Pädagogische Hochschule Freiburg
Université des Sciences de l'Education · University of Education

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Հետազոտական զեկույց

Դպրոցներում ներառման վերաբերյալ ծնողների կողմնորոշումները՝ պատմողական հարցազրույցների ուսումնասիրություն Հայաստանում և Վրաստանում (ParIS)

Սեպտեմբեր 2024 – դեկտեմբեր 2025

Ծանոթագրություն

Նախ և առաջ մեր խորին շնորհակալությունն ենք հայտնում բոլոր մասնակից ծնողներին՝ իրենց փորձառությունները, պատմությունները և գործնական փորձը կիսելու համար: Մենք բարձր ենք գնահատում այս ուսումնասիրությանը տրամադրած Ձեր ժամանակը և այն արժեքավոր դիտարկումները, որոնք կնպաստեն դպրոցական մանկավարժական փորձառության կատարելագործմանը:

Սույն հետազոտական ուսումնասիրությունն իրականացվել և ֆինանսավորվել է Գերմանիայի Տնտեսական զարգացման և համագործակցության դաշնային նախարարություն կողմից «Նպաստել Հայաստանում և Վրաստանում ներառական և համապատասխան որակյալ կրթության կայացմանը» ծրագրի շրջանակում (Ծրագրի կոդեր DCV PN P.301-2022-005 / P.303-2022-002 and BMZ PN: 2022 2614 0 / DCV0056)

Հետազոտական թիմ.

Ադելինա Արուտինով, Մարիամ Ավդալյան, Գեորգի Դեմետրաշվիլի, Աննա Գալստյան, Մարիամ Իմերլիշվիլի, Թեքլա Ջափարիձե, Թամար Քավթարաձե, Էդուարդ Խաչատրյան, Քնարիկ Խաչատրյան, Աննա Խառատյան, Անա Կիկվաձե, Թամտա Կոխրեյձե, Անդրեաս Քյոֆեր, Մարիամ Քսովրելի, Թեո Մախսաշվիլի, Կատյա Մարգարյան, Միրանուշ Մինասյան, Նյուրա Մուրադյան, Մերի Նիկոյան, Անա Պարծվանայա, Էլեն Քոթանջյան, Ֆրիդերիկե Ռիգեր, Սվետլանա Սալունա, Էմմա Սարգսյան, Դոնարա Շահինյան, Նինո Միորիձե

Ֆրայբուրգի Կրթության Համալսարան
Կրթության Ֆակուլտետ
Պրոֆեսոր, Դոկտոր Անդրեաս պֆեր
Ֆրիդերիկե Ռիգեր

andreas.koepfer@ph-freiburg.de
Հեռ.՝ +49.(0)761.682-215

16.12.2025

caritas Germany

«Կարիտաս Գերմանիա»
Հասցե՝ Կարլշտրասե 40
79104 Ֆրայբուրգ
Գերմանիա
Հեռ.՝ +49 176 2000
Էլ. փոստ՝ info@caritas.de
https://www.caritas.de/

«Վրաստանի Կարիտաս»
Բարեգործական հիմնադրամ
Հասցե՝ Վրաստան, Թբիլիսի,
Նուցուբիձեի 2-րդ սարահարթ,
Բեսարի-ոն Ժղենտի փ. 45
Հեռ.՝ (+995 32) 2217819 / (+995 32) 2251387
Էլ. փոստ՝ caritas-georgia@caritas.ge
www.caritas.ge

Հայկական Կարիտաս» ԲՀԿ
Հասցե՝ Հ. Սարգսյան փող. 8,
3-րդ նրբանցք, Շիրակի մարզ,
Շիրակի մարզ, Հայաստան
Հեռ.՝ (+374 312) 5 72 01
Էլ. փոստ՝ info@caritas.am
www.caritas.am

ԱՄՓՈՓՈՒՄ | ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ

Մենք իրականացրել ենք ուսումնասիրություն՝ նպատակ ունենալով բացահայտել ծնողների դիտանկյունները ներառական կրթության վերաբերյալ Հայաստանում և Վրաստանում՝ Կարիտաս Ինտերնացիոնալիսի ֆինանսավորմամբ: Ծրագիրն իրականացվել է 2024 թվականի սեպտեմբերից մինչև 2025 թվականի դեկտեմբերը:

Միջազգային հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ ծնողները կարևոր դեր ունեն ներառական կրթության զարգացման գործընթացում: Այնուամենայնիվ, մինչ այժմ ծնողների տեսակետները ներառական կրթության վերաբերյալ գրեթե չեն ուսումնասիրվել:

Ուսումնասիրության նպատակն էր հասկանալ, թե ինչպես են ծնողները ընկալում իրենց երեխայի դպրոցական իրավիճակը, մասնակցությունը դպրոցական կյանքին և հաշմանդամությունը: Ուսումնասիրությունն իրականացվել է մասնակցային ձևաչափով՝ «Հայկական Կարիտաս» և «Կարիտաս Վրաստան» կազմակերպությունների, գործընկեր դպրոցների, համալսարանների ուսանողների և Գերմանիայից ներգրավված հետազոտողների համատեղ աշխատանքի արդյունքում:

Գործընկեր դպրոցների հետ համագործակցությամբ ստեղծվել են կապեր՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք (ԿԱՊԿ) ունեցող և չունեցող երեխաների ծնողների հետ՝ տարբեր դպրոցական միջավայրերում: Մենք հարցազրույցներ ենք անցկացրել տարբեր ծնողների հետ՝ Շիրակի մարզում (Հայաստան) և Թբիլիսիում (Վրաստան):

<u>Արդյունքներ</u>

Ուսումնասիրության ընթացքում ակնհայտ դարձան ծնողների՝ ներառական կրթության վերաբերյալ բազմազան և տարբեր ընկալումները: Տվյալները ցույց տվեցին, որ ծնողները ունեն բազմաբնույթ փորձառություններ ինչպես դպրոցական համակարգի, այնպես էլ ներառման գործընթացների հետ կապված: Այս տարբերությունները պայմանավորված են մի կողմից այն հանգամանքով, թե արդյոք իրենց երեխան ունի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք, թե ոչ, իսկ մյուս կողմից՝ թե ինչ տիպի դպրոց է հաճախում երեխան:

Ծնողական խմբերի ընկալումներում արձանագրվեցին մի շարք ընդհանրություններ՝ ներառյալ Հայաստանի և Վրաստանի համեմատական դիտանկյունում:

Ընդհանրապես՝ ծնողները ներառումը դիտարկում են որպես գործընթաց, ինչպես նաև՝ որպես մասնագիտական խնդիր, որի հիմնական պատասխանատվությունը վերագրվում է ուսուցիչներին: Ներառական կրթությունը հաճախ նույնացվում է ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների հետ և նրանց համար մասնագիտական աջակցության ապահովման անհրաժեշտությամբ: Հաշմանդամությունը շատ ծնողների կողմից նույնացվում է վարքային դժվարությունների հետ, իսկ դասարանի բազմազանությունը ընկալվում է որպես հավելյալ ծանրաբեռնվածություն ուսուցչի համար:

Այս ընդհանրությունների հիման վրա հնարավոր եղավ առանձնացնել նաև որոշ տարբերություններ տարբեր ծնողական խմբերի միջև, որոնք ներկայացված են ըստ երկրների՝ Հայաստան և Վրաստան:

1) Հայաստանում արձանագրվեցին էական տարբերություններ ծնողների ընկալումներում՝ կապված դպրոցի գործառույթի և երեխաների բազմազանությանը արձագանքելու ձևերի հետ: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները ներառական կրթությունը դիտում են որպես հնարավորություն, որպեսզի իրենց երեխան կարողանա հաճախել հանրակրթական դպրոց: Միևնույն ժամանակ նրանք ձգտում են, որ իրենց երեխան ստանա մասնագիտացված աջակցություն: Ըստ նրանց՝ տարբեր վարքագծային առանձնահատկություններին արձագանքելու պատասխանատվությունը դրված է դպրոցական համակարգի վրա: Իսկ ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները, հակառակը, հիմնականում չեն տեսնում անհրաժեշտություն՝ վերանայելու գործող կառուցվածքները, մասնավորապես՝ դասավանդման մեթոդներն ու դպրոցական պրակտիկաները:

2) Վրաստանում ևս արձանագրվեցին զգալի տարբերություններ ծնողական փորձառություններում: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները մեծ

հետաքրքրություն են ցուցաբերում ներառական կրթության և հաշմանդամության հարցերի նկատմամբ: Նրանք խորապես ներգրավված են իրենց երեխաների կրթական գործընթացում և հաճախ լրացնում են համակարգային բացերը: Մինչդեռ ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները հաճախ դրսևորում են անտարբերություն և հակված են ուղղորդել ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին դեպի հատուկ ուսուցիչներ կամ հատուկ կարիքի օգնականներ: Բացի այդ, տարբերություններ են նկատվել նաև հենց ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների միջև: Մի կողմից՝ այն ծնողները, ովքեր իրենց երեխաներին ուղարկում են հանրակրթական դպրոց, ձգտում են «նորմալացված» կյանքի և պահանջում, որ ուսումնական միջավայրը համապատասխանեցվի իրենց երեխաների կարիքներին՝ ապահովելով լիարժեք մասնակցություն: Մյուս կողմից՝ այն ծնողները, ովքեր իրենց ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին ուղարկում են հատուկ դպրոց, նախընտրում են մասնագիտացված և պաշտպանված ուսումնական միջավայր, որը լավագույնս կհամապատասխանի երեխայի կարիքներին:

<u>Հաշմանդամության ընկալումները</u>

Ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ ծնողները հաշմանդամությունը մեկնաբանում են զգալիորեն տարբեր կերպ.

- ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները սովորաբար ունեն հեռավոր և կարծրատիպային պատկերացումներ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների մասին: Նրանք հաշմանդամությունը համարում են «աստծո կողմից տրված», ստատիկ և երեխայի համար խնդիր հանդիսացող երևույթ: Նրանք գրեթե չեն տեսնում երեխայի զարգացման ներուժը:
- Ի հակադրություն՝ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները համոզված են, որ իրենց երեխաները կարող են սովորել և զարգանալ, եթե ստանան համապատասխան աջակցություն և հարմարեցումներ: Հետևաբար, նրանք պահանջում են անհատական մոտեցում և կրթական գործընթացի մասնագիտական կատարելագործում՝ իրենց երեխաների կարիքներին պատշաճ արձագանքելու համար:

- Հանրակրթական դպրոց հաճախող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները հիմնականում պահանջում են հարմարեցնել հանրակրթական միջավայրը և ձգտում են երեխաների կյանքի «նորմալացման»:
- Հատուկ դպրոց հաճախող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները շեշտում են իրենց երեխաների խոցելիությունը և ցանկանում են, որ նրանք պաշտպանված լինեն: Միևնույն ժամանակ նրանք ընդգծում են, որ իրենց երեխաները կարող են ավելի արդյունավետ զարգանալ մասնագիտացված ուսումնական միջավայրում:

Առաջարկություններ

Ստացված արդյունքները հնարավորություն են տալիս ձևակերպելու մի շարք առաջարկություններ՝ դպրոցների և ներառական կրթության հետագա զարգացման ուղղությամբ:

- Նախ և առաջ, հետազոտական խումբը առաջարկում է, որ դպրոցների անձնակազմի և այլ ծնողների շրջանում բարձրացվի տեղեկացվածությունը հաշմանդամության խնդիրների վերաբերյալ: Նպատակն է խորացնել գիտելիքները հաշմանդամության մասին և միաժամանակ ընդլայնել ներառական կրթության ընկալումը:
- Բացի այդ, դպրոցները կարող են առավել ամբողջական ձևով օգտագործել ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների փորձառությունը: Սա կարող է նպաստել հաշմանդամության վերաբերյալ կարծրատիպերի հաղթահարմանը և յուրաքանչյուր երեխային դիտարկել որպես անհատականություն՝ իր յուրահատուկ կարիքներով և մարտահրավերներով:
- Վերջապես, անհրաժեշտ է դպրոցներում հաստատել հստակ հաղորդակցական կապեր՝ ինչպես ուսուցիչների և ծնողների միջև, այնպես էլ ծնողների միջև: Սա կօգնի ավելի արդյունավետ ձևով ներգրավել ծնողներին և ապահովել նրանց երեխաների մասին տեսակետների ներկայացման հնարավորությունը:

ԼԱՅՆԱԾԱՎԱԼ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԶԵԿՈՒՅՑ

Նախապատմություն

Դպրոցներում ներառական կրթությունը ենթադրում է փոփոխությունների իրականացում, որոնք ուղղված են կրթական գործընթացին ավելի ընդգրկուն մասնակցություն ապահովելուն: Դա կապված է կառուցվածքային փոփոխությունների հետ՝ թե՛ քաղաքականության, թե՛ դպրոցական մակարդակներում, և միևնույն ժամանակ՝ առավելապես վերաբերում է դպրոցներում հիմնական դերակատարների, օրինակ՝ տնօրենների, ուսուցիչների, սովորողների և ծնողների գործելակերպի փոփոխությանը:

Ծնողների դերը առանցքային է թե՛ իրենց երեխայի զարգացման, թե՛ ինստիտուցիոնալ առաջընթացի տեսանկյունից (Barger et al. 2019). նրանց հաճախ բնորոշում են որպես ներառական դպրոցի զարգացման շարժիչ ուժ (Ziemen, 2019): Ինչպես ցույց են տալիս միջազգային հետազոտությունները, ծնողների ընկալումները և տեսակետները նշանակալի ազդեցություն ունեն ներառական կրթության զարգացման վրա՝ ինչպես դպրոցական մակարդակում, այնպես էլ ավելի լայն՝ հասարակական համատեքստում: Սակայն շատ քիչ են այն ուսումնասիրությունները, որոնք ծնողների փորձառությունը դիտարկում են ներառման կառուցվածքային և համակարգային բարդ պայմանների համատեքստում (օր.՝ Hackbarth & Köpfer, 2024): Մինչ օրս գրեթե բացակայում են ծնողների կողմից ներկայացված խորքային՝ պատմողական տեսակետները ներառական կրթության վերաբերյալ: Դա հատկապես ուշագրավ է, քանի որ ծնողները կենսագրական տեսանկյունից կարող են ներկայացնել երեխայի զարգացման ընթացքի, ինչպես նաև դպրոցական կյանքի և ուսուցման հետ կապված մարտահրավերների ավելի ամբողջական պատկեր:

Վրաստանում և Հայաստանում նպատակ է դրված դպրոցներում խթանել և զարգացնել ներառական կրթությունը, ինչպես նաև բարձրացնել հանրային իրազեկվածությունը ներառական կրթության վերաբերյալ (օր.՝ Kavelashvili, 2017; Tchintchaurauli & Javakhishvili, 2017): Սակայն այս փոխակերպման

գործընթացում ծնողների դերը և նրանց պատկերացումները ներառական կրթության (ինչպես նաև հաշմանդամության) վերաբերյալ մինչ այժմ էմպիրիկորեն չեն ուսումնասիրվել:

Հետևաբար, այս ուսումնասիրությունն ուղղված է ծնողների դիտանկյունների բացահայտմանը՝ նրանց փորձի և գործելակերպի վրա հիմնված վերլուծությամբ: Այս հետազոտությունն իրականացվել է «Հայկական Կարիտասի», «Կարիտաս Վրաստանի» և գործընկեր դպրոցների համագործակցությամբ: Ծրագրի նախնական փուլերում գործընկեր դպրոցներում հաջողությամբ հաստատվել է հատուկ կարիքի օգնականների դերը: Արդյունքները ցույց են տվել, որ այս դերը կարող է մեծ նշանակություն ունենալ ոչ միայն ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին դպրոցում աջակցություն տրամադրելու, այլև՝ դպրոցում շահագրգիռ կողմերի միջև հաղորդակցությունը և ցանցային կապերը խթանելու գործում: Միևնույն ժամանակ պարզ է դարձել, որ դպրոցական ներքին միջավայրից բացի, առանցքային է նաև արտաքին դերակատարների՝ մասնավորապես ծնողների հետ համագործակցությունը: Ծնողական ընկալումների ուսումնասիրությունը Հայաստանի և Վրաստանի նման համատեքստում հնարավորություն է տալիս բացահայտելու այն մշակութային և հասարակական գործոնները, որոնք ազդում են ներառման վերաբերյալ ձևավորվող դիրքորոշումների վրա: Ավելին, այն կարող է մատնանշել այն խոչընդոտները, որոնք երկու երկրներում սահմանափակում են հավասար կրթության մատչելիությունը և ազդում ուսուցիչների մոտ ներառման ընդունման և գործնական իրականացման գործընթացների վրա: Նման ըմբռնումը կենսական է՝ ներգրավված և ոգեշնչող կրթական փորձառությունները տեղայնացնելու, ինչպես նաև համայնքային արժեքներին համահունչ ներառական կրթության մոդելներ ձևավորելու համար: Այս գիտելիքը կարող է արժեքավոր լինել ինչպես կրթության ոլորտի մասնագետների, այնպես էլ քաղաքականություն մշակողների համար՝ հնարավորություն տալով ճշգրտել և ուղղորդել իրենց ջանքերը՝ հիմնվելով ծնողների մտահոգությունների, կարիքների և այն խոչընդոտների վրա, որոնց նրանք բախվում են ներառական կրթության իրականացման ընթացքում:

Հետևաբար, այս համագործակցային նախագիծը կենտրոնացել է ծնողների տեսակետների վրա՝ մասնավորապես ԿԱՊԿ ունեցող և չունեցող երեխաների ծնողների կողմնորոշումների վրա՝ ներառական և ոչ ներառական դասարաններում կամ դպրոցներում՝ ծնողների դիրքորոշումների և կարիքների մասին խորքային պատկերացում կազմելու համար։

Հետազոտական հարցեր

Ուսումնասիրությունը ձևակերպել է հետևյալ հիմնական հետազոտական հարցերը.

1. Ինչպե՞ս են ծնողները ներկայացնում իրենց երեխայի դպրոցական իրավիճակը՝ հաշվի առնելով ներառմանն ուղղված միջոցառումները, մասնավորապես հատուկ կարիքի օգնականների դերի իրականացումը Հայաստանի և Վրաստանի դպրոցներում։
2. Դպրոցներում ներառման վերաբերյալ ի՞նչ կողմնորոշումներ կարելի է վերակառուցել նրանց պատմություններում։
3. Ի՞նչ դիրքորոշումներ և պատկերացումներ են ձևավորվել դպրոցներում հաշմանդամության և անբարենպաստ պայմանների վերաբերյալ։

Հետազոտական թիմը և մեթոդաբանությունը

Ուսումնասիրությունն իրականացվել է համագործակցային և մասնակցային մոտեցման շրջանակում՝ ենթադրելով, որ հետազոտողները, համալսարանների ուսանողները և Կարիտասի թիմի անդամները համատեղ ներգրավված են եղել Հայաստանի և Վրաստանի դպրոցներում ԿԱՊԿ ունեցող և չունեցող երեխաների ծնողների դիտանկյունների ուսումնասիրության գործընթացում։ Մինչդեռ ակադեմիական հետազոտող Անդրեաս Քյոպֆերը ներդրել է իր տեսական և մեթոդաբանական փորձառությունը՝ ներառական կրթության համատեքստում ծնողական տեսակետների վերլուծության և փաստաթղթային մեթոդի

կիրառման ոլորտում, համալսարանների ուսանողները և Կարիտասի թիմի ներկայացուցիչները հանդես են եկել որպես տեղական փորձագետներ՝ ներկայացնելով Հայաստանի և Վրաստանի դպրոցական համակարգերի կառուցվածքային, մշակութային և մանկավարժական պրակտիկայի առանձնահատկությունները։

Հետազոտության ընթացքը

Հետազոտական գործընթացը մեկնարկեց 2024 թվականի հոկտեմբերին՝ հիբրիդային ձևաչափով կազմակերպված ներածական հանդիպմամբ, որի ընթացքում ներկայացվեց ծրագրի հիմնական գաղափարը և հստակեցվեց կազմակերպչական շրջանակը։ Ծնողների տեսակետներին, դրանց բազմարժեք (ամբիվալենտ) բնույթին և կիրառվող մեթոդաբանական մոտեցումներին ուսանողներին ծանոթացնելու նպատակով 2024 թվականի նոյեմբերին անցկացվեց հիբրիդային աշխատարան։

2024 թվականի նոյեմբերից մինչև 2025 թվականի փետրվար իրականացվեց հարցազրույցների նախապատրաստական փուլը։ Գործընկեր դպրոցների հետ համագործակցությամբ ձևավորվեցին կապեր՝ ԿԱՊԿ ունեցող և չունեցող երեխաների ծնողների հետ, ովքեր մեծ պատրաստակամությամբ համաձայնեցին մասնակցել ուսումնասիրությանը։ Հարցազրույցների իրականացումից առաջ ուսանողները ապահովեցին անհրաժեշտ էթիկական հաստատումը և ստացան ծնողների տեղեկացված համաձայնությունը։

2025 թվականի մարտին կայացած համատեղ աշխատարանի ընթացքում Հայաստանի և Վրաստանի համալսարանների ուսանողները ներկայացրին հարցազրույցների իրականացման ընթացքում ձեռք բերած տեղեկատվությունը։ Անդրեաս Քյոպֆերը հետազոտական թիմին մանրամասն ծանոթացրեց Բոնսակի Փաստաթղթային մեթոդին, որից հետո սկսվեց վերլուծության փուլը։

2025 թվականի մարտից հունիսը հետազոտական խումբն իրականացրեց հարցազրույցային տվյալների խորքային վերլուծություն։ 2025 թվականի հունիսին Հայաստանում և Վրաստանում կազմակերպված աշխատարաններում

ուսանողական խմբերը մեկնաբանեցին, ներկայացրին և քննարկեցին ուսումնասիրության արդյունքները: Ընդհանուր արդյունքների շուրջ անցկացված քննարկումները ձևավորեցին սույն եզրափակիչ զեկույցի հիմքը:

Համատեքստ | Հետազոտության ձևաչափը

Նախագծին հաջողվել է ստանալ ծնողների լայն սպեկտրի դիտանկյուններ ներառական կրթության վերաբերյալ՝ հաշվի առնելով նրանց բազմազան կենսագրական և սոցիալ-տնտեսական նախապատմությունները: Ծնողները ներկայացնում էին Շիրակի մարզը (Հայաստան) և Թբիլիսիի տարածաշրջանը (Վրաստան): Ծնողների բազմազանության ապահովման նպատակով նախապես տարբերակվել են ծնողական խմբեր՝ հիմնված այն ենթադրության վրա, որ ծնողների փորձառությունները դպրոցական համակարգի և ներառման գործընթացների վերաբերյալ տարբեր կլինեն՝ կախված նրանց խմբային պատկանելությունից: «Հայկական Կարիտասի» և «Կարիտաս Վրաստանի» (գործընկեր դպրոցների և այլ կապերի միջոցով) իրականացվել է պատմողական հարցազրույցների լայն ներգրավում: Ընդհանուր առմամբ՝ անցկացվել է 24 հարցազրույց Հայաստանում և 11 հարցազրույց Վրաստանում՝ տարբեր տիպի դպրոցներ ներկայացնող ծնողների հետ:

Պատմողական հարցազրույցներին մասնակցել են հետևյալ ծնողական խմբերը (մոտավորապես հավասար բաշխմամբ).

Հայաստան.

- ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ
  - հանրակրթական դպրոցներում
  - հանրակրթական դպրոցներում՝ ռեսուրս դասարանի մոդելով
- ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողներ
  - սովորական համայնքային դպրոցներում (որտեղ կան ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներ)
  - սովորական համայնքային դպրոցներում (որտեղ չկան ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներ)

Վրաստան.

o ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ ներառական դպրոցում
o ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողներ հանրակրթական դպրոցում
o ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ հատուկ դպրոցում

Հետազոտական խմբում համահետազոտողները ինքնակազմակերպվել են ըստ կոնկրետ ծնողական խմբերի՝ ձևավորելով փորձագիտական ենթախմբեր և խորությամբ վերլուծելով տվյալ խմբերի նյութերը:

Արդյունքներ՝ ծնողների կողմնորոշումները

Ստորև ամփոփվում են ուսումնասիրության հիմնական արդյունքները: Արդյունքները ներկայացվում են երկիր առ երկիր՝ նախ Հայաստանը, ապա Վրաստանը: Այնուամենայնիվ, հարցազրույցների վերլուծությունը բացահայտեց նաև մի շարք ընդհանրություններ, որոնք հատում են երկրների սահմանները: Ծնողների կողմնորոշումները ցույց են տալիս, որ ներառական կրթության վերաբերյալ նրանց մոտ ձևավորվում են

համանման պատկերացումներ՝ նույնիսկ Հայաստանի և Վրաստանի սահմաններից դուրս:

ա) <u>Ներառումը որպես գործընթաց</u>. ներառական կրթությունը ծնողների կողմից նկարագրվում և ընկալվում է որպես աստիճանաբար զարգացող փոխակերպման գործընթաց: Իրավական դրույթներն ու հիմնական տեղեկատվությունը ծնողներին հնարավորություն են տալիս ներառական կրթությունը դիտարկել որպես իրենց երեխայի համար հասանելի և իրագործելի տարբերակ: Այս համատեքստում ծնողները՝ զգուշավորությամբ, բայց դրականորեն, ընդունում են, որ ներառումը դարձել է ծրագրային առաջնահերթություն, և իրենք ևս կարող են իրենց տեսակետներով ներգրավվել դրա իրականացման գործընթացում:

բ) <u>Ներառումը որպես հատուկ աջակցության կոչ.</u> ներառման պահանջը ծնողների ընկալումներում գրեթե միշտ ուղեկցվում է մասնագիտացված աջակցության

անհրաժեշտությամբ։ Ծնողները շեշտում են ուսուցիչների և այլ մասնագետների խորքային մասնագիտական պատրաստվածության կարիքը, ինչպես նաև լրացուցիչ ռեսուրսների պահանջը։ Այս մոտեցումը ակնհայտորեն կապում է ներառական կրթությունը կրթության առանձնահատուկ պայմանների հետ։ Դրա համառոտ շարադրանքը կարելի է ներկայացնել հետևյալ կերպ. Ներառական կրթություն = հաշմանդամություն + լրացուցիչ ռեսուրսներ (ՆԿ = Հ + ԼՌ)։

գ) <u>Ներառումը որպես ուսուցիչների խնդիր</u>. ավելին, ծնողների դիտարկումները ցույց են տալիս, որ ներառումը հաճախ ընկալվում է որպես խնդիր, որի հիմնական պատասխանատուները ուսուցիչներն են։ Նրանք շեշտում են, որ դպրոցներում հաճախ բացակայում է անհրաժեշտ հաղորդակցությունը՝ տեղեկատվության փոխանակման, երեխայի կարիքների վերաբերյալ շարունակական հետադարձ կապի, ինչպես նաև կիրառվող մեթոդների ու ռազմավարությունների բացատրության տեսանկյունից։

դ) <u>Ներառումը որպես վիճելի ոլորտ</u>. վերջապես, Հարցազրույցների ընթացքում ծնողները հաճախ դրական կերպով են նկարագրում ներառական կրթության ներկայիս իրագործումը՝ համակարգային և կառուցվածքային դժվարությունները քիչ շեշտադրելով։ Սակայն խորքային՝ վերակազմական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այս դրական ներկայացումները հիմնականում կապված են հարցազրույցների ծրագրային մակարդակի հետ և պարտադիր չէ, որ արտահայտեն ծնողների համատեղ (կոնյուկտիվ) փորձառությունները։ Այս հակադրությունը ցույց է տալիս ծնողների խոցելի դիրքը դպրոցական համակարգում, ինչպես նաև այն, որ քննադատությունից խուսափելու մղումով նրանք հաճախ դիմում են ռազմավարական ու գիտակցված զսպվածության։

1. Հայաստան (Շիրակ)

Այս բաժնում նախ ներկայացվում են յուրաքանչյուր ծնողական խմբի կողմից ձևավորած կողմնորոշումների շրջանակները, այնուհետև՝ դրանց հիման վրա բացահայտված

ընդհանուր օրինաչափությունները և լարվածության ոլորտները: Վերոհիշյալ ընդհանրությունների հիման վրա ծնողական տարբեր խմբերում ի հայտ են եկել հետևյալ հատուկ կողմնորոշումները.

Ա) ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ, որոնց երեխաները սովորում են հանրակրթական դպրոցներում

Այն ծնողների կողմնորոշումները, ովքեր ունեն ԿԱՊԿ ունեցող երեխա և որոնց երեխաները սովորում են հանրակրթական դպրոցներում, ընդգծում են բարձր պատրաստակամություն և նվիրվածություն՝ փոխելու դպրոցում կիրառվող մոտեցումներն ու մեթոդները և դրանք ավելի համապատասխան դարձնելու բոլոր երեխաներին, ներառյալ՝ հաշմանդամություն ունեցողներին (օրինակ՝ ուսուցման տեմպի հարմարեցում, ուսումնական նյութերի փոփոխում, անհատական աջակցություն): Նրանք լավ տեղեկացված են հաշմանդամության տարբեր ձևերի և դրանցից բխող աջակցության կարիքների վերաբերյալ: Այս ծնողները հանդես են գալիս և՛ հուզական, և՛ ձևական (ինստիտուցիոնալ) մոտեցմամբ՝ հղում անելով կրթության ոլորտում բարձրորակ ներառականություն ապահովելու քաղաքական կամքին: Նրանք պահանջում են անհատական օգնություն և բարձր որակի մասնագիտական աջակցություն իրենց երեխաների համար, միաժամանակ արձանագրելով առկա աջակցության որակի անկատարությունը, օրինակ՝

«Իրականում, երբ ես եկա դպրոց, բախվեցի տարբեր խնդիրների: Օրինակ՝ մասնագետները չգիտեին, թե ինչպես աշխատել նման երեխաների հետ»: (IV | Հ1_1)

Ծնողները ակնկալում են, որ ուսուցիչները լինեն ավելի պրոպեսիոնալ՝ հաշմանդամության և ներառման հարցերում, և աջակցում են հատուկ կարիքի օգնականի հաստիքի ներդրմանը, հատկապես վարքային դժվարությունների դեպքում: Մասնագետների դերը նրանց համար առանցքային է: Միևնույն ժամանակ, համայնքային և սոցիալական ուսուցումը, ինչպես նաև հասակակիցների հետ համատեղ սովորելու հնարավորությունը կարևոր են այս ծնողների

համար. նրանք ակտիվորեն աջակցում են ներառական կրթության զարգացմանը:

Ծնողական պատմությունները ցույց են տալիս, որ նրանք հաճախ ստիպված են զգալի լրացուցիչ ջանքեր ներդնել՝ կազմակերպելու իրենց երեխայի կրթական ուղին: Նրանք երբեմն ստանձնում են այն պատասխանատվությունները, որոնք իրականում պետք է կատարի դպրոցը՝ օրինակ՝ նախաձեռնելով դպրոցի ընտրությունը, ուսումնական նյութերի պատրաստումը և այլն: Հաշմանդամությունը նրանք ընկալում են որպես անհատական առանձնահատկություն, որի հանդեպ անհրաժեշտ է դրական մոտեցում և ուսումնական ու կենսական միջավայրի համապատասխան փոփոխություններ:

Նրանք հաճախ հանդես են գալիս որպես ակտիվիստներ՝ ձգտելով փոփոխություններ ներմուծել ինչպես իրենց երեխայի, այնպես էլ ընդհանրապես հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթական հնարավորությունների բարելավման համար: Այս ակտիվիզմը, սակայն, ուղեկցվում է զգալի ծանրաբեռնվածությամբ և հոգնածությամբ: Նրանց ներգրավվածությունը դուրս է գալիս դպրոցի սահմաններից՝ ընդգրկելով նաև տարբեր արտադպրոցական ոլորտներ:

Բ) ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ, որոնց երեխաները սովորում են հանրակրթական դպրոցների զեսուրս սենյակի մոդելով

Ռեսուրսային սենյակի նոր փորձարկվող մոդելով սովորող երեխաների ծնողների կողմնորոշումները բնութագրվում են բարձր ակնկալիքներով՝ կապված իրենց երեխաների նկատմամբ ցուցաբերվող հատուկ ուշադրության և աջակցության հետ: Այստեղ ակնհայտ է «մասնագիտական խոստման» սպասումը, ներառյալ թերապևտիկ աջակցության առումով: Սկզբնական փուլում ծնողները որոշակի դիմադրություն են ցուցաբերել այս նոր մոդելի նկատմամբ՝ մտահոգվելով խարազանման, ոչ բավարար պաշտպանված միջավայրի և լրացուցիչ բացառման ռիսկերի շուրջ: Սակայն մոդելի ներդրումից հետո ծնողների նկարագրություններում հիմնականում գերակշռում է գոհունակությունը՝ հատկապես

դասարանում հասակակիցների հետ համատեղ ուսուցման և ռեսուրս սենյակում անհատական աջակցության համադրության շնորհիվ. առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող այն երեխաների ծնողների կողմնորոշումները, որոնց երեխաները սովորում են վերջերս փորձարկվող «ռեսուրսային սենյակի» մոդելով, արտահայտում են բարձր ակնկալիքներ՝ իրենց երեխաների նկատմամբ ցուցաբերվող առանձնահատուկ ուշադրության և աջակցության վերաբերյալ՝ այսպես կոչված «մասնագիտական խոստման» ակնկալիք (ներառյալ թերապևտիկ աջակցության առումով): Սկզբնական փուլում ծնողները որոշակի դիմադրությամբ են մոտեցել այս նոր և անծանոթ մոդելին՝ մասնավորապես պոտենցիալ խարազանման վտանգի, ոչ բավարար պաշտպանված ուսումնական միջավայրի և լրացուցիչ բացառման ռիսկի պատճառով: Այնուամենայնիվ, մոդելի ներդրումից հետո իրենց փորձառությունների նկարագրություններում ծնողները հիմնականում արտահայտում են գոհունակություն՝ հատկապես դասարանային միջավայրում հասակակիցների հետ համատեղ ուսուցման և ռեսուրսային սենյակում իրականացվող անհատական աջակցության համադրության առնչությամբ.

«Մասնագետները անհատական աշխատանք են կատարում, ուշադիր են երեխայի նկատմամբ և լավ վերաբերմունք են ցուցաբերում»: (IV | Հ2_1) Ծնողները դրական են գնահատում դիդակտիկ հատուկ մոտեցումներն ու ուսումնական նյութերը, ինչպես նաև նկատում են առաջընթաց՝ և՛ ուսումնական, և՛ վարքային առումներով: Նրանք գոհ են նաև հասակակիցների հետ շփումից, որն երևում է, օրինակ, հետևյալ արտահայտությունից.

«Նախկինում նա չէր մասնակցում դասերին, բայց այժմ որոշ չափով մասնակցում է՝ շնորհիվ անձնական օգնականի»: (IV | Հ2_2)

Այս մոդելի շրջանակում ծնողները նաև ընկալում են մասնագիտական աջակցությունը որպես որոշակի փոխհատուցում՝ հաշվի առնելով, որ նրանցից շատերը առերեսվում են լարված և ծանր ընտանեկան իրավիճակների: Նրանք դրական են գնահատում այն աջակցությունը, որը

մասնագետները տրամադրում են (օրինակ՝ տնային աշխատանքների կատարման օգնությունը)։

Գ) ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները, որոնց երեխաները սովորում են ներառական դպրոցներում՝ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների հետ

ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողների այս խումբը ցուցաբերում է պայմանական աջակցություն ներառմանը։ Ներառումը ընկալվում է բացառապես ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների համատեքստում։ Չնայած դրական դիրքորոշումներին, ծնողների խոսքում առկա են անորոշություններ և թերահավատություն՝ կախված հաշմանդամության ընկալվող ծանրությունից։

Ծնողները, հատկապես ծանր հաշմանդամություն ունեցող երեխաների դեպքում, տեսնում են խոչընդոտներ դասերի բնականոն ընթացքի համար՝ կապված վարքային դժվարությունների կամ դանդաղ ուսուցման տեմպի հետ.

«Բնականաբար, այդ երեխաները խանգարում են, ուսուցիչը չի կարող թողնել ողջ դասարանն ու զբաղվել միայն այդ երեխայով։ Որոշ հատուկ ուսուցիչներ նստում են նրանց կողքին ու հետևում են»։ (IV | Հ3_1)

«Թեթև» հաշմանդամությունները, ըստ նրանց, պակաս խանգարող են։ Հաշմանդամության ընկալումը շատ հաճախ ուղեկցվում է խղճահարությամբ, բարեգործական վերաբերմունքով և երբեմն կրոնական մեկնաբանություններով, որոնք կարող են անուղղակիորեն արժեզրկող ազդեցություն ունենալ՝ ընդգծելով տարբերությունները.

«Մեր երեխայի ուսումը, իհարկե, մի քիչ կտուժի, որովհետև այդ երեխաները կխանգարեն դասին կամ հանգիստ չեն նստի, բայց մեր երեխաները պետք է տեսնեն, որ կան նման երեխաներ, բայց իհարկե նրանք մեղավոր չեն, որ այդպես են ծնվել»։ (IV | Հ3_2)

Միևնույն ժամանակ, դասարանային իրավիճակների նկարագրություններում նկատվում են ցածր ակնկալիքներ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների նկատմամբ, ինչը հակադրվում է

գոյություն ունեցող՝ արդյունքակենտրոն կրթական կառուցվածքները պահպանելու դիրքորոշմանը։

Դ) ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները, որոնց երեխաները սովորում են սովորական դպրոցներում, որտեղ չկան ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներ

ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողների տեսակետները, որոնց երեխաները սովորում են սովորական (համայնքային) դպրոցներում, ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին դրական լույսի ներքո են ներկայացում։ Ներառական կրթությունը ներկայացվում է որպես դրական և ընդունված երևույթ։ Սակայն այս ընկալումները ձևավորվում են ոչ թե անձնական փորձառության, այլ՝ հաշմանդամության վերաբերյալ աղոտ պատկերացումների հիման վրա, որոնք պայմանավորված են նրանց հետ շփման բացակայությամբ։ Այս մոտեցումներում հաճախ են հանդիպում կարծրատիպեր, խղճահարությամբ և կրոնական պատկերացումների ազդեցությամբ ձևավորված գաղափարներ ու պատկերներ հաշմանդամության մասին (օրինակ՝ ֆիզիկական հաշմանդամությունը սայլակին գամված լինելն է)։ Անհավասարության, տարբերության և հաշմանդամության հարցերի հետ կապված նրանց ներգրավվածությունն ու պարտավորությունը մնում են հեռավոր և մակերեսային, ինչը արտացոլվում է այնպիսի հայտարարություններում, ինչպիսիք են՝

«Գիտեմ որոշ բաներ, քանի որ աղջիկս դա է ուսումնասիրում։ Գիտեմ, որ ներառական կրթությունը նշանակում է, երբ դասարանում կա հաշմանդամություն ունեցող երեխա, և մենք նրան կոչում ենք ներառական կրթություն ստացող երեխա։ Ինչքան ես գիտեմ, մեր դպրոցում այդպիսի երեխա չկա, բայց եթե լինի, դասարանում շատ բարի վերաբերմունք կունենանք։ Մենք որևէ խնդիր չենք տեսնում. ի՞նչ տարբերություն՝ երեխան սայլակով է, թե քայլող է»։ (IV | Հ4_1)

«Ենթադրենք, մենք այդ իրավիճակում ենք և բոլորը մեզ են անտեսում։ Մենք անպայմանորեն կմեկուսանանք, հոգեբանական լարվածություն կառաջանա։ Պետք է նրանց

հետ միշտ նորմալ շփվենք : Նրանք մարդիկ են, ի՞նչ կարող են անել՝ Աստված նրանց այդպես է ստեղծել»: (IV | Ա4_2)

Միևնույն ժամանակ, ձևավորվում է «նորմալ» (ԿԱՊԿ չունեցող երեխաներ) և «շեղված» (ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներ) երեխաների հստակ ու երկակի պատկերացումներ, որոնց բացասական կողմերն ու դժվարությունները վերագրվում են վերջիններիս: Այդպիսով, հաշմանդամության և ներառման վերաբերյալ դրական ներկայացումները նսեմացվում են այն հստակ համոզմամբ, որ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները կարիք ունեն հատուկ դպրոցների և միջավայրերի և չեն կարող ընկալվել որպես սովորական դպրոցական կյանքի մաս: Սա պարզ է դառնում, օրինակ, հետևյալ պնդումից.

«Բայց եթե հարցնեք իմ կարծիքը, ապա կարծում եմ, որ այս երեխաների համար պետք է լինի առանձին դասարան և առանձին ուսուցիչ, կամ նույնիսկ առանձին դպրոց, որտեղ բոլոր երեխաները իրար նման կլինեն՝ անգամ դասի խանգարելու առումով»: (IV | Հ4_3)

Հետևաբար, դպրոցները պատասխանատու չեն աշակերտների հատուկ կարիքներին հարմարվելու համար:

Տարբերություններ և երկիմաստություններ

Դեպքերի համեմատական վերլուծությունը բացահայտում է մի շարք առանձնահատկություններ և զգալի տարբերություններ ծնողների փորձառություններում.

- <u>Դպրոցի գործառույթը և վարքի սպասելիքները.</u> Ակնհայտ են տարբերությունները ԿԱՊԿ ունեցող և ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողների միջև՝ կապված դպրոցի գործառույթի, ակնկալիքների և երեխաների բազմազանությանը արձագանքելու ձևերի հետ: Այս տարբերությունները առավել շեշտվում են այն իրավիճակներում, երբ առկա են տեսանելի վարքային առանձնահատկություններ կամ ուսումնական գործընթացի և դպրոցի կարգուկանոնի խախտումներ: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները դպրոցը դիտում են որպես հիմնական պատասխանատու՝ ապահովելու համար, որ տարբեր վարքագծային դրսևորումներին

տրվի զգայուն և ներառական արձագանք: Նրանց համար դպրոցը հասարակության փոքր մոդելն է, որը պետք է երեխաներին նախապատրաստի հասարակական բազմազանությանը: ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները, հակառակը, ուսումնական ակնկալիքների և ակադեմիական առաջադիմության տեսանկյունից փոփոխության մեծ անհրաժեշտություն չեն տեսնում:

- Աջակցություն/Խթանում. ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները ներառական կրթությունը դիտարկում են որպես իրենց երեխայի համար հանրակրթական դպրոց հաճախելու հնարավորություն: Հետևաբար, նրանք հույս ունեն և ձգտում են, որ իրենց երեխան աջակցություն ստանա (օրինակ՝ հատուկ նյութերի, հարմարեցումների, տարբերակված ուսուցման կամ հատուկ կարիքի օգնականի նշանակման միջոցով): ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների խմբի ներսում, սակայն, նկատվում են կարևոր տարբերություններ: Այն ծնողները, ովքեր ընտրել են ռեսուրս սենյակի նոր փորձարկվող մոդելը, ունեն ավելի կոնկրետ, բարձր և մասնագիտացված ակնկալիքներ իրենց երեխայի աջակցության վերաբերյալ: Այսպիսով, այս ծնողները դրսևորում են առավել գիտակցված վերաբերմունք իրենց երեխաների առանձնահատուկ կարիքների նկատմամբ, իսկ այդ կարիքները առավել նպատակահարմար ձևով կարող են բավարարվել հենց ռեսուրս սենյակի մոդելի շրջանակում:
- Հաշմանդամության ընկալումը. Ծնողների կողմնորոշումներում կան էական տարբերություններ՝ կապված հաշմանդամության մասին պատկերացումների հետ: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները հաշմանդամությունը դիտում են որպես երեխայի առանձնահատուկ բնութագրիչ, որի հիման վրա դպրոցի, ընտանիքի և այլ աջակցության միջոցով կարող է իրականացվել ուսուցումն ու զարգացումը (ակտիվ ընկալում): ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողների մոտ, հակառակը, հաճախ դիտվում է առավել

ստատիկ և էսենցիալիստական պատկերացում հաշմանդամության վերաբերյալ։ Վերջինս հաճախ պայմանավորված է կրոնական ավանդույթներով ազդեցությամբ և ներկայացվում է որպես երեխայի «խնդիր», «տառապանք» կամ «աստվածային որոշում»։ Այս մոտեցումն ունի բարեգործական ենթատեքստ, սակայն զրկված է զարգանալու հեռանկարից (պասիվ ընկալում)։

2. Վրաստան (Թբիլիսի)

Ինչպես Հայաստանի դեպքում, այնպես էլ Վրաստանի համար, ծնողական համապատասխան խմբերի ձևավորած կողմնորոշումների շրջանակները նախ ներկայացվում են առանձին: Այնուհետև, դրանց հիման վրա բացահայտվում են համընդհանուր օրինաչափություններն ու լարվածության ոլորտները:

Ա) ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ հանրակրթական դպրոցում

Հանրակրթական դպրոցներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների կողմնորոշումները վկայում են նրանց բարձր ներգրավվածության և պատասխանատվության զգացումի մասին՝ ուղղված իրենց երեխաների կրթությանը: Նրանք պատրաստակամ են հատկացնել անձնական ժամանակ, ռեսուրսներ և աջակցություն՝ ապահովելու համար, որ իրենց երեխան կարողանա մասնակցել դասարանային կյանքին: Այս մոտեցումն արտահայտվում է, օրինակ, հետևյալ մեջբերման մեջ.

«Այն, որ իմ երեխան շատ լավ, գերազանցող աշակերտ է, և դրա համար, դժբախտաբար, դպրոցը ոչինչ չի արել: Ես կողքի եմ դրել անձնական կյանքս, ընտանիքիս կյանքը՝ ամեն ինչ կանգ է առել, և ես ահռելի ժամանակ եմ նվիրում այս ամենին»: (IV | Վ1_1)

Այս գործընթացում ծնողները ձգտում են, որ իրենց երեխաները ստանան հնարավորինս «նորմալ» կրթություն (օրինակ՝ ընդհանուր կրթական ծրագրով) և կարողանան սովորել հասակակիցների հետ միասին: Նրանք դա դիտում են որպես սեփական պատասխանատվություն՝ ապահովելու, որ իրենց երեխան դպրոցում ստանա համապատասխան աջակցություն: Չնայած նրանք գոհունակություն են արտահայտում հատուկ կրթության ուսուցչի աշխատանքի նկատմամբ, բայց փոփոխությունների կարիք են տեսնում սովորական ուսուցիչների և ամբողջ դպրոցի մոտեցումների մեջ, մասնավորապես՝ աջակցելու պատրաստակամության և վերաբերմունքի առումով: Անընդհատ պահանջներ ներկայացնելը նրանց համար չափազանց ծանր է, և երբեմն

նրանք զգում են հյուծվածություն և հիասթափություն՝ այդ թվում նաև իրենց և իրենց երեխայի նկատմամբ դրսևորվող հաշմանդամության ընկալումների ու վերաբերմունքների պատճառով, ինչի մասին վկայում է, օրինակ, հետևյալ մեջբերումը.

«Ես չպետք է նրանց սա սովորեցնեմ: Պետությունն է, որ պետք է զարգանա... այն պետք է զարգացնի ներառական կրթությունը այնպես, որ ես ստիպված չլինեմ նրանց սովորեցնելու: Երբ ես բերում եմ իմ երեխային, նրանք արդեն պետք է տեղեկացված լինեն»: (IV | Վ1_2)

Չնայած քննադատությունը հաճախ զսպված է, ծնողները երբեմն իրենց երեխայի վրա են տեղափոխում դպրոցին հարմարվելու պատասխանատվությունը՝ խուսափելով համակարգային խնդիրների բացահայտ բարձրաձայնումից:

Բ) ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ հատուկ դպրոցում

Հատուկ դպրոց հաճախող երեխաների ծնողների կողմնորոշումները ընդգրկում են բարձր հետաքրքրվածություն և ձգտում՝ իրենց երեխաների կարիքներին համապատասխան աջակցություն ապահովելու ուղղությամբ: Դպրոց ընտրելիս նրանք մեծապես հիմնվում են ախտորոշման վրա, ինչպես նաև նախկինում հանրակրթական համակարգում ունեցած բացասական փորձառությունների: Հանրակրթական դպրոցները ներկայացվում են որպես «կոշտ», «սառը» և քիչ ընդունող միջավայրեր, մինչդեռ հատուկ դպրոցները՝ որպես «փափուկ», «ջերմ» և «ապահով» տարածքներ: Սա նկատելի է, օրինակ, ծնողի կողմից դպրոցի ընտրության հիմնավորման մեջ.

«Հարազատներիցս մեկն ասաց, որ իրենք էլ նման երեխա ունեին, և ծնողները բողոքում էին՝ ասելով, որ չեն ուզում, որ իրենց երեխաների կողքը նստի աուտիստիկ երեխա: Այդ երեխան ոչ մի վատ բան չէր արել»: (IV | Վ2_1)

Հատուկ դպրոցները ընկալվում են որպես «անվտանգ տարածք», ոչ թե մասնագիտական միջավայր: Ակադեմիական առաջընթացը հաճախ երկրորդական է դառնում համեմատած անվտանգության և խնամքի զգացողության հետ: Ծնողները պատրաստ են ընդունել նաև երկար ճանապարհ, կրճատված

դասարանային ժամեր և այլ սահմանափակումներ՝ հանուն ապահով միջավայրի։ Թեև ծնողները հատուկ դպրոցի ուսուցման միջավայրը համարում են առավել համապատասխան, իսկ ուսուցիչներին՝ հաշմանդամության ոլորտում ավելի փորձառու, այնուամենայնիվ, ծնողները տեսնում են բարելավման կարիք հատկապես թերապևտիկ ծառայությունների, նպատակային աջակցության և ընտանիքի հետ հաղորդակցության ոլորտներում։ Նրանք հաճախ չեն տեղեկացվում այն մեթոդների ու ռազմավարությունների մասին, որոնք կիրառվում են իրենց երեխայի հետ աշխատանքի ընթացքում։

Գ) ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողներ սովորական դպրոցում

ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողների կողմնորոշումները բնութագրվում են դպրոցական համակարգին և գործող ուսումնական պրակտիկային բարձր համապատասխանությամբ։ Նրանք հաճախ ունենում են երկակի դեր (օրինակ՝ մայր և ուսուցիչ, մայր և օգնական), ինչը հավելյալ ազդեցություն է ունենում նրանց դիտանկյունների վրա։ Ներառումն ընկալվում է որպես կարևոր սոցիալական նպատակ, սակայն միաժամանակ՝ դժվար իրագործելի՝ հատկապես այն դեպքերում, երբ առկա են տեսանելի կամ խանգարող վարքային առանձնահատկություններ։

Այս ծնողների համար առաջնայինը դասարանում կարգուկանոնի պահպանումն է, և նրանք հատուկ կարիքի օգնականի դերը գնահատում են որպես առանցքային, քանի որ վերջիններս աջակցում և ուշադրություն են ցուցաբերում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին՝ միաժամանակ դասարանում ստեղծելով նորմալ կարգուկանոն։ Այս դիրքորոշումը հստակ դրսևորվում է, օրինակ, հետևյալ մեջբերման մեջ.

«*[...] ուսուցման գործընթացի ընթացքում օգնականը, այնքանով որքանով դա իր պարտականությունն է, կենտրոնանում է իր առաջադրանքի վրա, որպեսզի մյուս երեխաներին չխանգարեն։ Նրանք ամեն ինչ անում են, որ դասի ընթացքը ընդհանրապես չխաթարվի, ուստի սա լավ է*»։ (IV | Վ3_1)

Համապատասխանաբար, այս դիրքորոշումը փաստում է, որ ծնողները չեն հետապնդում ներառման ավելի լայն, փոխակերպող օրակարգ: Դասարանների բազմազանությանը հարմարվելը նրանց դիտարկմամբ դպրոցների հիմնական պարտականությունն չէ, և ուսուցիչների դերը սահմանափակվում է միայն ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին աջակցելու գործառույթով:

Տարբերություններ և երկիմաստություններ

Այստեղ ևս, ծնողների փորձառությունների համադրությունը բացահայտում է որոշ տարբերություններ.

- *Հեռավորություն ընդդեմ մոտիկության*. ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները, լինելով սովորական դասարանների միջավայրում, քիչ հետաքրքրություն են ցուցաբերում ներառական կրթության և հաշմանդամության հարցերի նկատմամբ: Նման հակվածություն նկատվում է նաև սովորական ուսուցիչների մոտ: Ի հակադրություն՝ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները խորապես ներգրավված են ներառական կրթության և հաշմանդամության հարցերի մեջ, ծանոթ են ախտորոշումներին և աջակցության համակարգերին: Թեև սա հասկանալի է, սակայն, հանգեցնում է դպրոցներում պատասխանատվության զուգահեռ և երկակի համակարգերի:
- *Նորմալացում ընդդեմ մասնագիտացման.* ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների մոտ նկատվում է իրենց երեխաների համար սահմանած նպատակների տարբերություն: Հանրակրթական դպրոց հաճախող երեխաների ծնողները ձգտում են «նորմալ» ուսումնական միջավայրին (տան մոտիկություն, հասակակիցների հետ ուսուցում, նույն ուսումնական ծրագիրը, ակադեմիական որակավորում): Հատուկ դպրոց ուղարկող ծնողները գերադասում են մասնագիտացված, պաշտպանված ուսումնական միջավայր, ինչը պայմանավորված է երեխաների բարձր աջակցության կարիքներով, ինչը ենթադրում է, որ այդ երեխաներն ավելի խոցելի են և ավելի մեծ աջակցության կարիք ունեն իրենց ծնողներից:

- *Հյուծիչ փոխհատուցում ընդդեմ անտարբերության*. ԿԱՊԿ ունեցող և չունեցող երեխաների ծնողների միջև առկա է դպրոցական իրավիճակին առնչվող գործնական մոտեցումների նկատելի տարբերություն: Այստեղ «անտարբերություն» հասկացությունը չի նշանակում անտեղյակություն, այլ՝ չմիջամտելու պրակտիկա: ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները, ինչպես նաև սովորական ուսուցիչները, քիչ են մտահոգվում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կարիքներով: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին դեպի հատուկ ուսուցիչների կամ հատուկ կարիքի օգնականների ուղղորդելը բնութագրվում է որպես «հարթ անցում»՝ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին հանրակրթական դպրոցներում կրթությամբ ապահովելու առումով: Ի հակադրություն, ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները մեծապես ներգրավված են իրենց երեխաների կրթական գործընթացում: Անկախ նրանից, թե նրանք իրենց երեխային ուղարկում են հանրակրթական, թե հատուկ դպրոց, իրենց կարծիքով զգալի չափով փոխհատուցում են համակարգի բացերը: Հատուկ դպրոց հաճախող երեխաների ծնողները բախվում են լոգիստիկ և ֆինանսական ծախսերի, ինչպես նաև դպրոցական ժամերի կրճատման հետ (և, հետևաբար, երեխաների խնամքի վրա ծախսվող ավելի շատ ժամանակ, և ավելի քիչ ժամանակ աշխատանքային զբաղվածության համար): Մյուս կողմից, հանրակրթական համակարգում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները մտահոգված են հարմարեցումների և համապատասխան առաջադրանքների ապահովմամբ:
- *Խոչընդոտակենտրոն (միջավայրային) մոտեցումն ընդդեմ հաշմանդամություն վրա կենտրոնացած (օնտոլոգիական) մոտեցման.* Վերջին տարբերակումը նկատվում է հարակրթական և հատուկ դպրոցներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների միջև: Հանրակրթական դպրոցների ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները հաշմանդամության խնդիրները դիտարկում են առավելապես երեխայի ուսումնական միջավայրում առկա խոչընդոտների համատեքստում՝ նպատակ ունենալով ուսումնական միջավայրի հարմարեցումը, որպեսզի

երեխան կարողանա որքան հնարավոր է «նորմալ» ձևով մասնակցել հանրակրթական դպրոցի կյանքին: Հատուկ դպրոցներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները, ընդհակառակը, ավելի մտահոգ են հաշմանդամության՝ մտավոր կամ ֆիզիկական սահմանափակումներով, և համապատասխանաբար՝ հաշմանդամությունից բխող կարիքների մասնագիտացված, երբեմն նաև անհատականացված մոտեցման ապահովման հարցերով: Հետազոտական խումբը (տես վերևում) ենթադրում է, որ այս տարբերությունը կարող է կապված լինել այն հանգամանքի հետ, որ ընդհանուր և հատուկ դպրոցներ հաճախող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները ունեն աջակցության տարբեր մակարդակի պահանջներ:

Եզրակացություն

Վերլուծական մակարդակում փաստաթղթային մեթոդի կիրառմամբ հնարավոր դարձավ ձևավորել ծնողական կողմնորոշումների նախնական տիպաբանություն (տե՛ս Գծագիր 1): Հաշվի առնելով հետազոտության որակական բնույթը՝ այս տիպաբանությունը պետք չէ համարել ներկայացուցչական. այն, սակայն, հնարավորություն է տալիս համակարգված և հակիրճ կերպով արտացոլել նախնական արդյունքները:

	Գործունեության ձև (անձ)	Աջակցության տեսակ (կառուցվածք)
Սովորական – ԿԱՊԿ ունեցող/ չունեցող երեխաների ծնողներ	Հեռավար	Պահպանողական
Սովորական – ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ	Ներգրավված (փոխակերպող)	Պահանջատիրական
Հատուկ – ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողներ	Ներգրավված (անհատականացնող)	Վստահող

(Գծագիր 1 – Ծնողական կողմնորոշումների տիպաբանություն)

Ինչպես ցույց են տալիս հարցազրույցների նախորդ վերլուծությունները, ծնողները ներառական կրթության նկատմամբ դրսևորում են վերաբերմունքի և գործելակերպի բազմազան ձևեր (գործունեության ռեժիմ), որոնք ուղեկցվում են համապատասխան աջակցական մոտեցումներով: Տիպաբանությունը պարզ ներկայացնում է մի շարք տրամաբանական օրինաչափություններ: ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները հիմնականում հանդես են գալիս հեռավոր և պահպանողական դիրքորոշմամբ. նրանք հակված են պահպանելու առկա կառուցվածքներն ու մշակութային պրակտիկաները և ներառման գործընթացում մեծ փոփոխություններ չեն ակնկալում: Ի հակադրություն, հանրակրթական դպրոցներում ընդգրկված ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները դրսևորում են բարձր ներգրավվածություն և փոխակերպող դիրքորոշում: Նրանք նպաստում և նաև պահանջում են (թեև ոչ ագրեսիվ կերպով) ուսումնական միջավայրի հարմարեցում, ուսուցման տարբերակում և սոցիալական մասնակցության ապահովում: Այս ծնողները հաճախ հանդես են գալիս «փոփոխական» մոտեցմամբ՝ փորձելով նպաստել դպրոցական մշակույթի և կառուցվածքների բարելավմանը: Հատուկ դպրոց հաճախող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները նույնպես ներգրավված են փոխհատուցողական և կազմակերպչական գործընթացներում, սակայն այս դեպքում առաջնային է երեխայի անհատական (բարձր) աջակցության ապահովումը: Այս ծնողների հետաքրքրությունն առավելապես կենտրոնանում է մասնագիտացված և հաստատակարգ աջակցությանը, և նրանք համեմատաբար քիչ են կենտրոնանում կրթական կառուցվածքների կամ մշակույթի լայնամասշտաբ փոփոխությունների վրա:

Միջազգային փորձագիտական դիսկուրսի համատեքստում այս հետազոտության արդյունքները հաստատում են այն դիտարկումը, որ ծնողները հանդես են գալիս որպես իրենց երեխաների (հատկապես՝ հաշմանդամություն ունեցող) հիմնական պաշտպաններ (Mann 2017; Mann et al. 2024; Harry & Ocasio-Stoutenburg 2021): Ապացուցված է, որ հատկապես հանրակրթական դպրոցներ

հաճախող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները դրսևորում են բարձր մակարդակի ակտիվ շահապաշտպանություն: Բացի այդ, համաձայն Trescher 2020-ի, ծնողները մեծապես ներգրավված են իրենց երեխաների վերաբերյալ որոշումների կայացման գործընթացներում: Երեխաների նման, ծնողներն էլ ներգրավված են ինստիտուցիոնալ ներառման և բացառման ուժային գործընթացներին, որոնք հաճախ կարող են լինել հյուծիչ և ժամանակատար: Հստակ է դառնում նաև, որ հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների ծնողները ավելի համաձայն են ներառման գաղափարի հետ, քան հաշմանդամություն չունեցող աշակերտների ծնողները (Alsulami & Ault 2024; Paseka & Schwab 2020): Գերմանիայում իրականացված համանման հետազոտություններում նկատվում է բարձր աստիճանի համընկնում հանրակրթական դպրոցների ծնողական կողմնորոշումների հետ (Hackbarth & Köpfer 2024): Սակայն զգալի տարբերություն է արձանագրվում հատուկ դպրոցների ծնողների դիրքորոշումների դեպքում: Չնայած այստեղ ծնողները նույնպես մեծ ուշադրություն են դարձնում իրենց երեխաների անհատական կարիքներին, Հայաստանի և Վրաստանի հատուկ դպրոցների ծնողները անհամաչափորեն ավելի մեծ կազմակերպչական և փոխհատուցողական ջանքեր են գործադրում:

Հետևություններ և առաջարկություններ

Ինչպե՞ս կարող են ուսումնասիրության արդյունքները նպաստել կրթական փորձառության հետագա զարգացմանը: Նախ, կարևոր է շեշտել, որ այս ուսումնասիրությունը կենտրոնացած է բացառապես ծնողների տեսակետների վրա: Արդյունքում, այլ շահագրգիռ կողմերի դիրքորոշումները կարող են լիարժեքորեն արտահայտված չլինել: Ուսումնասիրության նպատակը ոչ թե դպրոցներում առկա դերակատարների աշխատանքի քննադատությունն է, այլ ծնողական փորձառությունների խորքային վերլուծությունը, որի հիման վրա հնարավոր է ձևակերպել բարելավմանն ուղղված եզրակացություններ:

Ուղենշային արդյունքներից ելնելով՝ հետազոտական խումբը մշակել է հետևյալ ընդհանուր առաջարկությունները.

- <u>Իրազեկվածության բարձրացում.</u> Դպրոցական համայնքի շահառուների և ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողների շրջանում անհրաժեշտ է բարձրացնել իրազեկվածությունը հաշմանդամության վերաբերյալ: Դա կարող է նպաստել դպրոցներում հաշմանդամության վերաբերյալ գիտելիքի խորացմանը և կարծրատիպերի վերացմանը, և այն գիտակցմանը, որ ներառական կրթությունը վերաբերում է ոչ միայն հաշմանդամությանն ու կարողություններին, այլև տարիքային, սեռային, սոցիալ–տնտեսական, մշակութային և միգրացիոն բազմազանությանը: Միևնույն ժամանակ, կարևոր է տեսանելի դարձնել այն մեծ ջանքերը, ճկունությունը և կազմակերպչական բեռը, որոնք կրում են ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ընտանիքները:

Հնարավոր կոնկրետ քայլեր.

- ծնողների համար հնարավորություններ ստեղծել՝ փոխադարձ շփման և փորձի փոխանակման, հատկապես անցումային փուլերում,
- դպրոցների ղեկավարությանը ներգրավել՝ որպես ներառական դպրոցի զարգացման նախաձեռնող, և հրավիրել ոլորտի մասնագետների՝ քննարկելու կարևոր և զգայուն թեմաներ,
- իրազեկման արշավներ սկսել ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողների շրջանում՝ սկսած տարրական դպրոցի առաջին դասարանից. կարելի է հատկապես քննարկել բազմազանության ու հավասարության թեմաները՝ դպրոցներում նորմատիվ պատկերացումները վերափոխելու նպատակով,
- տարածել դրական օրինակներ՝ ուսուցիչների հաջողված մեթոդների, դպրոցական նախագծերի և երեխաների առաջընթացի մասին՝ ներառումը հանդես բերելով որպես դրական փորձառություն:

- <u>Աջակցություն</u>. Հատուկ կարիքի օգնականները դարձել են նշանակալի օժանդակող դերակատարներ, քանի որ նրանք ոչ միայն ուղղակի աջակցում են բարձր կարիքներ ունեցող երեխաներին, այլև հաճախ հանդես են գալիս որպես ծնողների ձայնի փոխանցող: Սակայն նրանց դերը

բնութագրվում է երկիմաստությամբ և մեծ փոխգործակցության պահանջով դպրոցի դերակատարների հետ (տե՛ս Կարիտասի 2023թ. զեկույցը՝ Հայաստանի և Վրաստանի դպրոցներում աջակցության վերաբերյալ)։

- Երեխայի վերաբերյալ գիտելիքներ. Ծնողներն իրենց երեխաների վերաբերյալ կրում են կարևոր կենսագրական, զգայական և ինստիտուցիոնալ գիտելիք, որը ներկայումս դպրոցներում հաճախ թերօգտագործվում է։ Այս գիտելիքը կարող է հարստացնել ախտորոշման գործընթացը, նպաստել անհատականացված մոտեցումների մշակմանը, նվազեցնել կարծրատիպերը, և երեխային դիտարկել որպես ինքնուրույն անձնավորություն՝ յուրահատուկ կարիքներով և հնարավորություններով։

Օրինակներ կարող են լինել.

- ծնողների ավելի ակտիվ ներգրավում ԿԱՊԿ ախտորոշման գործընթացներում՝ կենսագրական տեղեկությունների, ընտանեկան փորձառությունների և երեխայի նախասիրությունների հիման վրա,
- դպրոցներին և ուսուցիչներին տրամադրել ավելի ամբողջական տեղեկատվություն և փաստաթղթեր՝ այն մասին, թե ինչպես գործել տվյալ ախտորոշումների շրջանակում՝ թե՛ դասարանում, թե՛ հասակակիցների միջև աջակցություն կազմակերպելիս։

- Հաղորդակցություն. Խորհուրդ է տրվում դպրոցներում ձևավորել հստակ, կառուցվածքային և միաժամանակ ճկուն հաղորդակցական ուղիներ, որոնց ներգրավված կլինեն նաև ծնողները։ Նման մոդելի օրինակ կարող է հանդիսանալ համագործակցային խորհրդակցական մոդելը (Porter, 1995), որի դեպքում շահագրգիռ կողմերը համակարգված կերպով տեղեկատվություն են փոխանակում, իսկ ծնողները ըստ անհրաժեշտության հրավիրվում են քննարկումների։ Միաժամանակ, կարևոր են մոդելները, որոնք խրախուսում են ծնողների միջև փոխգործակցությունը (հատկապես՝ ԿԱՊԿ ունեցող և

չունեցող երեխաների ծնողների միջև)՝ իրազեկվածության բարձրացման և փոխադարձ հասկացողության ձևավորման նպատակով։

Ուսուցիչների աջակցության հնարավոր ուղիներ.

- ավելի հաճախակի և թեթև բնույթի հանդիպումներ ծնողների և ուսուցիչների միջև՝ ուղղված կոնկրետ իրավիճակների քննարկմանը,
- դպրոցում աջակցող թիմի ձևավորում՝ ներառյալ դպրոցական հոգեբանների ներգրավմամբ՝ դասարանային աջակցություն և հմտությունների փոխանցում ապահովելու համար,
- ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման խթանում, հատկապես գյուղական համայնքներում, որտեղ ուսուցիչների թիվը հաճախ քիչ է, իսկ ներառական կրթության վերաբերյալ գիտելիքը՝ սահմանափակ,
- ծնողների և ուսուցիչների միջև գրավոր հաղորդակցման և փաստաթղթավորման համակարգի ընդլայնում՝ ապահովելու համար, որպեսզի ծնողների գիտելիքն ու դիտարկումները ներառվեն երեխայի կրթական գործընթացում։

Քանի որ Վրաստանի և Հայաստանի դպրոցական միջավայրերը իրարից տարբերվում են՝ պայմանավորված սոցիալական, մշակութային և քաղաքական առանձնահատկություններով, ինչպես նաև այն հանգամանքով, որ համեմատված տարածաշրջաններն ընդգրկում էին թե՛ քաղաքային, թե՛ գյուղական համայնքներ, առաջարկությունները ներկայացվում են ընդհանուր բնույթի։ Այս պատճառով դրանք անհրաժեշտ է համապատասխանեցնել յուրաքանչյուր դպրոցի կոնկրետ պայմաններին ու իրավիճակային առանձնահատկություններին։

Հաշմանդամության հասկացություններ

Քանի որ ծնողների կողմնորոշումները սերտորեն կապված են ներառական կրթության ըմբռնման հետ, դպրոցներում նրանց պատկերացումները հաշմանդամության (և

անբարենպաստության) վերաբերյալ նույնպես վերլուծվել և վերակառուցվել են՝ նույն ծնողական ընտրանքի և նույն խմբերի հիման վրա: Այս գործընթացում բացահայտվել են տարբեր կողմնորոշումներ և ընկալումների շրջանակներ:

- Նախ, ներկայացվում է ներառական դպրոցներում սովորող ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողների՝ ինչպես երկու երկրներում, այնպես էլ Հայաստանի այն ծնողների հաշմանդամության ընկալումը, որոնց երեխաները սովորում են համայնքային դպրոցներում, որտեղ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներ չկան: Այս երկու խումբը քննարկվում է միասին, քանի որ նրանց մոտ արձանագրված կողմնորոշումները մեծապես համընկնում են: Այս ծնողների մոտ հստակ տեսանելի է ԿԱՊԿ ունեցող և չունեցող երեխաների երկակի տարանջատումը՝ հատկապես վարքագծային առանձնահատկությունների գծով: Այդ տարբերության հիման վրա հաշմանդամությունն ընկալվում է ոչ թե առաջին հերթին բժշկական կամ գոյաբանական չափանիշներով, այլ՝ այն տեսանկյունից, թե որքանով է այն խաթարում դասի բնականոն և անխափան ընթացքը: Այլ կերպ ասած՝ հաշմանդամության «ծանրությունը» չափվում է դպրոցական կարգուկանոնի և դասարանում «համասեռ» վարքագծի պահպանման չափանիշներով: Ծնողները տարբերակում են «դասը չխանգարող» և «դասը խանգարող» երեխաներին՝ հաճախ պնդելով, որ մտավոր հաշմանդամությունը պակաս անհանգստացնող է, քան վարքագծային դժվարությունները.

  «Կան մի քանի դժվար երեխաներ, որոնք այնքան էլ... բա՛յց, իմ երեխայի դասարանում [ԿԱՊԿ ունեցող երեխան] ունի միայն մտավոր հետամնացություն, բայց երեխան հանդարտ է, ընկերասեր, ջերմ, ուսուցիչների համար որևէ խնդիր չի ստեղծում: [ԿԱՊԿ ունեցող երեխան] հնարավորինս ընդգրկված է ուսումնական գործընթացում, գրում է, կարդում է, լավ, իհարկե [ԿԱՊԿ ունեցող երեխան] մյուսների նման զարգացած չէ, բայց շատ փոքր խանգարում ունի, ասենք այդպես: Բայց մյուս դասարանում կա մի այդպիսի [ԿԱՊԿ ունեցող երեխա], ով չի նստում տեղում,

խանգարում է մյուս երեխաներին, գոռում է, աղմկում է, փախչում է, նույնիսկ զուգարանի դուռը...»։ (IV | Վ3_2)

Ինտելեկտուալ կամ ակադեմիական տարբերությունները (օրինակ՝ ուսումնական մակարդակների միջև խորացող բացը) ընկալվում են որպես երկրորդական։ Նկարագրությունների աղոտ և ոչ կոնկրետ բնույթը վկայում է աշակերտների նկատմամբ հուզական հեռավորության, ինչպես նաև հաշմանդամության մանկավարժա-դիդակտիկ ընկալման սահմանափակության մասին։ Ծնողների ուշադրությունը հիմնականում կենտրոնացած է դասարանի կարգուկանոնի պահպանման վրա, մինչդեռ ուսուցման և վարքագծի հարցերը հաշմանդամության բոլոր ձևերի դեպքում գրեթե չեն դիտարկվում։ Ուսուցման և վարքագծի հետ կապված «խնդրահարույց» աշխատանքը փոխանցվում է հատուկ կրթության ուսուցիչներին և հատուկ կարիքի օգնականներին՝ ակնարկելով, որ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների տեղը նախ և առաջ «հատուկ» մասնագետների պատասխանատվության ոլորտում է։ Այս խմբի ծնողները քիչ հետաքրքրվածություն են ցուցաբերում ներառական կրթության նկատմամբ և այն դիտում են բացառապես որպես ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների համար նախատեսված ձևաչափ, այլ ոչ թե՝ բոլոր երեխաների կրթության մոդել։ Բացի այդ, նրանք հաշմանդամությունը հաճախ ընկալում են որպես «Աստծո կողմից տրված», կայուն և ոչ փոփոխվող բնութագիր՝ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին դիտելով խղճահարության, բարեգործական վերաբերմունքի և ցավալի ճակատագրի տեսանկյունից՝ առանց զարգացման ներուժը լիարժեք տեսնելու։ Այսպիսով, անտեսվում է ներառական դպրոցներում մասնագիտացված մանկավարժական մոտեցումների անհրաժեշտությունը։

- Ներառական դպրոցներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները (Վրաստանում և Հայաստանում) կարծես ունեն ներառման ավելի լայն ըմբռնում։ Ինչպես նախորդ խմբի ծնողները, նրանք ևս տարբերակում են

հաշմանդամության տեսակները, սակայն չեն համարում, որ իրենց երեխաները խանգարում են դասի ընթացքը: Փոխարենը, նրանք շեշտում են հարմարեցումների, հատուկ ռեսուրսների և որակավորված անձնակազմի պակասը և պահանջում են ուսուցման անհատականացում՝ ֆիզիկական և մեթոդական հարմարեցումների, հատուկ կարիքի օգնականի, ինչպես նաև մասնագիտական զարգացման միջոցով՝ իրենց երեխաների կարիքներին պատշաճ արձագանքելու համար: Այս ծնողները հիմնականում պահանջատիրական են և ձգտում են փոխել կրթական կառուցվածքները և դպրոցական մշակույթը այնպես, որ դրանք ավելի համարժեք արձագանքեն իրենց երեխաների կարիքներին: Նրանք շեշտը դնում են երեխայի զարգացման ներուժի վրա և սահմանված հաշմանդամության շրջանակում էլ տեսնում են աճի և առաջընթացի հնարավորություն. Սա արտահայտվում է, օրինակ, հետևյալ մեջբերման մեջ.

«Կցանկանայի, որ դպրոցներում ավելի շատ հոգեբաններ և լոգոպեդներ լինեին, որպեսզի հետևեն երեխաների զարգացմանը: Այդ մասնագետները գալիս են շաբաթը մեկ կամ երկու անգամ, և սա խնդիր է, քանի որ այդ պայմաններում երեխաների զարգացումը դժվար է»: (IV | Հ1_2)

Սակայն այս խմբում կան նաև ծնողներ, որոնք չեն ձգտում փոխել դպրոցի կառուցվածքները, այլ հակառակը՝ անհատական վերահսկողության և ճնշման միջոցով փորձում են իրենց երեխային «հարմարեցնել» առկա վարքագծային և նորմատիվ շրջանակներին, որպեսզի նա «համապատասխանի»: Սա կարող է պայմանավորված լինել ամոթի զգացումով, սոցիալական նորմալացման ուժեղ ձգտումով և երեխայի՝ ստանդարտ կրթական ծրագրին համապատասխանելու ակնկալիքով.

«...մենք ունենք առուտիզմ ունեցող երեխաներ, ամբողջ երկիրն էլ չպետք է մեզ համար հարմարեցումներ անի, մենք ենք, որ պետք է մեր երեխաներին սովորեցնենք, թե ինչպես հարմարվել այս հասարակությանը»: (IV | Վ1_3)

Այնուամենայնիվ, այս ծնողական խմբի բոլոր ներկայացուցիչները ընդգծում են, որ ներառական կրթությունը կարևոր միջոց է սոցիալական ինտեգրման համար, իսկ դպրոցը՝ համայնքային և հասարակական ներառման առանցքային տարածք։ Երեխայի հաշմանդամությունն այստեղ հաճախ ընկալվում է որպես ծնողի «մասնագիտական դաշտ». ծնողները իրենց համարում են ոլորտի փորձագետներ և մասնագետների հետ հայտնվում ասիմետրիկ հարաբերության մեջ.

«Թիվ մեկ Խնդիրը մասնագետների հետ է. նրանք չգիտեն, թե ինչպես աշխատել նման երեխաների հետ, ինչ մեթոդներ կիրառել, ինչպես վարել»։ (IV | Հ1_3)

- Ռեսուրս սենյակում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները (Հայաստան) ընդհանուր առմամբ գոհ են մասնագետների աշխատանքից, ինչպես նաև դիդակտիկ հատուկ մոտեցումներից։ Նրանք ունեն ներառման համեմատաբար լայն պատկերացում և երեխայի հաշմանդամությունն ավելի շատ կապում են միջավայրի հարմարեցումների բացակայության, քան երեխայի գոյաբանական բնութագրի հետ։ Այդ պատճառով նրանք ակտիվորեն պահանջում են հարմարեցումներ և մասնագիտացված աջակցություն՝ երեխաների կարիքներին արձագանքելու համար։ Ծնողները ռեսուրս սենյակի մոդելը գնահատում են որպես հաջող՝ ընդգծելով երեխաների ակադեմիական առաջընթացը և մասնակցությունը հանրակրթական դասարանում.

«Քանի որ իմ երեխան ներգրավված է ծրագրում, նա սկսել է ավելի շատ ուշադրություն դարձնել դասերին և ավելի ակտիվ լինել դասարանում»։ (IV | Հ2_3)

Միևնույն ժամանակ, ինչպես մյուս ծնողները, այս խմբի ներկայացուցիչները ևս որոշակի կասկածներ ունեն ռեսուրս սենյակի սոցիալական միջավայրի վերաբերյալ և մտավախություն են հայտնում, որ վարքային շեղումներ ունեցող ԿԱՊԿ երեխաները կարող են խաթարել իրենց երեխայի ուսումնական առաջընթացը։ Ընդհանուր առմամբ, նրանք դրական են վերաբերվում թե՛ մասնագիտացմանը, թե՛ ներառմանը հանրակրթական

դասարաններում, սակայն կրկին շեշտում են ռեսուրս սենյակի սոցիալական բաղադրիչի խնդրահարույց լինելու ռիսկերը։

- Վերջապես, հատուկ դպրոցներում (Վրաստան) սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների մոտ ձևավորվում է հաշմանդամության ընկալման այնպիսի շրջանակ, որը հիմնված է ինստիտուցիոնալ խնամքի վրա։ Հաշմանդամությունը ներկայացվում է որպես երեխայի բնութագիր, իսկ ինստիտուցիոնալ խնամքը՝ որպես մեխանիզմ, որն ուղղված է վարքային դժվարությունների նվազեցմանը, որոնք դիտարկվում են որպես խնդրահարույց։ Ծնողները մեծ վստահություն են ունենում պատրաստված մասնագետների նկատմամբ։ Զարգացման նորմերի «չկատարման» տեսանկյունից ընկալվող հաշմանդամությունը դառնում է այն որոշիչ գործոնը, որով պայմանավորվում է դպրոցի ընտրությունը։ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները ներկայացվում են որպես նրանք, ովքեր չեն կարող բավարարել հանրակրթական դպրոցի պահանջները, և այդ պատճառով նրանց ուղարկելը հատուկ դպրոց ընկալվում է որպես «լեգիտիմ»։ Ինչպես ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների այլ ծնողական խմբերում, այս ծնողներն էլ ընդունում են իրենց երեխաների «տարբերությունը», սակայն՝ ի տարբերություն ներառական դպրոցների ծնողների, չեն պահանջում հանրակրթական դպրոցի համակարգային հարմարեցում։ Փոխարենը ընտրում են «հատուկ վայր»։ Սովորական դպրոցը նկարագրվում է որպես թշնամական միջավայր, մինչդեռ հատուկ դպրոցը՝ որպես անվտանգ տարածք, որտեղ երեխաները պաշտպանված են բացասական վերաբերմունքից և անիրագործելի ակադեմիական ակնկալիքներից։ Ի տարբերություն ներառական դպրոցներում և ռեսուրս սենյակներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողների՝ նրանք ակադեմիական բարձր առաջադիմություն չեն ակնկալում, այլ նախընտրում են անհատականացված, հիմնականում կյանքի հմտություններին ուղղված ուսումնական ծրագիր.

«Հիմա նա կարողանում է բազմապատկել եռանիշ թվերը, լավ բաժանում ու բազմապատկում է, ամեն ինչ, բայց անգամ շոկոլադ գնել չի կարող…» (IV | Վ2_2)

Համեմատելով բոլոր տարբեր խմբերի ծնողական կողմնորոշումները՝ արձանագրվում են ինչպես համանման այնպես էլ տարասեռ կողմեր։ Դրանք կարելի է մեկնաբանել որպես հաշմանդամության ընկալումներ, որոնք ձևավորվում են դպրոցական ինստիտուցիոնալ միջավայրի հետ առնչվող փորձառությունների հիման վրա։ Համանման հատկանիշների վրա կենտրոնանալով՝ կարելի է նշել, որ բոլոր ծնողները, ովքեր հարցազրույցներում անդրադարձել են ներառական կրթությանը, իրենց ուշադրությունը կենտրոնացնում են հենց ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների վրա։ Այսպիսով, ներառման ըմբռնումը գրեթե բոլոր խմբերի մոտ սերտորեն կապվում է հաշմանդամության հետ։ Մեկ այլ ընդհանուր գիծ է երեխաների երկակի դասակարգումը՝ ԿԱՊԿ ունեցող և ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների։ Ծնողների մեծ մասը հաշմանդամությունը դիտում է որպես երեխայի անձնական բնութագիր, որը պահանջում է մասնագիտացված արձագանք ինստիտուցիոնալ մակարդակում։ Բացի այդ, հաշմանդամության խնդիրը հիմնականում շոշափվում է վարքագծային դժվարությունների համատեքստում, իսկ դասարանի բազմազանությունը շատ հաճախ ընկալվում է որպես հավելյալ բեռ։ Ծնողների մեծ մասը պահանջում է մասնագիտացում, սակայն դրա նպատակները տարբեր են. ոմանց համար այն ուղղված է ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին աջակցությանը, մյուսների համար՝ նրանց ուղղորդմանը հատուկ ծառայությունների դաշտ։ Ներառական կրթության ոլորտում արձանագրվող առաջընթացը բոլոր խմբերի կողմից որոշակիորեն գնահատվում է, թեև տարբեր դիտանկյուններից՝ լինի դա ներառման ապահովումը, թե «չխանգարող» ուսումնական միջավայրի պահպանումը։

Ինչպես ցույց են տալիս վերևում ներկայացված մանրամասն բացատրությունները, հստակ տարբերակումներ են արձանագրվում։ ԿԱՊԿ չունեցող երեխաների ծնողները քիչ են կենտրոնանում ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների վրա և հաճախ հանդես են գալիս աղոտ նկարագրություններով, որոնց հիմնական առանցքը դասի «չխաթարված» ընթացքն է։ Նրանց

պատկերացումները հիմնականում կարծրատիպային են, մակերեսային և քիչ տեղեկացված։ Նրանք հակված են ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին հեռու պահել սեփական սոցիալական շրջապատից։ Ծնողները տարբերակում են հաշմանդամության տեսակները (մտավոր/վարքագծային), դրսևորում են որոշակի անտարբերություն և ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին ուղղորդում են դեպի հատուկ ուսուցիչներ և հատուկ կարիքի օգնականներ՝ ակնկալելով մասնագիտական փորձառություն։ Հաշմանդամությունը նրանց համար երեխայի անհատական և անփոփոխ բնութագիր է՝ անտեսելով նրանց զարգացման ներուժը։ Ընդհանուր առմամբ, հաշմանդամությունը ընկալվում է որպես աղոտ, երբեմն նույնիսկ ռոմանտիկ, քանի դեռ այն չի խաթարում դպրոցական կարգուկանոնը (ՀԵՌԱՎՈՐ՝ պահպանողական)։

Ներառական դպրոցներում և ռեսուրս սենյակներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները ունեն ներառման ավելի լայն, համակարգային ըմբռնում։ Դպրոցը նրանք դիտարկում են որպես կարևոր միջոց՝ հասարակության մեջ իրենց երեխաների ներառումն ապահովելու համար։ Նրանք պատրաստ են պահանջելու ինչպես հարմարեցումներ, այնպես էլ դպրոցի անձնակազմի մասնագիտական զարգացում՝ երեխաների կարիքներին ավելի համապատասխան արձագանքելու նպատակով։ Միևնույն ժամանակ, նրանք հաճախ ձգտում են նորմալացման և ակնկալում, որ ուսուցիչները կարողանան «կառավարել» իրենց երեխաների վարքագիծը, որպեսզի նրանք «համապատասխանեն» առկա միջավայրին։ Այստեղ հաշմանդամությունը դիտվում է որպես (անհատական) շեղում, որի շուրջ ծնողները ձևավորում են իրենց հատուկ գիտելիքը, որը նրանց ընկալմամբ գերազանցում է մանկավարժական պատրաստվածությունը (ԱԳՐԵՍԻՎ՝ պահանջատիրական)։

Հատուկ դպրոցներում սովորող ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ծնողները բարձր վստահություն ունեն հենց հատուկ դպրոցի ինստիտուտի նկատմամբ։ Նրանք շեշտում են իրենց երեխաների խոցելիությունը, վախենում են նրանց հնարավոր մեկուսացումից հանրակրթական միջավայրում և պաշտպանում «անվտանգ տարածքի» գաղափարը՝ մասնագիտացված դպրոցում։ Այս ծնողները ցանկանում են, որ իրենց երեխաները պաշտպանված լինեն և միաժամանակ ընդգծում են, որ վերջիններս կարող են

ավելի արդյունավետ զարգանալ մասնագիտացված միջավայրում, օրինակ՝

«Այս դպրոցն իմ երեխայի համար ճիշտ ընտրություն էր։ Դասարանում աշակերտները քիչ են, և ուսուցումն իրականացվում է անհատական մոտեցմամբ։ Իհարկե, հանրային դպրոցներն էլ առաջարկում են ներառական կրթություն, բայց ես վախենում էի, որ նա այնտեղ կարող է կորչել»։ (IV | Վ2_3)

Այստեղ հաշմանդամությունը դիտվում է որպես երկբևեռ թերացում («նորմալ» և «խնդրահարույց» սահմանագծով), որը պահանջում է մասնագիտական խնամք և աջակցություն (ՊԱՇՏՊԱՆՈՂԱԿԱՆ՝ վստահող)։

Գրականության ցանկ

Alsulami, B. & Ault, M. (2024). Short report: Parents' perspectives on inclusive schools for students with disabilities in Saudi Arabia, Research in Developmental Disabilities, Volume 151, 2024.

Barger, M. M., Kuncel, N. R., Kim, E. M., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *145*(9), 855–890. https://doi.org/10.1037/bul0000201

Hackbarth, A. & Köpfer, A. (2024). Wissensordnungen in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen [Orders of knowledge in educational relations]. In A. Goldbach, A. Langner, K. Mannewitz, S. Schuppener & N. Leonhardt (Hrsg.), Macht und Wissen - kritische Reflexionen im Kontext von Inklusion und Exklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 119-129.

Harry, B., & Ocasio-Stoutenburg, L. (2021). Parent advocacy for lives that matter. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *46*(3), 184–198. https://doi.org/10.1177/ 15407969211036442

Kavelashvili, N. (2017): Inclusive Education Georgia. In: Izzivi prihodnosti / Challenges of the Future, 2 (2), 89–101.

Mann, G.; Lynsey Kennedy-Wood & Linda Gilmore (2024) The role of parents in facilitating safe, quality, inclusive education for students with intellectual disabilities: the position of the Disability Royal Commission, Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities, 11:1, 107-120, DOI: 10.1080/23297018.2024.2337756

Mann, G. (2017). *An exploration of parental decisions to transfer children from regular to special schools* [Doctoral dissertation]. University of Queensland.

Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. European Journal of Special Needs Education, 35(2), 254-272. DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232

Tchintcharauli, T. & Javakhishvili, N. (2017). Inclusive education in Georgia: current trends and challenges. In: British Journal of Special Education 44 (4), 465-483.

Trescher, H. (2020). Eltern und ihre Kinder mit geistiger Behinderung im Hilfesystem [Parents and their children with intellectual disabilities in the support system]. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 89(3), 150-164.

Ziemen, K. (2019). Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz. Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder [The unsolved phenomenon of competence. Competence by parents of children with SEN]. Butzbach-Griedel: Afra-Verl.