարզերում (Տավուշ, Լոռի, Սյունիք), մեկնարկային ծրագրերի ձևով, որոշակի ընթացք է ստացել:

Բազմաթիվ փաստերը թույլ են տալիս հաստատել, որ կրթական այս մոդելն անմասն չի մնացել որոշակի բացթողումներից, խոչընդոտներից, սխալներից և թերություններից, ինչն էլ խթան է հանդիսացել «Հայկական Կարիտաս» հասարակական կազմակերպության ֆինանսավորմանը՝ Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի «Համայնքային ներառականության և հաշմաղամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոնի» կողմից նշված մարզերում գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացնման համար:

Ծրագիրն իրականացվել է 2018-2019թթ., դեկտեմբերից մինչև մարտ ընկած ժամանակահատվածում ՀՅ-ի 3 թիրախային մարզերի ընտրանքային՝ թվով 114 դպրոցներում և 11 տարածքային մանավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոններում: Անցնելով 2261 կիլոմետր՝ հետազոտական թիմը եղել է Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի թվով 12՝ քաղաքային և 71՝ գյուղական համայնքներում:

Հետազոտության հիմնական արժեքը կայանում է նրանում, որ այն հիմնված է մասնակցային գնահատման մեթոդաբանության վրա, ինչը նշանակում է, որ ընտրանքը ծրագրի անմիջական շահառուների կողմից ներառում է համընդիանուր ներառական կրթության իրավիճակի ներկայացում և խնդիրների վերհանում, որոնք վերլուծվել են ՀՅ պետական, միջազգային և հասարակական կառուցմերի դիրքորոշումների և իրավական հիմքերի համատեքստում:

**Ծրագրի ղեկավար՝** Սարիաննա Հարությունյան, մ.գ.թ., դոցենտ

**Հետազոտական թիմ՝** Գոհար Հովյան, մ.գ.թ., դոցենտ

Լիլիթ Սարատիկյան, մ.գ.թ., դոցենտ

Թերեզա Ազատյան, մ.գ.թ., դոցենտ

Սուսաննա Մուրադյան, մ.գ.թ., դոցենտ

### **Սոցիոլոգ՝ քրիստինե Տանաօջան**

Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի «Համայնքային ներառականության և հաշմադամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոնի» նպատակն է հետազոտություններ իրականացնել ՀՅ հաշմադամության հիմնախնդիրների և համայնքային ներառականության հետ առնչվող ոլորտներում ներգրավելով համալսարանի համապատասխան ֆակուլտետների պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմին ուսանողներին: Ինչպես նաև՝ գիտական, գիտառևումնական և ուսումնամեթոդական հետազոտությունների իրականացումը՝ ստացված գիտական արդյունքները գիտության և կրթության տարբեր ոլորտներում ներդնելու համար:

Տվյալ հետազոտության շրջանակներում արձանագրված տեսակետների և վերլուծությունների փաստացի արդյունքների հեղինակը Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի «Համայնքային ներառականության և հաշմադամության հիմնախնդիրների հետազոտական կենտրոն» է, և միայն վերջինս է պատասխանատու բովանդակության համար:



## Ներանդություն

**Յ**աշմանդամություն կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները և նրանց ընտանիքները հայկական հասարակության մեջ հանդիսանում են ամենախոցելի օղակներից մեկը (ՅՈՒՆԻՍԵՖ, 2012): Այս երեխաները կարող են հաճախել հատուկ դպրոցներ, ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներ, ապրել մանկատներում կամ անբողջովին դուրս մնալ կրթական գործընթացից: Չատ հաճախ նրանց հասանելի չեն համայնքահեն վերականգնան և վաղ միջամտության ծառայությունները, ինչպես նաև սահմանափակված է նրանց մասնակցությունը համայնքային տարբեր միջոցառումներում: ՄԱԿի «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին» կոնվենցիային համաձայն (2006)՝ Հայաստանի կառավարությունը վավերացրել է «Հաշմանդամություն ունեցող բոլոր անձանց համար մարդու իրավունքների և իիմնարար ազատության լիարժեք իրագործումը ապահովելու և խթանելու պարտավորությունը» (Յոդված 1):

Հայաստանում, ինչպես և աշխարհի տարբեր երկրներում, հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար անհրաժեշտ տվյալների հավաքագրման վերաբերյալ առկա են բազմաթիվ բացքողումներ, ինչը խոչընդոտում է տեղեկացված քաղաքականության ընտրությունն՝ իրենց իսկ իրավունքների յուրացման հարցում:

Այս անձանց հասարակության մեջ ներգրավելու առաջին՝ այնպիսի քայլերը, ինչպիսիք են կրթական քաղաքականության փոփոխությունները և ներառական կրթության ընդունումը (կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների համար) իրականացվում են տարբեր հասարակական կազմակերպությունների և պետական կառույցների կողմից: Ներառումն այժմ՝ ներկայիս կրթական համակարգի ամենավիճակարույց և հակասական հնչեղություն ունեցող խնդիրներից է: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ներառման հաջողությունը հաճախ կախված է այդ երեխաների և նրանց ընտանիքների հետ աշխատող մասնագետների և ուսուցիչների հեռանկարային վերաբերումներից: Ներառման գործընթացը հեշտությամբ կարող է ձախողվել, եթե բացակայում է անհրաժեշտ աջակցությունը և ուսուցիչների անշառությունը: Վերոնշյալ գործոնների առկայության և ապահովման արդյունքում է միայն հնարավոր եզրակացնել, որ ներառական կրթությունը, որպես կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հավասար հնարավորությունների ապահովման, բազմամասնագիտական թիմային աշխատանքի և անհատական առանձնահատկությունների գնահատման և դասավանդման մեթոդների կիրառման համալիր գործընթաց, ապահովում է որակյալ կրթություն բոլոր սովորողների համար: Այս գործընթացի առավել արդյունավետ և լիակատար կազմակերպման համար անհրաժեշտ է առանձնահատուկ ուշադրության արժանացնել բազմամասնագիտական թիմի փոխհամաձայնեցված աշխատանքին՝ ներառելով ինչպես մանկավարժական, այնպես էլ վերականգնողական ոլորտի տարբեր մասնագետների:

Այսպիսով, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կարիքների համընդհանուր ներառական կրթության արդյունքում է միայն հնարավոր իրականացնել և ապահովել յուրաքանչյուր երեխայի ներգրավվածությունը կրթական գործընթաց՝ զարգացնելու նրա սովորելու հմտությունը և կարողությունը՝ հասարակական կյանք ինտեգրելու և, հետագայում, հասարակության լիիրավ անդամ դառնալու համար:

ՀՀ կառավարության նիստի թիվ 6 արձանագրային որոշմամբ (18.02.2016) սահմանված է համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանը և ժամանակացույցը: Համաձայն այս որոշման՝ 2016 թվականին Սյունիքի, իսկ 2017 թվականին Լոռու և Տավուշի մարզերում մեկնարկեց համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի գործընթացը.

- Տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնների հիմնադրում (հատուկ դպրոցների տարածքային կենտրոններ վերակազմակերպման միջոցով, իսկ Տավուշի մարզում այս ծառայությունները պատվիրակվում են «Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպությանը):
- Նոր ձևավորված տարածքային կենտրոնի աջակցող մասնագետները վերապատրաստվում են ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության ազգային ինստիտուտի մասնագետների կողմից:
- Հատուկ դպրոցներ հաճախող երեխաները տեղափոխվում են ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներ:
- Դպրոցում ներ է դրվում ուսուցչի օգնական հաստիքը (մեկ ուսուցչի օգնականը դպրոցում աշխատում է 100-150 երեխաների հետ):
- Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կարիքին համապատասխան կիրառվում է սահմանված ֆինանսավորման բարձրացված չափաբանակի սանդղակ:

Ավելի ուշ՝ (13.10.2016) ՀՀ Կառավարության N1058-Ն «Հանրապետական և տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնների օրինակելի կանոնադրությունները և ցանկը սահմանելու մասին» որոշման համաձայն կարգավորվել են այս կենտրոնների գործունեության շրջանակները, իսկ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի N 370-Ն հրամանով (13.04.2017) մանրամասն ներկայացվեցին հանրապետական և տարածքային կենտրոնների տարանջատված գործառույթները:

Սահմանաված չափորոշիչներին հանձնայն՝ ներկայումս Տավուշի մարզում վկայագրված է 457 կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխա, իսկ Տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնները, որոնք այս մարզում հանդիսանում են «Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության մասնաճյուղերը, ծառայություններ են մատուցում վերջիններիս՝ թվով 71 դպրոցներում (ընդհանուր առմամբ Տավուշի մարզում կա 80 դպրոց): Սյունիքի մարզում 118 դպրոցներից միայն թվով 59 դպրոցներում են Տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնները ծառայություններ մատուցում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող 382 երեխաների: Իսկ Լոռու մարզում առկա 163 դպրոցներից միայն 130-ում են ներառված կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող 903 երեխաներ, ովքեր վերոնշյալ դպրոցներում էլ տարածքային կենտրոններից ստանում են մանկավարժահոգեբանական աջակցություն ([www.hmk.am](http://www.hmk.am)):

Ներկայացված թվային ցուցանիշների (երեխաների, դպրոցների, աջակցության կենտրոնների և այս կենտրոններում աշխատող մասնագետների) և առկա իրավական փաստաթղթերի քննադատական ուսումնասիրությունը, ինչպես նաև՝ համընդիմանուր ներառական կրթություն իրականացնող տարրեր մարզերի ուսուցիչների, ծնողների և տարածքային կենտրոնների մասնագետների հետ անցկացված հանդիպումներն ու քննարկումները, հարցականի տակ են դնում գործընթացի հարթ ընթացքը և պահանջում են խորը հետազոտություն տվյալ ոլորտում: Քետևաբար, հաշվի առնելով փորձը, կատարված աշխատանքը ոլորտում և հետազոտող թիմի մտահոգությունը, այս ծրագրի իրականացումը գնահատվում է որպես չափազանց կարևոր, իրատապ և կարիքի վրա հիմնված:

## ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀՆՐԴԻ ՎԵՐԱԳՐԱԿԱՆ ՀԽԾՔԻ ՎԵՐԱԳՐԱԿԱՆ ՀԽԾՔ

**Յ**անաձայն ՀՀ կառավարության 2016 թվականի փետրվարի 18-ի՝ «Համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանին և ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» թիվ 6 արձանագրային որոշման, ըստ որի հավանություն է տրվել համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանին և ժամանակացույցին, 2016 թվականից ՀՀ-ում իրականացվում են համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողություններ՝ այս համակարգի ներդրման և կրթակարգի իրականացման համար նախատեսված անհրաժեշտ ծախսերով, հատուկ կրթության և ներառական կրթության գծով պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրերով՝ պետական բյուջեով նախատեսվող միջոցների շրջանակներում:

Ի սկզբանե, ներառական կրթության շարժումը, կենտրոնացված լինելով հաշմանդամություն և սովորելու դժվարություններ ունեցող անձանց կրթական կարիքների բավարարման վրա, հստակ ամրագրված է եղել մասնագիտական և կրթական բարեփոխումները լուսաբանող գրականությունում և մի շարք օրենսդրական փաստաթղթերում (Ախնաքոռ 2006): Սակայն ներկայումս, ներառական կրթության հասկացությունն ընդլայնվել է՝ ներառելով բոլոր այն անձանց, ովքեր կարող են դուրս մնալ, կամ հայտնվել սահմանային իրավունքուն ցանկացած պատճառներով՝ դիտարկելով այն որպես «սովորելու և մասնակցություն ունենալու խոչընդոտների» հաղթահարում, և կամ պահանջում են «սովորելու և մասնակցություն ունենալու» ռեսուրսների հատկացում:

Ուշադրություն դարձնելով միայն կրթական կարիքների վրա, շատ հաճախ անտեսվել են մի շարք այլ հանգամանքներ, որոնք հանգեցրել են երեխաների՝ կրթական համակարգից դուրս մնալուն (Գորչչել 2003): Ուստի ներառական կրթությունն ավելին է, քան դպրոցական համակարգից դուրս մնացած սովորողների խնդիրների լուծում հանդիսանալու գործընթացը, որը հավասար հնարավորությունների ընձեռնում է բոլոր սովորողներին՝ անկախ նրանց հաշմանդամությունից, կարիքներից, տարիքից, սեռից, երնիկ պատկանելիությունից, գիտելիքներից կամ կարգավիճակից: Համաձայն այս սկզբունքի՝ յուրաքանչյուր կամ բոլոր սովորողներն, իրենց ուսումնառության յուրաքանչյուր փուլում, կարող են բացի կրթության առանձնահատուկ պայմաններից, կարիք ունենալ հավելյալ աջակցության՝ ելնելով բազմաթիվ այլ գործոններից, որոնք ևս պետք են գնահատել և հստակեցնել կրթական գործընթացն իրականացնելիս (Ֆարելլ 2002):

Հաշվի առնելով վերոնշյալ փաստարկները և ամփոփելով ներառական կրթության վերաբերյալ գոյություն ունեցող տարակարծությունը և համընդգրկուն մոտեցումները՝ կարելի է փաստել վերջինիս իրականացման և պրակտիկ գործունեության բազմակի լինելու հանգամանքը (Զլոց և Քորբեթ 2000) և ենթադրել, որ համընդհանուր ներառական կրթական համակարգի ներդրումն, այս առումով, կարող է ևս այդ բազմակի խնդիրների որոշակի լուծումներ պահանջել: Ուստի, կրթական հաստատությունների համար մշակվող ներառական կրթության քաղաքականությունը հնարավորինս պետք է ներառի տվյալ հասարակության մշակութային առանձնահատկություններն ու յուրահատկությունները, քանի որ համընդհանուր ներառումն ուղղված չէ միայն առանձնահատուկ կարիքներին, այն վերաբերում է բոլոր սովորողներին: Ներառումն, ինքնին, օգնում է կանխելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների օտարումը և մեկուսացումը հասարակությունից, ինչպես նաև հնարավորություն ընձեռում հանդես գալու որպես հասարակության լիիրավ անդամ (Լյուիս և Ռուլագ 2006):

Ի դեմս աշխարհի առաջադեմ երկրների, վերջին քսան տարիների ընթացքում Հայա-

տանի Հանրապետությունը ևս ձեռնամուխ է եղել ներառական կրթության իրականացման դժվարին՝ բավականին երկար ժամանակ և միջոցներ պահանջող խնդրի լուծմանը, իրականացնելով համապատասխան կրթական և օրենսդրական բարեփոխումներ (ՀՀ օրենքը հանրակրթության մասին 2009թ., Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին ՄԱԿ-ի կոնվեցիա, 2016; ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրաման):

Դիմք ընդունելով «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվեցիայի ընդհանուր մեկնաբանությունները (Ընդհանուր մեկնաբանություն ներառական կրթության մասին 4-2016 որոշման 3-րդ և 4-րդ կետեր)՝ դեռևս խորը խնդիրներ կան հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթության իրավունքի մերժման առումով, քանզի քազմաթիվ արգելվներ և գործոններ խոչընդոտում են ներառական կրթության իրականացմանը, այդ թվում նաև՝ «Ապահովողացված տվյալների և հետազոտությունների բացակայությունը, ընդ որում երկուսն էլ, ըստ կոնվենցիայի սույն հոդվածի (դ) կետի, անհրաժեշտ են հաշվետվողականության և ծրագրերի մշակման համար և խոչընդոտում են ներառականությանը և որակյալ կրթությանը խթանող արդյունավետ քաղաքականությունների և միջանտությունների մշակմանը»:

Դատկանշական է նաև սույն կոնվենցիայի ընդհանուր մեկնաբանություններին վերաբերվող (Ե) կետի դիտարկումը այս հետազոտության շրջանակներում իրականացված դիտարկումների գործընթացում, քանզի ներառական կրթության իրականացման քաղաքական կամքի, տեխնիկական գիտելիքների և կարողության բացակայությունը՝ ներառյալ ուսուցչական անձնակազմի ոչ բավարար կրթությունը, անմիջականորեն արտահայտում է այն խնդիրները, որոնց լուծման նպատակով ՄԱԿ-ի կոնվեցիայի ընդհանուր մեկնաբանությունների 6-րդ հոդվածին համապատասխան «...որոշ խմբերի կրթությունից բացառվելն ավելի ռիսկային է, քան մյուսների դեպքում, ինչպիսիք են՝ մտավոր կամ քազմակի հաշմանդամություն ունեցող, կույր, խոլ, առտիզզմ ունեցող անձինք, որոնք հայտնվել են արտակարգ հումանիտար իրավիճակներում»:

Ինչ վերաբերվում է կոնվենցիայի ընդհանուր մեկնաբանությունների հոդված 24-ի նորմատիվ բովանդակության մեջ անփոփաք 9-րդ կետի վերլուծությանը, ապա պետք է արձանագրել, որ համընդհանուր ներառման գործընթացները կարող են խնդրահարուց լինել այն առումով, որ պահանջում են «...կրթական համակարգերի օրենսդրության, քաղաքականության և ֆինանսավորման, կառավարման նախագծման, առաքման և կրթության մոնիթորինգի մեխանիզմների խորքային ձևափոխում», որն ըստ փաստացի տվյալների բացակայում է, կամ թերի է: Այս առումով հատկանշական է կոնվենցիայի ընդհանուր մեկնաբանությունների հոդված 24-ի նորմատիվ բովանդակության 11-դ կետում առանձնացված այն խնդիրը, որ «...մեյնսթրիմ դասարաններում հաշմանդամություն ունեցող ուսանողներին (սովորողներին) տեղափորելն առանց կառուցողական փոփոխությունների, օրինակ՝ կազմակերպման ծրագրերի և ուսուցման, սովորելու ռազմավարությունների, չի համարվում ներառում: Բացի այդ, ինտենսիվ ինքնաբերաբար չի երաշխավորում սեգրեգացիայով ներառման անցումը»:

Կարելի է ենթադրել, որ որքան էլ, որ ներկայիս կրթական բարեփոխումների շրջադարձային ժամանակաշրջանում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հանրակրթական ուսուցման կազմակերպման անհրաժեշտությունը հանդիսանալով գերխնդիր՝ ինչպես աշխարհի առաջադեմ երկրների, այնպես էլ՝ Հայաստանի Հանրապետության համար, ենթադրում է կրթության մատչելիություն բոլորի համար՝ ներառելով երեխաների ամենատարբեր կարիքների բավարարմանն ուղղված համընդգրկուն միջոցներ, այնուամենայնիվ, չի ապահովում հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների համար հանրակրթական դպրոցի այցելարտի առկայությունը, ինչն անմիջականորեն կապված է համընդհանուր ներառական կրթության մոդելի մշակույթի, քաղաքակա-

նույթան և գործնականում այն ներդնելու և ամրապնդելու որոշակի առանձնահատկություններով և միջավայրային խօսքնդումներով։ Դիտարկումները, սակայն, ցույց են տալիս, որ միջավայրային հարմարեցումները թիրախ մարզերի դպրոցներում իսպառ բացակայում են, մինչդեռ՝ համաձայն ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրամանի՝ «Անհատական ուսուցման պլանով նախատեսվող աջակցող ծառայությունների տեսակը, ժամանակահատվածը, տևողությունն ու ծավալներ» ամփոփող աղյուսակում, որպես աջակցության պարտադիր մաս, ներկայացված են միջավայրային հարմարեցումները։ Սա ևս փաստում է, որ օրենքի ուժ ունեցող փաստաթուղթը, այնուամենայնիվ, կյանքի չի կոչվել, և համընդամուր ներառնան գաղափարը Հայաստանում շարունակում է ծևական բնույթ կրել։

Համընդհանուր ներառական կրթության մոդելի ներդրումը ՀՀ-ում դիտվում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական գործընթացի կազմակերպման կարևորագույն նախապայման։ Քանի որ կրթությունը ներառում է նախադրոցական, տարրական, միջնակարգ, բարձրագույն և մասնագիտական ուսուցում ստանալու հնարավորություն, ուստի համապատասխան հնարավորությունների ստեղծումը պետք է իրականացվեր տարբեր փուլերով՝ խթանելով ոչ միայն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության արդյունավետ կազմակերպման գործընթացը, այլ նաև՝ հասարակության իրազեկման բարձրացմանը և հասարակական պատասխանատվության ստանձնմանը։

Համաձայն կրթական ոլորտը կարգավորող միջազգային և տեղական իրավական ակտերի՝ ներառական կրթությունը պետք է լինի մատչելի, որակյալ և անվճար, իսկ տարրական ու միջնակարգ կրթությունը, համայնքի այլ անդամների հետ, պետք է կազմակերպվի հավասար հիմունքներով։ Այդ իսկ նպատակով, արդեն իսկ հիմնավորված և սահմանված համընդհանուր կրթական համակարգում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների անհրաժեշտ աջակցության պահովման կարևորությունը՝ արդյունավետ ուսուցում ապահովելու և կրթական գործընթաց ներառելու նպատակով պետք է ապահովեր մի շարք մանկավարժական պայմանների առկայությունը, ինչը մինչև այժմ մնում է չլուծված։

2014թ. Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքում լրացումներ և փոփոխություններ կատարելու մասին դեկտեմբերի 1-ի որոշմամբ ամրագրված է, որ ուսումնական հաստատությունը կրթական ծառայությունների մատչելիությունը, որակն ու արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով կրթական գործընթացի մասնակիցներին (սովորող, ծնող, մանկավարժական աշխատողներ և այլն) տրամադրում է պետական կառավարման լիազորված մարմնի կողմից սահմանված կրթության կազմակերպման մանկավարժական աջակցության ծառայություններ (Յոդված 12, կետ 3, 7-րդ մաս)։ Այն նախատեսում է անհատական աջակցության ուղղված արդյունավետ միջոցների կիրառում այնպիսի միջավայրերում, որոնք անբողջությամբ կրթական գործընթաց ներգրավելու նպատակին համապատասխան իրականացվում են բարեփոխումներին զուգահեռ և, առավելացույնս, նպաստում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ուսումնական ու սոցիալական զարգացմանը և հասարակության մեջ վերջիներիս ինտեգրմանը։

Մեկ այլ խնդիր է առնչվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի՝ տարածքային մակարդակի գնահատման հետ, որի հիմքում ներկայումս դրվում են ֆունկցիաների հիմնական խանգարումներ՝ ձայնի և խոսքի, լսողության, տեսողության, ինտելեկտուալ (մտավոր), շարժողական (ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրաման, Զե 4): Սակայն ֆունկցիայի խանգարումների վրա հիմնված դասակարգումը չի կարող հիմք հանդիսանալ մանկավարժական աջակցության ծառայությունների տրամադրման տեսակի, ժամանակահատվածի,

տևողության և ծավալների որոշման համար, քանի որ ֆունկցիայի գնահատումը ինքնին բժշկական գործընթաց է, որը ենթադրում է ներ մասնագիտական միջամտություն: Այնինչ երեխայի կրթական առանձնահատողն պայմանները և կարիքը որոշելու համար առաջնահերթ պետք է լինի հատուկ մանկավարժի, հոգեբանի, սոցիալական մանկավարժի գնահատումը: Օրինակ՝ եթե հոգեբույժը պետք է գնահատի ձայնի և խոսքի ֆունկցիաների խանգարումների որևէ՝ ծանր կամ խորը աստիճան, լոգոպեդական տեսանկյունից ստեղծվում է հակասություն: Սա է պատճառը, որ օրինակ՝ հնչարտաբերման (դիսլալիա, ռինոլալիա, դիզարտրիա) խանգարումների պարագայում՝ բժշկի կողմից տրված եղրակացությունը չի համապատասխանում լոգոպեդական գնահատմանը միայն այն պարզ պատճառով, որ առկա է դասակարգումների և խոսքային խանգարման ծանրության աստիճանի անհամապատասխանություն՝ բժշկական և մանկավարահոգեբանական տեսանկյունից:

Միևնույն ժամանակ, եթե անգամ տարածքային գնահատման մակարդակում ընդունվում է ֆունկցիաների հաշվառումը, ապա այս համատեքստում երեխայի վարքային խանգարումներին վերաբերվող խնդիրները ևս մնում են ամբողջովին անտեսված և չգնահատված: Վերոնշյալ հարցը հույժ արդիական է այն առումով, որ գրեթե բոլոր կրթական հաստատություններում՝ բոլոր մասնագետների, ուսուցիչների և ծնողների համար գերակա խնդիր է վարքային խանգարումներ ունեցող երեխաների գնահատման և նրանց կրթական գործընթաց ներառելու հարցը:

Դարձ է նշել նաև, որ ներկայումս հաշմանդամություն ունեցող անձանց հանդիպող հիմնական խոչընդոտը, բացի տնտեսական ծանր կացությունից, հանդիսանում է նաև հանրապետության անցումային ժամանակաշրջանով պայմանավորված կրթական համակարգի անկատարությունը, հասարակության բացասական վերաբերմունքը, ինչպես նաև հատուկ կարիքներով անձանց սոցիալական և վերականգնողական ծառայությունների սահմանափակությունը:

Ի դեպ, ՀՅ կառավարության նիստի (18.02.2016) Համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանին և ժամանակացույցին համապատասխան, որը բխում է արձանագրային թիվ 6 որոշումից՝ ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում կրթատվել է մանկավարժական ազակցություն նատուրող մանկավարժական դրույթների քանակը՝ ըստ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների միջին տարեկան թվի հաշվարկի, ինչը բավականին լուրջ խոչընդոտ է ֆիզիկական և մտավոր զարգացման խնդիր ունեցող երեխայի կրթական համակարգից դրուս մնալու հարցում, քանի որ նրանց մեջ մասը փաստացի չի կարողանում օգտվել մանկավարժական վերականգնողական և վաղ միջամտության ծառայություններից և ունենում է սահմանափակ մասնակցություն՝ նաև համայնքային կյանքում:

Այս համատեքստում համրակրթական ուսումնական հաստատություններում ամրակայվել է ուսուցչի օգնականի հաստիքը, որի պաշտոնային և ընդհանրական պարտականությունները բավականին բազմածավալ են (14.10.2010 ՀՅ կառավարության թիվ 1391-Ն որոշում, Նկարագիր XIV) և չեն համապատասխանում իրենց կողմից իրականում կատարված աշխատանքների բովանդակությանը: Այս է ուսուցչի օգնականը, հիմնականուն իր աշխատանքային գործունեության ընթացքում, կատարում է վերոնշյալ որոշման Նկարագիր XIV-ի 2, 3 և 5-րդ կետերը, և գրեթե բոլոր դեպքերում անմասն է մնում մնացած գործառույթների կատարման հարցում (ընդհանուր առմանը նկարագիրն ունի պաշտոնային պարտականությունների 14 կետ): Այսպիսով, նրանց պաշտոնային պարտականությունները սահմանափակվում են միայն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին մատուցվող ծառայություններով(2): Ուսուցչի օգնականն աջակցում է ԱՌԴ-ի իրականացմանը՝ համագործակցելով տվյալ սովորողին դա-

սավանդող ուսուցիչների, մանկավարժականական աջակցության ծառայություններ տրամադրողների և ծնողների հետ (3), աջակցում է ուսուցիչներին հանրակրթության պետական չափորոշիչով և առարկայական չափորոշիչներով ու ծրագրերով, իսկ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողի համար՝ ԱՌԴ-ով սահմանված գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների առնվազն պարտադիր նվազագույն պահանջների յուրացման գործընթացներում՝ կիրառելով դասավանդման արդյունավետ մեթոդներ և տեխնոլոգիաներ (5), օժանդակում է ուսուցիչներին բոլոր, այդ թվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների համար ուսումնական նյութերի պատրաստման գործընթացում, մինչեւ օրենքով ամրագրված նրանց գործողությունները հիմնականում պետք է վերաբերվեն բոլոր սովորողներին ընդհանրապես: Այս խնդիրն էլ ավելի մտահոգիչ է դառնում, եթե երևան է գալիս այն հանգամանքը, որ ուսուցիչների օգնականների մեծամասնությունը չունի մասնագիտական կրթություն և համապատասխան հմտություններ և գիտելիքներ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ աշխատելու համար: Շատ դեպքերում ուսուցչի օգնականները դասարանից դուրս են բերում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին և առանձին աշխատում կամ զբաղվում նրանց հետ՝ հակադրվելով համընդհանուր ներառականության գաղափարին: Ակներև է ուսուցչի օգնականի փաստացի կատարած աշխատանքի և օրենքով սահմանված գործառությունների անհանապատասխանությունը, ինչը հիյ է ներառական կրթության կայացման գործընթացի խաթարման ամենատարբեր հետևանքներով:

Այնուամենայնիվ, չնայած ՀՅ կրթության և գիտության նախարարության, միջազգային ու տեղական մի շարք կազմակերպությունների գործունեությանը, և համագործակցության արդյունքում կրթության բնագավառում իրականացված տարբեր միջոցառումներին, որոնք նպատակաւուղված են հաշմանդամություն և/կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական կարիքներին, հանապատասխան ուսումնական ծրագրերի նշակնան ու նրանց կրթության առավել արդյունավետ կազմակերպմանը, ներառնանը հասարակություն՝ այն դեռևս չի ապահովում բավարար հիմքեր՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցողերեխաների կրթական համակարգ ներգրավվելուն, ինչը և ամբողջովին հիմնավորում է այս հետազոտության իրականացման արդիականությունն ու իրատապությունը:

## Դաշտավայրականություն

**h**րականացվող հետազոտության օբյեկտը հանդիսացել է նշված մարզերում ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցների պատրաստվածության որակի բացահայտման գործընթացը, իսկ հետազոտության առարկան՝ այդ գործընթացների կազմակերպման միջոցները, մեթոդները, ընթացակարգերը:

Դայտնի է, որ ցանկացած հետազոտության նպատակ որոշվում է ակնկալվող արդյունքներով (Բոնդարենկո 2006, Յաղով 2017): Իրականացվող հետազոտության նպատակը Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի մարզերում ներառական կրթության որակի գնահատումն է: Դետազոտության նպատակին, առարկային և օբյեկտին համապատասխան առաջադրվել են հետազոտության խնդիրները, որոնք ինչպես ընդիհանուր, այնպես էլ մասնակի ուսումնասիրությունների առիթ են հանդիսացել:

Դայտնի է, որ ցանկացած հետազոտություն հիմնվում է կրոնկրետ մեթոդաբանության վրա, ինչը ենթադրում է գիտահետազոտական աշխատանքի որոշակի սկզբունքների կիրառում (Զդրավոմիշլով 1969): Իրականացված հետազոտության համար մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել սոցիալական հետազոտությունների կազմակերպման մի շարք մեթոդներ, որոնք ընտրվել են՝ Ելմելով նշված մեթոդների բուն հետազոտական գործիքային բովանադակությունից (Յաղով 2017): Դետազոտության իրականացման եղանակները ձևավորել են այն մեթոդիկան, որով էլ կազմակերպվել են հետազոտական աշխատանքները: Դրանք իրենց մեջ ներառել են նաև որոշակի տեխնիկաներ:

Այսպիսով, հետազոտական աշխատանքների իրականացման համար հիմք են հանդիսացել հետազոտության քանակական և որակական մեթոդները և տվյալների հավաքագրման գործընթացը կառուցվել է «անմիջական ազատ դիտման»,

«հարցաթերթիկային հարցման», «խորին հարցազրույցի մեթոդների» հիման վրա:

Անմիջական դիտման մեթոդը հնարավորություն է տալիս անկաշկանդ միջավայրում տեսնել իրականությունը, քանի որ նման դիտումների ընթացքում նախազգուշացումներ չկան և հետազոտողը հնարավորություն ունի տեսնելու իրերի և երևույթների իրական պատկերը: Դպրոցական միջավայրի, ներառականության հետ կապված որոշակի ռեսուլսների առկայության, ֆիզիկական միջավայրի որակի գնահատման համար դիտումներն առավել օբյեկտիվ տվյալներ են թույլ տվել արձանագրել հետազոտություն իրականացնողներին: Բացի այդ, հայտնի է, որ երբ դիտման արդյունքները համադրվում են հարցման և հարցազրույցների արդյունքների հետ, հետազոտության արդյունքներն առավել ճշգրիտ են լինում (Բոյսե և Նիլ, 2006): Ինչ վերաբերվում է հարցման մեթոդին, ապա պետք է ասել, որ այն համարավում է ամենատարածված և արդյունավետ մեթոդներից՝ իր ճկունության և հետազոտության կազմակերպման ժամանակի արդյունավետ տնօրինման տեսանկյունից: Հարցման մեթոդի հիմնական գործիքներից մեկը հարցաթերթն է, որը համարվում է սոցիոլոգիական փաստաթուղթ և հնարավորություն է տալիս հավաքագրել հետազոտության քանակական տվյալներ (Շաեֆեր և Պրեսսեր 2003):

Խորին հարցազրույցը հիմնականում հետազոտության տվյալների որակական վերլուծության լայն հնարավորություն է տալիս: ճիշտ է, հնարավոր է, որ այն կարող է կաշկանդել որոշ նաև նախակիցների, սակայն հետազոտության գրագետ կազմակերպման դեպքում նման խոչընդոտները հաղթահարվում են: Խորացված հարցազրույցներին հետազոտության ենթարկվողը նաև նախակցում է ինքնական (Բոյսե և Նիլ, 2006): Հարցազրույցի հարցերը մշակվում են նախապես, որոնք բխում են հետազոտության առջև դրված խնդիրներից և վերջնանպատակից (Յաղով 2017):

Պետք է ասել, որ այս հետազոտության կազմակերպման մեթոդների ընտրության համար իհմք են հանդիսացել նաև այն իհմնական խնդիրները, որոնք ընկած են սույն հետազոտական աշխատանքի հիմքում: Դրանք են՝

1. Հետազոտել ներառական կրթության դրվածքը ՀՅ Տավուշի, Լոռվա, Սյունիքի մարզերում:
2. Վեր հանել իրականացվող կրթական գործընթացների վրա անդրադարձող դրա կան և բացասական գործոնները:
3. Վեր հանել ներառական կրթության իրականացման համար պահանջվող մասնագիտական ռեսուրսներիկ կենտրոնացման հետ կապված խնդիրները և անհրաժեշտությունը:
4. Գնահատել Տարածքային մանկավարժական աջակցության կենտրոնների մասնակցության դերը համընդհանուր ներառման գործընթացում և այդ կենտրոնների կողմից մատուցվող ծառայությունների /աջակցության/ որակը:
5. Հետազոտել բազմամասնագիտական թիմների գործունեության դրվածքը, գործառույթները, տրամադրած ծառայությունների ու համագործակցության որակը:
6. Վեր հանել ներառական կրթության իրականացման խոչընդոտները:
7. ՀՅ տվյալ մարզերում գնահատել հասարակության, համայնքի, դպրոցների պատրաստվածության մակարդակը համընդհանուր ներառման հարցերի վերաբերյալ:
8. Բացահայտել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների և մասնագետների թվի համահարաբերակցությունը:
9. Բացահայտել և ճշտել /պարզաբանել/ ուսուցչի օգնականների գործառույթները, այդ թվում նրանց օժանդակությունից օգտվող երեխաների թվի համահարաբերակցությունը իրենց թվին:

Հարցաթերթերի միջոցով կատարված հարցումներն իրականացվել են խմբային ձևով, որոնք տրամադրվել են ծնողներին, ուսուցիչներին, դպրոցներում աշխատող բազմամասնագիտական թիմի անդամներին, ուսուցչի օգնականներին, տարածքային մանկավարժական աջակցության կենտրոններում աշխատող բազմամասնագիտական թիմի անդամներին, դպրոցի և տարածքային մանկավարժական աջակցության կենտրոնների տնօրեններին: Հարցվողներից յուրաքանչյուրի համար մշակված հարցաթերթում ներառված հարցերն ունեցել են նիստույն տրամաբանությունը, սակայն որոշ դեպքերում դրանք միմյանցից տարբերվել են իրենց մասնակի բովանդակությամբ: Ուսուցչի օգնականների, ուսուցիչների, դպրոցների տնօրենների համար մշակված հարցարերը լիովին նույն բովանդակությունն են ունեցել (տե՛ս Հավելված 1): Ծնողները, ուսուցչի օգնականները, բազմամասնագիտական թիմի անդամները և ուսուցիչները հարցաթերթերը լրացրել են հետազոտողների ներկայությամբ, առանձին սենյակներում նախապես մանրամասն տեղեկանալով հետազոտության բուն նպատակի մասին և բանավոր հայտնելով իրենց համաձայնությունը:

Հարցաթերթիկային մեթոդն այս հետազոտության գործընթացում իհմք է հանդիսացել հետազոտության քանակական արդյունքերի հավաքագրման համար (տե՛ս Հավելված 1, 1ա, 1բ.): Սակայն, բացի քանակական վերլուծություններից մեր կողմից անց են կացվել նաև որակական վերլուծություններ, որոնք իրականացվել են խորացված հարցադրույցի ճանապարհով (տե՛ս Հավելված 1գ, 1դ, 1ե): Խորին հարցագրույցի հարցերը մշակվել են նախօրոք և բխել են հետազոտության նպատակից և հիմնական խնդիրներից: Տվյալների հավաքագրման այս մեթոդն իրականացվել է անհատական ձևով. հար-

ցազրույցի արձանագրման միջոց է հանդիսացել ձայնագրիչը: Խորին հարցազրույցներ են անցկացվել դպրոցի և տարածքային մանկավարժական աջակցության կենտրոնների տնօրենների, ուսուցչի օգնականների և աջակցության կենտրոններում աշխատող բազմամասնագիտական թիմի անդամների հետ: Նրանցից յուրաքանչյուրի համար մշակված խորին հարցազրույցի հարցերը ունեցել են միևնույն տրամաբանությունը, սակայն ևս միմյանցից տարբերվել են իրենց մասնակի բովանդակությանը:

Հետազոտության արդյունավետության ապահովման նպատակով անցկացվել է պիլոտային հետազոտություն, որով հստակեցվել և շտկվել են հետազոտության գործիքները: Հետազոտության օբյեկտիվության պահպանման նպատակով հետազոտության մասնակցի անձնական տվյալները չեն արձանագրվել, իսկ ձայնագրությունները, արդյունքների սղագրման աշխատանքներից հետո չեն պահպանվել: Ընտրված մեթոդները հնարավորություն են տալիս բավականին ճշգրիտ արդյունքեր գրանցել, քանի որ և հարցարերում, և խորին հարցազրույցում տեղ գտած հարցերը, որոնք մշակվել և իրենց արտացոլումն են գտել ինչպես ծնողների, այնպես էլ ուսուցիչների համար նախատեսված հարցաշարերում, միմյանց լրացնող և ստացված արդյունքները կրկնակի ճշգրտող բովանդակություն ունեն: Դրանք ինչպես քանակական, այնպես էլ որակական տվյալներ են հաղորդում հետազոտողին և հնարավորություն տալիս հաշվել օրինակ՝ միևնույն հարցի վերաբերյալ և ծնողի, և ուսուցչի, և բազմամասնագիտական թիմի անդամի, և ուսուցչի օգնականի, և տնօրենների կողմից տրված պատասխանների համահարաբերակցությունը:

Հարցազրույցի և հարցաթերթիկի միջոցով ստացված տվյալները համադրվել են նաև կատարված ազատ դիտման արդյունքների հետ, որոնք որպես եզրակացություններ արձանագրվել են հետազոտության ընթացքում: Նման մոտեցումը հնարավորություն է տալիս նվազեցնել հետազոտության արդյունքներում գրանցվելիք հնարավոր շեղումները, ինչն էլ հետևություններ անելու կարևորագույն նախապայմանն է:

## Մասնակիողներ

Հարցաթերթիկային հարցմանը մասնակիցների ընտրանքային համախմբությունը կազմվել է համապատասխան ցուցիչների միջոցով՝

- սեռ
- տարիք
- կրթություն
- տարածաշրջան:

Համաձայն ցուցիչների սահմանվել է քվոտային ընտրանք 95% վստահելիության գործակցով։

	Ուսուցիչների թիվը		Ծնողների թիվը		ԲՄԹ անդամների թիվը		Ընդհանուր
	իգական	արական	իգական	արական	իգական	արական	
Տավուշի մարզ	294	21	191	14	74	2	576
Սյունիքի մարզ	245	13	151	9	56	-	463
Լոռու մարզ	280	23	221	34	79	7	609
<b>ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ</b>	<b>819</b>	<b>57</b>	<b>497</b>	<b>57</b>	<b>209</b>	<b>9</b>	<b>1648</b>
	<b>876</b>		<b>554</b>		<b>218</b>		

Ընտրանքային համախմբությունը ձևավորվել է Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի մարզերի դպրոցների տվյալների հիման վրա, որոնց ընդհանուր վիճակագրական տվյալները երևում են ստորև ներկայացված աղյուսակում։

Մարզ	Դպրոցների ընդհանուր թիվը	ԿԱՊԿՈՒ սովորողներ ունեցող դպրոցների թիվը	ԿԱՊԿՈՒ երեխաների թիվը
Տավուշ	80	71	457
Լոռի	149	94	903
Սյունիք	118	59	382

Տվյալ հետազոտության շրջանակներում տարածքային մանկավարժականական աջակցության կենտրոնների մասնագետների հարցման ընթացքում կիրառվել է համատարած ընտրանքի մեթոդ՝ որպես նպատակային ընտրանքի ձև։ Ընտրված մասնակիցների կառավարելի քանակի շնորհիվ, համատարած ընտրանքի տեխնիկայի օգտագործումն ունի գործնական և տեղեկատվական կարևոր նշանակություն (Քրոսման 2018)։

Ստորև՝ աղյուսակում ներկայացվում է համընդհանուր ընտրանքի վերաբերյալ համառոտ տեղեկատվությունը.

Մարզ/քաղաք	Մասնագետների ընդհանուր թիվը	Դպրոցների ընդհանուր թիվը	Դպրոցների ընդհանուր թիվը
Տավուշ	42	4	Դիլիջան, Իջևան, Բերդ, Նոյեմբերյան
Դիլիջան	8		
Իջևան	14		
Բերդ	9		
Նոյեմբերյան	11		
Լոռի	96	4	Սպիտակ, Վանաձոր, Ստեփանավան, Ալավերդի
Սպիտակ	30		
Վանաձոր	26		
Ստեփանավան	27		
Ալավերդի	13		
Սյունիք	66	3	Սիսիան, Գորիս, Կապան
Սիսիան	21		
Գորիս	22		
Կապան	23		

Որակական հետազոտության իրականացման համար նախապես սահմանվել է հարցվողների ցանկ, որի շրջանակներում ծնագնդի մեթոդով հաջորդաբար ընտրվել են խորին հարցազրույցի մասնակիցները: Այս մեթոդը թույլ է տալիս անցկացնել ուսումնասիրություններն անգամ այն պարագայում, երբ գրանցվում է մասնակիցների պակաս: Զնագնդի մեթոդը նույնպես կարող է օգտակար լինել մասնակիցների որոշակի հատկանիշների բացահայտման համար (Բրեյս-Գովան 2004):



# ՍԱՄ Տարածքային մասկավարժահոգեբանական կենտրոնների գործունեությունը եւ առկա մարտահրավերները

## Տարածական կենտրոնացված պարագաների սպառագործության վերաբերյալ պատճենահամարական համակարգի աշխատավորության գնահատումը

**R**այաստանի Հանրապետությունում համընդհանուր ներառական կրթության քաղաքականության իրականացման նպատակով, «Հանրակրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքի 17.1 հոդվածի 1-ին կետին համապատասխան՝ սովորողի կրթության կազմակերպման մանկավարժական դասականական աջակցության ծառայությունները տրամադրվում են երեք մակարդակում՝ դպրոցական մակարդակ, տարրածքային մակարդակ և հանրապետական մակարդակ (ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրաման):

Դպրոցական մակարդակում ծառայությունները տրամադրվում են այն սովորողներին, ովքեր սահմանված կարգով գնահատվել և ճանաչվել են որպես կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող: Այս մակարդակում ծառայությունները տրամադրվում են հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աջակցության ծառայության կողմից (ուսուցիչ օգնական, հատուկ մանկավարժ, հոգեբան, սոցիալական մանկավարժ և բուժքույր): Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող յուրաքանչյուր սովորողին տրամադրվող աջակցող ծառայությունների ժամանակահատվածը, տևողությունը, ծավալը և տրամադրման գրաֆիկը մշակում է հաստատության աջակցության խումբը, հաստատվում է տնօրենի կողմից, որը և պատասխանատու է ծառայությունների տրամադրման արդյունավետության և որակի ապահովման համար: Եթե հաստատությունում չկան նշված մասնագետները, ապա նրանք հրավիրվում են տվյալ հաստատությունը սպասարկող Տարածքային կենտրոնից (ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրաման, կետ II):

Տարածքային մակարդակում ծառայությունները տրամադրվում են մանկավարժական աջակցության տարածքային կենտրոնի կողմից՝ հանրակրթական ուսումնական հաստատության տնօրինության կամ երեխայի ծնողի/նրա օրինական ներկայացուցչի դիմումի հիման վրա: Տարածքային կենտրոնի մասնագետներն այցելում են դպրոց և աջակցություն են ցուցաբերում դպրոցի աջակցության խմբին՝ նշակելու սովորողին տրամադրվող աջակցող ծառայությունները: Դպրոց չհաճախող երեխայի դեպքում /մանկապարտեզահասակ/ աջակցությունը կազմակերպվում է Տարածքային կենտրոնում: Սովորողի անհատական ուսուցման պլանի (ԱՈՒՊ) հաստատումից հետո, Տարածքային կենտրոնի և դպրոցի տնօրենները համատեղ ստորագրում և վավերացնում են Տարածքային կենտրոնի կողմից դպրոցին (սովորող, ուսուցիչ, ծնող) տրամադրվող ծառայությունների ծավալը, ժամանակացույցը և Տարածքային կենտրոնի մասնագետների՝ դպրոց հաճախելու գրաֆիկը: Ընդ որում, ժամանակացույցը կազմելիս դրանում պետք է նախատեսել մասնագետների այցելություն դպրոց առնվազն շաբաթը մեկ անգամ:

Ժամանակացույցը կցվում է ԱՈՒՊ-ին: Եթե սովորողին տրամադրվող ծառայությունը պահանջում է համապատասխան հարմարեցված տարածք, սարքավորումներ և գույք, ապա Տարածքային կենտրոնը կարող է, ծնողի համաձայնությամբ՝ ԱՈՒՊ-ով նախատեսված աջակցող ծառայությունները սովորողին տրամադրել կենտրոնում: Տարածքային կենտրոնում ծառայությունների տրամադրումը երեխային իրականացվում է անվճար՝ Տարածքային կենտրոնի միջոցներով, դասերից հետո, ըստ նախատեսված տևողության և ծավալի: Յուրաքանչյուր օրվա ավարտին Տարածքային կենտրոնի աջակցության ծառայությունները տրամադրող աշխատակիցները ԱՈՒՊ-ի համապատասխան բաժիններում գրառում են իրականացված աշխատանքները (ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրաման, կետ II):

Տարածքային կենտրոնը սովորողի կրթության կազմակերպման վերաբերյալ անհրաժեշտ խորհրդատվություն և մասնագիտական աջակցություն է տրամադրում սովորողի ծնողին, դպրոցի մանկավարժականական խմբի անդամներին և ուսուցիչների միջև մշտական կապ՝ փոխադարձ այցելությունների, հեռահաղորդակցության, առցանց խորհրդատվության տեսքով (ՀՅ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրաման, կետ III): Այն դեպքերում, երբ երեխայի դպրոցական մակարդակի գնահատման արդյունքների վերլուծությունը վկայում է երեխայի որևէ ֆունկցիայի խանգարման հավանականության մասին, ապա հաստատությունը, ծնողի համաձայնությամբ, դիմում է Տարածքային կենտրոն՝ իրականացնելու տարածքային մակարդակի գնահատում: Տարածքային մակարդակի գնահատում կարող է իրականացվել նաև անմիջականորեն ծնողի դիմումի հիման վրա: Տարածքային կենտրոնի տնօրենի հրամանով ձևավորվում է ուսումնական հաստատությունում տվյալ երեխայի տարածքային մակարդակի գնահատումն իրականացնող մանկավարժական աշխատողների խումբ, որը ներառում է Տարածքային կենտրոնի առնվազն 3 մասնագետ՝ հատուկ մանկավարժ, հոգեբան և սոցիալական մանկավարժ: Այս գնահատումը տևում է նվազագույնը մեկ շաբաթ, որից հետո կազմվում և ներկայացվում է երեխայի գնահատման արձանագրությունը և գնահատման եզրակացությունը (ՀՅ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրաման, կետ III):

Վերոնշյալ վերլուծությունը համառոտ ներկայացնում է տարածքային կենտրոնների գործունեության իրավական գործառույթները: Սակայն հարկ է նշել, որ իրավիճակի վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս փաստել այն տարբերությունները, որոնք արձանագրվում են երեք թիրախ մարզերի միջև: Օրինակ, Տավուշի մարզում մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունները պատվիրակվում են «Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության մասնաճյուղերին՝ Դիլիջանի, Իջևանի, Բերդի և Նոյեմբերյանի տարածաշրջաններում (ՀՅ կառավարության նիստի արձանագրային որոշում թիվ 6 18.02.2016): Եվ քանի որ այս մասնաճյուղերը բավականին երկար տարիներ ծառայություններ են մատուցում հաշմանդամություն և/կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին, օրինակ Իջևանի մասնաճյուղը գործում է արդեն 16 տարի, ապա վերջիններս շարունակում են իրենց գործունեությունը, հետևաբար և մարզում վկայագրված երեխաների գգալի մասը շարունակում է ծառայություններ ստանալ կենտրոններում: Այսպես, օրինակ Իջևանի «Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության մասնաճյուղն, ընդհանուր առմամբ, դպրոցներում ծառայություններ է մատուցում թվով 212 վկայագրված երեխայի, որոնցից 145-ը հաճախում է նաև կենտրոն: Այս հաճախումները տարբեր հիմնավորումներ և նպատակներ են հետապնդում, օրինակ՝ հնարավոր է, որ երեխային դպրոցում շաբաթական կտրվածքով մեկ անգամ այցելեն աջակցող մասնագետները, իսկ երկրորդ անգամ երեխան ինքն այցելի կենտրոն: Նույն պատկերն է դիտվում նաև Տավուշի մարզի այլ մասնաճյուղերում:

Միանգանայն այլ իրավիճակ է Լոռու և Սյունիքի մարզերում, որտեղ աջակցման ծառայությունները մատուցվում են հիմնականում դպրոցներում: Եվ այստեղ խնդրահարույց է այն հանգանանքը, որ սակավարիկ աջակցող թիմը և վկայագրված երեխաների մեջ քանակը ուղիղ համեմատականով չեն կարող գրավական դառնալ որակյալ ծառայությունների իրականացման համար: Օրինակ՝ Վանաձորի Տարածքային մանկավարժահոգեբանական կենտրոնն ունի 26 աջակցող մասնագետ, որոնք ծառայություններ են մատուցում թվով 39 դպրոցներում՝ սպասարկելով վկայագրված 337 երեխայի: Թվային ցուցիչներն այս դեքում ավելի քան խոսուն են:

Իհարկե, ՀՅ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրամանը կրթության կազմակերպման մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծա-

ռայությունների տրամադրման կարգը հաստատելու մասին անդրադառնում է այն դրույթին, որ տարածքային աջակցության կետրոնները պետք է շաբաթական առնվազն մեկ անգամ աջակցություն մատուցեն երեխային՝ դպրոցում (Մաս III, կետ 16): Բայց վերոնշյալ հրամանի այս կետն ավելի քան խնդրահարույց է, նամանավանդ հաշվի առնելով այն հանգանանքը, որ կան դպրոցներ, որոնք չունեն աջակցող թիմ, կամ դպրոցում կա ուսուցչի օգնական, ով մասնագիտությամբ, օրինակ, անգերենի ուսուցչուի է: Սա փաստում է այն մասին, որ մասնագիտական աջակցության կարիք ունեցող երեխաները չեն ստանում համապատասխան ծառայությունների պատշաճ որակ և քանակ, ինչը և ինքնին հակասում է համընդհանուր ներառականության գաղափարախոսությանը:

18.02.2016ՀՅ կառավարության նիստի արձանագրային թիվ 6 որոշումը՝ համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանին և ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին սահմանել է անցում համընդհանուր ներառականության կրթությանը 2016 թ-ին Սյունիքի մարզում, 2017 թին Լոռու և Տավուշի մարզերում: Ապա, արդեն 2017 թ-ին՝ ՀՅ կրթության և գիտության նախարարի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրամանը սահմանել է անհատական ուսուցման պլանով նախատեսվող աջակցող ծառայությունների տեսակը, ժամանակահատվածը, տևողությունն ու ծավալները: Այստեղ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի աստիճանը սահմանվում է որպես թերև, միջին, ծանր և խորը: Հրամանում հստակ նշվում է, որ թերև աստիճանի դեպքում սահմանվում է հսկում, միջինի ժամանակ՝ հաճախակի աջակցություն, ծանր խնդիրների ժամանակ՝ մեծ հաճախականությամբ աջակցություն, իսկ խորը աստիճանի դեպքում՝ մշտական: Ցավոք, նույն հրամանը չի պարզաբանում, թե ինչ հիմքերով է օրինակ՝ թերև աստիճանի դեպքում տրամադրվում ընդհանուր առմամբ շաբաթական կտրվածքով 90 րոպե աջակցություն (ներառյալ՝ հատուկ մանկավարժական (45 րոպե), հոգեբանական (20 րոպե) և սոցիալիզացիայի ծառայություններ (25 րոպե): Կաճախակի աջակցության համար շաբաթական տրամադրվում է 180 րոպե (ներառյալ՝ հատուկ մանկավարժական (90 րոպե), հոգեբանական (40 րոպե) և սոցիալիզացիայի ծառայություններ (50 րոպե), մեծ հաճախականությամբ աջակցության համար՝ 250 րոպե (ներառյալ՝ հատուկ մանկավարժական (100 րոպե), հոգեբանական (60 րոպե) և սոցիալիզացիայի ծառայություններ (90 րոպե), մշտական աջակցության համար՝ 390 րոպե (ներառյալ՝ հատուկ մանկավարժական (130 րոպե), հոգեբանական (60 րոպե) և սոցիալիզացիայի ծառայություններ (200 րոպե): Եթե փորձենք, օրինակ, հաճախակի աջակցություն պահանջող երեխայի համար սահմանված ծառայությունների ժամանակահատվածը բաժանել շաբաթվա օրերի, ապա օրվա կտրվածքով կտանակը 25,7 րոպե: Իսկ մեծ հաճախականությամբ աջակցություն պահանջող երեխայի դեպքում կլունենակը 35,7 րոպե: Այստեղ մի շարք հարցեր են առաջանում: Առաջինը՝ արդյո՞ք սահմանված ժամանակով աջակցությունը մատուցվում է այս երեխաներին, և երկրորդը, եթե անգամ մատուցվում է, արդյո՞ք այն բավարար է:

Փորձագիտական կարծիքը միանշանակ բացասական է: Առավելաւ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ մարզերի գյուղական, և ինչու չէ, նաև քաղաքային բնակավայրերում ապրող ընտանիքներն ունեն լուրջ սոցիալ-տնտեսական խնդիրներ, մեծամասամբ՝ շատ դեպքերում երեխային աջակցող ծառայություններ տրամադրելու միակ հաստատությունը դառնում է դպրոցը:

Փորձենք նաև անդրադարձ կատարել ստորև ներկայացված այլուսակին:

Այլուսակում ամփոփված տվյալները ներկայացնում են և աջակցություն տրամադրող մասնագետների և ծառայություն ստացող երեխաների թիվը:

Կենտրոնն ըստ գտնվելու վայրի	Աջակցություն տրամադրող մասնագետների թիվ	Ծառայություն ստացող երեխաների թիվ
<b>Տավուշի մարզ</b>		
Դիլիջան	8	78
Իջևան	14	212
Բերդ	9	80
Նոյեմբերյան	11	87
<b>Լոռու մարզ</b>		
Սպիտակ	30	123
Վանաձոր	26	357
Ստեփանավան	27	223
Ալավերդի	13	200
<b>Սյունիքի մարզ</b>		
Միսիան	21	118
Գորիս	22	128
Կապան	23	136

Այսուսակում ներկայացված տվյալները՝ թվային արտահայտմամբ հնարավորություն են ստեղծում անդրադարձ կատարել որակական փաստերին, այն է՝ արդյո՞ք հնարավոր է նման՝ սակավաթիվ անդամներ ունեցող աջակցող թիմի կողմից տրամադրվել որակյալ ծառայություններ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին, և, միևնույն ժամանակ, հետևել ՀՅ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրամանում սահմանված՝ նախատեսվող աջակցող ծառայությունների տեսակին և ժամանակահատվածին: Այստեղ եզրակացնությունը մեկն է՝ միանշանակ ոչ: Եվ այս կարծիքին են որակական հետազոտության մասնակցած թիրախ մարզերի բոլոր Տարածքային մանկավարժական աջակցման կենտրոնների ինչպես տնօրենները, այնպես էլ՝ աջակցող թիմի անդամները:

Միևնույն ժամանակ, նույն հրամանում, որպես աջակցության մաս, առանձին նշվում են միավայրային հարմարեցումները, որոնք ներառում են առօրյա կյանքում անձնական օգտագործման հարմարեցված իրեր և տեխնոլոգիաներ, օժանդակող սարքեր, մատչելի գրականություն, բրայլյան տառատեսակով գրքեր, ձեռնարկներ և տեսաձայնային նյութեր, մեծ տառաչափով նյութ, պարզեցված և հեշտ ընկալելի ու ընթեռնելի նյութ, մուտքերի և ելքերի մոտ շարժական և անշարժ թեքահարթակներ, լայն դրների, հատակի հետ նույն մակարդակի վրա գտնվող շեմեր, հարմարեցված գուգարաններ, հատուկ մակնշումներ, տեխնոլոգիաներ), անձի տեղաշարժվելուն օգնող սարքավորումներ և տեխնոլոգիաներ, ինչպես նաև՝ այլ անձանց աջակցություն և հավելյալ ժամանակ: Այնհայտ է, որ այս ամենը պետք է համընդհանուր ներառնան համար իիմք դառնար, և ընդհանուր գործընթացը կառուցվեր արդեն առկա ռեսուրսների վրա: Սակայն, այսօր արդեն՝ երեք տարի անց, միջավայրային հարմարեցումները թեք դպրոցներում, և թեք աջակցություն մատուցող կենտրոններում կամ լիովին բացակայում են, կամ առկա են շատ անշան չափաքանակով:

Վերոնշյալը լուրջ մտորումների առարկա է դառնում ինչպես ՀՅ պետական, այնպես էլ ոչ պետական կառույցների համար, որոնք իրենց գործունեությունն են ծավալում ներառական կրթության, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և/կամ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների սոցիալական և կրթական հիմնախնդիրների շրջանակներում:

## ՏԱՎՈՒՆԻՔԻ ՎԵՐԱԿՐՈՅՈՒՄ

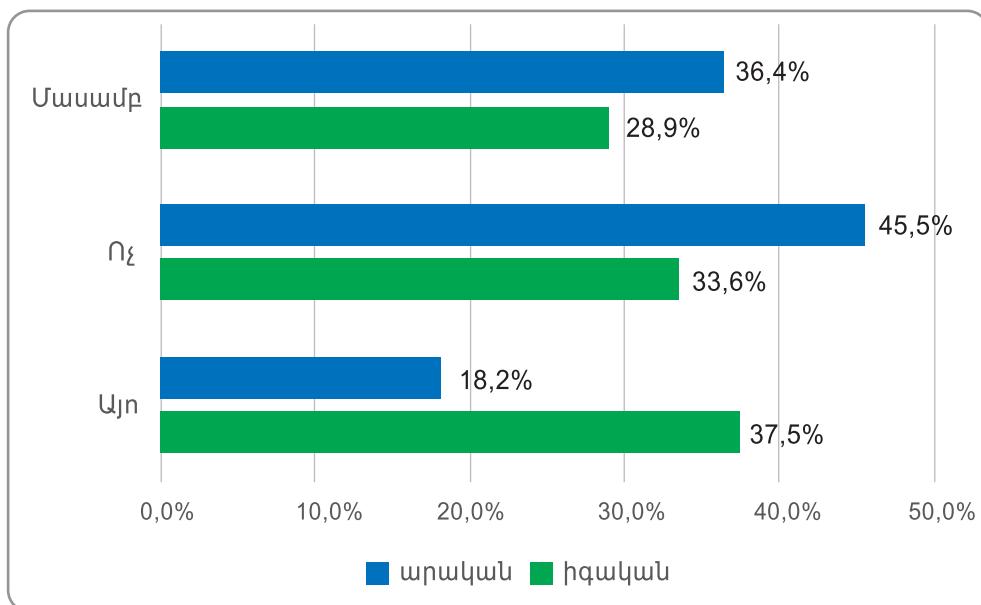
**Յ**ամընդհանուր ներառական կրթության հետ առնչվող ցանկացած գործունեության արդյունավետ իրականացման նախադրյալներից մեկն է հանդիսանում միջավայրային պայմանների համապատասխան առկայությունը, որը ենթադրում է համապատասխան օբյեկտի աշխարհագրական և ֆիզիկական դիրքի, տեղաշրջման և տեղափոխման համապատասխան պայմանների մատչելիություն:

Այս տեսանկյունից ուսումնասիրվել է Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի մարզերի տարածքային մանկավարժական կենտրոնների աշխարհագրական դիրքի մատչելիությունը՝ ըստ կենտրոնի և բնակավայրի հեռավորությունների հարաբերակցության (Գծապատկեր 1, 2, 3):

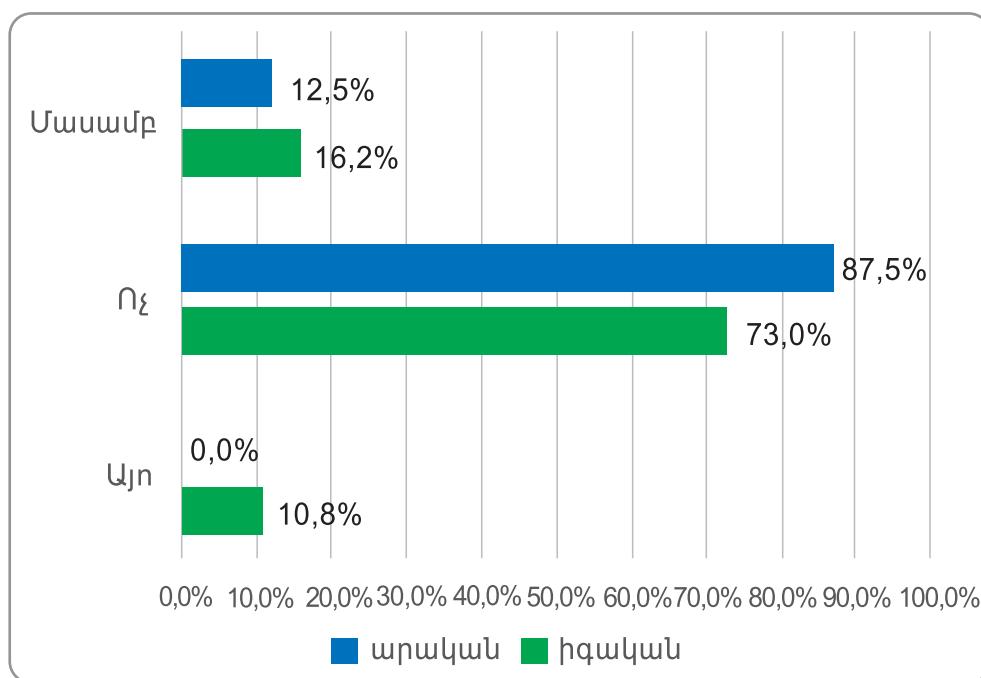
Դարցվող ծնողների մեծամասնությունը բոլոր թիրախ մարզերում (Տավուշի մարզ՝ հայրեր 45,5%, մայրեր 36,6%; Լոռու մարզ՝ հայրեր 87,5%, մայրեր 73%; Սյունիքի մարզ՝ հայրեր 77,8%, մայրեր 31,9%) մանկավարժական աջակցության կենտրոնի աշխարհագրական դիրքը համարում էր անբարենպաստ՝ բնակավայրի և կենտրոնի հեռավորության հարաբերակցության համատեքստում: Վերոնշյալ ցուցանիշները բավականին լուրջ նտորումների առիթ են տալիս, քանզի որակական ցուցանիշները փաստում են, որ տարածքային մանկավարժական կենտրոն այցելում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները միմիայն Տավուշի մարզում: Այն ժամանակ, երբ Լոռու և Սյունիքի մարզերում, այս երեխաները հիմնականում ծառայություններ են ստանում դպրոցում՝ աջակցության թիմի անդամների այցելությունների ժամանակ: Մտահոգիչ է նաև այն փաստը, որ քաղաքային բնակավայրերում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաները ստանում են ծառայություններ դպրոցում՝ շաբաթական երկու անգամ, այն ժամանակ, երբ գյուղական բնակավայրերում այս երեխաները ծառայություն ստանում էին միայն մեկ անգամ՝ պայմանավորված մասնագետի այցելության խոչընդոտներով:

Ազատ դիտարկումը թույլ տվեց նաև անդրադարձ կատարել տարածքային մանկավարժական կենտրոնների աշխարհագրական դիրքերին և այդ կենտրոններ տանող ճանապարհի մատչելիությանը: Դարկ է նշել, որ հատուկ դպրոցները, որոնք վերակազմակերպվել են տարածքային կենտրոնների և կառուցված են եղել Խորհրդային միության ժամանակ՝ բավականին հեռու են բնակավայրերից՝ անգամ գտնվելով քաղաքում: Այսպիսի կենտրոններից են օրինակ՝ Վանաձորի, Ալավերդու, Ստեփանավանի, Կապանի տարածքային կենտրոնները, որոնք դժվար հասանելի են ոչ միայն անձնական տրանսպորտային միջոցներով երթևելիս (հասարակական տրանսպորտ չի գործում), այլ նաև՝ գրեթե անհասանելի են ոտքով:

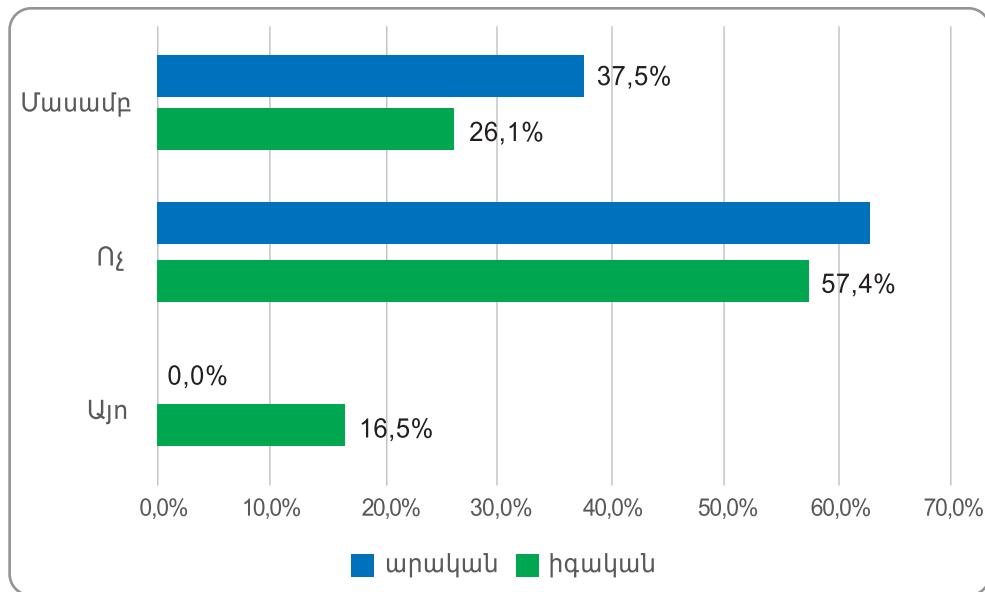
**Գծապատկեր 1՝ Տավուչի մարզի աջակցության կենտրոնի աշխարհագրական դիրքը  
(կենտրոնի հեռավորությունը Զեր բնակավայրից) հարմա՞ր է Զեր Երեխայի/Ների  
կարիքներին ու պահանջներին /ըստ սեռի/:**



**Գծապատկեր 2՝ Լոռու մարզի աջակցության կենտրոնի աշխարհագրական դիրքը  
(կենտրոնի հեռավորությունը Զեր բնակավայրից) հարմա՞ր է Զեր Երեխայի/Ների  
կարիքներին ու պահանջներին /ըստ սեռի/:**



**Գծապատկեր 3՝ Սյունիքի մարզի աջակցության կենտրոնի աշխարհագրական դիրքը  
(կենտրոնի հեռավորությունը Զեր բնակավայրից) հարմա՞ր է Զեր երեխայի/ների  
կարիքներին ու պահանջներին /ըստ սերի/:**



Հաշվի առնելով տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնների գործունեության դրվածքը՝ քանակական և որակական մեթոդներով իրականացվել է հետազոտություն՝ ուսումնասիրելու համար այս կենտրոնների բազմանագիտական թիմի գործունեության առանձնահատկությունները, խոչընդոտները և դրանց վրա ազդող գործունները: Ուշագրավ է այն փաստը, որ բոլոր թիրախն մարզերի կտրվածքով բազմանագիտական թիմի սեռատարիֆային կազմում գերակշռող էր կանանց թիվը (97,4%): Ընդ որում, մեծամասնության տարիքային շեմը տատանվում է 21-40 տարեկանի սահմանում (տես Աղյուսակ 1):

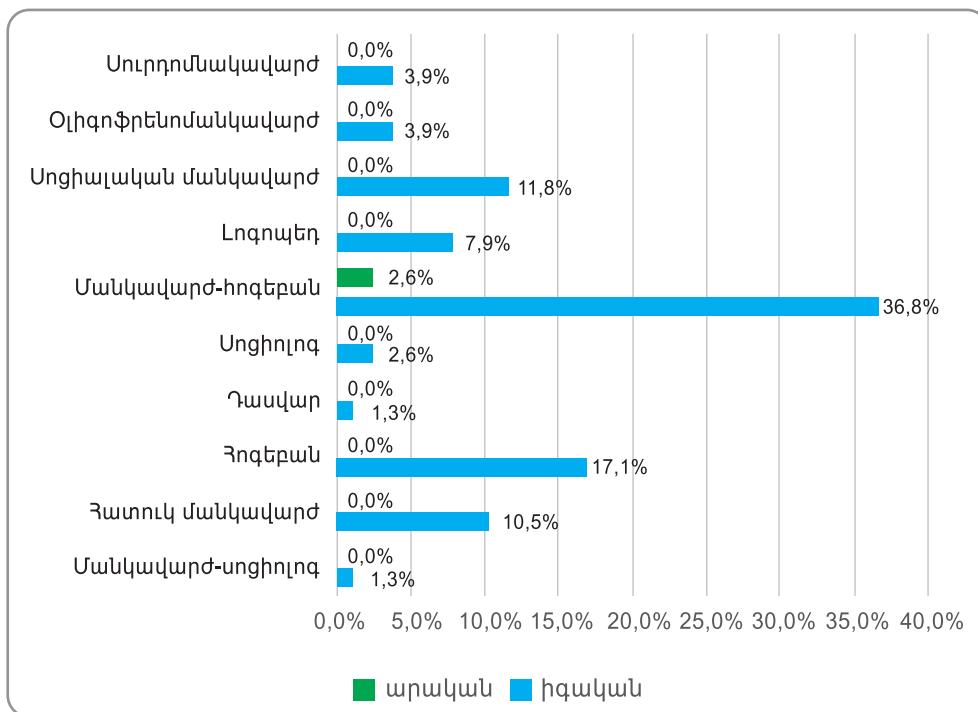
## Աղյուսակ 1. Սեռատարիքային կազմ

Utøp

	իգական	արական	ընդամենը
Տարիք	21-30	35	1
		46.1%	1.3%
	31-40	30	1
		39.5%	1.3%
	41-50	4	0
		5.3%	0.0%
51-60	3	0	3
		3.9%	0.0%
61-ից բարձր	2	0	2
		2.6%	0.0%
Ընդամենը	74	2	76
	97.4%	2.6%	100.0%

Ինչ վերաբերվում է հարցվողների մասնագիտությամբ, ապա տարածքային կենտրոնների բազմամասնագիտական թիմում ներառված մասնագետների մեծամասնությունը մանկավարժ-հոգեբաններ էին (36,8%), հոգեբաններ (17,1%) և սոցիալական մանկավարժներ (11,8%): Ուշագրավ է այն փաստը, որ ըստ ընդունված կարգի տարածքային մանկավարժությունը կազմունական կենտրոնի թիմը աջակցման ծառայություններ է մատուցում մեծամասմբ վկայագրված կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երախանների՝ միջին, ծանր և խորը զարգացման խանգարման աստիճաններով, որից ելենելով հատուկ մանկավարժական ծառայություններ մատուցող մասնագետները՝ լոգուածեր, տիֆլոնանկավարժ, սուլրոմանկավարժ, օլիգոֆրենոմանկավարժ, հատուկ մանկավարժ՝ պիտի կազմնեին վերոնշյալ թիմի գերակշիռ մասը, սակայն, այնուամենայնիվ, հետազոտության արդյունքները փաստում են, որ այս մասնագետների առկայությունը թիմի կազմում սակավաթիվ է (տե՛ս Գծապատկեր 4):

#### Գծապատկեր 4՝ Տարածքային կենտրոններում աշխատող մասնագետների մասնագիտությունների բաշխվածությունը ըստ սեռերի:



Ելենելով այն փաստից որ Տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնները միջինում սպասարկում են վկայագրված՝ զարգացման խանգարում ունեցող 158 երեխա, հետաքրքրական է անդրադառնալ միջինում՝ օրվա կտրվածքով ծառայություն ստացող երեխաների թվին (տե՛ս Այլուսակ 2): Այլուսակում ներկայացված թվերը վկայում են այն մասին, որ կենտրոնների մասնագետների գերակշիռ մասը (58,2%) օրական սպասարկում է 1-3 երեխա: Ընդ որում՝ այս ծառայությունները հիմնականուն մատուցվում են հատուկ մանկավարժի, հոգեբանի, սոցիալական աշխատողի և մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայություն մատուցող մասնագետի կամ մանկավարժի (ՄՐԱԾ մասնագետ և ՄՐԱԾ մանկավարժ) կողմից: Հավելենք, որ անդրադառնալով որակական հետազոտության տվյալներին, ակնհայտ է դառնում, որ յուրաքանչյուր երեխայի հետ իրականացվող աջակցման/հատուկ աշխատանքները միջինում 35-50 րոպե տևողությամբ են: Մյուս կողմից, սակայն, մասնագետների պնդմանը՝ սահմանված ժամանակային նորմատիվներին համաձայն իրականացվող աշխատանքը կարող

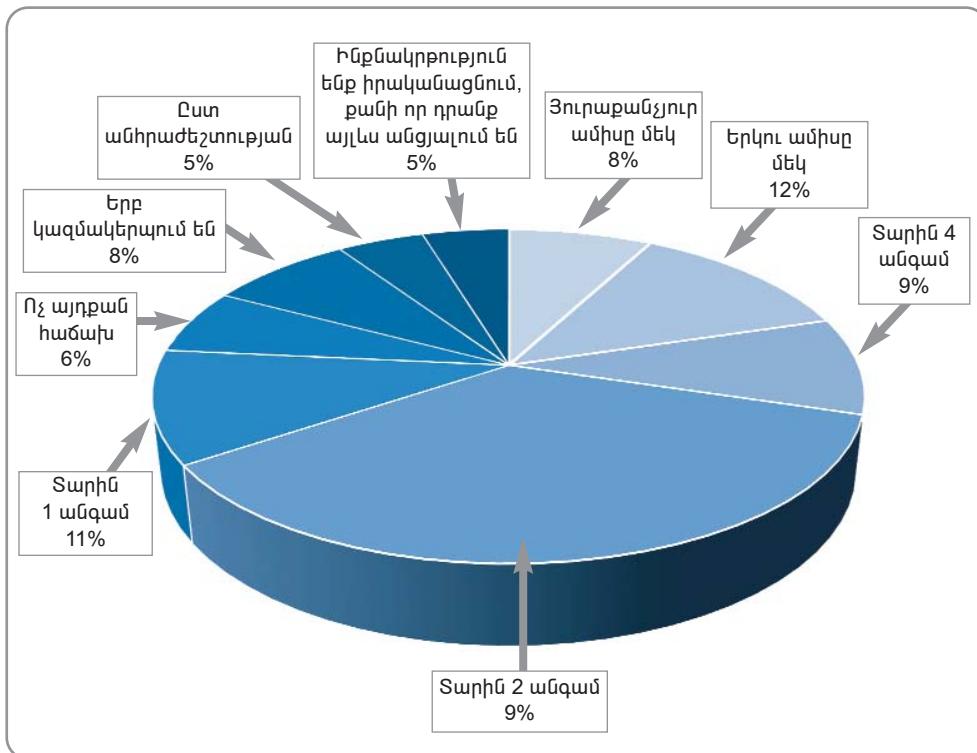
Է երբեմն սպասված արդյունքը չամրագրել՝ պայմանավորված երեխայի առանձնահատկություններով, սոցիալ-տնտեսական, սոցիոնշակութային գործոններով ևս, որի համար էլ աջակցման արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով մասնագետը ստիպված է լինում խախտել կազմակերպչական նորմերը: Միևնույն ժամանակ, որակական հետազոտության շրջանակներում, հարցվողներն անգամ չկարողացան հստակեցնել ՄՀԱԾ մասնագետի և ՄՀԱԾ մանկավարժի գործունեության շրջանակն ու գործառույթները:

#### Այլուսակ 2. Զարգացման խանգարում ունեցող քանի երեխա եք սպասարկում օրվա ընթացքում:

	1-3	4-6	6-ից ավելի	Ընդամենը
Հատուկ մանկավարժ	12	8	5	25
	48.0%	32.0%	20.0%	100.0%
Հոգեբան	16	10	2	28
	57.1%	35.7%	7.1%	100.0%
Սոցիալական աշխատող	1	0	0	1
	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
ՄՀԱԾ մասնագետ	9	2	0	11
	81.8%	18.2%	0.0%	100.0%
ՄՀԱԾ մանկավարժ	1	1	0	2
	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
Ընդամենը	39	21	7	67
	58.2%	31.3%	10.4%	100.0%

Տվյալ երեխաներին սպասարկող մասնագետների հմտությունների և մասնագիտական որակների բարելավմանն ու կատարելագործմանը միտված դասընթացներին և վերապատրաստումներին մասնակցել են ընդհանուր առնամբ աջակցող մասնագետների 81,08%-ը, որոնց մասնակցության պարերականությունը երևում է գծապատկեր 2-ում: Գծապատկերում ներկայացված ցուցանիշները փաստում են այն մասին, որ հարցվողների մեծամասնությունը (36%) մասնակցում է վերապատրաստումների՝ տարին 2 անգամ (տես գծապատկեր 5): Մնացած մասնագետների վերապատրաստումները իրականացվում են տարերայնորեն՝ ըստ անհրաժեշտության, ինքնակրթության իրականացման ճանապարհով, ոչ այդքան հաճախ, ինչն էլ վկայում է այն մասին, որ սույն հարցի վերաբերյալ չկա հստակ ինստիտուցիոնալ ուղղվածություն:

### Գծապատկեր 5՝ Վերապատրաստումների մասնակցության պարբերականություն:



Անդրադառնալով վերապատրաստումների բովանդակային կողմին՝ հարկ է նշել, որ մասնագետների մեծամասնությունը կարևորում է գործնական աշխատանքների և նոր մեթոդների (22,1%), խոսքային խանգարումներին (22,1%) վերաբերվող վերապատրաստումների անհրաժեշտությունը: Որպես վերապատրաստման արդի թեմա էր նշվում նաև կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ իրականացվող (20,6%), սոցիալմանկավարժական, գործնական աշխատանքների առանձնահատկություններին վերաբերվող վերապատրաստումների անհրաժեշտությունը (10,3%), ինչպես նաև՝ առատիզմի հիմնախնդիրներին վերաբերվող դասընթացները (11,8%):

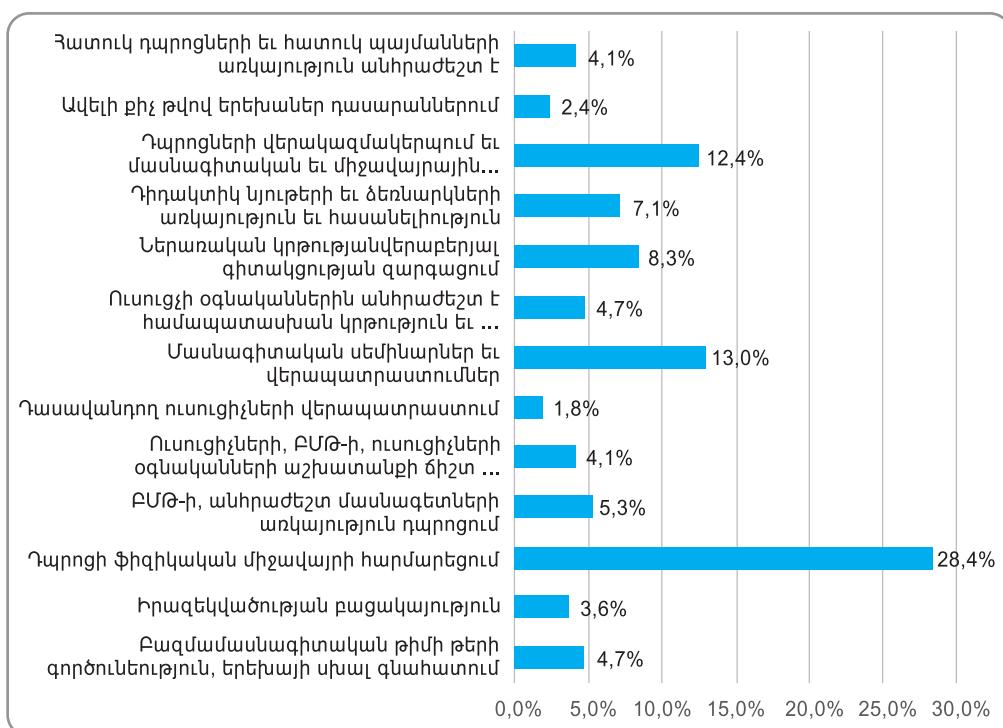
Ելնելով վերապատրաստումների ոլորտային սահմանումների ձևակերպումներից կարելի է փաստել, որ մասնագետները հստակ չեն պատկերացնում ոլորտային տրոհումները, քանի որ վարդային խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ կազմակերպվող աշխատանքը զատում էին առատիզմ ունեցող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքների առանձնահատկություններից: Մասնակիցները չեն հստակեցնում բարդ և բազմակի խնդիրներ ունեցող, կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքներին ուղղված վերապատրաստումների թեմատիկ տարրերությունները՝ նշելով վերջիններս որպես առանձին ոլորտ:

Վերլուծելով կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի աջակցության գործընթացում առաջացող խնդիրները, հատկապես ուշագրավ է բազմամասնագիտական թիմի կողմից առանձնացված՝ դպրոցում անհրաժեշտ ներառական գործընթացների արդյունավետ կազմակերպման պայմանները, որոնցից հատկապես մեծ տեղ է տրվում ֆիզիկական միջավայրի հարմարեցմանը (28,4%), մասնագիտական սեմինարներին և վերապատրաստումներին (13%), դպրոցների վերակազմակերպման, մասնագիտական և միջավայրային վերազինմանը՝ ներառական կրթության չափորոշիչներին համապատասխան (12,4%), ներառական կրթության վերաբերյալ գիտակցության

զարգացմանը (8,3%), դիդակտիկ նյութերի և ձեռնարկների առկայության ու հասանելիությունը (7,1%) (տե՛ս Գծապատճեր 6):

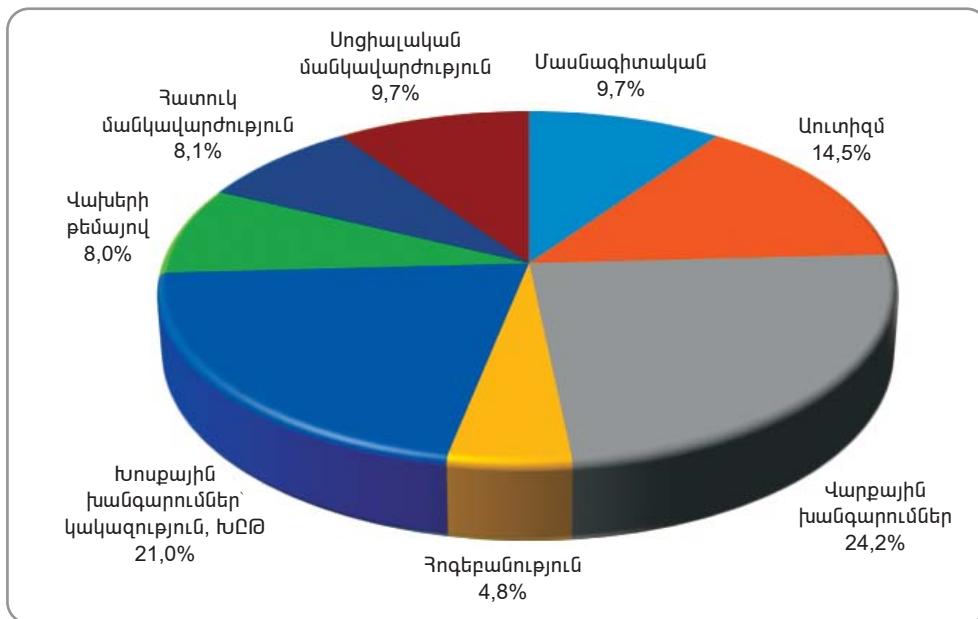
Ի հակադրություն այս ծանրակշիռ փաստարկների, հարցվողների ընդամենը 4,7% էր կարևորուն ուսուցչի օգնականի համապատասխան կրթության և գործառույթների հստակեցման անհրաժեշտությունը, և ընդամենը 2,4%-ը՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների քիչ թիվը դասարաններում:

**Գծապատկեր 6՝ Ի՞նչ եք կարծում ի՞նչ է անհրաժեշտ դպրոցում ներառական գործընթացների արդյունավետկազմակերպման համար:**



Սույն վերլուծությունից անհրաժեշտություն է բխում անդրադառնալու նաև ներառական կրթական գործընթացների արդյունավետ կազմակերպման համար անհրաժեշտ վերապատրաստումների կարիքին և թեմատիկային, որի շրջանակներում կատարված հարցումների արդյունքները ընդգծում են հետևյալ որոշակի պատկերը (տես Գծապատկեր 7): Ակներև է, որ վարչային խանգարումներին վերաբերվող թեմաներով վերապատրաստումների կարիք ունի հաղովողների մեծամասնությունը (24.2%), որից հետո աջակցության կենտրոնի մասնագետները նշում են խոսքային խանգարումների՝ հատկապես կակազությանը և խոսքի ընդհանուր թերազարգացմանը վերաբերվող վերապատրաստումների կարևորությունը (21%): Ինչ վերաբերվում է առևտիզմի հիմնախնդրին առնչվող թեմաներով վերապատրաստումների անհրաժեշտությանը, ապա այն կանորել է հարզվողների 14.5%-ը:

**Գծապատկեր 7 Ի՞նչ վերապատրաստման կարիք ունեք դուք: Նստակեցրեք թեման:**

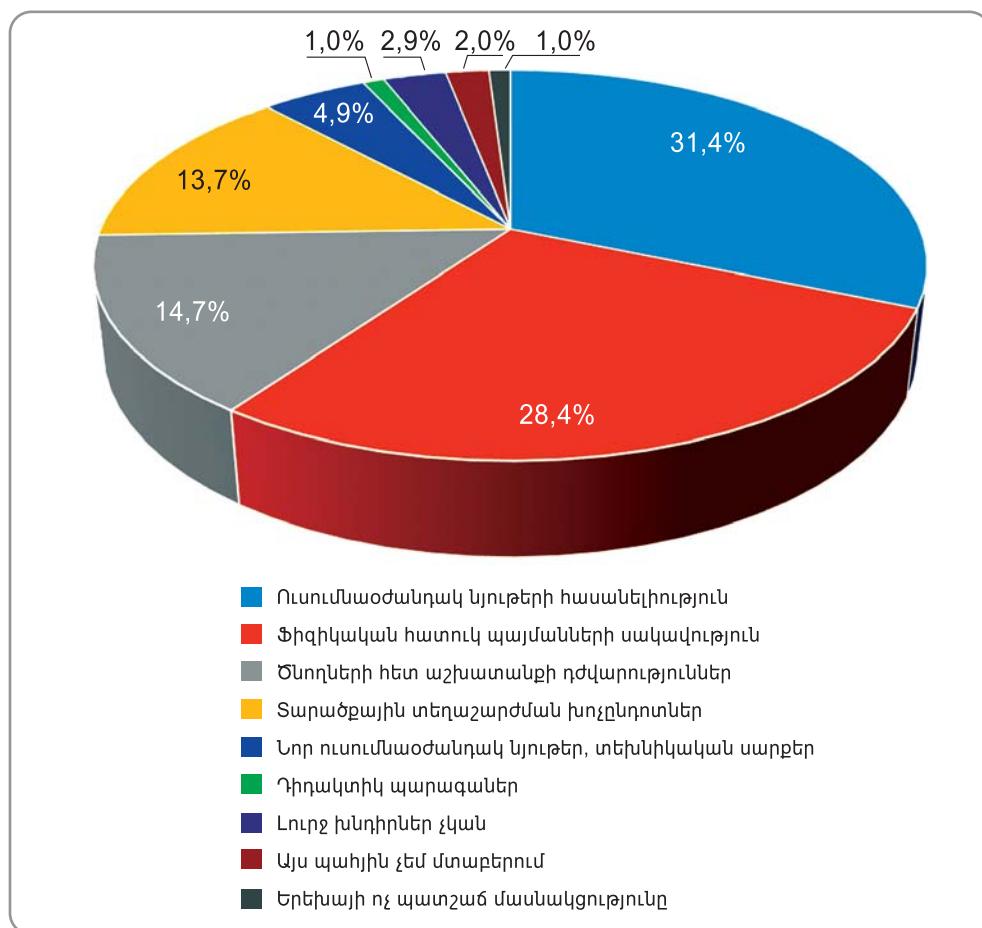


Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի աջակցության գործընթացում առաջացող խնդիրների վերաբերյալ արդյունքների ամփոփումը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ ուսումնաօժանդակ նյութերի դժվար հասանելիությունն (31,4%) ու ֆիզիկական հատուկ պայմանների սակավությունը (28,4%), ծնողների հետ աշխատանքի դժվարությունները (14,7%) և տարածքային տեղաշարժման խոչընդոտները (13,7%) բավականին ծանրակշիռ փաստեր են բազմանագիտական թիմի աշխատանքներին խոչընդոտելու իմաստով (տե՛ս Գծապատկեր 6), ինչն ակնհայտորեն ընդգծում է այս թիմի աշխատանքի որակի բարձրացման համար անհրաժեշտ համապատասխան ռեսուրսների կամ օժանդակող գործիքների անհրաժեշտությունն՝ ըստ ստուգողական հարցման որոշիչ տվյալների արդյունքների: Այս է դիդակտիկ պարագաների (18,5%) և մասնագիտական գրականության, մեթոդական ձեռնարկների, ուղեցույցների (15,7%) անհրաժեշտություն, միջազգայրային հարմարեցման և տեխնիկական հագեցվածության (15,7%) առկայություն, աշխատանքը հեշտացնող գործիքների (6,5%) և նոր զարգացնող խաղերի (5,6%) կարևորություն (տե՛ս Գծապատկեր 8): Համապատասխան ռեսուրսների կամ օժանդակող գործիքների անհրաժեշտության մասին է փաստում նաև որակական հետազոտությունը, որի շրջանակներում իրականացված տեղեկատվության խորքային վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ ըստ աջակցման կենտրոնի մասնագետների՝ որպես արդյունավետ աշխատանքի խոչընդոտ դիտարկում են համապատասխան գրականության բացակայությունը, որտեղ հստակորեն նատնանշված կլինեն մտավոր զարգացման խնդիրներ ունեցող, առւտիզմի համախտանիշ ունեցող երեխաների հետ աշխատանքի կողմնորոշչիներ, անհրաժեշտ չափորոշիչներ և այնպիսի մեթոդներ կամ բերապիտակներ, որոնք առավել արդյունավետ են այս կամ այն խնդիրի հաղթահարմանն ժամանակ:

Խորին հարցագրույցին մասնակցած բազմամասնագիտական թիմի անդամների պատասխանն ուղղված այն հարցին, թե առանձնահատուկ ո՞ր կարիքի դեպքում են դժվարություններ առաջանում ծառայություններ մատուցելիս, մեծամասնությունը մատնանշում է երեխաների լսողական, հենաշարժողական դժվարությունները, քանի որ ֆիզիկական միջավայրը ճարտարապետական տեսանկյունից հարմարեցված չէ երեխաների կարիքներին, բացակայում են հարմարեցված լսողական սարքերը, տեխնոլոգիաները:

Մասնագետներն առանձնացնում են առաջիկական համախտանիշ ունեցող երեխաների, մտավոր ծանր խանգարումներունեցող երեխաների հետ աշխատանքում ծագած անլուծելի դժվարությունները: Նշյալ դժվարությունները պայմանավորված են հիմնականուն այն հաճամանքով և իրողությամբ, որ ուսուցիչները չունեն համապատասխան հմտություններ, իմացություն երեխայի հետ աշխատելու համար, չեն կարողանում ապահովել երեխաների մասնակցությունը ուսումնական գործընթացներին, որի հետևանքով էլ վերջիններս դուրս են մնում կրթական գործընթացից: Մյուս կողմից, դժվարություններ են առաջանում՝ պայմանավորված ուսուցչի կողմից առատիզմի համախտանիշ ունեցող երեխաների վարքի վերահսկման մեխանիզմներին, հմտություններին ու տեխնիկաներին չփորձրապետելու պատճառով: «Երբեմն երեխայի վարքը ագրեսիվ է լինում, որն արտահայտվում է ֆիզիկական գործողություններով՝ լաց, ծիչեր, ագրեսիվ պահված սոցիալական միջավայրում: Իսկ սա, ինքնին, հանգեցնում է ծնողների շրջանում մտահոգությունների ձևավորմանը՝ առատիզմով երեխաների ներկայությունը բացասաբար է անդրադառնում ոչ հաշմանդամ երեխաների վարքի և հուզական ոլորտի վրա» (Մասնակից 2): Արդյունքում, ծնողների շրջանում ձևավորվում և զարգանում է բացասական դիրքորոշում ներառական կրթության վերաբերյալ:

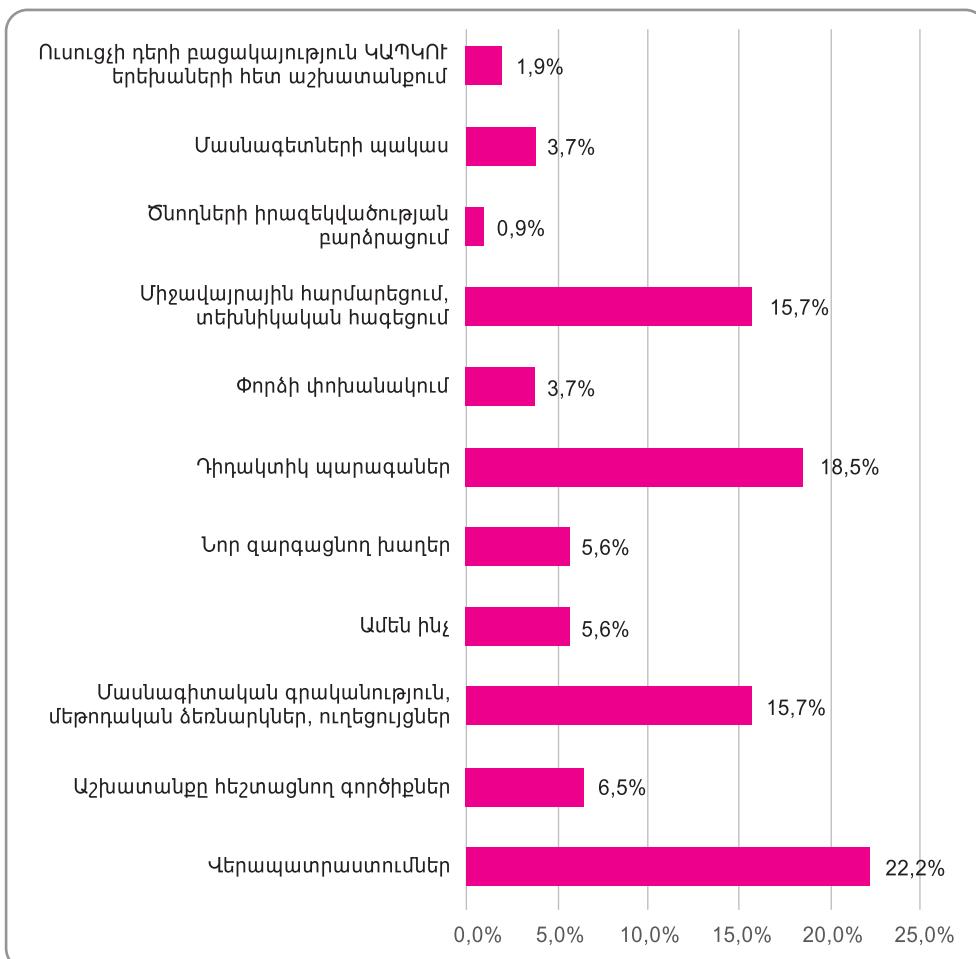
#### Գծապատկեր 8՝ Հիմնականում ի՞նչ խնդիրներ են առաջանում ԿԱՊԿՈՒ երեխայի աջակցության գործընթացում:



Ի տարբերություն նշված տոկոսային հարաբերության, տարածքային կենտրոնների աջակցող մասնագետներից միայն 3,7% էր քանակական հետազոտության մեջ կարևորում աշխատանքի որակի բարձրացման համար անհրաժեշտ մասնագետների գործունեությունը որպես կարևորագույն ռեսուրս (տե՛ս Գծապատկեր 9): Այն ժամանակ, եթե որա-

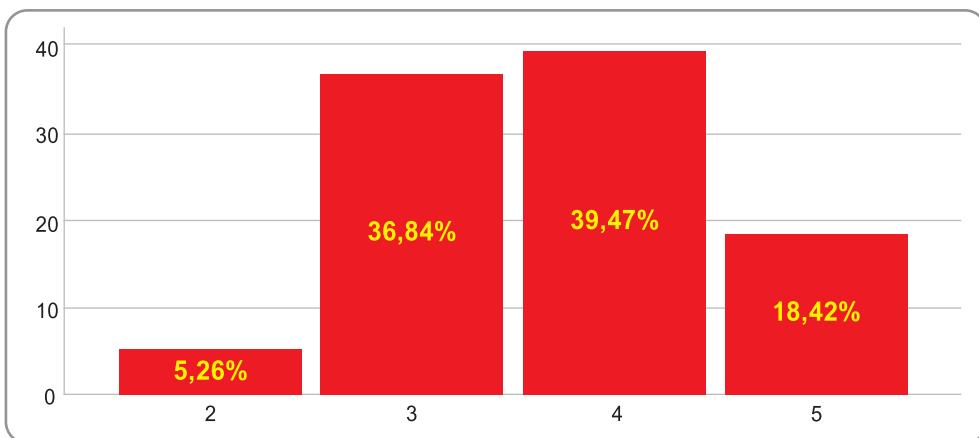
կական տվյալները հավաքագրելիս գրեթե բոլորը նշում էին, որ աջակցման թիմը շատ սակավաթիվ է, ինչը անմիջականորեն իր անդրադարձն է ունենում մատուցվող ծառայությունների որակի վլա, այս մասին բարձրածայնում էին ինչպես տարածքային մանկավարժական գործության կենտրոնների տնօրենները, աջակցություն մատուցող մասնագետները, այնպես էլ՝ դպրոցների տնօրենները և ուսուցչի օգնականները։ Փաստացի, այս մասին են վկայում նաև տարածքային աջակցության կենտրոնների մասնագետների թվի հարաբերակցության ցուցանիշները՝ ի համեմատություն աջակցություն պահանջող երեխաների թվի ցուցանիշների։ Օրինակ՝ Վանաձորի տարածքային կենտրոնն ունի 26 աջակցող մասնագետ, որոնք սպասարկում են թվով 357 աջակցության կարիք ունեցող երեխայի։

#### **ԳԺԱՊԱՄԿԵՐ 9՝ Ի՞նչ ռեսուրսներ կամ օժանդակող գործիքներ են հարկավոր Ձեզ՝ ձեր աշխատանքի որակը բարձրացնելու համար։**



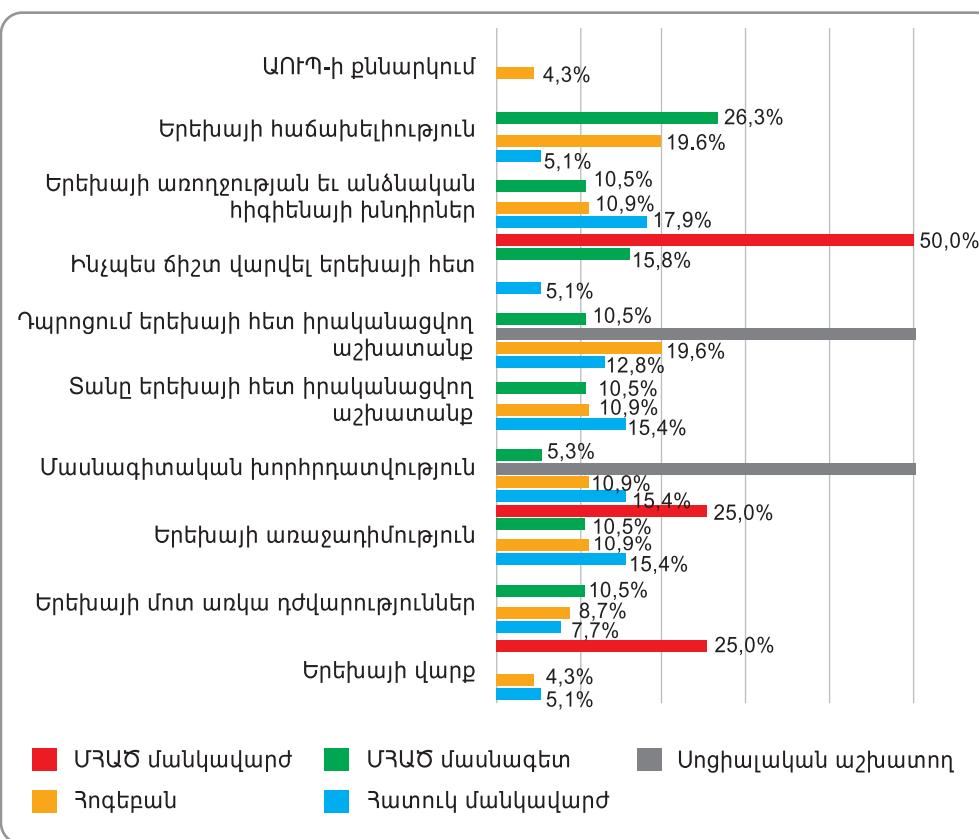
Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների և տարածքային աջակցության կենտրոնի մասնագետների համագործակցությանը վերաբերվող հարցումների արդյունքները միանշանակ փաստում են և արտահայտվում 100%-ոց վավերական և հանրագումարային ցուցանիշներով։ Միևնույն ժամանակ, անդրադարձալով այդ համագործակցության արդյունավետությանը՝ աջակցող թիմի մասնագետների միայն 39,47%-ն է այդ համագործակցության արդյունավետությանը՝ աջակցող թիմի մասնագետների միայն 3 միավոր են գնահատում սանդղակով, որտեղ մեկը նվազագույն միավորն է, իսկ հինգը առավելագույնը։ 3 միավոր են գնահատում հարցվողների 36,84%։

**Գծապատկեր 10՝ Մեկից իինգ բալային սանդղակով գնահատեք ծնողի հետ համագործակցությունը, որտեղ մեկը նվազագույն միավորն է, իսկ իինգը առավելագույնը:**



Վերոնշյալ համագործակցությունը երեխաների ծնողների հետ հիմնականում կապված է երեխայի հետ ճիշտ վարվելու խնդիրների կարգավորման (50%), դպրոցում երեխայի հետ իրականացվող աշխատանքների (50%) և մասնագիտական խորհրդատվության (50%) հարցերի լուծման հետ։ Ընդ որում, հարցադրումներին միանման կամ մոտ ինաստային առումով պատասխաններ տրվել են տարբեր մասնագետների կողմից (տե՛ս Գծապատկեր 11):

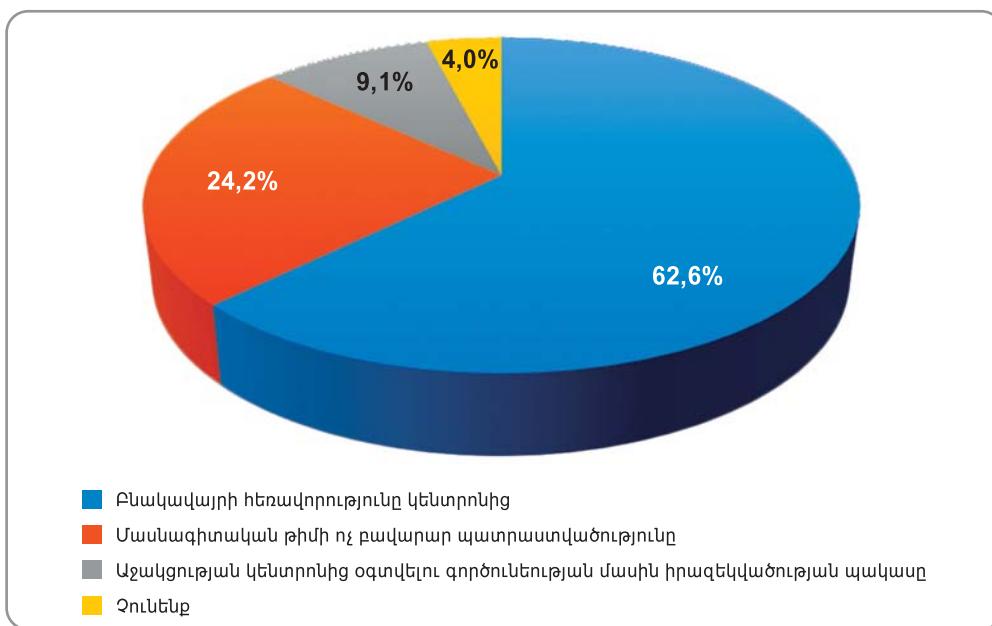
**Գծապատկեր 11՝ Դիմումների հարցերի շուրջ եք համագործակցում երեխաների ծնողների հետ։**



Տարածքային աջակցության կենտրոնի ծառայություններից օգտվելու հետ կապված դժվարությունների բացահայտմանն ուղղված հարցումները թույլ տվեցին բացահայտել հետևյալ պատկերը. Ծնողների մեծամասնությունը տարածքային կենտրոնի ծառայություններից օգտվելու գործում ամենամեծ խոչընդոտն է համարում բնակավայրի հեռավորությունը կենտրոնից (62,6%), այնուհետև նրանք նշում են մասնագիտական թիմի ոչ բավարար պատրաստվածությունը (24,2%), իսկ աջակցության կենտրոնից օգտվելու գործունեության մասին իրազեկման մասին պակասը, որպես գործոն, նշում է հարցվողների 9,1%-ը (տե՛ս Գծապատկեր 12):

Նույն համատեքստում, անդրադառնալով աջակցման կենտրոնների գործունեության արդյունավետությանը խոչընդոտող գործուների որակական հետազոտության արդյունքների վերհանմանը, պետք է նշել, որ հարցմանը մասնակից՝ մասնագետների պատասխանների վերլուծությունից երևում է, որ վառ արտահայտված դժվարություններ են ծագում նաև աջակցող թիմի այցելությունների ժամանակ՝ մարզերի հեռավոր գյուղական համայնքներում, բնակավայրերում աջակցային ծառայությունների մատուցման հետ կապված: Թեև մասնագետի տեղաշարժը կատարվում է կենտրոնը սպասարկող մեքենայի օգնությամբ, այնուհանդերձ, ճանապարհի հոգմեցուցիչ երկարությունը (կմ), ժամանակատարությունը լուրջ խոչընդոտներ են աշխատանքի արդյունավետության համար: Դատկապես եղանակային անբարենպաստ պայմաններում ավելի է սրվում տեղաշարժման, հեռավորության հաղթահարման խնդիրը: «Լինում են դեպքեր, որ այցը չի իրականացվում՝ եղանակային պայմանները հաշվի առնելով» (Մասնակից 1):

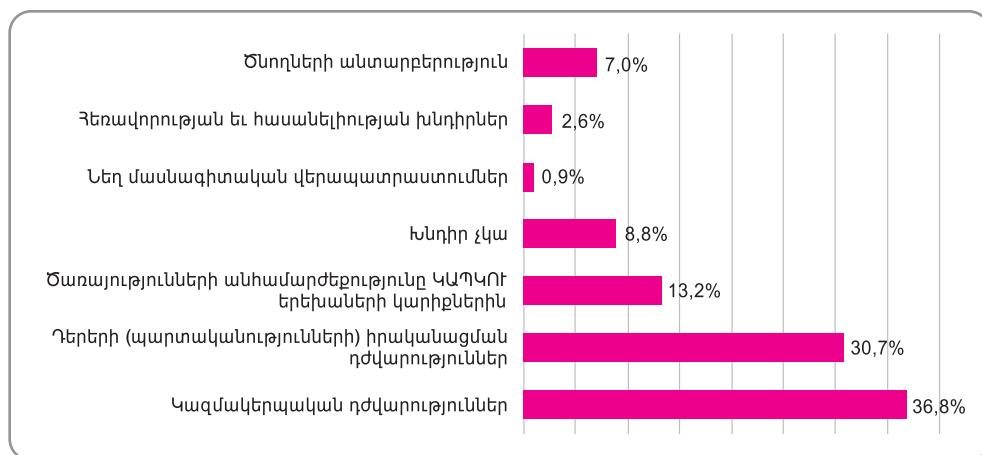
**Գծապատկեր 12՝ Ըստ Զեզ, ի՞նչ դժվարություններ են ունենում ծնողը և երեխան տարածքային աջակցության կենտրոնից օգտվելիս:**



Անդրադառնալով ուսուցիչների հետ իրականացվող տարածքային աջակցության կենտրոնների մասնագետների աշխատանքների վերլուծությանը, հիմնականում կարելի է առանձնացնել այն խնդիրները, որոնք մեծամասամբ կապված են կազմակերպչական դժվարությունների (36,8%), դերերի (պարտականությունների) իրականացման դժվարությունների հետ (30,7%), ինչպես նաև՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կարիքներին անհամարժեք ծառայությունների մատուցման հետ կապված, որոնցից բխող խնդիրները կազմում են 13,2% (տե՛ս Գծապատկեր 13): Այս ցուցանիշները շեշտադրում են այն փաստը, որ, այնուամենայնիվ, համագործակցային աշխատանքում դեռ բավարար խնդիրներ են առկա:

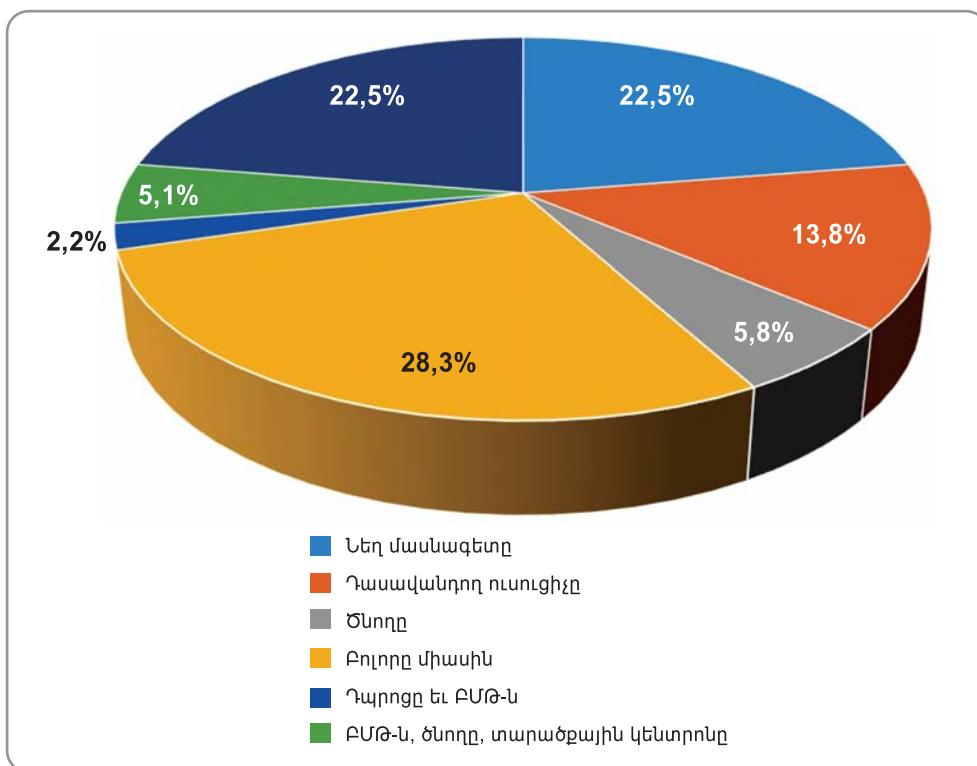
Մասնավորապես, աջակցման կենտրոնների մասնագետների հետ իրականացված հարցազրույցները փաստում են, որ առհասարակ, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների շահերի իրացման և աջակցային աշխատանքների կազմակերպման ընթացքում կենտրոնի մասնագետների և բազմամասնագիտական թիմի միջև աշխատանքային տարածայնություններն ու դժվարությունները մեծամասամբ ծագում են անհատական ուսուցման պլանի (ԱՌԴՊ) ոչ գրագետ կազմնան արդյունքում։ Ուսուցիչները հաճախ դժվարություններ են ունենում թղթաբանության, ԱՌԴՊ-ի կազմնան աշխատանքների հետ կապված փաստելով, որ այն ժամանակատար է և ներառական կրթության արդյունավետ գործիք չէ։ Դժգոհությունը հատկապես նկատելի է մեծահասակ ուսուցիչների շրջանում, ովքեր ԱՌԴՊ-ի կազմնան աշխատանքները չեն դիտարկում որպես իրենց պարտականություն և գտնում են, որ այդ ամենը կրում է հիմնականուն ձևական բնույթ։ «ԱՌԴՊ շատ դեպքերում կազմվում է բազմամասնագիտական թիմի կողմից՝ երեխայի կարիքներին համապատասխան, կամ ուսուցչի օգնականներին է վստահվում սյու հարցը, ինչը իհարկե սխալ է» (Մասնակից 3)։ Ըստ հարցվողների՝ դժգոհությունները կապված են նաև ուսուցչի օգնականի ինստիտուտի գործառության թերացումների հետ։ Ուսուցչի օգնականները, հարցման մասնակիցներից ոմանց համոզմամբ, ուղղակի պահովվել են ձևական ներկայություն դասաժամներին, եթե, իհարկե, դա տեղի է ունենում։ Սակայն, այնուամենայնիվ, աշխատանքն արդյունավետ կլինի միայն այն դեպքում, եթե գործընթացի բոլոր մասնակիցները համագործակցեն երեխայի կարիքների սահմանման և աշխատանքի մեթոդների ու եղանակների որոշման հարցում։

**Գծապատկեր 13՝ Ի՞նչ բացբողումներ կամ վրիպումներ են գրանցվում ուսուցիչների հետ համագործակցության ընթացքում:**



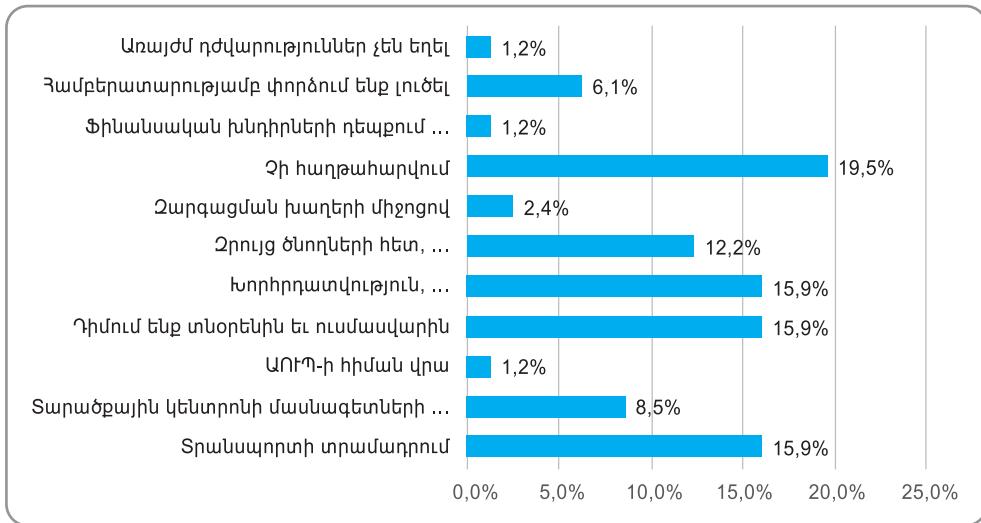
Ծարունակելով այս հարթակում իրականացվող վերլուծությունը, պետք է փաստել, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ կազմակերպվող աշխատանքների համար, ինստիտուցիոնալ մակարդակում պատասխանատու մասնագետների հարցում, ևս գրանցվեցին դժվարություններ, որոնք պայմանավորված էին նրանց իրազեկման պակասով և անտեղյակությամբ։ Մասնագետների 28,3%-ը նշում էր, որ այս հարցում պատասխանատու են բոլորը, 22,58% ցուցանիշներ են գրանցվել թե՛ ներ մասնագետների, և թե՛ ուսումնական գծով փոխտնօրենի պատասխանատվության հարցում։ Եվ միայն 13,8% էր կարծում, որ խնդրո առարկայի համար պատասխանատու է դասավանդող ուսուցիչը՝ մինչդեռ դպրոցի և բազմամասնագիտական թիմի պատասխանատվության մասին նշել էր հարցվողների 2,2%։ Ինչ վերաբերում է ծնողի, բազմամասնագիտական թիմի և տարածքային կենտրոնի պատասխանատվությանը, ապա հարցվողների 5,8% և 5,1%ն է միայն անդրադարձել վերոնշյալ կառույցների առանձնացմանը % (տե՛ս Գծապատկեր 14)։

**Գծապատկեր 14՝ Ո՞վ է պատասխանատու կրթական առանձնահատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների հետ կազմակերպվող աշխատանքների համար:**



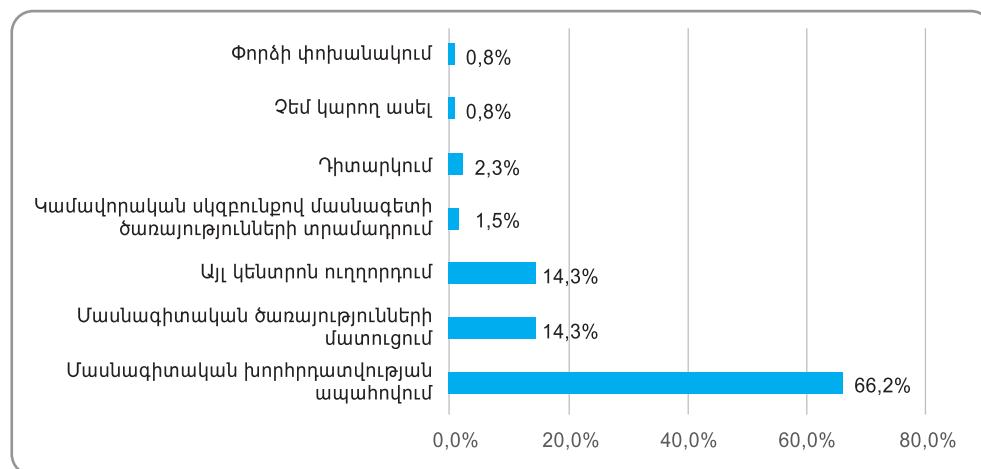
Այն հարցին, թե ինչպես են փորձում հաղթահարել ծագած դժվարությունները, բազմամասնագիտական թիմի անդամների տրված պատասխանները նտահոգիչ են այն առումով, որ հարցվողների մեծամասնությունը (19,5%) կարծում է, որ այդ խնդիրներն, այնուամենայնիվ, չեն հաղթահարվի, մի մասը համարում է, որ թե տրասպորտի տրամադրումը (15,9%), թե տնօրենին և ուսամասվարին դիմելը (15,9%) և թե տարբեր մասնագետների հետ իրականացվող խորհրդատվությունն ու համագործակցությունը (15,9%) կարող է լուծել ծագած դժվարությունները այն դեպքում, երբ համբերատարության դրսևորմանը անդրադարձել է հարցվողների 6,1%, իսկ տարածքային կենտրոնի մասնագետների դպրոց այցելելուն՝ 8,5%: Ուշագրավ է այն փաստը, որ դժվարություններն ընկալելիս, մասնակիցները հիմնականում այն պատկերացնում էին դպրոցի շրջանակներում և չեն դիտարկում այն որպես խնդիր, որը ծագում է տարածքային կենտրոնում, կամ հանդիսանում է ենթակառուցվածքային խնդիր (տե՛ս Գծապատկեր 15):

**Գծապատկեր 15՝ Ինչպե՞ս եք փորձում հաղթահարել ծագած դժվարությունները:**



Ինչ վերաբերվում է նախակրթարանների հետ իրականացվող համագործակցային աշխատանքի կազմակերպմանը, ապա այս դեպքում ամփոփիչ տվյալները առավել քան հուսադրող էին, քանզի մասնագիտական խորհրդատվության ապահովումը 66,2%-ի կողմից մատնանշվում էր որպես համագործակցության արդյունավետ եղանակ, իսկ մասնագիտական ծառայությունների մատուցման (14,3%) կամ այլ կենտրոն ուղղորդելու (14,3%) համագործակցային եղանակները կարևորում էին համապատասխանաբար (տես Գծապատկեր 16):

**Գծապատկեր 16՝ Համագործակցության ի՞նչ եղանակների եք կիրառում նախակրթարանների հետ աշխատանքում:**



Բազմամասնագիտական թիմի գործունեության ընթացքում կարևորվող կրթական չափորոշիչներից և ուսումնաօժանդակ ձեռնարկներից օգտվելու հարցումներին վերաբերվող քանակական վերլուծությունները փաստում են, որ մասնագետների մեջ մասը՝ (39,4%), նախապատվությունը տալիս է «0-6 տարեկան երեխայի զարգացման և կրթության չափորոշիչներ»-ին, 20,2%-ը սեփական գործունեության կազմակերպման գործընթացում մեջ տեղ է տալիս «Թեքս և միջին մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխաների չափորոշիչներ»-ին կամ այլ դասագրքերին, 11,1%-ը հիմնականում օգտվում է «Ներառական կրթություն» ուսումնամեթոդական ուղեցույցից և «Հատուկ մանկավարժություն» գրքից: Տարբեր մասնագիտական գրականություն էին նշում հարցվողների՝ համապատաս-

խանաբար 11,1%-ը, այն դեպքում, երբ ԱՐԿ ֆունկցիայի Միջազգային Դասակարգումը մատնանշել է հարցվողների 3%-ը, իսկ հանրակրթական չափորոշիչները 1%-ը: Ուշագրավ է նաև այն, որ հարցվողների 4%-ը վստահ է, որ կրթական և ոչ մի չափորոշիչ գոյություն չունի (տե՛ս Աղյուսակ 3):

Ի դեպք վհաստենք, որ բազմամասնագիտական թիմի կողմից այդքան կարևորվող՝ «0-6 տարեկան երեխայի զարգացման և կրթության չափորոշիչներ»-ի կիրառումն այս համատեքստում անհասկանալի էր նախնառաջ այն պարզ պատճառով, որ «Ծննդից մինչև 6 տարեկան երեխաների զարգացման և կրթության չափորոշիչներ» խորագործ (հատկանշական է, որ սա է նշված չափորոշիչների ծիշտ խորագիրը, որը հարցվողներից և ոչ մեկը իր պատասխաններում չեղ կարողացել ձևակերպել) Յունիսեֆ (ՄԱԿ-ի մանկական իհմնադրամի) ֆինանսական աջակցությամբ տպագրված չափորոշիչներն, որոնք 2011 թվականին հաստատված են ՀՅ կրթության և գիտության նախարարության կողմից, ամենևին էլ ժամանակահունչ չեն, և թե՛ տարիքային առաջատար գործունեության սահմաններում, թե՛ նախապատվության առումով չեն կարող հանդիսանալ ուղենիշ և համապատասխանել համընդհանուր ներառման կրթական չափորոշիչներին ներկայացվող պահանջներին, հետևաբար և անհասկանալի էր մասնագետների մեջ մասի՝ (39,4%)-ի նախապատվությունը այս չափորոշիչների կիրառման հարցում: Ինչ վերաբերվում է 2015 թվականին տպագրված «Ներառական կրթություն» ուսուումնամեթոդական ուղեցույցին և «Հատուկ մանկավարժություն» գրքին, որոնց անհրաժեշտությունն արժենորում էր հետազոտվող մասնագետների 20,2%-ը, ապա պետք է վհաստենք, որ առաջին դեպքում ուսուումնամեթոդական ուղեցույցը հրատարակված «Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության կողմից չի հանդիսանում կրթական չափորոշիչ և հանդիսանում է ընդամենը ներառական կրթության ներդրման ուղղությամբ վերապատրաստում իրականացնող մասնագետների և հանրակրթական ուսուումնական հաստատությունների ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գործնթացի աջակցման միջոց: Իսկ երկրորդ դեպքում անդրադառնալով «Հատուկ մանկավարժություն» գրքին, որպես կրթական անհրաժեշտ չափորոշիչ, հարցվողները չեն կարողնառու հստակեցնել գրքի հեղինակներին, խմբագրման տարեթիվը և դրա կիրառումը որպես չափորոշիչ կամ ուսումնաօժանդակ միջոց:

Այն վհաստը, որ մանկավարժական աջակցություն ցուցաբերող մասնագետները տեղեկացված չեն անգամ կրթական չոփորոշիչների և դրանց կիրառման անհրաժեշտությանն իրենց աշխատանքի ընթացում, բխում է նաև ոլորտում առկա այն բացասական դիրքորոշումից, որ նեղ հատուկ կրթության ոլորտի մասնագետների գործունեությունը ՀՅ կրթական բարեփոխումների շրջանակներում այլևս մղվում է հետին պլան՝ նախապատվությունը տալով ուսուցչի օգնականների գործառույթներին, և գործնականուն փորձելով փոխարինել նեղ մասնագետի աշխատանքը անհասկանալի և համապատասխան որակավորում չունեցող մասնագետներով: Սա է պատճառը, որ հարցված մասնագետները մեծամասամբ տեղեկություն չունեն անգամ համընդհանուր ներառականության անցման փուլում ձևակերպած հաստիկացուցակների, վերջիններիս աշխատանքային անձնագրերի և դերակատարումների մասին: Հնարավոր է, որ հենց սա է պատճառը, որ հարցված մասնագետներն իրազեկ չեն կրթական չափորոշիչներով նախատեսված իրենց գործառույթներին և չունեն օրենսդրական կամ իրավական որևէ կողմնորոշում:

Կրթական չափորոշիչները և ուսումնաօժանդակ ծեռնարկները ընդունելով որպես ուղենիշ, այնուամենայնիվ մասնագետներն առանձնացնում են իրենց կողմից նախընտելի և արդյունավետ աջակցման մեթոդներ, որոնցով աշխատում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ: Տվյալ մեթոդները ներկայացված են ստորև տրվող գծապատկերում, որից ակնհայտ է դառնություն, որ հիմնական կիրառվող մեթոդը զարգացնող խաղերն են (23,5%), գրույցի մեթոդը (14,8%) և արտթերապիան՝ 9,4%: Միևնույն աղյուսակում ներկայացված տվյալները վկայում են նաև, որ

աջակցման կենտրոնի շատ մասնագետներ պատկերացում չունենին, թե «մեթոդ» ասվածը իրենից ինչ է ներկայացնում: Սա փաստում են այնպիսի պատասխաններ, ինչպիսիք են՝ «...չեմ կարող նշել մերորդ, անհատական պարապմունքներ, տարբեր, բանավոր հարցում, ինքու եմ ստեղծում, դիդակտիկ պարագաներ, մասնագիտական գրականություն և այլն...»(տե՛ս Գծապատկեր 17):

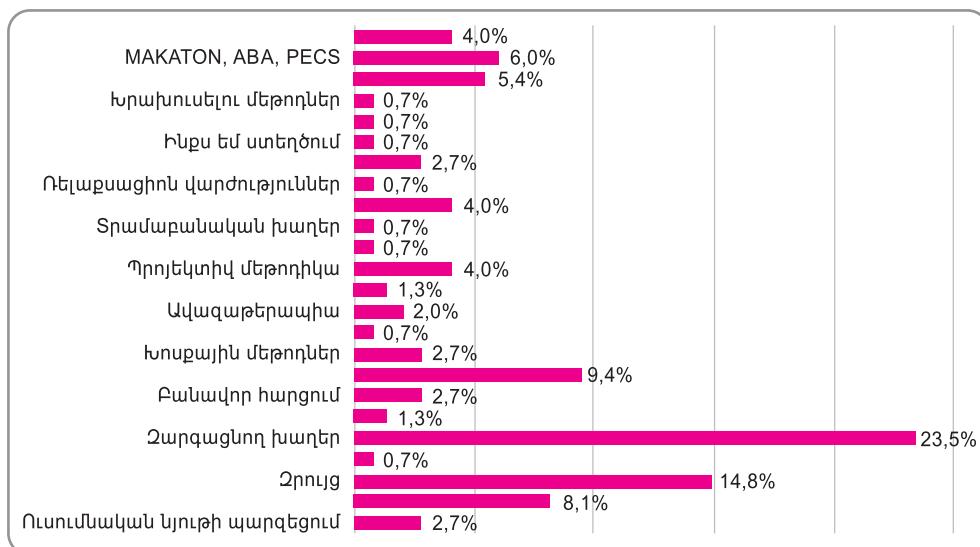
Դրա մասին են փաստում նաև որակական հետազոտության արդյունքները, որտեղ նկատելի է, որ եթե հարցմանը մասնակից հոգեբանների մեջամասնությունն ունի մասնագիտական գործունեության մասին հստակ պատկերացում, ապա մնացյալ մասնագետներից շատերը դժվարանում էին աշխատանքի կոնկրետ մեթոդներ նշել: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխանների հետ աշխատանքում կենտրոնի հոգեբանների կողմից աջակցության բովանդակությունը կազմում է տարբեր հոգեբանական թեստերի (Դեպինագի թեստ, Լյուշերի գունային թեստ), գործելաեղանակների, հոգեբանական մեթոդների (զրույց, դիտարկում), թերապիանների (ավազաթերապիա, երաժշտաթերապիա, պարային թերապիա), դիդակտիկ նյութերի կիրառությունը, որը պայմանավորված է երեխայի տարիքային առանձահատկություններով, խնդրի խորությամբ:

**Աղյուսակ 3՝ Զեր գործունեության ընթացքում կրթական ի՞նչ չափորոշիչներից կամ ուսումնաօժանդակ ձեռնարկներից եք օգտվում:**

N	Տոկոս
Տարբեր մասնագիտական մեթոդական գրականություն	11 11,1%
0-6 տարեկան երեխայի զարգացման և կրթության չափորոշիչներ	39 39,4%
Երեխայի ներառական կրթության սկզբունքներ	3 3,0%
Թեթև և միջին մտավոր խնդիրներ ունեցող երեխանների չափորոշիչներ, այլ դասագրքեր	20 20,2%
Խաղեր	1 1,0%
ԱՈՒՊ	3 3,0%
Ներառական կրթության ուսումնամեթոդական ուղեցույց, հատուկ մանկավարժություն գիրք	11 11,1%
Լոգոպեդական ձեռնարկներ	1 1,0%
Դամացանց	2 2,0%
Դանրակրթական չափորոշիչներ	1 1,0%
Չունենք	4 4,0%
ԱՐԿ Ֆունկցիայի միջազգային դասակարգում	3 3,0%
<b>Ընդհանուր</b>	<b>99 100,0%</b>

Տոկոսները հիմնված են պատասխանների վրա, քանի որ յուրաքանչյուր հարցվող կարող էր նշել մի քանի պատասխան:

Գծապատկեր 17՝ Առակցման հիմք մեթոդներով եթ աշխատում երեխաների հետ:



Տոկոսներով ի հիմնված են պատասխանների վրա. քանի որ լուրաբանությունը հառպվու կարող է ո նշել մի քանի պատասխան



## ՄԱՍ 2

# Ներառական կրթության որակի եւ համապատասխան մանկավարժական պայմանների ապահովման ուսումնասիրությունը համընդիանուր ներառական կրթության անցում կատարած մարզերի օրինակով

## Պատճենաբանության համարակալի սպառության վերաբերյալ

**Ա**րթության իրավունքը համընդհանուր է և պետք է ներառի բոլոր երեխաներին, երիտասարդներին ու մեծահասակներին, որոնք հաշմանդամություն ունեն: Այս իրավունքը սահմանվում է «Երեխայի իրավունքների մասին» հոչակագրում (1989թ.) և արտացոլվում միջազգայնորեն ընդունված մի շարք կարևոր հոչակագրերում, ներառյալ՝ «Կրթություն բոլորի համար» համաշխարհային հոչակագիրը (1990թ.), «Հաշմանդամ անձանց համար հնարավորությունների հավասարեցման ստանդարտացված կանոնները» (1993թ.), Սալամանկայում ՅՈՒՆԵՍԿՕ կազմակերպության կողմից ընդունված որոշումը և գործողությունների ենթատեքստը (1994թ.) և Դակարի գործողությունների ենթատեքստը (2000թ.): Հանրապետությունում երեխաների իրավունքների պաշտպանության համակարգված գործնքացը սկսվել է «ՄԱԿ-ի երեխայի իրավունքների մասին» հոչակագրին միանալուց հետո: 1996 թվականին ընդունվեց «Երեխայի իրավունքների մասին» ՀՅ օրենքը, 1999-ին «Կրթության մասին» ՀՅ օրենքը, 2001-ին՝ «Կրթության զարգացման 2001-2005 թվականների պետական ծրագիր» ՀՅ օրենքը, 2005-ին «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց կրթության մասին» ՀՅ օրենքը:

«Կրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը սկիզբ դրեց հատուկ կրթական համակարգի բարեփոխումներին: Օրենքում ամրագրված է, որ «կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթությունը, ծնողների ընտրությամբ, կարող է իրականացվել ինչպես ընդհանուր հանրակրթական, այնպես էլ հատուկ դպրոցներում՝ հատուկ ծրագրերով»:

Հանրակրթական համակարգին գուցընթաց հատուկ կրթության բարեփոխման ծրագիրը ևս հիմնված է հիմնարար երկու՝ կրթության նաև լինելու և որակի սկզբունքների վրա: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների տեսանկյունից դա ենթադրում է հավասար պայմանների ստեղծում և նրանց կարիքին համապատասխան՝ որակյալ կրթության հնարավորություն:

Ներառական կրթությունը, համապատասխանաբար, սահմանվեց որպես գործընթաց՝ ուղղված ուսումնառողների բազմազանությունից բխող կարիքների բավարարմանը՝ կրթության մեջ և կրթությունից մեկուսացումը նվազեցնելու միջոցով: Որպես այդպիսին, այն 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 կբարակացնեն միասնականությունը և յուրահատկությունը
4. դպրոցը պետք է բացահայտի և չեզոքացնի ուսումնական կյանքում լիարժեք մասնակցությանը խոչընդոտող գործոնները բոլոր աշակերտների համար
5. ներառական կրթությունը ենթադրում է կրթական գործընթացների կազմակերպման և կառավարման խորքային և երկարաժամկետ փոփոխություններ;
6. ներառական կրթությունը ենթադրում է աջակից կառույցների և ռեսուրսների ստեղծում՝ ուսուցչական, աղմինիստրատիվ անձնակազմի, աշակերտների և ծնողների և նե-

րառական կրթության համակարգի այլ շահառումների համար (Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն, 2013):

2008թ.-ին ժնևում կայացած Կրթության միջազգային կոնֆերանսի 48-րդ համաժողովի շրջանակներում քննարկվեցին նի շարք առանցքային դրույթներ, որոնք անմիջականորեն վերաբերվում էին «ներառական կրթություն», «կրթություն բոլորի համար» և «կրթության մեջ ինտեգրում» հասկացությունների հստակեցմանը: Վերջիններս շատ հաճախ նույնացվում են, սակայն սկզբունքորեն տարբեր նպատակներ և խնդիրներ են իրենց մեջ պարունակում: Ներառական կրթությունը նպատակ ունի ապահովելու որակյալ կրթություն՝ խտրականության ցանկացած ձևի բացահանձնությունը, այն ավելին է, քան մասնակցությունը և հասանելիությունը, և կոչված է յուրաքանչյուրի անհատական կարողությունների զարգացմանը՝ որակյալ կրթություն տրամադրելու միջոցով (Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն, 2013): Միևնույն ժամանակ, ներառական կրթությունը չի կարելի նույնականացնել նաև կրթության մեջ ինտեգրման հասկացության հետ, քանի որ այն ապահովում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների մասնակցությունը կրթական գործընթացներում, իսկ ներառումը ամրագրում է որակյալ կրթություն ստանալու բոլորի իրավունքը: Ինտեգրումը ենթադրում է, որ աշակերտները իրենք պետք է հարմարվեն առկա դպրոցական համակարգին (առարկայական պլաններին, դասավանդման մեթոդներին, արժեքներին և այլն), իսկ ներառական կրթության դեպքում դպրոցն ինքն է փոխակերպվում, որպեսզի բավարարի յուրաքանչյուր երեխայի առանձնահատուկ կարիքները: Այսինքն՝ այս դեպքում ոչ թե երեխան է հարմարվում դպրոցին, այլ դպրոցն է հարմարվում յուրաքանչյուր երախայի (Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն, 2013):

Ակնհայտ է, որ այս մոտեցումների որդեգրումն ինքնին ենթադրում է կրթական համակարգի և օրենսդրական խորթային փոխակերպումներ, որոնք պետք է հստակեցվեն և մշակվեն ներառական կրթության գաղափարի ամրագրմամբ:

Ինչպես նշվեց, Հայաստանում ներառական կրթության համակարգի ներդրումն սկսվել է 2000 թվականների սկզբից և առ այսօր գտնվում է կայացման փուլում: Օրենսդրական հիմքերը ներառական կրթության վերաբերյալ սկսվել են ձևավորվել են

2005 թվականից, այն ժամանակ, երբ ոլորտային գործնական աշխատանքները պետական և հասարակական կազմակերպությունների կողմից սկսվել են իրականացվել դեռ 2001 թվականից:

2010 թվականին, Տավուշի մարզում՝ «Հույսի կամուրջ» հասարակական կազմակերպության և ՀՅ կրթության և գիտության նախարարության համատեղ նախաձեռնությամբ սկզբ դրվեց փորձնական մի ծրագրի: Ծրագրի նպատակը հետևյալն էր. մարզում գործող բոլոր հանրակրթական դպրոցներում ստեղծել պայմաններ՝ հատուկ կրթական կարիք ունեցող երեխաների կրթությունն իրականացնելու համար: Այս համատեքստում, առաջին անգամ, առաջադրվեց ուսուցչի օգնականների հարցը, որը պիտի ուղղված լիներ աջակցության կարիք ունեցող երեխաների ուսուցումն ավելի արդյունավետ կազմակերպելու խնդրի լուծմանը: Ուսուցչի օգնականի թիվը որոշվում էր դպրոցի ընդհանուր սովորողների միջին տարեկան թվի 10%-ի հաշվարկից: Տավուշի մարզի 77 դպրոցներից 62-ում չկային վկայագրված կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներ, և այստեղ աշխատում էին միայն ուսուցչի օգնականները: Այդ ժամանակաշրջանում Տավուշի մարզի 15 դպրոց ներառված էր ՀՅ-ում գործող ներառական դպրոցների ցուցակում: Ասել է թե՝ վերոնշյալ դպրոցներում սովորում էին վկայագրված երեխաներ: Նշված դպրոցներում աշխատում են և ուսուցչի օգնականներ, և հատուկ մանկավարժներ: Հատուկ մանկավարժների ֆինանսավորումն իրականացվում էր ՀՅ կառա-

Վարության կողմից հաստատված փորձնական կարգի միջոցով՝ առանց ավելացված չափաբանակի:

Ըստ Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոնի (2013) Աերկայացված տվյալների՝ 2007 թ-ին Քայաստանում եղել է պաշտոնապես գրանցված 10 ներառական կրթություն իրականացնող դպրոց, սակայն, այնուհետև հինգ տարվա ընթացքում այդ թիվը ավելացել է և 2012 թ-ին հասել է 98-ի:

2012 թ-ին ՀՅ կրթության և գիտության նախարարությունը հանդես եկավ մի նախաձեռնությամբ, որի համաձայն այլևս գոյություն չեն ունենալու ներառական դպրոցներ և Քայաստանում անցում է կատարվելու համընդհանուր ներառականությանը: Սա նշանակում, որ երկրում գործող բոլոր հանրակրթական դպրոցներն, ինքնըստիճանը, պետք է իրականացնեն ներառական կրթություն: Սակայն, իհարկե միայն գաղափարական մակարդակով այս գործառույթը նպատակին հասցնել հնարավոր չէր: Ահրաժեշտ էր ճշգրտողեն հաշվարկել պետական բյուջետային միջոցները, առկա մասնագիտական ռեսուրսների բավարար քանակն ու որակը դպրոցներում և հարակից այլ կառույցներում, դպրոցների ուսուցիչների և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող երեխաների և նրանց ծնողների պատրաստվածության մակարդակը և այլն: Այսինքն՝ հայ հասարակության պատրաստվածությունը և իրազեկվածությունը գլորալ առումով պետք է այս գործընթացի համար հիմք հանդիսանային:

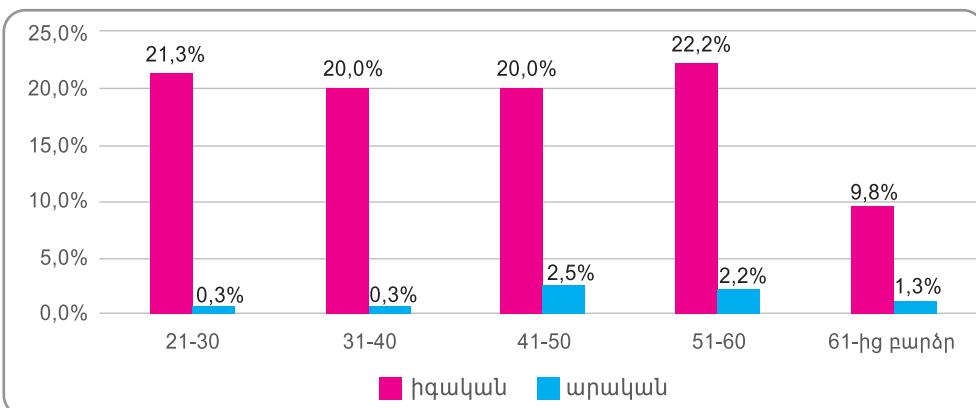
Այսօր արդեն, յոթ տարի անց, խնդիրը շարունակում է մնալ առավել քան արդիական, քանի որ, ընդհանուր առմամբ կարելի է փաստել, որ որակային առումով այն մարզերում, որտեղ անցում է կատարվել համընդհանուր ներառական կրթության՝ համաձայն ՀՅ կառավարության 2016 թվականի փետրվարի 18-ի «Համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանին և ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» թիվ 6 արձանագրային որոշման, առկա են լուրջ խնդիրներ, քանի որ ներդրված մոդելը գրեթե ոչ մի հիմք չի ունեցել, նախապատրաստական աշխատանքներ չեն իրականացվել կամ իրականացվել են շատ թերի և մակերեսորեն, մեկ օրուն փոխվել է համակարգի դրվածքը՝ ավելացել կամ պակասել են համակարգը աշխատանող օղակները:

## Տավուշի պերսոնալիզմ

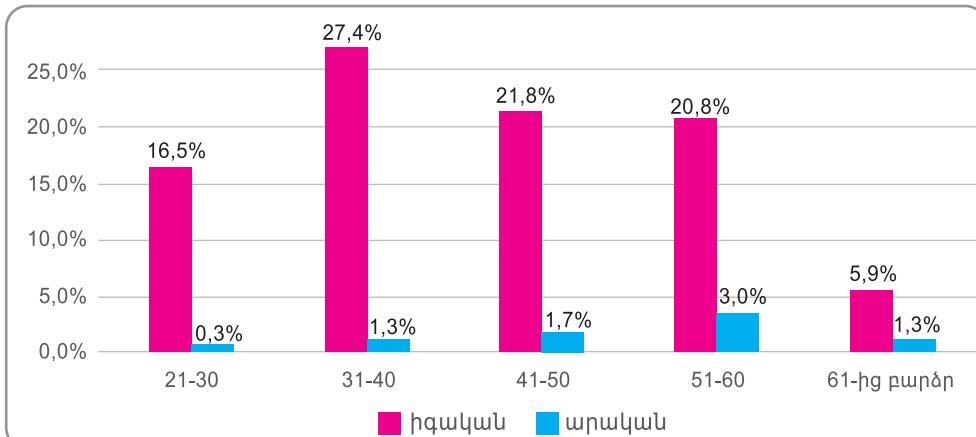
Երառական կրթության շահակիցներն ընհանուր համատեքստում հանդիսանում են ուսուցիչները, ծնողները, բազմանագիտական թիմի անդամները, որոնք իրենց գործունեությունն են ծավալում ինչպես աջակցության կենտրոններում, այնպես էլ՝ դպրոցներում, և իհարկե, երեխաները, ինչպես կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող, այնպես էլ՝ չունեցող: Պետք է նշել, որ այս ամբողջ գործընթացը ուղղված է երեխայի կրթության իրավունքի լավագույն իրացմանը. Այս համատեքստում, հետազոտության ուշադրությունից դուրս չեն մնացել համընդանուր ներառական կրթության գործընթացը ապահովող ուսուցիչները և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողները:

Հետազոտությունն իրականացվել է երեք թիրախ մարզերում՝ համեմատական կտրվածքով: Տվյալ հետազոտությանը մասնակցած ուսուցիչների սեռատարիքային կազմը ներկայացվում է ստորև՝ գծապատկերներում՝ ըստ մարզերի: Ստորև ներկայացված գծապատկերներից երևում է, որ բոլոր երեք թիրախ մարզերում էլ ուսուցիչների ակնհայտ՝ գերակշիռ մեծամասնությունը իգական սեռի ներկայացուցիչներ են: Անդրադառնալով նրանց տարիքային շեմին պետք է նշել, որ եթե Լոռու (27,4%) և Սյունիքի (25,2%) մարզերում ուսուցիչների մեծամասնության տարիքային շեմը 31-40 տարեկան է, ապա Տավուշի մարզում ուսուցիչների տարիքային համամասնությունը գորեք հավասարապես է բաշխված: 21-30 տարեկան ուսուցիչներ (21,3%), 31-40 տարեկանները՝ 20%, 41-50 տարեկանները՝ 20%, 51-60 տարեկանները՝ 22,2% (տե՛ս Գծապատկեր 1, 2, 3):

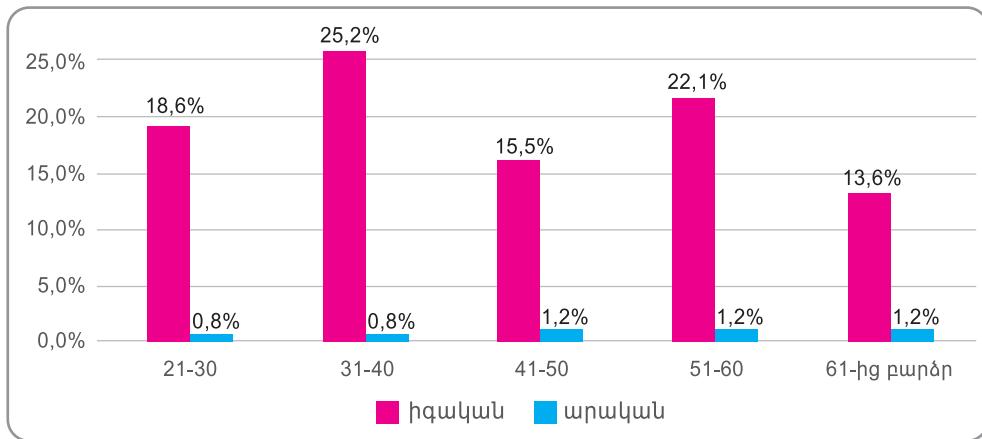
**Գծապատկեր 1՝ Հետազոտությանը մասնակցած Տավուշի մարզի ուսուցիչների սեռատարիքային կազմ:**



**Գծապատկեր 2՝ Հետազոտությանը մասնակցած Լոռու մարզի ուսուցիչների սեռատարիքային կազմ:**



**Գծապատկեր 3՝ Հետազոտությանը մասնակցած Սյունիք մարզի ուսուցիչների սեռատարիքային կազմ:**

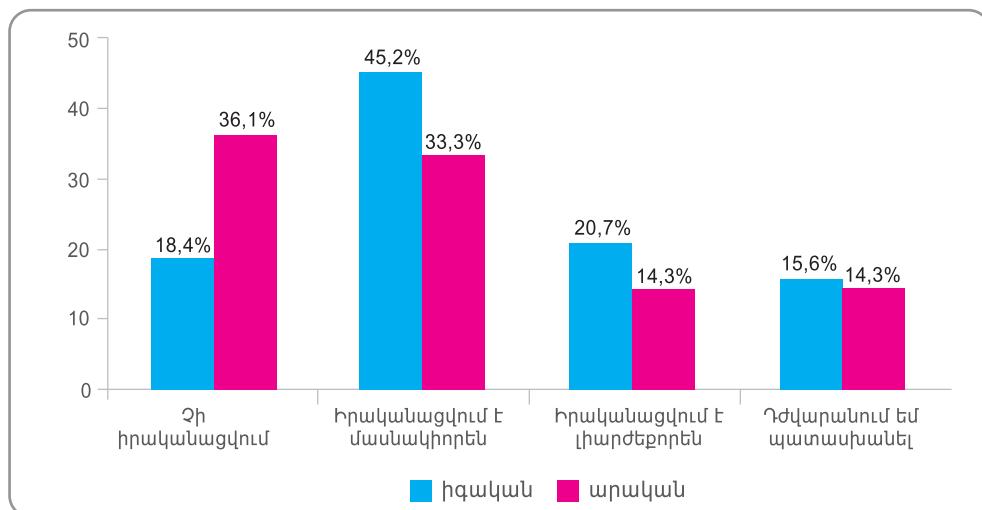


Հետազոտությանը մասնակից ուսուցիչների պատասխանների վերլուծությունն իրենց դպրոցում իրականացվող ներառական կրթության որակի և ձևաչափի վերաբերյալ(հնչապես և որքանով է իրականացվում) ամփոփում է որոշակի արդյունքներ, որոնք, ըստ ուսուցիչների սեռային պատկանելության, բաշխվում են հետևյալ կերպ(տես Գծապատկեր 4, 5, 6): Տավուշի մարզի արական սեռի ուսուցիչների մեջամասնությունը (38,1%) գտնում է, որ ներառական կրթությունն իրենց դպրոցում չի իրականացվում, 33,3%-ն էլ համոզված է, որ իրականացվում է մասնակիորեն: Միևնույն ժամանակ, իգական սեռի ուսուցիչների ծանրակշիռ մասը (45,2%) և կարծում է, որ ներառական կրթությունն իրենց դպրոցում իրականացվում է մասնակիորեն (տես Գծապատկեր 4):

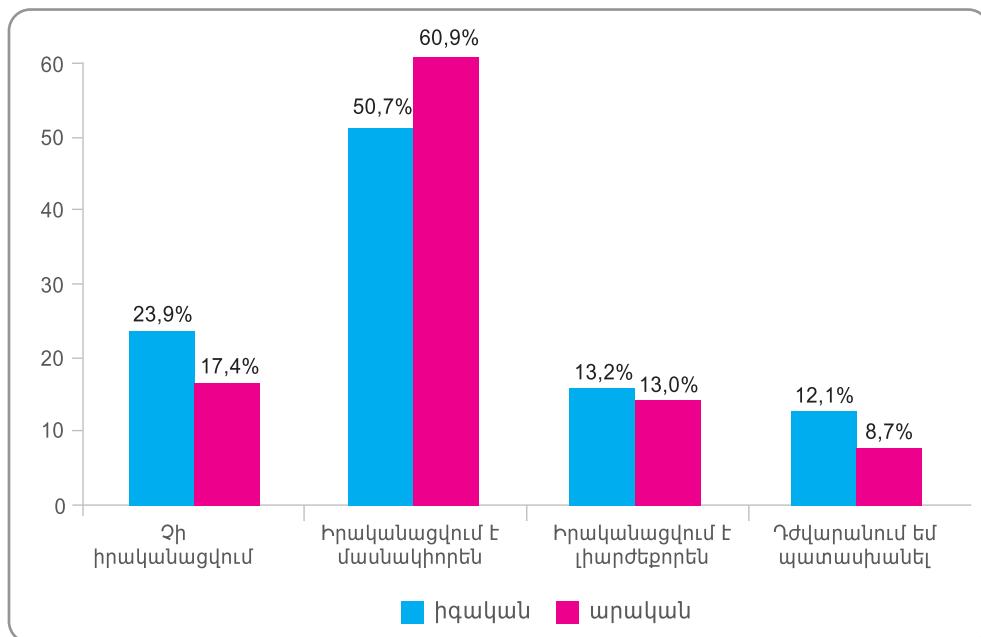
Լոռու մարզում պատկերը փոքր ինչ տարբեր է: Այստեղ և արական, և իգական սեռի ուսուցիչների պատասխանների տարբերությունները մեծ չեն: Եվ տղամարդ (60,9%), և կին (50,7%) ուսուցիչները գտնում են, որ ներառական կրությունն իրենց դպրոցում մասնակիորեն է իրականացվում (տես Գծապատկեր 5):

Պատկերը գրեթե նույնական է Սյունիքի մարզում, որտեղ ևս՝ տղամարդ (46,2%) և կին (51%) ուսուցիչների մեջամասնության կարծիքով ներառականությունը իրականում մասնակիորեն է իրականացվում (տես Գծապատկեր 6):

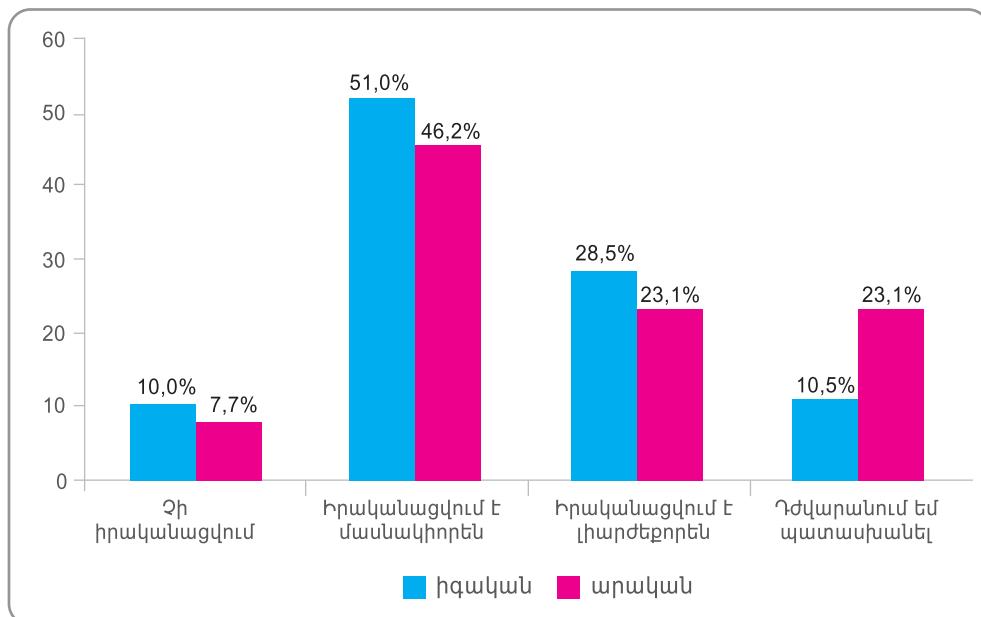
**Գծապատկեր 4՝ Որքանո՞վ ներառական կրթությունը իրականացվում Զեր դպրոցում (Տավուշի մարզ):**



**Գծապատկեր 5՝ Որքանո՞վ ներառական կրթությունը իրականացվում Զեր դպրոցում  
(Լոռու մարզ):**



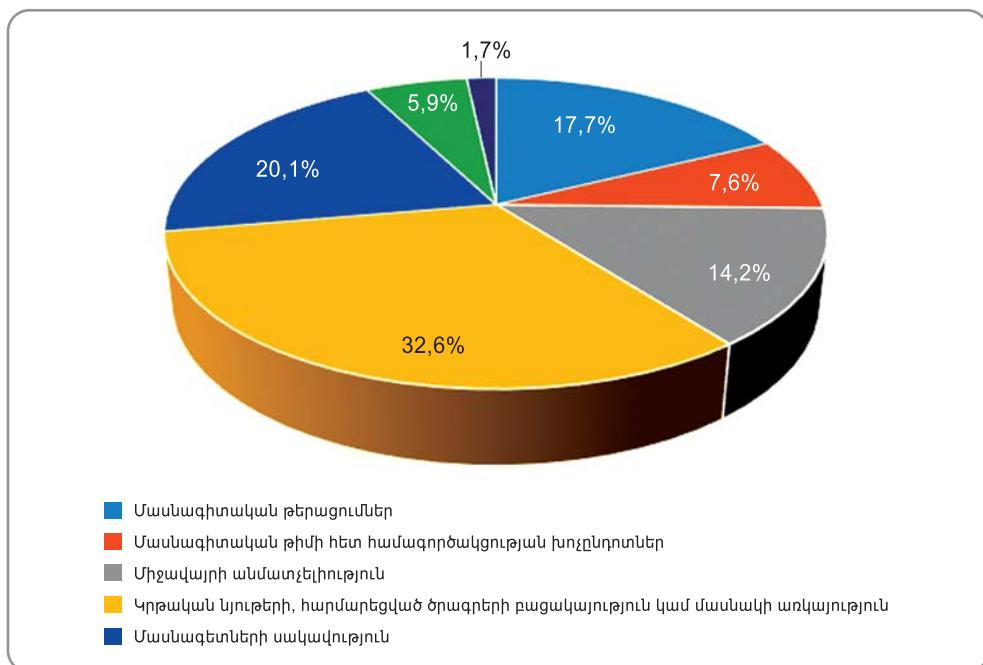
**Գծապատկեր 6՝ Որքանո՞վ ներառական կրթությունը իրականացվում Զեր դպրոցում  
(Սյունիքի մարզ)**



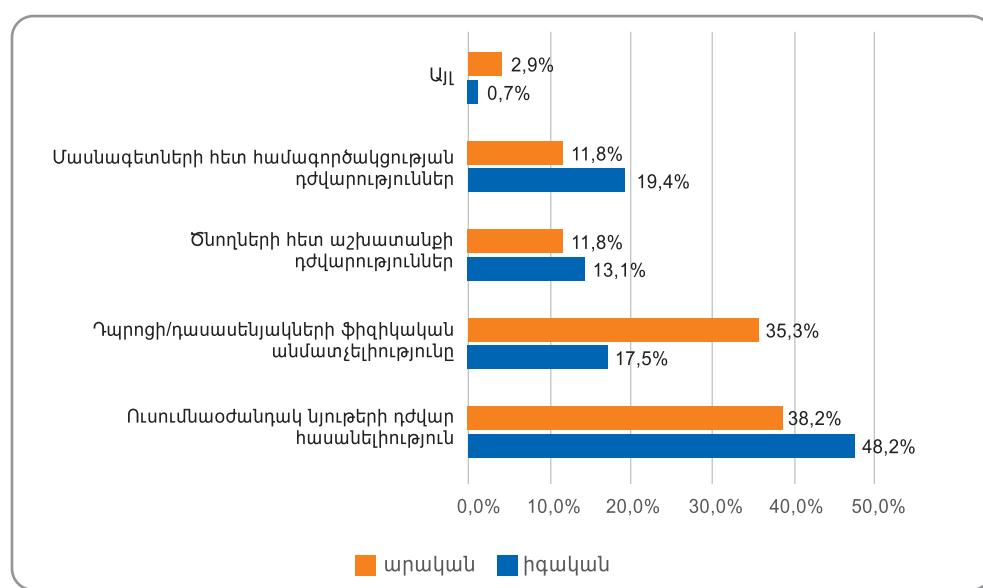
Համեմատելով ներառական կրթության իրականացման աստիճանի վերաբերյալ ուսուցիչների կարծիքներն ու պատասխանները բոլոր երեք մարզերում՝ ակնհայտ է դաշնում, որ, ընդհանուր առմամբ, բոլոր մարզերում էլ ներառականությունը իրականացվում է մասնակիորեն՝ ուղղորդվելով և բովանդակային, և ձևային խոչընդոտներով։ Այդ մասին են փաստում ինչպես ծնողների, այնպես էլ ուսուցիչների կողմից տրված պատասխանները՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության կազմակերպման գործընթացի վերաբերյալ։ Համաձայն ծնողների պատասխանների, ներառական կրթությունն իրականացվում է մասնակիորեն, քանի որ ուղեկցվում է այնայիսի խոչընդոտներով, ինչպիսիք են կրթական նյութերի, հարմարեցված ծրագրերի բացակայությունն ու մասնակի առկայությունը, մասնագիտական թերացումները, միջավայրի

անմատչելիությունը, համագործակցության խոչընդոտները: Այսպիսով, ծնողների մեծամասնությունը Տավուշի մարզում (32,6%), Ներառական կրթության կազմակերպման հիմնական խնդիրն է համարում կրթական նյութերի, հարմարեցված ծրագրերի բացակայությունն ու մասնակի առկայությունը (տե՛ս Գծապատկեր 7): Դարձի համատեքստում միևնույն խնդիրն են առանձնացնում նաև Տավուշի մարզի ուսուցիչները, հավելելով որպես հիմնական խնդիր՝ դպրոցի և ֆիզիկական միջավայրի անմատչելիությունը (տե՛ս Գծապատկեր 8):

**Գծապատկեր 7՝ Ի՞նչ խնդիրներ են առաջանում երեխայի կրթության ընթացքում  
(Տավուշի մարզի ծնողներ):**

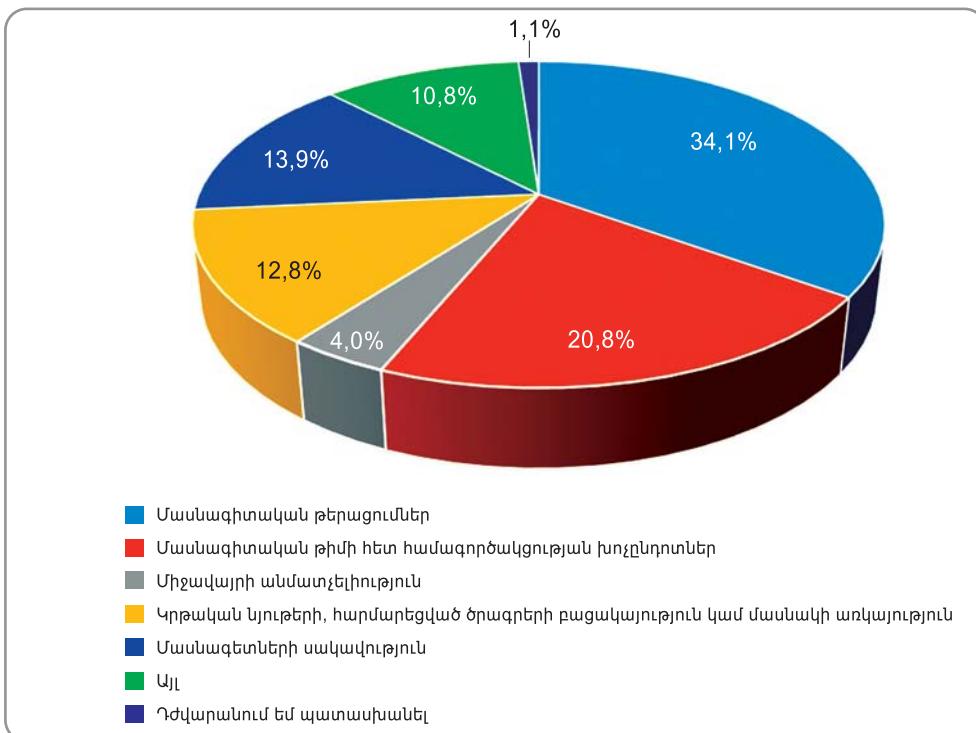


**Գծապատկեր 8՝ Քիմնականում ինչ դժվարություններ եք ունենում կրթության  
առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի կրթության  
կազմակերպման գործընթացում (Տավուշի մարզի ուսուցիչների պատասխանները  
ըստ նրանց սեռի):**

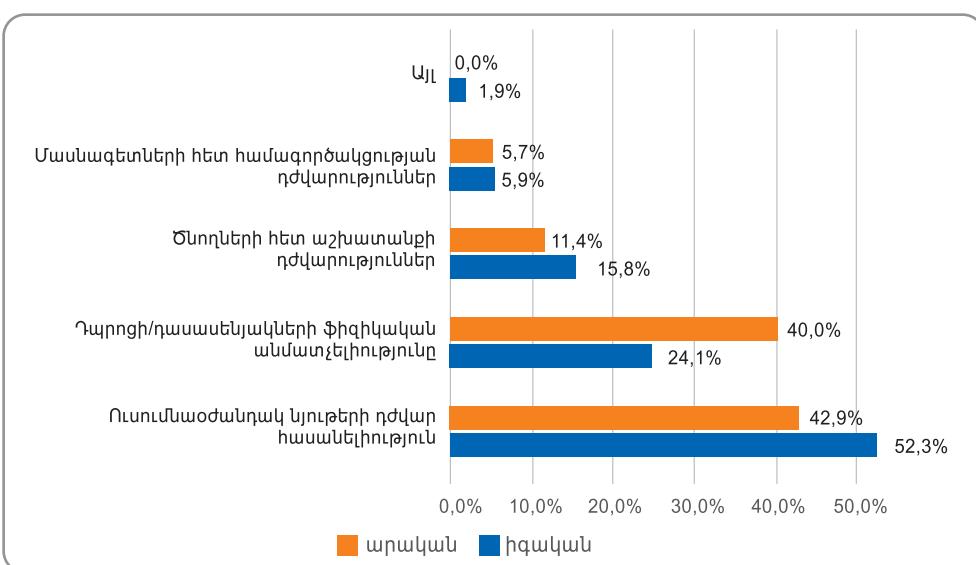


Անդրադաշնալով Լոռու մարզում ներառական կրթության կազմակերպման գործընթացների հիմնական խաչընդոտներին, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների մեծամասնությունը (34,1%) նշում է մասնագիտական թերացումները, իսկ 20,8%-ը՝ մասնագիտական թիմի հետ համագործակցության խոչընդոտները (տե՛ս Գծապատկեր 9): Իսկ ուսուցիչների հավաստման՝ հիմնական դժվարությունները կապված են ներառական կրթության կազմակերպման համար անհրաժեշտ և պարտադիր կրթական նյութերի, հարմարեցված ծրագրերի դժվար հասանելիության և դպրոցի ֆիզիկական միջավայրի անմատչելիության հետ (տե՛ս Գծապատկեր 10):

**Գծապատկեր 9՝ Ի՞նչ խնդիրներ են առաջանում երեխայի կրթության ընթացքում  
(Լոռու մարզի ծնողներ):**

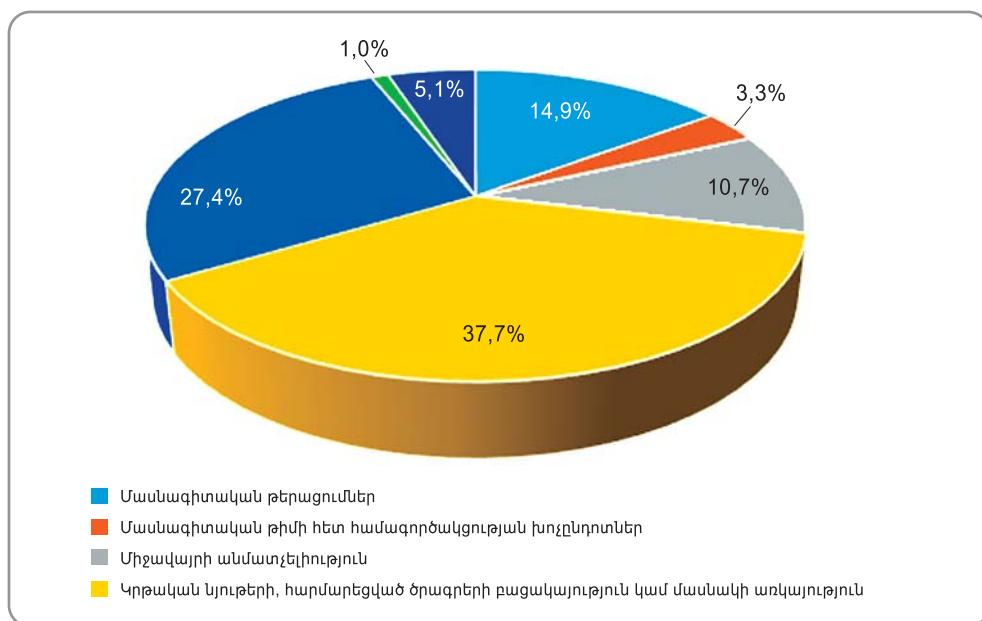


**Գծապատկեր 10՝ Նիմականում իմ՝ դժվարություններ եք ունենում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի կրթության կազմակերպման գործընթացում (Լոռու մարզի ուսուցիչների պատասխանները ըստ նրանց սեռի):**

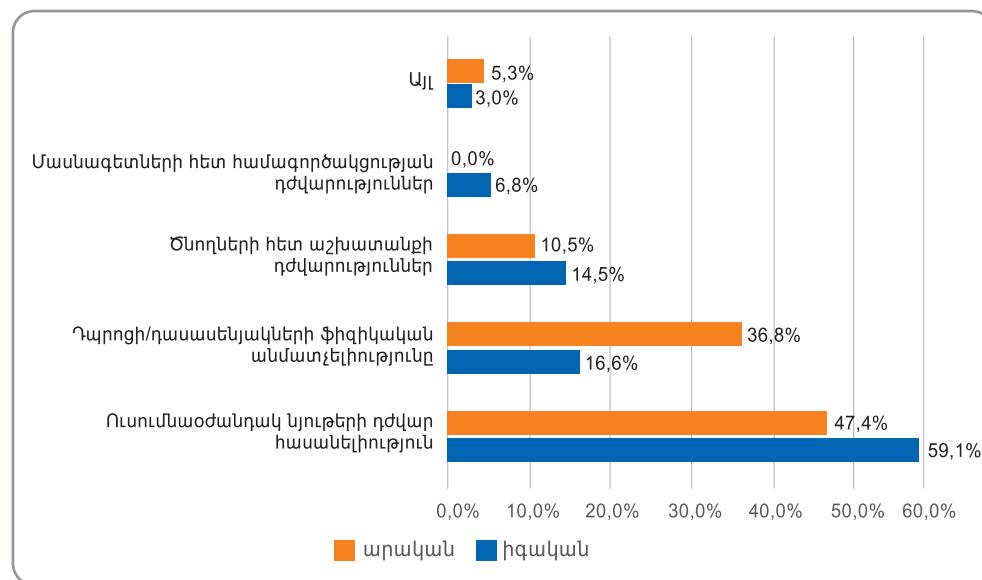


Վերլուծելով նույն հարցի հետ կապված՝ թե ծնողների և թե ուսուցիչների պատասխաններն Սյունիքի մարզում, ստանում ենք հետևյալ պատկերը՝ Սյունիքի մարզում ծնողների մեծամասնությունը (37,7%), երեխայի կրթության կազմակերպման գործընթացներուն հիմնական խոչընդոտ է համարում կրթական նյութերի, հարմարեցված ծրագրերի բացակայությունը, կամ մասնակի առկայությունը (տես՝ Գծապատկեր 11): Նույնիւրա, տվյալ խնդիրն առաջնային է համարում Սյունիքի մարզի ուսուցիչների մեծամասնությունը՝ որպես առաջնային խոչընդոտ նշելով ուսումնաօժանդակ նյութերի դժվար հասանելիությունը (տես՝ Գծապատկեր 12):

**Գծապատկեր 11՝ Ի՞նչ խնդիրներ են առաջանում երեխայի կրթության ընթացքում  
(Սյունիքի մարզի ծնողներ):**



**Գծապատկեր 12՝ Դիմնականում իմ՝ դժվարություններ եք ունենում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի կրթության կազմակերպման գործընթացում (Սյունիքի մարզի ուսուցիչների պատասխանները՝ ըստ նրանց սեռի):**



Չնայած այն հանգամանքին, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի կրթության կազմակերպման գործընթացում հարցվող մասնագետները քանակական հետազոտության ժամանակ մասնագետների հետ համագործակցության դժվարությունների հարցը այդքան էլ չէին մատնանշում, այնուամենայնիվ ուսուցչի օգնականների հետ իրականցված որակական հետազոտությունները այլ բանի մասին են փաստում: Գրեթե բոլոր հարցազրույցներում ուսուցչի օգնականները նշում էին, որ ուսուցչների հետ համագործակցությունը սահմանափակվում է միայն կրթության առանձանահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին աջակցություն տրամադրելով: ՄԱՀԵԹ ՀՅ կառավարության 14.10.2010 N1391-Ն որոշման մեջ (Սկարագիր XIV) ուսուցչի օգնականի պաշտոնային պարտականությունները ենթադրում են այլ բազմածավալ գործառույթներ հանրակրթության և բոլոր սովորողների ուսուցման և դաստիարակության պլանավորման և իրականացման գործընթացների տեսանկյունից: Ինչ վերաբերվում է ուսուցչի օգնականի գիտելիքներին, կարողություններին և հմտություններին ներկայացվող ընդհանրական պահանջներին, ապա այս դեպքում պաշտոնի նկարագրով ամրագոված լիազորություններում որևէ կերպ անդրադարձ չի կատարվում կրթության առանձանահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ուսուցման և դաստիարակության համար անհրաժեշտ համապատասխան գիտելիքներին, կարողություններին և հմտություններին: Առավել հետաքրքրական են և ուշադրության արժանի հետազոտության ընթացքում առանձնացված հետևյալ դիտարկումները: «Ուսուցիչների հետ, իրականում, մենք չենք համագործակցում, շատերը՝ նամանավանդ տարիքով ուսուցիչները, չեն ուզում մեզ տեսնել դասարանում և համատեղ աշխատանքի մասին խոսք լինել անգամ չի կարող...» (Մասնակից 5): «Ուսուցիչները իրականում կարծում են, որ մեր դեկավարներն են և մենք դպրոցի ամենաստորին օղակը, ով պետք է օրինակ երեխային ուղեկցի զուգարան, խնդիր ունեցող երեխային հանի տանի դասարանից ու ոչ մի կապ չունենա դասապրոցեսի հետ. այո՛ և ոչ մի ուսուցիչ պատրաստ չէ դասը կիսելու և ընդունելու ուսուցչի օգնականին որպես հավասար մասնագետի դասարանում» (Մասնակից 4, 7, 8):

Առավել խնդրահարույցն այս համատեքստում այն է, որ ոչ մի կերպ դպրոցներում այս հարցերին լուծում չի տրվում, և ուսուցչի օգնականները շատ դեպքերում շարունակում են կատարել դայակների պարտականություններ: Սակայն մյուս կողմից էլ վերջիններս կարող են ծանրաբեռնված լինել ԱՈՒՊ-ի լրացմամբ և ուսուցչի կողմից ամբողջ պարտականությունը այդ գործոռույթի շրջանակներում դրվում է նրանց վրա: Մինչդեռ, այս կապակցությանը ՀՅ կառավարության 14.10.2010 N1391-Ն որոշման մեջ նշված է, որ ուսուցչի օգնականը ընդամենը աջակցում է ուսուցչին ԱՈՒՊ-ի իրականացման հարցում (Սկարագիր XIV, կետ 3):

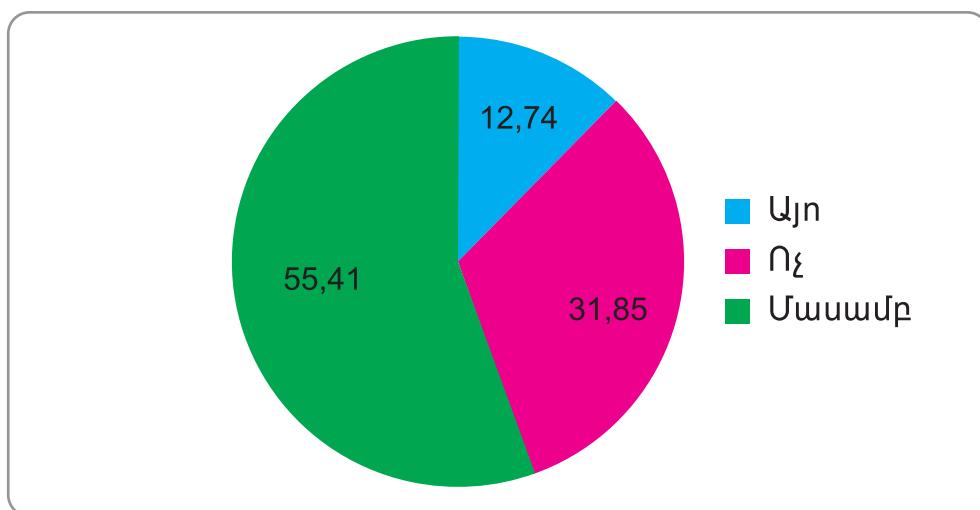
Պետք է առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել այն հանգամանքին, որ բոլոր թիրախ մարզերում ծնողների մատնանշած խոչընդոտները՝ մասնագիտական թերացումներ, մասնագիտական թիմի հետ համագործակցության խոչընդոտներ, ուղղակիորեն կապված են դպրոցի ֆիզիկական մատչելիության, ուսումնաօժանդակ նյութերի սակավության, կամ դժվար հասանելիության հետ:

Մասնավորեցնելով դպրոցի ֆիզիկական մատչելիության հարցը, պետք է փաստել, որ Տավուշի մարզի ծնողների գերակշիռ մասը, այն է հայրերի 54,5% և մայրերի 34,1%-ը, դպրոցի ֆիզիկական կարողությունները (դպրոցի շեմը, թերահարթակների առկայությունը, հարմարեցված սանհագույցը, դասասենյակների կահավորանքը) համարում են անհամապատասխան՝ ելնելով իրենց երեխայի կարիքներից և պահանջներից: Այս մարզում՝ առավել քան խնդրահարույց են դպրոցներում սանհանգույցների բացակայության, կամ դժվարամատչելիության հարցերը: Խնդրո առարկայի շրջանակներում՝ Լոռու մարզի ծնողների մեծամասնությունը ևս դպրոցի ֆիզիկական

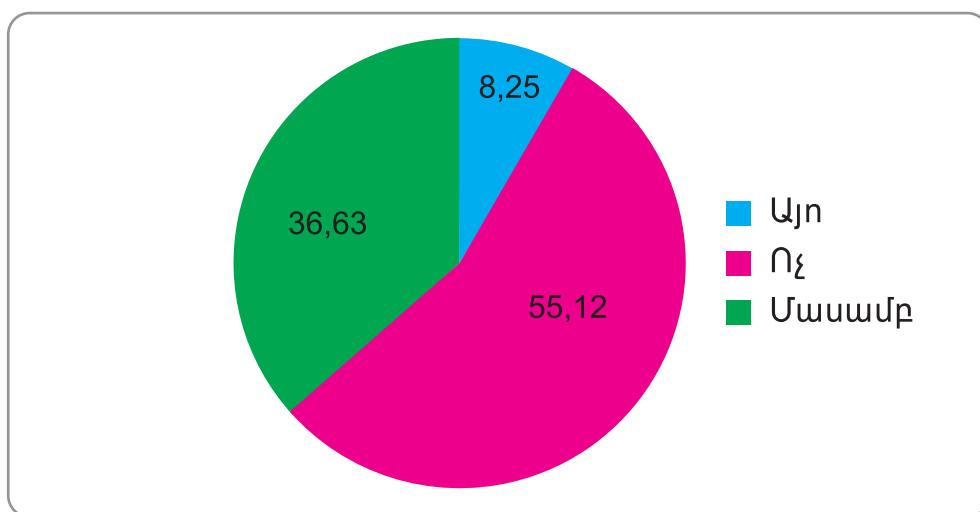
կարողությունները համարում են անհամապատասխան՝ հայրերի 66,7%-ը և մայրերի 43,4%-ը: Մի փոքր այլ իրավիճակ է Սյունիքի մարզում, որտեղ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների մեծամասնությունը(44,9%) գտնում էր, որ դպրոցի ֆիզիկական կարողությունները մասամբ են համապատասխանում երեխայի պահանջներին: Հարկ է նշել, որ այս մեղմացուցիչ հանգամանքը պայմանավորված էր նրանով, որ այստեղ հենաշարժողական համակարգի խնդիրներ ունեցող երեխաներն ավելի սակավաթիվ էին, կամ հիմնականում տնային ուսուցում էին ստանում:

Եթե ուշադրություն դարձնենք դպրոցի ֆիզիկական կարողությունների (դպրոցի շեմը, թեքահարթակների առկայությունը, հարմարեցված սանհագույցը, դասասենյակների կահավորանքը) համապատասխանության խնդիրին ուսուցչի օրենքությունից, ապա բոլոր երեք մարզերում էլ ուսուցիչների մեծամասնությունը (Տավուշի մարզում՝ 55,41%; Լոռու մարզում՝ 36,63%; Սյունիքի մարզում՝ 45,91%) համարում էր, որ դպրոցի ֆիզիկական պայմանները մասամբ են հարմարեցված (տե՛ս Գծապատկեր 13, 14, 15):

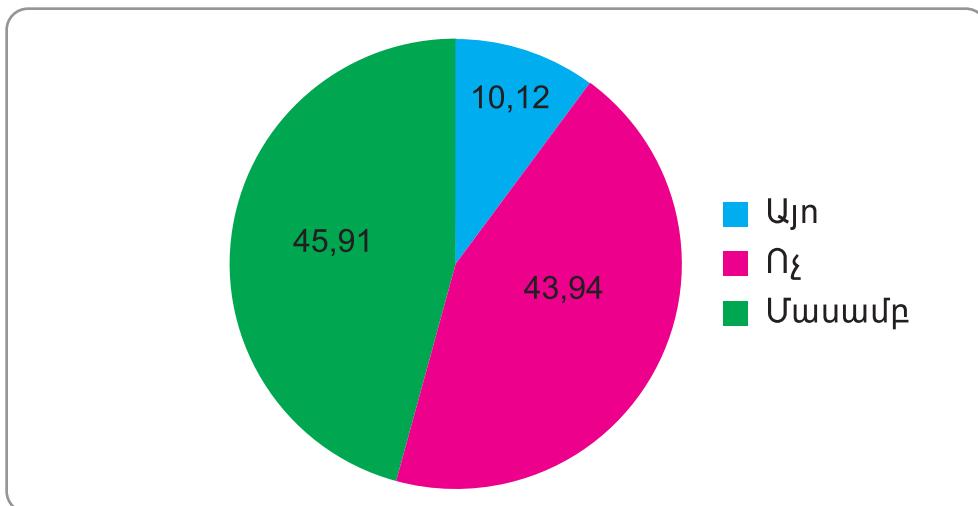
**Գծապատկեր 13՝ Առկա<sup>o</sup> են արդյոք հատուկ ֆիզիկական հարմարանքներ կամ պայմաններ (Տավուշի մարզի ուսուցիչներ):**



**Գծապատկեր 14՝ Առկա<sup>o</sup> են արդյոք հատուկ ֆիզիկական հարմարանքներ կամ պայմաններ (Լոռու մարզի ուսուցիչներ):**

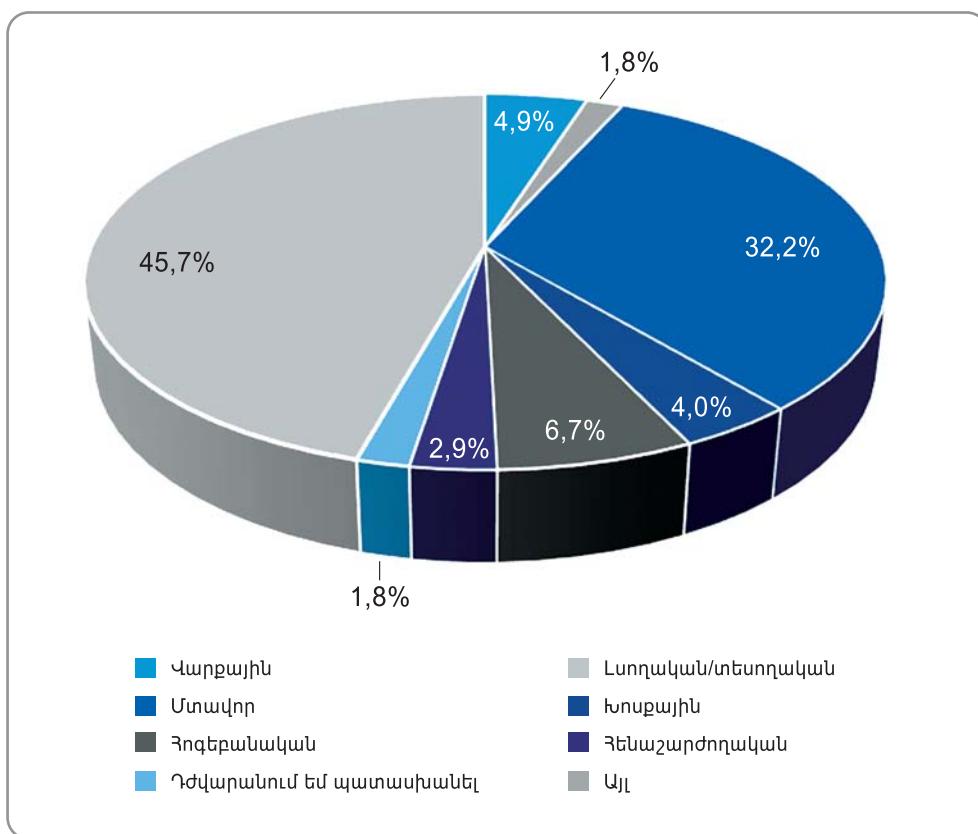


Գծապատկեր 15՝ Առկա են արդյոք հատուկ ֆիզիկական հարմարանքներ կամ պայմաններ (Սյունիքի մարզի ուսուցիչներ):

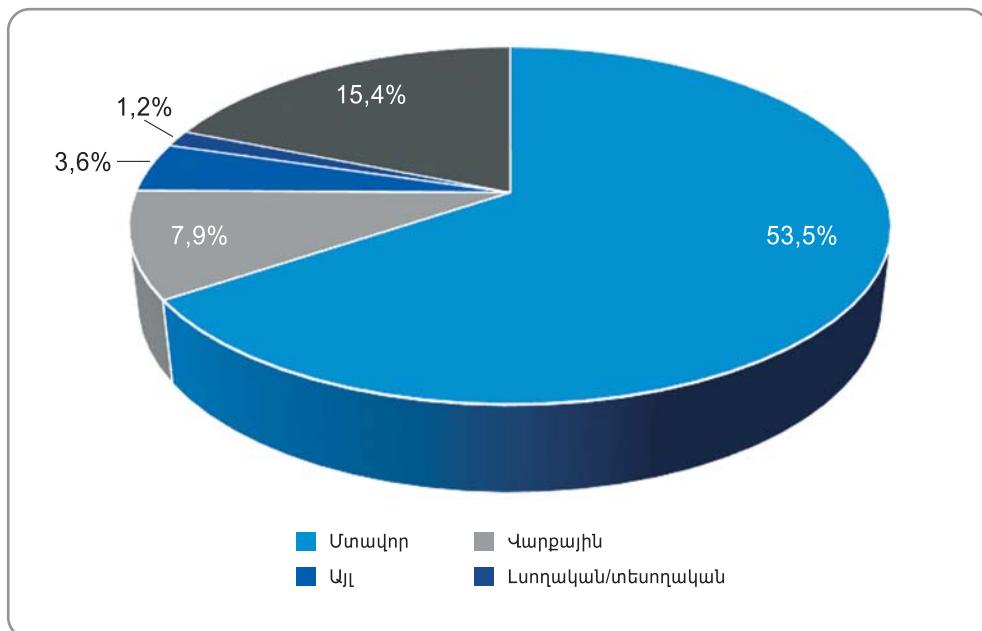


Բոլոր երեք մարզերում էլ ծնողների մեծամասնության (Տավուշի մարզում՝ 32,2%; Լոռու մարզում՝ 53,5%; Սյունիքի մարզում՝ 41,9%) հավաստնամբ իրենց երեխաներն ունեն մտավոր զարգացման խնդիրներ(տես Գծապատկեր 16, 17, 18):

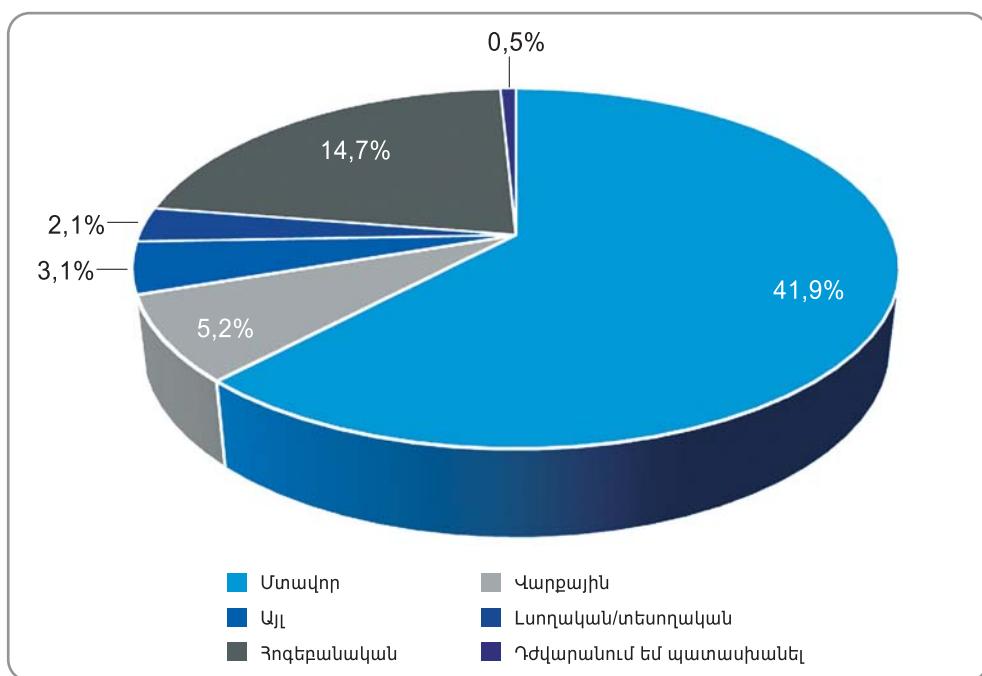
Գծապատկեր 16՝ Րիմնականում ի՞նչ դժվարություններ է ունենում Ձեր երեխան կրթության ընթացքում(Տավուշի մարզ):



**Գծապատկեր 17՝ Կիմնականում ի՞նչ դժվարություններ է ունենում Ձեր երեխան  
կրթության ընթացքում (Լոռու մարզ):**

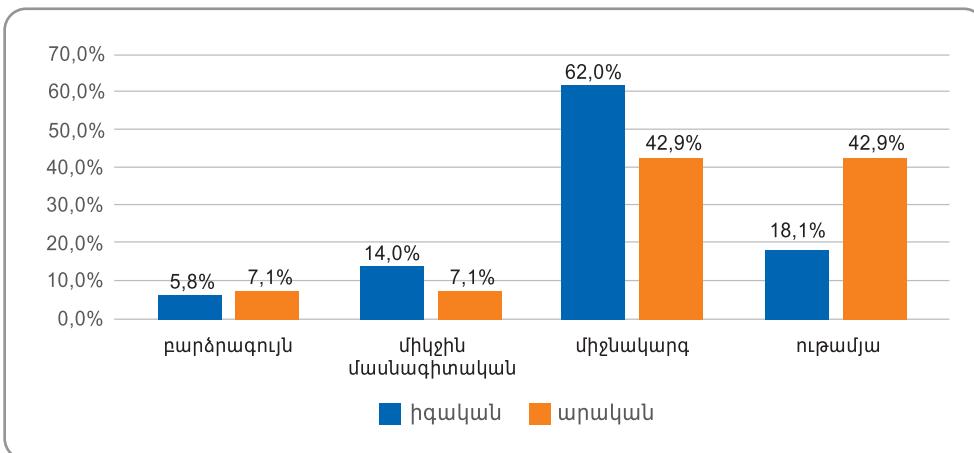


**Գծապատկեր 18՝ Կիմնականում ի՞նչ դժվարություններ է ունենում Ձեր երեխան  
կրթության ընթացքում (Սյունիքի մարզ):**

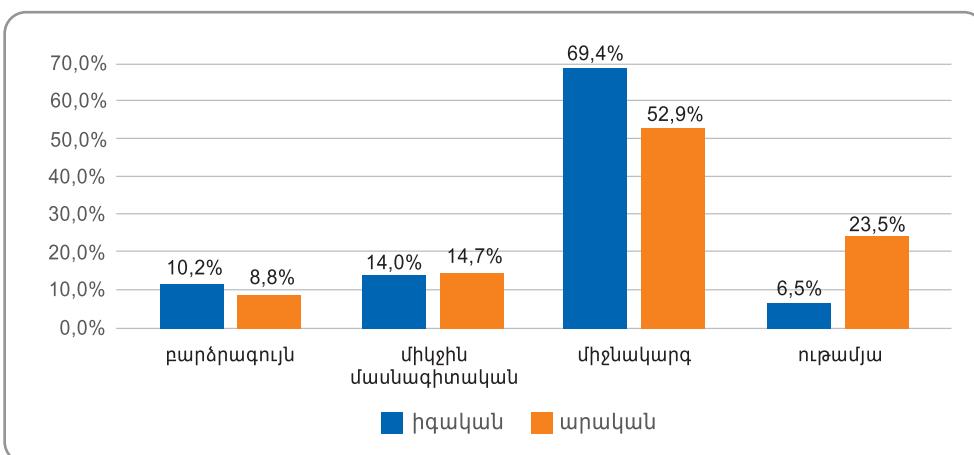


Ներկայացված տվյալները վկայում են այն մասին, որ, մեծամասամբ, ծնողները տեղեկացված չեն իրենց երեխայի զարգացման հետ կապված իրական խնդիրներին, առհասարակ տեղյակ չէին նաև երեխայի զարգացման խանգարման տեսակին, աստիճանին և կրթական կարիքի գնահատման արդյունքներին: Այս ամենն անմիջականորեն կապվում է ծնողների կրթության աստիճանի հետ: Թիրախ երեք մարզերում էլ իրականացված հետազոտության արդյունքները փաստում են, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների մեծամասնությունն ուներ միջնակարգ, կամ ութամյա կրթություն (տե՛ս Գծապատկեր 19, 20, 21):

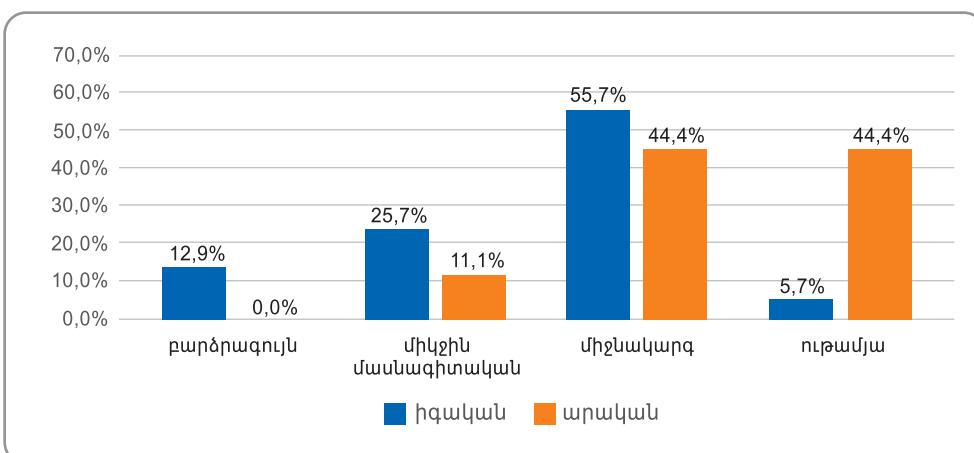
**Գծապատկեր 19՝ Ծնողների կրթությունը ըստ սեռերի (Տավուշի մարզ):**



**Գծապատկեր 20՝ Ծնողների կրթությունը ըստ սեռերի (Լոռու մարզ):**



**Գծապատկեր 21՝ Ծնողների կրթությունը ըստ սեռերի (Սյունիքի մարզ)**



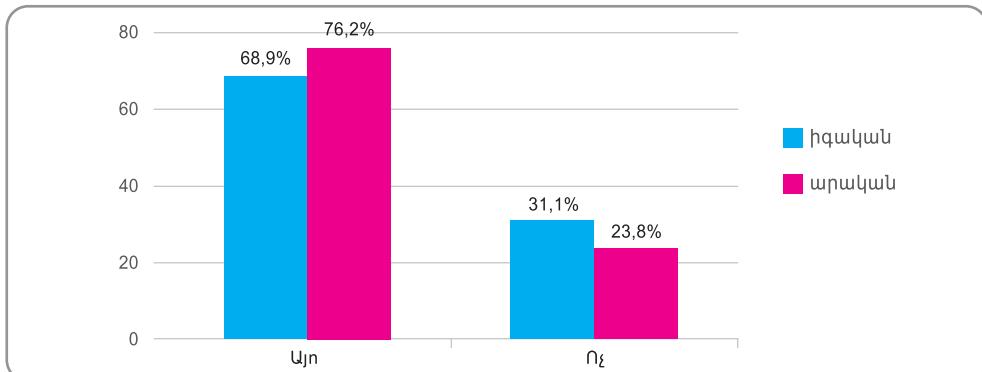
Կապված այն հարցի հետ, թե որտեղ է կազմակերպվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթությունը, ծնողների պատասխանները մեծանասամբ համընկնում են բոլոր երեք մարզերում: Օրինակ՝ Տավուշի մարզում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների 89.47%-ը կրթությունը ստանում է դպրոցում, իսկ 4.74%-ը տանը: Լոռու մարզում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների 87.73%-ն է հաճախում դպրոց, իսկ 10.91%-ը մնում են տանը: Սյունիքի մարզում իրավիճակը նմանատիպ է՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների 87.92%-ը հաճախում են դպրոց, իսկ 11.41%-ը կրթություն են ստանում տանը, կամ աջակցման ծառայություններ՝ համապատասխան տարածքային կենտրոնի կողմից: Գրեթե հարյուր տոկոսով՝ բոլոր դեպքերում տանը մնալու արձանագրված պատճառն այս երեխաների հենաշարժողական համակարգի ծանր, և մտավոր ծանր խնդիրների առկայությունն է:

Մտահոգիչ է և բարձրածայնելու կարիք ունի նաև այն հարցի պատասխանը, թե արդյոք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխան ապահովված է հատուկ գաղաքանող խաղերով և մանկավարժական նյութերով: Այս դեպքում թիրախ մարզերում կատարված ուսումնասիրությունների արդյունքում հաստատված տվյալները փոքր ինչ տարբեր են: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողները Տավուշի մարզում՝ 46% դեպքերում նշել են, որ իրենց երեխան այդպիսի նյութերով ապահովված չէ ընդհանրապես, իսկ մոտավորապես 30%-ը փաստում էր, որ ապահովված է մասսամբ: Լոռու մարզում հակառակ պատկերն է դիտվում: Ծնողների միայն 29,6%-ն նշել, որ ապահովված չէ համապատասխան նյութերով, զարգացնող խաղերով և դիդակտիկ պարագաներով, այն դեպքում, երբ 44,1%-ը նշել է, որ երեխան մասսամբ ապահովված է զարգացնող խաղերով և մանկավարժական անհրաժեշտ նյութերով: Սյունիքի մարզում այդ հարցի պատասխանն ավելի կտրուկ արտահայտություն է ստանում: Ծնողների 43,8%-ը նշում է, որ երեխան անհրաժեշտ մանկավարժական նյութերով ապահովված չէ, իսկ 41,1%-ը մատնանշում է վերջիններիս առկայությունը մասսամբ:

Կարևորելով ծնողների ակտիվ ներգրավվածության և մասնակցության հարցը համընկանուր ներառական կրթության համատեքստում, հատուկ ուշադրություն է դարձվում վերջիններիս մասնակցությանը ներառական կրթության թեմայի հետ առնչվող դասընթացներին կամ վերապատրաստումներին: Չնայած այն հանգանաքին, որ Տավուշի և Լոռու մարզերում համընդիանուր ներառական կրթության ներդրումն արդեն երկու տարվա պատմություն ունի, իսկ Սյունիքի մարզում՝ երեք տարվա, այնուամենայնիվ, ծնողների մասնակցությունը գնահատվում է ոչ բավարար: Տավուշի մարզի հարցված ծնողների միայն 24.08%-ն է մասնակցել նմանատիպ միջոցառումների, Լոռու մարզում հարցվողների 22,62%-ը, իսկ Սյունիքի մարզում՝ 27,15%: Հատկանշականն այս հարցում այն է, որ հարցվողները չեն կարողացել հիմնականում պատասխանել, թե ինչ թենայով է եղել դասընթացը կամ վերապատրաստումը, որին իրենք մասնակցել են: Գրեթե բոլորը նշել են, որ դասընթացին մասնակցել են մեկ անգամ և դասընթացը պարունակել է իր մեջ ընդհանուր տեղեկություններ ներառական կրթության մասին, սակավաթիվ նշվել է նաև, թե «Ինչ է առւտիզմը» թեման:

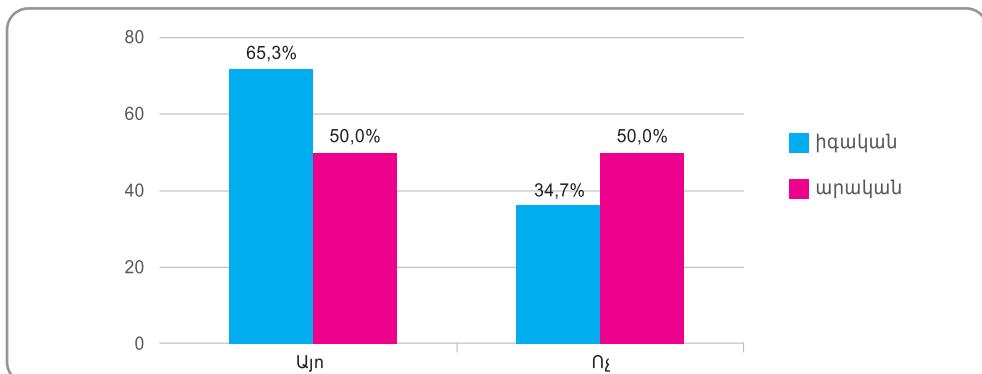
Վերապատրաստումների թեման առաջնահերթ է գրանցվում ոչ միայն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողների, այլ նաև համընդիանուր ներառականության անցում կատարած դպրոցներում դասավանդող ուսուցիչների համար: Այս համատեքստում, ուսումնասիրությունների մարզային ցուցանիշներին համապատասխան, պատկերներն այդքան էլ տարբերվող չեն: Հարցմանը մասնակցած՝ Տավուշի մարզի արական սերի ուսուցիչների միայն 61,9%-ը և իգական սերի ուսուցիչների 83%-ը նշել են, որ մասնակցել են վերապատրաստումների, այն դեպքում, երբ Լոռու մարզի արական սերի ուսուցիչների 87%-ը և իգական սերի ուսուցիչների 81,4%-ը դրական պատասխան են տվել այս հարցին: Սյունիքի մարզում վերապատրաստումների են մասնակցել արական սերի ուսուցիչների 92,3%-ը և իգական սերի ուսուցիչների 84,7%-ը: «Կա արդյոք կարիք նոր վերապատրաստումների» հարցին՝ դրական պատասխան են տվել Տավուշի մարզի արական սերի ուսուցիչների 76,2%-ը և իգական սերի ուսուցիչների 68,9%-ը (տե՛ս Գծապատկեր 22):

**Գծապատկեր 22՝ Կարիք ունեք արդյոք նոր դասընթացների, որոնք կօգնեն Ձեզ ուսուցման գործընթացն առավել համապատասխանեցնելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների պահանջներին (Տավուշի մարզ):**



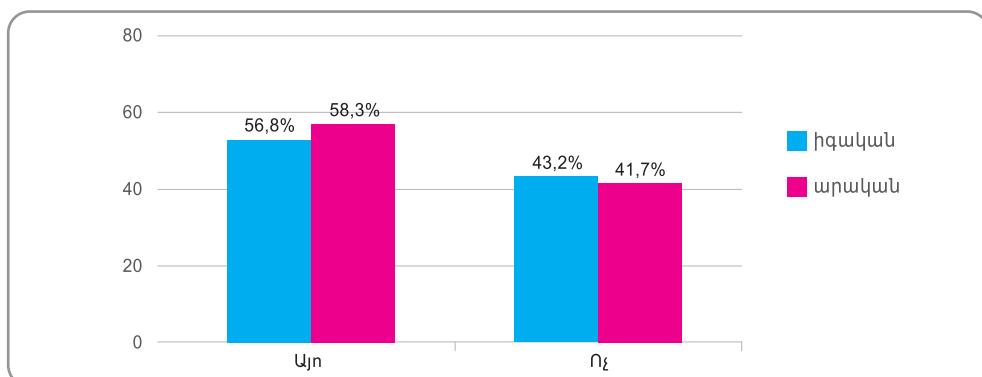
Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների պահանջներին ուսուցման գործընթացը առավել համապատասխանեցնելու համար վերապատրաստումների և դասընթացների կարիքի առկայության կարևորությունը նշել են Լոռու մարզի արական սերի ուսուցիչների 50%-ը և իգական սերի ուսուցիչների 65,3%-ը (տե՛ս Գծապատկեր 23):

**Գծապատկեր 23՝ Կարիք ունեք արդյոք նոր դասընթացների, որոնք կօգնեն Ձեզ ուսուցման գործընթացն առավել համապատասխանեցնելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների պահանջներին (Լոռու մարզ):**



Սյունիքի մարզի ուսուցիչների պատասխանները բաշխվել են հետևյալ կերպ. «Այո, ունենք վերապատրաստման կարիք» նշել է արական սերի ուսուցիչների 58,3%ը և իգական սերի ուսուցիչների 56,8%-ը(տե՛ս Գծապատկեր 24):

**Գծապատկեր 24՝ Կարիք ունեք արդյոք նոր դասընթացների, որոնք կօգնեն Ձեզ ուսուցման գործընթացն առավել համապատասխանեցնելու կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների պահանջներին (Սյունիքի մարզ):**



Թիրախ երեք մարզերում հարցումներին մասնակցող ուսուցիչներին առաջարկվել է նաև հստակեցնել, թե կոնկրետ ինչ թեմայով են նրանք ցանկանում վերապատրաստումներ ունենալ: Այստեղ երևան են եկել տարածայնություններ՝ կապված առաջնահերթությունների հետ: Տավուշի մարզի ուսուցիչները, մեծամասամբ, նշել են դասընթացներ՝ ուսուցման ժամանակակից մեթոդների վերաբերյալ (25%), վարքային խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատանքի առանձնահատկությունների վերաբերյալ (21,4%), կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման և ԱՌԴ-ների հետ կապված խնդիրների վերաբերյալ (13%): Լոռու մարզի ուսուցիչների համար առավել կարևոր էր ուսուցման ժամանակակից մեթոդների (35,2%), կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման և ԱՌԴ-ների (26,1%), համընդհանուր ներառման հետ կապված օրենսդրական հարցերի (8%) վերաբերյալ թեմաներով վերապատրաստումների իրականացումը: Մյունիքի մարզում պատկերն այլ էր: Մեծամասնբ, ուսուցիչներն առանձնացրեցին «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատում և ԱՌԴ» թեմաներով (34,5%) վերապատրաստումների կարևորությունը, ուսուցչի օգնականի հետ համագործակցության (17,2%) և վարքային խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատանքի առանձնահատկությունների վերաբերյալ (8,6%) վերապատրաստումների անհրաժեշտությունը, ինչպես նաև՝ վերապատրաստումներ, որոնք իմնականում կանդրադառնային առւտիզմ ունեցող երեխաների հետ հաղորդակցման առանձնահատկություններին (8,6%) (տե՛ս Աղյուսակ 1):

**Աղյուսակ 1. Վերապատրաստումների թեմաներ:**

Թեմա	Տավուշի մարզի ուսուցիչների %	Լոռու մարզի ուսուցիչների %	Մյունիքի մարզի ուսուցիչների %
Ուսուցման ժամանակակից մեթոդներ	25%	35.2%	8.6%
Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատում և ԱՌԴ	13%	26.1%	34.5%
Վարքային խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատանքի առանձնահատկությունների	21.4%	6.8%	8.6%
Առտիզմ ունեցող երեխաների հետ հաղորդակցման առանձնահատկությունները	6.8%	2.3%	8.6%
Համագործակցություն ուսուցչի օգնականի հետ	10.9%	6.8%	17.2%
Համընդհանուր ներառման հետ կապված օրենսդրական հարցեր	-	8%	-
Մանկավարժ-ծնող համագործակցություն	5.2%	2.3%	5.2%

Անդրադարձ կատարելով անհատական ուսուցման պլանին, որպես կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի կրթական գործընթացը ապահովող և երաշխավորող փաստաթղթի, կարելի է փաստել, որ ուսուցիչների մեծամասնությունը տեղյակ է, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների համար մշակվում է ԱՈՒՊ (հարցմանը մասնակցած ուսուցիչները Տավուշի մարզից՝ 77,1%, Լոռու մարզից՝ 86,1% և, համապատասխանաբար Սյունիքի մարզից այդ փաստաթղթի մասին տեղյակ են հարցվող ուսուցիչների 87,7%): Ուսուցիչներին նաև ԱՈՒՊ-ի արդյունավետության վերաբերյալ հարց է տրվել և հիմնականում մասնակիցների մեծամասնությունը Տավուշի մարզից 52,2%, Լոռու մարզից 44,2% և Սյունիքի մարզից 53,4%, կարծում են, որ ԱՈՒՊ-ը, ընդհանուր առմանք, արդյունավետ գործիք է: Սակայն փոքր թիվ չեն կազմում նաև այն մասնակիցները, ովքեր դժվարացել են պատասխանել այս հարցին, կամ համարել են, որ ԱՈՒՊ-ը արդյունավետ փաստաթուղթ չէ: Օրինակ՝ Տավուշի մարզի հարցված ուսուցիչներից 36,3%-ը դժվարացել է պատասխանել այս հարցին այն դեպքում, երբ 11,5%-ը հստակ պատասխանել է «ոչ» ԱՈՒՊ-ի արդյունավետության վերաբերյալ հարցին (տե՛ս Աղյուսակ 2):

**Աղյուսակ 2. ԱՈՒՊ-ը, որպես ներառական կրթության փաստաթուղթ արդյունավետ է թե ոչ  
(Տավուշի մարզի ուսուցիչներ):**

Մեռը

		իգական	արական	ընդամենը
Ի՞նչ եք կարծում, անհատական ուսուցման պլանը որպես ներառական կրթության գործիք արդյունավետ է:	Այո	155	9	164
		52.9%	42.9%	52.2%
Ոչ		29	7	36
		9.9%	33.3%	11.5%
Դժվարանում եմ պատասխանել		109	5	114
		37.2%	23.8%	36.3%
Ընդամենը		293	21	314
		100.0%	100.0%	100.0%

Անդրադառնայով ԱՈՒՊ-ի արդյունավետության հետ կապված հարցմանը մասնակիցների կարծիքներին՝ պետք է փաստել, որ Լոռու մարզում էլ իրավիճակը նմանատիպ է: Հարցված ուսուցիչների 44,2% կարծում է, որ ԱՈՒՊ-ը արդյունավետ փաստաթուղթ է, հարցվողների 38,3%-ն այդ հարցին դժվարացել է պատասխանել, իսկ 17,5% վստահ է, որ ԱՈՒՊ-ը արդյունավետ փաստաթուղթ չէ (տե՛ս Աղյուսակ 3):

**Աղյուսակ 3. ԱՌԴՊ-ը, որպես ներառական կրթության փաստաթուղթ արդյունավետ է թե ոչ (Լոռու մարզի ուսուցիչներ):**

		Մեռը		
		իգական	արական	ընդամենը
Ի՞նչ եք կարծում, անհատական ուսուցման պլանը որպես ներառական կրթության գործիք արդյունավետ է:	Այո	124	10	134
		44.3%	43.5%	44.2%
	Ոչ	49	4	53
		17.5%	17.4%	17.5%
	Դժվարանում են պատասխանել	107	9	116
		38.2%	39.1%	38.3%
Ընդամենը		280	23	303
		100.0%	100.0%	100.0%

Սյունիքի մարզի ուսուցիչների հարցման արդյունքում գրանցվել են հետևյալ ցուցանիշները՝ ԱՌԴՊ-ի արդյունավետության գնահատման գործում:

**Աղյուսակ 4. ԱՌԴՊ-ը, որպես ներառական կրթության փաստաթուղթ արդյունավետ է թե ոչ (Սյունիքի մարզի ուսուցիչներ):**

		Մեռը		
		իգական	արական	ընդամենը
Ի՞նչ եք կարծում, անհատական ուսուցման պլանը որպես ներառական կրթության գործիք արդյունավետ է:	Այո	125	7	132
		53.2%	58.3%	53.4%
	Ոչ	34	4	38
		14.5%	33.3%	15.4%
	Դժվարանում են պատասխանել	76	1	77
		32.3%	8.3%	31.2%
Ընդամենը		235	12	247
		100.0%	100.0%	100.0%

Մասնակիցների 53,4%-ը կարծում է, որ արդյունավետ է ԱՈՒՊ-ի կիրառությունը կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական գործընթացը կազմակերպելիս, այն դեպքում, երբ 31,2%-ը դժվարացել է պատասխանել այդ հարցին, իսկ հարցվող ուսուցիչների 15,4%-ը պատասխանել է բացասական: Եթե մենք գումարենք բացասական պատասխան տված մասնակիցների թիվն այն մասնակիցների թվին, որոնք դժվարացել են պատասխանել, ապա մենք, միանշանակ, կունենանք գրեթե հավասար հարաբերակցություն՝ կապված ԱՈՒՊ-ի արդյունավետության հետ: Տոկոսային այս տվյալներն, իհարկե, մտորելու առիթ են ստեղծում, առավելաս, եթե անդրադառնուն ենք բացասական կարծիք արտահայտած մասնակիցների հիմնավորումներին: Նրանք կարծում են, որ ԱՈՒՊ-ի ամենօրյա գրանցումները խանգարում են մանկավարժի աշխատանքին, ժամանակատար են, անհնաստ և ոչ արդյունավետ: Համաձայն այլ կարծիքների՝ ԱՈՒՊ-ով ուսումը կազմակերպել հնարավոր չէ և մեր պայմանների համար այլ ձևաչափ է հարկավոր:

Դպրոցների վարչական պատասխանատունների հետ իրականացված որակական հետազոտության արդյունքներում առանձնահատուկ պատկեր է ձևավորում մասնագիտական աջակցության որակի մոնիթորինգի և հաշվետվությունների անցկացման վերաբերյալ հարցումների արդյունքների շնորհիվ: Թիրախ մարզերի դպրոցների գրեթե բոլոր տնօրենները այս հարցին պատասխանում են միանման՝ փաստելով, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ իրականացվող մասնագիտական աջակցության որակի մոնիթորինգ որպես այդպիսին չի իրականացվում: Շատերն անգամ չեն հասկացել հարցի էլույթունը և դժվարացել են այս հարցին պատասխանելիս: Ընդհանուր առանձն պարզ էր, որ դպրոցում տնօրենը կամ ուսումնական գծով փոխտնօրենն է պատասխանատու այդ ծառայության որակի համար, նաև պատասխանատու են և ստուգումներ են իրականացնում տարածքային աջակցության կենտրոններից: Ակնհայտ էր մի փաստ, որ գոյություն չունի հստակ սահմանված մարմին կամ հաշվետվության ձև, որը ինստիտուցիանալ առումով կկարգավորեր մատուցվող ծառայությունների որակը: Միևնույն ժամանակ, այս օրակի բացակայությունը վարչական կառավարման դժվարություններ են առաջացնում ներառականության և մասնագիտական օժանդակության հարցերի կարգավորման գործընթացում:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթական գործընթացների համակարգման և վերահսկման առումով ևս, տնօրենները չունեն հստակ պատկերացում և դիրքորոշում, չնայած այն հանգանաքին, որ իրենց անդմանը ներառման գործընթացների համակարգողները դպրոցներում կամ իրենք են հանդիսանում, կամ ուսումնական գծով փոխտնօրենները:

Համընդհանուր ներառմանն անցած թիրախ մարզերի դպրոցներում հարցմանը մասնակցած թվով 876 ուսուցիչներին հնարավորություն է ընձեռնվել հանդես գալ առաջարկներով: Առաջարկներ են ներկայացրել ընդհանուր առմանը 580 ուսուցիչ: Առավել հաճախ կրկնվող առաջարկությունները դասավորվել են ըստ հաջորդականության՝ հաշվի առնելով նույն առաջարկը ներկայացնող մասնակիցների առավել մեծ քանակը: Առաջարկությունները ներկայացվում են ստորև՝ այսուսակներում՝ ըստ մարզային տարանջատման (տես Աղյուսակ 4, 5, 6):

**Այդուսակ 4. Տավուշի մարզի ուսուցիչների ներկայացված 5 առավել մեծաքանակ ձայն ունեցող առաջարկները:**

Առաջարկ	Մասնակիցների թիվ
Ուսումնական ծրագրերի վերամշակում	123
Ուսումնաօժանդակ նյութերի հասանելիություն, դպրոցի/դասասենյակների ֆիզիկական մատչելիություն	91
Հատուկ ուսումնական հաստատությունների առկայություն	76
Մասնագետների համար վերապատրաստումների կազմակերպում	72
ԱՌԴ-ի վերանայում և բարելավում	57

Թվերը հիմնված են պատասխանների վրա, քանի որ յուրաքանչյուր հարցվող կարող էր նշել մի քանի պատասխան/տարրերակ:

**Այդուսակ 5. Լոռու մարզի ուսուցիչների ներկայացված 5 առավել մեծաքանակ ձայն ունեցող առաջարկները:**

Առաջարկ	Մասնակիցների թիվ
Ուսումնական ծրագրերի վերամշակում	95
Ուսումնաօժանդակ նյութերի հասանելիություն, դպրոցի/դասասենյակների ֆիզիկական մատչելիություն	69
Հատուկ ուսումնական հաստատությունների առկայություն	61
Մասնագետների համար վերապատրաստումների կազմակերպում	44
ԱՌԴ-ի վերանայում և բարելավում	44

Թվերը հիմնված են պատասխանների վրա, քանի որ յուրաքանչյուր հարցվող կարող էր նշել մի քանի պատասխան/տարրերակ:

**Այդուսակ 6. Սյունիքի մարզի ուսուցիչների ներկայացված 5 առավել մեծաքանակ ձայն ունեցող առաջարկները**

Առաջարկ	Մասնակիցների թիվ
Ուսումնական ծրագրերի վերամշակում	73
Ուսումնաօժանդակ նյութերի հասանելիություն, դպրոցի/դասասենյակների ֆիզիկական մատչելիություն	58
Հատուկ ուսումնական հաստատությունների առկայություն	57
Մասնագետների համար վերապատրաստումների կազմակերպում	52
ԱՌԴ-ի վերանայում և բարելավում	40

Թվերը հիմնված են պատասխանների վրա, քանի որ յուրաքանչյուր հարցվող կարող էր նշել մի քանի պատասխան/տարրերակ:

Այսպիսով, ներկայացված այդուսակներում տեղ գտած ուսուցիչների առաջարկություններն, անկախ մարզային բաշխվածությունից, ընդհանուր առնամբ, միևնույն ուղղվածությունն ունեն: Այս հանգամանքն ակնհայտորեն փաստում է, որ համընդիմանուր ներառական կրթության կայացման փուլում խնդիրները նույնական են և բովանդակային առումով պետք է ստանան ինչպես պետական, այնպես էլ՝ հասարակական ոլորտների աջակցություն և հրատապ լուծումներ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների և նրանց համադասարանցիների կրթական իրավունքի պատշաճ յուրացման գործընթացը հնարավորինս արդյունավետ իրականացնելու համար:



Իրախ մարզերում իրականացված գործնական հետազոտությունները թույլ են տվել գրանցել ինչպես հետազոտության քանակական, այնպես էլ՝ որակական տվյալներ, որոնց համադրման և վերլուծության գործընթացում արձանագրվել են հետևյալ արդյունքները.

- Կային դպրոցներ, և դրանց թիվը քիչ չէր, որ «ապահովատիրական վարք էին դրսելում» աջակցության կենտրոնների նկատմամբ. Այս հարցում հիմնական պատճառաբանությունն այն էր, որ իրենք բազմամասնագիտական թիմ չունեն կամ այդ թիմի անդամը/ները համապատասխան՝ հատուկ մանկավարժական կրթություն չունեն. հատուկ մանկավարժներին փոխարինում են սոցիալական մանկավարժները, հոգեբանները, մանկավարժ-հոգեբանները կամ առարկայական ուսուցիչները:
- Կրթական դաշտում հաճախ են հնչում փոխադարձ անըմբռնողականության հետ կապված հարցեր: Աջակցման թիմների գործունեության որակը և համագործակցության մակարդակը ցածր էր: Որոշ դպրոցներում կային բազմամասնագիտական թիմեր, սակայն ուսուցչների, ծնողների, ուսուցչի օգնականների հավաստմամբ այդ թիմերը մասնակից չին մանկավարժական գործընթացներին, չին գործում, որովհետև իրենք բոլորիվին չին տեսնում վերջիններիս կողմից կատարված աշխատանքի արդյունքները: Ի տարբերություն այս կարծիքի, բազմամասնագիտական թիմների անդամների համոզմամբ ուսուցիչները ոչ մի պատկերացում չունեին ներառական կրթության մասին և այդ գաղափարը նրանց կողմից ընկալված և յուրացված չէր:
- Աջակցության կենտրոնների վրա առկա էին «Ճնշումներ» դպրոցների կողմից, որոնց շահագրգուվածությունն արտահայտվում էր գնահատման արդյունքներում զարգացման խանգարումների ոչ թե թերև, այլ ժամր աստիճաններ նշելու հարցում: Այս փաստը բազմիցս մատնանշում էին աջակցության կենտրոնների տնօրենները:
- Աջակցության կենտրոնների և դպրոցների գործունեության վերաբերյալ շատ հարցերում առկա են որոշակի անահմածայնություններ: Օրինակ՝ ու՞մ ստորագրությունը պետք է դրվի ԱՌԴ-ների տակ: Ըստ կենտրոնի տնօրենի, օրենքի համաձայն, իրենք պետք է ստորագրեն, բայց այս հանագանանքն անընդունելի են համարում, քանի որ, նրանց պնդմամբ, դրանցում նշված նպատակները հիմնականում իրականացվում են դպրոցներում և իրենք պարզապես ուղղորդողի դեր ունեն, ուստի չեն պետք է ստորագրել մի փաստաթղթի տակ, որի համար իրենք պատասխանատվություն կրել չեն կարող: Դպրոցի տնօրեններն եւ, իրենց հերթին, պնդում են, որ մանկավարժական աջակցության ծառայությունների անհատական պլան (ՄԱԾՎՊ) գույն իրենց գործը չէ, դա պետք է իրենց տրամադրի աջակցության կենտրոնը:
- Աջակցության կենտրոններն, ըստ տնօրենների, բազմամասնագիտական թիմի անդամների և ուսուցիչների, աշխատում էին առանց հստակ ժամանակացույցի: Ոմանք նույնիսկ համակարծիք էին այն խնդրին, որ աջակցության կենտրոններից, իրոք, համարյա դպրոց չեն գալիս, կամ գալիս են շատ կարճ ժամանակով:
- Աջակցության կենտրոնի մասնագետներն, իրենց հերթին, նշում են դպրոցների թիմների և իրենց միջև առկա ցածր համագործակցության մասին: Դպրոցներում գործող բազմամասնագիտական թիմի անդամները չին հասկանում, թե ի՞նչ են անուն աջակցության կենտրոնի մասնագետները, որ չեն կարող անել իրենք, որի պատճառով էլ չեն օգտվում աջակցության կենտրոնի մասնագետների կողմից ցուցաբերվող ծառայություններից, քանզի դրանք դաշնում են անհմաստ ու անարդյունավետ:
- Աջակցության կենտրոնների մասնագետների այցերը դպրոց նույնպես ցածր արդ-

յունավետություն ունեին: Նույնիսկ հենց իրենց՝ աջակցող մասնագետների պնդմամբ, դպրոց հասնելն արդեն ժամանակային ներ կորուստ է, որից խուսափելն անհնարին է: Շատ հաճախ ընդամենը 15 րոպեով է հաջողվում աջակցել մեկ երեխայի, ինչն անշուշտ, անարդյունավետ է: Այդ մասին են վկայել նաև ուսուցիչների, ծնողների շատ պատասխաններ: Ըստ աջակցության կենտրոնների որոշ մասնագետների՝ մինչև ժամը 13-30 իրենք պարապության են մատնված, քանի որ «...երեխա չկա, որի հետ պետք է աշխատեն, փոխարենը սպասում են դպրոցներ գնալու ժամին...»:

8. Թե աջակցության կենտրոնների, թե դպրոցի բազմամասնագիտական թիմի անդամներն ունեն մասնագիտական գիտելիքների խիստ ցածր մակարդակ: Այն հարցին, թե՝ ի՞նչ ռեսուրսների կարիք կա, մասնագետներն անորոշ պատասխաններ են տալիս, քանի որ անգամ չգիտեն, թե ի՞նչ դիդակտիկ նյութեր և մեթոդներ պետք է կիրառել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ուսուցման գործընթացում, ի՞նչ նյութեր են անհրաժեշտ, կամ հատուկ մասնագիտական և զարգացնող ի՞նչ խաղեր, խաղալիքներ, տեխնիկական միջոցներ, կամ ուսումնական և դիդակտիկ պարագաներ գոյություն ունեն: Բոլորովին չեն պատկերացնում, թե ինչ ուղղվածության նյութեր են անհրաժեշտ, կամ ինչպիսի՝ կիրառություն կարող են դրանք ունենալ: Մասնագիտական ցածր գիտելիքների մասին է վկայում նաև նրանց գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների անհամակարգվածությունը, երբեմն՝ բացարձակ անտեղյակությունը: Օրինակ՝ «Զարգացման, ո՞ր խանգարման դեպքում եք ամենաշատը դժվարանում» հարցին՝ այնպիսի պատասխաններ են գրանցվել, որոնք թույլ չեն տալիս բացահայտել մասնագետի գիտելիքների մակարդակը. չի հասկացվում, թե նա, որպես մասնագետ, ի՞նչ հմտությունների է տիրապետում, ինչպիսի աշխատանքներում է երանում, կամ ինչպես են արտահայտվում նրա ուժեղ կողմերը. «Մեր աշխատանքը մեզ համար դժվարություն չի...» կամ «Ինտելեկտուալ խանգարման հետ խնդիր ունի դպրոցը, ոչ թե մենք...»:
9. Սակավաթիվ աջակցող թիմի և վկայագրված երեխաների մեջ քանակի անհամապատասխանությունը չի կարող գրավական լինել մանկավարժական որակյալ ծառայությունների մատուցման համար:
10. Աջակցության կենտրոնների, հիմնականում, աշխարհագրական անմատելի դիրքի հետևանքով տեղի է ունենում ոչ միայն ժամանակի արդյունավետ տնօրինման և մասնագիտական ներուժի սպառում, այլ նաև՝ շատ երեխաների աջակցության կենտրոններ հասնելու հնարավորության, մասնագետների հասանելիության խաթարում՝ նաև վատ եղանակային պայմանների կամ այլ արտաքին գործոնների պարագայում:
11. Նկատվում էր, որ հարցման մասնակիցները պաշտպանողական վարքագիծ էին դրսելորում որոշ մարզերում, որով հավանաբար ցանկանում էին լավ ներկայացնել կենտրոնի կամ դպրոցի աշխատանքները. Խուսափել կրծատման վտանգից:
12. Աջակցության կենտրոնների և ծնողների միջև առկա են որոշ խնդրահարույց հարցեր, որոնք կապված են երեխայի հետազա կրթության հարցերի հետ: Ծնողների հետ լրուց բախումներ են առաջանում, քանի որ ներառական կրթության մեջ ընդգրկված երեխայի հետազա ուսումնառության հարցերը հստակեցված չեն: Այդ իսկ պատճառով ծնողները խուսափում են երեխաներին ընդգրկել վերոնշյալ համակարգում, նույնիսկ լրուց տարածայնությունների առիթ են ունեցել: Քանի իրենց անհանգստացնում է միայն այն հարցը, թե ի՞նչ է գրվելու երեխայի պարտական ատեստատում, արդյո՞ք կարող են այդ ատեստատով շարունակել ուսումը քոլեջներում կամ այլ ուսումնական հաստատություններում: Բացի այդ, հստակ չէ նման երեխաների համար նախատեսված ատեստավորման քննական կարգը թե ըստ դպրոցի ուսուցիչների և թե նրանց ծնողների:

13. ՀՅ Երեք՝ Տավուշի, Լոռու և Սյունիքի մարզերում աջակցման ծառայությունների տրամադրման ընթացակարգի տարբերություններ են առկա, որոնք կանոնակարգման և հստակեցման կարիք ունեն:
14. Բազմամասնագիտական թիմերի և դրանցում համապատասխան մասնագետների առկայության անհրաժեշտությունը դպրոցում, միանշանակ, հաստատում էին թե ուսուցիչները, թե ծնողները և թե ուսուցչի օգնականները:
15. Անհրաժեշտ ծառայություններից գրկվում են այն երեխաները, ովքեր վկայագրված չեն, ուստի կանոնակարգված չէ նրանց ցուցաբերվող մանկավարժականական աջակցությունը, կամ էլ այն ընդհանրապես չի կազմակերպվում:
16. Ծնողները մեծամասմբ չեն ընկալում երեխայի կրթական կարիքը գնահատելու անհրաժեշտությունը:
17. Կրթական համակարգում իհմնականում աշխատում են կին մանկավարժներ, իսկ համընդիանուր ներառական կրթության համար այս համակարգում և, առհասարակ, սերնդի դաստիարակության հետ կապված՝ տղամարդ մանկավարժների ներգրավումը կրթական համակարգ առաջնահերթ կարևորություն ունի:
18. Մանկավարժները և դպրոցի բազմամասնագիտական թիմը, ինչպես նաև ուսուցչի օգնականները, հաճախ բախվում են գնահատման արդյունքների և երեխայի իրական կարողությունների անհմապատասխանությամբ:
19. Հետազոտության մեջ ընդգրկված բոլոր մարզերում ուսուցչի օգնականի գործառութը հստակեցման կարիք ունի: Ըստ հետազոտության արդյունքների այս հարցն այն աստիճանի հստակեցված չէր, որ ուսուցչի օգնականները պահանջում էին առանձին սենյակներ երեխաներին աջակցելու համար, իսկ ոմանք էլ նշում էին, որ իրենք պետք է ոչ թե երեխային, այլ ուսուցչին օգնեն. բայց ի՞նչ հարցերում կամ ինչպես՝ հստակ չէին պատկերացնում: Արդյունքում՝ ուսուցչի օգնականները իհմնականում ներկա-բացակա են անում և վերահսկում կամ զբաղեցնում երեխաներին:
20. Խնդրահարույց էին ուսուցչի օգնականների և ուսուցիչների միջև ծագած հարցեր՝ աշխատանքների ծավալման վայրի շուրջ: Ուսուցչի օգնականները, դասապրոցեսի անբողջ ընթացքում դասարանում չեն լինում, իհմնականում ենթարկվում են առարկայական ուսուցչի ցուցումներին, պահանջներին, ինչը դժգոհություն է առաջացնում նրանց շրջանում: Շատ ուսուցիչների դժգոհությունն էլ արտահայտվում էր իրենց դասի ժամանակ այլ անձին ներկա գտնվելու փաստով: Իրավական փաստաթղթերով սահմանված համագործակցությունն ուսուցչի հետ և բացակայում էր:
21. Ուսուցչի օգնականի համար սահմանված ժամաքանակն ու աշխատակարգը ևս հստակ չէր գործում: Ուսուցչի օգնականներն աշխատում էին երեխայի ցանկությամբ: «Աշխատում ենք, ինչքան երեխան է ուզում...», «Եթե երեխան չի ցանկանում, չենք աշխատում...», կամ՝ «Եթե երեխան չի ուզում դասին կամ պարապմունքին մասնակցել՝ չգիտենք ի՞նչ անենք...»: Մինչեւ, իրավաօրենսդրական դաշտում հստակ սահմանված են ուսուցչի օգնականի գործառույթների, ցուցաբերվող աջակցության բովանդակության, ժամաքանակի և շատ այլ հարցերի վերաբերյալ նրանց պաշտոնային պարտականությունները:
22. Գործնականում հակասություններ էին գրանցվում ինչած պատասխանների և կատարված աշխատանքների միջև: Նստակ չէր, թե ու՞մ հետ պետք է աշխատեն ուսուցչի օգնականները: Նրանք գիտեին, որ պետք է աջակցեն ոչ միայն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին, բայց այն հարցին, «թե ու՞մ հետ և քանի՞ երեխայի հետ եք աշխատում օրվա ընթացքում» պատասխաններում իհմ-

նականում հնչում էր, որ՝ «Երեքից իհնգ երեխայի հետ, ովքեր ունեն զարգացման խանգարումներ»:

23. Ուսուցչի օգնականների բեռնվածության և մասնագիտական գործառույթները նույնական հստակ չեն գործում: Նրանցից շատերը կես դրույքով ուսուցչի օգնական էին աշխատում, իսկ կես դրույքով, օրինակ՝ հոգեբան կամ սոց. մանկավարժ, կամ էլ այլ պարտականություններ էին կատարում դպրոցում: Նրանք իրենց գործառույթի մասին, չկանոնակարգված և չհստակեցված պատկերացումներ ունեին. մի կողմից առանձին սենյակի հայտ էին ներկայացնում, մյուս կողմից դասարանական աշխատանք էին նկարագրում, ինչն էլ չէր պարզաբանում նրանց կատարած աշխատանքի բուն բովանդակությունն ու արդյունքների արձանագրման հստակ կարգն ու դրանց արդյունավետությունը: Ուսուցչի օգնականները հաստատում էին, որ հստակ չեն գիտակցում իրենց անելիքները, չեն հասկանում՝ «...դայա՞կ ենք, ուսուցի՞չ, թե՞ հատուկ մնակավարժ...»:
24. Բոլորովին չի արտահայտվում ուսուցչի օգնականի դերը աշակերտների գիտելիքների գնահատման համակարգում, դասարանական, արտադասարանական և արտադրոցական աշխատանքների կազմակերպման հարցերում:
25. Ուսուցչի օգնականները, իրենց պաշտոնային և ընդհանրական գործառույթների իրականացման և այդ պարտականությունների տիրապետման հարցերի վերաբերյալ վերապատրաստումներ չեն անցել, կամ, եզակի դեպքերում՝ անցել են մեկ անգամ:
26. Խիստ խնդրահարույց էին աջակցող/բազմամասնագիտական թիմերի գործումներության որակի հարցերը: Շատ դպրոցներում բազմամասնագիտական թիմեր չեն գործում և նրանց գործառույթը կատարում էին ուսուցչի օգնականները, որոնք հիմնականում մասնագիտական կրթություն չունեին: Նրանցից ոմանք սոցիալական մանկավարժներ էին, ոմանք հոգեբաններ, առարկայական ուսուցիչներ, նախկին դասվարներ, ոմանք տեղափոխվել էին ներառական կրթություն իրականացնող դպրոց՝ որևէ հատուկ դպրոցից, որոնք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատաքային տեխնիկաներին և մեթոդներին բոլորվին չեն տիրապետում: Այս ամենն, իհարկե, հակասում էր թերթ ուսուցչի օգնականի պարտականություններին, գործառույթին և թերթ վերջինիս իրավունքին:
27. Առկա են փաստաթղթային ծանրաբեռնվածության երևույթներ, անընդհատ փոփոխվող պահանջների առաջադրման փաստեր, որոնք, ըստ ուսուցիչների, աջակցող/բազմամասնագիտական թիմերի անդամների և բոլոր աշխատակիցների, ավելորդ ծանրաբեռնում են մասնագետներին և հնարավորություն չեն տալիս մինչև վերջ հասկանալ այդ պահանջներն ու դրանց կատարման նպատակը: Մասնագետների խորին համոզմամբ այս փաստն իշեցնում էր կատարված աշխատանքի արդյունավետությունը:
28. Երեխայի զարգացման առանձնահատկությունների գնահատման կարգը ևս վերանայման կարիք ունի: Զարգացման դժվարությունների գնահատման համակարգը զերծ չէ թերություններից: Տեղական կառավարման մարմինների կողմից մասնագետներին տրամադրվող գնահատման սանդղակները, որտեղ մուտքագրվում են երեխայի զարգացման առանձնահատկությունները և ստանում կարիքի գնահատական, արդյունքում բերում են աղավաղված պատկեր, որն, ըստ մասնագետների, հաճախ շատ հեռու է լինում երեխայի զարգացման և դժվարությունների հաղթահարման իրական պատկերից:
29. Անհրաժեշտ փաստաթղթերի լրացման կարգը նույնական հստակեցված չէ: Ուսու-

ցիշները հիմնականում խուսափում են ԱՈՒՊ-ներ լրացնելուց, քանի որ դա համարում են ուսուցչի օգնականի պարտականությունը:

30. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների գիտելիքների գնահատման հստակ չափորոշիչներում բացակայում էին նրանց կրթական կարիքի գնահատման արդյունքում մշակված հստակ ծրագրային քայլերը: Գիտելիքների գնահատման հարցը վիճահարույց էր հատկապես ծանր և խորը աստիճանի խանգարումներ ունեցող երեխաների ուղևորական գործընթացներում: Մասնագետների հավաստմամբ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների գիտելիքների գնահատման հստակ չափանիշներ, գործիքներ չկան: Զգիտեմ ի՞նչ և ի՞նչպես գնահատել: Ուսուցիչները պահանջում են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների գնահատման հստակ չափորոշիչներ, ինչը նաև ուսուցչի օգնականների պահանջն էր:
31. Թե՛ դպրոցներում, թե՛ աջակցության կենտրոններում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին ցուցաբերվող աջակցության նպատակով սահմանված ժամանակային նորմատիվների համաձայն իրականացվող աշխատանքը կարող է սպասված արդյունքը չամրագրել՝ պայմանավորված երեխայի առանձնահատկություններով, սոցիալտնտեսական, սոցիոմշակութային գործոններով ևս, որի համար էլ աջակցման արդյունավետությունը բարձրացնելու նպատակով մասնագետը ստիպված է լինում խախտել կազմակերպչական նորմերը:
32. Տնօրենները չեն պատկերացնում ի՞նչ է մոնիթորինգը: Որակի աջակցության մոնիթորինգի մասին հստակ պատկերացումներ չունեն: Նման մոնիթորինգներ դպրոցներում չեն իրականացվում: Մոնիթորինգը դպրոցում բացատրվում է աջակցության կենտրոնի տնօրենի ամսական այցով, որի ընթացքում կատարված աշխատանքերի մոնիթորինգը ավարտվում է ԱՈՒՊ- ում նպատակներ դնելով, կամ դրանք կրկնելով և այլն: Անցկացվող մոնիթորինգների, այդ թվում նաև՝ աջակցության որակի մոնիթորինգների հետ կապված հարցերին տրված պատասխաններն ավարտում էին ԱՈՒՊ-ների (ներառյալ ՄԱԾԱՊ-ների) շուրջ կատարվող համատեղ աշխատանքների նկարագրությամբ: Այս աշխատանքներն իմնականում կատարվում էին աջակցության կենտրոնների նախաձեռնությամբ և վերահսկողությամբ, ինչն ամենակի ոչ մի կապ չէր կարող ենթադրել «մոնիթորինգ» գործընթացի բովանդակության հետ ընդհանրապես:
33. Տնօրենները տեղեկացված են, որ բազմամասնագիտական թիմի անդամների առկայության համար միակ որոշիչ գործոնը երեխաների թիվն է: Երևում է, որ հաշվի չի առնվում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի անհատական կրթական կարիքը, զարգացման խանգարում տեսակը, աստիճանը, խորությունը և այլն: Դա է պատճառը, որ ունենալով, օրինակ՝ լսողության խանգարումով երեխա, դպրոցը կարող է սուլորմանկավարժ, անգամ՝ հատուկ մանկավարժ չունենալ, պատճառաբանելով, որ ընդամենը մեկ երեխա է, օրենքն այս պարագայում ոչինչ չի ասում, իսկ նա հատուկ հոգեբան է ընդունել աշխատանքի: Ընդհանրապես, վարչական շատ պատասխանատուների պատկերացմանը բավականին ուղճացված են հոգեբանների գործառույթները և համարյա միշտ արժեորվում էր նեղ մասնագետների՝ հատուկ մանկավարժների գործունեությունը դպրոցում:
34. Ծնողները լավ չեն պատկերացնում ներառական կրթության բովանդակությունը, աջակցող/բազմամասնագիտական թիմերի և աջակցության կենտրոնների մասնագետների կատարած աշխատանքի նպատակներն ու իմաստը: Նրանք գրեթե մասնակցություն չեն ունենում ԱՈՒՊ-ների լրացման աշխատանքներին, կամ նրանց մասնակցությունը խիստ ծեական է:

35. Դաճախ ծնողները պահանջատեր են՝ առանց խորամուխ լինելու երեխայի ուսմնադաստիրական հոգեբանական և դպրոցում իրականացվող կրթության բովանդակային հիմնահարցերին: Ընտանիքները չեն պատկերացնում, թե ի՞նչ պետք է տա իրենց երեխայի վկայագրման գործընթացը, հատուկ մասնագետների աշխատանքը:
36. Կատարված աշխատանքների արդյունավետությունն ու ծնողների գիտակցության մակարդակը բավականին ցածր է: Ծնողները երեխաներին դպրոց բերելով՝ հաճախ կարծում են, թե դա դպրոցի և մասնագետների համար են անուն. Այսինքն՝ այս աշխատանքներում, ակնհայտորեն, շեշտադրված են ոչ թե կրթական, այլ բոլորովին այլ հարցեր, որոնք առանձին ուսումնասիրության առարկա են հանդիսանում: Ծնողներից շատերին ներառական կրթության մեջ գայթակղում կամ հետաքրքրում է տեխնիկական, նյութական կողմը, այն, որ երեխային կարևոր տանում-բերում են, սնունդ կամ սայլակ են տալիս, կամ էլ դասապատրաստում են անուն:
37. Ներառական կրթության գաղափարը ներդրված է հոգեբանական խարխուլ հիմքերի վրա: Դա է վկայում այն փաստը, որ նույնիսկ մասնագետներն են կարծում, որ զարգացման խորը խանգարումներով, առոտիզմ ունեցող երեխաները միջավայրի վերաբերմունքը չեն զգում, նրանք ոչինչ չեն հասկանում և թե՛ռ են հասարակության և կոլեկտիվի համար: Տեղյակ չեն զարգացնան խանգարումներ ունեցող երեխաների հոգեբանական խնդիրներին:
38. Ներառական կրթությունը ծնողների շրջանում նույնպես մի շարք հոգեբանական խնդիրներ է առաջացնում: Շատերը դեռ խուսափում են երեխային դպրոց բերել, քանի որ ենթարկվում են հասարակության ծննդանը: Դետազուտությունները, հարցազրույցների արդյունքները վկայում են, որ հոգեբանական խնդիրներ ունեն և ծնողները, և ուսուցիչները, և երեխաները: Ներառականության և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների նկատմամբ ուսուցիչների վերաբերմունքը շատ դեպքերում կախված էր դպրոցի տնօրենների դիրքորոշումից: Դարցումների ընթացքում այդ կարծիքն են հայտնել աջակցության կենտրոնի մասնագետները, տնօրենները: Եթե դպրոցի տնօրենը դրականորեն է տրամադրված այս հարցերի նկատմամբ, աջակցության կենտրոնի և դպրոցի համագործակցությունը, ներառական կրթության հարցերը հետևողականորեն են ընթանում, եթե ոչ՝ ապա ոչ:
39. Մասնագետների վերապատրաստումներն իրականացվում են տարերայնորեն, մանագետների հզորացումն ընթանում է հիմնականում ինքնակրթության ճանապարհով, այն էլ՝ անհետևողականորեն: Դիմնականում տարբեր հասարակական կազմակերպությունների կողմից են կազմակերպվում վերապատրաստումները և մասնագետներից շատերը վերջիններս համարում են անարդյունավետ և անհմաստ: Այս հագանանքը խոսում է սույն հարցի վերաբերյալ հստակ ինստիտուցիոնալ ուղղվածության բացակայության մասին:
40. Ներառական կրթության համար ֆիզիկական միջավայրն անմատչելի է և ոլորտում ֆիզիկական լուրջ ռեսուլրսների ներդրման անհրաժեշտություն է նկատվում:
41. Կենտրոնի մասնագետների և բազմամասնագիտական թիմի միջև աշխատանքային տարածայնություններն ու դժվարությունները մեծամասամբ ծագում են ԱՈՒՊ-ի ոչ գրագետ կազմնան արդյունքում: Ուսուցիչները հաճախ դժվարություններ են ունենում՝ կապված թղթաբանության, ԱՈՒՊ-ի կազմնան աշխատանքների հետ, նրանք փաստում են, դրանց վրա տարվող աշխատանքը ժամանակատար է և, ԱՈՒՊ-ը ներառական կրթության անարդյունավետ գործիք է:
42. Ներառական կրթության գաղափարախոսությունն առավել դժվարությամբ են ընդու-

նում մեծահասակ ուսուցիչները. նրանք հաճախ անհարդուրժողականություն են դրսնորում ուսուցի օգնականների ներկայության, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների առանձնահատկությունների նկատմամբ: Այս ուսուցիչներն ԱՌԴ-ի կազմնան աշխատանքները չեն համարում իրենց պարտականությունը և գտնում են, որ այդ ամենը հիմնականում ծնական բնույթ է կրում:

43. ՀՅ-ում՝ երեք թիրախ մարզերի դպրոցները համընդիանուր ներառմանը պատրաստ չեն: Բոլոր հարցվածների համոզմամբ ինտելեկտուալ՝ միջին, ծանր և խորը աստիճան, հոլգակամային և վարքային տարաբնույթ խանգարումներ ունեցող կամ առոտիզմի որոշ, ծանր դրսնորումներ ունեցող երեխաների համար դպրոցական կրթության համակարգն անհամատեղելի է և նրանց համար, անպայմանորեն, այլընտրանքային ներառման մոդել է պահանջվում:
44. Դպրոցական միջավայրի ֆիզիկական մատչելիությանը, շենքային մատչելի պայմանները՝ լինելով համընդիանուր ներառկան կրթության ապահովման որոշիչ գործոններից մեկը՝ այնուամենայնիվ լուծված չեն բոլոր թիրախ մարզերում:
45. Համընդիանուր ներառականության գաղափարախոսության տարածման և այս կրթակարգին անցնելու ճանապարհին՝ կարևորելով և արժեքավորելով կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների իրավունքները, անտեսվում են խնդիրներ չունեցող երեխաների իրավունքները:

**R**իմք ընդունելով հետազոտության արդյունքների մեկնաբանությունը և անփոփոխ կատարվել են հետևյալ առաջարկությունները, որոնք բաժանվել ըստ համապատասխան կառույցների, ստորաբաժանումների և գերատեսչությունների:

### Համարակրթական համակարգ

- Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաներին տրամադրվող կրթական և աջակցման ծառայությունների մատուցումը դպրոցներում պետք է համակարգվի հատուկ մանկավարժական կրթություն ունեցող մասնագետի կողմից, ինչն իր իրավական հիմնավորումը պետք է ստանա համապատասխան իրավակարգապահական փաստաթղթում, այն է ՀՀ կառավարության 14.10.2010 N1391-Ն Հայաստանի Հանրապետության ընդհանուր ծրագրեր իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատության նանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկը և նկարագրերը հաստատելու մասին որոշման IV նկարագրի մեջ առաջարկելով կատարել համապատասխան փոփոխություններ՝ հանրակրթական ուսումնական հաստատության տնօրենի մասնագիտացված կրթական աջակցությունների գծով տեղակալին ներկայացվող որակավորման պահանջներուն:
- Հետամուտ լինել, որպեսզի դպրոցի ուսուցիչները հետևեն ՀՀ կառավարության 14.10.2010 N1391-Ն Հայաստանի Հանրապետության ընդհանուր ծրագրեր իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկը և նկարագրերը հաստատելու մասին որոշման VII նկարագրի 10-րդ կետի առաջին ենթակետին, այն է համագործակցել ուսուցչի օգնականի հետ սովորողների ուսուցման արդյունավետ մեթոդների ու տեխնոլոգիաների ընտրության, ուսուցման կազմակերպման խնբային և անհատականացված մոտեցումների պլանավորման, ուսումնական նյութերի մշակման աշխատանքում:
- Սահմանել ժամանակացույց, համաձայն որի տարեկան կտրվածքով՝ մի քանի անգամ դպրոցի ներսում կիրականացվեն հարցում-գնահատումներ, որոնց արդյունքում բոլոր շահակիցները հնարավորություն կունենան արտահայտելու իրենց կարծիքներն ու առաջարկությունները՝ կապված կրթական բարեփոխումների հետ:
- Զերնամուխ լինել համընդհանուր ներառականության հարցերով աշակերտական աջակից խնբերի ստեղծմանը կամ աշակերտական խորհուրդների հնարավորությունների գարգացմանը:
- Ակտիվ աշխատանքներ տանել հասարակական կազմակերպությունների, պետական և միջազգային կառույցների, համայնքի բնակչության հետ՝ կրթությունից դուրս մնացած, դպրոցում գրանցված, բայց դպրոց չհաճախող երեխաների խնդիրների լուծման նպատակով:
- Վերանայել վարչական պատասխանատունների՝ տնօրենների կայացրած որոշումները՝ կապված դպրոցին տրամադրվող հատուկ մանկավարժի հաստիքին համապատասխան մասնագետի ընտրության հետ: Հիմնավորել այս խնդիրը դպրոցում միմիայն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների մասնագիտական աջակցության կարիքով և ցուցաբերման առաջնահերթությամբ, և ոչ թե տնօրենի ցանկությամբ:
- Ավանդույց դարձնել ուսուցիչների, ծնողների, երեխաների համար սեմինարների, կլորսեղան քննարկումների կազմակերպումը դպրոցում՝ ոլորտում առաջավոր փորձ ունեցող մասնագետների ներգրավմամբ:

- Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխայի կրթական կարիքի գնահատմանը պարտադիր մասնակից դարձնել դպրոցի այն ուսուցչին, ովքեր աշխատում են տվյալ երեխայի հետ՝ ապահովելով օբյեկտիվ դիտարկումը դասապրոցեսում:

## Հասարակական ոլորտ

- Օժանդակել պետությանը հայալեցու ուսումնաօժանդակ նյութերի և ներ մասնագիտական մեթոդական ձեռնարկների նշակման և հրատարակման հարցերում՝ ներգրավելով համապատասխան ոլորտների առաջատար մասնագետների՝ ի դեմս հատուկ մանկավարժների, տիֆլոմանկավարժների, սուրդոնանկավարժների, լոգոպեդների, էրգոթերապիստների, սոցիալական մանկավարժների, հոգեբանների և այլն:
- Օժանդակել պետությանը իրականացնելու շարունակական վերապատրաստումներ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների և համընդանուր ներառական կրթության առանձնահատկությունների վերաբերյալ՝ ընդգրկելով այս գործընթացում հասարակության առավել խոցելի խնճերի՝ ի դեմս տարբեր գյուղական և քաղաքային բնակավայրերում ապրող հաշմանդամություն ունեցող անձանց, հաշմանդամ երեխաների ծնողների, ովքեր իիմնականում ունեն կրթվածության խիստ ցածր մակարդակ: Այս ծառայությունը նպատակահարմար է պատվիրակել խաչատուր Աբրվյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի հատուկ և նարառական կրթության ֆակուլտետի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմին, ով հանրապետությունում հատուկ մանկավարժության ոլորտի գիտական ներուժ կրող միակ կառույցն է:
- Զեռնամուխ լինել հաշմանդամություն ունեցող անձանց գրաղվածության ապահովմանը սոցիալական ձեռնարկատիրական համակարգի ներդրման նիջոցներով՝ այս կերպ ապահովելով համընդհանուր ներառականության գաղափարի կայացումը հասարակության մեջ՝ մերժելով այն կանխակալ մտայնությունը, որ համընդհանուր ներառումը վերաբերվում է միայն կրթական ոլորտին, կամ միայն այստեղ է նրա կայացման դաշտը:
- Ապահովել հասարակության տարբեր շերտերի տեղեկացվածությունը համընդհանուր ներառական կրթության և հաշմանդամության հիմնախնդիրների և հասարակության մեջ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և/կամ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներգրավման կարևորության մասին:
- Աջակցել կրթական միջավայրի ֆիզիկական հարմարեցման կայացմանը:
- Կազմակերպել համընդհանուր ներառման բուն գաղափարից բխող լայնածավալ հանրային քննարկումներ:

## ՀՀ կրթության եւ գիտության նախարարություն

- Հստակեցնել համընդհանուր ներառական կրթության իրավաօրենսդրական դաշտի և ուսումնադասատիհարակչական գործընթացների գործնական դրվածքի համապատասխանությունը:
- Հիմնովին վերանայել համընդհանուր ներառական կրթության համար հիմք հանդիսացող առկա իրավաօրենսդրական փաստաթղթերը, այն է՝ օ ՀՀ կառավարության

14.10.2010 N1391-Ն Հայաստանի Հանրապետության ընդհանուր ծրագրեր իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկը և նկարագրերը հաստատելու մասին որոշումը՝ փոփոխելով և հիմնավորելով ուսուցչի օգնականի պաշտոնային պարտականությունները և վերջիններիս ներկայացվող ընդհանրական պահանջները, հանրակրթական ուսումնական հաստատության տնօրենի մասնագիտացված կրթական աջակցությունների գծով տեղակալին ներկայացվող որակավորման պահանջները:

- Ժամանակավոր կասեցնել ՀՅ կառավարության նիստի 18.02.2016 համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանին և ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին արձանագրային թիվ 6 որոշումը, քանի որ հետազոտությունները փաստում են վերջինիս անրդյունավետության կիրարկում՝ դպրոցների ֆիզիկական և սոցիալական միջավայրերի, փաստացի անպատրաստ, կրթական գործընթացի ապահովման պարտադիր պայման հանդիսացող ուսումնաօժանդակ նյութերի բացակայության, մասնագիտական ռեսուրսների թերի լինելու հանգամանքով:
- Վերանայել ՀՅ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն Կրթության կազմակերպման մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների տրամադրման կարգը հաստատելու մասին հրամանի III մասի 16-րդ և 18-րդ կետերը, որոնք վերաբերվում են աջակցման ծառայությունների տրամադրման ժամանակացույցին, տևողությանը և ծավալին: Քանզի շաբաթական մեկ անգամ տրամադրվող ծառայությունը, որը հիմնականում նատուցվում է դասերից հետո՝ մասնագիտական փորձագիտության տեսանկյունից անթույլատրելի է և անրդյունավետ:
- ՀՅ կառավարության 16.02.2017 N141-Ն երեխայի կարիքի ծառայության աստիճանի համար սահմանված կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ֆինանսավորմանը բարձրացված չափաբանակի սանդղակը՝ ՀՅ կառավարության 2005 թվականի օգոստոսի 25-ի N1365-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու և 2011 թվականի հունվարի 27-ի N46-Ն որոշումն ուժը կորցրած ճանաչելու մասին որոշման հավելվածում կատարել անհրաժեշտ փոփոխություններ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող միջին, ծանր և խորը ծանրության աստճաններ ունեցող երեխաների նախատեսված թվաքանակում և մասանգետին հատկացվող դրույքաչփում: Ներկայացված սանդղակը ամբողջովին հիմնված է մաթեմատիկական հաշվարկների վրա և բացարձակապես չի բխում երեխայի կրթական կարիքից, զարգացման աստիճանից, մասնագետի աշխատանքի համար անհրաժեշտ ուսումնաօժանդակ նյութերի և համապատասխան տեխնոլոգիաների առկայությունից կամ բացակայությունից: Եթևսարար այս սանդղակում փոփոխություններ կատարելու անհրաժեշտությունը պահանջում է խորը հետազոտական աշխատանք՝ համապատասխան մասնագետների ներգրավմանը:
- Ցանկացած իրավաօրենսդրական փաստաթուղթ մշակելիս առաջնորդվել ոլորտի խորը հետազոտական ուսումնասիրության արդյունքներով, համագործակցելով պետական, հասարակական և միջազգային տարբեր կառույցների հետ:
- Քննարկել մասնակի ներառման մոդելի, հատուկ դպրոցների հենքի վրա ձևավորվող ռեսուրս կենտրոնների, ռեսուրս սենյակների ներդրման հնարավոր տարբերակները, այլնտրանքային հնարավորություններ տալով կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող այն երեխաներին, ովքեր ունեն ծանր և խորը մտավոր, հոգեկան, վարքային և շարժողական այնպիսի խնդիրներ, որոնք թույլ չեն տալիս հա-

մընդիանուր ներառականության համատեքստում ստանալ որակյալ աջակցություն և կրթություն՝ ստիճանով այս երեխաներին կամ արհեստականորեն գտվել դասարանում, կամ գրանցված լինել դպրոցում, բայց երբեւ չհաճախել: Առաջնորդվելով ՄԱԿ-ի՝ երեխայի իրավունքների մասին և հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիաներով, ծնողներին և ընտանիքի անդամներին/խամակալներին զգրկել երեխայի կրթության կազմակերպման հարցերում ինքնուրույն կողմնորոշվելու իր իրավունքից՝ խուսափելու համար կրթական որևէ մոդել պարտադրելու և հրանցնելու երևույթներից:

- Ապահովել դպրոցների և տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցություն մատուցող կենտրոնների շենքային պայմանների վերագնահատումը՝ թաղաքաշնական պետական կոմիտեի նախագահի հրամանով հաստատված «Գոյություն ունեցող հասարակական և արտադրական նշանակության շենքերում և շինություններում հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար մատչելի պայմանների գնահատման ձեվաչափ»-ի համապատասխան և ունենալ հստակ ժամանակացույց՝ դպրոցների ֆիզիկական մատչելիության ապահովման համար:
- Իրականացնել պետականորեն թեմատիկ տրոհմամբ և ժամանակացույցով սահմանված շարունակական վերապատրաստումներ՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների վերաբերյալ՝ շեշտադրելով, հատկապես, միջին և ծանր խնդիրներ ունեցող անձանց կրթության կազմակերպման և խորականության դրսևորումների կանխման արդյունավետ մեխանիզմները: Այս ծառայությունը նպատակահարմար է պատվիրակել խաչատուր Արքվանի անվան հայկական պետական մանկավարժական հանալսարանի հատուկ և նարառական կրթության ֆակուլտետի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմին, ով հանրապետությունում հատուկ մանկավարժության ոլորտի գիտական ներուժ կրող միակ կառույցն է:
- Զերնամուխ լինել և պատվիրակել հայալեզու ուսումնաօժանդակ նութերի և ներ մասնագիտական մեթոդական ձեռնարկների մշակմանը և հրատարակմանը՝ երաշխավորը դառնալով վերջինիս բովանդակային որակական ապահովմանը:
- Սահմանել և հստակեցնել կրթության առանձնահոտուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ամփոփիչ ատեստավորման քննարկան և գնահատման կարգը դպրոցներում՝ երեխայի հետագա ուսումնառության հարցի որոշակի լուծումներ տալով:
- Վերանայել ուսուցչի օգնականների բերնվածությունը, գործառույթները, իրավունքներն ու պարտկանությունները համընդիանուր ներառական կրթության համակարգում:
- Վերանայել մանկավարժահոգեբանական աջակցություն մատուցող տարածքային կենտրոնների և դպրոցներում առկա սակավաթիվ բազմանասնագիտական թիմների համատեղ գործունեության կանոնակարգերը՝ կազմած երեխայի կրթական կարիքի գնահատման, ԱՈՒՊ-ի մշակման և ծառայություն մատուցման հետ:
- Սահմանել հատուկ պատասխանատուներ, մշակել կարգ և մեխանիզմներ՝ դպրոցներում աջակցության տարածքային կենտրոնների կողմից ծառայությունների մատուցման որակի մոնիթորինգի համար:
- Կանոնակարգել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող, բայց չվկայագրված երեխաների մանկավարժահոգեբանական աջակցության և համապատասխան ծառայությունների տրամադրման ձևաչափը:
- Փոփոխել անհրաժեշտ փաստաթղթերի լրացման և երեխայի զարգացման առանձ-

նահատկությունների գնահատման վերաբերյալ կարգը՝ այս կերպ հստակեցնելով փաստաթղթային վարույթին ներկայացվող պահանջները և կրթական կարիքի գնահատման արդյունքում մշակված հստակ ծրագրային քայլերը:

- Պարտադիր կերպով ապահովել բազմամասնագիտական թիմի և դրանցում համապատասխան մասնագետների առկայությունը բոլոր դպրոցներում՝ անկախ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների թվաքանակից:
- Մշակել խրախուսման մեխանիզմներ տղամարդ մասնագետներին կրթական համակարգում ընդգրկելու նպատակով: Հնարավոր է պետականորեն սահմանված մեխանիզմների ներդրում՝ կամավորական սկզբունքով ապահովելով զինծառայողների, ոստիկանների, հոգևորականների, բժիշկների, արհեստավորների մուտքը դպրոց՝ համադասավանդման տարբեր մեթոդների կիրառմամբ:
- Շարունակական կերպով, տարբեր հեռուստահաղորդումների, սոցիալական ցանցերի, սոցիալական գովազդների միջոցով հասարակությանը իրազեկել համընդհանուր ներառական կրթության և հաշմանդամության հիմնախնդիրների և հասարակության մեջ ներգրավման կարևորության մասին:

## Վերաբերյալ

**R**իմնովին վերանայելով համընդիանուր ներառական կրթության համար հիմք հանդիսացող առկա իրավաօրենսդրական որոշումները՝ պետք է հստակեցնել համընդիանուր ներառական կրթության համար անհրաժեշտ պահանջներն ու պայմանները՝ համապատասխանեցնելով դրանք կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ուսումնադասադիմության գործընթացների գործնական դրվագին և առկա ռեսուրսներին ընդիմանապես:

Այս առումով հատկանշական է կոնվենցիայի ընդիմանուր մեկնաբանությունների հոդված 24-ի նորմատիվ բովանդակության 11-դ կետում առանձնացված այն խնդիրը, որ «...մեյնսթրիմ դասարաններում հաշմանդամություն ունեցող ուսանողներին (սովորողներին) տեղափորելու առանց կառուցողական փոփոխությունների, օրինակ՝ կազմակերպման ծրագրերի և ուսուցման, սովորելու ռազմավարությունների, չի համարվում ներառում: Բացի այդ, ինտեգրումն ինքնարերաբար չի երաշխավորում սեգրեգացիայով ներառման անցումը»:

2012 թ-ին ՀՅ կրթության և գիտության նախարարության կողմից որդեգրված այն նախաձեռնությունը, համաձայն որի այլևս գոյություն չեն ունենալու ներառական դպրոցներ և Շայաստանում անցում է կատարվելու համընդիանուր ներառականությանը, իհարկե, միայն գաղափարական մակարդակով չէ, որ պիտի իրականացվեր: Բացարձակ ճշմարտություն է այն փաստը, որ ճշգրտողեն հաշվարկված չեն պետական բյուջետային միջոցները, մասնագիտական ռեսուրսների բավարար քանակն ու որակը դպրոցներում և հարակից այլ կառույցներում, դպրոցների ուսուցիչների և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող և չունեցող երեխաների և նրանց ծնողների պատրաստվածության մակարդակը և այլն: Այսինքն հայ հասարակության պատրաստվածությունը և իրազեկվածությունը չեն միայն, որ, գլոբալ առումով, պետք է այս գործընթացի համար հիմք հանդիսանար:

Այսօր արդեն, յոթ տարի անց, խնդիրը շարունակում է մնալ առավել քան արդիական, քանի որ, ընդիմանուր առնամք կարելի է փաստել, որ որակային առումով այն մարզերում, որտեղ անցում է կատարվել համընդիանուր ներառական կրթության՝ առկա են լրտց խնդիրներ, քանի որ ներդրված մոդելը գրեթե ոչ մի հիմք չի ունեցել, նախապատրաստական աշխատանքներ չեն իրականացվել կամ իրականացվել են շատ թերի և մակերեսութեն. մեկ օրում փոխվել է համակարգի դրվագքը՝ ավելացել կամ պակասել են համակարգը աշխատացնող օղակները:

Զերնամուկս լինելով կրթական այս համակարգի ներդրմանը, նախևառաջ, միջգերատեսչական մակարդակով առաջնային լուծումներ տալ դպրոցների ֆիզիկական միջավայրերի հարմարեցման, կրթական գործընթացի ապահովման պարտադիր պայման հանդիսացող ուսումնաօժանդակ նյութերի հետ կապված խնդիրներին, ինչպես նաև նախագիտական ռեսուրսների վերագինման մասնագետների բվաքանակի ավելացման, գործունեության ընդլայնման հարցերին այս գործընթացում:

Վերանայել պետության կողմից որդեգրած համընդնահուր ներառական կրթության մոդելը՝ այլընտրանքային հնարավորություններ առաջարկելով կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ժանր և խորը աստիճանի խնդիրներով երեխաների և նրանց ընտանիքների համար: Այս կերպ ծնողն ինքը կկարողանա որոշել, թե իր երեխայի համար կրթական որ մոդելն է առավել նախընտրելի՝ հաշվի առնելով միջավայրային մատչելիությունը, նեղ մասնագետների առկայությունը, ինչպես նաև՝ տեխնիկական և ուսումնաօժանդակ կրթական գործիքակազմի առկայությունը:

## Կատարված աշխատանքի SWOT վերլուծություն

ՈՒԺԵՂ ԿՈՂՄԵՐ	ԹՈՒՅԼ ԿՈՂՄԵՐ	ՀԱՐԱՎՈՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	ՎՏԱՆԳՆԵՐ
<ul style="list-style-type: none"> <li>Արդյունավետ համագործակցություն թիրախ մարզերի մարզպետարանների համապատասխան կառույցների ղեկավարների, դպրոցների, տարածքային մանկավարժական մարզական կենտրոնների տնօրենների հետ:</li> <li>Տվյալների հավաքագրման հստակ մշակված գործիքակազմ:</li> <li>Հետազոտողների մասնագիտական թիմի արիեստավարժություն:</li> <li>Նախապես ճշգրիտ կանոնակարգված և մշակված ընթացակարգ և ժամանակացույց:</li> <li>Հաղովորների մեջամասնության պատրաստակամություն և ցանկություն հետազոտությանն աջակցելու և ակտիվ մասնակցելու գործում:</li> <li>Հետազոտվող ոլորտին առնչվող խնդիրների բազմակողմանի վերհանման հնարավորություն:</li> <li>Ստացված տվյալների օբյեկտիվ և անաշար վերլուծություն:</li> <li>Գրանցված որակական և քանակական տվյալների համահարաբերակցված վերլուծություն:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ժամանակային սղություն հետազոտության կատարման և հաշվետվության ներկայացման գործընթացում:</li> <li>Անբավարար տրանսպորտային միջոցներ:</li> <li>Եղանակային անբարենպաստ պայմաններ:</li> <li>Հետազոտող թիմի անդամների սակավություն:</li> <li>Որակական տվյալների հավաքագրման ընթացքում հարցվողների մասնագիտական գիտելիքների պակասի և բյուրըմբռնումների պատճառով պայմանավորված հավելյալ ժամանակի վատնում:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Հետազոտման մեջամասնության պատրաստակամություն և ցանկություն հետազոտությանն աջակցելու և ակտիվ մասնակցելու գործում:</li> <li>Իրավաբարենության դաշտում անհրաժեշտ փոփոխությունների սահմանում:</li> <li>Համընդհանուր ներառաման գաղափարի վերաբերմունք՝ նոր կրթական մոդելների քննարկման համատեքստում:</li> <li>Փոխանականագործակցության շրջանակների ընդլայնում՝ համայնքային ներառականության և հաշմանդամության հիմնախնդիրների հարցերում:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Անհանգստության մտնոլորտ դպրոցներում և որոշ տարածքային մանկավարժական մարզական աջակցության կենտրոններում:</li> <li>Հարցվողների կողմից սեփական աշխատանքային գործունեությունը ուղացված ներկայացնելու միտումներ:</li> <li>Որոշ մասնակիցների կողմից ցուցաբերվող պաշտպանողական վարքագիծ:</li> </ul>

## Չիմբագրված խոսուն մտքեր համընդհանուր ներառականության մասին

«Համընդհանուր ներառումը իմ հատուկ մանկավարժի վերարկուն է, որն ամբողջովին ուժը էրի հետքերով է ...»:

«Ապագայի տարբերակ է, դպրոցը կղզի չէ.... Օուենի կղզի չէ՝ հեքիաքների, որ ի՞նչ ուզես սարքնեւ հասարակությունն էլ դրան պատրաստ լինի....»:

«Ամենամեծ բանն այն է, որ դրա մասին հիմա բոլորը խոսում են»:

«...դե թեքահարթակները կան, բայց համապատասխան մասնագետներ չկան...»:

«Ըստ իմ ներ անձնական կարծիքի՝ մենք կարիք ունեցողի իրավունքները դնում ենք առաջին տեղում, բայց ոտնահարվում են մյուսների իրավունքները»:

«Սա կրթություն է և աճպարարություն... Եթե մինչև համընդհանուր ներառման անցնելը, մեր նման դպրոցները, որոնք ունեն 100-300 աշակերտ, ունեն ոչ ուսուցչական 12 հաստիք, համընդհանուր ներառման անցնելու պայմանով՝ դարձավ՝ 9 հաստիք, կրծատվեց և գումարվեց այս 1-1,5 հաստիքը՝ ուսուցչի օգնականի համար, այսինքն պետությունը ինչ արեց՝ մեր ունեցած փողը մեզանից վերցրեց, անունը դրեց համընդհանուր ներառում՝ 2,5 հաստիք կրծատեց, 2-ն ավելացրեց, կես հաստիքն էլ իրեն բարով վայելեք մնաց: Այն ժամանակ, երբ որ ուսուցչի օգնականների ժառայությունները նախատեսված չեն խնդրով երեխանների համար: Ուսուցչի օգնականը ի վիճակի չէ սպասարկելու 150 երեխայի: Սա արտուր է: Ես մի հոդված եմ պատրաստում «Կրթությունը և աճպարարությունը» խորագրով, ի՞նչ համընդհանուր ներառման մասին է խոսքը»:

«Դպրոցում մենք մի երկու երեխա ունենք, որ մի երկու տարի հետո նրանց դպրոցում պահելը եսիմ ի՞նչ է դառնալու, դա եղավ որ մենք այդ երեխային օգու՞տ ենք տալիս»:

«Ներառական կրթությունը առ ոչինչ է, եթե դպրոցում կա ուսուցչի օգնական և չկա բազմամասնագիտական թիմ...»:

«Ներառական կրթությունը վիրտուալ է, անգամ 30-40%-ով իրականացնելու համար պատրաստ չենք, և ընդհանրապես մեծ ճիգով ենք դասարան պատրաստում»:

«Եթե գնանք դեպի ակունքները, մեզ մոտ ամեն ինչ կիսատ է մնում... սա զարգացած երկրների փորձ է, սա մեր իրականության համար երբեք լիարժեք չի կարող լինել, բոլոր ոլորտներում էլ դրսից թեքածը՝ կիսատ է»:

«Դուսում փող ունեն անում են. մենք նայում ենք, ասում՝ «Ե՞ս ինչ լավ ա. Վերումում, բերում-դնում ըստե...»:

«Մենք ամեն ինչ հակառակ կողմից ենք անում, սկզբից անում ենք հետո մտածում»:

«Մեր շրջանում մանկավարժահոգեբանական թիմի աղջկներին անվանում են «ասֆալտի աղջկներ», որովհետո ամբողջ օրը ճանապարհներին են: Կարծում են, որ այսպես կոչված աջակցության մասուցման այս գնչուական մեթոդն արդյունավետ չէ և անընդունելի՝ այսքան ճանապարհ անցած, հոգնած մասնագետը գալիս է աջակցելու յոթ ժամ դասին անկապ նստած և հոգնած խնդրով երեխայի... բա դա ո՞նց կլինի...»:

«Ներառական կրթությունը կեղծ և սուստ մոդել է»:

«Ճիշտ ներդրման դեպքում ներառական կրթությունը օրինաչափություն է, սակայն հասարակության հետ դեռ շատ աշխատանք կա տանելու, դրանից էր պետք սկսել»:

«Դպրոցները չեն պատրաստ: Երկրորդը և կարիք ունեցող երեխանները չեն պատրաստ, և այն երեխանները որ կարիք չունեն, նրանք էլ չեն պատրաստ: Մանկավարժները, ուսուցչներն էլ չեն պատրաստ: Երկի ճիշտը կլիներ, որ այն երեխանները, որոնք չափավոր և ծանր կարիքներ ունեն՝ հատուկ դպրոցներ կամ հատուկ կենտրոններում նրանց համար աշխատանքները կազմակերպվեին»:

«Մեր դպրոցներում երեխանները տարիներ շարունակ պիտի մնան առաջին հարկում, քանի որ «համընդհանուր ներառականության համար բոլոր պայմաններն առկա են»:

«Ես այսպես կասեմ, օրինակ՝ մեր նման դպրոցի համար ներառական դպրոցը ճիշտ է, երեխան իր համայնքում է, բայց նեղ մասնագետները խնդիր են, երեխայի կարիքը ծնողը ֆիզիկապես և գաղափարապես պատրաստ չի լուծելու, և դրական կողմ կա և բացասական, մարդ իրեն նսեմացած չի զգում, բայց ունենք առևտիզմով հիվանդ երեխա, հասուկ մի հոգիա պետք, որ նրան կցենք, խնդիրներ կան, որ փաստացի լուծել հնարավոր չի, ընդամենը 25 աշակերտ են, 14 ուսուցիչ, բայց միևնույն է հասցնում է ապակի կուրտել, հարվածել, ուսուցիչը չի կարողանում բռնել...»:

«Եթե դպրոցը վթարային է, սովետական տիպային չենք է, ի՞նչ համընդանուր ներառում»:

«Պայմաններ պետք է ստեղծել նոր. մենք պատրաստ չենք, բայլ առ բայլ պետք է արվեր՝ ոչ թե միանգամից ու բոլորին....Պատրաստ չենք բոլորովին, պետք է այլընտարքային տարբերկաններ լինեն»:

«Մեր դպրոցում արդեն չորրորդ տարին է ներառական կրթությունը, ուզում եմ առանձնացնել նրա ամենամեծ առավելությունը՝ հասարկության մեջ խնդրով երեխաները այլևս այն արձագանքը չեն ստանում, ինչպես առաջ: Երեխաների կողմից գրանցվում է օգնող, մարդկային վերաբերնունը այս երեխաների նկտմամբ: Մի այլ կարգի...»:

«Ներառական կրթությունը փուչիկ է, որը մի օր կպայթի»:

«...Եվ ինչ եմ նկատել: Ես մտածում էի, որ խնդրով երեխաները շատացել են, բյաց հետո հասկացա, որ ծնողները դարձել են համարձակ, երեխաներն այլևս չեն ամաչում: Կամացկանաց սկսեցին մեզ վստահել, ծնողն էլ է շահել: Ներառական կրթությունը շատ լավ բան է, բայց այս ամենով համեմեռ մենք պետք է մեր մասնագիտական ծառայություններ կարողանաք մատուցել այս երեխաներին՝ անհատապես, ինչը ամենաթույլ կողմն է»:

«Խնդրահարույց է օրենսդրական դաշտի բացը. և սա կոնկրետ ոչ թե գնահատման կենտրոնի կամ դպրոցի անհամաձայնության հարցն է, այլ կարծում եմ, ընդհանուր համակարգված լուծում պահանջող հարցեր են և շատ նման հարցեր ունենք....»:

«Մենք ԱՌԴ-ի հետ կապված բազմաթիվ խնդիրներ ունենք, որևէ կառույց հրաժարվում է մեզ աջակցելու՝ գնահատման կենտրոնը ասում է՝ դա մեր իրավասությունը չի»:

«Երբ 2015թ.-ից մենք սկսեցին ներառական կրթություն իրականացնել, շատ արդյունավետ իրականացնում էինք՝ և մոնիթորինգ էինք իրականացնում, և այդ գործընթացը վերահսկվում էր: Այսօր այդ աշխատակիցները միտված են միայն թղթաքանություն անելու, այսինքն աշխատում են ոչ թե երեխաների հետ, այլ լրացնում են թղթաքանություն, տարբեր տեսակի ինչ-որ ՍԱԾԱՊ-ներ, ԱՌԴ-ներ, այսինքն՝ զուտ թղթաքանություն, ուրիշ ոչ մի աշխատանք չի կատարվում, համընդհանուր ներառունք ավելի է դեգրադացնում կրթությունը»:

«Մենք հոգեբանորեն պատրաստ ենք, բայց ոչ ուսումնանյութական բազայով, մեր շենքը շքեղ՝ 1959 թվականի չենք է...»:

«Համընդհանուր ներառական կրթությունը պետք է ունենա ալտերնատիվ տարրերակ: Մեր ուսուցիչները հասուկ մասնագետներ չեն, համապատասխան կրթություն չունեն, անփորձ են շատ հարցերում, ասենք վերապատրաստում անցանք, բայց էլ վերապատրաստումն ինչքան մենք կարող ենք կիրառել: Ներ մասնագետների կարիքը շատ կա, լավ կլիներ, որ յուրաքանչյուր դպրոց ունենար իր բազմամասնագիտական թիմը»:

«Սա դեռևս չկայացած ոլորտ է, մեր դեպքում բացվել է կենտրոնը, կա անունը կենտրոնի, բայց չունենք չենք, մասնագիտական ռեսուլսներ չկան, միջոցներ չկան, աջակցում ենք 180 երեխայի, բայց ունենք ընդամենը 12 մասնագետ: Գոնե միջոցները մի քիչ կարգավորվեին և բարելավվեին: Շատ դեպքերում ծնողներն իրենք են պատրաստ երեխաներին կենտրոն բերելու, բայց քանի որ կենտրոնում ևս չունենք հարմարեցումներ՝ միջավայրային պայմանների առումով, աշխատանքը չի հրականանում: Եթե դպրոցներում էլ լինեն համապատասխան պայմաններ, միգուցե համընդհանուր ներառունք արդարեցներ իրեն, բայց հիմա մենք ուղղորդում ենք, որ ծնակերպվի տնային ուսուցում, ինչն արդեն հակասում է համընդհանուր ներառմանը»:

«Ունենք սայլակով երեխա, ով հաշմանդամ է, լավ էլ սովորում է, նրա հետ խնդիր չկա, բայց մենք դպրոցում զուգարան չունենք...»:

## Օգտագործված գրականության ցանկ

- ՀՅ կառավարության 14.10.2010 N1391-Ն Հայաստանի Հանրապետության ընդհանուր ծրագրեր իրականացնող հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկը և նկարագրերը հաստատելու մասին որոշում:
- ՀՅ կառավարության 13.10.2016 N1058-Ն «Հանրապետական և տարածքային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնների օրինակելի կանոնադրությունները և ցանկը սահմանելու մասին» որոշում:
- ՀՅ կառավարության նիստի 18.02.2016 արձանագրային թիվ 6 որոշումը համընդհանուր ներառական կրթության համակարգի ներդրման գործողությունների պլանին և ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին:
- ՀՅ կրթության և գիտության նախարարի 2017 թվականի ապրիլի 13-ի N 370-Ն հրաման Կրթության կազմակերպման մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների տրամադրման կարգը հաստատելու մասին:
- ՀՅ-ում ներառական կրթության իրականացման գնահատում, Կրթական հետազոտությունների և խորհրդատվությունների կենտրոն և Բաց հասարակության հիմնադրամ-ներ-Հայաստան, 2013:
- ՀՅ օրենքը Հանրակրթության մասին, 2014 թվականի դեկտեմբերի 1 գ Կոնվենցիա երեխայի իրավունքների մասին, 20 նոյեմբերի 1989թ.:
- Կոնվենցիա հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին, ՄԱԿ 25 նոյեմբերի 2016թ.:
- Бондаренко, А. (2006) Социологическое исследование: Методика-Роса. Учеб. Пособие/ВолгГТУ, Волгоград, 2006.- 64 С.
- Здравомыслов, А. (1969) Методология и процедура социологических исследований, Москва, 1969
- Ядов В.А.(2007), Социологическое исследование: методология, программа, методы- М.: Наука.
- Ainscow, M. (1999) Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer
- Boyce, C., Neale, P. (2006) Conducting In-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input, Pathfinder International.
- Brace-Govan, J. (2004). "Issues in snowball sampling: The lawyer, the model and ethics". Qualitative Research Journal. 4 (1): 52.
- Clough, P. and Corbett, J. (2000) Theories of Inclusive Education- A Students' Guide, London: Paul Chapman.
- Convention against Discrimination in Education, UNESCO, 1996.
- Crossman, A. (2018) Understanding Purposive Sampling: An Overview of the Method and Its Applications. Retrieved from doi: <https://www.thoughtco.com/purposivesampling-3026727> on April 18, 2018.

- Farrell, P. (ed.) (2002) Making special education inclusive. London: Fulton.
- Gerschel, L. (2003) Connecting the disconnected – Exploring issues of gender, „race? and SEN within an inclusive context. In: K. Topping and S. Maloney, eds. (2005) The RoutledgeFalmer reader in Inclusive Education. London: RoutledgeFalmer.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (2006). Teaching special students in general education classrooms (7th ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Schaeffer, N. C., & Presser, S. (2003). The science of asking questions. Annual Review of Sociology, 29(1), 65-88.
- The Salamanca statement and framework for action for special need education, Adopted by the World conference on special needs education: access and quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- UNICEF (2012) Humanitarian Action for children, doi: <http://www.unicef.org/hac2012>.
- World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, UNESCO, 1990.
- [www.hmk.am](http://www.hmk.am)

# Հավելված

ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ՀԱՐՑՄԱՆ ՀԱՐՑԱՁԵՐԸ

Լրացման ամսաթիվ       /       /

Դպրոցը \_\_\_\_\_

Բարեկամ Ձեզ, ես ներկայացնում եմ \_\_\_\_\_, որն  
իրականացնում է ներառական կրթության որակի հետազոտություն: Խնդրում ենք Ձեզ  
ժամանակ տրամադրել և մասնակցել հարցմանը: Ձեր պատասխանները շատ արժենոր  
են, կօգնեն մեզ ճիշտ կողմնորոշվել առավել արդյունավետ կազմակերպել ներառական  
կրթության գործընթացը:

*Surnam* \_\_\_\_\_

## Uten

## Կրթություն

## Մասնագիտություն \_\_\_\_\_

Քանի տարվա մանկավարժական ստաժ ունե՞ք

#### **1. Որպես ո՞վ եք աշխատում դպրոցում:**

1. Տնօրեն
  2. Տարրական դասարանի դասվար
  3. Դասվար՝ միջին դպրոցում
  4. Առարկայական ուսուցիչ (Նշել առարկան \_\_\_\_\_)
  5. Նշել Ձեր տաղբերակը

2. Զեր կարծիքով կարողանու՞ն եք դասավանդման Զեր եղանակներով ու մեթոդներով ակտիվացնել դասարանի բոլոր երեխաներին:

1. Այո
  2. Քիմնականում այո
  3. Կարծում են ոչ: Նշել պատճառը \_\_\_\_\_
  4. Դժվարանում եմ պատասխանել

3. ԿՎՊԿՈՒ (Կրթության առանձնահատող պայմանների կարիք ունեցող) քանի երեխան է սովորում Ձեր դպրոցում       , Ձեր կողմից դասավանդվող դասարաններում՝       :

4. Նիմնականում հ՞նչ դժվարություններով երեխաներ են ուսումնառում Ձեր դպրոցում (կարող եք նշել մի քանի տարրերակ):

1. Հենաշարժողական
  2. Տեսողական
  3. Լուղական
  4. Հոգեբանական
  5. Վարքային
  6. Մտավոր
  7. Խոսքային
  8. Այլ պատասխան՝ \_\_\_\_\_

5. Ներառական կրթությունը որքանո՞վ է, ըստ Ձեզ, իրականացվում Ձեր դպրոցում:
1. չի իրականացվում
  2. իրականացվում է մասնակիորեն,
  3. իրականացվում է լիարժեքորեն
  4. դժվարանում եմ պատասխանել
6. Մասնակցե՞լ եք, արդյոք, ներառական կրթության թեմայով վերաատրաստումների, դասընթացների:
1. Այո
  2. Ոչ
7. Կարիք ունե՞ք նոր դասընթացների, որոնք կօգնեն Ձեզ ուսուցման գործընթացն առավել համապատասխանեցնել ԿԱՊԿՈՒ երեխաների պահանջներին:
1. Այո (Նշեք, խնդրեմ՝ ինչ թեմաների շուրջ \_\_\_\_\_)
  2. Ոչ
8. Դամագործակցու՞մ եք երեխաների ծնողների հետ:
1. Այո
  2. Ոչ
9. Դիմնականում ի՞նչ հարցերի շուրջ եք համագործակցում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների հետ (Նշեք խնդրեմ Ձեր պատասխանը):
- 
10. Ի՞նչ հաճախականությամբ եք հանդիպումներ ունենում երեխաների ծնողների հետ:
1. Ամենօր
  2. Շաբաթը մի քանի անգամ
  3. Շաբաթը մեկ անգամ
  4. Ամիսը մի քանի անգամ
  5. Ամիսը մեկ անգամ
  6. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_
11. Ու՞մ նախաձեռնությամբ են կազմակերպվում և իրականացվում հանդիպումները:
1. բացառապես իմ
  2. հիմնականում իմ
  3. հավասարապես (և իմ, և ծնողի)
  4. հիմնականում ծնողի
  5. բացառապես ծնողի
12. Ծնողների համար կազմակերպու՞մ եք, արդյոք, բաց դասեր:
1. Այո, միշտ
  2. Երբեմն
  3. Անհրաժեշտության դեպքում (ծնողի ցանկությամբ)
  4. Ոչ
  5. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

13. Մեկից հինգ բալային սանդղակով գնահատեք, խնդրեմ, ծնողների հետ համագործակցությունը, որտեղ 1-ը նվազագույն միավորն է, իսկ 5-ը առավելագույնը:

\_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5

14. ԿԱՊԿՈՒ երեխայի/ների զարգացման համար դպրոցում առկա՞ են, արդյոք, հատուկ ֆիզիկական հարմարանքներ կամ պայմաններ (դպրոցի մուտքը, սանհանգույցը, դասասենյակների կահավորանքը և այլն):

1. Այո
2. Ոչ
3. Մասամբ

15. ԿԱՊԿՈՒ երեխան/երեխաների կրթության կազմակերպման համար առկա՞ են, արդյոք, անհրաժեշտ զարգացնող խաղեր, խաղալիքներ, կրթական նյութեր:

1. Այո
2. Ոչ
3. Մասամբ

16. Դիմնականում ի՞նչ դժվարություններ եք ունենում Դուք ԿԱՊԿՈՒ երեխայի կրթության կազմակերպման գործընթացում:

1. Ուսումնաօժանդակ նյութերի դժվար հասանելիություն,
2. Դպրոցի/դասասենյակների ֆիզիկական անմատչելիությունը (մասնավորեցեք, խնդրեմ) \_\_\_\_\_
3. Ծնողների հետ աշխատանքի դժվարություններ
4. Մասնագետների հետ համագործակցության դժվարություններ
5. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

17. Դամագործակցու՞ն եք, արդյոք, բազմամասնագիտական թիմի հետ ԿԱՊԿՈՒ երեխայի խնդիրները լուծելը նպատակով:

1. Այո
2. Ոչ
3. Դպրոցում չի գործում բազմամասնագիտական թիմ (անցում 21-րդ հարցին):

18. Ի՞նչ հաճախականությամբ են տեղի ունենում Ձեր հանդիպումները թիմի անդամների հետ:

1. Ամենօր
2. Շաբաթը մի քանի անգամ
3. Շաբաթը մեկ անգամ
4. Ամիսը մի քանի անգամ
5. Ամիսը մեկ անգամ
6. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

19. Դիմնականում ի՞նչ հարցեր եք քննարկում Ձեր համագործակցության ընթացքում:

20. Մեկից հինգ բալային սանդղակով գնահատեք, խնդրեմ, բազմամասնագիտական թիմի

հետ Զեր համագործակցության արդյունավետությունը, որտեղ 1-ը նկազագույն միավորն է, իսկ 5-ը առավելագույնը:

\_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5

21. Մշակվու՞մ է, արդյոք, ԿԱՊԿՈՒ յուրաքանչյուր Երեխայի համար անհատական ուսուցման պլան:

1. Այո

2. Ոչ (Աշել՝ ինչու \_\_\_\_\_) (անցում 24-րդ հարցին)

3. Դժվարանում եմ պատասխանել

22. Ովքե՞ր են մասնակցում անհատական ուսուցման պլանի մշակման գործընթացին (կարող եք նշել մի քանի տարրերակ):

1. Դասավանդող ուսուցիչը

2. Երեխայի հետ աշխատող մասնագետները

3. Դպրոցի տնօրենը

4. Երեխայի ծնողը

5. Բոլորը միասին

6. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

23. Ի՞նչ եք կարծում, անհատական ուսուցման պլանը որպես ներառական կրթության գործիք արդյունավեցն է:

1. Այո

2. Ոչ (Աշել՝ ինչու \_\_\_\_\_)

3. Դժվարանում եմ պատասխանել

24. Ունե՞ք, արդյոք, առաջարկություններ ներառական կրթության որակը Զեր դպրոցում բարելավելու և այն երեխայի կարիքներին համապատասխան դարձնելու հետ կապված:

1. Այո (Աշեք, ինդրեմ \_\_\_\_\_)

2. Ոչ

### Ծնորհակալություն մասնակցության համար

ԴԱՎԵԼՎԱԾ 1ա

## ԲԱՇԱՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԹԻՄԻ ԱՆԴԱՄՆԵՐԻ ՀԵՏ ԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂ ՀԱՐՑՄԱՆ ՀԱՐՑԱՁԵՐՁ

Լրացման ամսաթիվ \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
Դպրոցը/SՄԱԿ-ը \_\_\_\_\_

Բարեկայացնելու ժամանակակից է ներառական կրթության որակի հետազոտություն: Խնդրում ենք Ձեզ ժամանակ տրամադրել և մասնակցել հարցմանը: Ձեր պատասխանները շատ արժելու են, կօգնեն մեզ ճիշտ կողմնորոշվել առավել արդյունավետ կազմակերպել ներառական կրթության գործընթացը:

Տարիք \_\_\_\_\_

Սեռ \_\_\_\_\_

Կրթություն \_\_\_\_\_

Մասնագիտություն \_\_\_\_\_

1. Որպես ո՞վ եք աշխատում բազմամասնագիտական թիմում:

- Տնօրեն
- Հատուկ մանկավարժ
- Հոգեբան
- Սոցիալական աշխատող
- Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

2. Զարգացման խանգարում ունեցող քանի՞ երեխա եք սպասարկում օրվա ընթացքում: \_\_\_\_\_

3. Դամագործակցու՞ն եք ԿՄԿՈՒ (կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող) երեխաների ծնողների հետ:

- Այո
- Ոչ

4. Դիմականում ի՞նչ հարցերի շուրջ եք համագործակցում երեխաների ծնողների հետ:

5. Ի՞նչ հաճախականությամբ եք հանդիպումներ ունենում երեխաների ծնողների հետ կատարված և կատարվելիք աշխատանքները պլանավորելու, վերլուծելու նպատակով:

- Շաբաթը մի քանի անգամ
- Շաբաթը մեկ անգամ
- Ամիսը մի քանի անգամ
- Ամիսը մեկ անգամ
- Եռամսյակը մեկ անգամ
- Քառորդ տարին մեկ անգամ
- Տարին մեկ անգամ
- Այլ տարբերակ \_\_\_\_\_

6. Ու՞մ նախաձեռնությամբ են կազմակերպվում հանդիպումները ծնողների հետ:

1. Իմ
2. Դասավանդող ուսուցչի
3. Ծնողի
4. Սոցիալական աշխատողի
5. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

7. Դամագործակցու՞մ եք արդյոք դպրոցների/ուսուցիչների հետ ԿԱՊԿՈՒ երեխայի խնդիրները հաղթահարելու գործում:

1. Այո
2. Ոչ Նշել պատճառ: Ինչու \_\_\_\_\_

8. Ի՞նչ հաճախականությամբ եք հանդիպում ուսուցիչների հետ կատարված և կատարվելիք աշխատանքները պլանավորելու, վերլուծելու նպատակով:

1. շաբաթաթ մեկ անգամ
2. ամիսը մի քանի անգամ 3.ամիսը մեկ անգամ
4. եռամսյակը մեկ անգամ
5. քառորդ տարին մեկ անգամ
6. տարին մեկ անգամ
7. այլ տարրերակ \_\_\_\_\_

9. Ի՞նչ բացքողումներ կամ վրիպումներ են գրանցվում այդ համագործակցության ընթացքում:

1. կազմակերպական դժվարություններ
2. դերերի (պարտականությունների) իրականացման դժվարություններ:
3. ծառայությունների անհամարժեքությունը ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կարիքներին
4. այլ պատասխան \_\_\_\_\_

10. Ո՞վ է պատասխանատու առանձնահատուկ կրթական կարիքներ ունեցող երեխաների հետ կազմակերպվող աշխատանքների համար:

1. Նեղ մասնագետը
2. Դասավանդող ուսուցիչը
3. Ծնողը
4. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

11. Մեկից հիմն բալային սանդղակով գնահատեք, խնդրեմ, ուսուցիչների հետ Զեր համագործակցության արդյունավետությունը, որտեղ 1-ը նվազագույն միավորն է, իսկ 5-ը առավելագույնը:

\_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5

12. Մեկից հիմն բալային սանդղակով գնահատեք, խնդրեմ, ծնողի հետ Զեր համագործակցության արդյունավետությունը, որտեղ 1-ը նվազագույն միավորն է, իսկ 5-ը առավելագույնը:

\_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5

13. Դպրոցի ֆիզիակական կարողությունները (դպրոցի շեմը, թեքահարթակների առկայությունը, հարմարեցված սանհանգույց, դասասենյակների կահավորանքը և այլն) համապատասխանու՞մ են այդտեղ սովորող ԿԱՊԿՈՒ երեխայի/ների կարիքներին:

1. Այո
2. Ոչ
3. Մասամբ

**14. Երեխայի/Երեխաների հետ Զեր աշխատանքի համար առկա՞ են, արդյոք,  
անհրաժեշտ դիդակտիկ նյութեր և զարգացնող խաղեր:**

1. Այո
2. Ոչ
3. Մասամբ

**15. Աջակցման ի՞նչ մեթոդներով եք աշխատում երեխաների հետ:** \_\_\_\_\_

---

**16. Քիմնականում ի՞նչ խնդիրներ են առաջանում ԿԱՊԿՈՒ երեխայի աջակցության  
գործընթացում:**

1. Ուսումնաօժանդակ նյութերի դժվար հասանելիություն,
2. Ֆիզիկական հատուկ պայմանների սակավություն (նշել հատկապես ինչը)
3. Ծնողների հետ աշխատանքի դժվարություններ
4. Տարածքային տեղաշարժման խոչընդոտներ
5. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

**17. Զեր գործունեության ընթացքում կրթական ի՞նչ չափորոշիչներից ու  
ուսումնաօժանդակ ձեռնարկներից եք օգտվում: Նշեք, խնդրեմ \_\_\_\_\_**

---

**18. Ի՞նչ ռեսուրսներ կամ օժանդակող գործիքներ են հարկավոր Զեզ ձեր  
աշխատանքի որակը բարձրացնելու համար: Մասնավորեցրեք, խնդրեմ \_\_\_\_\_**

---

**19. Մասնակցում ե՞ք, արդյոք, մասնագիտական որակի բարելավման,  
կատարելագործմանը միտված դասընթացներին, դասընթացներին:**

1. Այո
2. Ոչ (անցում 21-րդ հարցին)

**20. Ի՞նչ պարբերականությամբ եք մասնակցում մասնագիտական  
վերապատրաստումներին, դասընթացներին:**

1. Յուրաքանչյուր ամիսը մեկ,
2. Երկու ամիսը մեկ,
3. Տարին 4 անգամ,
4. Տարին 2 անգամ,
5. Տարին 1 անգամ,
6. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

**21. Ի՞նչ վերապատրաստման կարիք ունեք դուք: Դստակեցրեք ոլորտը և թեման:**

---

**22. Մշակվու՞մ է, արդյոք, ԿԱՊԿՈՒ յուրաքանչյուր երեխայի համար անհատական  
ուսուցման պլան:**

1. Այո
2. Ոչ (նշել՝ ինչու \_\_\_\_\_) անցում 24-րդ հարցին)
3. Դժվարանում եմ պատասխանել

23. Ովքե՞՞ր են մասնակցում անհատական ուսուցման պլանի մշակման գործընթացին (կարող եք նշել մի քանի տարրերակ):

1. Դասավանդող ուսուցիչը
2. Երեխայի հետ աշխատող մասնագետները
3. Դպրոցի տնօրենը
4. Երեխայի ծնողը
5. Բոլորը միասին
6. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

24. Ի՞նչ եք կարծում, անհատական ուսուցման պլանը որպես ներառական կրթության գործիք արդյունավե՞տ է:

1. Այո
2. Ոչ (նշել՝ ինչու \_\_\_\_\_)
3. Դժվարանում եմ պատասխանել

25. Ըստ Ձեզ, ի՞նչ դժվարություններ են ունենում ծնողը և երեխան տարածքային աջակցության կենտրոնից օգտվելիս:

1. Բնակավայրի հեռավորությունը կենտրոնից
2. Մասնագիտական թիմի ոչ բավարար պատրաստվածությունը
3. Աջակցության կենտրոնից օգտվելու գործունեության մասին իրազեկվածության պակասը
4. Այլ տարրերակ \_\_\_\_\_

24. Ինչպես եք փորձում հաղթահարել ծագած դժվարությունները \_\_\_\_\_

25. Դամագործակցու՞մ եք արդյոք մանկապարտեզների կամ նախակրթարանների հետ զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաներին աջակցություն ցուցարերելու համար:

1. Այո
2. Երբեմն
3. Ոչ (նշել պատճառը) \_\_\_\_\_ (անցում 29-րդ հարցին)

26. Դամագործակցության ի՞նչ եղանակներ եք կիրառում նախակրթարանների հետ աշխատանքում:

1. մասնագիտական խորհրդատվության ապահովում
2. մասնագիտական ծառայությունների մատուցում
3. այլ կենտրոն ուղղորդում
4. կամավորական սկզբունքով մասնագետի ծառայությունների տրամադրում
4. Այլ պատասխան \_\_\_\_\_

27. Ի՞նչ եք կարծում՝ ի՞նչ է անհրաժեշտ դպրոցում ներառական գործընթացների արդյունավետ կազմակերման համար: \_\_\_\_\_

## Ծնորհակալություն մասնակցության համար

ԴԱՎԵԼՎԱԾ 1թ

## ԾՆՈՂՆԵՐԻ ՀԵՏԻՐԱԿԱՆԱՑՎՈՂԱՐՑՄԱՆ ՀԱՐՑԱԹԵՐԹ

Լրացման ամսաթիվ \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Բարև Ձեզ, ես ներկայացնումեմ \_\_\_\_\_, որն իրականացնում է մանկավարժահոգեբանական աջակության գնահատում: Խնդրում ենք Ձեզ ժամանակ տրամադրել և մասնակցել հարցմանը: Ձեր պատասխանները շատ արժենորեն, կօգնեն մեզ ճիշտ կողմնորոշվել և նպատակային աջակցություն տրամադրել Ձեզ:

Տարիք \_\_\_\_\_

Սեռ \_\_\_\_\_

Կրթություն \_\_\_\_\_

Մասնագիտություն \_\_\_\_\_

Քանի՞ երեխա ունեք \_\_\_\_\_

**1. Քանի՞ սն ունեն զարգացման խանգարումներ \_\_\_\_\_**

1. Նատուկ կրթական կարիքներով Ձեր երեխայի /ների կրթության գործընթացը որտե՞ղ է կազմակերպվում:

2. Տանը (նշել պատճառը) \_\_\_\_\_
3. Աջակցության կենտրոնում
4. Ռարոցում
5. Այլ (նշել) \_\_\_\_\_

**3. Քանի՞ մասնագետ է աշխատում Ձեր երեխայի/ների հետ \_\_\_\_\_**

**4. Ի՞նչ մասնագետներ են աշխատում Ձեր երեխայի /երեխաների հետ (կարող եք նշել մի քանի պատասխան):**

1. Լոգոպետ
2. Էրգոթերապիստ
3. Սոցիալական աշխատող
4. Նատուկ հոգեբան
5. Սոցիալական մանկավարժ
6. Սուրդոմանկավարժ
7. Տիֆլոնանկավարժ
8. Այլ (նշել) \_\_\_\_\_

**5. Մեկից հինգ իինգ բալային սանդղակով գնահատեք, խնդրեմ, մասնագիտական թիմի/մասնագետի աշխատանքը Ձեր երեխայի հետ, որտեղ 1-ը նվազագույն միավորն է, իսկ 5-ը առավելագույնը:**

\_\_\_\_\_ 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5

6. Աջակցության կենտրոնի ֆիզիկական կարողությունները (կենտրոնի մուտքը, թեքահարթակների առկայությունը, հասուլ կահավորված սենյակներ, զարգացնող խաղեր, կրթական նյութերն) համապատասխանու՞ն են, արդյոք, Զեր երեխայի/ների կարիքներին ու պահանջներին:

1. Այո
2. Ոչ
3. Մասամբ

7. Աջակցության կենտրոնի աշխարհագրական դիրքը (կենտրոնի հեռավորությունը Զեր բնակավայրից) հարմա՞ր է, Զեր երեխայի/ների կարիքներին ու պահանջներին:

1. Այո
2. Ոչ
3. Մասամբ

8. Դպրոցի ֆիզիկական կարողությունները (դպրոցի շեմը, թեքահարթակների առկայությունը, հարմարեցված սանհանգույց, դասասենյակների կահավորանքը և այլն) համապատասխանու՞ն են Զեր երեխայի/ների կարիքներին ու պահանջներին:

1. Այո
2. Ոչ
3. Մասամբ

9. Զեր երեխան/երեխաները ապահովվա՞ծ են, արդյոք, հասուլ զարգացնող խաղերով, խաղալիքներով և մանկավարժական նյութերով:

1. Այո
2. Ոչ
3. Մասամբ

10.Ի՞նչ հաճախականությամբ են հանդիպում աջակցության կենտրոնի մասնագետների հետ:

1. Շաբաթը մի քանի անգամ,
2. Շաբաթը մեկ անգամ
3. Ամիսը մի քանի անգամ,
4. Ամիսը մեկ անգամ,
5. Տարին մի քանի անգամ,
6. Տարին մեկ անգամ
7. Նշեք Զեր տարբերակը

11.Ու՞ն նախաձեռնությամբ են կազմակերպվում և իրականացվում հանդիպումները:

1. բացառապես իմ
2. հիմնականում իմ
3. հավասարապես (և իմ, և կենտրոնի մասնագետի)
4. հիմնականում աջակցության կենտրոնի մասնագետի
5. բացառապես աջակցության կենտրոնի մասնագետի

**12. Մասնակցում ե՞ք, արդյոք, Ձեր երեխայի հետ աջակցության կենտրոնում կամզակերպվող աշխատանքներին:**

1. Այո

Մասնավորեցրեք, խնդրեմ, Ձեր մասնակցությունը \_\_\_\_\_

---



---

2. Ոչ

**13. Մասնակցե՞լ եք, արդյոք, ներառական կրթության վերաբերյալ որևէ դասընթացի:**

1. Այո

Նշեք, խնդրեմ, ի՞նչ է քննարկվել դասընթացի ընթացքում

---

2. Ոչ

**14. Դիմնականում ի՞նչ դժվարություններ է ունենում Ձեր երեխան/ները կրթության ընթացքում (կարող եք նշել մինչև երեք խնդիր):**

---

**15. Ի՞նչ խնդիրներ են առաջանում երեխայի կրթության կազմակերպման գործընթացում:**

1. Մասնագիտական թերացումներ,
  2. Մասնագիտական թիմի հետ համագործակցության խոչընդոտներ,
  3. Միջավայրի անմատչելիություն,
  4. Կրթական նյութերի, հարմարեցված ծրագրերի բացակայություն կամ մասնակի առկայություն
  5. Մասնագետների սակավություն
  6. Նշեք Ձեր պատասխանը \_\_\_\_\_
- 

**16. Ունե՞ք, արդյոք, առաջարկություններ (մտահոգություններ) աջակցության կենտրոնում մատուցվող ծառայությունների որակը բարելավելու և դրանք Ձեր երեխայի կարիքներին համապատասխան դարձնելու հետ կապված:**

1. Այո

Նշեք, խնդեմ \_\_\_\_\_

---

2. Ոչ

**Ընորհակալություն մասնակցության համար**

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1Գ

## ԱԶԱԿՑՈՒԹՅԱՆ ԿԵՆՏՐՈՆԻ ՄԱՍՆԱԳԵՏԻ ՀԵՏ ԱՆՑԿԱՑՎՈՂ ԽՈՐԻՆ ՀԱՐՑԱՉՐՈՒՅՑԻ ՀԱՐՑԱԾԱՐ

Սեր\_

Տարիք\_

Կրթություն\_

Մասնագիտություն\_

- Ի՞նչ ծառայություններ է տրամադրում աջակցության կենտրոնը:
- Ի՞նչ աշխատանքներ եք Դուք իրականացնում աջակցության կենտրոնում զարգացման խնդիրներ ունեցող երեխաների հետ:
- Օրվա ընթացքում քանի՝ երեխա և քանի՝ դպրոց եք սպասարկում ընդհանուր առնամբ: Որքա՞ն ժամանակ է հատկացվում յուրաքանչյուր մասնագետի աշխատանքին և ինչո՞վ է դա պայմանավորված:
- Ի՞նչ հեռավորության (կմ) վրա են գտնվում բնակավայրերն ու դպրոցները աջակցության կենտրոնից: Ինչպե՞ս է կազմակերպվում մասնագետի տեղաշարժը աջակցության կենտրոնից դպրոցներ, բնակավայրեր:
- Ի՞նչ խնդիրներով երեխաների հետ եք հիմնականում աշխատում:
- Զարգացման ո՞ր խանգարումների դեպքում եք ամենաշատը դժվարանում մասնագիտական աջակցություն ցուցաբերելու ընթացքում: Ըստ Ձեզ՝ ինչո՞վ է դա պայմանավորված:
- Աջակցման ի՞նչ մեթոդներով, եղանակներով եք աշխատում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ:
- ԿԱՊԿՈՒ երեխայի և նրա ընտանիքի անդամները հիմնականում ի՞նչ դժվարություններ են ունենում կապված աջակցության կենտրոնի տրամադրած ծառայությունների հետ:
- Քամագործակցման ի՞նչ եղանակներ եք կիրառում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ծնողների հետ աշխատանքում (հաճախություն, մասնագիտական խորհրդատվություն, հանդիպումներ ևն):
- Ուսուցիչները հիմնականում ի՞նչ դժվարություններ ունեն կապված աջակցության կենտրոնի տրամադրած ծառայությունների հետ:
- Քամագործակցման ի՞նչ եղանակներ եք կիրառում դպրոցների կամ այլ կենտրոնների հետ աշխատանքում (միջնասնագիտական համագործակցության եղանակներ նշեք, խնդրեմ):
- Որո՞նք են այն հիմնական դժվարությունները, որոնք ծագում են բազմամասնագիտական թիմի մոտ՝ կապված ԿԱՊԿՈՒ երեխային աջակցության կենտրոնի տրամադրած ծառայությունների հետ:
- Ի՞նչ ծրագրեր եք իրականացնում ԿԱՊԿՈՒ երեխայի հարմարման համար դպրոցական միջավայրին, և ի՞նչ պայմաններ են անհրաժեշտ դպրոցներում նրանց կրթության գործընթացն առավել արդյունավետ կազմակերպելու համար:
- Ի՞նչ վերապատրաստումներ եք անցնում (անցել), և ի՞նչ թեմաներով դասընթացների կարիք ունեք Դուք:
- Ի՞նչ ռեսուլտսներ կամ աջակցող գործիքներ են անհրաժեշտ Ձեզ ձեր աշխատանքի որակը բարձրացնելու համար:
- Աջակցության կենտրոնը ի՞նչ թերացումներ ունի, ի՞նչ խնդիրներ ունի, ի՞նչ պայմաններ են բացակայում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ աշխատելու համար:

**Ընորհակալություն մասնակցության համար**

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1η

## ՎԱՐՉԱԿԱՆ ՊԱՏԱՍԽԱՆԱՏՈՒՄԵՐԻ ՀԵՏ ԱՆՑԿԱՑՎՈՂ ԽՈՐԻՆ ՀԱՐՑԱՉՐՈՒՅՑԻ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ

### Հաստատությունների աղմինիստրացիամերի համագործակցության և հանակարգման խոչընդոտները

Ի՞նչ անհամաձայնություններ կան աջակցութան կենտրոնների և դպրոցների միջև,  
որո՞նք են անհայտնորահարույց և վիճելի հարցերը:

Ո՞վ է պատասխանատու դպրոցում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների ներառական և  
մասնագիտական օժանդակության հարցերի համար:

Ո՞վ է աջակցության կենտրոններում համակարգում և վերահսկում ԿԱՊԿՈՒ  
երեխաների ներառական և մասնագիտական օժանդակության հարցերը:

Ո՞րքան ժամանակը մեկ են անցկացվում մոնիթորիզմներ, հաշվետվություններ, ի՞նչ  
հարցեր են արձարձվում այդ շրջանակներում:

Ինչպե՞ս է իրականանում մասնագիտական աջակցության որակի մոնիթորինգը:

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1ե

## ՈՒՍՈՒՅՉԻ ՕԳՆԱԿԱՆԻ ՀԵՏ ԱՆՑԿԱՑՎՈՂ ԽՈՐԻՆ ՀԱՐՑԱՉՐՈՒՅՑԻ ՀԱՐՑԱԾԱՐ

Սեռ \_\_\_\_\_

Տարիք \_\_\_\_\_

Կրթություն \_\_\_\_\_

Մասնագիտություն \_\_\_\_\_

1. Նկարագրեք Ձեր մի աշխատանքային օրը:
2. Արդյո՞ք դուք միայն աշխատում եք ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ:
3. Ի՞նչպես եք համագործալցում ուսուցչի հետ: Ուսուցչի հետ միասին դասավանդում ե՞ք:
4. Օրվա մեջ քանի երեխայի հետ եք աշխատում:
5. Յուրաքանչյուր երեխայի հետ քանի՝ ժամ եք աշխատում: 6. Քանի՝ տարի է աշխատում եք որպես ուսուցչի օգնական:
7. Ի՞նչ խնդիրներով երեխաների հետ եք հիմնականում աշխատում:
8. Աջակցության ինչպիսի՝ մեթոդներ եք կիրառում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ աշխատում:
9. Համագործակցության ի՞նչ եղանակներ եք կիրառում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ աշխատանքում:
10. Որո՞նք են Ձեր աշխատանքի հիմնական դժվարությունները:
11. Ի՞նչ վերապատրաստում եք անցել որպես ուսուցչի օգնական:
12. Ունեք արդյո՞ք վերապատրաստման կարիք և ինչ թեմայով:
13. Աջակցության կենտրոնը ի՞նչ թերացումներ ունի, ի՞նչ խնդիրներ ունի, ի՞նչ պայմաններ են բացակայում ԿԱՊԿՈՒ երեխաների հետ աշխատելու համար:

### Ընդունակություն մասնակցության համար

## Նշումների համար

## Նշումների համար

# Նշումների համար

## Նշումների համար