



Մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈԻ)
ոլորտի տեղական և միջազգային փորձի
ուսումնասիրություն. առկա ռեսուրսները, կարիքներն ու
առաջարկությունները Լոռու և Շիրակի ՄԿՈԻ
հաստատություններում

Հետազոտությունն իրականացվել է «Հայկական Կարիտաս»
բարեսիրական ՀԿ-ի՝ «Նպաստել Հայաստանում բոլորի համար
ներառական և համապատասխան որակյալ կրթության
կայացմանը» ծրագրի շրջանակում, որը ֆինանսավորվում է
Գերմանիայի Դաշնային Հանրապետության տնտեսական
համագործակցության և զարգացման նախարարության (BMZ)
կողմից Կարիտաս Գերմանիայի միջոցով:

Հեղինակներ՝ Մարիամ Մուրադյան, Աննա Մալխասյան
Խմբագրումը և սրբագրումը՝ Ռոզա Հովհաննիսյան

Բովանդակություն

Հապավումներ4

Նախաբան5

1. Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքներն ու սկզբունքները.....8

2. Պետության պարտավորությունները՝ համաձայն միջազգային իրավունքի 12

3. Համընդհանուր դիզայնը կրթության մեջ 14

4. Համընդհանուր դիզայն և խելամիտ հարմարեցման լավագույն միջազգային փորձը 20

 4.1. Ռեսուրսներ և հնարավորություններ. ներառականություն օժանդակող տեխնոլոգիայի միջոցով..... 20

 4.2. Մասնագետների վերապատրաստում և որակավորումներ..... 24

 4.3. Շենքային ուսումնաարտադրական տարածքների հարմարեցվածություն և համապատասխանություն ՀԴ-ին 29

 4.4. Մասնագիտական նյութերի մատչելիություն 32

5. ՄԿՈԻ հաստատությունների ընդհանուր նկարագիրը Լոռիում և Շիրակում. առկա ռեսուրսներն ու հնարավորությունները 36

6. Դասավանդվող մասնագիտական առարկաների ուսուցման պլանների հարմարեցվածությունը ՀԴ սկզբունքներին 47

7. ՄԿՈԻ ոլորտի մասնագետների կարիքները ներառական կրթություն և ուսուցում ապահովելու տեսանկյունից 57

8. Շիրակի և Լոռու ՄԿՈԻ հաստատությունների շենքային ու ուսումնաարտադրական տարածքների հարմարեցվածությունը ՀԴ չափանիշներին 68

9. Առաջարկությունների փաթեթ ՄԿՈԻ ոլորտում ներառականության ապահովման համար 75

 Փաթեթ 1. Առաջարկություններ՝ ուղղված գործադիր և օրենսդիր հատվածին 75

 Փաթեթ 2. Մասնագիտական կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատություններին՝ ՄԿՈԻ-ներին 77

 Փաթեթ 3. Քաղաքացիական հասարակության կազմակերպությունների ներկայացուցիչներին 78

 Փաթեթ 4. Մասնավոր հատվածի և սոցիալական ձեռներեցության ներկայացուցիչներին 79

10. Գրականության ցանկ..... 79

11. Հետազոտական գործիքներ..... 82

 Հավելված 1. Հարցեր մասնագետներին ֆոկուս խումբ քննարկման համար..... 82

 Հավելված 2 - Հարցեր հաշմանդամություն ունեցող անձանց/ նրանց ծնողներին..... 83

 Հավելված 3- Վիճակագրական տվյալների հավաքագրման թերթիկ ՄԿՈԻ-ների վերաբերյալ..... 84

Հապավումներ

ԵԻԿ- Երեխաների իրավունքների մասին կոնվենցիա

ՀԴ - համընդհանուր դիզայն

ՀՄԿ- Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոն

ՀՈՒՄԻԿ- Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիա

ԿԱՊԿ ունեցող- կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող

ՄԿՈՒ- մասնագիտական կրթություն և ուսուցում

ՄԿՈՒԶԱԿ- Մասնագիտական կրթության և ուսուցման զարգացման ազգային կենտրոն

ՄԿՈՒՀ- մասնագիտական կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատություններ

ՕՏ- օժանդակող տեխնոլոգիա

ՏՀԶԿ- տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն

ՏՄԱԿ- Տարածքային մանկավարժահոգեբանական կենտրոններին

ՖՄՁ- ֆիզիկական միջավայրի ձևավորումը

Նախաբան

Միջին մասնագիտական ուսումնական (ՄԿՈւ) հաստատությունների զարգացման մակարդակը տարբեր երկրներում և նույնիսկ մեկ երկրի շրջաններում տարբեր է և բազմաշերտ: ՄԿՈւ հաստատությունները սովորաբար կենտրոնանում են որոշակի ոլորտների և մասնագիտությունների համար գործնական հմտություններ և գիտելիքներ մատուցելու վրա՝ տրամադրելով գիտելիքներ, որոնք պահանջարկ ունեն աշխատանքային շուկայում: ՄԿՈՒ-ների զարգացումը կախված է բազմաթիվ գործոններից, այդ թվում՝ երկրի քաղաքականությունից, կրթության մեջ ներդրումներից, տնտեսական պայմաններից և մասնագիտական կրթության նկատմամբ հասարակության վերաբերմունքից: Որոշ երկրներում ՄԿՈՒ հաստատությունները լավ կայացած են և բարձր գնահատական ունեն՝ առաջարկելով ծրագրերի և ռեսուրսների լայն շրջանակ՝ բավարարելու աշխատաշուկայի պահանջները: Այս հաստատությունները կարող են ունենալ ժամանակակից հարմարություններ, լավ որակավորում ունեցող ուսուցիչներ/հրահանգիչներ և ամուր համագործակցություն շուկայում առկա ոլորտների հետ, որն էլ հանգեցնում է նրանց շրջանավարտների հետագա աշխատանքային առավել լայն հնարավորությունների զարգացմանը:

Մյուս կողմից, որոշ տարածաշրջաններում կամ երկրներում միջին մասնագիտական հաստատությունները կարող են բախվել այնպիսի մարտահրավերների, ինչպիսիք են հնացած ենթակառուցվածքները, ֆինանսավորման բացակայությունը, սահմանափակ ծրագրերի առաջարկները և մասնագիտական կրթության արժեքի անբավարար մակարդակը: Նման դեպքերում հաստատությունների համար կարևոր է վերականգնել մրցակցային ռեսուրսները, այդ կերպ առավել ակտիվ ներգրավել ուսանողներին և նրանց զինել աշխատուժի համար անհրաժեշտ հմտություններով:

Մի քանի երկրներ ճանաչվել են միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում լավագույն փորձը ներդրած երկրներ¹, որտեղ ստեղծվել է ներառական ուսումնական միջավայր, որը համապատասխանում է ուսանողների, ներառյալ հաշմանդամություն ունեցող անձանց տարբեր կարիքներին:

¹ Այսպես Ավստրիայում առկա է ՄԿՈՒ ոլորտում ներառական ազգային քաղաքականություն, Չեխիան անցկացնում է պարտադիր մասնագիտական վերապատրաստումներ ներառական կրթություն ՄԿՈՒ ոլորտում ներգրավված դասախոսների համար, դաշտի խնդիրները համակարգելու համար Ֆինլանդիան և Հունգարիան ունեն հաստատված միջոլորտային, միջգերատեսչական հանձնաժողովներ, աղբյուր, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Vocational Education and Training- Summary of Country Information, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/VET%20Summary%20of%20Country%20information%202014.pdf>

ՀՀ-ը ևս և՛ օրենքով, և՛ քաղաքականությամբ, և՛ կրթության ռազմավարությամբ կարևորում է կրթության մատչելիությունը, շարունակականությունը, հաջորդականությունը և համապատասխանեցումը ուսանողների զարգացման մակարդակներին, բնութագրերին և պատրաստակամությանը՝ ապահովելու պարտադիր պետական նվազագույնը: Ընդգրկելով ներառական մասնագիտական կրթությունը՝ Հայաստանը կարող է ստեղծել կրթական միջավայր, որը կբավարարի բոլոր ուսանողների, այդ թվում՝ հաշմանդամություն ունեցող և տարբեր կարողություններ ունեցող ուսանողների բազմազան կարիքները:

Մասնագիտական ուսուցման և կրթության շրջանակներում հավասար հնարավորությունների և հարմարեցված աջակցության ապահովումը կարող է անհատներին հնարավորություն տալ ձեռք բերելու գործնական հմտություններ, գիտելիքներ և կարողություններ, որոնք անհրաժեշտ են շահավետ աշխատանքի և անձնական աճի համար: Մասնագիտական կրթության ոլորտում ներառումը ոչ միայն նպաստում է խոցելի խմբերի սոցիալական ու տնտեսական ինտեգրմանը, այլև ուժեղացնում է երկրի աշխատուժը՝ աջակցելով հմուտ և բազմազան տաղանդների աշխատանքային ֆոնդի ձևավորմանը, որը կարող է խթանել նորարարությունը և կայուն զարգացումը:

Սույն զեկույցը հենվում է.

- մարդու իրավունքների սկզբունքների վրա,
- ՀՀ ներպետական «Նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) և միջին մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 5-րդ հոդվածում ներկայացված խնդիրների վրա (կրթության որակի ապահովում, հիմնական ոլորտների մասնագետների պատրաստում, կրթական գործընթացում թափանցիկության, շարունակականության պահպանում և մասնագիտական ու միջին մասնագիտական կրթության մրցունակության բարձրացում):
- Մասնագիտական կրթության զարգացմանը նպաստելու համար պետությունը պարտավորվում է բարելավել և արդիականացնել կրթական համակարգը՝ համապատասխանեցնելով կրթական ծրագրերը աշխատաշուկայի պահանջներին, և համապատասխան ֆինանսական աջակցություն տրամադրել ուսանողների և վերապատրաստվողների համար կրթաթոշակների, նպաստների, դրամաշնորհների և վարկերի միջոցով:

- Հայաստանում կրթության ռազմավարության նախնական և միջին մասնագիտական կրթության բարեփոխումների նպատակի վրա, որը կենտրոնացած է սովորողների անհատական կարողությունների զարգացմանը՝ հիմնված ողջ կյանքի ընթացքում հաջողության հնարավորություններ ընձեռելու և տնտեսության ու աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխանեցնելու վրա, որը խստորեն համահունչ է օրենքի 5-րդ հոդվածում նշված սկզբունքներին,
- Ճանաչելով սովորողների բազմազան կարիքները, կրթությունը համապատասխանեցնելով նրանց կարողություններին և մասնագիտական ծրագրերը՝ ոլորտի պահանջներին, ներառյալ մասնագիտական կրթությունը Հայաստանում, որը կարող է անհատներին հզորացնել հաջողության հասնելու համար, հզորացնել աշխատուժը և նպաստել կայուն տնտեսական աճին:

Ձեկույցի հեղինակները կիսում են հետևյալ փիլիսոփայությունը. գնահատել և նպաստել Հայաստանում մասնագիտական կրթության համակարգի ներառականությանը, ուսումնասիրությունների և առաջարկությունների միջոցով հաղթահարել համակարգի մարտահրավերները: Ձուգահեռաբար՝ հեղինակները և «Հայկական Կարիտասը» հավատացած են, որ ՄԿՈԻ ոլորտում ներառականության ապահովման տեսանկյունից առկա ռեսուրսների և կարիքների ընդգծման վրա ուսումնասիրության կենտրոնացումը ավելի է ամրապնդում կրթության ռազմավարության հետ համապատասխանությունը: Հասկանալով ռեսուրսներն ու մարտահրավերները՝ Հայաստանը կարող է բացահայտել ոլորտները, որոնք բարելավման կարիք ունեն՝ մասնագիտական կրթությունն ավելի ներառական և հասանելի դարձնելով բոլոր սովորողների համար:

Ավելին, ՄԿՈԻ ոլորտում ներառական կրթության սահուն անցման համար առաջարկությունների փաթեթ ներկայացնելու հետազոտության նպատակը համահունչ է «Կրթության մասին» օրենքի 5-րդ հոդվածում նշված սկզբունքներին: Այս սկզբունքներն ընդգծում են կրթության մատչելիությունը, շարունակականությունը և համապատասխանությունը սովորողների անհատական կարողություններին:

Ամփոփելով՝ ընդգծենք, որ հետազոտության նպատակն է՝ ուսումնասիրել միջազգային փորձը՝ համադրելով այն Հայաստանում առկա ներառական մասնագիտական կրթության ռեսուրսների ու կարողությունների վերաբերյալ ստացված տվյալներին: Հետազոտությունը համահունչ է Կրթության ռազմավարության նպատակին, այն է՝ ներառական մասնագիտական

կրթությամբ սովորողներին հաջողության հնարավորություններ ընձեռել ողջ կյանքի ընթացքում՝ հիմնված անհատական կարողությունների և աշխատաշուկայի պահանջների վրա:

Այսպիսով, ուսումնասիրության խնդիրներն են.

- Իրականացնել ՄԿՈԻ ոլորտում միջազգային լավագույն փորձի խորը վերլուծություն՝ հատուկ շեշտադրելով ներառական կրթության իրականացման լավագույն փորձի օրինակը, և զուգահեռներ անցկացնել տեղական համատեքստի հետ՝ այդ կերպ նպաստելով ներառական մասնագիտական կրթության ընդլայնմանը Հայաստանում:
- ՄԿՈԻ ոլորտի մասնագետների կարիքների ուսումնասիրություն ներառական կրթություն և ուսուցում ապահովելու տեսանկյունից,
- կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող կամ/և հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար անհրաժեշտ շենքային, ուսումնաարտադրական տարածքների հարմարեցվածությունը և համապատասխանությունը համընդհանուր ձևավորման չափանիշներին,
- դասավանդվող մասնագիտական առարկաների ուսուցման պլանների հարմարեցվածություն ուսումնառության համընդհանուր ձևավորման սկզբունքներին,
- դասավանդվող մասնագիտական նյութերի մատչելիություն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք կամ հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար,
- մշակել առաջարկությունների փաթեթ և ՄԿՈԻ ոլորտում ներառականության ապահովման ճանապարհային քարտեզ:

Հետազոտությունը կուսումնասիրի նաև Հայաստանում առկա ՄԿՈԻ ռազմավարությունները, կգնահատի առկա ռեսուրսները և կբացահայտի ներառականությանն առնչվող անհրաժեշտ ոլորտները:

Բացի այդ, ուսումնասիրությունը նպատակ ունի տրամադրելու առաջարկությունների համապարփակ փաթեթ՝ ուղղված ՄԿՈԻ ոլորտի անխափան անցմանը դեպի ներառական կրթություն:

1. Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքներն ու սկզբունքները

«Հաշմանդամություն» եզրույթը չունի համընդհանուր սահմանում: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիան (ՀՈԻԱԻԿ) սահմանում է հաշմանդամություն

ունեցող անձանց որպես մարդիկ, «ովքեր երկար ժամանակ ունեն ֆիզիկական, հոգեկան, մտավոր և նյարդային հիվանդություններ, ինչը տարբեր արգելքների հետ փոխազդեցության արդյունքում կարող է խոչընդոտել, որ այդ մարդիկ լիակատար և արդյունավետ մասնակցեն հասարակական կյանքին՝ մյուսների հետ հավասար հիմունքներով»: Միննույն ժամանակ, ՀՈՒԱԻԿ-ի նախաբանում նշվում է, որ «հաշմանդամությունն էվոլյուցիոն երևույթ է, և որ այն արդյունք է այնպիսի փոխազդեցության, որը տեղի է ունենում առողջական խնդիրներ ունեցող անձանց և շրջապատի վերաբերմունքի սահմանափակումների միջև, որոնք խոչընդոտում են նրանց՝ մյուսների հետ հավասար հիմունքներով լիարժեք ու արդյունավետ մասնակցությանը հասարակական կյանքում»²: Սահմանումից հետևում է, որ հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների պաշտպանությունը մեծապես կախված է հասարակության վերաբերմունքից: Հետևաբար հստակ է, որ հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց իրավունքները պետք է շեշտադրվեն և առանձնացվեն ոչ միայն համապատասխան մասնագետների, այլ նաև հասարակության և այդ հարցում ազդեցություն ունեցող այլ դերակատարների կողմից:

Հաշմանդամություն ունեցող անձը օգտվում է մարդու բոլոր իրավունքներից, և դրանց իրացումը պետք է հարմարեցված լինի նրա անհատական կարիքներին, առողջական վիճակին ու երաշխավորվի պետության կողմից:

Սույն հետազոտության շրջանակներում ուսումնասիրվում է ՄԿՈՒ դաշտը, որն առնչվում է ինչպես մինչև 18 տարեկան, այնպես էլ 18-ից բարձր անձանց, ինչը նշանակում է, որ առաջին դեպքում հետազոտությունն անդրադառնալու է նաև ոչ միայն հաշմանդամություն ունեցող անձի իրավունքներին, այլ նաև երեխա լինելու հանգամանքին:

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքներն ուսումնասիրելիս անհրաժեշտ է դիտարկել ՀՈՒԱԻԿ-ի սահմանած **ուր հիմնարար սկզբունքները**.

ա. հարգանք արժանապատվության, անհատի ինքնուրույնության, ազատ ընտրության և անձի անկախության իրավունքի նկատմամբ,

բ. խտրականության բացառում,

գ. հանրային կյանքում լիակատար և արդյունավետ մասնակցություն և ներգրավվածություն,

² ՀՈՒԱԻԿ, նախաբան, կետ «ե»:

դ. հարգանք հաշմանդամություն ունեցող անձանց յուրահաստուկ լինելու նկատմամբ և նրանց՝ որպես մարդկային բազմազանության և մարդկության մաս ընդունելը,

ե. հնարավորությունների հավասարություն,

զ. մատչելիություն,

է. հավասարություն տղամարդկանց և կանանց միջև,

ը. հարգանք հաշմանդամություն ունեցող երեխաների զարգացող հնարավորությունների նկատմամբ և հարգանք նրանց՝ իրենց ինքնությունը պահպանելու իրավունքի նկատմամբ:

Այդ սկզբունքներից չորսն առնչվում են մարդու իրավունքների ընդհանուր սկզբունքներին (սկզբունքներ 1, 2, 5, 7), որոնք էլ ՀՈՒԱԻԿ-ի շրջանակներում դիտարկվում են հաշմանդամություն ունեցող անձանց համատեքստում³: Մյուս չորսը հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների առանձնացված սկզբունքներն են:

Հանրային կյանքում լիակատար և արդյունավետ մասնակցության և ներգրավվածության սկզբունքը դիտարկելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել, որ հաշմանդամություն ունեցող անձինք, իրենց առանձնահատկություններից ելնելով, զրկվում կամ սահմանափակվում են հանրային կյանքում մասնակցության ձևերից, որոնք կարող են հասանելի լինել, եթե նրանք չունենան առողջական առանձնահատկություններ: Այդ սկզբունքը փոխյրացնող է մյուս այլ սկզբունքներին, և այլ իրավունքների հետ համադրության դեպքում կարող ենք առանձնացնել մի շարք միջոցներ, որոնց ձեռնարկման շնորհիվ հնարավոր է վերականգնել այս սկզբունքի կիրառումը: Բոլոր գործողություններն իրենց հերթին առնչվում են մատչելիության սկզբունքին:

Մատչելիություն նշանակում է հավասար հնարավորությունների ապահովում: Այն՝ որպես հիմնարար սկզբունք, մեկնաբանվում ու կիրառվում է խտրականության արգելքի ընդհանուր համատեքստում: Սակայն հաշմանդամություն ունեցող անձանց հանդեպ անհավասար վերաբերմունքը ծառայություններից օգտվելիս մեծ մասամբ պայմանավորված է տեխնիկական, միջավայրից բխող խոչընդոտներով, օրինակ՝ շենքեր, շինություններ մուտք գործելու համար հարմարեցված հարթակների, վերելակների կամ մատչելի եղանակով պատրաստված տեղեկատվական համակարգերի, կրիչների և այլնի մասնակի կամ ամբողջական բացակայությամբ: Սակայն մատչելիությունը որպես հիմնարար սկզբունք սահմանելով՝ ՀՈՒԱԻԿ-ի հեղինակները նպատակ են հետապնդել մատչելիությունը դիտարկել որպես անձի կողմից

³ Նույն տեղում, հոդված 3:

քաղաքական, քաղաքացիական, սոցիալական, տնտեսական և մշակութային իրավունքներից օգտվելու համար նախապայման: Հետևաբար, մատչելիությունը պետք է դիտարկել ոչ միայն խտրականության արգելքի համատեքստում, այլ նաև անձնական կյանքի հարգման, հասարակական կյանքին մասնակցելու և հասարակական հարաբերություններում ներդրում ունենալու իրավունքի համատեքստում:

Համաձայն ՀՈՒԱԻԿ-ի 9-րդ հոդվածի՝ մատչելիությունը տարածվում է **ֆիզիկական միջավայրի, փոխադրամիջոցների, տեղեկատվության և հաղորդակցության միջոցների** ոլորտների վրա: Հասկանալի է, որ որևէ սպառիչ ցանկ հնարավոր չէ տրամադրել, մինչդեռ ՀՈՒԱԻԿ-ը հստակորեն սահմանում է վերը նշված երեք ոլորտները, որոնք իրենց բնույթով ամբողջական են, ընդգրկում են հանրամատչելի ծառայությունների բոլոր հնարավոր ոլորտները: Անհրաժեշտ է նաև հաշվի առնել, որ ՀՈՒԱԻԿ-ը որևէ տարբերակում չի սահմանում նշված երեք ոլորտները կարգավորող մարմինների կարգավիճակի առնչությամբ. դրանք հավասարապես տարածվում են պետական մարմինների, անձանց և ձեռնարկությունների վրա: Այս պարագայում կարող ենք նշել, որ սկզբունքի պահպանությունը պահանջ է նաև մասնավոր ՄԿՈւՀ ներակայացուցիչների համար: Ընդ որում, կարևորվում են ոչ միայն ծառայությունից օգտվելու կարողությունը, այլ նաև օգտվելն **արդյունավետ** եղանակով՝ այլոց հետ **հավասարապես** և **արժանապատվության** նկատմամբ հարգանքով:

Մատչելիության հետ սերտորեն կապված է «**համընդհանուր ձևավորում (universal design)**» հասկացությունը, որը սահմանված է ՀՈՒԱԻԿ-ի 2-րդ և 4-րդ հոդվածներով: Ըստ 2-րդ հոդվածի՝ «**համընդհանուր ձևավորում**» նշանակում է ապրանքների, միջավայրերի, ծրագրերի և ծառայությունների դիզայն, որը դրանք առավելագույնս օգտագործելի է դարձնում բոլոր մարդկանց համար՝ առանց շտկումների ու մասնագիտացված ձևավորման անհրաժեշտության: Համընդհանուր ձևավորման սկզբունքից չի բխում, որ անհրաժեշտ են առանձին կառույցներ, հարմարեցումներ հաշմանդամություն ունեցող անձանց առանձին օգտագործման համար: Դա կհակասի բոլորի հետ լիակատար և արդյունավետ մասնակցության և ներգրավվածության հիմնարար սկզբունքին: Համընդհանուր ձևավորումն ունի մի շարք սկզբունքներ, որոնց համաձայն՝ պետք է ապահովել միևնույն օգտագործման միջոցները բոլոր օգտատերերի համար, հնարավորինս համանման կամ համարժեք: Կառույցը կամ հարմարանքը պետք է այնպիսին լինի, որ և՛ հաշմանդամություն ունեցող անձինք, և՛ այլք կարողանան

հավասարապես օգտվել դրանից, ձևավորումը պետք է օգտագործվի դյուրին և արդյունավետորեն՝ նվազագույն ֆիզիկական ջանքերով և առանց հոգնածություն առաջացնելու⁴:

Մատչելիության հետ սերտորեն կապված է նաև **Խելամիտ հարմարեցումը**, որն ամրագրված է ՀՈՒԱԻԿ-ի 2-րդ և 5-րդ հոդվածներով: Խելամիտ հարմարեցումը⁵ գործատուի համար սահմանված պարտականությունն է: Վերջինս պարտավորվում է աշխատավայրում կատարել անհրաժեշտ փոփոխություններ, որ անբարենպաստ վիճակում գտնվող աշխատողը կարողանա կատարել իր աշխատանքային պարտականությունները⁶:

«Հարգանքը հաշմանդամություն ունեցող անձանց յուրահատուկ լինելու նկատմամբ» սկզբունքն առնչվում է այդ անձանց կյանքի տարբեր ոլորտներում իրավունքների արժանապատիվ իրացմանը: Այս վերլուծության շրջանակներում ուսումնասիրվում է այս սկզբունքի իրացումը հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթության հարցում:

2. Պետության պարտավորությունները՝ համաձայն միջազգային իրավունքի

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքներն առանձնացվում են Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրում՝ ի թիվս խտրականության բացառման հիմքերի նշելով նաև հաշմանդամությունը (հոդված 25), Մտավոր խնդիրներ ունեցող անձանց մասին հռչակագրում (1971թ.), Հաշմանդամություն ունեցող անձանց մասին հռչակագրում (1975թ.), սակայն հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար հենքային են 2006թ.-ին ՀՈՒԱԻԿ-ով ամրագրված դրույթները⁷, երեխաների պարագայում Երեխաների իրավունքների մասին կոնվենցիայի խտրականության բացառման (ԵԻԿ, հոդված 2), հաշմանդամություն ունեցող երեխաների իրավունքների և պարտականություններին առնչվող հոդվածում (ՀՈՒԱԻԿ, հոդված 23) և Երեխաների իրավունքների հանձնաժողովի 9-րդ ընդհանուր մեկնաբանությունում:

ՀՈՒԱԻԿ-ում, ինչպես արդեն նշվեց, հաշմանդամություն ունեցող երեխաների համար առանձնացվող սկզբունքը սահմանվում է որպես «երեխաների զարգացող հնարավորությունների և ինքնությունը պահպանելու իրավունքի նկատմամբ հարգանքի սկզբունք»:

⁴ Կրթության ոլորտում ՀԴ մասին տե՛ս ներքևում:

⁵ Անգլերեն իրավական տեքստերում օգտագործվում է Reasonable Accommodation արտահայտությունը:

⁶ Այս սկզբունքը սահմանվում է ՀՈՒԱԻԿ-ի 2-րդ և 5-րդ հոդվածներով, ՄԻԵԿ-ի 14-րդ հոդվածով:

⁷ ՀՈՒԱԻԿ, հոդվածներ 3, 4(3), 7, 16(5), 18 (2), 23 (4, 5) 24 (2), 25 (1 բ), 35 (դ):

Շենքերի և շինությունների հարմարեցումը, համաձայն դրանց տեսակի, տարածքի ու հաշմանդամություն ունեցող անձանց կարիքների բավարարման, նկարագրվում է ՄԱԿ-ի Տնտեսական և սոցիալական բաժնի հաշմանդամություն ունեցող անձանց հարցերով զբաղվող ծրագրի կողմից ձևավորված «Հասանելիություն հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար» խելամիտ հարմարեցման ձեռնարկում⁸:

Ի թիվս այլ պարտավորությունների՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց հարցում պետությունների պարտավորություններում առանձնացվում է **«կառուցողական գործողություններ»**⁹ կոչվող պարտականությունը: Դրանք **ժամանակավոր** միջոցառումներ են, որոնք, որպես կանոն, կիրառվում են պետական մարմինների կամ մասնավոր կազմակերպությունների կողմից՝ մարդկանց որոշակի խմբի և հասարակության միջև առկա անհավասարությունը վերացնելու նպատակով: Դրանք, փաստորեն, մարդկանց որոշակի խմբին տրվող արտոնություններ են, որպեսզի նրանց համար մատչելի լինեն այն նույն իրավունքներն ու հնարավորությունները, որոնք մատչելի են այլ խմբերի և հիմնականում՝ մեծամասնությանը: Որպես կանոն՝ կառուցողական գործողությունները **ծրագրեր** են, արտոնություններ սահմանող իրավական **կարգավորումներ, միջոցառումներ, քաղաքականություն, որոնք կրում են ժամանակավոր բնույթ և կարող են կիրառվել մի քանի ամսից մինչև մի քանի տարի**: Կառուցողական գործողությունները տարբերակված մոտեցման եղանակ են հասարակության որոշ խմբերի նկատմամբ: Այլ կերպ ասած՝ կառուցողական գործողությունը խտրականության արգելքի բացառությունների մեջ է մտնում. սա տարբերակված մոտեցման խրախուսում է, սակայն խտրականության վերացման նպատակով:

Մատչելիության սկզբունքի պահպանման նպատակով պետությունը պարտավոր է.

- ձեռնարկել բոլոր միջոցները՝ ապահովելու բոլոր ոլորտներում՝ ներառյալ քաղաքաշինության, շինարարության, հանրային ծառայությունների, այդ թվում՝ տրանսպորտի, տեղեկատվության և հաղորդակցության ծառայությունների, մատչելիության իրավական երաշխիքների իրականացումը,

⁸ ՄԱԿ, Հասանելիություն հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար. Դիզայնի ձեռնարկ առանց պատնեշների միջավայրի համար, 2003-2004թթ, հասանելի է <https://www.un.org/esa/socdev/enable/designm/AD3-01.htm> հղմամբ:

⁹ Անգլերեն լեզվով իրավական տեքստերում օգտագործվում է Affirmative measures արտահայտությունը: ՀՀ իրավական փաստաթղթերում ու պրակտիկայում օգտագործվում են «կառուցողական գործողություններ» կամ «դրական գործողություններ» արտահայտությունները:

- վերացնել բոլոր խոչընդոտները շենքերում և հանրային ծառայություններում, ինչպիսիք են տրանսպորտի, տեղեկատվության և հաղորդակցության ծառայությունները, ներառյալ համընդհանուր դիզայնի, Բրայլի, ենթագրերի, ժեստերի լեզվի թարգմանության, հեշտ ընթերցվող ձևաչափերի և հաղորդակցության այլ մեթոդների խթանմամբ, սահմանել անհրաժեշտ պատժամիջոցներ մատչելիության նորմերի և ստանդարտների խախտման դեպքում և ստեղծել մշտադիտարկման մեխանիզմ՝ հիմնված պետական մակարդակում գեկուցման համար, որը կապահովի այդպիսի նորմերի և ստանդարտների արդյունավետ իրականացումը,
- ընդունել մատչելիության հստակ ժամկետներով ռազմավարություն և գործողությունների պլան, ապահովել դրա իրականացումը և մշտադիտարկումը հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներկայացնող կազմակերպությունների հետ սերտ խորհրդակցությունների միջոցով:

3. Համընդհանուր դիզայնը կրթության մեջ

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի Ինչեոնի հռչակագիրը սահմանում է ներառական կրթությունը որպես «գործընթաց, որն անդրադառնում և համապատասխանում է սովորողների այն բազմազան կարիքներին, ինչը մեծացնում է նրանց մասնակցությունը կրթության, մշակույթի և համայնքի մեջ և նվազեցնում կրթությունից և կրթական գործընթացից դուրս մնալը»¹⁰: Այս նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտություն կա փոփոխել ու ձևափոխել բովանդակությունն այնպես, որ ռազմավարությունը համընդհանուր դառնա՝ նպատակ դնելով կրթական համակարգը դարձնել պատասխանատու յուրաքանչյուրին սովորեցնելու համար: Այս խնդրին պետք է հասնել՝ հավատարիմ մնալով այն սկզբունքին, որ յուրաքանչյուր սովորող ունի իր առանձնահատկությունները, ուրույն հետաքրքրությունները, հմտությունները և սովորելու տարբեր կարիքներ: Այսպիսով, կրթական համակարգն ու ծրագրերը պետք է ձևավորված լինեն այնպես, որ հաշվի առնեն սովորողների կարիքների և բնութագրիչների լայն բազմազանությունը: Ներառական կրթությունը ռազմավարական մոտեցում է, որը ձևավորվել է սովորողներին հաջողության հասցնելու համար: Այն ջատագովում է նվազեցնել և վերացնել կրթության մեջ առկա բոլոր պատնեշները և խրախուսել խոցելի սովորողների ներառումը:

¹⁰ ՅՈՒՆԵՍԿՕ, Ինչեոնի հռչակագիր, 2016թ. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

Ինչեռնի հոչակագիրը կրթության վերջնականացման և սահմանում «ներառական և հավասար որակյալ կրթությունը և ցկյանս ուսուցման խրախուսումը բոլորի համար»¹¹:

Համընդհանուր դիզայնը (ՀԴ) կրթության մեջ մոտեցում է, որը կայուն հիմք է ստեղծում ներառական և անվտանգ համայնքի/հասարակության համար, այս կերպ ապահովելով որակյալ, ներառական և հավասար կրթություն բոլորի համար:

ՀԴ մոտեցումը ծագել է ճարտարապետության և արդյունաբերական ձևավորման դաշտում 1970թ.-ին՝ հիմնականում ի հայտ գալով ԱՄՆ-ում, Կանադայում և Ճապոնիայում: Տերմինը ստեղծվել է Համընդհանուր ձևավորման կենտրոնի (Universal Design Center) հիմնադիր Ռոն Մեյսի կողմից: Ռոն Մեյսը սահմանեց այն որպես ծառայությունների նախագծում, որոնք կարող են օգտագործել բոլոր մարդիկ՝ առանց հատուկ օգտագործողների համար հետագա հարմարեցման անհրաժեշտության: Մոտեցումը հատուկ ի հայտ եկավ՝ խթանելու այն ճարտարապետական մոդելը, որից առանց մատչելիության խոչընդոտների կարող են օգտվել բոլորը՝ և՛ հաշմանդամություն ունեցող, և՛ հաշմանդամություն չունեցող մարդիկ: ՀԴ հիմնական հայեցակարգը ճարտարապետական շարժման գաղափարն է, որն այն ժամանակ ծաղկում էր. շենքերի ու հանրային տարածքների նախագծում և կառուցում, որոնք հաշվի են առնում բոլորի մուտքը, հաղորդակցությունը և օգտագործումը¹²: Ձևավորման առաջընթացը ձեռք է բերվել այնպիսի սկզբունքների ընդգրկմամբ, ինչպիսիք են մատչելիությունը, պարզությունը, համահունչությունը, ամրացումը և ճկունությունը¹³:

Այնուհետև ՀԴ ալիքը ապացուցեց, որ այս մոտեցումը ոչ միայն արդյունավետ է հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց համար, այլև կիրառելով դրա սկզբունքները՝ շատ մարդիկ նույնպես կարող են օգտվել դրա առանձնահատկություններից: Աստիճանաբար կրթական ոլորտներում մշակվեցին տարբեր մոտեցումներ՝ կիրառելով ՀԴ սկզբունքները, յուրաքանչյուր մոտեցում ստացել է տարբեր անվանում, որոնք, սակայն, առաջարկում են նմանատիպ նպատակներ¹⁴: Այսպիսով, կարող ենք եզրակացնել, որ ներառումը կամ համընդհանրությունը չի

¹¹ Դիաս Վեգա, Մ. Մորենա Ռորիգես Ռ., Լոպես-Բաստիաս, Ջ. Լ. Կրթության ներառականություն. Ուսուցման համընդհանուր դիզայնի, Ուսուցիչների դասավանդման այլընտրանքներ, Կրթություն, 2020թ. 10, 303

¹² Ռամոս Լ. Համընդհանուր ուսուցման դիզայն, 2020թ., էջ 1-13:

¹³ Ալբա Ք. Ներառական կրթություն և ուսուցում բոլորի համար. Ուսուցման համընդհանուր դիզայն: Ուսուցման համընդհանուր դիզայն. Կրթություն բոլորի համար և ներառական ուսուցման պրակտիկա. Alba Pastor, C., Ed.; Մորատա Խմբագրական Մադրիդ, Իսպանիա, 2018, էջ 11-18:

¹⁴ Բել, Ռ.Ռ. Սալաս, Լ.Ս.Ի., Սարիոնանդիա, Գ.Է., Բարեր, Ի.Ս. Գալիֆա, Մ.Դ. Համընդհանուր դիզայնի սկզբունքը. Բարձրագույն կրթության հայեցակարգը և զարգացումները, 2012, էջեր 359, 413-430:

առնչվում միմիայն հաշմանդամությանը, այլ առավել լայն հասկացություններ են և ուղեկցվում են սովորողների ու սովորեցնողների այլ հատկանիշներով, որոնք պարտադիր չէ, որ անմիջական կապ ունենան առողջության հետ:

Հիմնական մոտեցումները և դրանց առնչվող տերմինները հետևյալն են.

- **Ուսումնառության համընդհանուր դիզայն (Universal Design for Learning/ՈՒՀԴ):**
- **Դասավանդվող նյութերի համընդհանուր դիզայն (Universal Instructional Design /ԴՆՀԴ):**
- **Ուսուցման համընդհանուր դիզայն (Universal Design for Instruction/ ՈւԳՀԴ):**
- **Կրթության համընդհանուր դիզայն (Universal Design in Education/ ԿՀԴ):**

Այս չորս սկզբունքներն ունեն ընդհանուր նպատակ՝ երաշխավորել մատչելի ուսուցում բոլոր սովորողների համար՝ հաշմանդամություն ունեցող կամ առանց հաշմանդամության՝ նպատակ ունենալով բարձրացնել նրանց հաջողության հնարավորությունները: Ըստ Բուրգսթալերի՝ համընդհանուր դիզայնի առաջին երեք մոտեցումները կենտրոնանում են ուսումնառության և ուսուցման գործընթացների վրա, մինչդեռ ԿՀԴ-ն առաջարկում է կիրառել Համընդհանուր դիզայնի սկզբունքները կրթական գործընթացին առնչվող այլ ոլորտներում, ինչպիսիք են ուսանողական ծառայությունները և գրադարանները¹⁵:

Ի հակադրումն նշված մոտեցումների՝ Մարտինեզը կարծում է, թե կրթությունը հաճախակի դառնում է ներառական միմիայն լավ ուսուցանողների/ուսուցիչների և կրթության մասնագետների շնորհիվ¹⁶: Հետևաբար, ներառականության ավելի բարձր մակարդակների հասնելու համար անհրաժեշտ է ուժեղացնել ուսուցիչների վերապատրաստման մեխանիզմներն այս ոլորտում: Տրամաբանորեն՝ պետական քաղաքականությունը պետք է մշակի ուսումնական ծրագիր, որը հաշվի կառնի լսարանների բազմազանությունը, որպեսզի յուրաքանչյուր ուսանող ունենա առաջադիմության նույն հնարավորությունը:

¹⁵ Բուրգսթալեր Ս. Ուսուցման համընդհանուր դիզայն (UDI). Մահմանում, սկզբունքներ, ուղեցույցներ և օրինակներ; Արա; Վաշինգտոնի համալսարան. Վաշինգտոն, ԱՄՆ, 2009: Հասանելի է առցանց՝ <https://www.washington.edu/doi/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples> (ղիտվել է՝ 2023 թ. հոկտեմբերի 19-ին):

¹⁶ Մարտինեզ Ռ., Դե Հարո Ռոզբիդես, Էսկաբաջալ Ա. Ներառական կրթության մոտեցում Իսպանիայում. 2010թ., 149–164:

Համընդհանուր դիզայնի կենտրոնը, Հյուսիսային Կարոլինայի պետական համալսարանը, մի խումբ ճարտարապետներ, արտադրանքի ձևավորողներ, ինժեներներ և շրջակա միջավայրի դիզայնի հետազոտողներ կենտրոնացրել են ՀԴ յոթ սկզբունքների շուրջ՝ բոլոր ապրանքների և միջավայրերի նախագծման վերաբերյալ ուղեցույց տրամադրելու համար: Այդ սկզբունքներն են.

1. Հավասարաչափ օգտագործումը. դիզայնը օգտակար և շուկայական է տարբեր ունակություններ ունեցող մարդկանց համար: Օրինակ՝ դասախոսների համար նախատեսված կայքերը նախագծված են այնպես, որ հասանելի լինեն բոլորին, ներառյալ տեսողական խնդիրներ ունեցող ուսանողներին, և տեքստից օգտագործում են խոսքի ծրագրակազմը (software):

2. Օգտագործման ճկունություն. Դիզայնը ներառում է անհատական նախասիրությունների և կարողությունների լայն շրջանակ: Օրինակ՝ թանգարան, որը թույլ է տալիս այցելուներին ընտրել՝ կարդալ կամ լսել ցուցափեղկերի բովանդակության նկարագրությունը:

3. Պարզ և սովորական օգտագործում. Դիզայնի օգտագործումը հեշտ է հասկանալ, անկախ օգտագործողի փորձից, գիտելիքից, լեզվական հմտություններից կամ ներկա պահին նրա կենտրոնացած լինելու մակարդակից: Օրինակ՝ գիտական սարքավորումների կառավարման կոճակներն ունեն փակցված, տեքստեր պարունակող պիտակներ և հեշտ հասկանալի նշաններով են:

4. Ընթրնելի տեղեկատվություն. Դիզայնը արդյունավետորեն փոխանցում է անհրաժեշտ տեղեկատվությունը օգտագործողին՝ անկախ շրջակա միջավայրի պայմաններից կամ օգտագործողի զգայական ունակություններից: Օրինակ՝ դասընթացով նախատեսված տեսանյութը ներառում է ենթագրեր և աուդիո նկարագրություն:

5. Միավորների նկատմամբ հանդուրժողականություն. ՀԴ-ն նվազագույնի է հասցնում վտանգները և պատահական կամ չնախատեսված գործողությունների անբարենպաստ հետևանքները: Օրինակ՝ Կրթական ծրագրաշարը (software) տրամադրում է ուղեցույց և հիմնական տեղեկատվություն այն դեպքերի համար, երբ ուսանողը ոչ պատշաճ պատասխան է տալիս:

6. Ցածր ֆիզիկական ջանք պահանջող. ՀԴ-ն պետք է լինի արդյունավետ, հարմարավետ և առաջացնի նվազագույն հոգնածություն: Օրինակ՝ դասախոսությունների դահլիճի դռները ինքնաբերաբար բացվում են բոլորի համար:

7. Չափ և տարածություն՝ մոտենալու և օգտագործման համար. Հարիր չափ և տարածություն է տրամադրվում մոտենալու, հասնելու, պտտվելու և օգտագործման համար՝

անկախ ուսանողի մարմնի չափից, կեցվածքից կամ շարժունակությունից: Օրինակ՝ ճկուն գիտական լաբորատորիայի աշխատանքային տարածքն ունի համապատասխան աշխատանքային տարածք ձախլիկ կամ աջիկ ուսանողների և նրանց համար, ովքեր պետք է աշխատեն կանգնած կամ նստած դիրքով:

ՀԴ մոտեցումների վերաբերյալ նկարագիրը հնարավոր չէ սպառիչ ներկայացնել, սակայն կան յուրաքանչյուր մոտեցմանը բնորոշ հատկանիշներ և հարցեր, որոնք ամփոփված են ներքոգրյալ աղյուսակում.

<p>Ուսումնառության համընդհանուր դիզայն (Universal Design for Learning/ՈՒՀԴ):</p>	<p>ՀԴ մոտեցում Հատկանիշ/ Հարցեր</p>	<p>Կենտրոնանում է դասավանդման, ուսուցանելու, ուսումնական ծրագրերի և գնահատման վրա: Մոտեցման հիմքն է մտավոր զարժնթացները և SS օգտագործումը, սովորողների անհատական կարիքներին արձագանքելու համար:</p> <p>Հետևաբար ՈՒՀԴ-ն ուսուցման մեթոդ է, որը նպատակ ունի վերացնելու ուսուցման սահմանափակումները՝ կիրառելով ճկուն, հարմարեցվող մոդել, որը ներառում է բոլոր սովորողներին, ուժեղացնում է նրանց հմտությունների զարգացումը, և ապահովում, որպեսզի ծրագիրը հավասարապես արձագանքի սովորողների բոլոր կարիքներին: Այս մոտեցման տեսական հիմքում են ընկած ուսուցումը, կրթության հետազոտությունը, SS և թվային մեդիան:</p>
<p>Դասավանդվող նյութերի համընդհանուր դիզայն (Universal Instructional Design /ՄՆՀԴ):</p>		<p>Դասավանդվող նյութերի համընդհանուր դիզայնը բացառապես կենտրոնանում է բարձրագույն կրթության վրա, որտեղ շեշտը չի դրվում միայն հասանելիության վրա, այլև իրապես համընդհանուր մոտեցում է, քանի որ այն դիտարկում է ուսանողների բոլոր կարիքները դասավանդման նյութերը ձևավորելիս: Այն ևս վեր է հանում և վերացնում է ուսուցանելուն ուղղված սահմանափակումները՝</p>

		<p>պահպանելով և խրախուսելով ուսանողների սովորելու ցանկությունը՝ անկախ նրանց գիտելիքից և նախընտրություններից՝ հասցնելով հատուկ հարմարեցումը նվազագույնի: Մոտեցման հիմնական երկու սկզբունքներն են.</p> <p>ա) դասավանդման գործընթացը պետք է խրախուսի շփումն ու հաղորդակցությունը ուսանող-ուսանող և ուսանող-ուսուցչի միջև:</p> <p>բ) ուսուցումը պետք է մշակվի այնպես, որ լինի ողջունելի և ներառական: Ուսանողները պետք է մեծ ակնկալիքներ ունենան իրենց առաջադիմության հարցում:</p>
<p>Ուսուցման համընդհանուր դիզայնում (Universal Design for Instruction/ ՈւցՀՄ):</p>		<p>Մոտեցումն առնչվում է դասավանդման և ուսուցման հավելվածներին, ուսուցման նյութերին և միջավայրին՝ կիրառելի բոլորի համար, առանց հատուկ ադապտացման կամ տարբերակված դիզայնի: Այն հենվում է ՀԴ յոթ սկզբունքների վրա. (1) հավասարաչափ օգտագործումը, (2) օգտագործման ճկունություն, (3) պարզ և սովորական օգտագործում, (4) ըմբռնելի տեղեկատվություն (5) սխալների նկատմամբ հանդուրժողականություն, (6) ցածր ֆիզիկական ջանք պահանջող, (7) չափ և տարածություն մոտենալու և օգտագործման համար:</p>
<p>Կրթության համընդհանուր դիզայնում (Universal Design in Education/ ԿՀԴ):</p>		<p>ԿՀԴ-ն միավորում է ՀԴ-ն, ՈԻՀԴ-ն և ՈւցՀՄ սկզբունքները և կիրառում է դրանք բոլոր կրթական արտադրանքների և միջավայրերի նկատմամբ՝ ներառյալ տեխնիկան, դասավանդումը որպես ուսուցում, ծառայությունները և ֆիզիկական տարածքները: Այն ևս պետք է ապահովի հասանելիություն բոլորի համար և նվազեցնի հնարավոր հարմարեցումները: Այն հատկապես կենտրոնանում է կրթության պլանավորման, քաղաքականության, և գնահատման, մարդկային ռեսուրսների և այլ միջոցառումների կազմակերպման վրա:</p>

Ֆիզիկական միջավայրի դիզայնը (ՖՄԴ) առանձնացնում է ՀԴ այն սկզբունքները, որոնք չափելի են և հստակ ճարտարապետական, նյութական, տարածաչափային և այլ գնահատման համակարգի տեսանկյունից: Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոնը (ՀՄԿ) 2023թ.-ին հրապարակել է [Մատչելի կրթական միջավայր ՀՄԿ մեթոդական ուղեցույցը](#), որն ամփոփում է ցուցիչներ ու չափանիշներ՝

ա. **Հաստատության մուտքի և հարակից տարածքների** (անցուղիներ և թեքահարթակներ)

բ. **Հաստատության տարածք, միջանցք** (կառուցվածք, գունային լուծումներ, կահավորում, դռներ, աստիճաններ, ճաղաշար և Բազրիք, հարթակ-վերելակ, վերելակ)

գ. **Ցուցանակներ և նշաններ** (տեղադրման չափանիշներ, մատչելի լինելը, գունային և լուսային պահանջներ)

դ. **Դասասենյակներ և աշխատանքային այլ տարածքներ** (գույքի դասավորվածություն, նստարաններ, գրատախտակ, պահարաններ, պատուհաններ, լուսավորություն, վարդակներ)

ե. **Սանհանգույցներ** (սանհանգույցի տարածք, լուսավորություն ու ցուցանակներ, լվացարաններ և մաքուր ջուր, ծորակներ, այլ պարագաներ, խցիկներ և զուգարանակոնքեր)

զ. **Ռեսուրս-սենյակներ** (սենյակի կառուցվածք, լուսավորություն, կահավորում, սեղան)

է. **Ապաստարան** (գտնվելու վայրը, ճգնաժամային աջակցության համակարգեր, ապաստարանի չափանիշներ, մատչելիություն, տարածքի չափեր, լուսավորում, օդափոխություն, անհրաժեշտ սարքեր և պարագաներ)

Հետազոտությունն ու դրա շրջանակները սպառիչ չեն, չեն ներառում բոլոր սկզբունքներն ու հատկանիշները, որոնք առկա են դիզայնի բոլոր չորս մոդելներում, սակայն հետազոտության գործիքները ներառում ու հենվում են ՀԴ սկզբունքների վրա: Դրանց կապն ու հետազոտության ենթակա ուղղությունները առավել հանգամանալից ուսումնասիրվել և դիտարկվել են հետազոտության գործիքների համար և ներկայացված են յուրաքանչյուր բաժնում:

4. Համընդհանուր դիզայն և խելամիտ հարմարեցման լավագույն միջազգային փորձը

4.1. Ռեսուրսներ և հնարավորություններ. ներառականություն օժանդակող տեխնոլոգիայի միջոցով

Ընդունված է, որ օժանդակող տեխնոլոգիան (OS) կարող է աջակցել ԿԱՊԿ ունեցող և հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառմանը կյանքի տարբեր ոլորտներում¹⁷: Կրթության մեջ OS-ն կարող է կարևոր միջոց ծառայել ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների համար ներառական և հավասար կրթություն ստանալու: OS-ի անհրաժեշտությունը սովորաբար գնահատվում է ուսանողների անհատական կրթական ծրագրերը մշակելիս: Թեպետ Հայաստանում չկա վիճակագրություն, թե ԿԱՊԿ ունեցող և հաշմանդամություն ունեցող անձանց ո՞ր մասն է դադարեցնում կրթությունը ավագ դպրոց գնալու տարիքում (սկսած 14 տարեկանից, երբ պետությունը չունի պարտադիր կրթության տրամադրման պարտավորություն), միջազգային վիճակագրությունը ցույց է տալիս, որ ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտները դպրոցից դուրս մնալու ավելի բարձր հավանականություն ունեն, քան նրանց հասակակիցները¹⁸: Ավելին, հաշմանդամություն ունեցող անձինք ավելի հավանական է, որ գործազուրկ լինեն՝ համեմատած հաշմանդամություն չունեցող անձանց հետ. այս ամենը արտացոլված է ԱՄՆ 2019 թ. հուլիսի հաշմանդամության զբաղվածության վիճակագրությունում¹⁹: Համաձայն ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության 2011-2015 թթ. աշխատանքային շուկայի տվյալների՝ հաշմանդամություն ունեցող անձինք և կենսաթոշակառուները դիտարկվում են որպես անաշխատունակ մարդկանց կատեգորիա, ինչը դժվարացնում է վերլուծությունը, թե արդյոք միջին մասնագիտական, նախամասնագիտական

¹⁷ ՅՈՒՆԵՍԿՕ, Կրթություն բոլորի համար, Հասնելով խոցելիներին (Reaching the Marginalized), 2010թ., հասանելի է <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187279>

¹⁸ Հատուկ կարիքների և ներառական կրթության Եվրոպական գործակալություն, Վաղաժամ դպրոցից դուրս մնալն ու հաշմանդամություն ունեցող/ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողները, 2016, էջ 13:

¹⁹ ԱՄՆ աշխատանքային դեպարտամենտ, հաշմանդամության մասին վիճակագրություն, 2019 թ. հասանելի է <https://www.dol.gov/odep/>

(24,2%) և միջնակարգ ընդհանուր (40,7%) կրթությունն ստացած հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների ո՞ր մասն է ստացել կրթություն այդ մակարդակներում:

Պատկեր 1. ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայություն, Աշխատանքային շուկայի վերլուծություն 2011-2015, հասանելի է <https://armstat.am/am/?nid=29>

Կրթությունը չչարունակելու հանգամանքն ունի մի շարք պատճառներ. այդ ամենը առնչվում է ոչ միայն քաղաքականության, օրենքի, հասարակական ընկալման ու գոյություն ունեցող համայնքային միջավայրերի, այլ նաև ՀԴ-ի գործնական ներդրման, OS-ների կիրառման, մասնագիտական խմբի առկայության և այլ հանգամանքների հետ: Փորձը ցույց է տալիս, որ OS-ն օգնում է հաղթահարելու ուսուցման զգալի խոչընդոտները, որոնք առաջանում են ուսուցման դժվարություններից, ինչպիսիք են գրելու (դիսգրաֆիան) և խոսքի (դիսլեքսիան) դժվարությունները²⁰: Որոշ գործիքներ, որոնք հասանելի են գրելու դժվարություններ ունեցող ուսանողներին աջակցելու համար, տատանվում են ցածր տեխնոլոգիական OS-ի միջև, ինչպիսիք են՝ հարմարեցված մատիտները, թղթերը և գրաֆիկական կազմակերպիչները, նաև խոսքի մշակման ծրագրակազմը (software): Դիսլեքսիա ունեցող ուսանողների համար աուդիոգրքերը, ընթերցանությանը հետևող սարքերը (reading trackers), մեծ տպագրությամբ տեքստերը և հատուկ տառատեսակները համարվում են օգտակար OS գործիքներ:

Պորտուգալիայում Տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների հատուկ

Ընդամենը	Ընդամենը Total		Սովորող, ուսանող Full-time students, pupils		Տնային տնտեսությունը վարող Housekeeper		Կենսաթոշակառու, հաշմանդամ Pensioner, disabled		Աշխատանք չունեցող այլ անձինք Other jobless persons		Total
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015	
Ընդամենի նկատմամբ, % As share of the total, %											
<i>Ընդամենը</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>Total</i>
Բարձրագույն, հետբուհական	17.7	14.3	4.9	4.8	25.5	18.8	20.9	19.2	15.0	11.2	Tertiary, post-graduate
Միջին մասնագիտական, նախամասնագիտական (արհեստագործական)	19.2	20.1	1.4	2.3	27.1	28.2	24.1	24.2	18.9	19.0	Secondary specialized, vocational
Միջնակարգ ընդհանուր	48.7	53.7	53.0	58.5	44.7	50.7	40.7	42.7	57.8	63.7	General secondary
Հիմնական ընդհանուր, տարրական և ցածր	14.3	11.9	40.8	34.4	2.7	2.3	14.2	13.9	8.2	6.1	General basic, primary and lower

կրթության ռեսուրս կենտրոնների ցանցն աջակցում է դպրոցներին և գնահատում ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների կարիքները օժանդակ տեխնոլոգիաների համար: Կենտրոնները ծառայություններ

²⁰ Կուտերետ Պ., Օգտագործելով տեղեկատվական և հաղորդակցության տեխնոլոգիաները ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների համար, 2009թ.:

են մատուցում ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներին՝ ապահովելով թվային ուսուցման և օժանդակ ռեսուրսների հասանելիություն: Նրանք վերապատրաստում են ուսուցիչներին և ուսանողներին S2S-ից և OS-ից օգտվելու համար, նաև բարձրացնում են ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների իրազեկվածությունը OS-ի արդյունավետ կիրառման համար²¹: Նմանատիպ աշխատանքային սկզբունքներով են աշխատում Իտալիայի տարածքային աջակցության կենտրոնները:

OS-ն ոչ միայն օգտակար է ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ուսումնառությանն աջակցելու, այլև ճանաչողական փորձ ունեցող ուսանողների ուսուցչի իրազեկվածության բարձրացման և ուսուցման ընդհանուր որակի բարելավման համար: Օրինակ՝ փորձը ցույց է տալիս, որ վիրտուալ իրականության դաշտով պայմանավորված՝ սիմուլյացված դիսլեքսիայի տարբեր տեսակներին ծանոթանալը խթանում է ուսուցիչների՝ դիսլեքսիա ունեցող սովորողների ճանաչողական փորձի վերաբերյալ իրազեկվածության բարձրացմանը: Դա ուսուցիչներին թույլ է տալիս ավելի լավ կարեկցել սովորողներին և հասկանալ դիսլեքսիայից բխող կարիքները՝ հետևաբար խթանելով նաև ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների որակյալ կրթությունը²²:

Հաշմանդամության որոշ տեսակների հետ աճում է նաև հավելյալ տեխնոլոգիաների կիրառության անհրաժեշտությունը: Ավելի կատարելագործված տեսակների կիրառության անհրաժեշտությունը աճում է, երբ հետաքրքրությունների և ուսման ներգրավման աստիճանն է մեծանում: Առավել կատարելագործված OS-ներից կարող ենք դիտարկել սոցիալական ռոբոտները: Մարդանման արհեստական բանականություն (ԱԲ) ունեցող մի շարք ռոբոտներ նախագծվել են աուտիզմ ունեցող ուսանողների հետ շփվելու համար և օգնում են ուսանողներին զարգացնելու իրենց հաղորդակցության հմտությունները: Հրնթացս զարգացող ՄԿՈՒ ոլորտները հատկապես մեծացնելու են նմանատիպ OS-երի կիրառության անհրաժեշտությունը: Այս սոցիալական ռոբոտները կարծես մեծացնում են աուտիզմ ունեցող ուսանողների կարողությունը՝ ինքնուրույն կարգավորելու հույզերն ու ուշադրությունը և նվազեցնում են նրանց սոցիալական անհանգստությունը: Մասնավորապես՝ սոցիալական ռոբոտների ներուժն այն, որ նրանք կարող են արագ հարմարվել ուսանողների կարիքներին, կրթական նպատակներին և անհատական

²¹ Դ. Լիբերովից և այլք, Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն. Դպրոցական ռեսուրսների դիտարկում. Պորտուգալիա 2018, Փարիզ, հասանելի է <https://dx.doi.org/10.1787/9789264308411-en>

²² Պասսիգ Դ., «Ընկղմող վիրտուալ իրականության ազդեցությունը դիսլեքսիա ունեցող աշակերտների ճանաչողական փորձառության մասին կրթության իրազեկության վրա», Teachers College Record, հատոր 113/1, էջ 181-204:

հատկանիշներին: Միևնույն ժամանակ, այս մեքենաները կարող են աջակցել ուսուցիչներին և ընտանիքներին՝ հետևելու ուսանողների ուսմանը, զարգացմանը և աճին²³:

4.2. Մասնագետների վերապատրաստում և որակավորումներ

ՄԿՈԻ հաստատություններում մասնագետների կարողություններն ուսումնասիրելիս կարևոր է դիտարկել հաստատությունում աշխատող ու ուսումնական գործընթացում ներառված կամ աջակցող բոլոր մասնագետներին, ինչպես նաև նրանց վերապատրաստումներն ու որակավորումները:

Դպրոցական մակարդակում հասանելի ծառայությունները կարևոր գործիքներ են՝ խթանելու ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների՝ թե՛ դպրոցում, թե՛ դպրոցից դուրս ներգրավմանը: Համանման զուգահեռներ պետք է տարվեն ՄԿՈԻ դաշտի ու մասնագիտական ներկայացուցչության հարթակում: Օրինակ՝ Իտալիայում յուրաքանչյուր համալսարան ունի հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների ուսուցման հարցերով ռեկտորի պատվիրակ, որը համակարգում է համալսարանական մակարդակի միջոցառումները՝ նպաստելով ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ներգրավմանը և վերացնելով նրանց կրթական խոչընդոտները²⁴:

ԱՄՆ-ում դպրոցներն առաջարկում են խորհրդատվական ծառայություններ՝ ներգրավվելով մանկավարժական հմտություններ ունեցող փորձագետների: Դպրոցական խորհրդատուները կարող են օգնել ծնողներին՝ առաջարկություններ անելով, աջակցելով և վերահսկելով հատուկ ծրագրեր ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների համար: Դպրոցական խորհրդատուների մեծամասնությունն ընտանիքներին ուղղորդում է, երբ դիտարկվում են, օրինակ, հոգեկան առողջության խնդիրներ, քանի որ նրանք տվյալ դաշտի մասնագետներ չեն և չեն կարող հոգեկան առողջության խնդիրներ ունեցող ուսանողների համար ախտորոշում կամ դեղամիջոց նշանակել²⁵: Կանադայի որոշ քաղաքներում գործում է դպրոցական խորհրդատվական համապարփակ համակարգ, որը կարևոր է հոգեկան առողջության խնդիրների հայտնաբերման, ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներին ուղղորդման և մենթորության միջոցով օգնելու

²³ Բրուսսինո Օ., Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն, Քաղաքականության մոտեցումների և փորձի քարտեզագրում ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ներառման համար, 2020, էջ 39:

²⁴ Նույն տեղում, էջ 40:

²⁵ Ամերիկյան դպրոցական խորհրդատուների ասոցիացիա, Հաշմանդամություն ունեցող սովորողները և դպրոցական խորհրդատուները, 2016թ.,
https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PS_Disabilities.pdf:

համար26: Համաձայն Կանադական խորհրդատվության և հոգեթերապիայի ասոցիացիայի՝ կանադական ներդպրոցական խորհրդատվական ծառայությունները օգնել են փախստական ուսանողներին ինտեգրվելու և հարմարվելու կանադական դպրոցական միջավայրին²⁷:

Փախստական ուսանողների շրջանում հաճախ են արտահայտվում հոգեկան առողջական խնդիրներ կամ հետտրավմատիկ սթրես՝ նրանց միգրացիոն ճամփորդություններով պայմանավորված: Նման իրավիճակ կար նաև Հայաստանում վերջին զարգացումների առնչությամբ, և ներառականությունն այս պարագայում առնչվել է նաև Լեոնային Ղարաբաղից տեղահանված ուսանողներին:

Ըստ Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ)՝ տարբեր երկրների կրթական մակարդակներում հասանելի ներդպրոցական ծառայությունները ներառում են խորհրդատվական և թերապևտիկ ծառայություններ՝ ուղղված ուսանողների կարիքներին, ինչպես նաև մասնագիտացված կարիերայի և կրթական ուղղորդումներին՝ ԿԱՊԿ ունեցող կրթական և մասնագիտական ընտրության հարցում ուսանողներին առաջնորդելու համար²⁸:

Նոր Զելանդիան առաջարկում է աշխատանքային թերապիա և ֆիզիոթերապիա միջին ծանրության հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների համար, որոնք չեն բավարարում շարունակական ռեսուրսների սխեմայի (Ongoing Resourcing Scheme)²⁹ չափանիշները, դրանք այն

²⁶ Կանադական խորհրդատվության և հոգեթերապիայի ասոցիացիա, 2019թ., հասանելի է <http://ccpa-accp.ca/chapters/school-counsellors/>

²⁷ Նույն տեղում:

²⁸ Օ. Բրուսսինո, Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն, Քաղաքականության մոտեցումների և փորձի քարտեզագրում ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ներառման համար, 2020, էջ 64:

²⁹ Սխեման գնահատման համակարգ է, որը թույլ է տալիս ուսուցիչներին և ուսանողներին մատնանշել այն կարիքներն ու դժվարությունները, որոնց առնչվում է ուսանողը կամ ուսուցիչը ուսումնական գործընթացի ժամանակ: Այն չափանիշների միավորում է, որտեղ ուսուցիչներն ու ուսանողները դասակարգվում են բարձր, միջին և ցածր կարիք ունեցող խմբերի, իսկ դասակարգումից հետո նրանց տրամադրվում են աջակցող տեխնիկա, ադապտացված նյութեր, մասնագիտացված ծառայություններ և այլ անհրաժեշտ հարմարեցումներ ուսումը հավասարապես ստանալու համար: Այս համակարգի բաղադրիչներն ու այլ մանրամասնություններ նշվում են Նոր Զելանդիայի կրթության նախարարության կայքում, հասանելի է <https://www.education.govt.nz/school/student-support/special-education/ors/criteria-for-ors/> հղմամբ:

ուսանողներն են, որ ունեն լսողության, տեսողության խնդիրներ, ֆիզիկական խանգարումներ կամ սովորելու, լեզվական, հաղորդակցման դժվարություններ³⁰:

Որոշ երկրներում (օր.՝ Ուկրաինայում) ՄԿՈՒ դիտարկվում են նաև որպես մասնագիտական գերազանցության կենտրոններ (centers of professional excellence): Համաձայն Եվրոպական վերապատրաստման հիմնադրամի հետազոտության՝ այս կենտրոնները սովորաբար քիչ ուշադրություն են դարձնում սոցիալական թեմաներին. դա կարող է մասամբ պայմանավորված լինել այն հանգամանքով, որ գերազանցության կենտրոնները կարևորություն են տալիս տնտեսական առաջնահերթություններին³¹: Նման ռազմավարությունները ոչ միշտ են բավարար չափով արտացոլում սոցիալական կարիքները, հավանաբար այն պատճառով, որ դրանք գտնվում են ոչ թե սոցիալական քաղաքականության, այլ տնտեսական կամ զբաղվածության ոլորտներում: Մարոկկոյում, օրինակ, հաստատություններին տրված է Պատվիրակված կառավարման ինստիտուտների կարգավիճակ, որոնք բացվել են պետության կողմից, իսկ կառավարումը պատվիրակված է մասնավոր հատվածին. դրանք ընդգրկում են հիմնական առաջնահերթ ոլորտները, այդ թվում՝ ավտոմոբիլները, օդագնացությունը և վերականգնվող էներգիաները³²:

Միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ԵՄ երկրների շրջանում ՄԿՈՒՀ-ներն առավելապես դիտարկվում են որպես նորարար բիզնես ինկուբատորներ, հաստատություններ, որտեղ մասնավոր հատվածն ունի մեծ ներդրում և աջակցություն, հետևաբար շուկա-մասնագիտություն, ուսանող-ապագա գործատու կապերն առավել կայուն հիմքերի վրա են:

Լատվիան կրճատել է ՄԿՈՒ հաստատությունները (2010–2015)՝ առավելապես կենտրոնանալով ոլորտային հավասարակշռման վրա³³: Լիտվայում շեշտը դրվում է ոլորտային մոտեցումների դերի վրա³⁴, մինչդեռ Էստոնիան ունի փորձ՝ կենտրոնանալու տարածաշրջանային

³⁰ Նոր Զելանդիայի Կրթության Նախարարություն, Ռեսուրսներ ուսուցիչների համար. Ուսումնառության և վարքագծի ծառայություն, 2019, հասանելի է <https://www.education.govt.nz/school/student-support/special-education/resource-teachers-learning-and-behaviour-service/>:

³¹ Եվրոպական վերապատրաստման հիմնադրամ, Մասնագիտական գերազանցության կենտրոնները. Միջազգային ուսումնասիրություն, 2020թ., էջ 64:

³² Նույն տեղում, էջ 67:

³³ <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/latvia-present-state-structural-reforms-vocational-education>

³⁴ <https://www.ifsb.lu>

բազմապրոֆիլ ՄԿՈՒՀ կենտրոնների վրա՝ խթանելով ձեռներեցությունը և ստեղծագործականությունը բիզնեսի զարգացման և կառավարման ոլորտներում³⁵:

Այս համագործակցությունը կարող է դառնալ փորձի փոխանակման գործիք: Մասնավորապես՝ համագործակցությունը կարող է օգնել դրական նվազ արդյունքներ ունեցող դպրոցներին բարելավվելու և այդպիսով լուծելու ներառականության ու սոցիալական արդարության խնդիրները: Գերմանիայում, Ավստրիայում և Շվեյցարիայում գործում են հստակ երկակի համակարգեր, որտեղ ՄԿՈՒ վարկանիշի բարձրացման երկարատև ավանդույթ կա՝ կապված գործատուների՝ որպես համակարգում քաղաքականություն իրականացնողների դերի հետ³⁶: Գերմանիայում կան Առևտրի պալատների կողմից ղեկավարվող ՄԿՈՒ հաստատությունների բազմաթիվ օրինակներ, մինչդեռ Ավստրիան աչքի է ընկնում իր լավ կայացած տարածաշրջանային կլաստերներով (60 կլաստեր՝ ավելի քան 7100 կլաստերների անդամներով, որոնց 73%-ը փոքր և միջին ձեռնարկություն է (ՓՄՁ)³⁷:

Միջազգային փորձը ներկայացնում է նաև ծառայություններ, որոնք օգնում են սովորողներին ադապտացվելու միջավայրին կրթական մեկ համակարգից մյուսին անցման ժամանակ: Իռլանդիայում այդ ծառայությունն աջակցում է ինչպես սովորողներին, այնպես էլ ծնողներին՝ ուսումնական տարբեր օղակներում լինելու ժամանակ՝ ծառայությունը մատուցելով մասնագիտացված անձնակազմի, բուկլետների, անցումային այցերի³⁸, խորհրդատվությունների և այլ միջոցներով: Այս ծառայությունը դիտարկվում է մի շարք այլ երկրներում նույնպես, որտեղ առկա են անցումային քաղաքականություն և դրանց աջակցող ուղեցույցներ³⁹:

ՄԿՈՒ դաշտն ուսումնասիրելիս անհրաժեշտ է նաև ուշադրություն դարձնել ծնողներին և համայնքներին թիրախավորող ծառայություններին: Հատկանշական է, որ կրթության ներառման կամ դրանից դուրս մնալու հարցերում ծնողների և համայնքի խրախուսումն ու դրական/բացասական մոտեցումները կարևոր են: Հատկապես հայկական հասարակությունում ԿԱՊԿ և հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթության կամ ցանկացած այլ ոլորտում

³⁵ <http://vtvpmc.lt/index.php/en/>

³⁶ <http://www.bistech.de>

³⁷ <https://clustercollaboration.eu>

³⁸ Անցումային է համարվում այն այցը, որի նպատակն է աջակցել սովորողին մեկ միջավայրից, այս պարագայում կրթական միջավայրից անցնել մեկ այլ միջավայրի:

³⁹ Հատուկ կրթության ազգային խորհուրդ, Աջակցելով ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներին հաջողված անցման համար. ուղեցույց դպրոցների համար, 2016, հասանելի է https://ncse.ie/wp-content/uploads/2022/04/Guidelines_P.pdf :

հաջողությունների հասնելու կամ առնվազն ներառվելու համար ուղիղ համեմատական են ընտանիքում ու համայնքում տրամադրվածությունների հետ⁴⁰:

Որոշ երկրներում կան կանոնակարգեր, որոնք վերաբերում են ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կրթության ընտրության հարցում ծնողների մասնակցության դերին, ինչպես, օրինակ՝ մասնակցել սովորողի անհատական կրթական ծրագրի մշակմանը և ընտրել իրենց երեխայի համար ամենահարմար դպրոցական միջավայրը: Այնպիսի երկրներում, ինչպիսիք են Դանիան և Շվեդիան, դպրոցներն ակտիվորեն համագործակցում են ծնողների հետ՝ նրանց տրամադրելով ուսուցում և ուղորդում, նաև ներգրավելով նրանց որպես շահագրգիռ կողմեր, որոնք փոխանակում են տեղեկատվությունն ու առաջարկությունները: Միտչելն առանձնացնում է որոշումների կայացման գործընթացում և գործողություններում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների ներգրավման հինգ աստիճան՝ հաղորդակցության և համագործակցության զարգացում ՄԿՈԻ-ծնող և ծնող-ծնող տիրույթում, ծնողների ներգրավում ուսումնական կամավորական գործունեության ոլորտ, սնային ուսուցման գործընթացում ծնողի ներգրավում և ծնողավարման հմտությունների զարգացում⁴¹:

Մեկ այլ ծառայության տեսակ է համայնքի ռեսուրսների ներգրավմամբ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին տրամադրվող ծառայությունները: ԱՄՆ-ում տեղական համայնքը սովորաբար առաջարկում է լրացուցիչ ծառայություններ, որոնք գերազանցում են դպրոցական հնարավորությունները բազմակողմ աջակցության համակարգի միջոցով: Համակարգը թույլ է տալիս համայնքային ծառայություններին կիրառել որպես դպրոցական ուսուցման լրացուցիչ և լավ համակարգված աջակցություն: Այսպես օրինակ, դպրոցների, ծնողների և համայնքի միջև համակարգումն ու համագործակցությունը աջակցվում են Հատուկ կրթության կարիք ունեցող ուսանողների ֆեդերացիայի կողմից, որը, ի թիվս առաջարկվող բազմաթիվ ծառայությունների, տրամադրում է հեռախոսահամար, որով ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները կարող են իմանալ իրենց երեխաների համար տեղական տարբեր ծառայությունների մասին՝ ներառյալ մասնագետների ներգրման, ռեսուրսների ու նյութերի տրամադրման և այլ ծառայություններ⁴²:

⁴⁰ ՀՀ մարդու իրավունքների պաշտպանը իր տարեկան զեկույցներում, 2017թ. և 2018թ. անդրադարձ է կատարել այս հարցին, որտեղ առանձնահատուկ նշվում է հաշմանդամությունը որպես կրթությունից դուրս մնալու հիմք: 2018թ. Զեկույցը հասանելի է հետևյալ հղմամբ: <https://www.ombuds.am/images/files/1a8455b8782fa7f303ce1f9e20f5e243.pdf>:

⁴¹ Միտչել Դ., Կրթություն, որը համապատասխանում է. Միջազգային փորձի ուսումնասիրություն ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների համար կրթական միտումների ոլորտում, 2010թ. հասանելի է https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf.

⁴² Հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների ֆեդերացիա, հասանելի է <https://fcsn.org/masspac/resources-masspac/>:

Միջազգային փորձի ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս հասկանալ, որ կրթական համակարգերը որոշ երկրներում դիտարկվում են միմյանց հաջորդող, շարունակող օղակներ՝ որտեղ հատկապես հաշմանդամություն ունեցող սովորողի կարիքը առաջնային է, և դրա գնահատման առաջադրանքը փոխանցվում է միջնակարգից ավագ դպրոց, իսկ վերջինս իր հերթին՝ քոլեջ կամ բուհ: Այդ փոխանցումը լինում է կա՛մ վարչական լծակներով, այսինքն՝ դպրոցի հավաքագրված տեղեկատվությունը փոխանցվում է սովորողի մյուս հաստատություն, կա՛մ պետության կողմից պատվիրակված ծառայությունով՝ սովորողը շարունակում է աշխատել նույն մասնագետների հետ, որոնք աջակցում են սովորողի տեղափոխված հաստատությանը՝ մասնագիտական օգնություն տրամադրելով, քանի որ այնտեղ առկա չեն համապատասխան մասնագետներ: Բացի այդ, շեշտադրվում է կրթական հաստատություն-ծնող-հաշմանդամություն ունեցող սովորողի կապը, որտեղ ծնողներն են կրթության որակի գնահատման հիմնական շահագրգռված անձինք: Նմանօրինակ մոտեցում է նախատեսված կիրառել «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման» մասին օրենքի նախագծով, որով շեշտադրվում է մանկավարժական անձնակազմի խրախուսման և մասնագիտական զարգացման ամբողջովին նոր համակարգը և ներառականությունը՝ նրանց մասնագիտական կրթություն ստանալու իրավունքը⁴³: Բացի այդ, ՄԿՈԻ հաստատություններին մասնագիտական աջակցություն ցուցաբերելու նպատակով Տարածքային մանկավարժահոգեբանական կենտրոններին (ՏՄԱԿ) լիազորվել է աջակցել ՄԿՈԻ հաստատություններին. սա ենթադրում է մասնագիտական գնահատման, վերապատրաստման ծառայությունների մատուցում⁴⁴: Ծառայությունների օրենսդրական հիմքերը դեռևս մշակման փուլում են:

Այս բաժինը ևս մեկ անգամ ամրապնդում է, որ արտերկրում ՄԿՈԻ հաստատությունները և/կամ պետությունը ներառականությունը խրախուսում և ջատագովում են նաև աշխատատեղերում, գործատուների շրջանում, որպեսզի ՄԿՈԻ ստացած շրջանավարտները ունենան հավասար հնարավորություններ աշխատաշուկա մտնելու համար:

4.3. Շենքային ուսումնասիրտադրական տարածքների հարմարեցվածություն և համապատասխանություն ՀԴ-ին

Հավանականությունը, որ երկրի հարմարեցվածության ու ֆիզիկական հասանելիության մակարդակից ելնելով, հարմարեցված և հասանելի են լինելու նաև ուսումնական և

⁴³ ՀՀ կառավարությունը օրենքի նախագծին հավանություն է տվել 2023թ.-ի նոյեմբերի 9, նախագծի բովանդակությունը հասանելի է հետևյալ հղմամբ. <https://www.e-draft.am/projects/4842/about>

⁴⁴ <https://hmk.am/wp-content/uploads/2023/08/SUUY-ներին-ամրակցված-դպրոց-ՆՈՒ-ՄԿՈԻ.pdf>

ուսումնասարտադրական տարածքները, իհարկե, մեծ է, սակայն կրթական հաստատության ու ՄԿՈՒ ոլորտում առաջանում են այլ կարիքներ, որոնք բխում են ուսանողների առանձնահատկություններից: Միայն թեքահարթակի, մուտքի կամ սանհանգույցի հասանելիությունը ամենևին չի բավարարի ուսանողի ամբողջական ներգրավածության պահանջները: ՄԿՈՒ հաստատությունները պետք է պատրաստ լինեն ընդունելու տարատեսակ կարիքներով ԿԱՊԿ ունեցող կամ հաշմանդամություն ունեցող անձանց, կրթել և ներգրավվել նրանց ինչպես ուսումնական, այնպես էլ դրա մի մասը կազմող պրակտիկ գործունեության մեջ: Այնպիսի կարիքներ, ինչպիսիք ունեն, օրինակ տեսողական խնդիրներ, նյարդային և հոգեկան առողջության հաշմանդամություն ունեցող ուսանողները, պետք է դիտարկել և խելամիտ հարմարեցման ու ՀԴ սկզբունքներին համապատասխան պլանավորել, ձևավորվել և կահավորել շենքերը՝ առանց այդ հատվածները առանձացնելու ընդհանուր լսարանային կամ արտադրական հատվածներից: Աշխարհում երկրները, որտեղ ուսումնասարտադրական տարածքներն ունեն բարձր հասանելիություն, ունեն առհասարակ ներառական զարգացած քաղաքականություն (օր. Նիդերլանդներ, Կանադա, Ճապոնիա, Ավստրալիա): Ավստրալիայում 2011թ.-ից ի վեր մեկնարկել է հաշմանդամությանն առնչվող առանձնահատուկ մոտեցումից դեպի ավելի ընդհանրական մոտեցման քաղաքականությունը, որի համաձայն՝ ՄԿՈՒ ոլորտը հատկապես մեկնարկում է աջակցություն բոլոր անհավասար պայմաններում սովորող ուսանողների համար, այդ թվում՝ հաշմանդամություն ունեցողների, իրականացնելու խելամիտ հարմարեցում, որն ունի «Հավասարության հետագիծ» (Equity Blueprint) անվանումը⁴⁵: Այս մոտեցումը ենթադրում է պետական, մասնավոր իրավաբանական և ֆիզիկական յուրաքանչյուր անձի անձնական պատասխանատվություն ներառականության բոլոր սկզբունքները պահելու համար:

Միջազգային փորձն ուսումնասիրելիս ամենադժվարն է գտնել երկրներ, որոնք ֆիզիկական հարմարեցման տեսանկյունից առաջատար են, քանի որ ՀՈՒԱՄԿ-ից հետո ենթադրվում է, որ կոնվենցիան վավերացրած երկրները ապահովել են առնվազն բոլոր հանրային տարածքների մատչելիությունը: ՀՈՒԱԿ հանձնաժողովը արձանագրում է, որ հետխորհրդային տարածքի երկրների պարագայում, նոր շենքերի, ներառյալ ուսումնական շենքերի պարագայում բարելավվել և պահպանվում են օրենսդրությունն ու ուղեցույցները, որոնք համապատասխանում են ՀԴ-ին, սակայն դեռևս խնդիր է մնում սովետական շենքերի հարմարեցումների ու

⁴⁵ Equity Blueprint 2011 – 2016. Creating Futures: Achieving Potential through VET, NVEAC 2011

ձևափոխումների իրականացումը⁴⁶: ԵՄ ՀՈՒԱԿ երկրորդ և երրորդ գեկույցում նշվում է, որ ԵՄ տարածքի բոլոր երկրները իրականացնում են ենթակառուցվածքային այնպիսի փոփոխություններ, որոնք աջակցում են հաշմանդամության որևէ տեսակ ունեցող անձանց՝ ինքնուրույն ու հնարավորինս նվազագույն միջամտությամբ շենքերից ու տարածքներից արդյունավետ օգտվելու⁴⁷:

Ֆիզիկական մատչելիության գնահատումներն ինքնին պահանջում են պարբերականություն, ռեսուրսներ ու գնահատման նույն մեխանիզմը, որի շնորհիվ համեմատությունն ու դրական զարգացման դինամիկան հստակ հասկանալի կլինեն: Օրենսդրության մակարդակով Եվրոպայի և հետխորհրդային տարածքների մեծ մասն ունի հասանելի հանրային տարածքների մասին վկայող օրենքներ ու կանոնակարգ: Սակայն այս տեսանկյունից, երբ դիտարկվում են ոչ միայն շենքային պայմանները, պետություններից շատերն են հետ մնում: Օրինակ՝ Ալբանիայի բոլոր ՄԿՈՒ հաստատություններում տեղեկատվության և հաղորդակցության մատչելիության բացակայություն կա: ՄԿՈՒ հաստատություններից և ոչ մեկը չի տրամադրում հանրային տեղեկատվություն հաշմանդամության բոլոր կատեգորիաներին, ինչպես նախատեսված է Նախարարների խորհրդի 23/12/2015 թիվ 1074 որոշմամբ և մասնավորապես՝ ժեստերի լեզվի թարգմանիչ և պարզեցված տեղեկատվություն լսողության և խոսքի խնդիրներ ունեցող անձանց համար, հարմարեցված ձևաչափեր (բրայլյան գրերով, խոշոր տպագիր կամ աուդիո նյութեր) տեսողության դժվարություններ ունեցող անձանց համար, պարզեցված լեզվով կամ ձևաչափերով տեղեկատվություն մտավոր հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար և այլն⁴⁸: Ֆինլանդիայի կառավարությունը ձևավորել է ներառականության մոտեցում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար, որը անդրադառնում է նաև ՄԿՈՒ հաստատությունների վրա, որտեղ որդեգրվում է ֆիզիկական, սոցիալական և հոգեբանական միջավայրերի ինտեգրման մոդելը կամ, ինչպես արդեն հայտնի է, «կրթության ներառականության ֆիննական մոդելը»: Համաձայն այդ մոդելի՝ ֆիզիկական միջավայրը պետք է ապահովի շենքերի, ուսումնական նյութերի, ուսուցման մեթոդների և սարքավորումների

⁴⁶ ՀԱՌԿ հանձնաժողով, Երկրորդ և երրորդ համատեղ Մոլդովայի Հանրապետության պարբերական գեկույցը, հոկտեմբեր 2020 թ., նախաբան:

⁴⁷ ՀԱՌԿ հանձնաժողով, Երկրորդ և երրորդ համատեղ ԵՄ այլընտրանքային գեկույցը, ապրիլ, 2023, էջ 20:

⁴⁸ ՄԱԿ-ի զարգացման հիմնադրամ, Ալբանիայում ներառական մասնագիտական կրթություն և ուսուցում հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար, դեկտեմբեր, 2021թ., էջ 44, հասանելի է <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-05/Inclusive%20vocational%20education%20and%20training%20for%20persons%20with%20disabilities%20in%20Albania%20-%20English.pdf>

համապատասխանություն ուսանողների կարիքներին: Այս մոտեցումը իր պարբերական գնահատումն ու աջակցությունն է ստանում պետական և մասնավոր հատվածից՝ սկսած 2005թ.-ից և հաջողություններ է գրանցել արդեն 2014 թ.-ից⁴⁹: Այն ստեղծեց նախադեպ ԵՄ-ում և 2013 թ.-ից մեկնարկեց MapAbility ծրագիրը, որը ստեղծեց հնարավոր հարթակներ ու լծակներ, որտեղ և որի միջոցով հավաքագրվում է ԵՄ-ում ներառականության վերաբերյալ տեղեկատվությունը: Արդեն հավաքագրվել են 70 համալսարան և դրանց 230 համալսարանական շենք⁵⁰:

4.4. Մասնագիտական նյութերի մատչելիություն

Ինչպես ֆիզիկական մատչելիության պարագայում, այս դեպքում ևս նյութերի մատչելիությունն ու ներառական մոտեցումների զարգացածությունը կրթական հաստատություններում պայմանավորված են առհասարակ երկրի ներառական միջավայրի զարգացածությամբ: Օրինակ, եթե երկրում առկա է տեղեկատվության ազատության համար ներառականության ապահովման մոտեցումը, ապա մասնագիտական նյութերի մատչելիության ապահովումը ավելի մեծ հավանականություն ունի: Այսպես օրինակ, եթե երկրում բարձր է սուրդոթարգմանության պահանջարկը, և այն դիտարկվում է ոչ միայն կրթության, այլև ՋԼՄ-ների կիրառության համար, ծառայությունն ավելի մատչելի և հասանելի է դառնում, հետևաբար կրթական հաստատությունները ևս կարող են սեփական նախաձեռնությամբ և ոչ միայն պետական պարտադրանքով թարգմանել մասնագիտական նյութերը: Օրինակ՝ Նիդերլանդների առողջապահության, բարեկեցության և սպորտի նախարարությունը խրախուսում է մասնավոր հատվածին, մասնավորապես այն հատվածին, որը ստանում է պետական աջակցություն, իրենց գործունեությանն առնչվող տեղեկատվությունը (վեբ կայքերը, տեսանյութերն ու ռեսուրսները) դարձնել հասանելի հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար⁵¹: Տեղեկատվության ստացման համատարած մատչելիության կիրառությունը առաջին հերթին նվազեցնում է ԿԱՊԿ ունեցող և հաշմանդամություն ունեցող անձանց կողմից առանձին անհատական ծրագրակազմի (software) ձեռքբերումը: ԿԱՊԿ ունեցող և հաշմանդամություն ունեցող անձանց դեպքում ցանկացած նյութ ծրագրակազմ ունենալու պարագայում հասանելի է դառնում, սակայն այստեղ առաջանում է ոչ համաչափ հնարավորությունների կիրառություն, այն է՝ եթե ԿԱՊԿ ունեցող կամ

⁴⁹ Մարկու Կարիու, Հելսինկիի Մետրոպոլիտան համալսարան, Հասանելի և ներառական ուսուցումն ու բարձրագույն կրթության հաստատությունները Ֆինլանդիայում, էջ 103, հասանելի է <http://www.esvial.org/wp-content/files/ATICA2014pp101-108.pdf>

⁵⁰ Նույն տեղում, էջ 105:

⁵¹ www.drempelsweg.nl

հաշմանդամություն ունեցող անձը քիչ իրազեկված է կամ սոցիալապես անապահով է, ծրագրակազմի ձեռք բերելը դառնում է բարդ, քանի որ կապված է ֆինանսական ծախսերի հետ: Ներառման հանգույցն (Ինքլուժըն հաբ) առաջարկում է հատկապես մասնավոր հատվածին, պետական և մասնավոր կրթական հաստատություններին տեղեկատվությունը մատուցել՝ համաձայն Վեբ բովանդակության մատչելիության ուղեցույցների (ՎԲՄՈԻ, Web Content Accessibility Guidelines)⁵²: Այս ուղեցույցը հենված է չորս սկզբունքների վրա, որոնցից յուրաքանչյուրն իր հերթին ունի իր ցուցումները: Դրանք ներկայացված են հետևյալ աղյուսակում (նախաձեռնության կայքը տրված է հղմամբ)⁵³:

Սզբունքները	Ուղեցույցներ
Ս. 1 Ընկալելի	<p>1.1. Տեքստին տրվող այլընտրանք</p> <p>1.2. Տևողության վրա հենված մեդիա (միայն աուդիո, միայն վիդեո, ենթագրեր, աուդիոնկարագիր և այլն)</p> <p>1.3. Ադապտացվող (օր.՝ երբ կարող ես փոխել տեքստի ուղղությունը, կամ կայքն ունենա համան/տեղաշարժման հնարավորություններ)</p> <p>1.4. Առանձնացվող (այս ուղեցույցն ունի հարմարեցման տարբեր մակարդակներ, հիմնական նպատակը տեքստի տարբերակված ներկայացումն է)</p>
Ս.2 Կիրառելի/օպրեատիվ	<p>2.1. Հասանելիություն վիրտուալ կամ իրական ստեղնաշարով</p> <p>2.2. Բավարար ժամանակ օգտագործման համար (օր.՝ ընդմիջելու հնարավորություն)</p> <p>2.3. Բռնկումներ կամ ֆիզիկական այլ ռեակցիաներ չպարունակող</p> <p>2.4. Հեշտ կառավարվող</p> <p>2.5. ներդրվող տեխնիկայի կիրառելիությանը հարմարեցված</p>

⁵² <https://www.inclusionhub.com/articles/making-website-accessible-physical-disabilities>

⁵³ <https://www.w3.org/WAI/WCAG22/quickref/?versions=2.1>

Ս. 3 Հասկանալի	3.1. Ընթեռնելի 3.2. Կանխատեսելի 3.3. Աջակցող (օգնում է օգտատերերին խուսափելու սխալներից կամ ուղղելու սխալները)
Ս. 4 Հստակ	4.1. Համատեղելի

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների զարգացմանը զուգընթաց՝ այս ուղեցույցները պարբերաբար թարմացվում և ավելանում են: Սակայն անհրաժեշտ է նշել, որ այս ուղեցույցների կիրառումը հնարավոր է նաև արդեն գոյություն ունեցող համակազմերի ձեռքբերման միջոցով, որն առավել լավ է աշխատում անզիլիալեզու նյութի հետ, իսկ հայերենի պարագայում պետք է արտադրվեն դրանց նմանօրինակները: Այսպես, օրինակ, գոյություն ունեն համակազմեր, որոնց ձեռքբերմամբ հնարավոր է ստանալ նշված սկզբունքներից շատերի գործարկվող հատկանիշները (օր.՝ PEAT, iAccessibility, Perkins Access), և այդ դեպքում անհրաժեշտ է լինում իրականացնել կայքերի ու ռեսուրսների ադապտացման նվազագույն աշխատանքներ: ՎԲՄՈԻ 2.1. տեսակը հանդիսանում է Եվրոպական միության հանրային հատվածի կայքերին պարտադիր կիրառության հրահանգ⁵⁴: Նման համակարգի ամբողջական կիրառությունները հանդիպում են առավել հաճախ ԱՄՆ-ում, օր.՝ Չիկագո նահանգի Իլինոյիս համալսարանը ևս ամբողջությամբ կիրառում է ՎԲՄՈԻ-ն:

Կրթության ոլորտում նյութերի համատարած մատչելիության սկզբունքը կիրառվում է Լինցի (Ավստրիա) համալսարանական կուրսերում: Մասնավորապես, արդեն իսկ գոյություն ունեցող նյութերին կից, յուրաքանչյուր նոր տեղեկատվություն և տեխնիկայի կիրառություն պետք է ի սկզբանե կազմված լինեն ՀԴ կանոնների համաձայն⁵⁵: Մասնագետների վերապատրաստումը ևս կարևոր օղակներից է, որպեսզի նրանք կարողանան ապահովել մատչելի նյութերի ստեղծումը: Այդ տեսակ աջակցություն է ցուցաբերել Նիդերլանդների կրթության նախարարությունը Դելֆթի պետական տեխնիկական համալսարանի դասավանդողների համար, որի շրջանակներում

⁵⁴ ԵՄ հրահանգ 2016/2101, որը պարտադիր կիրառելիություն ունի ԵՄ բոլոր երկրներում և Մեծ Բրիտանիայում:

⁵⁵ <https://www.jku.at/en>

բարձրացել է ակադեմիական նյութերի հասանելիությունը ԿԱՊԿ ունեցող և հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների համար⁵⁶:

Եթե խոսենք Եվրոպա աշխարհամասի մասին, ապա տարածաշրջանային կազմակերպությունները՝ Եվրոպական միությունը և Եվրոպայի խորհուրդը, առանձնացնում են ինտեգրված կրթությանն ուղղված քաղաքականություն և օրենսդրություն: 2006 թ.-ին Եվրոպայի խորհուրդը հրապարակեց հաշմանդամությանն առնչվող Գործողությունների պլան 2006-2015-ը:

Տասնհինգ գործողություններից բաղկացած այդ պլանի չորրորդ գործողությունը առանձնացնում է կրթությունը, որն ուղղված է.

- հակախտրական օրենսդրության, քաղաքականության և պլանավորման ստեղծում ԵՄ անդամ երկրներում, որն առչվում է բոլոր տարիքի ու կրթական մակարդակների հաշմանդամություն ունեցող անձանց,
- ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց, առանց տարիքային սահմանափակման, կրթության ոլորտ լիարժեք ներգրավմանն ու ինքնուրույն մասնակցությանը, առանց առանձնահատուկ սահմանափակումների կամ հարմարեցումների,
- բոլոր մասնագետների, դասախոսների և անձնակազմի անդամների համար կազմակերպել նախապատրաստական և ընթացիկ վերապատրաստումներ ինտեգրված կրթության ապահովման համար,
- ապահովել կրթական նյութերի, ուսուցման մեխանիզմների և առարկայական նյութերի հասանելիություն,
- իրականացնել հարմարեցումներ, անհատական ուսումնական պլանների ադապտացում և անհատական աջակցություն ԿԱՊԿ ունեցող և հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների համար:

2020թ.-ին Եվրոպական միության խորհուրդը հրապարակեց ՄԿՈԻ ոլորտում մրցունակ, սոցիալապես արդար և դիմակայուն լինելու մասին Խորհրդատվությունը, որտեղ նշվում է, որ ԵՄ անդամ երկրներն ունեն իրավական և քաղաքական պարտավորություն խթանելու ներառականությունը, հավասար հնարավորություններն ու նպաստելու կայունության,

⁵⁶ Նիդերլանդների Դեֆթի համալսարան, հասանելի է. <https://www.tudelft.nl/en/education/practical-matters/guidance>

սոցիալական արդարության և բարեկեցության հասնելուն⁵⁷: Բացի այդ Խորհրդատվությունը նշում է, որ ՄԿՈՒ ծրագրերը ներառական են ու հասանելի խոցելի խմբերի համար, որը, բացի հաշմանդամություն ունեցող մարդկանցից, ներառում է ցածր որակավորում, փոքրամասնության ներկայացուցիչ, սոցիալ-տնտեսական և աշխարհագրական սահմանափակումներ ունեցող մարդկանց⁵⁸: Այդ ծրագրերը պետք է լինեն հասանելի առցանց հարթակներում, աջակցություն ունենան անհրաժեշտ գործիքներով, սարքերով, համակազմով և ինտերնետ կապով⁵⁹:

5. ՄԿՈՒ հաստատությունների ընդհանուր նկարագիրը Լոռիում և Շիրակում. առկա ռեսուրսներն ու հնարավորությունները

2023թ.-ի ՀՀ Կառավարությունը հավանության արժանացրեց «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» օրենքի նախագիծը: Նախագծում առաջարկվող փոփոխությունների մի մասն ուղղված էր ներառական բարեփոխումներին, այդ թվում ներառական կրթության, համընդհանուր բարեկեցության և պահանջունքներն ու կարողությունները ներառող գործընթացների ներդրմանը: Այս ուղղությամբ ներկայացված փոփոխությունները ներառում են տերմինաբանության փոփոխության, ներառական ուսուցման արդյունավետությանն ուղղված, կրթության մատչելիության ապահովման ու մեթոդական աջակցության և ԿԱՊԿ ունեցող / հաշմանդամություն ունեցող անձանց ուսման վարձին վերաբերող մի շարք առաջարկություններ: Նախագծի ընդհանուր առանձնահատկություններն են աշխատանքի վրա հիմնված ուսուցումը (դուալ կրթությունը), և դրանից ելնելով՝ առաջարկվում էին այն փոփոխությունները, որոնք պետք է իրականացվեն հարող օրենքներում (օր.՝ կրթության մասին օրենքում, ՀՀ Աշխատանքային օրենսգրքում), և ձեռնարկատիրական հնարավորությունները: Հայաստանի ջանքերն այս ուղղությամբ համապատասխանում են «Կրթություն 30» Ինչհոյի համաձայնագրով անդամ երկրների պարտավորություններին, այն է՝ կրթության բոլոր մակարդակներում ապահովել կրթության մատչելիություն և որակ՝ մինչև 2030թ.-ը:

⁵⁷ Անգլերեն անվանումը COUNCIL RECOMMENDATION of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience, (24) a) պարագրաֆ 2

⁵⁸ Նույն տեղում, կետ 17

⁵⁹ Նույն տեղում, կետ 18

ՀՀ-ում գործող հարյուր արհեստագործական և միջին ՄԿՈՒՀ-ում սովորում են մինչև 30,000 ուսանող: Հետազոտության շրջանակներում ուսումնասիրել են Լոռիում և Շիրակում գործող ՄԿՈՒ հաստատությունների ռեսուրսներն ու հնարավորությունները՝ ներառական կրթության իրականացման տեսանկյունից:

Նշված մարզերում մասնագիտական կրթություն և ուսուցում են իրականացնում հետևյալ հաստատությունները.

1. Շիրակի տարածաշրջանային պետական քոլեջ (ՇՏՊՔ),
2. Գյումրու պետական տեխնիկական քոլեջ (ԳՊՏՔ),
3. Գյումրու Կարա-Սուրգայի անվան պետական երաժշտական քոլեջ (ԳԿՄՊԵՔ),
4. Արթիկի պետական քոլեջ (ԱՊՔ),
5. Գյումրու պետական բժշկական քոլեջ (ԳՊԲՔ),
6. «Շիրակի Ս. Նալբանդյանի անվան համալսարան» հիմնադրամի քոլեջ (ՇՊՀՔ),
7. Գյումրու օլիմպիական հերթափոխի պետական մարզական քոլեջ (ԳՕՀՊՄՔ),
8. Վանաձորի Ս. Թևոսյանի անվան պետական պոլիտեխնիկական քոլեջ (ՎԹՊՏՔ),
9. «Վանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի միջին մասնագիտական ծրագիր (ՎՊՀՄՄԾ),
10. Վանաձորի Ս. Թավրիզյանի անվան արվեստի պետական քոլեջ (ՎԱՊՔ),
11. Լոռու տարածաշրջանային պետական քոլեջ (ԼՏՊՔ),
12. Ալավերդու պետական քոլեջ (ԱՊՔ),
13. Սպիտակի պետական քոլեջ (ՍՊՔ),
14. Ստեփանավանի պրոֆ. Ա. Քալանթարյանի անվան պետական գյուղատնտեսական քոլեջ (ՍՊԳՔ),
15. Վանաձորի պետական բժշկական քոլեջ (ՎՊԲՔ):

Մարզային ՄԿՈՒՀ մասնագիտական ուղղվածությունները հստակ են, օրինակ՝ երկու մարզերում էլ առկա են բժշկական և տարածաշրջանային քոլեջներ, սակայն մասնագիտական առարկայացանկի ուսումնասիրությունից պարզվեց, որ քոլեջներն ունեն առարկայական ավելի

շատ ընդհանրություններ: Առարկաների անվանացանկը ներկայացված է Աղյուսակ 1-ում: Առարկայացանկի վերլուծությունը թույլ է տալիս գնահատել, թե ինչքան արդյունավետ կարող է լինել ՀԴ-ին առարկայական պլանների, նկարագրիչների և համակազմերի հարմարեցումը տեխնիկական, ռեսուրսների, կառավարման և աշխատատարության տեսանկյունից: Բացի այդ, ՀԴ-ին հարմարեցման անցումային ծրագրերը թույլ կտան նույն ծրագրերն ունեցող այլ հաստատություններին գնահատել բացերն ու դրա ուղղությամբ քայլեր իրականացնել:

Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը կրթության ոլորտի մատչելիությունը գնահատելիս ընդգծում է, որ կան նույն համայնքում գործող ՄԿՈՒ հաստատություններ, որոնք ունեն նույն մասնագիտությամբ կրթական ծրագրեր՝ «... չունենալով վերլուծված կանխատեսելի աշխատաշուկա, ժամանակակից կարիքները բավարարող նյութատեխնիկական բազա և մասնագիտական ռեսուրսներ, լինելով գրեթե թերբեռնված՝ տվյալ համայնքի համար այլ կարևոր ուղղություններով մասնագիտական ուսուցում չեն իրականացնում»⁶⁰: Սա թույլ է տալիս ենթադրել, որ հատկապես քիչ սովորողների առկայության պարագայում հաստատությունները առավել քիչ են հակված ուղղելու ռեսուրսները կամ փոփոխելու դրանք ներառական ծրագրային համակազմեր և բովանդակություն ունենալու համար:

ՄԿՈՒ-ներում ուսումնական առարկայացանկերի համընկումները (Աղյուսակ 2)

⁶⁰ Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը, նոյեմբերի 16, 2022թ., կետ 13:

Հաստատություն/ Առարկա	ՏՊՔ	ՊՏՔ	ՊՔ	ՊՀ Ք	ՕՀՊՄ Ք	ԿՄՊԵ Ք	ՊԲՔ	ԱՊՔ	ՊԲՔ	ԹՊՏ Ք	ՊՀՄՄ Ծ	ՏՊՔ	ՊՔ	ՊՔ	ՊԳՔ
Նորաձևություն, ներքին հարդարման և արտադրական դիզայն															
Հագուստի մոդելավորում և նախագծում															
Հաշվապահություն															
Հաշվապահական հաշվառում															
Տվյալների բազաների և տեղեկատվական ցանցերի ստեղծում և կառավարում															
Հաշվողական մեքենաներ, համալիրներ, համակարգեր և համակարգչային ցանցեր															
Ծրագրային ապահովման նախագծում և վերլուծություն															

Սոցիալական աշխատանք															
Տրանսպորտային ծառայություններ															
Փոխադրումների կազմակերպում և կառավարում տրանսպորտում /ըստ տրանսպորտի															
Զբոսաշրջություն															
Էլեկտրոնիկա և ավտոմատացում															
Ավտոմատիկան, հեռուստամեխանիկան և կապը տրանսպորտում (ըստ տրանսպորտի տեսակների)															
Ավտոմեքենաներ, նավեր և ինքնաթիռներ															
Երկաթուղու էլեկտրաքարշի տեխնիկական շահագործում															

Շենքերի և քաղաքային ճարտարագիտություն															
Շենքերի և կառույցների շինարարություն և շահագործում															
Երկաթուղիների շինարարություն, երկաթգծի և գծային															
Փոխադրումների կազմակերպում և կառավարում տրանսպորտում															
Տվյալների բազաների և տեղեկատվական ցանցերի ստեղծում և կառավարում															
Հաշվողական տեխնիկայի միջոցների և համակարգչային ցանցերի տեխնիկական սպասարկում/ապահովում															
Նախադարձական կրթություն															
Առարկայական ուղղվածությամբ դասավանդում															

Ֆիզիկական կուլտուրա և սպորտ															
Դիզայն															
Իրավունք															
Իրավագիտություն															
Տեքստիլ արդյունաբերություն															
Հագուստի պատրաստման տեխնոլոգիա															
Շուկայաբանություն															
Գրադարանային գործ															
Երաժշտություն և կատարողական արվեստ															
Երգեցողություն															
Երգչախմբավարություն															
Երաժշտության տեսություն															
Էստրադային արվեստ															

Պարարվեստ															
Գործիքային և կատարողական արվեստ /ըստ գործիքների															
Դերասանական արվեստ															
Ստոմատոլոգիա															
Բժշկություն															
Մանկաբարձական գործ															
Քույրական գործ															
Դեղագործություն															
Առարկայական ուղղվածությամբ դասավանդում															
Պարի ուսուցում															
Գեղանկարչություն և քանդակագործություն															
Գեղանկարչություն															

Ատամնատեխնիկական գործ															
Վերականգնողական բժշկություն															
Բուժական կոսմետոլոգիա															
Հաշվողական տեխնիկայի և ավտոմատացված համակարգերի															
Համակարգչային գեղարվեստական նախագծում															
Կառավարում և վարչարարություն															
Մպասարկման կազմակերպում															
Քարտուղարություն և գրասենյակային աշխատանք															
Գործավարություն՝ օտար լեզվի խորացված իմացությամբ															
Շուկայագիտություն և գովազդ															
Շուկայաբանություն															

Մենեջմենթ (Կառավարում)																
Առևտուր																
Տեքստիլ արդյունաբերություն																
Արտադրությանը և վերամշակմանն առնչվող այլ միջոլորտային																
Պոլիգրաֆիական արտադրություն																
Միջոլորտային մասնագիտություններ և որակավորումներ																
Մեխատրոնիկա																
Զբոսաշրջային ծառայությունների կազմակերպում՝ օտար լեզվով																
Ֆինանսներ, բանկային գործ և ապահովագրություն																
Բանկային գործ																
Սև և գունավոր մետաղների ձուլման արտադրություն																

Ընդերքաբանություն																
Բաց լեռնային աշխատանքներ																
Ագրոնոմիա և անասնաբուծություն																
Անասնաբուծություն																
Պարենամթերքի տեխնոլոգիա																
Հանրային սննդի տեխնոլոգիա																
Գյուղատնտեսագիտություն																
Գյուղատնտեսական մեքենաների և սարքավորումների																
Կաթի և կաթնամթերքի տեխնոլոգիա																

6. Դասավանդվող մասնագիտական առարկաների ուսուցման պլանների հարմարեցվածություն ՀԴ սկզբունքներին

2008թ.-ից ի վեր Մասնագիտական կրթության և ուսուցման զարգացման ազգային կենտրոնը (այսուհետ՝ ՄԿՈՒԶԱԿ) մշակում է առարկայական կրթական չափորոշիչներ, ուսումնական պլաններ և մոդուլային ծրագրեր, որոնք ընդօրինակելի ձևաչափեր են և կարող են կիրառվել ու ադապտացվել ՄԿՈՒՀ-ների կարիքներին համապատասխան: Սկսած 2008թ.-ից՝ ՄԿՈՒԶԱԿ-ը մշակել է նախնական մասնագիտական (84) և միջին մասնագիտական կրթության (13) պետական կրթական չափորոշիչ, ուսումնական պլան և մոդուլային ծրագիր երկու տասնյակից ավել մասնագիտությունների համար:

Չափորոշիչների մեծ մասը սահմանում է ուսուցման չորս հիմնական ձև՝ առկա, հեռակա, դրսեկության (էքստեն) և հեռավար ձևերով, իսկ վերջին երկու ձևերի պարագայում կրթության հիմքն ու տևողությունը որոշում է ուսումնական հաստատությունը⁶¹: Ավելին, համաձայն պետական չափորոշիչի Գլուխ 6-ի 20 և 21 կետերի, հաստատությունը ուսումնական ծրագրերը և մոդուլների ժամաքանակը կազմելիս, ի թիվս այլ գործառույթների, կարող է փոփոխել ժամաքանակները, հաշվի առնել գործատուների և այլ շահագրգիռ կողմերի առաջարկությունները, գործնական և լաբորատոր պարապմունքների ժամաքանակը և ասեստավորման, պրակտիկայի այլ հարցեր: Առանցքային հմտությունների մոդուլները սահմանելիս չափման մեխանիզմներն ու կարողությունների մոդուլները ևս կարող են հարմարեցվել: Չափորոշիչը նկարագրում է նաև ուսանողի ուսումնական ծանրաբեռնվածության նվազագույն և առավելագույն ծավալների ժամերն ու թույլ է տալիս հասկանալ հաշմանդամություն/ԿԱՊԿ ունեցող անձի, համաձայն հաշմանդամության տեսակի, ֆիզիկական ծանրաբեռնվածության մեկտեղ համատեղությունը: Բացի այդ, չափորոշիչի բնութագիրը հստակեցնում է տվյալ որակավորմամբ մասնագետի հիմնական զբաղմունքը՝ համաձայն զբաղվածության տեսակի, և ներկայացնում է կարողությունների համալիրը, որը ստանում է ուսանողը տվյալ որակավորման արդյունքում: Պետական

⁶¹ Հայաստանի Հանրապետության Կառավարության 2007թ.-ի սեպտեմբերի 6-ի N1028-Ն որոշում:

չափորոշիչը պարտադիր իրականացման պայման է: Չափորոշի սահմանումը, համաձայն դրա նկարագրի, տրվում է աշխատանքային շուկայի կողմից՝ փաստացի հմտությունների անհրաժեշտությունից ելնելով: Հմտությունները ներառում են ինչպես մասնագիտական, այնպես էլ անձնային՝ «փափուկ հմտություններ»:

Հմտությունների, գիտելիքների և անձնային որակների համալիր ձեռքբերման շնորհիվ ուսանողն ստանում է համապատասխան միջին մասնագիտական որակավորում: Այդ համալիրի որոշ չափին, որը նշվում է յուրաքանչյուր մասնագիտության ու չափորոշի համար անհատապես, հասնելու պարագայում ուսանողն ստանում է մասնագիտությունը, իսկ սահմանված որակավորումները՝ ոչ լրիվ, բայց բավարար պայմանները բավարարելու դեպքում կարող է ստանալ կրտսեր մասնագետի որակավորում: Այս տեսակ «միկրո-որակավորումներ» ստանալու գործընթացը դեռևս չի կարգավորվում գործող օրենսդրությամբ և նախատեսված է վերոնշյալ օրենքի նախագծի շրջանակներով:

Դիտարկելով վերոնշյալը՝ կարող ենք եզրահանգել, որ ՄԿՈԻՀ-ներին օրենքով նախատեսված կարգով տրված է ինքնուրույնություն՝ փոփոխություններ կատարելու ուսումնական պլաններում և մոդուլային ծրագրերում: Մյուս կողմից, ուսումնասիրելով գոյություն ունեցող ընդօրինակելի մոդուլներն ու որակավորման նկարագրերը, համակարգային որևէ հրամայական ուսումնական նյութերն ու պլանները ներառական դարձնելու համար չի դիտարկվել: ԿԱՊԿ ունեցող/ հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական ներառման, նրանց ունակությունները և զբաղվածության ոլորտում ներգրավվածությունը զարգացնելու նպատակով ՀՀ Կառավարությունը իրականացրել է «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառման 2016-2021թթ.-ի» համալիր ծրագիրը: Այս ծրագրի արդյունքն էր հանրակրթության համընդհանուր ներառման գաղափարի ներդրումը, իսկ հաշմանդամություն ունեցող անձանց նախնական և միջին մասնագիտական կրթության հարցում առաջնային են դիտարկվել հենց ֆիզիկական և բովանդակային մատչելիության հարցերը: Ի տարբերություն հանրակրթության՝ համընդհանուր ներառումը չի դիտարկվում նախնական և միջին մասնագիտական կրթության և ուսուցման առաջնային թիրախներից: Սակայն կրթության շարունակականության ու համընդհանուր ներառմամբ կրթության վերջնարդյունքներից է բխում կրթություն բոլորի համար՝ կրթության բոլոր օղակներում, այն է՝ կրթական համակարգի բոլոր օղակները պարտավոր են հավասար պայմաններ ստեղծել

կրթության բոլոր օղակներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող /հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների համար:

Ի թիվս Կրթության մինչև 2030թ.-ի ռազմավարության մի շարք խնդիրների, որոնցից առավել հաճախ շեշտադրվում են հասանելի ու մատչելի շենքային պայմանները, ՀՀ Կառավարությունը առանձնացնում է, որ համընդհանուր ներառականության քաղաքականությունը կարիք ունի անցնելու նաև համապատասխան ներառական մասնագիտական կրթության կամ ուսուցման՝ այդ կերպ նաև հիմնելով մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայություններ⁶²: Այնուամենայնիվ, օրենքից բխող գործողությունների ծրագրով նախատեսված ՄԿՈԻ հաստատությունների ընդլայնման և մատչելի, ներառական, անվտանգ միջավայրի զարգացման ու հասանելիության ապահովման նպատակով (Նպատակ 2) նախատեսվում է միայն շենքային պայմանների բարելավում, այդ թվում հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար սահմանված նորմերով^{63,64}: Նույն նպատակի յոթերորդ կետով նշվում են ներառական կրթության փորձնական ծրագրի մշակում և իրականացում, որով կապահովվի անցում դեպի համընդհանուր ներառականություն, սակայն որի վերջնարդյունքները դիտարկելիս հասկանալի է դառնում, որ ծրագրի այս նպատակը ևս վերաբերում է ֆիզիկական միջավայրի մատչելիությանը և ինելամիտ հարմարեցումներին⁶⁵:

Հաստատության մասնագետների և ուսանողների հետ անցկացված ֆոկուս խումբ քննարկումներից ելնելով՝ ևս հստակեցվեց, որ քուլեջները շարժվում են չափորոշիչներով, և ուսումնական ծրագրերը կառուցվում են «կարողություն-հմտություն» սկզբունքով, որոնք անհատապես չեն հարմարեցվում ուսանողների կարիքներին: Մասնագետներից մեկի նկարագրությամբ, գերազանցության միտումը աստիճանաբար ավելի է նկատվում, շեշտվում է միջին մասնագիտացումից դեպի մասնագիտացման անցման քաղաքականությունը,

⁶² Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը, նոյեմբերի 16, 2022թ., կետ 26:

⁶³ «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը» հաստատելու մասին օրենքից բխող գործողությունների ծրագիր, մարտի 16, 2023թ., էջ 30:

⁶⁴ Համաձայն ծրագրի մինչև 2030թ.-ը ՄԿՈԻ հաստատությունների 30%-ի շենքերը լինելու են մատչելի և հասանելի:

⁶⁵ Նույն տեղում, կետ 2.1.7.

մասնագետների բարձր որակների տրամադրումը՝ շուկայական լավագույն առաջարկներին համապատասխանելու համար:

Համաձայն «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական ներառման 2023-2027թ.-ի համալիր ծրագրի»՝ առաջին առաջնահերթության մասնագիտական կրթության բոլոր փուլերում պետք է ներդրվի ՀԴ-ն՝ և՛ քաղաքականությունների, և՛ ծրագրերի մատչելիության տեսանկյունից⁶⁶: ՀԴ-ի շինարարական ընթացիկ և պլանավորվող ծրագրերին համապատասխանությունը ևս հանդիսանում է ծրագրի առաջնահերթություններից մեկը⁶⁷:

Ուսումնական պլանների հարմարեցվածությունը ՀԴ տեսանկյունից ենթադրում է ֆիզիկական ներգրավվածության ժամանակահատվածի ու ծանրաբեռնվածության գնահատում: ՄԿՈԻՀ դաշտում ո՛չ փաստացի, ո՛չ իրավականորեն չեն դիտարկվել մեխանիզմներ կամ ձևաչափեր (ինչպես օրինակ՝ ներառական հանրակրթության դեպքում աշակերտների կարիքների գնահատումն ու բժշկափորձագիտական եզրահանգումները), որոնք թույլ են տալիս գնահատել ուսանողների ծանրաբեռնվածության չափերն ու ըստ այդմ հարմարեցնել ուսումնական պլանները: Ավելին, հաստատությունները չունեն հրամայական և տրամադրվածություն ուսանողների անհատական կարիքներին համապատասխան արձագանքներ ցուցաբերելու համար: Օրինակ՝ ուսանողների հետ ֆոկուս խումբ քննարկման ժամանակ ուսանողներից մեկը նշեց, որ գրեթե մեկ ամիս ֆիզիոթերապիայի պատճառով բացակայել է դասերից, և իրեն թույլ չեն տվել առցանց մասնակցել դասապրոցեսին՝ նախընտրելով լրացնելու սկզբունքով հանձնարարություններ տալը:

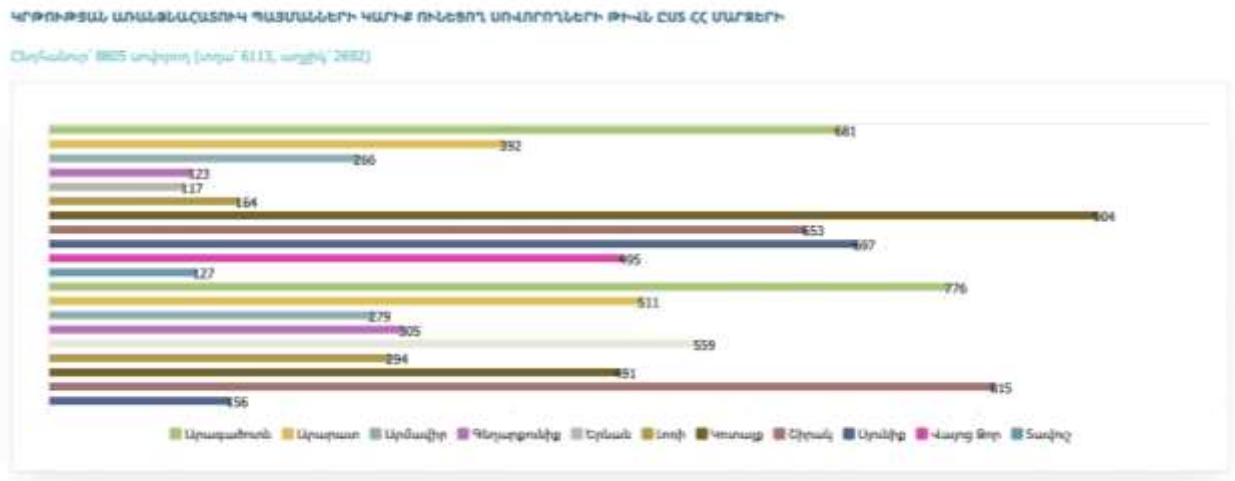
Համաձայն հաշվառված հաշմանդամություն ունեցող անձանց 2021թ.-ի հուլիսի 1-ի թվաքանակի՝ ՀՀ-ում բնակվում է մինչև 18 տարեկան 9039, իսկ 18-ից մինչև 40 տարեկան՝ 24,007 անձ, նրանցից անժամկետ՝ 17048⁶⁸: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց առկա վիճակագրությունն ըստ մարզերի տարանջատվում է միայն մինչև տասնութ տարեկան անձանց համար: Այսպես՝ Լոռիում հաշմանդամություն ունեցող երեխաների թիվը 737 է, իսկ

⁶⁶ ՀՀ Կառավարություն, Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական ներառման 2023-2027 թվականների համալիր ծրագիր, հունիսի 8, 2023թ. Առաջնահերթություն 1, կետ (զ):

⁶⁷ Նույն տեղում, Առաջնահերթություն 2, կետ (բ):

⁶⁸ Ազգային վիճակագրության ծառայություն, հասանելի է https://armstat.am/file/article/sv_06_21a_540.pdf

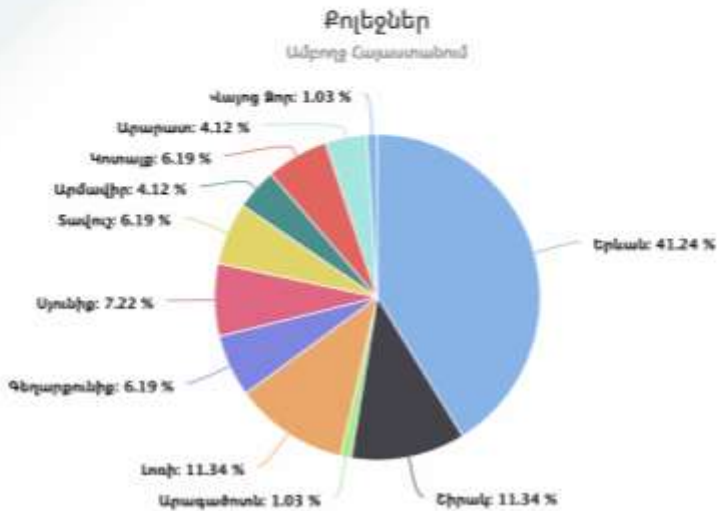
Շիրակում՝ 900, այսինքն՝ երկու մարզերը միասին կազմում են մինչև տասնույթ տարեկան երեխաների ընդհանուր թվի 18%-ը:



Պատկեր 1. ՀՄԿ 2023թ.-ի ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ընդհանուր թիվն ըստ մարզերի

Համաձայն ՀՄԿ 2023թ.-ի տվյալների՝ ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների թիվը Շիրակի և Լոռու հանրակրթական հաստատություններում գրեթե 1000-ն է (Շիրակում՝ 815, Լոռիում՝ 294 երեխա): Համադրելով ՀՄԿ և Արմատատի տվյալները՝ ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտներից միայն 100-ը չունեն հաշմանդամություն և դիտարկվում են որպես ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտներ՝ այլ ցուցիչներով:

Քոլեջներում սովորող ուսանողների թիվը, ըստ Լոռու և Շիրակի մարզերի 2022թ.-ի տվյալների, 11,34% է և կազմում է սովորողների ընդհանուր թվի 22,68%-ը, այն է՝ 6498 ուսանող: Համաձայն հետազոտությանը մասնակցած քոլեջների՝ 2023թ.-ի դեկտեմբերի դրությամբ քոլեջներում սովորում են ընդամենը հաշմանդամություն ունեցող 28 ուսանող (տե՛ս աղյուսակ 2-ը):



Նշված հաստատություններում ընդունելության կարգը հիմնականում առցանց է: Դիմորդը կրթության կառավարման տեղեկատվական համակարգում էլեկտրոնային եղանակով լրացնում է դիմում հայտը, որին կցվող փաստաթղթերում առկա չէ առողջական որևէ փաստաթուղթ⁶⁹, բացառությամբ զինհաշվարկային փաստաթղթերի (տղաների

⁶⁹ Դիմորդի կողմից ներկայացվող հիմնական փաստաթղթերն են.

1) լուսանկար, 2) կրթության մասին փաստաթղթի (դիպլոմի դեպքում նաև ներդիրի) պատճենը, 3) անձը հաստատող փաստաթղթի պատճենը (անձնագիր կամ ծննդյան վկայական՝ մինչև 16 տարեկան դիմորդի համար, կամ զինվորական գրքույկ, կամ Հայաստանի Հանրապետության ոստիկանության բաժինների կողմից տրվող, անձը հաստատող ժամանակավոր փաստաթուղթ, կացության վկայական, փախստականի վկայական), 4) կցագրման վկայականի պատճենը (գորակոչային տարիք ունեցող դիմորդից ընդունվում են զինհաշվառման փաստաթղթերում տարկետման իրավունք տվող համապատասխան նշումի կամ չգորակոչվելու պատճառը հաստատող այլ նշումների առկայության դեպքում, իսկ նախկինում առողջության պատճառով տարկետում ունեցողներից Հանրապետական գորակոչային հանձնաժողովի նշումների առկայության դեպքում), 5) ընդունելության արտոնության իրավունքը հաստատող փաստաթղթի պատճենը (առկայության դեպքում), 6) իր ընտրած մասնագիտության համար պահանջվածից ավելի բարձր կրթության ավարտական փաստաթղթի պատճենը (առկայության դեպքում), ինչպես նաև այդ մասնագիտությանը համապատասխան՝ վարպետային ուսուցման դրակավորման կամ կարճաժամկետ դասընթացի վկայականի պատճենը (առկայության դեպքում), 7) միջազգային և հանրապետական մրցույթների (օլիմպիադաների, փառատոների)

պարագայում միայն), որտեղ ներկայացված են առողջության վերաբերյալ տվյալներ: Այս տեսանկյունից պահպանվում է ուսանողի նկատմամբ ընդունելության ժամանակ առողջական հիմքով չխտրականացնելու սկզբունքը: Սակայն ուսուցման ընթացքում ևս ոչ բոլոր քոլեջներն են պահանջում առողջական վիճակի վերաբերյալ փաստաթղթեր: Ո՛չ ընդունելության, ո՛չ ուսուցման ընթացքում չի դիտարկվում որևէ բժշկասոցիալական փորձաքննության անցկացում, և որն առավել կարևոր է, չի դիտարկվում կրթության առանձնահատուկ կարիքների գնահատում: Միջնակարգ կրթությունը հաստատող փաստաթղթերը ևս ներառում են միայն դպրոցի ավարտական վկայական, և չկա ներառական կրթության պահանջներից բխող կարիքների նկարագիր կամ նախկինում լրացված անհատական ուսուցման պլան, որը կարող է աջակցել ՄԿՈԻ գործընթացին: Եթե հատուկ ՄԿՈԻ հաստատության կրթական գործընթացը կազմակերպելու համար ևս մեկ գնահատման պարագայում անհրաժեշտություն է առաջանում առանձին խորհրդի գումարում և ռեսուրս, ապա միջնակարգ կրթության ընթացքում կրթության կարիքների գնահատում միջնակարգ օղակից ՄԿՈԻ-Չ փոխանցման համար անհրաժեշտ է միայն կազմակերպական և համագործակցային միջավայրի ու պայմանների զարգացում: Այլ հարց է այդ տվյալների տնօրինումն ու կիրարկումը ՄԿՈԻ-Չ-ում: Ուսումնասիրված հաստատությունների մեծ մասում չկան հոգեբաններ, հաշմանդամությանն ու ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների կարիքներին ծանոթ մասնագետներ ու հաստիքներ: Հոգեբանի հաստիքները առկա էին միայն երկու տարածաշրջանային, բժշկական և պետական բուհերի քոլեջներում: Վերջիններում կան կա՛մ հոգեբաններ, որոնք ոչ ի պաշտոնե, այլ համաձայն մասնագիտության և անձնական նախաձեռնությամբ են աշխատում ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների հետ, կա՛մ հոգեբանի հաստիքը նախատեսված է հիմնական բուհի համար, և այդ մասնագետի ծառայություններից ըստ անհրաժեշտության օգտվում են նաև քոլեջի ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներն ու անձնակազմը:

դիպլոմների

պատճենները (առկայության դեպքում), 8) պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունվելու համար տվյալ տարվա, ինչպես նաև նախորդ տարվա հանձնած ընդունելության քննությունների

գնահատականների վերաբերյալ

փաստաթղթի պատճենը (առկայության դեպքում), 9) աշխատանքի վայրից տեղեկանքի պատճենը (առկայության դեպքում), 10) դիմում հայտ ներկայացրած ուսումնական հաստատության հաշվեհամարին փոխանցած գումարի անդորրագրի պատճենը:

Վիճակագրական տվյալներ ՄՀՈԻԿ-երի վերաբերյալ (Աղյուսակ 2)

Հ	Հաստատության անվանում	Հիմնադրման տարեթիվը	Մասնաշենքերի թիվը	Դասավանդող դասախոսների ընդհանուր թիվը	Սովորողների ընդհանուր թիվը	Հուսանողների թիվը
1.	Շիրակի տարածաշրջանային պետական քոլեջ (ՇՏՊՔ),	1960	3	26	225	3
2.	Գյումրու պետական տեխնիկական քոլեջ (ԳՊՏՔ),	1948	1	34	358	2
3.	Գյումրու Կարա-Մուրզայի անվան պետական երաժշտական քոլեջ (ԳԿՄՊԵՔ),	1934	1	35	128	0
4.	Արթիկի պետական քոլեջ (ԱՊՔ),	1965	2	35	392	6
5.	Գյումրու պետական բժշկական քոլեջ (ԳՊԲՔ),	1937	1	35	51	
6.	«Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան համալսարան» հիմնադրամի քոլեջ (ՇՊՀՔ),	1934	1	32	377	0
7.	Գյումրու օլիմպիական հերթափոխի պետական մարզական քոլեջ (ԳՕՀՊՄՔ),	1986	1	85	102	0
8.	Վանաձորի Ս. Թևոսյանի անվան պետական պոլիտեխնիկական քոլեջ (ՎԹՊՏՔ),	1957	1	32	287	4
9.	«Վանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան պետական համալսարան» հիմնադրամի միջին	1966	1	31	293	0

	մասնագիտական ծրագիր (ՎՊՀՄՄՕ),					
10	Վանաձորի Մ. Թավրիզյանի անվան արվեստի պետական քոլեջ (ՎԱՊՔ),	1951	1	52	189	5
11	Լոռու տարածաշրջանային պետական քոլեջ (ԼՏՊՔ),	1970	3	47	479	3
12	Ալավերդու պետական քոլեջ (ԱՊՔ),	1966	1	29	207	0
13	Սպիտակի պետական քոլեջ (ՍՊՔ),	Չի մասնակցել հետազոտությանը				
14	Ստեփանավանի պրոֆ. Ա. Քալանթարյանի անվան պետական գյուղատնտեսական քոլեջ (ՍՊԳՔ),	1976- 1990-2004	7	45	363	2
15	Վանաձորի պետական բժշկական քոլեջ (ՎՊԲՔ),	1936	2	49	406	3

Մինչև 2030թ.-ի ռազմավարական ծրագրում ՄԿՈԻ-ը ևս ներառված է ոչ միայն արդյունքահեն ու չափորոշիչների վրա հենված կրթության, այլ նաև համընդհանուր ներառական սովորողակենտրոն և մասնակցային կրթական համակարգի մեջ: Համաձայն այս կետի՝ կրթությունը պետք է դառնա հասանելի, կառուցվի ուսանողի զարգացման և առանձնահատկությունների վրա⁷⁰: Այս բնորոշիչները հատկապես հատուկ են և կիրառվող հանրակրթության դաշտում, սակայն ռազմավարական ծրագիրը հստակ տարածում է նշված աշխատանքային սկզբունքները կրթության բոլոր օղակների համար:

Մասնագիտական առարկաների ուսուցման պլանների հարմարեցվածությունը ՀԴ սկզբունքներին գնահատելիս պարզ է դառնում, որ դեռևս շարունակում են մնալ օրենսդրական բացեր, մասնավորապես՝ օրենքում չկա հրամայական ուսումնական պլանները հարմարեցնելու կամ ՀԴ-ին համապատասխան ձևավորելու համար: Մասնագիտական

⁷⁰ Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը, նոյեմբերի 16, 2022թ., հոդված 77, կետ 1:

կրթության և ուսուցման մասին օրենքի նախագիծը սահմանում է դրույթներ, որոնցից կարող են ենթադրել ուսումնական պլանների հարմարեցման մտադրության մասին, սակայն դրա հստակ հրամայականները ևս չկան, և մասնագիտական հանրային, քաղաքացիական հասարակության, ինչպես նաև ՄԿՈՒՀ-ների կողմից կա անհրաժեշտություն ջատագովելու այս կետին առնչվող առաջնահերթությունների սահմանումը ԿԳՄՍ նախարարության կողմից:

Այլ դիտարկում է ՄԿՈՒՀ-ների կողմից ուսումնական պլանների հարմարեցումների հարցում ոչ կառուցողական փոփոխությունների ձգտելը՝ հատկապես հաշվի առնելով նրանց տրված ինքնուրույնությունը: Որոշ ՄԿՈՒՀ-ներ այդ պասիվությունը մեկնաբանում են հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների բացակայությամբ, սակայն չեն դիտարկվում դեպքեր ո՛չ դիմելիություն ապահովելու համար, ո՛չ էլ առկա ուսանողներով պայմանավորված ծրագրային ծանրաբեռնվածությունների, ծրագրային համակազմերի փոփոխություններ ու հարմարեցումներ իրականացնելու: ՄԿՈՒՀ-ների մեծ մասը նշեց, որ ՄԿՈՒԶԱԿ-ի սահմանած տիպային, ընդօրինակելի ուսումնական պլանները հանդիսանում են ուղեցուցային, սակայն դրանցում ևս առկա չեն հարմարեցման հրամայականներ, թեպետ ՄԿՈՒԶԱԿ-ի այս պահի հիմնական նպատակը որակավորումներին ուղղված բովանդակության ստեղծումն է: Սրանից կարող ենք ենթադրել, որ ՄԿՈՒՀ-ները կարիք ունեն խորհրդատվության, ընդօրինակելի ներառական ուսումնական համակազմերի, ուսումնական պլանների, անհատական ուսուցման պլանների ստեղծման ուղեցույցների: Այդ կերպ ՄԿՈՒՀ-ները կկարողանան առնվազն մի քանի առարկայի շրջանակներում կազմել ՀԴ-ին համապատասխանող անհատական ուսումնական պլաններ: Նախնական փուլում դրանք կարող են լինել ՀԴ սկզբունքների վրա հենված, որը մասնագիտական հանրային ներգրավման պարագայում կկարողանա վերածվել անհատական ուսումնական ծրագրերի՝ ձևավորված հաշմանդամություն ունեցող անձի կարիքների ու ուսուցանվող որակավորումների կամ միկրո-որակավորումների հիման վրա:

Բացի այդ, անհրաժեշտ է սովորողակենտրոն համակարգի հզորացումը՝ ի համադրումն «գիտելիք-հմտություն» հայեցակարգի: Ինչպես նշվեց, ՄԿՈՒՀ-ներից շատերն ունեն քիչ թվաքանակով ուսանողներ, ինչը այս հարցի դիտարկման շրջանակներում հեշտացնում է աշխատանքը՝ ի տարբերություն հանրակրթական դպրոցների: Բացի այս, ՄԿՈՒՀ-ները

անհրաժեշտություն ունեն ձևավորելու ներքին քաղաքականություններ մի շարք ուղղություններով, այդ թվում՝ ներառական: Ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ՄԿՈԻՀ-ները չունեն ներքին ռազմավարություններ, բացառությամբ պետական բուհերին կցված քոլեջների, որոնք կառնչվեն ներքին աշխատանքային դրույթներին, և դրանց քաղաքականության մշակումը, այդ թվում ներառական, կարող է հզորացնել ՄԿՈԻՀ-ներին և մասնագիտական կրթության օղակն առհասարակ:

7. ՄԿՈԻ ոլորտի մասնագետների կարիքները ներառական կրթություն և ուսուցում ապահովելու տեսանկյունից

Հետազոտության այս բաղադրիչի վերաբերյալ տեղեկատվության հավաքագրման նպատակով անցկացվել են ֆոկուս խումբ քննարկումներ Լոռու և Շիրակի հաստատությունների ներկայացուցիչների հետ, ընդհանուր 14 մասնագետի, այդ թվում՝ մասնագիտական առարկաներ դասավանդող դասախոս, դասղեկ, քոլեջի հոգեբան, վարչական մասի ներկայացուցիչ՝ փոխտնօրեն և կարիերայի կենտրոնի մասնագետ: Ե՛վ մասնագետների ներառական կրթության, և՛ ուսուցման ապահովման, և՛ նյութերի ու պլանների հարմարեցվածության գնահատման տեսանկյունից իրականացվել է ֆոկուս խումբ քննարկում՝ քոլեջներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող և հաշմանդամություն ունեցող 11 ուսանողի հետ: Ֆոկուս խումբ քննարկումների հարցաշարերը տրված են Հավելված 1-ում և Հավելված 2-ում: Քննարկումների ընթացքում և՛ մասնագետները, և՛ ուսանողները բերել են անձնական փորձի հիման վրա օրինակներ, որոնք, առանց նույնականացման հնարավորություն տվող տեղեկատվության, ներկայացված են «դեպքի նկարագրություն» պատուհանների տեսքով: Այս գլխում ներառված տեղեկատվությունն ու տեսակետները պատկանում են միմիայն ֆոկուս խումբ քննարկումների մասնակիցներին:

Ներգրավված մասնագետների գնահատմամբ՝ քոլեջներում ներառական կամ ինտեգրված կրթության իրականացման համար բավարար հիմքեր չկան: Դրանցից մի քանիսը ընդհանուր պայմաններն են, որոնք առկա են դպրոցներում, իսկ մյուսները՝ քոլեջների մասնագիտացվածությունից ելնող այլ պայմաններ: Քոլեջներում ուսանողների կրթություն չի իրականացվում անհատական ուսուցման պլանների հիմքով (այսուհետ՝ ԱՈԻՊ): Որոշ մասնագետների գնահատմամբ՝ հաշմանդամություն ունեցող կամ ԿԱՊԿ ունեցող

ուսանողներն ունեն հուզական բարձր կամ ցածր դրսևորումներ, որոնց գնահատումը դասախոսի կամ վարչական անձնակազմի կողմից դառնում է սուբյեկտիվ, եթե չկան ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողի կարիքների նախնական գնահատում և դրա հիմքի վրա կրթության թիրախներին հասնելու պլանավորում: Մասնագետներից մի քանիսը, հենվելով ունեցած աշխատանքային փորձի վրա, դիտարկեցին հաշմանդամություն (շաքարային դիաբետ, էպիլեպսիա, դիմաձնտտային խնդիրներ) ունեցող ուսանողների դեպքեր: Նրանք ունեն բարձր առաջադիմություն, բայց առաջադիմությունը պայմանավորեցին «հաշմանդամության տեսակի ծանր չլինելով»: Մակայն մասնագետների հետ ֆոկուս խմբերի քննարկման ժամանակ հնչում էին կարծիքներ, որոնց համաձայն՝ ընդհանրացնում էին հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների վարքագիծը՝ «անհիմն պահանջկոտ», «բողոքող» և այլն:

Նրանց խոսքով, յուրաքանչյուր ուսանողի անհատական զարգացման ու կարիքների մասին դասախոսները ծանոթանում են արդեն լսարանում: Ընդունելության ժամանակ չկա խտրական վերաբերմունք՝ պայմանավորված առցանց դիմումով, որը չի պարունակում առողջական վիճակը բնութագրող փաստաթուղթ: Բոլոր քոլեջները, բացի Գյումրու Օլիմպիական հերթափոխի մարզական քոլեջից, չեն պահանջում առողջության վերաբերյալ տեղեկանք՝ դրա հիմքով ուսումնական ծրագրերը հարմարեցնելու նպատակով: Օլիմպիական հերթափոխի քոլեջը յուրաքանչյուր վեց ամիսը մեկ ստուգում է ուսանողների առողջական վիճակը, որպեսզի սահմանափակի ֆիզիկական ծանրաբեռնվածությունը: Տվյալ քոլեջը երբևէ չի ունեցել հաշմանդամություն ունեցող ուսանող կամ դիմորդ:

Համաձայն մասնագետների՝ դասախոսներին անհրաժեշտ է աջակցել հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների հետ աշխատանքում: Քոլեջի աշխատակիցների նկարագրության համաձայն, լինում են դեպքեր, երբ ուսանողները ագրեսիա են դրսևորում, ունենում են մտավոր, հոգեկան կամ զարգացման հապաղման խնդիրներ: Ունենում են պահանջատիրական մոտեցում՝ շեշտելով, որ իրենց հանդեպ դրսևորեն կողմնակալ վերաբերմունք, հատկապես գնահատման փուլում: Հիմնական մեթոդը, որը դասախոսները մարդասիրությունից ելնելով դասապրոցեսի ընթացքում առանձնացնում են, առաջադրանքների պարզեցումն է: Մասնագետները ոչ համակարգային նման մոտեցումները դիտարկում են բացթողում և ծանրաբեռնվածություն, որն ընկնում է դասախոսի վրա, ու դրանից քիչ օգուտներ է ունենում հաշմանդամություն ունեցող ուսանողը, տուժում է նաև

դասապրոցեսի ընդհանուր կազմակերպումը: Մասնագետները դիտարկում էին, որ ԿԱՊԿ ունեցող և հաշմանդամություն ունեցող ուսանողները միշտ են ուշադրության կենտրոնում, և նրանց պարագայում մեծ մասամբ անցում է կատարվում գործնական աշխատանքներին ու գնահատմանը՝ նյութն առավել լավ յուրացնելու համար:

Կային քոլեջներ, որոնք իրենց պատմության ընթացքում երբևէ չեն ունեցել հաշմանդամություն ունեցող ուսանողներ և նույնիսկ չեն պատկերացնում, թե ինչպիսի մոտեցում պետք է կիրառել նրանց հետ աշխատելիս:

Ծնողների ներգրավվածությունն ու նրանց հետ աշխատանքը առավել հատուկ են ներառական դպրոցներին, սակայն մասնագետները դիտարկում են, որ ծնողի հետ աշխատանքը ևս պետք է կազմի քոլեջի գործունեության մի մաս՝ առնվազն ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների դեպքում: Այս ուղղությամբ դիտարկվեցին աշխատանքային մի քանի ուղղությունների անհրաժեշտությունը: **Առաջինը** ծնողների ընկալման փոփոխությունն է: Ըստ մասնագետների դիտարկման՝ ծնողները չեն եկել այն եզրահանգման, որ իրենց երեխան պետք է սովորի «հավասարը՝ հավասարին» մոտեցմամբ ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների հետ: Խնդիրը մեծահասակների/ծնողների մեջ է: Նրանք են բարձրաձայնում հաշմանդամություն չունեցող երեխաների ուսուցումից հետ մնալու հանգամանքը, երբ ուսումը կազմակերպվում է ներառող մեթոդներով: Ընկալումն այն է, որ ներառական կրթությունը պարտադրաբար հեշտացվում, պարզեցվում է ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներին ուսումնական թիրախին հասցնելու համար, որը բացասաբար է ազդում ԿԱՊԿ չունեցող սովորողների կրթության որակի վրա: Դեռահասներն ու երիտասարդները առավել դրական են տրամադրված «հավասարը՝ հավասարին» ուսուցման մեթոդին, երբ չկան ծնողների նմանատիպ ուղղորդումներ: Այդ ուղղությամբ բավարար աշխատանք չի տարվում դպրոցում, իսկ քոլեջը պիտի առնվազն շարունակի այդ ուղղությամբ աշխատել՝ իր իսկ շահերից ելնելով:

Երկրորդ դիտարկմամբ դպրոցներում դեպի ՄԿՈԻ ինտեգրման կարիք կա: Որպեսզի ծնողները համարձակություն ունենան ներառել երեխաներին ՄԿՈԻՀ-ներ, պետք է լինի կենսափորձը, և դա շատ կարևոր է: Ըստ մասնագետների՝ հաճախ են դեպքերը, երբ ֆիզիկական սահմանափակումներ կան, բայց ոչ՝ մտավոր, սակայն այդ տեղեկատվությունը հրապարակելու կամ անհատապես բացատրելու հրամայական չկա: Այս դեպքերում

մասնագետները միակ հնարավորություն են դիտարկում ծնողների հանդուրժողականությանն ուղղված իրազեկման աշխատանքների անցկացումը:

Երրորդ մոտեցմամբ ծնողներին անհրաժեշտ է ներառել ուսուցման գործընթաց մի քանի նպատակով: Առաջին հերթին ծնողներն են խրախուսում երեխաների ինքնուրույնությունը, և դրան գուգահեռ՝ նրանք կարող են վեր հանել ուսուցման առանձնահատկությունները, աջակցել քուլեջին՝ հասկանալու՝ ինչ հարմարեցումներ են անհրաժեշտ երեխայի ուսուցումն առավել արդյունավետ կազմակերպելու համար: Հաճախ են դեպքերը, երբ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ընտանիքները նաև սոցիալապես անապահով են, ու դրան գուգահեռ՝ ծնողներն ունենում են զարգացածության ցածր մակարդակ: Քուլեջը ի սկզբանե չեն դիտարկել որպես դպրոց, որն առավել պահանջկոտ է ծնողների ներգրավվածության հարցում, ուստի կորչում է քուլեջ-ծնող-երեխա կապը: Բացի այդ, նշվեց, որ կան գյուղական համայնքներից շատ ուսանողներ, որոնց սոցիալական ինտեգրումը ևս բարդ է: Մասնագետների դիտարկմամբ, կա ինքնագնահատականի մեծ խնդիր, ցածր ինքնագնահատական, որը մարդկային շփման ու առաջադիմության մեջ խանգարում է, որոնք կարող են երեխայի մեջ նվազեցնել մոտիվացիան կյանքի նկատմամբ: Հատկապես առաջին կուրսերում այդ ինտեգրման խնդիրը ու մարդկային հարաբերությունների հաստատումը բարդ է կազմակերպել, և քուլեջը հատկապես չպետք է թույլ տա, որ ուսանողը հասնի հոգեկան առողջության խնդիրներ ունենալու շեմին: Բացի այդ, ծնողները քուլեջները հաճախ չեն դիտարկում որպես մասնագիտական ուսուցում տրամադրող կառույցներ, այլ հմտություն կամ զբաղմունք սովորեցնող հաստատություններ: Այդ մոտեցմամբ, ծնողները միջավայրային խնդիրներից խոսափելու համար հիմնականում դիտարկում են մասնավոր ուսուցման մեթոդները: Պաշտոնապես ոչ մի ծնող չի դիմում աշխատանքները հարմարեցնելու խնդրանքով, և դրանից ելնելով՝ հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կարիքներին արձագանք չի տրվում:

Որակավորված մասնագետների ներգրավման տեսանկյունից պարզ դարձավ, որ տարածաշրջանային քուլեջներում ՔՈՎԻԴ-ից հետո իջեցվել են հոգեբանի և բուժքրոջ հաստիքներ, և այս երկու հաստիքը առկա է նաև այն քուլեջներում, որոնք համալսարանների կառուցվածքային ստորաբաժանում են: Մյուս ՄԿՈԻՀ-ներում առկա չէ հոգեբանի հաստիք, և ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներին աջակցող որևէ մասնագետ ևս չկա կամ առանձնացված չէ:

Մասնագետները համամիտ էին, որ քուլեջներում տարիքային առանձնահատկություններով պայմանավորված վերոնշված մասնագետների ներկայությունն ևս անհրաժեշտ է, քանի որ այնտեղ նույնպես սովորում են մինչև տասնութ տարեկան դեռահասներ: Ինչպես նշվեց, «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» օրենքի նախագծով, նախատեսվում է ՏՄԱԿ-ների օրենքով նախատեսված գործունեության նկարագրի մեջ մտցնել լրացումներ, համաձայն որի ՏՄԱԿ-ներում առկա մասնագիտական խմբերը կաջացեն ՄԿՈԻ հաստատություններին: Սրա համաձայն՝ իրականացվելու են ինչպես մասնագիտական վերապատրաստումներ, այնպես էլ ՄԿՈԻ աշխատանքներում ՏՄԱԿ մասնագետների ներգրավում՝ այնտեղ, որտեղ դեռևս առկա չեն հոգեբաններ կամ հատուկ մանկավարժներ:

Մասնագետները նշեցին դեպքեր, երբ ընդունելության ժամանակ հաշմանդամություն ունեցող սովորողների ծնողները, իմանալով, որ հաստատությունը չունի հատուկ մանկավարժ, հրաժարվել են այդ հաստատությունում իրենց երեխային ընդունել տալու մտքից:

Սակայն դրան հակառակ, պարզվեց, որ ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների հետ աշխատանքային մեթոդների ընտրությունը մնում է յուրաքանչյուր մասնագետի/դասախոսի հայեցողությանը, և մեծ մասամբ աշխատանքային մեթոդները նրանք են ընտրում: Բացի մասնագիտական վերապատրաստումներից, այս ուղղությամբ որևէ վերապատրաստում չի եղել: «Դասախոսը պետք է հոգեպես ուժեղ լինի և գիտակից, որ առանց զգացական ծանրաբեռնվածության (օր.՝ նույն բուլինգի կամ խտրականացնող հայացքների ներքո) կարողանա կատարել իր աշխատանքն ու որևէ կերպով չառանձնացնի լսարանը ներառականի և ոչ ներառականի»,- նշեց քննարկման մասնակիցներից մեկը:

Մասնագետները նշեցին, որ ներառականության իրազեկման միջոցառումներ են կազմակերպվել որոշ քուլեջներում՝ Հոգեբանա-մանկավարժական կենտրոնների և Սեյվ դը Չիլդրեն միջազգային ՀԿ-ի կողմից: Նմանօրինակ զրույցներ, հանդիպումներ և քննարկումներ նշվեցին որոշ մասնագետների կողմից, դրանք կազմակերպվել էին ներքին ռեսուրսներով՝ բուհերի դասախոսների կողմից անցկացվող մանկավարժության ու հոգեբանության վերաբերյալ զրույցներով: Որոշ մասնագետներ պնդեցին, որ մանկավարժություն անցած յուրաքանչյուր դասախոս անցել է տարիքային հոգեբանություն ու մանկավարժություն, և դա բավարար հիմք է ներառված ուսանողների հետ աշխատելու համար: Նմանօրինակ մոտեցում ուներ նաև Վանաձորի բժշկական քուլեջի ներկայացուցիչը, որը նշեց, որ բժշկի

մասնագիտությունը թույլ է տալիս ընտրել համապատասխան մոտեցումներ ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողի հետ աշխատելու համար:

Շիրակի մարզի քոլեջներից հայտնեցին, որ առհասարակ վերապատրաստումների թիվը շատ քիչ է: Նրանց հաղորդմամբ, վերապատրաստումներն առավել մեծ թափ են առել վերջին մեկ տարվա ընթացքում, քանի որ ՔՈՎԻԴ-ը ընդհատել էր վերջիններիս բնականոն ռիթմը:

Բացի հոգեբանի, հատուկ մանկավարժի հաստիքներից, մասնագետներն առաջարկեցին, որ, եթե դպրոցներում հաստիքով տրամադրվում է աջակցություն, ճիշտ կլինի քոլեջներում էլ հաստիքներ ավելանան, օրինակ՝ ուսուցչի օգնական, բազմազանության մեջ աշխատելու հարցում մանկավարժական աշխատողին աջակցելու համար: Թեպետ 2024 թ-ի մայիսի 22-ի «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» ՀՀ օրենքով արդեն իսկ ընդունվեց ՄԿՈԻ մանկավարժական աշխատողի օգնական հասկացությունը, որով միայն դեռևս սահմանվում է հասկացությունը, սակայն օգնականի աջակցման արդյունավետությունը հետազոտություն չի գնահատել:

Դիտարկվում էր նաև այն հանգամանքը, որ արտադրական պրակտիկաների մեծ մասը անցկացվում է ՄԿՈԻՀ-ից դուրս, և այս պարագայում միայն քոլեջի դասախոսներին կրթելը բավարար չի լինի, քանի որ աշխատավայրերում ներառականությունից զատ կարևոր է առհասարակ այդ ուղղությամբ ընդհանուր բարեփոխումների իրականացումը: Այս հանգամանքը շեշտվեց իբրև կարևոր, քանի որ քոլեջների հիմնական նպատակն է սովորողներին աշխատանքային հմտություններ տալ, որ այդ հմտություններով նրանք համապատասխան աշխատանք գտնեն: Իսկ եթե աշխատավայրերում խտրականության բացառում կամ առնվազն նվազում տեղի չունենա, ուսումնական գործընթացը գրավիչ չի լինի ուսանողների համար: Նույնը պրոյեկտվեց արտադրական պրակտիկայի վրա, քանի որ դժվար է վերահսկել՝ արդյոք աշխատավայրերն ունեն՞ իսկապես հարմարեցումների հնարավորություն, թե՞ ոչ: Մասնագետներն առաջարկեցին, որ թեպետ մոդուլային ծրագրերի ադապտացման հարցում քոլեջներին տրված է ինքնուրույնություն մասնագիտություններին հարմարեցնելու համար, սակայն աջակցող կլինի ներառական բաղադրիչներով կամ ամբողջությամբ ներառական պատրաստի չափորոշիչներ ունենալ, որին համապատասխան կկարողանան փոփոխել ծրագրերն ու նկարագրիչները, որպես մասնագետներ, որոնք ներսից

տեսնում են խնդիրներն ու լավ են պատկերացնում նյութի մատուցումը: Առաջարկվեց նաև ունենալ առնվազն ընդօրինակելի մոդուլային ծրագրեր՝ մի քանի մասնագիտություններով:

Այն հարցին, թե **ինչու է ՄԿՈՒՀ-ներում ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների դիմելիությունը ցածր**, մասնագետների մեծ մասը նշում էր շենքային խնդիրները: Սակայն որպես հակափաստարկ, օր.՝ Վանաձորի պետական համալսարանի քոլեջում առկա են շենքային բոլոր պայմանները, մասնավորապես՝ հենաշարժողական խնդիրներ ունեցող ուսանողների համար, սակայն վերջին ութ տարում քոլեջը չի ունեցել հաշմանդամություն ունեցող դիմորդներ: «Ամեն ամիս կա բաց դռների օր, երբ մարզի աշակերտները գալիս են ոչ միայն մասնագիտություններին ու շենքային պայմաններին, այլ նաև ուսումնական պլաններին ու դասապրոցեսներին ծանոթանալու:

Դիտարկվեցին դեպքեր, երբ ընդունելության ժամանակ կարիերայի մասնագետները մասնակցում և ուղղորդում են մասնագիտության ընտրության հարցում: Որոշ դեպքերում ուղղորդումներն ունեն դրական մոտեցում, երբ դիմորդին ծանոթացնում են մասնագիտությունների առանձնահատկություններին, որպեսզի ինքը որոշի դիմել այս կամ այն մասնագիտացմամբ: Իսկ որոշ դեպքերում ուղղորդումներն ունեն խտրական բնույթ, քանի որ կարիերայի մասնագետն ինքն է գնահատում դիմորդի կարողությունները և բացառում այն մասնագիտությունները, որոնք, ըստ նրա, կարող են «դժվարամատչելի լինել»: Այսպես, օրինակ, նշվեց ընդհանուր քույրություն մասնագիտությունը, երբ մասնագետը բացատրել է, որ դժվար է լինելու աշխատանքի ժամանակ, քանի որ քույրերը պետք է լինեն արագաշարժ, ու լավ կլինի ընտրել դեղագործի մասնագիտությունը, որն առավել համադրելի է հաշմանդամության ինչ-որ տեսակին:

Որոշ դեպքերում կային առհասարակ խտրականացնող առաջարկներ, ինչպես, օրինակ սահմանել մասնագիտական շեմեր, որի համաձայն՝ «ֆիզիկական խնդիրներով երեխան չընդունվի ոչ համապատասխան մասնագիտությամբ»:

Վանաձորի արվեստի քոլեջն իր օրինակով ներկայացրեց, որ առհասարակ եղել է դիմելիության խնդիր, մասնավորապես՝ շենքային պայմանների բարելավման ժամանակ, քոլեջի աշխատանքները ցրված են եղել ամբողջ քաղաքով, և հետո ուսանողներին կենտրոնացնելու ու քոլեջի շենքի վերաբացման համար երկար ժամանակ պահանջվեց: Այն հարցին, թե արդյոք ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ցածր դիմելիության ուղղությամբ արվել է

վերլուծություն, քուլեջների մեծ մասը նշեց՝ ոչ: Դիմելիության ցածր շեմի կամ բացակայության պատճառ դիտարկվեց, օրինակ, որոշ մասնագիտությունների նկատմամբ ցածր հետաքրքրվածությունը կամ այդ մասնագիտությունների բարձր որակավորման պահանջները: Որոշ մասնագետներ նշեցին, որ ընդունելության գործընթացից սկսած՝ որոշ մասնագիտություններ ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների համար պետք է սահմանափակվեն, և օրինակ բերվեց մենեջմենթ/կառավարում առարկան, քանի որ այս առարկան «...առավել շատ է ներառում մտավոր ծանրաբեռնվածություն, և ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներին պետք է ներառել այն առարկաներում, որտեղ կիրառական գործընթացներն առավել շատ են»:

«Տարածաշրջանում պետք են որակյալ մասնագետներ, պիտի ավելի խորը ուսումնասիրվեն երեխայի առանձնահատկությունները և կարիքներին համապատասխան մասնագիտություններ առաջարկվեն», - նշեց մասնագետը: Համաձայն մասնագետների՝ և՛ առարկաների, և՛ մասնագիտությունների սահմանափակում պիտի լինի: Կարիք կա մրցութային կարգի դրույթների ավելացման կամ փոփոխության, երեխան/ծնողը պիտի նշի իրենց ներառման խնդիրը, և համակարգը ցույց տա՝ արդյոք կարող են դիմել տվյալ մասնագիտությամբ: Մասնագետներից ոմանք նշեցին, որ կան մասնագիտություններ, որոնք «հասու չեն» հաշմանդամության որոշ տեսակներ ունեցող ուսանողներին: Օր.՝ քուլեջի ներկայացուցիչներից մեկը նշեց՝ «Եթե ոտքեր չունի, ուրեմն՝ պարարվեստի բաժինը, եթե խուլ է կամ թույլ լսողություն ունեցողի՝ երաժշտական քուլեջը, դիզայնը չենք կարող, բնականաբար, եթե մատներ չունի ուսանողը, չի կարող ձևավորում անել»: Ավելի մեղմ էր բժշկական մասնագիտությունների ներկայացուցչի մեկնաբանությունը, որի համաձայն՝ կան, օրինակ, քույրական գործ մասնագիտությունում մասնագիտացումներ, որոնք ծանրաբեռնվածության առումով առավել հարմար են հաշմանդամության մի շարք տեսակներին: Այսպես օրինակ, եթե ընտրեն բուժքույր մասնագիտությունը, ապա ոչ ընդհանուր բլոկի, ռազմական կամ վիրահատարանի բուժքույր, այլ թղթաբանության հետ աշխատող, կաբինետային բժշկին աջակցող կամ դիանտալոգիային լավ տիրապետող բուժքույր՝ բուժառուների հետ աշխատելու համար:

Բացի այդ, մասնագետները դժվար էին պատկերացնում ուսումնասարտադրական մասի կազմակերպման ձևաչափերը որոշ առարկաների ու հաշմանդամության տեսակների դեպքում, օր.՝ բուժքույրական գործ, աստղձագործ, խոհարար և այլն: ԱՌԻՊ-ները կրկին

կարևորվեցին այս անգամ դասախոսների համար, հատկապես, երբ ուսանողների թիվը մեծ է լինելու, մինչև երեսուն ուսանող, նշեց մասնագետը, այդ դեպքում դասախոսի աշխատանքը պիտի հեշտացվի, որ արդյունավետությունը դրական լինի բոլոր սովորողների համար:

Դասախոսների մեծ մասը նշեց, որ ն՛ վարչական անձնակազմը, ն՛ դասախոսները դժվար են պատկերացնում, թե ինչ է ներառական կրթությունը: Մասնագետների դիտարկմամբ, պետք է սկսել պետական ռազմավարությունից, որպեսզի լինի հրամայական քոլեջները ներառական դարձնելու և ուսանողների լիարժեք ինտեգրման համար: Ըստ նրանց՝ մասնավոր լուծումներով հնարավոր չէ հասնել ներառական ՄԿՈԻՀ-ների: Այդ դեպքում ինքնուրույնությունը, որը տրված է քոլեջներին, կօգտագործվի ամբողջությամբ: Ըստ մասնագետների՝ այդ պարագայում միայն հնարավոր կլինի ուսումնական ծրագրերը, դասախոսությունները, շենքային հարմարությունները ոչ միայն բարեփոխել, այլև շենքերը կահավորել, կազմակերպել աշխատանքը պրակտիկայի մասնագետների ու ծնողների հետ, առհասարակ ինստիտուցիոնալ կամքը դարձնել ներառական: Այդ կերպ է նաև հնարավոր բարձրացնել ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների դիմելիությունն ու ծնողների կապը հաստատությունների հետ:

Համաձայն մասնագետների՝ դասախոսները պիտի իմանան՝ ի՛նչ է ներառական կրթությունը, ինչպես վարվել առհասարակ ուսանողների հետ, ոչ միայն ԿԱՊԿ ունեցող, այլև նույնիսկ սոցիալապես խոցելի ուսանողների հետ: Մասնագետները ինքները նշեցին, որ կա վիրավորանք ուսանողների նկատմամբ, նույնիսկ խտրական լեզվամտածողություն: Նման խնդիր նաև դիտարկվեց մասնագետների հետ ֆոկուս խումբ քննարկման ժամանակ, երբ հաճախ ոչ դիտավորությամբ օգտագործվող խտրական և **սխալ տերմինաբանություն էր** կիրառվում, օրինակ՝ «շեղվածություն ունեցող», «նորմալ ուսանող», «հիվանդ երեխա», «ծանր վիճակում գտնվող երեխա» և այլն:

Համակարգչային և առցանց հմտությունների մասին խոսելիս մասնագետներից շատերը նշեցին, որ ՔՈՎԻԴ-ը լավ դաս էր և եղավ առցանց ուսուցման առաջին փորձը: Թեպետ այդ գործընթացը անթերի չէր, քոլեջները նշեցին, որ ամեն ինչ արվել է, որ կրթությունը չտուժի: Նրանց դիտարկմամբ, առցանց կրթությունը նորույթ էր, որին անհրաժեշտ էր համակերպվել, խոչընդոտների հանդիպեցին ն՛ ուսանողները, ն՛ դասախոսները:

Համավարակով պայմանավորված՝ ֆիզիկական սահմանափակումները հանելուց հետո որոշ քուլեջներում ուսանողների շրջանում բացը լրացրել են թեստերով: Որոշ գյուղերում առցանց հասանելիություն չեն ունեցել, և խնդիրները շրջանցելու լոկալ տարբերակներ են գտնվել: Մակայն մասնագետները նշեցին, որ այժմ չի դիտարկվում դասերի առցանց կամ հիբրիդային անցկացումը՝ գերադասելով ֆիզիկական ներկայությամբ դասերը՝ նույնիսկ ներկա չգտնվելու հարգելի պատճառների դեպքում ուսանողներին հնարավորություն է տրվում հետո լրացնելու բացերը:

Շենքային պայմանների համապատասխանացումն առաջին հերթին կարևոր է ինտեգրման տեսանկյունից: Դասախոսական և վարչական կազմի համար երբեմն նույնիսկ անհնար է պատկերացնել բնականոն դասապրոցեսի ընթացքը՝ ջեռուցման, լսարանային և արտադրական պայմաններից ելնելով, իսկ ՀԴ հարմարեցվածությանը մոտ շենքերի քանակը երկու մարզերում էլ քիչ էին, որոնք դիտարկվել են հաջորդ բաղադրիչում:

Մասնագետների կարիքները գնահատելիս հստակ է դառնում, որ առկա է փորձի հիման վրա ստեղծված մոտեցումների կիրառություն հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների համար: Մասնագետներից որևէ մեկը (ու դա նաև վկայում է նախորդ գլխի վերլուծությունը) չվկայակոչեց ուսանողների հետ վարվելակերպի որևէ ներքին կանոնակարգ կամ քաղաքականություն, որի համաձայն՝ կարգավորվում են սովորող-դասախոս հարաբերությունները: Բացակայում են ներառական մոտեցումների վերապատրաստումներ մասնագիտական առարկաներ դասավանդող դասախոսների համար: Ավելին, չկա նաև ձևավորված ներքին պահանջարկ նման մոտեցումներն ուսումնասիրելու կամ ծանոթանալու համար: Նման կարիքի մասին ֆոկուս խումբ քննարկման ժամանակ առավել հաճախ նշում էին վարչական կազմի ներկայացուցիչները: Փորձի վրա կամ փորձի բացակայության հիման վրա հենված պատասխանների մեծ մասից կարող ենք ենթադրել, որ ուսանողների նկատմամբ դրսևորվող դրական կամ բացասական խտրականության դեպքերն ու մոտեցումները պայմանավորված էին զուտ անձնական վերլուծություններով: Այսպես օրինակ, երբ դիտարկվում էին այս կամ այն մասնագիտությունների բացառումը՝ ըստ հաշմանդամության տեսակի, հիմնական պատճառաբանությունը, որ մասնագետները տրամադրում էին, պայմանավորված էր հաշմանդամության որևէ տեսակ ունեցող ուսանողի հետ աշխատանքային պրակտիկայով: Ելնելով այս ու վերոնշյալ հանգամանքներից՝ կարիք կա

մասնագիտական ուղեցույցների և մասնագիտական գործունեության ընթացքում դրանց հետևելու պայմանների ներդրման: Տրամաբանորեն այս ուղեցույցները պարբերաբար պետք է ենթարկվեն թարմացման, և դասախոսական անձնակազմը պետք է վերապատրաստվի համապատասխան հմտությունների ձեռքբերման համար: Ինչպես նաև նրանց պետք է տրվի աշխատանքային գործընթացի ժամանակ առաջ եկած խնդիրների քննարկման ու մասնագետների հետ վերլուծության հնարավորություն, որը կխրախուսի բացասական պրակտիկաների համակողմանի դիտարկումը և առհասարակ կնվազեցնի խտրականության ստեղծման հիմքերը:

Բացի այդ, ՄԿՈԻՀ-ները կարիք ունեն դիտարկելու ծնողների հետ աշխատանքի պրակտիկայի վերանայումը: Ե՛վ միջազգային փորձի վերլուծությունը, և՛ այս բաժնի վերլուծությունը ցույց են տալիս, որ ծնողների հետ աշխատանքը հենքային է և հիմնականում կարող է բերել դրական պրակտիկայի: Մասնագետների մի մասը հակված էր աշխատելու ծնողական համայնքի հետ, մյուսը՝ ոչ: Առաջին մասի պարագայում ծնողները դիտարկվում էին սովորողների ուսումնական կարիքների ուսումնասիրության համար լավագույն աղբյուրներից մեկը, և նրանց հետ համատեղ աշխատանքի արդյունքում ևս կարող է կառուցվել ԿԱՊԿ ունեցող սովորողների անհատական ուսումնական պլանները: Դասախոսների մյուս դիտարկմամբ, ՄԿՈԻՀ-ները, ի տարբերություն հանրակրթական դպրոցների, չունեն որևէ պարտավորություն ծնողական համայնքների հետ աշխատելու, սակայն եթե հաշվի առնենք միջազգային դրական փորձը, ՀԴ պրակտիկան և այն հանգամանքը, որ ՄԿՈԻՀ-ներում մեծ մասամբ սովորում են մինչև տասնութ տարեկան սովորողները, և հաշմանդամություն ունեցող անձանց հիմնական անձնական օգնականներն են ծնողները, այս մոտեցումը վերանայման կարիք ունի:

Վարչական և դասախոսական անձնակազմերի կարիքներն ուսումնասիրելիս պարզ դարձավ, որ անհրաժեշտություն կա նաև ընդհանուր հմտությունների զարգացման: Դրանցից առանձնացվեցին առցանց ուսուցման, համակարգչային և SS տեխնոլոգիաներին առնչվող հմտությունների զարգացումը՝ հաշվի առնելով, որ առցանց ուսուցման հնարավորությունները որոշ դեպքերում ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների կարիքներին առավել համապատասխան ուսուցման եղանակ են: Այս հմտությունների կարիքն առավել նկատելի կլինի, երբ ներդրվեն ձայնային/տեսաձայնային դասախոսությունների ստեղծման հրամայականները կամ SS

տեխնոլոգիաների դրսևորմամբ գործնական դասընթացների ստեղծման ՀԴ մեթոդաբանությունը:

8. Շիրակի և Լոռու ՄԿՈՒ հաստատությունների շենքային ու ուսումնասարտադրական տարածքների հարմարեցվածությունը ՀԴ չափանիշներին

Ինչպես արդեն նշվել է սույն հետազոտության 4.3 բաժնում, ՄԿՈՒՀ հաստատությունների հարմարեցվածությունը ՀԴ չափանիշներին պետք է դիտարկել երկրի հարմարեցվածության ընդհանուր համատեքստում: Այն է՝ ինչքան հարմարեցված են հանրակրթական դպրոցները, բուհերը, աշխատավայրերն ու հանրային այլ տարածքները, այնքան էլ հարմարեցված կլինեն ՄԿՈՒՀ-ները: Դրանով կանխորոշվում է այն պատկերը, որ հետազոտությունը կարող էր ստանալ ՄԿՈՒ հաստատությունների և ուսումնասարտադրական տարածքների հարմարեցվածության վերաբերյալ: Մասնագետների և ուսանողների դիտարկմամբ, երբ դպրոցներում չկա հարմարեցվածություն (ի դեպ, վերջին տարիներին զգալիորեն բարելավվել է), կրթության շարունակականության տրամադրվածությունը ավելի ցածր է ուսանողների մեջ: Նմանապես, երբ աշխատավայրերում բացակայում են խելամիտ հարմարացումները, և՛ ուսումնական պրակտիկան, և՛ միջին մասնագիտական կրթություն ստանալու նպատակները իմաստագրվում են՝ դառնալով ինքնին չներառող:

Հետազոտության շրջանակներում ուսումնասիրվել են Շիրակի և Լոռու ՄԿՈՒ հաստատություններից 13-ը⁷¹:

Շենքերի հետազոտությանն աջակցող տեղեկատվությունը հավաքագրելուց պարզ է դառնում, որ հաստատություններին պատկանող մասնաշենքերը Խորհրդային Միության ժամանակ կառուցված շենքեր են (բացի ՄՊԳՔ-ից, որի մեկ մասնաշենքը կառուցվել է 2004թ.-ին), որնոցից ամենահինը կառուցվել է 1934թ.-ին (ՇՊՀՔ), իսկ ամենանորը՝ 1986թ.-ին (ԳՕՄՔ): Հետազոտությանը մասնակցած ՄԿՈՒՀ շենքերից ոչ մեկը չի վերակառուցվել, այլ ամրացվել

⁷¹ Հետազոտությանը չեն մասնակցել Սպիտակի պետական քոլեջը և «Շիրակի Մ. Նալբանդյանի անվան համալսարան» հիմնադրամի քոլեջը:

են, հարդարվել կամ վերանորոգվել, ինչը նշանակում է, որ հաստատությունների հիմնադրման տարիները համընկնում են շենքերի տարիքին, և շենքերը կարող են միայն հարմարեցվել: Ավելին՝ դրանցից ոչ մեկը չի կառուցվել ՀԴ չափանիշների համաձայն:

Դիտարկման համար կիրառվել է «Ունիտոն» հասարակական կազմակերպության կողմից «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար բարձրագույն կրթության ֆիզիկական և ծրագրային մատչելիության, ինչպես նաև ակադեմիական ներառականության ուսումնասիրության» հաշվետվության շրջանակներում կիրառված դիտարկման հետազոտական գործիքը⁷²:

Դիտարկման համար կիրառված ՄԿՈԻՀ շինությունների մատչելիության գնահատման հատուկ Մատչելիության դիտարկման քարտը (Հավելված 3)⁷³, բաղկացած է հետևյալ բաժիններից.

- անցում փողոցից դեպի հաստատության մուտք,
- հաստատության գլխավոր մուտքը,
- իրավիճակ հաստատության մյուս հարկերում,
- մեկից ավելի հարկ ունեցող/բարձր հարկում գտնվող մասնաշենքերում վերելակի մատչելիություն,
- հանրային սանհանգույց,
- բուժկետ,
- համակարգչային սենյակ,
- կոնֆերանս դահլիճ/ հանդիսությունների դահլիճ
- ադմինիստրատիվ գրասենյակներ (տնօրենության սենյակ, ուսուցչանոց)
- բուֆետ,
- լսարաններ (որից միայն երեքը մասնագիտացված/ուսումնասիրտադրական)
- գրադարան/ ընթերցարան:

⁷² «Ունիտոն» ՀԿ, «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար բարձրագույն կրթության ֆիզիկական և ծրագրային մատչելիության, ինչպես նաև ակադեմիական ներառականության ուսումնասիրության» հաշվետվություն, Երևան, 2014, հասանելի է. <https://www.osce.org/files/f/documents/5/e/142231.pdf>

⁷³ Դիտարկման քարտի հիմնական կառուցվածքն ու հարցերը պահպանված են, սակայն բովանդակային տեսանկյունից տեղի են ունեցել կրճատումներ՝ հենվելով շենքերի ֆիզիկական մատչելիության վերաբերյալ նախնական պատկերացման վրա:

Համաձայն հարցաթերթի՝ ամբողջ տեղեկատվությունը հավաքագրվել է մեկ ընդհանուր տեղեկատվական բազայում, և քանի որ ընտրանքը փոքր թիվ է կազմում (13 հաստատություն), վերլուծությունն իրականացվել է յուրաքանչյուր հաստատության համար:

Անցում փողոցից դեպի հաստատության մուտք. Այս բաժնում կատարվել է շենքի առաջնային հասանելիությունը շենքին մոտենալու, մուտք գործելու, թեքահարթակի և դրա տարածքում առկա խոչընդոտների, աստիճանների, բազրիքների, մայթեզրերի և այլ հանգամանքների գնահատումը: Հաստատություններից հինգում առկա էին մայթեզրեր, որից ամենացածրը՝ 8 սմ, իսկ ամենաբարձրը՝ 15 սմ, և որից միայն մեկի պարագայում կա նեղ թեքահարթակ (43 սմ) մայթեզրի մոտ: Փողոցից դեպի հինգ հաստատության հիմնական մուտքեր առկա են աստիճաններ՝ առնվազն մեկում՝ 1 աստիճան, իսկ առավելագույնը մեկում՝ 41 աստիճան, որոնք ոչ միայն անհասանելի են դարձնում շենքը, այլև մասնագետների գնահատմամբ՝ հենց մուտքից չեն հրապուրում դիմորդներին: Բազրիք ևս առկա չէ հաստատություններում, բացի մեկից: Թեքահարթակները դիտարկվել են միայն երկու հաստատությունում՝ ԱՊՔ-ում և ՎՊՀՔ-ում, որից առաջինի լայնությունն է համապատասխանում պահանջվող չափանիշին (100 սմ լայնություն, 432 սմ՝ երկարություն): Թեքահարթակի կառուցման աշխատանքները մեծ մասամբ եղել են հնարավոր, և միայն ԱՊՔ-ի և ԳՏՔ-ի դեպքում է առկա ոչ բավարար տարածություն թեքահարթակ կառուցելու համար: Մուտք տանող ճանապարհները հարմարեցնելը հնարավոր է համապատասխան շինարարական աշխատանքների դեպքում:

Հաստատության գլխավոր մուտքը. Նմանատիպ պատկեր է նաև հաստատության գլխավոր մուտքի պարագայում: Հաստատություններից միայն երեքում առկա չէին աստիճաններ, որոնք կխոչընդոտեին մուտքը դեպի հաստատություն: Մնացյալ տասից միայն երեքում են առկա թեքահարթակներ, որոնք համապատասխանում են չափորոշիչներին: Այսինքն՝ տասներեքին առնվազն յոթը մուտք գործելու տեսանկյունից մնում են անմատչելի հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար: Բազրիքները ևս միայն երեք հաստատությունում են առկա, որոնք անհարմար են և հին: Մուտքի դռները ևս հաստատությունների մեծ մասում մատչելի չեն, եթե մշտապես բացվում են մեկ փեղկով: Տասներեքից երկուսը չունեն երկփեղկանի դռներ, միայն մեկն ունի 90 սմ լայնության դուռ, մյուսների պարագայում դրանք նեղ են, միջինում՝ 20 սմ-ով: Այլընտրանքային մուտքերը ևս չեն

մեղմում իրավիճակը: Տասներեքից 6-ը ունեին այլընտրանքային մուտքեր, և դրանցից ոչ մեկը չունի թեքահարթակ կամ համապատասխան տարածք դրա կառուցման ու հարմարեցման համար: Ավտոկայանատեղիները ևս հարմարեցված չեն հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար: Մեծ մասամբ չկան գծանշումներ ավտոկայանատեղիների համար և դրանցից առանձնացված չեն վայրեր հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար: Մայթեզրերը ևս հիմնականում տարբերվում են միմյանցից բարձրությամբ և վերանորոգման կարիք ունեն: Այլընտրանքային մուտքերի դռները մուտք ունեցող յոթ հաստատություններից երեքի դեպքում 85 սմ-ից նեղ են: Բազրիքները մեծ մասամբ հին են, կիսով չափ ապամոնտաժված և բռնակի մակերեսին դիպչելիս կարող են առաջացնել քերծվածքներ:

Իրավիճակ հաստատության մյուս հարկերում. Հաստատություններից վեցում հարկերի միջև խոչընդոտներ կան տեղաշարժման համար: Խոչընդոտներից են աստիճաններն ու շեմերը, նեղ միջանցքները և թեքահարթակների բացակայությունը:

Վերելակի մատչելիություն. Ուսումնասիրված տասներեք հաստատություններից չորսը մեկհարկանի են, երեքը՝ երկհարկանի, մեկը՝ եռհարկանի և չորսը՝ չորսհարկանի: Ուսումնասիրված ՄԿՈԻՀ շենքերի և մասնաշենքերի պարագայում ոչ մի հաստատությունում չի արձանագրվել վերելակների առկայություն: Վերելակի բացակայությամբ պայմանավորված՝ խնդիրները բազմազան էին, հատկապես հենաշարժողական խնդիրներ ունեցող ուսանողների համար:

Հանրային սանհանգույց. Վատթար ու չափորոշիչների չհամապատասխանող չափեր են գնահատվել ՄԿՈԻՀ գրեթե բոլոր հաստատությունների հանրային սանհանգույցներում: Սանհանգույցի դռները⁷⁴ բոլորը գնահատվել են նեղ (> 90սմ), յոթը «արևելյան» զուգարանակոնքի տեսակով են, տարածքները չափազանց նեղ են. չկա բավարար տարածություն կողային, դիմային և հետին հատվածներում (բացի ԳՏՊԲ-ից), բռնաձողերը բացակայում են (կա միայն ԿՄՊԵՔ-ում), և չկան տազնապի համապատասխան կոճակներ: Լվացարանների բարձրությունները թույլ են տալիս օգտագործումը (բացի ԱՊԲ-ից), տեղադրված են համապատասխան բարձրության վրա: Թեպետ լվացարանի բռնակների հարցը ներառված չէր դիտարկման քարտում, համաձայն իրականացրած

⁷⁴ Բոլորը, բացի ԳՕՀՄԲ-ից:

ուսումնասիրության, առկա չէին համապատասխան բռնակներ: Հաստատություններից իննում առկա էին երկրորդ սանհանգույցներ, սակայն դրանց իրավիճակի գնահատումը նույն պատկերն է, ինչ առաջինների դեպքում: Սանհանգույցների դռներից միայն երկուսն էին բացվում դեպի ներս, որը նեղ տարածության պարագայում անհնարին է դարձնում օգտվելը⁷⁵:

Բուժկետ. Ուսումնասիրված հաստատություններից չորսը չունեն բուժկետեր, իսկ ԳԲՊՔ-ի բուժկետը գտնվում է երկրորդ հարկում, որը դժվարացնում և/կամ անհնարին է դարձնում ծառայությունների հասանելիությունը: Առնվազն երեք բուժկետում առկա են շեմեր, աստիճաններ և նեղ դռներ (բացի ԱՊՔ-ից և ՎՊՊՔ-ից): Բուժկետերը կահավորված են աղքատիկ, և ներսում գտնվող թախտերը անհամապատասխան բարձրություն ունեն:

Համակարգչային սենյակ. Հաստատություններից երեքում առկա չէին համակարգչային սենյակներ: Տասից հինգում համակարգչային սենյակները գտնվում էին երկրորդ կամ երրորդ հարկերում. վերելակի բացակայությունը կրկին սահմանափակում էր դրանց օգտագործումը: Բացի այդ, սենյակները մեծ մասամբ ունեին շեմեր, դռները միայն երեք սենյակներում էին 90 սմ-ից լայն: Դիտարկման ընթացքում գնահատվել էին նաև համակարգչային սեղանների խորշերի և մակերեսի բարձրությունները, խորությունն ու խորշի լայնությունը: Դրանց չափերը մեծ մասամբ ստանդարտացված չեն, չեն համապատասխանում կամ անհարմար են սայլակով սեղանից օգտվող անձանց համար: Եթե ուսումնաարտադրական լսարաններում գնահատված սեղանների չափերի տարբերությունը մեծ մասամբ պայմանավորված է մասնագիտական պահանջներով (օր.՝ խոհարարական սեղանները ստանդարտից բարձր են, ու մակերեսի լայնությունը՝ ավելի նեղ), ապա համակարգչային սեղանների դեպքում չկա որևէ չափի պահանջ՝ համակարգչից օգտվելու անհրաժեշտությունից բխող, հետևաբար սայլակով օգտվող անձանց պարագայում, սեղանների հարմարեցումը կախված է համապատասխան տեղեկացվածությունից, ՄԿՈՒՀ հարմարեցման տրամադրվածությունից և քաղաքականության ու համապատասխանաբար ֆինանսավորման տրամադրումից: Կահավորման և դրան առնչվող գնահատման մյուս չափանիշը գրատախտակների (կամ սմարթ տախտակների) էկրանների առկայությունն էր, դրանց ամրացման բարձրությունները և տեղակայումը ամենամոտ սեղանին: Գրատախտակները հիմնականում տեղակայված էին

⁷⁵ ԳՏՔ-ի սանհանգույցը ամբողջությամբ համապատասխանում էր չափորոշչին, և դրան ներս բացվելու հանգամանքը խոչընդոտ չէ տարածքում տեղաշարժման և օգտագործման համար:

մեկ մետրից բարձր, որը դժվարացնում է դրանից օգտվելը: Ե՛վ լսարաններում, և՛ համակարգչային սենյակներում մեծ մասամբ սխալ կահավորում էր՝ նեղ անցումներ սեղանների միջև, սայլակով շրջադարձ կամ կիսապտույտ կատարելու դժվարություն, այլ խոչընդոտներ (շեմեր, անհարթություններ) տեսողական խնդիրներ ունեցող անձանց համար և այլն:

Աղմինիստրատիվ գրասենյակներ. Գրասենյակները (դիտարկվել են տնօրենի սենյակներն ու ուսուցչանոցները) մեծ մասամբ տեղակայված են առաջին հարկերում (բացի ՄՊԲ-ից և ՎՊԱԲ-ից) և ինչպես լսարանների ու այլ սենյակների պարագայում առկա են շեմեր, նեղ դռներ, ներսում չկան սեղաններ՝ ուսանողների համար նախատեսված: Այս խոչընդոտները դժվարացնում են մուտքն ու հասանելիությունը հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար (և՛ ուսանողների, և՛ նրանց ծնողների համար) այն դեպքերում, երբ նրանց ունենք անհրաժեշտություն դիմելու աղմինիստրացիային որևէ խնդրով:

Կոնֆերանս սենյակ/ դահլիճ. Ուսումնասիրված հանրային մյուս տարածքներից էր կոնֆերանս դահլիճը: ՄԿՈԻՀ-ներից միայն մեկը չուներ նման նպատակով օգտագործվող սենյակ, իսկ մնացած 12-ից 3-ը տեղակայված էին երրորդ ու երկրորդ հարկերում, որտեղ, ինչպես նշվեց, առկա չեն վերելակներ: Այստեղ նույնպես նեղ դռներ են, շեմեր կամ աստիճաններ, ինչպես մտնող, այնպես էլ բեմ բարձրացող, իսկ սենյակում առկա ամբիոններից միայն երեքն են 93 սմ-ից ցածր:

Բուֆետ. Հաստատությունների մեծ մասը առհասարակ չուներ բուֆետ: Առկա էին սենյակներ, որոնք օգտագործվում էին խոհարարի կողմից և երբեմն ծառայում էին որպես բուֆետ (օր.՝ ՇՊՏԲ-ում): Ինչպես շինությունների մյուս հատվածներում, այս հատվածում ևս առկա էին 3 սմ-ը գերազանցող դժվարանցանելի կամ անանցանելի շեմեր ու նեղ դռներ:

Լսարաններ. Դիտարկման ընթացքում ուսումնասիրվել են հիմնականում մեկից ավելի լսարաններ հաստատության տարբեր հարկերում (եթե բազմահարկ է): Կային մեկհարկանի ՄԿՈԻՀ-ներ, որոնք ունեին միջանցքներով իրար կապվող մասնաշենքեր, սակայն կային մեկ կամ երկու աստիճան՝ այսպիսով դժվարացնելով տեղաշարժը մեկ հարկում: Այստեղ նույնպես առկա էին նեղ դռներ, իսկ շեմերն ու քիչ քանակությամբ աստիճանները մեծ մասամբ բացակայում էին: Լսարանները կահավորված էին տարբեր խորություն, լայնություն ու բարձրություն ունեցող սեղաններով: Ուսումնասիրված լսարանները հիմնականում

դասախոսություններին մասնակցելու համար են (բացի երեք լսարանից՝ քիմիայի, ֆիզիկայի և խոհարարական դասընթացների), որտեղ սեղանների պարամետրերը հատուկ հարմարեցված չէին ինչ-որ մասնագիտացման, նաև հարմար չէին սայլակից օգտվող, հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար:

Գրադարան/ընթերցարան. Ուսումնասիրված հաստատություններից չորսը չունեին նման նշանակության տարածք կամ սենյակ: Մնացած իննից երկուսի գրադարանները/ընթերցարանները գտնվում էին երկրորդ (ՄՊՏ) և նկուղային (ԱՊՔ) հարկերում, որտեղ առկա էին աստիճաններ: Իննից երկուսում առկա էին 3 սմ-ը գերազանցող շեմեր, վեց հաստատություններում էլ դռները նեղ էին: Նեղ անցումները գրապահարանների միջև դժվարանցանելի էր բոլոր ուսանողների համար:

Դիտարկման քարտի վերջին հարցերը նպատակ ունեին պարզելու անվասայլակի համար գծանշված ավտոկայանատեղիների, Բրայլյան ցուցատախտակների և դեղին գծանշված եզրերի առկայությունը: Վերջին երկու հարցերը նպատակ ունեին համապարփակ գնահատելու մատչելիությունը՝ ուսումնասիրելով նաև շենքերի մատչելիությունը տեսողական խնդիրներ ունեցող անձանց համար: Հաստատություններից և ոչ մեկի շենքերի տարածքներում նման տվյալ չի գրանցվել:

Այսպիսով, ամփոփելով սույն բաժնում ներկայացված տեղեկությունները, կարող ենք փաստել, որ բոլոր տասներեք շենքերը հարմարեցված չեն հենաշարժողական, տեսողական և այլ խնդիրներով հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար: Թեպետ որոշ դեպքերում հաստատություններից մի քանիսում դրվագային հարմարեցումներ կային՝ համապատասխան չափերի թեքահարթակներ, դռներ, միջանցքներ, սանհագույցներ, սակայն չի դիտարկվել որևէ հաստատություն, որն ամբողջությամբ հարմարեցված է ինքնուրույն օգտագործման համար: Ֆիզիկական մատչելիությունն այն հիմքն է, որի վրա կառուցվում է ներառական միջավայրն առհասարակ: Ունենալով համընդհանուր ֆիզիկական մատչելիություն՝ կարող ես ունենալ ներառող հասարակություն առհասարակ և կրթության իրավունքի իրացում՝ մասնավորապես: ՄԿՈԻՉ շենքերից բոլորն ունեն վերանորոգման կարիք, իսկ վերջերս վերանորոգված կամ բարվոք վիճակում գտնվող հաստատություններից շատերում պետք է արվեն մասնավոր հարմարեցումներ: Այս դեպքում դա կարող է ամբողջությամբ ինքնուրույն իրականացվել ՄԿՈԻՉ ղեկավարության կողմից, իսկ

հիմնանորոգումները մեծ մասամբ պահանջում են պետական աջակցություն: Թեպետ բուհերից շատերը շարժվում են «չկա ԿԱՊԿ ունեցող ուսանող, անհրաժեշտ չէ հարմարեցում» տրամաբանությամբ, պետությանն է տրված համընդհանուր ֆիզիկական մատչելի տարածքների ստեղծումն ու հարմարեցումը հանրային հրամայական դարձնելու լիազորությունն ու պարտավորությունը:

9. Առաջարկությունների փաթեթ ՄԿՈԻ ոլորտում ներառականության ապահովման համար

Փաթեթ 1. Առաջարկություններ՝ ուղղված գործադիր և օրենսդիր հաստիքին

1.1. Ելնելով ՀՀ ստանձնած միջազգային իրավական պարտավորություններից՝ ձեռնարկել միջոցներ՝ ապահովելու բոլոր ոլորտներում, ներառյալ քաղաքաշինության, շինարարության, հանրային ծառայությունների, այդ թվում՝ տրանսպորտի, տեղեկատվության և հաղորդակցության ծառայությունների, մատչելիության իրավական երաշխիքների, կրթության, այս պարագայում մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում ուսանողների արդյունավետ ընդգրկման, հասանելիության, ուսուցման և պրակտիկայի ընթացքի հնարավորությունների տրամադրման տեսանկյունից:

1.2. Վերացնել բոլոր խոչընդոտները շենքերում և հանրային ծառայություններում առհասարակ, ինչպիսիք են՝ տրանսպորտի, տեղեկատվության և հաղորդակցության ծառայությունները, ներառյալ ՀԴ, Բրայլի, ենթագրերի, ժեստերի լեզվի թարգմանության, հեշտ ընթերցվող ձևաչափերի և հաղորդակցության այլ մեթոդների խթանմամբ: Նույն տրամաբանությունը կիրառել ՀՀ բոլոր ՄԿՈԻ-ների շրջանում: Այդ նպատակով առանձնացնել համապատասխան նյութատեխնիկական միջոցներ, գործընթացներ, ստեղծել ժամանակավոր հանձնաժողովներ և սահմանել անհրաժեշտ պատժամիջոցներ մատչելիության նորմերի և ստանդարտների խախտման դեպքում: Ստեղծել մշտադիտարկման մեխանիզմ՝ հիմնված պետական մակարդակով զեկուցման վրա, որը կապահովի այդպիսի նորմերի և ստանդարտների արդյունավետ իրականացումը:

1.3. Հստակ ժամկետներով ընդունել մատչելիության ռազմավարություն և գործողությունների պլան, ապահովել դրանց իրականացումը և մշտադիտարկումը

հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներկայացնող կազմակերպությունների հետ սերտ խորհրդակցությունների միջոցով:

1.4. Ստեղծել միջուրրային խորհուրդներ/ հանձնաժողովներ (օր.՝ կրթության, սոցիալական և աշխատանքային հարցերով, առողջապահական հատվածի պետական ոլորտի ներկայացուցիչների ներգրավմամբ) ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների շարունակական կրթության ապահովման, ՄԿՈԻՀ-ներում նրանց կարիքների գնահատման, դրանց համապատասխան անհատական ուսուցման պլանների ձևավորման, կրթության թիրախների ու դրանց հասնելու ժամկետների հարմարեցման և շուկայի հետ կապեր հաստատելու նպատակով:

1.5. Հատկացնել առնվազն մեկ մասնագետի (օր.՝ ԿԱՊԿ ունեցող մասնագիտացված մանկավարժի կամ հոգեբանի) հաստիք ՄԿՈԻՀ-ներում՝ ԿԱՊԿ ունեցող դիմորդների ներգրավման, ուսանողների անհատական կարիքների գնահատման, ադմինիստրատիվ և համայնքային ընթացիկ ծառայությունների, հասանելիության, ընդհանուր ներառականության, ընտանիքի հետ աշխատանքի և այլ հարցերով առավել զբաղվելու համար:

1.6. Առաջարկել խորհրդատվական ծառայություններ՝ ներգրավելով մանկավարժական հմտություններ ունեցող փորձագետների: Դպրոցական խորհրդատուները կարող են օգնել ծնողներին, ՄԿՈԻՀ ուսուցիչներին ու ադմինիստրացիային խորհրդատվությամբ, աջակցելով և վերահսկելով ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների համար նախատեսված պետական և ներքին ծրագրերը: Ոլորտը համակարգող օղակը կարող է միջնակարգ կրթության ընթացքում կրթության կարիքների գնատահումը միջնակարգ օղակից ՄԿՈԻՀ փոխանցման համար ստեղծել կազմակերպական և համագործակցային միջավայր ու պայմաններ՝ աշակերտից ուսանող անցման փուլում աջակցելու համար՝ հաշվի առնելով անձի զարգացումը, արագ զարգացող հմտություններն ու փոփոխվող կարիքները:

1.7. Որդեգրել ընդհանուր ինտեգրման քաղաքականություն և՛ կրթական, և՛ աշխատանքային ոլորտներում, որոնք ենթադրում են պետական, մասնավոր իրավաբանական և ֆիզիկական յուրաքանչյուր անձի անձնական պատասխանատվություն, ներառականության բոլոր սկզբունքները պահելու դրույթներ:

1.8. Զարգացնել ՄԿՈԻՀ ոլորտի վարչական և դասախոսական անձնակազմի ներառական կրթության մեթոդների, մոտեցումների և ՀԴ վերաբերյալ հմտությունները՝ ներառյալ հոգեբանամանկավարժական, առցանց և փափուկ հմտություններ:

1.9. Պետական չափորոշիչների շարքում սահմանել նաև մասնագիտական կրթությանն ու ուսուցմանն առնչվող ներառականությունն ապահովող չափորոշիչներ: Պատվիրակել ՄԿՈԻՀ-ներին կամ այլ օղակներին (օր. ՄԿՈԻԶԱԿ-ին)՝ ստեղծելու ընդօրինակելի ներառական մոդուլներ ու որակավորման նկարագրեր, ուսումնական նյութերն ու պլանները առնվազն համընկնող առարկայացանկերի դեպքում ներառական դարձնելու համար:

1.10. Իրականացնել կառուցողական այլ գործողություններ՝ ծրագրեր, արտոնություններ սահմանող իրավական կարգավորումներ, միջոցառումներ, քաղաքականություն, որոնք կրում են ժամանակավոր բնույթ և կարող են կիրառվել մի քանի ամսից մինչև մի քանի տարի ժամկետով: Դրանցից են նաև ՄԿՈԻՀ-ների էլեկտրոնային հարթակների աջակցությունը՝ նյութերի հասանելիության, հարմարեցման, օժանդակող տեխնոլոգիաների տրամադրման և այլ առումներով:

1.11. Համագործակցային ծրագրերի ներդրում մասնավոր հատվածի հետ՝ որակավորված ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների պրակտիկաների և աշխատանքային ներգրավման նպատակով:

Փաթեթ 2. Մասնագիտական կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատություններին՝ ՄԿՈԻՀ-ներին

2.1. Ներդնել ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ներգրավման, ընդունելության, ուսուցման անհատական մոտեցմամբ ուսումնական պլանների ներգրավման, ուսումնական պլանների, համակազմերի հարմարեցման մոտեցումներ՝ ելնելով ՄԿՈԻՀ-ներին տրված ինքնուրույնությունից:

2.2. Ապահովել ոչ միայն կրթության հասանելիություն ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների համար, այլ նաև ստեղծել պայմաններ ծառայությունից արդյունավետ, այլոց հետ հավասար, արժանապատվորեն ու հարգանքով օգտվելու համար:

- 2.3. Ըստ հնարավորության՝ սեփական նախաձեռնությամբ կամ պետական աջակցություն խնդրելու հանձնառությամբ իրականացնել շենքային համապատասխան հարմարեցումներ մուտքերի, լսարանների, մասնագիտական լսարանների, կահավորման, սանհանգույցների և նկարագրած այլ հատվածների հարմարեցման համար:
- 2.4. Հարմարեցնել, հզորացնել, հարստացնել առցանց հարթակների ռեսուրսներն ու հնարավորությունները՝ այդ կերպ առավել ընդգրկուն, ներառող և հասանելի ուսուցում ապահովելով, այդ թվում աջակցելով բոլոր և մասնավորապես ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներին անհրաժեշտ գործիքներով, սարքերով, համակազմով և ինտերնետ կապով:
- 2.5. Հզորացնել ծնող-ՄԿՈՒՀ հարաբերությունները՝ ուսանողի կարիքների գնահատման, ուսուցման ապահովման և կրթական նպատակներին համապատասխանելու համար, մասնավորապես՝ հաղորդակցության և համագործակցության զարգացում ՄԿՈՒ-ծնող և ծնող-ծնող տիրույթում, ծնողների ներգրավում ուսումնական կամավորական նախաձեռնություններում, տնային ուսուցման գործընթացում ծնողի ներգրավում և ծնողավարման հմտությունների զարգացում:
- 2.6. Ձևավորել, կանոնակարգել ուսանող-դասախոս փոխհարաբերությունները, որտեղ առանձնակի տեղ կզտնեն ներառման մեթոդները, ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների հետ աշխատանքային մոտեցումներն ու աշխատանքային կանոնները:
- 2.7. Հաշվի առնելով համայնքներում առկա ՏՄԱԿ-ների ռեսուրսները՝ նախաձեռնել կամ նպաստել նախաձեռնելու այնպիսի մեխանիզմներ, որոնք թույլ կտան վարչական և դասախոսական անձնակազմերին ստանալ հոգեբանների, հատուկ մանկավարժների խորհրդատվություն՝ հատկապես մասնավոր դեպքերի վերլուծության, անհատական ուսումնական պլանների, ծրագրերի մշակման և այլ հարցերի շուրջ:

Փաթեթ 3. Քաղաքացիական հասարակության կազմակերպությունների ներկայացուցիչներին

- 3.1. Իրականացնել համապատասխան ՄԿՈՒ ներառական դաշտը վերլուծող հետազոտություններ ՀՀ այլ մարզերում:
- 3.2. Իրականացնել ծրագրեր, արշավներ, միջոցառումներ, քննարկումներ և լոբբինգ հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների ջատագովության, հասարակության

վերաբերմունքի փոփոխության համար համայնքներում և այդ հարցում ազդեցություն ունեցող այլ դերակատարների շրջանում:

Փաթեթ 4. Մասնավոր հատվածի և սոցիալական ձեռներեցության ներկայացուցիչներին

4.1 Իրականացնել խելամիտ հարմարեցումներ շենքային պայմանների, միջավայրերի, ծրագրերի և ծառայությունների ոլորտներում՝ ներառական և ինտեգրված աշխատանքի, հաստիքների և ծառայությունների տրամադրման համար:

4.2 ՄԿՈԻՀ- մասնավոր հատված համագործակցության շրջանակներում առաջարկել, ներդնել, հատկացնել և կարևորել ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ներգրավման պայմանները:

10. Գրականության ցանկ

Ամերիկյան դպրոցական խորհրդատուների ասոցիացիա, Հաշմանդամություն ունեցող սովորողները և դպրոցական խորհրդատուները, 2016թ.,

https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PS_Disabilities.pdf

ԱՄՆ աշխատանքային դեպարտամենտ, հաշմանդամության մասին վիճակագրություն, 2019 թ., <https://www.dol.gov/odep/>

Բել, Ռ.Ռ. Սալաս, Լ.Ս.ի., Սարիոնանդիա, Գ.Է., Բարեր, Ի.Ս. Գալիֆա, Մ.Դ. Համընդհանուր դիզայնի սկզբունքը. Բարձրագույն կրթության հայեցակարգը և զարգացումները, 2012

Բրուսսինո Օ., Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն, Քաղաքականության մոտեցումների և փորձի քարտեզագրում ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների ներառման համար, 2020

Բուրգսթալլեր Ս. Ուսուցման համընդհանուր դիզայն (UDI). Մահմանում, սկզբունքներ, ուղեցույցներ և օրինակներ; Արա; Վաշինգտոնի համալսարան. Վաշինգտոն, ԱՄՆ, 2009, <https://www.washington.edu/doit/universal-design-instruction-udi-definition-principles-guidelines-and-examples>

Դիաս Վեգա, Մ. Մորենա Ռոբիզես Ռ., Լոպես- Բաստիաս, Ջ. Լ. Կրթության ներառականություն. Ուսուցման համընդհանուր դիզայնի, Ուսուցիչների դասավանդման այլընտրանքներ, Կրթություն, 2020թ.

Ռամոս Լ. Համընդհանուր ուսուցման դիզայն, 2020թ.

Եվրոպական վերապատրաստման հիմնադրամ, Մասնագիտական զերագանցության կենտրոնները. Միջազգային ուսումնասիրություն, 2020թ., էջ 64:

<https://www.cedefop.europa.eu/en/news/latvia-present-state-structural-reforms-vocational-education>

Լիեբովից Դ. և այլք, Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն. Դպրոցական ռեսուրսների դիտարկում. Պորտուգալիա 2018, Փարիզ, հասանելի է.

<https://dx.doi.org/10.1787/9789264308411-en>

Կանադական խորհրդատվության և հոգեթերապիայի ասոցիացիա, 2019թ., հասանելի է <http://ccpa-accp.ca/chapters/school-counsellors/>

Կուտերետ Պ., Օգտագործելով տեղեկատվական և հաղորդակցության տեխնոլոգիաները ԿԱՊԿ ունեցող աշակերտների համար, 2009թ.:

Հատուկ կրթության ազգային խորհուրդ, Աջակցելով ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողներին հաջողված անցման համար. ուղեցույց դպրոցների համար, 2016, հասանելի է

https://ncse.ie/wp-content/uploads/2022/04/Guidelines_P.pdf :

ՀԱՌԻԿ հանձնաժողով, Երկրորդ և երրորդ համատեղ Մոլդովայի Հանրապետության պարբերական զեկույցը, հոկտեմբեր 2020 թ., նախաբան:

ՀԱՌԻԿ հանձնաժողով, Երկրորդ և երրորդ համատեղ ԵՄ այլընտրանքային զեկույցը, ապրիլ, 2023

ՀՀ, Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը, նոյեմբերի 16, 2022թ.

ՀՀ, «Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագիրը» հաստատելու մասին օրենքից բխող գործողությունների ծրագիր, մարտի 16, 2023թ.

ՀՀ Կառավարություն, Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական ներառման 2023-2027 թվականների համալիր ծրագիր, հունիսի 8, 2023թ.

ՄԱԿ-ի զարգացման հիմնադրամ, Ալբանիայում ներառական մասնագիտական կրթություն և ուսուցում հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար, դեկտեմբեր, 2021թ.,

<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-05/Inclusive%20vocational%20education%20and%20training%20for%20persons%20with%20disabilities%20in%20Albania%20-%20English.pdf>

ՄԱԿ, Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիա, 2007թ.

ՄԱԿ, Հասանելիություն հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար. Դիզայնի ձեռնարկ առանց պատնեշների միջավայրի համար, 2003-2004թթ, հասանելի է

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/designm/AD3-01.htm>

Մարկու Կարիու, Հելսինկիի Մետրոպոլիա համալսարան, Հասանելի և ներառական ուսուցումն ու բարձրագույն կրթության հաստատությունները Ֆինլանդիայում, հասանելի է <http://www.esvial.org/wp-content/files/ATICA2014pp101-108.pdf>

Մարտինեզ Ռ., Դե Հարո Ռոզրիդես, Էսկարբաջալ Ա. Ներառական կրթության մոտեցում Իսպանիայում. 2010թ.

Միտչել Դ., Կրթություն, որը համապատասխանում է Միջազգային փորձի ուսումնասիրություն ԿԱՊԿ ունեցող ուսանողների համար կրթական միտումների ոլորտում, 2010թ., https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0016/86011/Mitchell-Review-Final.pdf

ՅՈՒՆԵՍԿՕ, Ինչեոնի հռչակագիր, 2016թ. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

ՅՈՒՆԵՍԿՕ, Կրթություն բոլորի համար, Հասնելով խոցելիներին (Reaching the Marginalized), 2010թ., <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187279>

Նոր Զելանդիայի Կրթության Նախարարություն, Ռեսուրսներ ուսուցիչների համար. Ուսումնառության և վարքագծի ծառայություն, 2019, <https://www.education.govt.nz/school/student-support/special-education/resource-teachers-learning-and-behaviour-service/>

Պասսիզ Դ., «Ընկղմող վիրտուալ իրականության ազդեցությունը դիսլեքսիա ունեցող աշակերտների ճանաչողական փորձառության մասին կրթության իրազեկության վրա», Teachers College Record, հատոր 113/1

Պաստոր Ալբա, Ներառական կրթություն և ուսուցում բոլորի համար. Ուսուցման համընդհանուր դիզայն: Ուսուցման համընդհանուր դիզայն. Կրթություն բոլորի համար և ներառական ուսուցման պրակտիկա. Alba Pastor, C., Ed.; Մորատա Խմբագրական՝ Մադրիդ, Իսպանիա, 2018

Equity Blueprint 2011 – 2016. Creating Futures: Achieving Potential through VET, NVEAC 2011

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Vocational Education and Training- Summary of Country Information, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/VET%20Summary%20of%20Country%20information%202014.pdf>

11. Հետազոտական գործիքներ

Հավելված 1. Հարցեր մասնագետներին ֆոկլուս խումբ քննարկման համար

1. Ունե՞ք աշխատանքային փորձ հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների հետ: Եթե այո՝.
 - 1.1. Որո՞նք են հիմնական դժվարությունները նրանց հետ աշխատելու ժամանակ:
 - 1.2. Ըստ Ձեզ՝ Դուք և Ձեր ՄԿՈԻՀ դասախոսներն ունե՞ն բավարար հմտություններ և հաշմանդամության ու ներառման մասին գիտելիք ուսումնառող ու ուսումնասարտադրական գործընթացներն արդյունավետ կազմակերպելու համար:
2. Որո՞նք են հիմնական սկզբունքները, որոնցով պետք է առաջնորդվել ԿԱՊԿ/հաշմանդամություն ունեցող ուսանողի հետ:
3. Ըստ Ձեզ՝ ի՞նչ է ներառական կրթությունը ՄԿՈԻՀ-ների շրջանում: Որո՞նք են դժվարությունները, որոնք ունեն կամ կարող են ունենալ ՄԿՈԻՀ-ները՝ ի տարբերություն հանրակրթական դպրոցների ներառական կրթության:
4. Բացի շենքային պայմանների բարելավումից, ինչի՞ կարիք ունի դասախոսը ներառական կրթություն ու ուսուցում իրականացնելու ժամանակ:
5. Ըստ Ձեզ՝ կա՞ն մասնագիտություններ, առարկաներ, որոնք հնարավոր չէ դարձնել համընդհանուր և հասանելի՝ առանց խտրականացնելու ուսանողներին:
6. Ըստ Ձեզ՝ ի՞նչ կառուցողական գործողություններ պիտի իրականացվեն, որպեսզի Դուք, հաստատության ադմինիստրացիան և դասախոսները կարողանաք արդյունավետորեն իրականացնել ներառական կրթությունը:
7. Ի՞նչ վերապատրաստումներ եք անցել վերջերս: Ներառականության վերաբերյալ վերապատրաստում անցե՞լ եք:
8. Ի՞նչ քայլեր կիրականացնեք հաստատությունը ներառական դարձնելու համար:
9. Հեռավար կամ առցանց ուսուցման համար ի՞նչ հմտությունների կարիք ունեն դասախոսները:
10. Ինչպիսի՞ն էր Քովիդ-19-ի ժամանակ Ձեր փորձառությունը:

Հավելված 2 - Հարցեր հաշմանդամություն ունեցող անձանց/ նրանց ծնողներին

1. Ձեր/Ձեր երեխայի ընդունելության ժամանակ կային հատուկ պահանջներ, որոնք առնչվում էին հաշմանդամություն ունեցող անձանց: Ինչպե՞ս են գնահատել հաշմ. ունեցող ուսանողների հատուկ կրթական պահանջները:
2. Եղե՞լ են դեպքեր, երբ քոլեջը, ելնելով Ձեր/ Ձեր երեխայի հաշմանդամության կարիքներից, իրականացրել է ծրագրային, շենքային կամ կազմակերպական որոշակի փոփոխություններ՝ Ձեր/Ձեր երեխայի ուսուցումն առավել արդյունավետ կազմակերպելու համար:
3. Ձեր քոլեջներում կա՞ն արդյոք մասնագետներ, որոնք առանձնացված են Ձեզ աջակցելու նպատակով:
4. Որտե՞ղ էր առավել հեշտ ուսուցանել ներառականության տեսանկյունից՝ դպրոցո՞ւմ, թե՞ քոլեջում: Եղե՞լ են դեպքեր, երբ քոլեջի մասնագետները կապվել են դպրոցի մասնագետների հետ՝ Ձեր/Ձեր երեխայի կրթության առանձնահատկությունների մասին տեղեկանալու համար:
5. Ըստ Ձեզ՝ ի՞նչ լրացուցիչ հմտությունների կարիք ունեն Ձեր քոլեջի դասախոսներն ու աղմինիստրացիան ներառական կրթություն ապահովելու համար: Պատասխանում կարող եք ներառել ռեսուրսների, հմտությունների և պայմանների վերաբերյալ առաջարկներ:
6. Ի՞նչ մտավախություններ ունեիք դպրոցից քոլեջ գնալու ժամանակ: Դրանցից որո՞նք էին համապատասխանում իրականությանը:
7. Որո՞նք են այն մտավախությունները, որոնք ծնողները և ուսանողները ունեն նախքան քոլեջ կամ նույնիսկ դպրոց դիմելը: Ունե՞ք Ձեր շրջապատում, ընկերների շրջանում մարդիկ, որոնք, այդ մտավախություններից ելնելով, չեն դիմում կրթության այլ մակարդակներում սովորելու համար:
8. Ըստ Ձեզ՝ ինչպիսի՞ քարեփոխումներ են անհրաժեշտ իրականացնել, որպեսզի կրթությունը դառնա ավելի արդյունավետ, ներառական, հասանելի ու մատչելի:
9. Ձեզ հետ եղե՞լ են դեպքեր, երբ զգացել եք, որ կրթական միջավայրը Ձեզ խտրականացնում է:

10. Քովիդի ժամանակ ինչպե՞ս էր կազմակերպված առցանց ուսուցումը: Կուզենայի՞ք առցանց ուսուցման հնարավորություն ունենալ:
11. Եթե Ձեր/ Ձեր երեխայի՝ հաշմանդամություն ունեցող ընկերոջը խորհուրդ տայիք գալ քոլեջում սովորելու, ի՞նչ փաստարկներ կբերեիք:

Հավելված 3- Վիճակագրական տվյալների հավաքագրման թերթիկ ՄԿՈՒՀ-ների վերաբերյալ.

ԴԻՏԱՐԿՄԱՆ ՔԱՐՏ

Վիճակագրական տվյալների հավաքագրման թերթիկ ՄԿՈՒՀ-ների վերաբերյալ

ՄԿՈՒՀ-ի անվանում

Գտնվելու վայր

Ամսաթիվ

Տվյալների հավաքագրող

Աղբյուր

#	Չափվող միավոր	Ցուցանիշ
1.	ՄԿՈՒՀ-ի հիմնադրման տարին	
2.	Մասնաշենքերի քանակը	
3.	Յուրաքանչյուր մասնաշենքի կառուցման տարիները	
4.	Ֆակուլտետների թիվը	
5.	ՄԿՈՒՀ-ում դասավանդող դասախոսների ընդհանուր թիվը	
6.	Նրանցից՝ հաշմանդամություն ունեցող	
7.	Այդ թվում՝ առաջին խմբի հաշմանդամություն	

8.	Այդ թվում՝ երկրորդ խմբի հաշմանդամություն	
9.	Այդ թվում՝ երրորդ խմբի հաշմանդամություն	
10.	ՄԿՈԻՀ-ում սովորող ուսանողների թիվը	
11.	Նրանցից՝ հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների թիվը	
12.	Այդ թվում՝ իգական սեռի	
13.	Այդ թվում՝ արական սեռի	
14.	Այդ թվում՝ առկա ուսուցման համակարգում	
15.	Այդ թվում՝ հեռակա ուսուցման համակարգում	
16.	Այդ թվում՝ բակալավրիատում	
17.	Այդ թվում՝ I կուրսում	
18.	Այդ թվում՝ II կուրսում	
19.	Այդ թվում՝ III կուրսում	
20.	Այդ թվում՝ IV կուրսում	
21.	Այդ թվում՝ հեռակա	
22.	Այդ թվում՝ յուրաքանչյուր ֆակուլտետում	
23.	(նշել ֆակուլտետի անվանումը)	
24.	(նշել ֆակուլտետի անվանումը)	
25.	(նշել ֆակուլտետի անվանումը)	
26.	(նշել ֆակուլտետի անվանումը)	
27.	(նշել ֆակուլտետի անվանումը)	
28.	Այդ թվում՝ յուրաքանչյուր բաժնում	
29.	(նշել բաժնի անվանումը)	
30.	(նշել բաժնի անվանումը)	
31.	(նշել բաժնի անվանումը)	
32.	(նշել բաժնի անվանումը)	
33.	(նշել բաժնի անվանումը)	
34.	(նշել բաժնի անվանումը)	
35.	(նշել բաժնի անվանումը)	

36.	Այդ թվում՝ առաջին խմբի հաշմանդամություն	
37.	Այդ թվում՝ երկրորդ խմբի հաշմանդամություն	
38.	Այդ թվում՝ երրորդ խմբի հաշմանդամություն	
39.	Այդ թվում՝ հենաշարժողական խնդիրներ ունեցող	
40.	Այդ թվում՝ տեսողական խնդիրներ ունեցող	
41.	Այդ թվում՝ լսողական խնդիրներ ունեցող	
42.	Այդ թվում՝ մտավոր խնդիրներ ունեցող	
43.	Այդ թվում՝ խոսքային խնդիրներ ունեցող	
44.	Այդ թվում՝ այլ տեսակի հաշմանդամություն ունեցող	
45.	Այդ թվում՝ մինչև 18 տարեկան	
46.	Այդ թվում՝ 19-22 տարեկան	
47.	Այդ թվում՝ 23-30 տարեկան	
48.	Այդ թվում՝ 31 և ավել տարեկան	

ԴԻՏԱՐԿՄԱՆ ՔԱՐՏ

Ա. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏՎՅԱԼՆԵՐ

1. ՄԿՈՒՀ անվանումը _____ մասնաշենքի
 թիվը (անվանումը) _____ հասցեն _____
 հեռախոսահամար _____

Բ. ԱՆՑՈՒՄԸ ՓՈՂՈՑԻՑ ԴԵՊԻ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ՄՈՒՏՔ

2. մայթեզը /բորոյուր/ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա (անցնել հարց 4-ին)
3. թեքահարթակ բորոյուրի մոտ 1) կա _____ սմ երկարությամբ _____ սմ լայնությամբ 2) չկա
4. աստիճաններ փողոցից դեպի շենք 1) __ հատ, մեկ աստիճանի բարձրությունը __ սմ 2) չկան (անցնել հարց 9-ին)
5. բազրիք աստիճանների մոտ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա

6. թեքահարթակ 1) կա _____ սմ երկարությամբ _____ սմ լայնությամբ 2) չկա (անցնել հարց 8-ին)
7. բազրիք թեքահարթակի մոտ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա
8. թեքահարթակ կառուցելը 1) հնարավոր է 2) հնարավոր չէ (մանրամասնել)

9. փողոցից դեպի հաստատության մուտք տանող ճանապարհին այլ խոչընդոտներ

9.1. քարքարոտ կամ սայլակի տեղաշարժումը խոչընդոտող գետնածածկ

9.2. ոչ մատչելի

դարպաս (մանրամասնել) _____

9.3. սայլակի անցումը խոչընդոտող ավտոկայանատեղի

9.4. այլ խոչընդոտներ (մանրամասնել)

99. այլ խոչ. չկան

Գ . ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ԳԼԽԱՎՈՐ ՄՈՒՏՔԸ

10. աստիճաններ մուտքի մոտ 1) կան ___ հատ, մեկ աստիճանի բարձրությունը ___ սմ 2) չկան (անցնել հարց 15-ին)
11. բազրիք աստիճանների մոտ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա
12. թեքահարթակ 1) կա _____ սմ երկարությամբ _____ սմ լայնությամբ (անցնել հարց 14-ին) 2) չկա (photo)
13. բազրիք թեքահարթակի մոտ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա
14. թեքահարթակ կառուցելը. 1) հնարավոր է 2) հնարավոր չէ _____
15. մուտքի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա (լուսանկար),
16. մուտքի դռան փեղկերի քանակը 1) 1 փեղկ, 2) 2 փեղկ, 2-րդ փեղկը բացվում է, 3) 2 փեղկ, 2-րդ փեղկը չի բացվում

17. մեկ փեղկի լայնությունը _____ սմ, երկրորդ փեղկի լայնությունը _____ սմ **(Էթե տարբերվում է առաջինից)**

18. շենք մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ արգելքներ

99. այլ խոչ. չկան

Դ. ԱՅԼԸՆՏՐԱՆՔԱՅԻՆ ՍՈՒՏՔ (ԼՐԱՑՆԵԼ ՄԻԱՅՆ ԳԼԽԱՎՈՐ ՍՈՒՏՔԻ ԱՆՄԱՏՉԵԼԻՈՒԹՅԱՆ ԴԵՊՔՈՒՄ)

19. Բացի գլխավոր մուտքից, այլընտրանքային մուտքերի առկայություն

19.1. կա մեկ այլընտրանքային մուտք

19.2. կան 1-ից ավելի այլընտրանքային մուտքեր **(լրացնել մուտքերից ամենամատչելիի համար)**

19.3. չկա այլընտրանքային մուտք **(անցնել հարց 36-ին)**

Այլընտրանքային մուտքի գտնվելու

վայրը _____

Ե. ԱՆՑՈՒՄԸ ՓՈՂՈՑԻՑ ԴԵՊԻ ԱՅԼԸՆՏՐԱՆՔԱՅԻՆ ՍՈՒՏՔ

20. մայթեզր /բորդյուր/ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա **(անցնել հարց 22-ին)**

21. թեքահարթակ մայթեզրի մոտ 1) կա _____ սմ երկարությամբ _____ սմ լայնությամբ աստիճաններ փողոցից դեպի շենք 1) __ հատ, մեկ աստիճանի բարձրությունը __ սմ **(անցնել հարց 27-ին)**

22. Բազրիք աստիճանների մոտ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա

23. թեքահարթակ 1) կա _____ սմ երկարությամբ _____ սմ լայնությամբ 2) չկա **(անցնել հարց 26-ին)**

24. Բազրիք թեքահարթակի մոտ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա (անցնել հարց 26-ին)

25. Թեքահարթակ կառուցելը 1) հնարավոր է 2) հնարավոր չէ (մանրամասնել)

26. փողոցից դեպի հաստատության մուտք տանող ճանապարհին այլ խոչընդոտներ

26.1. քարքարոտ կամ սայլակի տեղաշարժումը խոչընդոտող գետնածածկ

26.2. ոչ մատչելի դարպաս (մանրամասնել)

26.3. սայլակի անցումը խոչընդոտող ավտոկայանատեղի

26.4. այլ (մանրամասնել) _____

99. այլ խոչ. չկան

Զ. ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ԱՅԼԸՆՏՐԱՆՔԱՅԻՆ ՄՈՒՏՔԸ

27. աստիճաններ *այլընտրանքային մուտքի դռան մոտ*

1) կան ___ հատ, մեկ աստիճանի բարձրությունը ___ սմ 2) չկան (անցնել հարց 33-ին)

28. Բազրիք աստիճանների մոտ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա

29. Թեքահարթակ 1) կա _____ սմ երկարությամբ _____ սմ լայնությամբ 2) չկա (անցնել հարց 32-ին)

30. Բազրիք թեքահարթակի մոտ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա

31. Թեքահարթակ կառուցելը. 1) հնարավոր է 2) հնարավոր չէ _____

32. մուտքի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա

33. դռան լայնությունը _____ սմ

34. այլ արգելքներ _____ **99. այլ խոչ. չկան**

Է. ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՋԻՆ ՀԱՐԿՈՒՄ

35. աստիճաններ 1) կան (մանրամասնել, նշել

ուղղությունը) _____

2) չկան (լուսանկար)

36. սայլակով հաշմանդամի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

1. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (մանրամասնել)

2. մետաղյա պտտաձողով անցակետ կամ պտտվող դուռ

3. դուռ (մանրամասնել)

4. այլ _____

99. այլ խոչ. չկան

37. Աստիճաններ *այլ ուղղությամբ* 1) կան (մանրամասնել, նշել ուղղությունը)

2) չկան (լուսանկար)

38. սայլակով հաշմանդամի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

38.1. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (մանրամասնել)

38.2. նեղ միջանցք _____

38.3. մետաղյա պտտաձողով անցակետ կամ պտտվող դուռ

38.4. դուռ

(մանրամասնել) _____

38.5. այլ _____ **99. այլ խոչ. չկան**

Ը. ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ՄՅՈՒՍ ՀԱՐԿԵՐՈՒՄ (լրացնել, եթե տարբերվում է) ՀԱՐԿ _____

39. աստիճաններ 1) կան (մանրամասնել, նշել ուղղությունը) _____ 2) չկան

40. սայլակ օգտագործող հաշմանդամություն ունեցող անձի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

40.1. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (մանրամասնել)

40.2. նեղ միջանցք

40.3. մետաղյա պտտաձողով անցակետ կամ պտտվող դուռ

40.4. դուռ (մանրամասնել)

40.5. այլ _____ 99. այլ խոչ.
չկան

Թ. ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅԱՆ ՄՅՈՒՍ ՀԱՐԿԵՐՈՒՄ (լրացնել, եթե տարբերվում է) ՀԱՐԿ _____

41. աստիճաններ 1) կան (մանրամասնել) _____ 2) չկան

42. սայլակ օգտագործող հաշմանդամություն ունեցող անձի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

42.1. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (մանրամասնել)

42.2. նեղ միջանցք

42.3. մետաղյա պտտաձողով անցակետ

42.4. *դուռ (մանրամասնել)*

42.5. *այլ*_____

42.6. *այլ խոչ. չկան*

Ժ. ՎԵՐԵԼԱԿ Մի քանի վերելակի դեպքում լրացնել ամենամատչելին:

43. շինության հարկերի քանակը _____ (1-հարկանի շինության դեպքում անցնել **հարց 54-ին**)

44. վերելակ 1) կա 2) չկա (անցնել **հարց 54-ին**)

45. աստիճաններ դեպի վերելակ 1) կան (**նկարագրել**)

_____ 2) չկան

46. վերելակի դռան բացվածքի լայնությունը _____ սմ, խցի խորությունը _____ սմ

47. Ո՞ր հարկերում է գործում վերելակը _____

48. *այլ (մանրամասնել)* _____

Ի. ՀԱՆՐԱՅԻՆ ՄԱՆՀԱՆԳՈՒՅՑ 1 (Կանանց, տղամարդկանց, անձնակազմի ՀԱՐԿ _____

49. սանհանգույցի դռան լայնությունը _____ սմ

50. սանհանգույցի դուռը բացվում է 1) դեպի դուրս 2) դեպի ներս 3) դեպի կողք

51. սանհանգույցի կառուցվածքը 1) առանձնացված 2) խցիկներ

52. զուգարանակոնքի տեսակը 1) սովորական 2) նստաթաս չունեցող զուգարան կամ՝ «թուրքական»

53. դեպի զուգարանակոնք / նստաթաս չունեցող զուգարան սայլակի մոտեցմանը խոչընդոտող առարկա/ներ/.

53.1. *կան*

53.2. չկան

54. հաշմանդամների համար բռնաձող. 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա (**անցնել հարց 61-ին**)

55. բռնաձողի հեռավորությունը զուգարանակոնքից _____ սմ

56. զուգարանակոնքի կողային հատվածներում **ազատ** տարածություն. (լուսանկար)

1) աջից _____ սմ 2) ձախից _____ սմ 3) ետնամասից _____ սմ 4) դիմացից _____ սմ

57. խոչընդոտներ զուգարանակոնքին մոտենալիս. 1) առկա են _____ 2) առկա չեն

58. լվացարանի բարձրությունը _____ սմ

59. տազնապի կոճակ սանհանգույցում. 1) կա, հեռավորությունը զուգարանակոնքից _____ սմ 2) չկա

Լ. ՀԱՆՐԱՅԻՆ ՄԱՆՀԱՆԳՈՒՅՑ 2 լրացնել, եթե տարբերվում է առաջինից տղամարդկանց, անձնակազմի ՀԱՐԿ _____

60. սանհանգույցի դռան լայնությունը _____ սմ

61. սանհանգույցի դուռը բացվում է 1) դեպի դուրս 2) դեպի ներս 3) դեպի կողք

62. սանհանգույցի կառուցվածքը 1) առանձնացված 2) խցիկներ

63. զուգարանակոնքի տեսակը 1) սովորական 2) նստաթաս չունեցող զուգարան

64. դեպի զուգարանակոնք / նստաթաս չունեցող զուգարան սայլակի մոտեցմանը

խոչընդոտող առարկա/ներ/.

1) կան _____ 2) չկան

65. հաշմանդամների համար բռնաձող. 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա (**անցնել հարց 72-ին**)

66. բռնաձողի հեռավորությունը զուգարանակոնքից _____ սմ

67. զուգարանակոնքի կողային հատվածներում **ազատ** տարածություն. 1) աջից _____ սմ

2) ձախից _____ սմ 3) ետնամասից _____ սմ 4) դիմացից _____ սմ

68. խոչընդոտներ զուգարանակոնքին մոտենալիս. 1) առկա են _____ 2) առկա չեն

69. լվացարանի բարձրությունը _____ սմ

70. տազնապի կոճակ սանհանգույցում. 1) կա, հեռավորությունը զուգարանակոնքից _____ սմ 2) չկա

Խ. ԲՈՒԺԿԵՏ

ՀԱՐԿ _____

71. աստիճաններ մուտքի մոտ 1) կան (նկարագրել) _____ 2) չկան

72. այլ խոչընդոտներ մուտքի մոտ _____ 99. այլ խոչ. չկան

73. բուժկետի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա

74. մուտքի դռան լայնությունը _____ սմ

75. բուժկետի ներսում թախտի բարձրությունը _____ սմ

76. բուժկետի ներսում անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (մանրամասնել) _____

77. այլ խոչընդոտներ բուժկետի ներսում (մանրամասնել) _____ 99. այլ խոչ. չկան

Ծ. ՀԱՄԱԿԱՐԳՉԱՅԻՆ ՍԵՆՅԱԿ ՀԱՐԿ _____

78. աստիճաններ մուտքի մոտ 1) կան (նկարագրել) _____ 2) չկան

79. սենյակ մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ

99. այլ

խոչ. չկան

80. մուտքի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ
բարձրությամբ 2) չկա

81. մուտքի դռան լայնությունը _____ սմ

82. համակարգչային սեղանների խորշի բարձրություն _____ սմ,
մակերեսի բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ
խորշի լայնություն _____ սմ

83. այլ անհրաժեշտ առարկաներ սենյակի ներսում

1. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

2. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

3. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

84. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման, համակարգիչներին
մոտենալու համար (մանրամասնել)

85. այլ խոչընդոտներ (մանրամասնել) _____ 99.

այլ խոչ. չկան

Կ. ԱՂՄԻՆԻՍՏՐԱՏԻՎ ԳՐԱՍԵՆՅԱԿ _____ ՀԱՐԿ _____

86. աստիճաններ մուտքի մոտ 1) կան (նկարագրել)

__2) չկան

87. գրասենյակ մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ

խոչ. չկան

88. գրասենյակի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ
բարձրությամբ 2) չկա

89. գրասենյակի դռան լայնությունը _____ սմ

90. աստիճաններ սենյակի ներսում
(նկարագրել) _____

_____ 2)

չկան

91. գրասենյակի ներսում *անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար*
(մանրամասնել)

92. այլ խոչընդոտներ ներսում
(մանրամասնել) _____

_____ 99. այլ

խոչ. չկան

93. ուսանողների համար նախատեսված սեղան 1) կա 2) չկա (անցնել հարց 95-ին)

94. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի
բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ

Հ. ԱԴՄԻՆԻՍՏՐԱՏԻՎ ԳՐԱՍԵՆՅԱԿ _____ ՀԱՐԿ _____

95. աստիճաններ մուտքի մոտ 1) կան (նկարագրել)

_____ 2) չկան

96. գրասենյակ մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ

2) այլ խոչ. չկան

97. գրասենյակի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ
բարձրությամբ 2) չկա

98. գրասենյակի դռան լայնությունը _____ սմ

99. աստիճաններ սենյակի ներսում
(նկարագրել) _____

2) չկան

100. գրասենյակի ներսում *անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար*

(մանրամասնել)

101. այլ խոչընդոտներ ներսում

(մանրամասնել) _____

2) այլ խոչ. չկան

102. ուսանողների համար նախատեսված սեղան 1) կա 2) չկա (*անցնել հարց 109-ին*)

103. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի
բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ

2. ԿՈՆՖԵՐԱՆՍ ՍԵՆՅԱԿ/ ԴԱՀԼԻՃ ՀԱՐԿ _____

104. աստիճաններ մուտքի մոտ 1) կան (նկարագրել)

2) չկան

105. սենյակ մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ

2) այլ

խոչ. չկան

106. սենյակի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ
բարձրությամբ 2) չկա

107. սենյակի դռան լայնությունը _____ սմ

108. աստիճաններ սենյակի ներսում

(նկարագրել) _____

2) չկան

109. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ

110. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ

111. այլ անհրաժեշտ առարկաներ սենյակում

1. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

2. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

113. խոչընդոտներ դեպի բեմ տանող ճանապարհին _____

114. ամբիոնի բարձրությունը _____ սմ

115. սենյակի ներսում սայլակով հաշմանդամի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

116. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման *համար (մանրամասնել)*

_____ այլ (մանրամասնել) _____ 2) այլ

խոչ. չկան

Ղ. ԲՈՒՖԵՏ

ՀԱՐԿ _____

117. աստիճաններ մուտքի մոտ (*նկարագրել*)

2) *չկան*

118. սենյակ մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ

_____ 2) *այլ*

խոչ. չկան

119. սենյակի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) *կա* _____ *սմ*
բարձրությամբ 2) չկա

120. սենյակի դռան լայնությունը _____ *սմ*

121. սենյակի ներսում սայլակով հաշմանդամի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

1. *անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (մանրամասնել)*

2. *այլ խոչընդոտներ ներսում (մանրամասնել)* _____

3. այլ խոչ. չկան

122. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի
բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ

Ճ. ԼՄԱՐԱՆ (նշանակությունը) _____ ՀԱՐԿ _____

123. աստիճաններ մուտքի մոտ (*նկարագրել*)

_____ 2)

չկան

124. դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ

2) չկա

125. դռան լայնությունը _____ սմ

126. մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ _____ 99. այլ

խոչ. չկան

127. լսարանի ներսում սայլակով հաշմանդամի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

1. նեղ միջանցք

2. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (*մանրամասնել*)

_____ 3. այլ (*մանրամասնել*) _____ 99. այլ

խոչ. չկան

128. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ

129. գրատախտակի բարձրությունը _____ սմ հեռավորությունը ամենամոտ սեղանից _____ սմ

130. Արդյոք հնարավո՞ր է մոտենալ գրատախտակին սայլակով 1) այո 2)

ոչ _____

131. անհրաժեշտ այլ առարկաներ լսարանում

1. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

2. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

3. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

Մ. ԼՍԱՐԱՆ (նշանակությունը) _____ ՀԱՐԿ _____

132. աստիճաններ մուտքի մոտ (*նկարագրել*)

_____ 2) չկան

133. դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ
2) չկա

134. դռան լայնությունը _____ սմ

135. մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ

99. այլ խոչ. չկան

136. լսարանի ներսում սայլակով հաշմանդամի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

1. նեղ միջանցք

2. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (*մանրամասնել*)

3.

4. այլ (*մանրամասնել*) _____ 99. այլ խոչ.

չկան

137. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի
բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ

135. գրատախտակի բարձրությունը ___ սմ հեռավորությունը ամենամոտ սեղանից _____սմ

136. Արդյոք հնարավո՞ր է մոտենալ գրատախտակին սայլակով 1) այո 2) ոչ _____

137. անհրաժեշտ այլ առարկաներ լսարանում

1. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ 2.

առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ 3.

առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

Յ. ԼՍԱՐԱՆ (նշանակությունը) _____ ՀԱՐԿ _____

138. աստիճաններ մուտքի մոտ (*նկարագրել*)

_____ 2) չկան

139. դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա դռան լայնությունը _____ սմ

140. մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ

99. այլ խոչ. չկան

141. լսարանի ներսում սայլակով հաշմանդամի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

1. նեղ միջանցք

2. անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (*մանրամասնել*)

3. այլ (*մանրամասնել*) _____

99. այլ խոչ. չկան

142. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի բարձրություն _____ սմ,

խորություն _____ սմ

143. գրատախտակի բարձրությունը _____ սմ հեռավորությունը ամենամոտ սեղանից _____ սմ

144. Արդյոք հնարավո՞ր է մոտենալ գրատախտակին սայլակով 1) այո 2)

ոչ _____

145. այլ անհրաժեշտ առարկաներ լսարանում

1. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

2. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

3. առարկա _____ բարձրությունը _____ սմ

Ն. ԳՐԱԴԱՐԱՆ ՀԱՐԿ _____ ՆՇԱՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆԸ _____

145. աստիճաններ մուտքի մոտ (նկարագրել)

146. սենյակ մուտք գործելուն խոչընդոտող այլ խնդիրներ

_99. այլ խոչ. չկան

147. մուտքի դռան մոտ 3 սմ-ը գերազանցող բարձրությամբ շեմ 1) կա _____ սմ բարձրությամբ 2) չկա

148. մուտքի դռան լայնությունը _____ սմ

149. գրադարանի ներսում սայլակով հաշմանդամի տեղաշարժմանը խոչընդոտող այլ գործոններ.

անբավարար տարածություն սայլակի տեղաշարժման համար (մանրամասնել)

_____ *այլ (մանրամասնել)* _____ **99. այլ խոչ. չկան**

150. սեղանի խորշի բարձրություն _____ սմ, լայնություն _____ սմ, մակերեսի
բարձրություն _____ սմ, խորություն _____ սմ

151. Արդյո՞ք հնարավոր է մոտենալ գրադարակներին անվասայլակով 1) այո 2)
ոչ _____

Շ. ԱՅԼ

152. Անվասայլակի համար գծանշված ավտոկայանատեղի 1) այո 2) ոչ

153. Բրայլյան ցուցատախտակներ 1) այո

_____ 2) ոչ

154. Դեղին գծանշված եզրեր 1) այո

_____ 2) ոչ

155. Այլ նշումներ *(դիտարկման ժամանակ եղած խնդիրները, տհաճ/հաճելի անակնկալները և
այլն)*

Լրացրեց _____ Ստորագրություն _____
Ամսաթիվ _____