

Ձեկույց Հայաստանում ներառական մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգի վերաբերյալ



Ձեկույց

Հայաստանում ներառական մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգի վերաբերյալ

Պատրաստվել է Եվրոպայի խորհրդի «Մարդու սոցիալական իրավունքների ամրապնդումը
Հայաստանում» ծրագրի (2024-2025 թթ.) շրջանակներում

Պատրաստվել է՝

Պեր-Օկե Ռոսվալի և
Տաթևիկ Մանուկյանի կողմից

Սույն աշխատության մեջ արտահայտված կարծիքները
հեղինակ(ներ)ի պատասխանատվությունն են և կարող են
չարտացոլել Եվրոպայի խորհրդի պաշտոնական
քաղաքականությունը:

Սույն զեկույցը պատրաստվել է Եվրոպայի խորհրդի «Մարդու
սոցիալական իրավունքների ամրապնդումը Հայաստանում»
(2024-2025 թթ.) ընթացքում

Մեջբերումները (մինչև 500 բառ) թույլատրվում են՝
բացառությամբ առևտրային նպատակների համար,
պայմանով, որ պահպանվում է տեքստի
ամբողջականությունը, քաղվածքը չի օգտագործվում
համատեքստից

դուրս, չի պարունակում թերի տեղեկատվություն կամ այլ
կերպ չի մոլորեցնում ընթերցողին տեքստի բնույթի,
շրջանակի կամ բովանդակության

մասով: Սկզբնաղբյուր տեքստը միշտ պետք է ներկայացվի
որպես «© Եվրոպայի խորհուրդ, հրապարակման տարի»:

Սույն փաստաթղթի ամբողջական կամ մի մասի
վերարտադրման կամ թարգմանության հետ կապված մյուս
բոլոր հարցումները պետք է ուղղվեն

Հաղորդակցության հարցերով տնօրինությանը (F-67075

Strasbourg Cedex կամ publishing@
coe.int):

Սույն փաստաթղթի հետ կապված
ցանկացած այլ նամակագրություն
պետք է հասցեագրվի Սոցիալական իրավունքների

Կազմը և Էջադրումը՝ Եվրոպայի խորհրդի
գրասենյակ Երևանում

Լուսանկարը՝ © Shutterstock

Սույն փաստաթուղթը
տպագրական քերականական
սխալներն ուղղելու նպատակով
SPDP-ի խմբագրական բաժնի կողմից չի
խմբագրվել:

© Եվրոպայի խորհուրդ, նոյեմբեր 2025

Բովանդակություն

Հապավումներ.....	5
Ներածություն.....	6
Ամփոփագիր.....	8
Ներառական մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերի հիմնական եզրույթների սահմանում	10
Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սահմանում	10
Մասնագիտական կրթության և ուսուցման սահմանումը	12
ՄԿՈՒ-ում ներառականության սահմանումը	13
Ամփոփում.....	14
Եվրոպական սոցիալական խարտիայի 15-րդ հոդվածի համաձայն կրթության և ուսուցման իրավունքը.....	15
Հայաստանի ներկայիս մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգի ընդհանուր պատկերը՝ ներառականության առումով	17
Ներառական մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) համար Հայաստանում ներկայումս գործող իրավական և քաղաքական շրջանակը	19
ՄԿՈՒ-ում ներառականության կազմակերպումը և պրակտիկան Հայաստանում	21
Որակի ապահովում.....	25
Ներկայումս գործող որակի ապահովման համակարգերի նկարագրություն	25
Հայաստանում մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում ներառականության ապահովման հիմնական մարտահրավերներն ու բացթողումները	28
Լավագույն միջազգային փորձ.....	29
Միջազգային լավագույն փորձի ներածություն	30
Սոցիալական ներառում և ուսուցիչ-սովորող հարաբերություններ.....	31
Միկրովկայագրեր.....	33
Անցում, կարիերայի գծով կրթություն և աջակցություն ՄԿՈՒ շրջանավարտներին	33
Ներառում և հոգեկան առողջություն	34
Լավագույն փորձի օրինակներ.....	36
Լավագույն փորձի ներառում ՄԿՈՒ-ում	36
Լավագույն փորձի վրա հիմնված միջամտության ուսումնասիրություն՝ Իսպանիա	37
Լավագույն փորձի վրա հիմնված զբաղվածության ծառայություն՝ Շվեդիա	38
Թվային գործիքներ	38
Պետական աջակցություն զբաղվածության մեծ խոչընդոտների առջև կանգնած անհատներին ..	39
Զննադատական դիտարկումներ և շարունակական մարտահրավերներ	39
Եզրակացություն	40
Ներառականության ինտեգրումը ՄԿՈՒ-ում՝ առաջարկություններ դիտարկման համար. 41	41
Հայաստանի փորձի դիտարկում միջազգային լավագույն փորձի համատեքստում.....	41
Առաջարկություններ.....	48
Գրականության ցանկ.....	51

Հապավումներ

ԿԳՄՍՆ – ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն

ՄԿԿ – Մասնագիտական կրթություն և ուսուցում

ՆՄԿՈՒ – Նախնական մասնագիտական կրթություն և ուսուցում

ՄՈՒՀ – Մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ

ՇՄԿՈՒ – Շարունակական մասնագիտական կրթություն և ուսուցում

ԱՄԿ – Աշխատանքի միջազգային կազմակերպություն

ԵՄԿԶԿ – Եվրոպական մասնագիտական կրթության զարգացման կենտրոն

ԿԱՊ – Կրթության առանձնահատուկ պայմաններ

ՀՀ – Հայաստանի Հանրապետություն

ՀԿ – Հասարակական կազմակերպություն

ԵԿՀ – Եվրոպական կրթական հիմնադրամ

ՄԿԱՊՈՒ – Մասնագիտական կրթության առանձնահատուկ պայմանների ուսուցիչ

Ներածություն

Երիտասարդների համար կրթության և զբաղվածության մատչելիությունը կառավարությունների առաջնահերթություններից է համաշխարհային մակարդակով: Այս համատեքստում, հատկապես մտահոգիչ է հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների դրությունը՝ ցածր կրթական մակարդակի պատճառով, ինչը կարող է հանգեցնել սոցիալական մեկուսացման և երկարաժամկետ մասնագիտական աճի բարդությունների:

Հայաստանում ներառական մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգի վերաբերյալ սույն զեկույցը պատրաստվել է Եվրոպայի խորհրդի «Հայաստանում մարդու սոցիալական իրավունքների ամրապնդում» 2024-2025 թվականների ծրագրի շրջանակներում: Ծրագիրն իրականացվում է Եվրոպայի խորհրդի 2023-2026 թվականների Հայաստանի գործողությունների ծրագրի շրջանակներում: Ծրագրի հիմնական նպատակն է Եվրոպական սոցիալական խարտիային և համապատասխան այլ միջազգային չափանիշներին համահունչ բարելավել սոցիալական իրավունքների պաշտպանությունը Հայաստանում՝ ճգնաժամային իրավիճակներին արդյունավետ արձագանքելու համար: Այս նախաձեռնության նպատակն է պետական քաղաքականությունը և գործելակերպը համապատասխանեցնել միջազգային չափանիշներին, ինչպես նաև համապարփակ աջակցություն տրամադրել պետական և տեղական իշխանություններին, Մարդու իրավունքների պաշտպանի գրասենյակին և քաղաքացիական հասարակության կազմակերպություններին:

Եվրոպական սոցիալական խարտիան հանդիսանում է Եվրոպայի խորհրդի 2023-2026 թվականների Հայաստանի գործողությունների ծրագրի կարևոր մասը: Թեև խարտիայի գրեթե բոլոր հոդվածները առկա են սույն զեկույցին, 15-րդ հոդվածը առանձնահատուկ կարևորություն ունի, ուստի այն ավելի հաճախ է հիշատակվում: 15-րդ հոդվածը վերաբերում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց անկախության իրավունքին:

Հոդված 15.

Հաշմանդամների անկախության, սոցիալական ինտեգրման և համայնքի կյանքում մասնակցության իրավունքը

Հաշմանդամների անկախության, սոցիալական ինտեգրման և հասարակական կյանքում մասնակցության իրավունքի արդյունավետ կիրառումը ապահովելու նպատակով, անկախ տարիքից, նրանց հաշմանդամության առաջացման պատճառներից և բնույթից, Կողմերը պարտավորվում են, մասնավորապես՝

1. ձեռնարկել անհրաժեշտ միջոցներ՝ ընդհանուր ծրագրերի շրջանակում հաշմանդամներին, հնարավորության սահմաններում, կամ, եթե հնարավոր չէ, մասնավոր և պետական մասնագիտացված մարմինների միջոցով, ուղղվածությամբ, կրթությամբ և մասնագիտական ուսմամբ ապահովելու համար,
2. նպաստել նրանց աշխատանքի տեղավորմանը բոլոր միջոցներով, որոնք ուղղված կլինեն խրախուսելու գործատուներին վարձելու և աշխատեցնելու, հաշմանդամներին աշխատանքային սովորական միջավայրում և հարմարեցնելու աշխատանքային պայմանները հաշմանդամների կարիքներին կամ, եթե դա հնարավոր չէ հաշմանդամության պատճառով. ապա, հաշմանդամության մակարդակի համաձայն՝ մշակել կամ ստեղծել պաշտպանված աշխատանքային պայմաններ: Առանձնահատուկ դեպքերում նման միջոցառումների համար կարելի է դիմել մասնագիտացված կամ օժանդակող ծառայությունների օգնությանը,
3. ապահովել նրանց լրիվ սոցիալական ինտեգրումը և համայնքի կյանքում մասնակցությունը այնպիսի միջոցներով, ներառյալ տեխնիկական օգնությունը, որոնք նպատակաուղղված են հաղթահարելու հաղորդակցության և շարժունակության արգելքները և հնարավորություն տալու մատչելի դարձնել տրանսպորտը, բնակատեղի, մշակության գործունեությունները և ազատ ժամանցը:¹

¹ <https://rm.coe.int/prems-115023-gbr-2005-factsheet-art-15-social-charter-web-a5/1680ad82fd>

Եվրոպական սոցիալական խարտիայի այլ հոդվածները, որոնք հատկապես կարևոր են սույն զեկույցի համատեքստում, ներառում են 9-րդ հոդվածը, որը սահմանում է յուրաքանչյուր անձի՝ մասնագիտական կողմնորոշման համար անհրաժեշտ համապատասխան պայմանների իրավունքը, և 10-րդ հոդվածը, որը սահմանում է յուրաքանչյուր անձի՝ մասնագիտական պատրաստման համար համապատասխան պայմանների իրավունքը: Այն Մասնակից պետությունները, որոնք կողմ են Եվրոպական սոցիալական խարտիային, սակայն չեն ընդունել 15-րդ հոդվածի 1-ին կետը, բոլորի համար նախատեսված մասնագիտական պատրաստումը կարգավորում են 9-րդ և 10-րդ հոդվածներով:²

Չեկույցը պատրաստվել է մասնագիտական կրթության և ուսուցման փորձագետ Պեր-Օկե Ռոսվալի կողմից ազգային խորհրդատու Տաթևիկ Մանուկյանի աջակցությամբ: Չեկույցը հիմնված է ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության կողմից տրամադրված տեղեկատվության, ՀՀ օրենքների և կանոնակարգերի, ՀՀ-ի, Եվրոպայի խորհրդի, ԵՄ մարմինների և հասարակական կազմակերպությունների (ՀԿ-ներ) կողմից կազմված ազգային զեկույցների, ինչպես նաև թվային որոնողական համակարգերի միջոցով հասանելի ժամանակակից օրինակների վրա: Չեկույցի մշակման աշխատանքը կատարվել է 2025 թվականի մայիսից օգոստոս ընկած ժամանակահատվածում:

² Եզրակացություններ 9-րդ հոդվածի վերաբերյալ՝ Հայաստան 2020թ.:

Ամփոփագիր

Հայաստանում վերջին շրջանում ստեղծել են կարևոր իրավական և քաղաքական հիմքեր՝ մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՌԻ) համակարգում ներառական գործընթացների հետ կապված հարցերը լուծելու համար, այդ թվում՝ 2024 թ. «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» օրենքը, Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի (ՀՆԻԿ) վավերացումը, ինչպես նաև քաղաքականության ուղեցույցները՝ աշխատանքի ընդունման տեղերի ամրագրման և ողջամիտ հարմարեցումների համար պետական ֆինանսավորման վերաբերյալ: Սակայն իրականացումն այս փուլում դեռևս մասնակի է և անհավասար բաշխված:

Սույն զեկույցը ներկայացնում է Հայաստանի մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգում ներառականության ներկայիս իրավիճակը և առկա խնդիրները՝ կենտրոնանալով հաշմանդամություն ունեցող անձանց խնդիրների վրա, ներկայացնում է միջազգային լավ գործելակերպի օրինակները և, ամփոփելով, ներկայացնում է առաջարկություններ՝ Հայաստանի ՄԿՌԻ համակարգում ներառականությունն ամրապնդելու համար:

Ներկայիս իրավիճակը և հիմնական մարտահրավերները

- **Ցածր և անհավասար մասնակցություն.** Հաշմանդամություն ունեցող սովորողների շատ փոքր մասն է ընդգրկված ՄԿՌԻ-ում, ընդ որում ներգրավվածությունը կենտրոնացված է սահմանափակ թվով հաստատություններում և շրջաններում:
- **Մասնատված ընթացակարգեր և աջակցություն.** ՄԿՌԻ մուտք գործելը կախված է հանրակրթական համակարգում գործող կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքների գնահատման գործընթացներից, ընդ որում ՄԿՌԻ-ին հատուկ, մանկավարժահոգեբանական աջակցման ընթացակարգ գոյություն չունի:
- **Կադրային կարողությունների պակաս.** ՄԿՌԻ հաստատությունների մեծ մասը չունի համապատասխան մասնագետներ (օր.՝ հոգեբաններ, մասնագիտական կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ուսանողների ուսուցիչներ), իսկ անձնակազմը սովորաբար սահմանափակ պատրաստվածություն ունի ներառական մանկավարժության և գործելակերպերի ոլորտում:
- **Մատչելիության և հասանելիության խոչընդոտներ.** Ֆիզիկական, թվային և ֆինանսական խոչընդոտները շարունակում են գոյատևել, ողջամիտ հարմարեցումների համար անբավարար ֆինանսավորումը սահմանափակում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց մուտքը ՄԿՌԻ:
- **Անցման շրջանի և աշխատաշուկայի միջև թույլ կապեր.** Կարիերայի ձևավորման խորհրդատվությունը հետևողական չէ, իսկ պետական զբաղվածության ծառայությունների աջակցությունը հաշմանդամություն ունեցող անձանց՝ սահմանափակ:
- **Որակի ապահովում.** Մոնիթորինգի շրջանակները հազվադեպ են ներառում հաշմանդամության ցուցիչները կամ հաշմանդամություն ունեցող սովորողներից հավաքված որակական տվյալները:

Լավ գործելակերպի դասառությունը

- Մշակել մասնագետների գործառույթներ և ստեղծել կանոնավոր, միջառարկայական աջակցության թիմեր (ֆինլանդիայի մասնագիտական հատուկ կարիքների ուսուցիչների մոդել):
- Ամրապնդել ուսանողակենտրոն ինքնագիտակցությունը և երկարաժամկետ աշխատունակության զարգացումը (Իսպանիայի մասնագիտական ինքնավերլուծության գործիքներ):
- Ապահովել պետության կողմից համակարգվող թվային գործիքներ, աշխատաշուկայի միջնորդական աջակցություն և բազմազան աշխատանքային ուղիներ (Շվեդիայի ինտեգրված մոտեցում):

Առաջնահերթ առաջարկություններ

- Ուժեղացնել ներառական ՄԿՈՒ-ի կարգավորումը, ֆինանսավորումը և միջգերատեսչական համակարգումը:
- Կատարելագործել անհատական ուսուցման պլանները (ԱՈՒՊ)՝ ապահովելով մասնագիտական կրթության մասնագետների ակտիվ ներգրավվածությունը:
- Մշակել և ներդնել պարտադիր ներառական մանկավարժության դասընթացներ և ծրագրեր՝ նախատեսված մասնագիտական կրթության մասնագետների համար:
- Ստեղծել հաշմանդամության ներառման ոլորտում փորձառու մասնագիտացված ուսուցիչների և կարիերայի խորհրդատուների ազգային միավորումներ:
- Բարելավել ֆիզիկական և թվային մատչելիությունը և ստեղծել կենտրոնացված առցանց հարթակ, որտեղ կներդրվեն մատչելի ՄԿՈՒ հնարավորությունները:
- Մոնիթորինգում ներառել հաշմանդամության ցուցանիշներ և ապահովել հաշմանդամություն ունեցող սովորողների իմաստայից մասնակցությունը («Ոչինչ մեր մասին առանց մեզ» սկզբունք):

Այս միջոցառումների իրականացումը պահանջելու է նպատակային ֆինանսավորում, ինստիտուցիոնալ կարողությունների զարգացում և երկարաժամկետ համակարգում կրթության, աշխատաշեփի և սոցիալական ծառայությունների միջև՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառման և զբաղվածության ոլորտներում իրավական պարտավորությունները կայուն արդյունքների վերածելու համար:

Ներառական մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերի հիմնական եզրույթների սահմանում

Կրթությունը հաճախ համարվում է հաջողության գրավական՝ թե՛ անձնական մակարդակում, թե՛ ավելի լայն հասարակության համար: Վաղ մանկության կրթությունից մինչև բարձրագույն կրթություն, կրթության ազդեցությունը խորն է՝ ազդելով անհատների մտածելակերպի, մարդկանց հետ փոխգործակցության և հասարակությանը ներդրման վրա: Կրթությունը դուրս է գալիս դասարանից՝ հիմք հանդիսանալով ողջ կյանքի ընթացքում ուսումնառության համար և զորակցելով անհատներին հասնել իրենց նպատակներին և ձգտումներին:

Կրթության կարևորությունը ակնհայտ է կյանքի բազմաթիվ ոլորտներում՝ տնտեսական աճից մինչև սոցիալական զարգացում: Այդ համատեքստում գործազրկության մակարդակը ծառայում է որպես երկրի և նրա քաղաքացիների ընդհանուր բարեկեցության ցուցանիշ: Գործազուրկ անհատները բախվում են աղքատության և հոգեկան հիվանդությունների ավելի բարձր ռիսկի: Կրթության միջոցով հմտությունների և գիտելիքների ձեռքբերումը սովորաբար մեծացնում է զբաղվածության հնարավորությունները: Յետևաբար, կրթությանը ներառական հասանելիությունը, ներառյալ մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը (ՄԿՈՒ), կարևոր է անհատների զբաղվածության հեռանկարները բարելավելու համար:

Սույն զեկույցը հատուկ կենտրոնանում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) մեջ ներառման խնդրի վրա: Յետևաբար, կարևոր է սահմանել հաշմանդամություն ունեցող անձանց, մասնագիտական կրթության և ուսուցման, ինչպես նաև ներառականության հիմնական հասկացությունները: Այս հասկացությունները, այդ թվում՝ Եվրոպական սոցիալական խարտիայի 15-րդ հոդվածը, նկարագրվում և քննարկվում են սույն գլխում:

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սահմանում

Ներառականության մասին խոսելիս անհատները կարող են տարբեր լինել՝ կախված համատեքստից և նպատակներից, և ներառումը կարող է կապված լինել սեռի, միգրանտների ընտանիքում ծագման, հաշմանդամության հետ: Սույն զեկույցը կենտրոնանում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց մասնագիտական կրթության մեջ ներառման վրա: Յետևաբար, անհրաժեշտ է պարզաբանել, թե ինչպես է այս եզրույթը սահմանվում միջազգային և վերազգային իրավական դաշտերում:

Երկարատև ժամանակահատվածից հետո, երբ հաշմանդամություն ունեցող անձինք համարվում էին զուտ բարեգործության և խնամքի առարկա, 1970-ականներին իրավական իրավիճակը սկսեց փոխվել՝ մարդու իրավունքների սկզբունքներին համապատասխան: Այս գործընթացը մեկնարկեց ՄԱԿ-ի առաջին իսկ հռչակագրերի ընդունմամբ³ և ավարտվեց Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի (ՀԱԻԿ) հաստատմամբ, որն ընդունվեց Գլխավոր ասամբլեայի կողմից 2006 թվականի դեկտեմբերի 13-ին 61/106 բանաձևով, և ուժի մեջ մտավ 2008 թվականի մայիսի 3-ին՝ Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրի (ՄԻՀՀ) ընդունման 60-ամյակի տարում:

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին ՄԱԿ-ի կոնվենցիան հաշմանդամություն ունեցող անձանց սահմանում է որպես «անձինք, ովքեր ունեն երկարատև ֆիզիկական, մտավոր, ինտելեկտուալ կամ զգայական խանգարումներ, որոնք տարբեր արգելքների հետ փոխազդեցության մեջ կարող են խոչընդոտել նրանց լիարժեք և արդյունավետ մասնակցությունը հասարակությանը մյուսների հետ հավասար հիմունքներով»:

Ոչ միայն Միավորված ազգերի կազմակերպությունը, այլև այլ միջազգային կառույցները, ինչպիսիք են, օրինակ, Եվրամիությունը և Եվրոպայի Խորհուրդը, մշակել են հաշմանդամության վերաբերյալ նորմեր կամ չափանիշներ, որոնք, չնայած տարբեր են բովանդակությամբ, մոտեցումներով և շրջանակներով, բոլորն էլ նախատեսված են հաշմանդամություն ունեցող անձանց մարդու

³ Մտավոր հետամնաց անձանց իրավունքների մասին 1971 թվականի հռչակագիր, ընդունվել է Գլխավոր ասամբլեայի կողմից 1971 թվականի դեկտեմբերի 20-ին 2856 բանաձևով, և Հաշմանդամ անձանց իրավունքների մասին 1975 թվականի հռչակագիր, ընդունվել է Գլխավոր ասամբլեայի կողմից 1975 թվականի դեկտեմբերի 9-ին 3447 բանաձևով:

իրավունքներն ամրապնդելու և նրանց նկատմամբ խտրականության կամ սոցիալական մեկուսացման դեմ պայքարելու համար, որը կարող է ներառել կրթության, բնակարանային պայմանների, տրանսպորտի, մշակութային կյանքի և հանրային վայրեր ու ծառայություններ մուտք գործելու հնարավորությունների սահմանափակումներ (կամ նույնիսկ մերժում):

Միջազգային իրավունքի ամենակարևոր աղբյուրները պայմանագրերն են, որոնք իրավաբանորեն պարտադիր են մասնակից պետությունների համար՝ ստեղծելով իրավական պարտավորություններ նրանց համար: Մարդու իրավունքների բոլոր միջազգային փաստաթղթերը պաշտպանում են նաև հաշմանդամություն ունեցող անձանց, քանի որ դրանք ներառում են համընդհանրության սկզբունքը՝ հավասարության և խտրականության բացառման սկզբունքների հետ միասին:⁴

Որոշ միջազգային և տարածաշրջանային մարդու իրավունքների կոնվենցիաներ ուղղակիորեն ուղղված են հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների պաշտպանությանը կամ ունեն դրանց վերաբերող որոշ դրույթներ, ինչպիսիք են՝ 1983 թվականի Աշխատանքի միջազգային կազմակերպության (ԱՄԿ) Մասնագիտական վերականգնման և զբաղվածության (հաշմանդամություն ունեցող անձանց) կոնվենցիան, 1961 թվականի Եվրոպական սոցիալական խարտիան (հոդված 15), վերանայված 1996 թվականին, 1999 թվականի Հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ խտրականության բոլոր ձևերի վերացման մասին միջամերիկյան կոնվենցիան, 1981 թվականի Մարդու և ժողովուրդների իրավունքների Աֆրիկյան խարտիան [հոդված 18(4)], 1990 թվականի Երեխայի իրավունքների և բարեկեցության մասին Աֆրիկյան խարտիան (հոդված 13), 1988 թվականի Սան Սալվադորի արձանագրությունը (տնտեսական, սոցիալական և մշակութային իրավունքների ոլորտում մարդու իրավունքների ամերիկյան կոնվենցիայի լրացուցիչ արձանագրություն) (հոդվածներ 6 և 9):

Սույն զեկույցի նպատակների համար առավել համապատասխան է Եվրոպայի խորհրդի սահմանումը, մասնավորապես՝ Եվրոպական սոցիալական խարտիայում ձևակերպված տեսքով:

Հոդված 15-ը արտացոլում և առաջ է մղում Եվրոպայում հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ տեղի ունեցած արժեքների փոփոխությունը, որտեղ բարեկեցության և տարանջատման գաղափարները տեղը զիջել են ներառականության և ընտրության վրա կենտրոնացած մոտեցմանը: Հոդված 15-ի հիմքում ընկած տեսլականը հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար հավասար քաղաքացիության իրավունքն է, և, համապատասխանաբար, հիմնական իրավունքներն են՝ «անկախություն, սոցիալական ինտեգրում և համայնքի կյանքին մասնակցություն»:⁵ Հոդված 15-ի հիմքում ընկած տեսլականը հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար հավասար քաղաքացիության ապահովումն է, և, համապատասխանաբար, հիմնական իրավունքներն են՝ «անկախություն, սոցիալական ինտեգրում և հասարակական կյանքին մասնակցություն»:⁶

15-րդ հոդվածը խարտիայով պաշտպանված իրավունքներից մեկն է, որը բացառիկ բարդ է և բավականին մեծ ծասեր է ենթադրում:⁷ Հետևաբար, Կանոնադրության նպատակներին հասնելու համար պետության կողմից ձեռնարկվող միջոցները պետք է համապատասխանեն հետևյալ երեք չափորոշիչներին՝ i) ողջամիտ ժամկետ, ii) չափելի առաջընթաց և iii) ֆինանսավորում, որը համապատասխանում է առկա ռեսուրսների առավելագույն օգտագործմանը:⁸

Մասնակից պետությունները պետք է հատկապես ուշադիր լինեն այն ազդեցության նկատմամբ, որը իրենց ընտրությունները կունենան ինչպես բարձր խոցելիություն ունեցող խմբերի, այնպես էլ այլ ազդակիր անձանց, այդ թվում՝ հատկապես նրանց ընտանիքների վրա, որոնց վրա ամենածանր բեռն է ընկնում ինստիտուցիոնալ թերությունների դեպքում:⁹

Հետևաբար, «15-րդ հոդվածը վերաբերում է հաշմանդամություն ունեցող բոլոր անձանց՝ անկախ նրանց հաշմանդամության բնույթից և ծագումից, ինչպես նաև տարիքից: Եվրոպական սոցիալական իրավունքների կոմիտեն ընդգծել է հաշմանդամության բժշկական սահմանումից

⁴ ՄԱԿ-ի մարդու իրավունքների տեսանկյունից առավել կարևոր կոնվենցիաներն են՝ 1966 թվականի քաղաքացիական և քաղաքական իրավունքների մասին միջազգային դաշնագիրը, 1966 թվականի տնտեսական, սոցիալական և մշակութային իրավունքների մասին միջազգային դաշնագիրը, 1965 թվականի ռասայական խտրականության բոլոր ձևերի վերացման մասին կոնվենցիան, 1979 թվականի կանանց նկատմամբ խտրականության բոլոր ձևերի վերացման մասին կոնվենցիան, 1984 թվականի խոշտանգումների և այլ դժան, անմարդկային և նվաստացնող վերաբերմունքի կամ պատժի դեմ կոնվենցիան, 1989 թվականի երեխայի իրավունքների մասին կոնվենցիան, 1990 թվականի բոլոր միգրանտ աշխատողների և նրանց ընտանիքների անդամների իրավունքների պաշտպանության մասին միջազգային կոնվենցիան:

⁵ Հոդված 15-ի մեկնաբանություն, Եվրոպական հաշմանդամության ֆորումը (EDF) և «Ներառում Եվրոպան» ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 168/2018, 2022 թվականի հոկտեմբերի 19-ի ըստ ելության որոշում, §176:

⁶ Եվրոպայում անտիզմի միջազգային ասոցիացիան ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 13/2002, 2003 թվականի նոյեմբերի 4-ի ըստ ելության որոշում §48:

⁷ Եվրոպական հաշմանդամության ֆորումը (EDF) և «Ներառում Եվրոպան» ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 168/2018, 2022 թվականի հոկտեմբերի 19-ի ըստ ելության որոշում, §191, Եվրոպայում անտիզմի միջազգային ասոցիացիան ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 13/2002, 2003 թվականի նոյեմբերի 4-ի ըստ ելության որոշում, §53:

⁸ Եվրոպայում անտիզմի միջազգային ասոցիացիան ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 13/2002, 2003 թվականի նոյեմբերի 4-ի ըստ ելության որոշում, §53; *European Action of the Disabled (AEH) v. France*, Գանգատ No. 81/2012, 2013 թվականի սեպտեմբերի 11-ի ըստ ելության որոշում, §79, Եվրոպական հաշմանդամության ֆորումը (EDF) և «Ներառում Եվրոպան» ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 168/2018, 2022 թվականի հոկտեմբերի 19-ի ըստ ելության որոշում, §191:

⁹ Եվրոպայում անտիզմի միջազգային ասոցիացիան ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 13/2002, 2003 թվականի նոյեմբերի 4-ի ըստ ելության որոշում, §53:

դեպի սոցիալական սահմանում անցման կարևորությունը, որը կենտրոնանում է առողջական վիճակի, շրջակա միջավայրի և անձնական գործոնների փոխազդեցության վրա»:¹⁰

Այս սահմանումը հիմք է հանդիսացել սույն զեկույցի պատրաստման համար: Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ այս սահմանումը դժվար էր մշտապես օգտագործել զեկույցի պատրաստման ընթացքում, օրինակ՝ համապատասխան տեղեկատվություն փնտրելիս, որտեղ կարող էին օգտագործվել նմանատիպ սահմանումներ: Որոշ ուսումնասիրություններ կարող են կենտրոնանալ հաշմանդամության որոշակի տեսակների վրա՝ առանց իրենց վերնագրերում կամ բանալի բառերում «հաշմանդամություն» ընդհանուր եզրույթն օգտագործելու:

Նմանապես, ՀՀ Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության փաստաթղթերում ազգային օրենքներում և վիճակագրությունում օգտագործվում են և՛ «կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձինք (ԿԱՊԿԱ)», և՛ «հաշմանդամություն ունեցող անձինք» եզրույթները: Չեկույցներում և միջազգային գործընկերների հետ նամակագրություններում, ինչպիսիք են Միավորված ազգերի կազմակերպությունը և Եվրոպայի խորհուրդը, ավելի հաճախ օգտագործվում է «հաշմանդամություն ունեցող անձինք» եզրույթը: ԿԳՄՆ փաստաթղթերը կարող են նաև դասակարգել նման անձանց ավելի լայն կատեգորիաների ներքո, օրինակ՝ «անապահով խմբերի» կամ «հաշմանդամություն ունեցող բնակչության» (տե՛ս, օրինակ, մինչև 2030 թվականը ՀՀ Կրթության զարգացման պետական ծրագիրը):

Պետք է նաև նշել, որ որպես «հաշմանդամություն» եզրույթի այլընտրանք ավելի լայնորեն օգտագործվում են, օրինակ՝ «ֆունկցիոնալ տարերություն» և «ֆունկցիոնալ բազմազանություն» եզրույթները: Այս եզրույթներն ընդգծում են, որ սահմանափակումները հաճախ առաջանում են միջավայրային, այլ ոչ թե անհատական գործոններից. օրինակ՝ անվասայլակ օգտագործող անձը կարող է աջակցության կարիք ունենալ աշխատավայր հասնելու, բայց ոչ իր աշխատանքային պարտականությունները կատարելու համար: Այնուամենայնիվ, քանի որ Եվրոպայի խորհուրդը շարունակում է օգտագործել «հաշմանդամություն ունեցող անձինք» ձևակերպումը, սույն զեկույցում նույնպես պահպանվում է այդ եզրույթի կիրառումը, բացառությամբ այն դեպքերի, երբ մեջբերվում են այլ տերմինաբանություն օգտագործող աղբյուրներ:

Մասնագիտական կրթության և ուսուցման սահմանումը

Մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) կազմակերպման ձևը մեծապես տարբերվում է ինչպես երկրների միջև, այնպես էլ դրանց ներսում: ՄԿՈՒ-ն սովորաբար բաժանվում է նախնական մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՆՄԿՈՒ) և շարունակական մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՇՄԿՈՒ):

ՆՄԿՈՒ-ն հաճախ, բայց ոչ միշտ, անվանում են պարտադիր կրթության շարունակություն և այն երբեմն սահմանափակվում է որոշակի տարիքային խմբով: ՆՄԿՈՒ ծրագրերը հաճախ տևում են երկուսից չորս տարի: ՆՄԿՈՒ-ն հաճախ ներառում է որոշակի հանրակրթական առարկաներ, ինչպիսիք են լեզուն, մաթեմատիկան և հասարակագիտությունը:

ՄԿՈՒ ծրագրերը և դասընթացները կարող են պահանջել նախնական կրթություն կամ աշխատանքային փորձ տվյալ ոլորտում, սակայն դրանք կարող են առաջարկվել նաև առանց որևէ հատուկ պահանջի, որի դեպքում դրանք անվանում են մեծահասակների կրթություն: ՄԿՈՒ ծրագրերը և դասընթացները սովորաբար ավելի կարճատև են, երբեմն տևում են մի քանի օր կամ ժամ: Բացի այդ, ՄԿՈՒ-ն սովորաբար ավելի շատ կենտրոնանում է որոշակի մեթոդների կամ ընթացակարգերի ուսուցման վրա (տե՛ս Եվրոպայի խորհուրդը, Ժողովրդավարական մշակույթի համար կոմպետենցիաների հղումների շրջանակ՝ Մասնագիտական կրթության և ուսուցման ուղեցույց (*Reference Framework of Competences for Democratic Culture - Guidance Document for Vocational Education and Training*), 2024թ., էջ 14):

Հայաստանի մասնագիտական կրթության համակարգն այլ երկրների հետ համեմատելիս կարևոր է հիշել այդ տարբերությունները: Սույն զեկույցը հիմնականում կենտրոնանում է Հայաստանի նախնական մասնագիտական կրթության կրթության և ուսուցման վրա, ուստի միջազգային համեմատությունների մեծ մասը նույնպես սահմանափակվում է ՆՄԿՈՒ-ով: Հայաստանի ՆՄԿՈՒ-ի ավելի մանրամասն նկարագրությունը ներկայացված է «Հայաստանի ներկայիս մասնագիտական

¹⁰ <https://rm.coe.int/prems-115023-gbr-2005-factsheet-art-15-social-charter-web-a5/1680ad82fd>

կրթության և ուսուցման համակարգի ընդհանուր պատկերը՝ ներառականության առումով:» գլխում:

ՄԿՈՒ-ում ներառականության սահմանումը

Բազմաթիվ միջազգային կազմակերպություններ, այդ թվում՝ Եվրոպայի խորհուրդը, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն, Cedefop-ը, ԱՄԿ-ն և Հատուկ կարիքների կրթության զարգացման եվրոպական գործակալությունը, մշակել են մասնագիտական կրթության մեջ ներառականության վերաբերյալ չափանիշներ: Այդ չափանիշները ճանաչում են ներառականության գործընթացներում բազմաթիվ շահագրգիռ կողմերի գործողությունների համակարգման բարդությունը:

Շահագրգիռ կողմերը հաճախ դասակարգվում են որպես՝

- Քաղաքականության մշակողներ (պատասխանատու են ՄԿՈՒ քաղաքականության մշակման, բովանդակության և կառուցվածքների համար),
- ՄԿՈՒ հաստատություններ (կառավարչական և դասախոսական կազմ),
- Սովորողներ և
- Աշխատաշուկայի մասնակիցներ:

Միջազգային չափանիշները հաճախ միասնական կերպով են անդրադառնում բոլոր չորս խմբերին, սակայն իրականացման ռազմավարությունները սովորաբար կենտրոնանում են մեկ կամ երկու խմբի վրա՝ բարդությունը նվազեցնելու համար, քանի որ շահագրգիռ կողմերը ներառականության մասին կարող են ունենալ տարբեր ընկալումներ: Օրինակ՝ գործատուները ներառականությունը հիմնականում դիտարկում են աշխատանքային արտադրողականության տեսանկյունից, մինչդեռ սովորողներն այն կարող են կապել սոցիալական պատկանելիության հետ:

Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մեջ ներառականության վերաբերյալ ընդհանուր ըմբռնում ձևավորելու համար վերստին անդրադառնանք Եվրոպական սոցիալական խարտիայի 15-րդ հոդվածին, որտեղ նշվում է.

«Հաշմանդամություն ունեցող անձինք ունեն անկախության, սոցիալական ինտեգրման և հասարակական կյանքին մասնակցելու իրավունք:»

Երեք հիմնարար հասկացությունները՝ *անկախություն, սոցիալական ինտեգրում և մասնակցություն*, կենտրոնական դեր ունեն ներառականությունը ՄՈՒԿ-ում քննարկելու համար: Պետք է նշել, որ այս հասկացությունները սերտորեն համապատասխանում են Բերնշտեյնի (2000թ.) և Ռոսվալի և Նիլունդի (2022թ.) անհատական զարգացման, սոցիալական ներառման և քաղաքական մասնակցության հասկացությանը, որը նույնպես լայնորեն օգտագործվում է մասնագիտական կրթությունը նկարագրելիս: որոնք լայնորեն կիրառվում են ՄՈՒԿ-ը նկարագրելիս:

ՄՈՒԿ համատեքստում այս հասկացությունները հստակեցնելու համար ստորև բացատրվում է դրանցից յուրաքանչյուրը՝ անկախություն, սոցիալական ինտեգրում, մասնակցություն և տնտեսական ներառում: Վերջինս ավելացվում է, քանի որ տնտեսական գործոնները անմիջականորեն ազդում են մնացած երեք տարրերի վրա, ինչպես ընդգծվում է Եվրոպական սոցիալական իրավունքների կոմիտեի Դատական պրակտիկայի մասին ամփոփագրում.

«Պետությունների պարտավորությունը՝ ձեռնարկել միջոցառումներ՝ խթանելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց լիարժեք սոցիալական ինտեգրումը և համայնքի կյանքին մասնակցությունը, ժեներացնել կապված է այն գործողությունների հետ, որոնք ուղղված են այդ անձանց շրջանում աղքատության մեղմացմանը և վերացմանը»:

«Պետությունների պարտավորությունը՝ ձեռնարկել միջոցառումներ՝ խթանելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց լիարժեք սոցիալական միջոցներ ձեռնարկել հաշմանդամություն ունեցող անձանց լիարժեք սոցիալական ինտեգրման և համայնքային կյանքին մասնակցության բարելավման համար, սերտորեն կապված է հաշմանդամություն ունեցող անձանց շրջանում աղքատության մեղմացմանը և վերացմանն ուղղված գործողությունների հետ:»¹¹

¹¹ <https://rm.coe.int/digest-ecsr-prems-106522-web-en/1680a95dbd> p. 141

Կարևոր է նշել, որ անկախությունը, սոցիալական ինտեգրումը, մասնակցությունն ու տնտեսական ներառումը փոխկախյալ և անբաժանելի են իրականությունում: Սակայն դրանց փոխկապակցվածությունը խորապես հասկանալու համար նպատակահարմար է յուրաքանչյուր հասկացությունը քննարկել առանձին: Ստորև ներկայացված բովանդակությունը հիմնված է Եվրոպայի խորհրդի առաջիկա հրապարակման՝ «ՄԿՈՒ Անթոլոգիա»-ի վրա (Anthology on VET, Kersh & Rosvall):

ՄԿՈՒ-ում ներառումը որպես անկախություն

Անկախության հասկացությունը վերաբերում է կարողությունների, գիտելիքների և քննադատական ըմբռնման ձեռքբերմանը: ՄԿՈՒ համակարգում ընդգրկվելիս դա կարող է նշանակել առկա ընտրանքների վերաբերյալ տեղեկացված լինելը, տարբեր տարբերակների կարճաժամկետ և երկարաժամկետ հետևանքները քննադատաբար հասկանալու և համապատասխան ընտրություն կատարելու կարողությունը: Անկախությունը խրախուսվում է ինչպես ուսումնական հաստատություններում, այնպես էլ աշխատավայրերում կիրառվող մանկավարժական գործելակերպի միջոցով, որը ներառում է մասնագիտական մեթոդներ, փոխանցելի հմտություններ և մարտահրավերին արձագանքելու կարողություն: Այս բաղադրիչները զարգացնում են անհատների վստահությունն ու ինքնուրույնությունը, ինչը նպաստում է ինչպես աշխատանքային անկախությանը, այնպես էլ ՄԿՈՒ-ից աշխատանքի անցնելուն:

ՄԿՈՒ-ում ներառումը որպես սոցիալական ինտեգրում

Սոցիալական ինտեգրման հասկացությունը վերաբերում է պատկանելության և սոցիալական, մտավոր, մշակութային և անձնական ներառման իրավունքին, ներառյալ ինքնուրույնության իրավունքը: ՄԿՈՒ միջավայրում սովորողները պետք է ինտեգրված լինեն ինչպես անմիջական ուսումնային միջավայրում, այնպես էլ ավելի լայն մասնագիտական համայնքային գործունեության մեջ, օրինակ՝ դպրոցական խորհուրդներում և աշխատանքային հանդիպումներին:

ՄԿՈՒ-ում ներառումը որպես մասնակցություն

Մասնակցությունը վերաբերում է աշխատավայրում և քաղաքացիական հասարակությունում հասարակական կարգի ձևավորմանը, պահպանմանը և վերափոխմանը մասնակցելու հնարավորությանը: Ներառումը և ժողովրդավարական մշակույթի կարողունակությունները կարևոր են աշխատավայրի և հասարակության ֆորմալ և ոչ ֆորմալ վերափոխումներին մասնակցելու համար:

Տնտեսական ներառում

Տնտեսական ներառումը վերաբերում է սոցիալ-տնտեսական կյանքին մասնակցությանը, ներառյալ զբաղվածությունը, հմտությունների զարգացումը, աշխատաշուկայի և մասնագիտական հմտությունների ամրապնդումը: Խոցելի խմբերի համար ֆինանսական աջակցությունը, այդ թվում՝ դրամաշնորհները և կրթաթոշակները, կարող է կենսական դեր խաղալ կրթության, վերապատրաստման և զբաղվածության հնարավորությունների մատչելիությունն ապահովելու գործում:

Ամփոփում

Հաշմանդամություն ունեցող անձինք բախվում են աղքատության կամ սոցիալական մեկուսացման ¹² և, հետևաբար, գործազրկության ավելի բարձր ռիսկի: ¹³ Այնուամենայնիվ, ներգրավվածության բարելավման ուղղությամբ զգալի առաջընթաց է նկատվում: ¹⁴ Ներառականությունը անկախության, սոցիալական ինտեգրման, մասնակցության և տնտեսական ներառման բաժանելի ապահովում է արդյունավետ վերլուծական շրջանակ՝ ՄՈՒԿ-ում ներառականությունը հասկանալու և զարգացնելու համար:

Ինչպես ցույց է տալիս սույն գեկույցը, բազմաթիվ թեմատիկ ոլորտներ՝ օրինակ ՄՈՒԿ-ի մատչելիությունը (անկախություն), խտրականության դեմ պայքարը (սոցիալական ինտեգրում),

¹² <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20221214-2>

¹³ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-euro-indicators/-/3-02122014-bp>

¹⁴ <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/career-without-barriers-building-inclusive-and-resilient-education-and-training-systems>

սովորողների ներգրավումը որակի ապահովման մեջ (մասնակցություն) և ֆինանսավորման մեխանիզմները (տնտեսական ներառում), համապատասխանում են այս չափանիշներին: Բազմաթիվ ազգային և միջազգային իրավական շրջանակներ կիրառում են նմանատիպ հասկացություններ, որոնք գործնականում փոխկապակցված են: Սակայն, դրանց հայեցակարգային տարբերակումը հնարավորություն է տալիս կենտրոնացված վերլուծություն կատարել յուրաքանչյուր չափանիշի վերաբերյալ, մասնավորապես՝ հանրակրթական շրջանակները մասնագիտական կրթության և հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառման կոնկրետ համատեքստին հարմարեցնելիս:

Եվրոպական սոցիալական խարտիայի 15-րդ հոդվածի համաձայն կրթության և ուսուցման իրավունքը

Եվրոպական սոցիալական իրավունքների կոմիտեն նախկինում ընդգծել է հաշմանդամության բժշկական սահմանումից սոցիալական սահմանման անցնելու կարևորությունը¹⁵: Վաղ օրինակ է Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության կողմից հաստատված «Ֆունկցիոնալության, հաշմանդամության և առողջության միջազգային դասակարգում» (ICF 2001) աշխատությունը, որը կենտրոնանում է առողջական վիճակի, շրջակա միջավայրի գործոնների և անձնական գործոնների փոխազդեցության վրա: ¹⁶ Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին ՄԱԿ-ի կոնվենցիայի (ՀԱԻԿ) (2006թ.) 1-ին հոդվածը հստակեցնում է այս մոտեցումը՝ ընդգծելով, որ հաշմանդամություն ունեցող անձանց շարքը ներառում է այն անձանց, ովքեր ունեն երկարաժամկետ հաշմանդամություն՝ ֆիզիկական, մտավոր կամ ինտելեկտուալ, և որոնք տարբեր արգելքների հետևանքով կարող են խոչընդոտների բախվել՝ հավասար հիմունքներով հասարակական կյանքին լիարժեք և արդյունավետ մասնակցելու հարցում: Կարևոր է, որ սա նշանակում է՝ հաշմանդամության տեսակի հիմքով ներառական կրթությունից անվերապահ, սկզբունքային բացառություն չի կարող լինել: ¹⁷ Իրոք, ՄԱԿ-ի Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին կոնվենցիայի 2-րդ հոդվածը, որն արգելում է «հաշմանդամության հիման վրա» խտրականությունը, կարող է ավելի լայնորեն մեկնաբանվել՝ ներառելով նրանց, ովքեր հաշմանդամություն ունեցել են անցյալում, սակայն շարունակում են բացասական վերաբերմունքի արժանանալ, և նրանց, ովքեր երբեք հաշմանդամություն չեն ունեցել, սակայն, ուրիշների կողմից դիտվում են որպես հաշմանդամություն ունեցող (այսպես կոչված՝ վերաբերմունքային հաշմանդամներ): ¹⁸ Հոդված 15-ը վերաբերում է հաշմանդամություն ունեցող բոլոր անձանց՝ անկախ նրանց հաշմանդամության բնույթից և ծագումից, ինչպես նաև տարիքից: ¹⁹ Վերաբերմունքի հավասարությունն պետք է լինի ոչ միայն օրենքով, այլև գործնականում, հաշմանդամություն ունեցող այն անձանց միջև, ովքեր խարտիայի մյուս մասնակից պետությունների քաղաքացիներ են, օրինականորեն բնակվում կամ կանոնավոր կերպով աշխատում են համապատասխան մասնակից պետության տարածքում: ²⁰

Հոդված 15-ի 1-ին կետի համաձայն՝ հաշմանդամություն ունեցող բոլոր անձինք, անկախ տարիքից, հաշմանդամության բնույթից և ծագումից, իրավունք ունեն ստանալ ուղղորդում, կրթություն և մասնագիտական ուսուցում ընդհանուր ծրագրերի շրջանակներում, որտեղ դա հնարավոր է, կամ, եթե դա հնարավոր չէ, մասնագիտացված մարմինների՝ պետական կամ մասնավոր միջոցով: ²¹ Ինչպես և խարտիայի 10-րդ հոդվածի համաձայն, մասնագիտական ուսուցումը, համաձայն հոդված 15-ը, ընդգրկում է բարձրագույն կրթության բոլոր տեսակները, ներառյալ համալսարանական կրթությունը: ²² Կոմիտեն ուսումնասիրում է հոդված 15-ի 1-ի կետի հարցերը, քանզի դրանք վերաբերում են հաշմանդամություն ունեցող բոլոր անձանց (ոչ միայն երեխաներին): ²³

Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների և այլ անձանց կրթության իրավունքի ապահովումը կարևոր դեր է խաղում նրանց քաղաքացիության իրավունքների առաջխաղացման և հիմնարար իրավունքների երաշխավորման գործում: ²⁴ Հետևաբար, խարտիայի այս դրույթի համաձայն, խտրականության դեմ պայքարի օրենսդրության գոյությունը անհրաժեշտ է որպես կարևոր գործիք հաշմանդամություն ունեցող երեխաների ընդհանուր կամ հիմնական կրթական ծրագրերում

¹⁵ 2020թ. Եզրակացություններ, Հոդված 15Տ1-ի մեկնաբանություն:

¹⁶ 2020թ. Եզրակացություններ, Հոդված 15Տ1-ի մեկնաբանություն:

¹⁷ 2020թ. Եզրակացություններ, Հոդված 15Տ1-ի մեկնաբանություն:

¹⁸ 2020թ. Եզրակացություններ, Հոդված 15Տ1-ի մեկնաբանություն:

¹⁹ Եվրոպայում աուտիզմի միջազգային ասոցիացիան ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 13/2002, 2003թ. նոյեմբերի 4- ըստ Եւրոպան որոշում, §48

²⁰ Եզրակացություններ XIV-2 (1998), Հոդված 15-ի մեկնաբանություն:

²¹ 2020թ. Եզրակացություններ, Անդրորդա:

²² 2012թ. Եզրակացություններ՝ Իռլանդիա:

²³ 2020 թ. Եզրակացություններ, Հոդված 15Տ1-ի մեկնաբանություն

²⁴ Եվրոպայում աուտիզմի միջազգային ասոցիացիան ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 13/2002, 2003թ. նոյեմբերի 4- ըստ Եւրոպան որոշում, §48:

Ներառման առաջխաղացման համար:²⁵ Նման օրենսդրությունը, նվազագույնը, պետք է պահանջի համոզիչ հիմնավորում հատուկ կամ առանձնացված կրթական համակարգերի համար և արդյունավետ միջոց տրամադրի նրանց, ովքեր անօրինական կերպով զրկվել են կրթություն ստանալու արդյունավետ իրավունքից, առանձնացվել են կամ այլ կերպ զրկվել են դրանից:²⁶ Օրենսդրությունը կարող է ներառել ընդհանուր հակախտրական օրենքներ, կրթությանը վերաբերող հատուկ օրենքներ կամ երկուսի համադրությունը:²⁷

Այս հոդվածի ուշադրության կենտրոնում է ներառական կրթությունը: Ներառական կրթության իրավունքը վերաբերում է երեխայի իրավունքին՝ իմաստալից կերպով մասնակցելու հանրակրթական ծրագրերին: Ներառական կրթությունը ենթադրում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար աջակցության և ողջամիտ հարմարեցումների տրամադրում՝ դպրոցներ արդյունավետորեն մուտք գործելու համար: Դա կարող է ներառել՝ դասարանին և դրա գտնվելու վայրին հարմարեցումները, հաղորդակցման և կրթական նյութերի տարբեր ձևերի տրամադրումը, մարդկային կամ օժանդակ տեխնոլոգիաների տրամադրումը ուսուցման կամ գնահատման իրավիճակներում, ինչպես նաև ոչ նյութական հարմարեցումները, ինչպիսիք են ուսանողին ավելի շատ ժամանակ տրամադրելը, ֆոնային աղմուկի մակարդակի նվազեցումը, զգայական գերբեռնվածության նկատմամբ զգայունությունը, այլընտրանքային գնահատման մեթոդները կամ ուսումնական ծրագրի որևէ տարրի փոխարինումը այլընտրանքային տարրով:

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների հարցերով ՄԱԿ-ի կոմիտեն իր թիվ 4 (2016) ընդհանուր մեկնաբանության մեջ ներառական կրթության իրավունքի վերաբերյալ նշել է. «Ներառականությունը նախատեսում է համակարգային բարեփոխումների գործընթաց, որը կրթության բովանդակության, դասավանդման մեթոդների, մոտեցումների, կառուցվածքների և ռազմավարությունների փոփոխությունների և մոդիֆիկացիաների ամբողջականություն է՝ խոչընդոտները հաղթահարելու համար՝ համապատասխան տարիքային խմբի բոլոր աշակերտներին ապահովելով հավասար և մասնակցային ուսուցման փորձով և միջավայրով, որը լավագույնս համապատասխանում է նրանց պահանջներին և նախասիրություններին: Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտներին ընդհանուր դասարաններում տեղավորելը առանց կառուցվածքային փոփոխությունների, օրինակ՝ կազմակերպչական, ուսումնական պլանի և դասավանդման և ուսումնառության ռազմավարությունների, չի համարվում ներառում: Ավելին, ինտեգրումը ավտոմատ կերպով չի երաշխավորում անցումը տարանջատումից դեպի ներառում:»:²⁸

Ողջամիտ հարմարեցումները պետք է համարժեքորեն հարմարեցվեն անհատի հանգամանքներին և կրթական կարիքներին:

Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների կարող են ձեռք բերել որակավորումներ, որոնք պետք է համարժեք լինեն մյուսների որակավորմանը (անկախ նրանից, թե նրանք սովորում են ընդհանուր, թե հատուկ կրթության համակարգում, և թե արդյոք նրանց համար հատուկ պայմաններ են ստեղծվել դպրոցական ավարտական քննությունների ժամանակ):

Հաշմանդամություն ունեցող աշակերտների և ուսանողների հետ աշխատող ուսուցիչները և օգնականները պետք է ունենան բավարար որակավորում:

Հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կրթության մատչելիության առումով, հուսալի և մանրամասն վիճակագրական տվյալների բացակայությունը, մասնավորապես՝ կրթությունից զրկվածների թվի վերաբերյալ, հիմնական խնդիր է մասնակից պետությունների դպրոցական ներառման և, հետևաբար, ներառական կրթության իրավունքի վերաբերյալ քաղաքականության մշակման և արդյունավետ իրականացման առումով:²⁹

²⁵ 2007թ. Եզրակացություններ, Զոդված 15Տ1-ի մեկնաբանություն:
²⁶ 2007թ. Եզրակացություններ, Զոդված 15Տ1-ի մեկնաբանություն:
²⁷ 2007թ. Եզրակացություններ, Զոդված 15Տ1-ի մեկնաբանություն:
²⁸ 2020թ. Եզրակացություններ՝ Անդորրա:
²⁹ Եվրոպայում առևտրի միջազգային ասոցիացիան ընդդեմ Ֆրանսիայի, Գանգատ No. 168/2018, 2022թ. հոկտեմբերի 19-ի ըստ Երկայն որոշում, §263:

Հայաստանի ներկայիս մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգի ընդհանուր պատկերը՝ ներառականության առումով

Համաձայն ՀՀ «Կրթության մասին» օրենքի՝ 12-ամյա ընդհանուր միջնակարգ կրթությունը և նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) կամ միջին մասնագիտական կրթությունը պարտադիր են մինչև սովորողի 19 տարեկան լրանալը, եթե այդ իրավունքը չի իրականացվել ավելի վաղ տարիքում: Պետական ուսումնական հաստատություններում միջնակարգ կրթությունը տրամադրվում է անվճար:

Միջազգային չափանիշների համեմատ, թե՛ նախնական³⁰, թե՛ միջնակարգ մասնագիտական կրթությունը ընկնում է նախնական մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՆՄԿՈՒ) հայեցակարգի ներքո: Նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) կրթությունը գտնվում է պարտադիր կրթության (ISCED2) շրջանակներում և սովորաբար ներառում է 10-15 տարեկան սովորողներ՝ նախնական³¹ մասնագիտական (արհեստագործական) որակավորում ունեցող մասնագետներ պատրաստելու նպատակով:

Նախնական կրթության արհեստավորի որակավորման աստիճան ստանալու համար նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) կրթական ծրագրերով ուսուցման տևողությունը վեց ամսից մինչև երեք տարի է: Նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) կրթությունն իրականացվում է մասնագիտական ուսումնարաններում, այլ մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում, ուսումնական կենտրոններում և քրեակատարողական հիմնարկներում:

Մասնագիտական կրթություն և ուսուցում ընտրող ուսանողների խմբերի համամասնությունը տատանվում է տարիների ընթացքում և տարբերվում է դպրոցական մակարդակների միջև: 2019-2022 թվականներին խմբի մոտ 29.8-35.3 տոկոսը մասնագիտական կրթություն է ընտրել իրենց հիմնական կրթության ընթացքում, մինչդեռ միջնակարգ կրթություն ստացողների միայն 8.6-9.1 տոկոսն է դա արել նույն ժամանակահատվածում (տե՛ս աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 1, Ուսանողների ընդունելությունը ՄԿՈՒ հաստատություններում 2019-2021 թվականներին³²

Ուսումնական տարի	Շրջանավարտների թիվը	Ընդամենը	Աղջիկներ	Ընդունվել է ՄԿՈՒ հաստատություն			
				ընդամենը		աղջիկներ	
				Թվաքանակ	%	Թվաքանակ	%
2019-2020թթ.	Հիմնական կրթություն	31,065	14,502	9,256	29.80	3,800	26.20
	Միջնակարգ կրթություն	18,424	9,608	1,588	8.62	1,181	12.29
2020-2021թթ.	Հիմնական կրթություն	31,812	15,048	11,509	36.18	4,827	32.08
	Միջնակարգ կրթություն	19,170	9,730	1,749	9.12	1,245	12.80
2021-2022	Հիմնական կրթություն	32,615	15,436	11,524	35.33	4,912	31.82
	Միջնակարգ կրթություն	20,507	10,464	1,863	9.08	1,436	13.72

Հիմնական ՄԿՈՒ ոլորտում սովորողների միայն փոքր մասն է շարունակում ուսումը միջնակարգ կրթությունում: ՄԿՈՒ ոլորտում մասնագիտացումները ներկայացված են ստորև.

Նախնական մասնագիտական կրթության շրջանակներում պրոֆիլներ³³

³⁰ Փաստաթղթերում թարգմանությունները տարբերվում են՝ երբեմն հիմնական, երբեմն՝ բազային: Ո՞րը պետք է օգտագործենք:
³¹ Հայաստանի կրթության վերաբերյալ զեկույցներում և վիճակագրությունում «նախնական» և «հիմնական» տերմիններն օգտագործվում են 10-15 տարեկանների մասնագիտական կրթության և ուսուցման համար: Մենք օգտագործել ենք սկզբնական փաստաթղթում օգտագործված եզրույթը:
³² <https://docs.google.com/document/d/1GavvywsCK4nJead3ErRQKVpAgbBtJERR/edit?o&tab=t.0> էջ 9:
³³ Այս պրոֆիլները վերցված են Հայաստանի 2024 թվականի վիճակագրական տարեգրքից: Սակայն այս հղումով կան նաև այլ ծրագրեր՝ [ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ և ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՉԱՐԳԱՏՄԱՆ ԱՉԱԿՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ](#):

- Արվեստ
- Կառավարում, բիզնեսի կառավարում
- Շրջակա միջավայր
- Ինֆորմատիկա և տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ
- Ճարտարագիտություն
- Արտադրություն և

- Ճարտարապետություն և շինարարություն
- Գյուղատնտեսություն
- Անտառային տնտեսություն
- Անձնական ծառայություններ
- Տրանսպորտային ծառայություններ

Միջնակարգ մասնագիտական կրթությունը (ISCED3), որը սովորաբար ընդգրկում է 16-19 տարիքային խումբը, նպատակ ունի պատրաստել մասնագետներ՝ առնվազն հիմնական հանրակրթության վրա հիմնված միջին մասնագիտական որակավորմամբ: Միջնակարգ մասնագիտական կրթության մասնագետի որակավորման աստիճան ստանալու համար հիմնական կրթական ծրագրերի ուսուցման տևողությունը երկուսից հինգ տարի է: Միջնակարգ մասնագիտական կրթությունը տրամադրվում է քոլեջներում և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում:

Միջնակարգ մասնագիտական կրթության շրջանակներում պրոֆիլները

- Կրթություն
- Արվեստ
- Ժուռնալիստիկա և տեղեկատվական գիտություններ
- Կառավարում, բիզնեսի կառավարում
- Իրավունք
- Շրջակա միջավայր
- Տեղեկատվություն և հաղորդակցություն
- Ճարտարագիտություն

- Արտադրություն և վերամշակում
- Ճարտարապետություն և շինարարություն
- Գյուղատնտեսություն
- Ձկնորսություն
- Առողջապահություն
- Սոցիալական աշխատանք
- Անձնական ծառայություններ
- Անվտանգության ծառայություններ
- Տրանսպորտային ծառայություններ

և միջին մասնագիտական կրթական հաստատություններ ընդունելությունը կատարվում է առնվազն հիմնական հանրակրթություն ստացած անձանց կողմից ներկայացված դիմումների հիման վրա, և ընտրությունը կատարվում է մրցութային կարգով՝ ազգային օրենսդրությանը համապատասխան: Նախնական և միջին մասնագիտական կրթական հաստատություններ ընդունելությունը կատարվում է առնվազն հիմնական հանրակրթություն ստացած անձանց կողմից ներկայացված դիմումների հիման վրա մրցութային կարգով՝ ներպետական օրենսդրությանը համապատասխան: Ընդհանուր ընդունելության մրցութից դուրս, «Կրթության մասին» օրենքի 15-րդ հոդվածի՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների վերաբերյալ պահանջները բավարարող դիմորդները կարող են ընդունվել նախապես ամրագրված տեղերով, ինչպես սահմանված է «Մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ընդունելության կարգը հաստատելու և ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2012 թվականի ապրիլի 5-ի թիվ 254-Ն հրամանը չեղյալ հայտարարելու մասին» թիվ 60 հրամանով:

Թե՛ նախնական, թե՛ միջնակարգ մասնագիտական կրթության հիմնական կրթական ծրագրերը կարող են իրականացվել ուսուցման տարբեր ձևերի միջոցով, մասնավորապես՝ դպրոցական կրթություն, աշխատավայրում կրթություն, հեռավար ուսուցում, արտաքին ուսուցում կամ անհատական մասնագիտական ուսուցում (աշկերտություն): Այնուամենայնիվ, ուսուցման գերիշխող եղանակը մնում է դպրոցական կրթությունը:

Օրինակ՝ «515 Դեկորատիվ կիրառական արվեստ՝ ասեղնագործ-ժանյակագործ» բազային կրթական ծրագիրը, որը հանգեցնում է ասեղնագործի և ժանյակագործի որակավորման, կարող է առաջարկվել թե՛ առկա և թե՛ հեռավար ուսուցմամբ.

- միջնակարգ կրթությանը հաջորդող մեկ տարվա ծրագիր,
- հիմնական կրթության հիմքով մեկ տարվա ծրագիր՝ առանց միջնակարգ կրթության երրորդ մակարդակի,
- հիմնական կրթության հիմքով եռամյա ծրագիր, որը ներառում է միջնակարգ կրթության երրորդ մակարդակը:

Երեք տրբերակներն էլ նախատեսում են 12-շաբաթյա պրակտիկա: Այսպիսով, Հայաստանում մասնագիտական կրթության ծրագրերի մեծ մասը պահպանում է այս ավանդական դպրոցական կառուցվածքը: Մինևույն ժամանակ, ներկայումս ընթացքի մեջ են և մշակվան փուլում են գերմանական երկակի համակարգը ներդրող փորձնական նախագծերը, որտեղ ուսուցման մեծ մասը տեղի է ունենում աշխատավայրում:

ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարությունը հաշմանդամություն ունեցող անձանց վերաբերյալ առանձին վիճակագրություն չի վարում, սակայն գրանցում է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց վերաբերյալ տվյալները: Հանրապետական մանկավարժահոգեբանական կենտրոնի տվյալների համաձայն՝ 2025 թվականի մայիսի դրությամբ մասնագիտական և միջին մասնագիտական կրթության և վերապատրաստման հաստատություններում սովորում է 87 կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձ: Դրանք հիմնականում հանրակրթության 9-րդ դասարանն ավարտելուց հետո ընդունված ուսանողներ են:

Թուրինի 2018-2020 թվականների ազգային զեկույցում նշվում է, որ մի քանի հաստատություններ՝ Երևանի պետական հումանիտար քոլեջը, Երևանի դեկորատիվ արվեստի պետական արհեստագործական դպրոցը, Վանաձորի արհեստագործական դպրոցը, Երևանի դեկորատիվ կիրառական արվեստի պետական արհեստագործական դպրոցը, համեմատաբար հաջողությամբ են ընդունել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց: Ի տարբերություն, այս խմբից միայն մի քանի ուսանողներ են ընդգրկվել այլ քոլեջներում: Այդ զեկույցից ի վեր այս քոլեջներից մեկը փակվել է, իսկ մեկ այլ՝ Երևանի դեկորատիվ արվեստի պետական արհեստագործական դպրոցը, բացվել է: Այնուամենայնիվ, անորոշ է, թե արդյոք այս նոր հաստատությունը նմանատիպ հաջողությունների է հասել հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներգրավման հարցում:

Լոռու և Շիրակի մարզերի ուսումնական հաստատություններում 2024 թվականին անցկացված մասնագիտական կրթության և վերապատրաստման ոլորտում ուսումնասիրությունում նշված է ութ քոլեջ, որտեղ ընդունվում են համապատասխանաբար երկուսից վեց հաշմանդամություն ունեցող ուսանողներ: Դա կարող է վկայել 2018-2020 թվականների Թուրինյան զեկույցից ի վեր Երևանից դուրս քոլեջներ հաճախող հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների թվի աճի մասին:

Ներառական մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈԲ) համար Հայաստանում ներկայումս գործող իրավական և քաղաքական շրջանակը

«Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, ի թիվս այլ հարցերի, կարգավորում է մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների (ՄՈԲՀ) հիմնական գործառնությունները, ընդունելության ընթացակարգերը և մասնագիտական և աշխատանքային ուսուցման կազմակերպումը: Օրենքով նաև սահմանվում են հատուկ կանոնակարգեր և իրավունքներ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց (ԿԱԴԿԱ) համար: Ստորև ներկայացված են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց համար առավել համապատասխան հոդվածները:

<p>«Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքը, ընդունված է 2024 թվականի մայիսի 22-ին</p> <ul style="list-style-type: none">• Հոդված 10. ՄՈԲՀ-ի հիմնական գործառնությունները<ul style="list-style-type: none">○ 8) կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց անհրաժեշտ ծառայությունների, այդ թվում՝ խելամիտ հարմարեցումների ապահովումը՝ մյուսների հետ հավասար հիմունքներով կրթության արդյունավետ և որակյալ կազմակերպման համար.• Հոդված 15. Մասնագիտական կրթության կազմակերպումը և աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառությունը<ul style="list-style-type: none">○ 3) Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ուսանողների ուսումնառությունը կազմակերպվում է նրանց կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման, դրան համապատասխան մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների սահմանման, իսկ անհրաժեշտության դեպքում՝ անհատական ուսուցման պլանի հիման վրա:○ 4) Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ուսանողի (նրա օրինական ներկայացուցչի) պահանջով կամ համաձայնությամբ

հանրակրթական ուսումնական հաստատությունը ՄՈՒՅ-ին է տրամադրում անձի գնահատված կարիքին համապատասխան հավաքված մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների մասին տեղեկատվությունը:

- 5) Կրթության կազմակերպման մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների տրամադրման, կրթությանառանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման վրա տարածվում են «Հանրակրթության մասին» օրենքի դրույթները այնքանով, որքանով դրանք իրենց էությունը կիրառելի են մասնագիտական կրթության նկատմամբ:
- Հոդված 30. ՄԿՈՒ համակարգի ուսանողների և ունկնդիրների իրավունքներն ու պարտականությունները
 - 8) կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունենալու դեպքում ընդհանուր հիմունքներով կրթություն ստանալու և օգտվելու խելամիտ հարմարեցումներից առանց հավելյալ վճարների.
- Հոդված 37. ՄՈՒՅ-ի ֆինանսավորումը
 - 3) Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող, այդ թվում՝ հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների կրթության կազմակերպման գործընթացում խելամիտ հարմարեցումներ ապահովելու նպատակով պետական բյուջեի միջոցներից պետական և հանրային ՄՈՒՅ-երին տրամադրվում է ֆինանսավորում: Ֆինանսավորման կարգը սահմանում է Կառավարությունը:

Այս օրենքից բացի, ինչպես նշվել է սույն գեկույցի նախաբանում, Հայաստանի Հանրապետությունը վավերացրել է Եվրոպական սոցիալական խարտիայի հոդվածների մեծ մասը, որոնցից 15-րդ, 9-րդ և 10-րդ հոդվածները հատկապես կարևոր են մասնագիտական կրթության ոլորտում ներառության առումով: Բացի այդ, Հայաստանի Հանրապետությունը 2010 թվականին վավերացրել է Հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների մասին ՄԱԿ-ի կոնվենցիան: Ներպետական օրենսդրության հետ մեկտեղ, Կոնվենցիան շեշտադրում է ուսուցիչների կրթության և խտրականության վերացման կարևորությունը, ինչպես արտացոլված է 24-րդ հոդվածի 4-րդ և 5-րդ կետերում:

4. Որպեսզի ապահովվի այս իրավունքի իրականացումը, մասնակից պետությունները ձեռնարկում են անհրաժեշտ միջոցներ՝ ներգրավելու համար շարժունների լեզվի և/կամ Բրայլի համակարգի որակավորմամբ ուսուցիչների, նաև՝ հաշմանդամություն ունեցող ուսուցիչների և դասընթացներ կազմակերպելու կրթական համակարգի տարբեր մակարդակներում աշխատող մասնագետների ու անձնակազմի համար: Այդ դասընթացները ներառում են իրազեկում հաշմանդամության հիմնահարցերի շուրջ և հաղորդակցության ուժեղացուցիչ ու այլընտրանքային համապատասխան միջոցների ու ձևաչափերի օգտագործում, կրթական տեխնոլոգիաներ ու նյութեր՝ նպատակ ունենալով աջակցել հաշմանդամություն ունեցող անձանց:

5. Մասնակից պետություններն ապահովում են, որ հաշմանդամություն ունեցող անձանց առանց խտրականության ու մյուսների հետ հավասար հիմունքներով մատչելի լինեն ընդհանուր բարձրագույն կրթությունը, մասնագիտական կրթությունը, մեծահասակների ուսուցումը և կրթությունը ամբողջ կյանքի ընթացքում: Այս նպատակով մասնակից պետություններն ապահովում են, որ հաշմանդամություն ունեցող անձանց տրամադրվեն անհրաժեշտ հնարավորություններ:

Ինչպես ցույց են տալիս այս օրենքները, քաղաքականությունը և միջազգային կոնվենցիաները, Հայաստանը ստեղծել և ներդրել է մի շրջանակ, որը նպատակ ունի ակտիվորեն աջակցել հաշմանդամություն և/կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց ներառմանը: Այս իրավական շրջանակները նպատակ ունեն ապահովել կրթության, զբաղվածության և սոցիալական մասնակցության հավասար հասանելիություն՝ միաժամանակ ձևավորելով բազմազան կարիքները բավարարող միջավայրեր: Ներառական մոտեցումներ պարտադրելով և սովորողների իրավունքները պաշտպանելով՝ այս գործիքները նպաստում են ավելի արդար հնարավորությունների ստեղծմանը, խտրականության նվազեցմանը և խրախուսում են բոլոր անհատների հասարակական իրազեկվածությունն ու ընդունումը՝ անկախ կարողություններից:

ՄԿՈՒ-ում ներառականության կազմակերպումը և պրակտիկան Յայաստանում

Հարկ է նշել, որ հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների ներառմանը վերաբերող օրենսդրական բարեփոխումները և միջազգային կոնվենցիաների վավերացումը հիմնականում կիրառվել է հանրակրթական համակարգում: 2024 թվականի մայիսին ընդունված ՄԿՈՒ մասին օրենքի գործնական կիրառումը դեռևս ընթացքի մեջ է: Ստորև ներկայացված է ՄԿՈՒ-ում ներառման ներկայիս կազմակերպման և պրակտիկայի նկարագրությունը Յայաստանում:

ՄԿՈՒ ընդունվելու կազմակերպումը

Ներկայումս հաշմանդամություն ունեցող անձանց ՄԿՈՒ ընդունվելու համար որևէ հատուկ կարգ չկա: ՄԿՈՒ ընդունվելու կարգը հիմնված է կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ուսանողների գնահատման ընդհանուր կարգի վրա: Այս կարգը նկարագրված է հետևյալ կերպ.

Եթե կրթության գործընթացի ընթացքում ուսանողի մոտ նկատվում են շարունակական դժվարություններ, ապա կարող է ներկայացվել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման դիմում ուսանողի ընդունված ուսումնական հաստատության դիմումի հիման վրա, եթե դիմումին կից ներկայացված է ծնողի ստորագրված համաձայնության ձևաթուղթը, կամ խնամակալության և հոգաբարձության մարմնի դիմումի հիման վրա:

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատումը կարող է իրականացվել նաև անմիջապես ծնողի դիմումի հիման վրա՝ նույն կարգով: Մարզային կենտրոնի տնօրենը ձևավորում է մանկավարժական անձնակազմի անդամներից բաղկացած խումբ (Գնահատման խումբ)՝ ուսանողի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքը գնահատելու համար: Այս խմբում ընդգրկված են մարզային կենտրոնի առնվազն երկու աշխատակից (հատուկ մանկավարժ և սոցիալական մանկավարժ) և մեկ հոգեբան: Անհրաժեշտության դեպքում գնահատման խմբում կարող են ներգրավվել նաև այլ մանկավարժներ և մասնագետներ: Գնահատման գործընթացում, որը տևում է հինգից մինչև 25 աշխատանքային օր, ներգրավված են ուսանողը, ծնողները և ուսումնական հաստատության մանկավարժական անձնակազմը:

Արդյունքների հիման վրա մշակվում են անհատական ուսումնական պլաններ (ԱՌԴՊ)՝ ուսանողի կրթությանը աջակցելու համար: Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման և անհատական ուսումնական պլանի մշակման ամբողջ գործընթացն իրականացվում է «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» օրենքի և ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի կողմից 2017 թվականի ապրիլի 13-ի թիվ 370-Ն հրամանի հիման վրա³⁴, որը հաստատում է կրթության կազմակերպման մեջ մանկավարժահոգեբանական աջակցության ծառայությունների մատուցման կարգը:³⁵

Այնուամենայնիվ, կարևոր է նշել, որ ՄԿՈՒ ընդունվելը ներկայումս իրականացվում է ընդհանուր կարգով, և մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում մանկավարժական-հոգեբանական աջակցություն ցուցաբերելու համար սահմանված կարգ չկա:

Հանրակրթության մասին օրենքի համաձայն՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատման համար հասանելի են ինը տեսակի գնահատման գործիքներ, որոնք վերաբերում են խոսքի և լեզվի, հաղորդակցման, լսողության, տեսողության, ինտելեկտի (մտավոր), հուզական, վարքի, շարժունակության խնդիրներին և բացառիկ կարողություններին: Գնահատման գործիքները ներառում են առաջադրանքներ, աշխատանքային տետրեր և մոտիվացիոն նյութեր, որոնք նախատեսված են 15-18, 19 և բարձր տարիքի սովորողների համար:

- Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի գնահատումն իրականացվում է երեք փուլով՝
1. Սովորողի կրթական ծրագրերին մասնակցության դիտարկում:
 2. Սովորողի զարգացման կարողությունների բացահայտում և գնահատում՝ համապատասխան գործիքների միջոցով:
 3. Կրթության առանձնահատուկ պայմանների որոշում:

³⁴ <https://www.arlis.am/hy/acts/172774>
³⁵ Տեղեկատվությունը տրամադրվել է ԿԳՄՍՆ-ի կողմից:

Տարածաշրջանային մանկավարժահոգեբանական կենտրոնի եզրակացությունից և զեկույցից հետո, ուսումնական հաստատությունը և Կենտրոնը 5-10 աշխատանքային օրվա ընթացքում համատեղ մշակում և հաստատում են ուսանողի անհատական ուսումնական պլանը: Այդ պլանը սահմանում է ուսանողներին, նրանց ուսուցիչներին և ծնողներին տարբեր մակարդակներում տրամադրվող կրթության առանձնահատուկ պայմանները և աջակցության ծառայությունները, որոնք պետք է տրամադրվեն այդ պայմաններն ապահովելու համար:

Եվս մեկ անգամ պետք է նշել, որ այս ընթացակարգը վերաբերում է հանրակրթությանը և չի ներառում, օրինակ, ուսումնական նյութերի և աշխատանքային տետրերի հարմարեցումը ՄԿՈՒ ծրագրերի համար: Ավելին, չկա որևէ երաշխիք, որ ՄԿՈՒ ոլորտի աշխատակազմը՝ վարչակազմը, ուսուցիչները, մենթորները կամ կարիերայի խորհրդատուները, ունեն անհրաժեշտ փորձագիտություն և կարող են արդյունավետորեն կիրառել նման աջակցության միջոցներ:

Լոռու և Շիրակի մարզերում 2024 թվականին անցկացված ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ դիտարկված ՄԿՈՒ հաստատությունների մեծ մասում բացակայում են հոգեբաններ և այլ մասնագետներ, որոնք նշանակված են հաշմանդամություն կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ուսանողների կարիքները հոգալու համար:

Ուսումնասիրությունում նաև ներկայացվել են դեպքեր, երբ ընդունելության գործընթացի ընթացքում կարիերայի մասնագետները դիմորդներին ուղղորդել են մասնագիտություն ընտրելու հարցում: Որոշ դեպքերում ուղեցույցը կառուցողական է եղել՝ թույլ տալով դիմորդին կատարել տեղեկացված ընտրություն: Սակայն, այլ դեպքերում ուղեցույցը խտրական է եղել՝ կարիերայի մասնագետների հետ աշխատելիս բացառելով այն մասնագիտությունները, որոնք նրանք համարել են «դժվար հասանելի» որոշակի դիմորդների համար:³⁶

Ավելին, մտահոգություններ են առաջացել նախնական և հատկապես միջին մասնագիտական կրթության հաստատություններում վճարովի կրթության աճող տարածվածության վերաբերյալ, ինչը կարող է սահմանափակել հասարակության տնտեսապես անապահով խմբերի համար մատչելիությունը:³⁷ Այնուամենայնիվ, «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» նոր օրենքը (2024 թվականի մայիս) և ԿԳՄՍ-ի թիվ 60-Ն հրամանը (2024 թվականի հուլիս) սահմանում են, որ հաշմանդամություն ունեցող անձինք իրավունք ունեն ուսման վարձի փոխհատուցում ստանալ պետական բյուջեից, եթե ուսման ընթացքում նրանք գնահատվեն որպես միջին կամ ծանր ֆունկցիոնալ սահմանափակումներ ունեցող: Տեսականորեն, այս դրույթը լուծում է մատչելիության վերաբերյալ նախկինում առկա մտահոգությունները, թեև այս դրույթների գործնական կիրառումը պահանջում է շարունակական մշտադիտարկում:

Կազմակերպումը ՄԿՈՒ ընթացքում

Ինչպես ներկայացվեց նախորդ բաժնում, երբ ուսանողի մոտ նկատվում են ուսման մշտական դժվարություններ, մշակվում է անհատական ուսումնական պլան՝ անհրաժեշտ մանկավարժահոգեբանասոցիալական աջակցության ծառայությունները, ինչպիսիք են հոգեբանական խորհրդատվությունը, հատուկ կրթությունը, սոցիալական մանկավարժությունը կամ էրգոթերապիան, ինչպես նաև ողջամիտ հարմարեցումները սահմանելու համար:

Այնուամենայնիվ, պետք է նշել, որ ներկայումս մասնագիտական կրթության և վերապատրաստման համատեքստում մանկավարժական-հոգեբանական աջակցության ծառայությունների մատուցման համար սահմանված կարգ չկա: Արդյունքում, այս ծառայությունների մատուցմանը զուրկ է համակարգված մոտեցում: Բացի այդ, չկա սահմանված կարգ՝ ապահովելու ողջամիտ հարմարեցումներ ֆինանսավորման բաշխման համար:³⁸

Դա համահունչ է Սոցիալական իրավունքների եվրոպական կոմիտեի³⁹ եզրակացություններին, որը խիստ քննադատություն է հայտնել հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար տեղեկատվության և ռեսուրսների պակասի վերաբերյալ, մասնավորապես՝ ֆինանսական և անձնական օգնության, տեխնիկական օգնության, կացարանի և շարժունակության աջակցության վերաբերյալ: Այսպիսով, հաշմանդամություն ունեցող անձանց, այդ թվում՝ մասնագիտական

³⁶ <https://caritas.am/wp-content/uploads/2008/08/%D5%84%D4%BF%D5%88%D5%92-%D5%80%D5%A5%D5%BF%D5%A1%D5%A6%D5%B8%D5%BF%D5%B8%D6%82%D5%A9%D5%B5%D5%B8%D6%82%D5%B6-18%E2%80%A402.2025.pdf>, p. 63

³⁷ Տեղեկատվությունը տրամադրվել է ԿԳՄՍ-ի կողմից:

³⁸ Տեղեկատվությունը տրամադրվել է ԿԳՄՍ-ի կողմից:

³⁹ https://rm.coe.int/rapport-arm-en/1680a1c0ad_19-20 էջեր:

կրթության ոլորտում կրթությունն ստացող անձանց համար ընդհանուր առմամբ առկա է քարտեզագրման և/կամ կառուցակարգված աջակցության առերևույթ պակաս:

Նմանապես, Հայաստանի վերաբերյալ Թուրինի գործընթացի համակարգի վերջին մոնիթորինգի գեկույցը (Եվրոպական կրթական հիմնադրամ 2023թ., էջ 8) եզրակացրել է, որ «ՄԿՈՒ համակարգը ֆինանսական և մարդկային ռեսուրսների առումով վատ է ապահովված»՝ համեմատած միջազգային չափանիշների հետ: ԿԳՄՄ-ն նաև հաստատել է, որ ներկայումս ողջամիտ հարմարեցումների ֆինանսավորման որևէ ընթացակարգ գոյություն չունի:

ՄԿՈՒ ոլորտում ներդաշնակությունը բարձրացնելու նպատակով իրականացվել են մի շարք ծրագրեր, մասնավորապես՝ աշխատավայրում ուսուցման մեծ մասնաբաժնով փորձնական դասընթացներ կամ ծրագրեր ներդնելու միջոցով: Դրանց մեծ մասը բացառապես ֆինանսավորվում է մասնավոր հատվածի կողմից կամ աջակցվում է ՀԿ-ների և Եվրոպական Միության կողմից՝ ՀՀ կառավարության հետ համագործակցությամբ: Օրինակներ են GIZ-ի Հարավային Կովկասի մասնավոր հատվածի զարգացման և տեխնիկական մասնագիտական կրթության և ուսուցման ծրագիրը, MAVETA-ն, «Հմտություններ աշխատանքի համար», «Անցում կրթությունից դեպի զբաղվածություն» և «Աշխատություն՝ Հայաստանում խոցելի երիտասարդների ավելի լավ աշխատանքի տեղավորման համար»: Այնուամենայնիվ, դեռևս պարզ չէ, թե որքանով են այս փորձնական ծրագրերը ներառում կամ թիրախավորում հաշմանդամություն ունեցող անձանց, և դրանց երկարաժամկետ կայունությունը անորոշ է: Հաշվի առնելով Հայաստանի կողմից սոցիալական ներառման նկատմամբ քաղաքականության հանձնառությունը, կարևոր է, որ հաշմանդամություն ունեցող անձանց կարիքները համակարգված կերպով ներառվեն բոլոր ՄԿՈՒ նախաձեռնությունների բոլոր մակարդակներում:

Մասնագիտական և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների (մասնագիտական դպրոցներ և քոլեջներ) մեծ մասը գործում է Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության իրավասության ներքո: Այնուամենայնիվ, քանի որ ՄԿՈՒ-ն հատվում է աշխատաշուկայի հետ, կան բազմաթիվ համընկնող պարտականություններ այլ նախարարությունների հետ, որոնք կապված են համապատասխանաբար յուրաքանչյուր ՄԿՈՒ պրոֆիլի հետ (օրինակ՝ առողջապահություն, գյուղատնտեսություն, շրջակա միջավայր, արտակարգ իրավիճակների ծառայություններ և այլն), ինչը կարող է հանգեցնել քաղաքականության մշակման և իրականացման միջև մասնատման:

ՄԿՈՒ ոլորտի մեկ այլ մարտահրավեր է քոլեջների և մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների տարանջատումը: Վարչական և մանկավարժական տեսանկյունից ավելի արդյունավետ կարող է լինել դրանք միավորել մեկ տեսակի ՄԿՈՒ հաստատության մեջ՝ պահպանելով տարբերակումները միայն ծրագրային մակարդակում (այսինքն՝ նախնական և միջնակարգ ՄԿՈՒ միջև): Դա հատկապես շահեկան կլինի գյուղական վայրերի ՄԿՈՒ հաստատությունների համար, որոնք կարող են դժվարությունների առջև կանգնել միայն մեկ կատեգորիայի սովորողներով՝ նախնական կամ միջնակարգ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ուսանողներով ՄԿՈՒ ծրագրերը լրացնելու հարցում: Նույն պրոֆիլով տարբեր մակարդակների դասընթացների համակարգումը կարող է հնարավորություն տալ ապահովել փոքր թվով ուսանողներով ապահովել որակյալ ՄԿՈՒ, ինչը կարող է նպատակահարմար լինել, մասնավորապես, գյուղական վայրերում:

Այս մոտեցումը նաև հնարավորություն կտա պարզեցնել գործող կառուցվածքը և կանոնակարգերը՝ դրանք միավորելով միասնական շրջանակի մեջ:

Անցումներ, կարիերայի գծով կրթություն և աջակցություն ՄԿՈՒ շրջանավարտներին

Կարիերայի ուղղորդումը ներդրվել է Հայաստանի ՄԿՈՒ համակարգում 2013 թվականին, իսկ 2018 թվականից սկսած՝ յուրաքանչյուր արհեստագործական կրթական հիմնարկում գործում է առնվազն մեկ վերապատրաստված կարիերայի մասնագետ, որի աշխատավարձը տրամադրվում է պետական բյուջեից: Կարիերայի մասնագետները պարբերաբար վերապատրաստումներ են անցնում Մասնագիտական կողմնորոշման և կարողությունների զարգացման կենտրոնում:

Տեղեկատվության փոխանցումը հաստատությունների միջև կատարվում է ըստ անհրաժեշտության (ad hoc հիմունքներով), քանի որ շարունակականությունը ապահովելու նպատակով սահմանված պաշտոնական կարգավորումներ կամ ընթացակարգեր գոյություն չունեն: Մասնագետները կարող են անհրաժեշտության դեպքում խորհրդակցել անհատական ուսումնական պլաններին, սակայն դրանից բացի՝ անհատի անցումը տարբեր մակարդակների

միջև աջակցելու համար որևէ հատուկ ծրագիր չի նախատեսվում (տե՛ս Հոլսի կամուրջ, ամսաթիվը նշված չէ):

Չկան ապացույցներ այն մասին, թե ինչպես են պետական զբաղվածության ծառայությունները ներգրավված հաշմանդամություն ունեցող անձանց աջակցելու գործում ՄԿՌԻ համակարգից զբաղվածության անցմանն աջակցելու գործընթացում: Ըստ Եվրոպական ուսումնական հիմնադրամի (ETF) 2022թ. տվյալների՝ ակտիվ աշխատանքային շուկայի ծրագրերի վրա ծախսերը կազմում են ՀՆԱ-ի 0.02%-ից պակաս, և յուրաքանչյուր զբաղվածության ծառայության աշխատակից իրավասու է միջինը 322 աշխատանք որոնողի համար: Այս իրավիճակը վկայում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար թիրախային աջակցության և միջկառավարական համագործակցության սահմանափակ կարողությունների մասին:

Մասնագիտական վերապատրաստում ՄԿՌԻ ոլորտում հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների հետ աշխատող անձնակազմի համար

Մասնագիտական զարգացումը հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների ՄԿՌԻ ոլորտում արդյունավետ ներառման ապահովման կարևորագույն բաղադրիչ է: Չեկույցները ցույց են տալիս, որ ՄԿՌԻ անձնակազմի շրջանում իրազեկվածությունը բարձրացնելու համար անցկացվել են տարբեր կարճաժամկետ վերապատրաստման դասընթացներ:

Մասնագիտական կրթության և վերապատրաստման (ՄԿՌԻ) մեջ լիարժեք ներառականության անցմանը նախապատրաստվելու համար, սկսած 2024 թվականից, տարածաշրջանային մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնները մանկավարժական համայնքի համար անցկացրել են ընդհանուր առմամբ 66 վերապատրաստման դասընթաց հետևյալ թեմաներով՝ «Ընկալումների փոփոխություն և ուսուցիչների իրավունքների և հնարավորությունների ընդլայնում», «Նախնական և միջնակարգ մասնագիտական կրթության մեջ ներառական կրթական համակարգի ամբողջական ներդրում» և «Անհատական ուսումնական ծրագրերի մշակում»:⁴⁰

ԿԳՄՍՆ-ն նաև անցկացրել է մի շարք լրացուցիչ վերապատրաստման դասընթացներ ավելի լայն թեմաներով, այդ թվում՝ «Ուսանողների ուսուցման ռազմավարություններ», «Երեխաների հոգեոցիալական դիմադրողականության բարձրացում» և «Չզացմունքային գրագիտությունը որպես բուլիինգի կանխարգելման միջոց»: Չնայած այս նախաձեռնությունները քաղաքականության իրականացման ուղղությամբ կարևոր առաջին քայլեր են, երկարաժամկետ, համակարգված մասնագիտական զարգացման ծրագրերը չափազանց կարևոր են: Նման ծրագրերը պետք է ոչ միայն զարգացնեն ներառական կրթության համար տեխնիկական կարողությունները, այլև լուծեն խորապես արմատացած մշակութային վերաբերմունքի և խարանի խնդիրները, որոնք հաճախ հանդես են գալիս որպես մասնակցության անտեսանելի խոչընդոտներ:

⁴⁰Տեղեկատվությունը տրամադրվել է ԿԳՄՍՆ-ի կողմից:

Որակի ապահովում

Ներկայումս գործող որակի ապահովման համակարգերի նկարագրություն

Հայաստանի Հանրապետությունը ներառված է Եվրոպական կրթական հիմնադրամում (ԵԿՀ), որը գործում է ԵՄ հիմնական գործիքների շրջանակներում, որոնք նախատեսված են գործընկեր երկրներին աջակցելու համար՝ ԵՄ-ի և գործընկեր երկրների ազգային քաղաքականությանը համապատասխան բարեփոխումների ռազմավարություններ մշակելու և իրականացնելու համար: ԵԿՀ-ի հիմնական գործիքներից մեկը Թուրինի գործընթացն է, որը վերահսկում է ԵԿՀ-ի գործընկեր երկրներում կրթության, հմտությունների և զբաղվածության համակարգերի զարգացումները և հիմնված է ազգային զեկույցների և երկրների հարցաշարերի վրա:

Այդ զեկույցները տեղեկատվության կարևոր աղբյուրներ են, այդ թվում՝ մասնագիտական կրթության և ողջ կյանքի ընթացքում ուսուցման համար: Չեկույցներից մի քանիսը ներառում են տեղեկատվություն հաշմանդամություն և/կամ հատուկ կարիքներ ունեցող անձանց վերաբերյալ: Այնուամենայնիվ, «Կրթության, վերապատրաստման և զբաղվածության ոլորտում հիմնական քաղաքականության մշակում» զեկույցը հստակորեն չի անդրադառնում հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառմանը, չնայած ներառականությունը սոցիալական բարեկեցության կարևոր ցուցիչ է:

Թեև Թուրինի գործընթացը հիմնված է ինքնազննատման վրա, դրա արդյունքները կարևոր պատկերացումներ են տալիս, որոնք կարող են օգտագործվել Հայաստանում որակի ապահովման համակարգերն ամրապնդելու համար:

Ստորև բերված է 2022-2024 թվականների Թուրինի գործընթացի համակարգի կատարողականի մոնիթորինգի (մակարդակ 1) երկրի հարցաշարերից մի օրինակ՝ Հայաստանի վերաբերյալ:

Մեկնաբանությունների ընտրություն՝ Արդյունք B.2.4. Գերազանցություն սոցիալական ներառման և հավասարության մեջ. Հարց 53. Մաս 1

Մասնագիտական կրթության համակարգում սոցիալական ներառման ոլորտում նվաճումները կարելի է ամփոփել հետևյալ կերպ.

- Ներառական կրթության հայեցակարգի առկայությունը և երկրի պարտավորությունները՝ ապահովելու միջազգայնորեն սահմանված նախապայմաններ:
- Առնվազն չորս հատուկ կրթական հաստատությունների առկայությունը Երևանում և առնվազն մեկը՝ Հայաստանի մարզերում, որոնք վերակազմակերպվել են որպես տարածաշրջանային մանկավարժական-հոգեբանական աջակցության կենտրոն՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների համար:
- Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին օրենքը պահանջում է հավասար հնարավորություններ բոլոր մասնագիտական կրթական հաստատություններում մասնագիտական կրթության ծրագրեր իրականացնելու համար, մասնավորապես՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների համար համապատասխան պայմանների ստեղծման և հանրակրթական համակարգում նրանց ներառման համար:
- Մոդուլային մասնագիտական կրթության ծրագրերը ապահովում են ճկուն կրթություն հատուկ կրթական կարիքներ ունեցող սովորողների համար:
- Աշխատանքային միջավայրում ուսուցման ներդրումը քաղաքականության առաջնահերթություն է, որի մոդելները կարող են նպաստել հետագա զբաղվածության հնարավորությունների ավելացմանը: Մասնագիտական կրթության համակարգում սոցիալական ներառման ոլորտում մնացած սահմանափակումները կարելի է ամփոփել հետևյալ կերպ.

- ՄԿՈՒ ոլորտի իրավական շրջանակի և ներառական կրթության իրականացման գործընթացում ներգրավված շահագրգիռ կողմերի հարաբերությունների կարգավորումն ապահովող չափազիտական փաստաթղթերի անբավարարություն:
- ՄԿՈՒ հաստատությունների առկա հարմարությունների հարմարեցման, նոր հարմարությունների կառուցման, համապատասխան սարքավորումների ձեռքբերման և տեղադրման, մարդկային, մեթոդական և դիդակտիկ ռեսուրսների զարգացման համար անհրաժեշտ ռեսուրսների բացակայություն:
- Մասնագիտացված ծառայությունների համակարգի և անձնակազմի բացակայություն, այդ թվում՝ մանկավարժական և հոգեբանական աջակցության համար:
- ՄԿՈՒ հաստատությունների ուսուցչական և վարչական անձնակազմը տեղյակ չէ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ուսանողների հետ աշխատանքի մեթոդաբանությանը:
- Հանրակրթական դպրոցներում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների մասնագիտական կողմնորոշման համար համակարգված աշխատանքի բացակայություն:
- ՄԿՈՒ հաստատությունների մանկավարժական և վարչական անձնակազմի պարտադիր վերապատրաստման պահանջի բացակայություն և ներառական կրթության արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ հմտությունների զարգացման ծրագրերի բացակայություն:
- Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց և նրանց ընտանիքների շրջանում ԿՄՈՒ ծրագրերի առավելությունների և մատչելիության վերաբերյալ իրազեկության բարձրացման միջոցառումների բացակայություն:

Ինչպես ներկայացվեց, ինքնագնահատումը որակի ապահովման առումով տեղեկատվության կարևոր միջոց է, որը արժեքավոր պատկերացում է տալիս ինչպես ձեռքբերումների, այնպես էլ մնացած մարտահրավերների վերաբերյալ: Օրինակ՝ ներառականության հայեցակարգի ներդրումը, չորս հատուկ կրթական հաստատությունների ստեղծումը և «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» օրենքի ընդունումը կարևորագույն նվաճումներ են, որոնք հիմք են հանդիսանում շարունակական առաջընթացի և գործնական իրականացման համար:

Նման գնահատումների միջոցով բացահայտված «մնացած մարտահրավերները» կարող են վերաճվել կոնկրետ առաջարկությունների՝ ազգային գործողությունների ծրագրերի շրջանակներում: Թուրինի գործընթացը կարող է ծառայել որպես որակի շարունակական ապահովման գործիքային բաղադրիչ: Այնուամենայնիվ, նմանատիպ նախաձեռնություններ, ինչպիսին է «Ներառական մասնագիտական կրթության և ուսուցման իրավիճակային ուսումնասիրությունը Հայաստանում», որն իրականացվել է World Vision Armenia-ի կողմից՝ Եվրամիության ֆինանսական աջակցությամբ, կարող են օգտագործվել որպես լրացուցիչ ապացույցների աղբյուր որակի ապահովման գործընթացներում:

Նախորդ գնահատումներում ներկայացված որոշ մտահոգություններ և առաջարկություններ արտացոլվել են 2024 թվականի «Մասնագիտական կրթության և ուսուցման մասին» օրենքում, ինչը ցույց է տալիս, որ գնահատման արդյունքները կարևոր դեր են խաղում օրենսդրության ձևավորման գործում: Այնուամենայնիվ, բացահայտված բազմաթիվ խնդիրներ գործնականում բավարար չափով չեն լուծվում, ինչն ընդգծում է, որ քաղաքականության վերափոխումը պետք է ուղեկցվի որակի ապահովման կառուցակարգված և համակարգված մեխանիզմների մշակմամբ՝ արդյունավետ իրականացումն ապահովելու համար:

2025 թվականի մայիսին Հայաստանի Ամերիկյան համալսարանում տեղի ունեցավ «Միջազգայինացումը որպես ՄԿՈՒ համակարգի զարգացման ուղեցույց. ETF ախտորոշիչ գործիքի փորձարկում» խորագրով աշխատաժողով: Միջոցառումը կազմակերպվել էր Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոն նախաձեռնությամբ: Աշխատաժողովի ընթացքում Հայաստանի կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարության նախնական և միջին մասնագիտական կրթության վարչության պետը նշեց, որ ՄԿՈՒ համակարգի ախտորոշիչ գործընթացը կօգնի հասկանալ, թե ինչպես է կազմակերպվում մասնագիտական կրթությունն ու ուսուցումը և ինչպես է դրա շրջանակներում պատկերացվում որակի ապահովումը: Ավելին, ETF

փորձագետները ներկայացրին ՄԿՈՒ համակարգի ախտորոշիչ գործիքը և դրա նախատեսված կիրառությունները, որը հիմնված է մասնագիտական կրթության և ուսուցման եվրոպական որակի ապահովման (EQAVET) շրջանակի վրա: Գործիքը դիտարկում է ՄԿՈՒ համակարգը հետևյալ ոլորտների միջոցով՝ քաղաքականություն և կառավարում, որակավորման չափանիշներ, ապահովում, գնահատում, վավերացում և հավաստագրում, և տվյալներ: Ինչպես նշվեց ավելի վաղ, կարևոր է հաշմանդամություն ունեցող անձանց վերաբերող մոնիթորինգը և վերլուծությունը ինտեգրել որակի ապահովման այս ոլորտների մեջ:

Գնահատման զեկույցներից բացի, ակադեմիական հետազոտությունները որակի ապահովման համար կարևոր տեղեկատվության աղբյուր են: Այնուամենայնիվ, մասնագիտական կրթության ոլորտում հաշմանդամություն ունեցող անձանց վերաբերող հետազոտությունները միջազգային մակարդակով մտում են սահմանափակ և հիմնականում կենտրոնանում են նեղ կամ հատուկ ասպեկտների վրա (González and Marhuenda-Fluixá, 2021): Այս սահմանափակումը ակնհայտ է նաև Հայաստանում, որտեղ քիչ գրախոսված հետազոտական հոդվածներ են անդրադառնում մասնագիտական կրթությանը հաշմանդամության և ներառման համատեքստում: Այնուամենայնիվ, հանրակրթության ավելի լայն ոլորտում անցկացված հետազոտությունները արժեքավոր հեռանկարներ են տալիս, որոնք կարող են հիմք հանդիսանալ ներառականության որակի ապահովման գործելակերպի համար, ներառյալ գյուղական-քաղաքային անհավասարությունները և որոշակի հաշմանդամություն ունեցող սովորողների ներառումը:

Ընտրված ուսումնասիրությունների հիմնական արդյունքները ներառում են՝

- Հարցման արդյունքում Թադևոսյանը (2019թ.) պարզել է, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների ծնողները որպես իրենց երեխաներին հանրակրթական դպրոցներից բացառելու հիմնական պատճառներ նշել են անբավարար պայմանները և կրթության ցածր որակը: Թադևոսյանը պնդում է, որ այս ընկալումը արդարացված է, քանի որ Հայաստանի շատ գյուղական դպրոցների անձնակազմը չունի համապատասխան որակավորում: Թադևոսյանի եզրակացությունը ցույց է տալիս գյուղական և քաղաքային համատեքստերում կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող աշակերտների հետ աշխատելու համար ուսուցիչների վերապատրաստման անհամապատասխանությունները:

Նմանապես, Հոլավինսը և Լեբեդևը (2023թ.) հետխորհրդային երկրների համեմատական ուսումնասիրության մեջ նշել են ուսուցիչների անբավարար պատրաստվածությունը ներառական կրթության համար Հայաստանում: Ազետյանը և Ասլանյանը (2021թ.) հայտնել են, որ ներառական կրթության դասընթացի 70 ուսուցիչների միայն 13%-ն էր ծանոթ ծանր և բազմակի զարգացման խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ աշխատելու մեթոդներին, մինչդեռ 78%-ը դժվարություններ էր ունեցել նման երեխաների հետ կապ հաստատելու հարցում (տե՛ս նաև Iarskaia-Smirnova, Bolshakov, & Walker, 2025; Arekelyan, 2025):

Ալանը և այլք (2020թ.) պարզել են, որ Երևանում բնակվող ուսուցիչ ուսանողները կարող են ավելի բաց լինել մտածողության և պրակտիկայի երկարաժամկետ կայուն փոփոխությունների նկատմամբ, երբ խոսքը վերաբերում է բարձր ֆունկցիոնալ աուտիզմ ունեցող անհատների ներառմանը, համեմատած խորհրդային դեֆեկտոլոգիայի սկզբունքներով պատրաստված արդեն իսկ գործող ուսուցիչների հետ, մասնավորապես՝ Երևանից դուրս աշխատողների, որտեղ բացառող գործելակերպն ավելի հաճախ են ներդրված պրակտիկայում:

- Միլլերը (2004թ.), որը ուսումնասիրել է խուլ կամ լսողության խնդիրներ ունեցող ուսանողների փորձը, եզրակացրել է, որ կարևոր է դասարանում ներառել բազմազանություն, քանի որ դա նպաստում է ընդունմանը, հավասարությանը և բարեկամությանը: Այնուամենայնիվ, անբավարար հարմարվողականության և անարդյունավետ մասնագիտական զարգացման պատճառով ներառման խոչընդոտները շարունակում են պահպանվել: Կողմնակի արդյունքն այն էր, որ հաշմանդամություն ունեցող ուսանողները արժևորում էին լաված լինելու հնարավորությունները, քանի որ նրանք հաճախ զգում էին, որ իրենց ձայնը անտեսվում է: Դա ընդգծում է սովորողների

տեսակետները արդյունավետ որակի ապահովման համակարգերում ներառելու կարևորությունը:

- Հոլավինսը և Լեբեդը (2023թ.) նույնպես նշել են ներառական կրթության վերաբերյալ հանրային լայնածավալ ընկալման պակասը, ինչը ենթադրում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց նկատմամբ դրական վերաբերմունք ձևավորելու համար ավելի լայն հասարակական ջանքերի անհրաժեշտություն: Նմանապես, Յարսկայա-Սմիրնովան և այլք (2025թ.) պարզել են, որ ներառական կրթության ընդունումը հայ ծնողների շրջանում տարածաշրջանում ամենացածրերից մեկն է: Մալինսը և այլք (2024թ.) նույնպես նշել են հաշմանդամություն ունեցող երեխաների կողմից հանրակրթական դպրոցներում ենթարկվող բացառման բարձր մակարդակները:
- Բրինը, Ֆարինազը և Պիտասսին (2019թ.), ինչպես նաև Ավագյանը (2025թ.) պարզել են, որ Հայաստանում հաշմանդամություն ունեցող անձանց վարձելու նկատմամբ գործատուների վերաբերմունքը կախված է աշխատավայրում ուրիշների կողմից սպասվող բացասական արձագանքներից, ինչը մատնանշում է սոցիալական խարանը որպես զբաղվածության մշտական խոչընդոտ:

Վերը թվարկված ուսումնասիրությունները չպետք է դիտարկվեն որպես սպառնալից գրականության դիտարկում, քանի որ նման դիտարկում իրականացնելու համար կան մի շարք խոչընդոտներ: Այս խոչընդոտներից մեկը, որը քննարկվել է սույն զեկույցում ավելի վաղ, տերմինաբանության և հասկացությունների անհամապատասխան օգտագործումն է: Հետևաբար, մասնագիտական կրթության ոլորտում հաշմանդամություն ունեցող անձանց վերաբերող հետազոտությունները կարող են հայտնվել տարբեր բանալի բառերի ներքո՝ կախված հետազոտության կոնկրետ ուղղվածությունից:

Հայաստանում մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում ներառականության ապահովման հիմնական մարտահրավերներն ու բացթողումները

Հայաստանում մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈԲ) ոլորտում ներառականության ապահովման հիմնական մարտահրավերներն ու բացթողումները, որոնք բացահայտվել են իրավական և քաղաքական շրջանակի, ԿԳՄՍՆ-ի գրավոր արձագանքի, առկա զեկույցների և հետազոտական ապացույցների ուսումնասիրության միջոցով, կարելի է ամփոփել հետևյալ կերպ.

- Մատչելիություն՝ ֆիզիկական, թվային, ֆինանսական հասանելիություն:
- Վերաբերմունքային խոչընդոտներ, ինչպիսիք են խտրականությունը և կարծրատիպերը:
- Ուսումնական ծրագիր և ուսումնական նյութեր՝ անբավարար հարմարեցում բազմազան ուսումնական կարիքների համար:
- Ուսուցիչների վերապատրաստում և ինստիտուցիոնալ կարողություններ:
- Կարիերայի կրթության և ուղղորդման մատչելիություն, մասնավորապես՝ բազմազան սովորողների համար հարմարեցման առումով:
- Ճկուն ուսուցման ձևաչափերի և ուղիների սահմանափակ հասանելիություն:
- Աշխատանքի անցնելու խոչընդոտներ, ներառյալ աշխատաշուկայի խտրականությունը:
- Անբավարար մոնիթորինգ և որակի ապահովման մեխանիզմներ:

Լավագույն միջազգային փորձ

Եվրոպական երկրներում մասնագիտական կրթության և ուսուցման ընդհանուր նկարագրությունը տալը շատ դժվար է, քանի որ կառուցվածքները, քաղաքականությունը և գործելակերպը տարբեր ազգերի, տարածաշրջանների և նույնիսկ մեկ երկրի ՄԿՈՒ պրոֆիլների միջև տարբերվում են: Սովորաբար էական տարբերություններ կան նախնական ՄԿՈՒ-ի (որը սովորաբար ուղղված է պարտադիր կրթությունը շարունակող կամ վերջերս ավարտած երիտասարդներին), և շարունակական ՄԿՈՒ-ի (որը սովորաբար նախատեսված է գործազրկության առջև կանգնած կամ իրենց մասնագիտական հմտությունները զարգացնել ցանկացող մեծահասակների համար) միջև:

Ֆրանսիական կրթական համակարգը և գերմանական երկակի մոդելը հաճախ քննարկվում են որպես երկու հակադիր կրթական մոդելներ: Ֆրանսիականը համարվում է ավելի շատ դպրոցական, մինչդեռ գերմանականը առաջնահերթություն է տալիս աշխատողականը (Grollmann and Ruth, 2006): Այնուամենայնիվ, երկու համակարգերն ու մոդելներն ունեն որոշակի առանձնահատկություններ՝ համեմատած հանրակրթության հետ, որն ավանդաբար աշակերտներին պատրաստում է համալսարանական ուսման:⁴¹

Ի տարբերություն հանրակրթության, որը խորը պատմական արմատներ ունի Հին Հունաստանում, միջնադարյան վանքերում և համալսարաններում, ՄԿՈՒ կրթությունն ունի համեմատաբար կարճ պատմություն, որը հիմնականում ի հայտ է եկել արդյունաբերականացման (ինդուստրիալիզացիայի) ընթացքում: Այս պատմական տարբերությունը շարունակում է ազդել ինչպես քաղաքականության, այնպես էլ պրակտիկայի վրա՝ ձևավորելով հանրակրթության և ՄԿՈՒ-ի առանձնահատկությունները (Nylund and Rosvall, 2016): Հանրակրթությունը, որի հիմքերը ընկած են հին փոփոխության մեջ, ավելի մեծ շեշտադրում է կատարում «*bildung*»-ի, այսինքն՝ վերացական և մտավոր զարգացման վրա, մինչդեռ ՄԿՈՒ-ն, որի արմատները արդյունաբերականացման մեջ են, ավելի շատ կենտրոնանում է գործնական հմտությունների, ընթացակարգային գիտելիքների և վարքագծի կարգավորման (օրինակ՝ ճշտապահության) վրա:

Կրթական քաղաքականությունը պարբերաբար փոխակերպվում է՝ պայմանավորված հասարակության մեջ տեղի ունեցող փոփոխություններով: Հանրակրթության ոլորտում հիմնական շահագրգիռ կողմերի թվում են քաղաքական գործիչները և համալսարանական առարկաների ներկայացուցիչները (կամ համալսարանական կրթություն ունեցող ուսուցիչները): ՄԿՈՒ ոլորտում շահագրգիռ կողմերի թվում են հիմնականում քաղաքական գործիչները, աշխատաշուկայի գործիչները և մասնագիտական կրթության հաստատությունների ներկայացուցիչները:

Քանի որ հանրակրթությունն ունի ավելի երկար պատմություն և խորը արմատացած ավանդույթներ, ինչպես նաև առարկայական ոլորտները պաշտպանող լավ հաստատված կառուցվածքներ, դրա քաղաքականությունը սովորաբար փոխվում է ավելի քիչ հաճախականությամբ և ավելի քիչ կտրուկ: Ի տարբերություն դրա, ՄԿՈՒ-ն՝ իր ավելի կարճ պատմությամբ և աշխատաշուկայի հետ սերտ կապերով, ավելի խոցելի է քաղաքական փոփոխությունների և աշխատաշուկայի ճնշումների նկատմամբ:

Համապատասխանաբար, ՄԿՈՒ քաղաքականությունն ավելի հաճախ է ենթարկվում փոփոխությունների, հաճախ խորհրդարանական մեծամասնությունների տեղաշարժերի կամ աշխատաշուկայի ճնշման պատճառով: Աշխատաշուկայի ներկայացուցիչների արձագանքները կարող են ուղղված լինել անկումների կամ արտադրության փոփոխությունների փոխհատուցման համար, ինչպիսին է կանաչ անցումը: Ամփոփելով՝ ՄԿՈՒ քաղաքականությունն ավելի հաճախ է ենթարկվում փոփոխությունների և ավելի մեծ չափով է կրում աշխատաշուկայի տրամաբանության ազդեցությունը, քան հանրակրթության քաղաքականությունը (Lappalainen, Nylund, and Rosvall, 2019): Սա կարևոր է հաշվի առնել, քանի որ ՄԿՈՒ քաղաքականության վերափոխումը, առերևույթ պակաս ներառական է անկման ժամանակ, երբ աշխատաշուկայի ներկայացուցիչները պահանջում են ավելի մեծ արտադրողականության և ունեն ավելի քիչ տնտեսական ավելցուկ՝ ավելի ներառական աշխատատեղերում ներդրումներ կատարելու համար:.

Հարկ է նաև նշել, որ զարգացող երկրները կամ այն երկրները, որոնք վերջերս դասակարգվել են որպես այդպիսին, սովորաբար առաջնահերթություն են տալիս հանրակրթությանը և/կամ STEM

⁴¹ Նույնիսկ այստեղ դժվար է ընդհանրացումներ անել ՄԿՈՒ-ի վերաբերյալ, քանի որ որոշ եվրոպական երկրներում ՄԿՈՒ ծրագրերը առաջնահերթություն են տալիս և նույնիսկ խթանում են համալսարանական կրթությունը: Վերջին դեպքում ուսուցումը հաճախ տրամադրվում է STEM կամ պոլիտեխնիկական պրոֆիլներով:

կրթությանը: Աշխատաշուկայում ցածր մուտքի շեմով մասնագիտությունների համար մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը սովորաբար առաջին առաջնահերթությունը չեն (Bartlett and Pagliarello, 2016): Հետևաբար, ՄԿՈՒ կրթակարգերի և քաղաքականության մշակումը հաճախ հետևում է հանրակրթության զարգացմանը:

Միջազգային լավագույն փորձի ներածություն

Հատուկ կարիքների և ներառական կրթության եվրոպական գործակալությունը մշակել է վերլուծական կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք և/կամ հաշմանդամություն ունեցող սովորողների մասնագիտական կրթությանը և ուսուցմանը մասնակցության վերաբերյալ, որտեղ ներակայացված են 26 երկրների քաղաքականության և գործելակերպի հիման վրա առաջարկություններ:⁴² 26 երկրների վերլուծությունը բացահայտել է չորս ձևաչափ, որոնց հիման վրա ներակայացվել են հետևյալ առաջարկությունները՝ կառավարման ձևաչափ, մասնագիտական կրթության և ուսուցման ձևաչափ, սովորողների ձևաչափ և աշխատաշուկայի ձևաչափ (տե՛ս նաև Pereira, Kyriazopoulou, and Weber, 2016): Այդ ձևաչափերն ամփոփ ներկայացված են ստորև.

Կառավարման ձևաչափ

Քաղաքականություն մշակողները պետք է.

- Ստեղծեն իրավական հիմքեր և համաձայնագիր կնքեն բոլոր ներգրավված ծառայությունների միջև՝ կրթություն, զբաղվածություն և տեղական իշխանություններ: Սա դպրոցների հնարավորություն կտա ստեղծելու գործընկերություններ և ցանցային կառուցվածքներ տեղական ընկերությունների հետ՝ ապահովելու գործնական ուսուցում և/կամ աշխատանքի տեղավորում ուսման ավարտից հետո:
- Նպաստեն դպրոցների արդյունավետ ղեկավարմանը՝ ապահովելով, որ դպրոցները պատշաճ աջակցություն ստանան ներառական քաղաքականություն մշակելու հարցում, որտեղ սովորողների միջև տարբերությունները դիտարկվում են որպես կրթական մշակույթի «նորմալ» մաս:
- Հնարավորություն տան դպրոցներին ներդնել թիմային մոտեցում, ստեղծելով բազմամասնագիտական թիմեր՝ հստակ դերերով:
- Սահմանեն դպրոցի անձնակազմի համար հստակ, հետևողական վերապատրաստման ուղիներ՝ ներքին և արտաքին աջակցության ծառայությունների հետ համագործակցելու համար անհրաժեշտ հմտություններ զարգացնելու համար:

Մասնագիտական կրթության և ուսուցման ձևաչափ

Քաղաքականություն մշակողները պետք է.

- Չարգացնեն և ապահովեն այնպիսի մոտեցում, որտեղ մանկավարժական մեթոդները, կյուրթերը, գնահատման ձևերը և նպատակները հարմարեցված են անհատական կարիքներին:
- Հնարավորություն տան դպրոցներին ապահովելու աշակերտակենտրոն մոտեցումները՝ ուսումնառության գործընթացում կիրառվող պլանավորման, նպատակների սահմանման և ուսումնական ծրագրի մշակման հարցում:
- Ստեղծեն հիմքեր, որոնք դպրոցներին թույլ կտան ձևավորել անհատական ուսուցման գործընթացներ՝ կիրառելով ճկուն մեթոդներ, որոնք ապահովում են ուսման, կրթության, պատրաստման և անցման անհատական ծրագրերի մշակումը և իրականացումը:
- Մշակեն մոնիտորինգի համակարգեր, որոնք կգնահատեն դպրոցների կողմից իրականացվող միջոցառումների արդյունավետությունը: Դա դպրոցներին կօգնի կենտրոնանալ արդյունավետ կրթական միջոցառումների մշակման և իրականացման վրա, որոնք կանխում կամ նվազեցնում են դպրոցից դուրս մնալու ռիսկերը, ինչպես նաև օգնում են գտնել նոր կրթական այլընտրանքներ ուսումնականությանից զերծ մնացող սովորողների համար:
- Ապահովեն, որ բոլոր ՄԿՈՒ ծրագրերը և դասընթացները մշտապես վերանայվեն՝ սովորողների հմտությունները համապատասխանեցնելու աշխատաշուկայի պահանջներին:

Սովորողների ձևաչափ

Քաղաքականություն մշակողները պետք է.

- Աջակցեն և մշտադիտարկեն կրթական քաղաքականությունները, որպեսզի դպրոցները կենտրոնանան սովորողների կարողությունների վրա:
- Ապահովեն անձնակազմի համար նախնական և շարունակական վերապատրաստման

⁴² https://www.european-agency.org/sites/default/files/VET%20Policy%20Brief_EN.pdf

հնարավորություններ, որպեսզի ուսուցիչները կարողանան սովորողների կարողությունները դնել կրթական մոտեցումների կենտրոնում և տեսնեն հնարավորությունները, այլ ոչ թե խնդիրները: Ուսուցիչները պետք է նպաստեն, որ բոլոր սովորողները զգան ավելի վստահ և ինքնուրույն:

• Ապահովեն, որ դպրոցները հարգեն սովորողների ցանկություններն ու ակնկալիքները անցման գործընթացի բոլոր փուլերում:

Աշխատաշուկայի ձևաչափ

Քաղաքականություն մշակողները պետք է.

• Սահմանեն հստակ միջոցառումներ քաղաքականության մակարդակում, որպեսզի դպրոցները կարողանան հաստատել և պահպանել կայուն կապեր տեղական գործատուների հետ:

• Ապահովեն բավարար աջակցություն սովորողներին և գործատուներին՝ կրթությունից և ուսուցումից աշխատանքի անցման փուլը հաջողությամբ կազմակերպելու համար: Բաց աշխատանքային շուկա հաջողությամբ ինտեգրումը պահպանելու նպատակով, անհրաժեշտ է, որ համապատասխան աշխատակիցները տրամադրեն նպատակային ուղեկցող աջակցություն այնքան ժամանակ, որքան պահանջվում է՝ նորավարտ երիտասարդների և գործատուների կարիքներին արձագանքելու համար:⁴³

26 երկրների վերլուծության արդյունքների հիման վրա կարելի է եզրակացնել, որ առաջարկությունները հուսալի են և ապացուցահենք: Լավագույն փորձին ձգտելու գործընթացում այս առաջարկությունները կարող են ծառայել որպես ճանապարհային քարտեզ՝ համատեքստին համապատասխան ազգային ռազմավարություններ մշակելու համար: Մասնավորապես, ճկուն ուսուցման մեթոդների ձևավորումը կախված է երկրի ՄԿՈՒ կառուցվածքից, որը ներառում է դպրոցական և աշխատավայրային ուսուցման միջև բաժանումը:

Ժամանակակից եվրոպական կրթական քաղաքականության մեջ ընդունված է շեշտը դնել կրթության և դասավանդման այնպիսի կազմակերպման վրա, որը հաշվի է առնում յուրաքանչյուր սովորողի անհատական կարիքները: Այս մոտեցումը համարվում է կարևոր՝ յուրաքանչյուր սովորողին իր լիակատար ներուժին հասնելու մեջ աջակցելու համար: Սակայն հետազոտությունները ցույց են տվել, որ ուսուցիչները և կարիերայի խորհրդատուները հաճախ այս քաղաքականությունն ընկալում են որպես խիստ անհատականացված դասավանդման կամ կարիերայի խորհրդատվության պահանջ: Զանի որ այս քաղաքականության անցման ընթացքում կրթական ռեսուրսները ոչ թե մեծացվել, այլ նվազեցվել են, ուսուցիչները դժվարանում են իրականացնել անհատականացված դասավանդում (Rosenblad, Schaffar, and Löfström, 2024; Eiriksdottir and Rosvall, 2019): Այնուամենայնիվ, «յուրաքանչյուր սովորողին առանձին մոտենալը» չի նշանակում յուրաքանչյուր սովորողի համար անհատական, հատուկ առաջադրանքներ ստեղծել: Դա կարելի է մեկնաբանել որպես ուսուցման այնպիսի գործունեությունների նախագծում, որոնք խթանում են բոլոր սովորողներին՝ անկախ նրանց նախնական գիտելիքներից և հմտություններից, տարբերակված ուսուցման տեխնիկաների կիրառման միջոցով:

Սոցիալական ներառում և ուսուցիչ-սովորող հարաբերություններ

Հաշմանդամություն ունեցող սովորողների հետ կրթական աշխատանքի պարադոքսն այն է, որ նրանք երբեմն ընկալվում են հիմնականում որպես «գործնականորեն կողմնորոշված»: Արևմտյան հասարակություններում առկա է՝ հաճախ անգիտակցական, պատմական ավանդույթ, ըստ որի գործունեությունը բաժանվում է տեսական, ինտելեկտուալ և ակադեմիական ոլորտների, մի կողմից, և գործնական, ձեռագործ և մասնագիտական ոլորտների՝ մյուս կողմից: Առաջին ձևը սովորաբար ասոցացվում է ակադեմիական հաջողության հետ, մինչդեռ ավանդական ակադեմիական միջավայրերում չհաջողող անհատները հաճախ դասակարգվում են որպես երկրորդ խմբին պատկանողներ: Սակայն տեսությունը և պրակտիկան փոխադարձաբար բացառող չեն. դրանք փոխկապակցված են առօրյա կյանքի գործընթացներում: Օրինակ՝ փայտագործը, որը կարող է աբստրակտ մտածել դիզայնի, կլիմայական ազդեցության և կառուցման սկզբունքների մասին՝ միաժամանակ տիրապետելով գործնական հմտություններին, ավելի մրցունակ կլինի աշխատաշուկայում, քան այն մասնագետը, որը միայն տեխնիկական հմտություններ ունի:

⁴³ https://www.european-agency.org/sites/default/files/VET%20Policy%20Brief_EN.pdf

Այնուամենայնիվ, «գործնականի» և «տեսականի» միջև այս շարունակական ընկալողական բաժանումը խնդիրներ է առաջացնում հաշմանդամություն ունեցող անձանց կրթական ուղղորդման գործընթացում:

Դպրոցում չհաջողող հաշմանդամ սովորողները կարող են ուղղորդվել ՄԿՈՒ, աշակերտական աշխատանքի կամ համակցված՝ դպրոցական և աշխատանքային ուսուցման ձևաչափերի: Շատերի համար սա լավ լուծում է: Սակայն որոշ դեպքերում որոշակի հաշմանդամության տեսակներ, օրինակ՝ ուշադրության դեֆիցիտ/հիպերակտիվության խանգարում (AD/HD) կամ աուտիզմ, ուղեկցվում են սոցիալական դժվարություններով, և որոշ անհատներ կարող են ենթարկվել բացասական սոցիալական փորձառությունների, օրինակ՝ հետապնդման, որոնք ավելի են սրում նրանց խնդիրները: Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ կրթական հաստատությունները կարող են ծառայել որպես «անվտանգ տարածք», որտեղ հաշմանդամություն ունեցող սովորողները շփվում են սահմանափակ թվով հասակակիցների և ուսուցիչների հետ, ովքեր ճանաչում են նրանց կարողությունները, ոչ թե սահմանափակումները: Մինչդեռ աշխատավայրերը հաճախ ընկալվում են որպես պակաս ներողամիտ միջավայր, որտեղ սխալները ավելի քիչ են հանդուրժվում, իսկ նսեմացնող խոսքը՝ ավելի տարածված է (Niemi and Jahnukainen, 2019; Kurki and Niemi, 2024; Rosenblad, Schaffar, and Löfström, 2022):

Արդյունքում, հաշմանդամություն ունեցող սովորողներին աշխատանքային ուսուցման ուղղությամբ առաջնորդելիս կարևոր է ապահովել «փափուկ» անցում և իրականացնել շարունակական երկխոսություն սովորողների և աշխատավայրի ներկայացուցիչների հետ: Նաև, աշխատավայրային մենթորների համար կազմակերպվող դասընթացներն ու պատրաստման ծրագրերը կարող են առանձնապես օգտակար լինել (Bartram and Cavanagh, 2019):

Սկանդինավյան երկրների ՄԿՈՒ համակարգում կրթության առանձնահատուկ պայմանների վերաբերյալ գրականության ուսումնասիրության հիման վրա մի խումբ հետազոտողներ վերլուծել են ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային ուսուցման ծրագրերը (Björk-Åman et al., 2021): Նրանք ընդգծում են ուսուցման անհատականացված ծրագրերի կարևորությունը, որոնք մշակվում են սովորողների հետ համագործակցությամբ, ինչպես նաև խառը ունակությամբ խմբերում սոցիալական ներառման նշանակությունը: Նմանապես, (Björk-Åman and Ström (2025) ընդգծում են դրական փոխադարձ աջակցությամբ ուսուցման ազդեցությունները այն միջավայրերում, որտեղ հաշմանդամություն ունեցող և չունեցող անհատները սովորում են միասին: Համադասարանցիական ուսուցումը նաև լայն կրթական համատեքստում դիտարկվում է որպես օգտակար՝ նպաստելով փոխըմբռնման և բազմազանության նկատմամբ ընդունող կեցվածքի ձևավորմանը:

Նշանակալի մեկ այլ դիտարկում վերաբերում է նման ներառական կրթական միջավայրերի հասարակական ազդեցությանը: Դպրոցում բազմազանությանը շփվելը մեծացնում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց ընդունման և նրանց կարողությունների ճանաչման մակարդակը (Allan et al., 2009): Դա, իր հերթին, նպաստում է սոցիալական ավելի մեծ ներառմանը և աշխատանքի հնարավորությունների ընդլայնմանը, քանի որ հաշմանդամություն չունեցող համադասարանցիները հետագայում ավելի հավանական է, որ ընդունեն, համագործակցեն կամ աշխատանքի ընդունեն հաշմանդամություն ունեցող անձանց:

Ապացուցված է նաև, որ հաշմանդամության հետ կապված ուսուցման կազմակերպական գիտելիքը կարևոր նշանակություն ունի: Hanson, Robinson and Codina (2022)) աշխատությունում ընդգծվում է այնպիսի հաստատական միջավայրերի ձևավորման կարևորությունը, որտեղ գործընկերները կարողանում են սովորել մենթորներից, պրակտիկանտներից, շրջանավարտներից և դեկավարությունից՝ տարբեր տեսակի հաշմանդամությունների և կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երիտասարդների փորձառությունների մասին: Կազմակերպությունների ներսում ավելի լայն ուսումնառական և մասնագիտական զարգացման հնարավորություններն էլ առանցքային են, հատկապես երբ դեկավարությունը ակտիվորեն աջակցում է պրակտիկանտներին և շրջանավարտներին՝ հմտություններ, որակավորում և կարիերայի պլաններ ձևավորելու գործընթացում (Hanson, Robinson, and Codina 2022, 2019): Թեև այս ուսումնասիրությունը վերաբերում է պրակտիկային, նրա եզրակացությունները կիրառելի են նաև մասնագիտական կրթության հաստատությունների (ՄԿՀ, VEI) համար (տե՛ս նաև Gjertsen, Hardonk, and Ineland, 2021):

Դպրոցական հիմքով ՄԿՈՒ համակարգերում ՄԿՈՒ ուսուցիչները հաճախ ընդգրկվում են մասնագիտական ոլորտներից և այնուհետև ստանում են մանկավարժական որակավորում՝

կարճաժամկետ ծրագրերի միջոցով: Նման ծրագրերով պատրաստված ուսուցիչները սովորաբար ավելի քիչ են ծանոթ տարբեր ուսուցման մեթոդներին և գործընթացներին, քան հանրակրթության համակարգի ուսուցիչները: Արդյունքում ՄԿՌ ուսուցիչները հաճախ հիմնվում են հանպատրաստից կամ իրադարձային (ad hoc) մեթոդների վրա՝ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների կարիքներին արձագանքելու համար (Holmgren and Pettersson, 2024): Հետազոտությունն ի ցույց է դնում նաև, որ բազմաթիվ ՄԿՌ ուսուցիչներ ակտիվորեն չեն որոնում համագործակցություն գործընկերների հետ կամ վարչական աջակցության:

Հետևաբար կարելի է եզրակացնել, որ ՄԿՌ վարչակազմը պետք է կիրարկի ներգրավման մեթոդներ՝ ապահովելու համար, որ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անհատները ստանան համապատասխան աջակցություն: Պետք է ձևավորվեն հստակ հաղորդակցական ուղիներ վարչակազմի, դեկանատի և տեղական մակարդակի ՄԿՌ ուսուցիչների միջև: Արդյունավետ տարածման մեխանիզմներ անհրաժեշտ են՝ ապահովելու համար հատուկ կրթության վերաբերյալ գիտելիքների և լավագույն փորձի փոխանակումը տարբեր ՄԿՌ ծրագրերի, դպրոցների և տարածաշրջանների միջև (Holmgren and Pettersson, 2024, 118):

Միկրովկայագրեր

Միջազգային մակարդակում նկատվում է միկրովկայագրերի կիրառման ընդլայնում: Վերջիններս վերաբերում են «կարճաժամկետ ուսումնական փորձառությունների՝ օրինակ՝ կարճ դասընթացների կամ պատրաստման ծրագրերի արդյունքում ձեռք բերված ուսումնական արդյունքներին: Դրանք առաջարկում են ճկուն և նպատակային ձևաչափ՝ մարդկանց հնարավորություն տալով զարգացնելու իրենց անձնական և մասնագիտական աճի համար անհրաժեշտ գիտելիքները, հմտությունները և կարողությունները»:⁴⁴ Միկրովկայագրերը հաճախ ուղղված են անապահով և խոցելի խմբերին՝ առաջարկելով ուսանողակներին և ճկուն ուղի դեպի զբաղվածություն:

Միկրովկայագրեր ներառող ինքնակենսագրություն ունենալը կարող է համարվել առավելություն, քանի որ նման վկայագրերի կուտակումը հստակ ցույց է տալիս սովորողի առաջընթացը և հմտությունների զարգացման նկատմամբ նվիրվածությունը: Սակայն անհրաժեշտ է միկրովկայագրերը դիտարկել նաև այլ ուսումնական ընտրանքների համատեքստում: Միկրովկայագրերը հաճախ կենտրոնանում են գործատուների անմիջական կարիքներին համապատասխան գիտելիքների և կարողությունների զարգացման վրա, ինչի հետևանքով միկրովկայագրերի միջոցով ձեռք բերված գիտելիքները կարող են ավելի կիրառական և կարճաժամկետ լինել՝ համեմատած երկարատև և առավել համապարփակ ուսումնական ծրագրերի հետ: Սա արտացոլում է կիրառական և արստրակտ գիտելիքի միջև տարբերությունը, որտեղ վերջինը սովորաբար ունի ավելի մեծ տևելիություն և փոխանցելիություն տարբեր համատեքստներում (տես՝ Wheelahan and Moodie, 2022; Varadarajan, Koh, and Daniel, 2023):

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառման առումով պետք է նշել, որ այս խմբին պատկանող բազմաթիվ սովորողներ նախընտրում են կայուն, կառուցակարգված ուսումնական միջավայր, որը հնարավորություն է տալիս ձևավորելու հարաբերություններ ուսուցիչների և հասակակիցների հետ, ինչպես նաև վարժվելու կրթական միջավայրին: Հետևաբար, նոր միջավայրերի, ուսուցիչների և սարքավորումների միջև հաճախակի անցումները՝ որոնք բնորոշ են միկրովկայագրերի մոդելներին, կարող են արգելակել ուսումնական առաջընթացը, հատկապես այն սովորողների համար, ովքեր կարիք ունեն միջավայրի ադապտացիայի կամ ունեն սոցիալական դժվարություններ (օրինակ՝ աուտիզմ ունեցող անձինք կամ հոգեկան առողջության խնդիրներ ունեցողները):

Անցում, կարիերայի գծով կրթություն և աջակցություն ՄԿՌ շրջանավարտներին

Ողջ կյանքի ընթացքում ուսուցման և կարիերայի կառավարման հմտությունների հասկացությունների աճող թիվը վկայում է այն մասին, որ անցումային շրջաններում կողմնորոշվելու, կարիերայի պլանավորման և ցկյանս ուսուցման կարողությունները էական են կայուն զբաղվածության համար: Հետազոտությունները ցույց են տվել, որ խոցելի համարվող

⁴⁴ <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>

անհատները, ինչպիսիք են ներգաղթյալները, ցածր սոցիալ-տնտեսական խավերից մարդիկ, առանձնացված տարածքներում ապրող մարդիկ և հաշմանդամություն ունեցող անձինք, այս ոլորտներում բախվում են հատուկ մարտահրավերների (Rosvall, 2022):

Երկարաժամկետ ուսուցման ծրագրերը, ընդհանուր առմամբ, առավել արդյունավետ են կարիերայի պլանավորման, մասնագիտական ինքնության ձևավորման և մասնագիտական ակնկալիքների զարգացման համար, քանի որ այդ գործընթացներն անհրաժեշտություն ունեն կրթական, այլ ոչ թե զուտ տեխնիկական միջամտությունների (González and Marhuenda-Fluixá, 2021, 325f): Այդուհանդերձ, հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառումը բարդ խնդիր է՝ պայմանավորված այս խմբի լայն բազմազանությամբ: Տարբերությունները առկա են ոչ միայն անհատների միջև, այլ նաև իրավիճակային համատեքստերում, քանի որ նույն անձը տարբեր պայմաններում կարող է կարիք ունենալ տարբեր տեսակի հարմարեցումների կամ աջակցության:

Ինչպես նշվում է González and Marhuenda-Fluixá աշխատությունում (2021Է., էջ 326).

«...ծրագրերը, որոնք նպատակ ունեն ամրապնդելու զբաղվածելիությունը և իրականացվում են փորձարարական պայմաններում, դրական ազդեցություն են ունենում ֆունկցիոնալ բազմազանություն ունեցող երիտասարդների վրա: Սա խոստովանալից արդյունք է՝ նման ծրագրերի ընդլայնման տեսանկյունից, որոնք կարող են հեշտացնել նրանց մուտքը աշխատանքի շուկա և, հետևաբար, մեծացնել սոցիալական ներառման և հասուն քաղաքացիների մասնակցության հնարավորությունները»:

Կարիերայի կառուցակարգված կրթության ինտեգրումը ՄԿՈՒ համակարգում հնարավորություն է տալիս հաշմանդամություն ունեցող սովորողներին կանխատեսելի և նպատակային կերպով պլանավորելու իրենց մասնագիտական ապագան: Համապարփակ կարիերային խորհրդատվությունը պետք է ուսումնասիրի անհատական ուժեղ կողմերը, հետաքրքրությունները և ողջամիտ հարմարեցումները՝ սովորողներին օգնելու համար մշակելու անհատական գործողությունների ծրագրեր: Ինքնապաշտպանության հմտությունների, հարցազրույցի տեխնիկայի և աշխատավայրում իրավունքների վերաբերյալ աշխատարանները կարող են զարգացնել դիմադրունակությունը և ինքնավստահությունը: Երբ ուսումնական յուրաքանչյուր մոդուլի արդյունքները կապվում են իրական կարիերայի ուղիների հետ, կրթական գործընթացը դառնում է կիրառական և մոտիվացնող (Եվրոպական ողջ կյանքի ուղղորդման քաղաքականության ցանց (European Lifelong Guidance Policy Network, 2012)):

Հաշմանդամություն ունեցող անձինք կրթական և կարիերային անցումները հաղթահարում են առավել արդյունավետ, երբ ունեն ամբողջական և համակարգված աջակցություն: Թիրախային աջակցությունը, համատեղ պլանավորումը և կարիերայի կրթության ինտեգրումը ՄԿՈՒ ծրագրերում հաստատություններին հնարավորություն են տալիս վերածել հնարավոր խոչընդոտները զարգացման հնարավորությունների: Համադասարանցիների, մասնագետների և տեխնոլոգիական լուծումների ամուր ցանցը ոչ միայն բարելավում է սովորողների արդյունքները, այլ նաև զարգացնում է անկախություն և երկարաժամկետ զբաղվածություն (Rosvall, 2022):

Ներառում և հոգեկան առողջություն

Հոգեկան առողջության խնդիրներ ունեցող աշակերտների մասնակցությամբ անցկացված ուսումնասիրության ընթացքում մասնակիցները բացահայտ կամ անուղղակիորեն առաջարկել են դպրոցական միջավայրի և գործելակերպի բարելավումներ, որոնք կօգնեին նրանց հաղթահարել դժվարությունները և բարելավել ընդհանուր գործունեությունը: Այս առաջարկներով նախատեսվում էր հոգեկան առողջությունը դիտարկել որպես ընդհանուր մտահոգություն, այլ ոչ թե որպես որոշակի խմբի համար սահմանափակ խնդիր, այդպիսով նվազեցնելով կարծրատիպը և փոխանցելի հաճախականությունը: Ավելին, փոքր միջամտությունները, ինչպիսիք են դպրոցական աշխատանքների և առօրյա գործունեության կազմակերպման գործում կառուցվածքային աջակցության տրամադրումը, զարմանալիորեն օգտակար էին (Rosvall, 2020b; Rosvall and Nilsson, 2016):

Գործնականում սա նշանակում է, որ դպրոցական ողջ անձնակազմը պետք է համագործակցի՝ ստեղծելու ուսումնական միջավայր, որը նվազեցնում է սթրեսը, կիրառելով ներառական դասավանդման մեթոդներ: Օրինակ՝ թիմային աշխատանքին միտված գործողությունները կարող

են ինտեգրվել մասնագիտական հմտությունների զարգացման հետ՝ միաժամանակ ամրապնդելով սոցիալական համախմբվածությունը և մասնագիտական կարողությունները:

Ինչպես նշվել էր նախորդ բաժնում, աշխատանքային միջավայրում ուսուցումը ներառելը մասնագիտական կրթության և ուսուցման մեջ բարդացնում է հնարավոր բացասական հետևանքների՝ սթրեսի, անհանգստության կամ ավելի լուրջ հոգեկան առողջական դժվարությունների վերահսկումը: Հետևաբար, երբ ՄԿՈՒ սովորողը անցնում է աշխատանքային պրակտիկա, անհրաժեշտ է, որ դպրոցի անձնակազմը պահպանվի սովորողի և աշխատավայրի մենթորի հետ կանոնավոր, բաց երկխոսություն: Պարբերական հանդիպումների և աջակցության համակարգերի համակարգումը հնարավորություն է տալիս ժամանակին բացահայտել հնարավոր սթրեսային գործոնները, հոգնածությունը և հուզական լարվածությունը: Դա հնարավորություն է տալիս առանց ուշացման իրականացնել անհրաժեշտ հարմարեցումներ կամ թիրախային միջամտություններ: Նման համագործակցային շրջանակը ամրապնդում է սովորողի աջակցության ցանցը և ապահովում տեսական ուսուցման և գործնական փորձի շարունակականությունը՝ հետևողական ուղեցույց ստեղծելով յուրաքանչյուր փուլում: Վստահության ամրապնդման արդյունքում սովորողները դառնում են ավելի անկաշկանդ՝ արտահայտելու իրենց մտահոգությունները, իսկ մենթորները՝ ավելի պատրաստված՝ տրամադրելու զգայուն և տեղեկացված աջակցություն: Ուսուցիչների, սովորողների և աշխատանքային ղեկավարների միջև եռակողմ համագործակցությունը հնարավորություն է տալիս պաշտպանելու սովորողների բարեկեցությունը, զարգացնելու դիմադրունակությունը և ստեղծելու ներառական և աջակցող ՄԿՈՒ միջավայր (Mikkonen et al., 2017):

Համադասարանցիական աջակցության ծրագրերն նույնպես ապացուցել են իրենց արդյունավետությունը հոգեկան առողջության դժվարությունների մեղմացման հարցում: Նման ծրագրերը կարող են զգալիորեն բարելավել հաշմանդամություն ունեցող սովորողների հոգեկան առողջությունը՝ ամրապնդելով համերաշխության զգացումը, փոխադարձ ըմբռնումը և իրավագործության զգացումը: Կազմակերպված խմբային հանդիպումների ընթացքում նույնանման փորձառություններ ունեցող մասնակիցները կիսվում են հաղթահարման ռազմավարություններով, փոխանակում գործնական խորհուրդներ և տրամադրում հուզական աջակցություն, ինչը կարող է մեղմացնել մեկուսացման և անհանգստության զգացումները, որոնք հաճախ առաջանում են աշխատանքային միջավայրում: Փորձառության վրա հիմնված այս հավաքական մոտեցումը հնարավորություն է տալիս սովորողներին զարգացնել դիմացկունություն և ինքնազնադատական՝ տեսնելով ուրիշների առաջընթացը: Ձեռնարկվող քննարկումները նպաստում են հաղորդակցական, հմտությունների զարգացման և խնդիրների լուծման կարողություններին՝ սովորողներին զինելով ինչպես մասնագիտական, այնպես էլ հոգեբանական գործիքներով: Կարևոր է, որ այս ծրագրերը խթանում են ադապտիվ մտածողությունը և դրական մոդելավորումը, որոնք ապացուցված է՝ նվազեցնում են սթրեսը և բարելավում ընդհանուր բարեկեցությունը: Համադասարանցիական աջակցությունը ներառելով ուսումնական ծրագրում՝ կրթական հաստատությունները հաստատում են իրենց նվիրվածությունը ներառական կրթությանը՝ խթանելով համայնքային զգացում և հոգեկան առողջության մասին բաց երկխոսություն: Որպես հարաբերությունների խորացում, սովորողները դառնում են ավելի պատրաստակից օգնություն խնդրել ուսուցիչներից և աջակցության ծառայություններից՝ ձևավորելով ամուր խնամքի ցանց: Վերջիվերջո, նման ծրագրերի ինտեգրումը ոչ միայն բարելավում է անհատական հոգեկան առողջությունը, այլ նաև ստեղծում է ավելի հոգատար, ապրումակցող և արդյունավետ մասնագիտական ուսուցման միջավայր՝ ինչպես սովորողների, այնպես էլ ուսուցիչների համար (տես՝ Իսպանիայում միջամտության լավագույն փորձի ուսումնասիրությունը ստորև):

Վերջապես, մի շարք ուսումնասիրություններ դրական կապ են հայտնաբերել մասնագիտական կրթական ծրագրերում ֆիզիկական կրթության ներառման և բարելավված հոգեկան առողջության արդյունքների միջև (Solberg, Laundal, and Garrels, 2023; Grüne et al., 2020): Հետևաբար, կարևոր է ապահովել, որ ֆիզիկական կրթության հնարավորությունները հասանելի լինեն բոլոր սովորողներին՝ ներառյալ հոգեկան առողջության դժվարություններ և հաշմանդամություններ ունեցողներին:

Լավագույն փորձի օրինակներ

Ստորև ներկայացված են որոշ կոնկրետ օրինակների կարճ նկարագրություններ, որոնք ներկայացնում են ներառականությունը ՄԿՈՒ-ում և աշխատանքի շուկա մուտքի գործընթացներում:

Լավագույն փորձի ներառում ՄԿՈՒ-ում

Ֆինլանդիա ֆինլանդական կրթական համակարգում միջնակարգ կրթությունը բաժանվում է երկու հստակ ուղիների. ընդհանուր միջնակարգ կրթություն, որը սովորաբար նախապատրաստում է սովորողներին բարձրագույն կրթությանը (համալսարանական ուսում), և մասնագիտական կրթություն և ուսուցում (ՄԿՈՒ): Մասնագիտական կրթությունն ու ուսուցումը հիմնականում իրականացվում են դպրոցական ծրագրերի միջոցով, որոնք ներառում են աշխատավայրում պրակտիկայի շրջաններ: Սակայն հնարավոր է ամբողջական որակավորում ստանալ նաև միայն աշխատավայրում իրականացվող կրթության և ուսուցման միջոցով: Ֆինլանդական ՄԿՈՒ համակարգը բարձր պահանջներ է ներկայացնում ուսուցիչների փորձի և կոմպետենտության նկատմամբ: Օրինակ՝ մասնագիտական կրթության առանձնահատուկ պայմանների ուսուցիչ (ՄԿՄՊՈՒ) դառնալու համար նախքան մասնագիտական կրթության առանձնահատուկ պայմանների համալսարանական մակարդակի ուսումը սկսելը անհրաժեշտ է ունենալ ընդհանուր ուսուցչի որակավորում, ընդհանուր ուսուցչական աշխատանքային փորձ, ինչպես նաև փորձառություն կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող սովորողների հետ աշխատելու ոլորտում: Այսպիսով, մասնագիտական կրթության առանձնահատուկ պայմանների ուսուցիչները ոլորտ են մտնում զգալի մասնագիտական փորձով և մանկավարժական հմտություններով:

Ryökkynen և Rätty (2022) ուսումնասիրությունը ներկայացվում է որպես լավագույն փորձի օրինակ ֆինլանդական ՄԿՈՒ համակարգում: Ուսումնասիրությունն իրականացվել է 2018 թ. և հիմնված է ինը մասնագիտական հատուկ կարիքների ուսուցիչների հարցազրույցների վրա:

Ուսումնասիրության առանցքային թեմաներից մեկը ՄԿՄՊՈՒ-ների և հաշմանդամություն ունեցող սովորողների միջև պարբերական հանդիպումների կարևորությունն էր: ՄԿՄՊՈՒ-ների մեծ մասը նշել է, որ իրենք իրենց սովորողների հետ հանդիպում են պարբերաբար՝ նախատեսված անհատական հանդիպումների կամ դասաժամերի միջոցով: Հանդիպումների այս կանոնավորությունը չափազանց կարևոր է համարվել վստահության հաստատման և առաջընթացի ապահովման համար: Բացի այդ, ՄԿՄՊՈՒ-ների նախորդ փորձառությունը՝ աշխատելու տարբեր մասնագիտական կատեգորիաներ ներկայացնող անձանց հետ (ուսուցիչներ, սովորողներ, արդյունաբերության մասնագետներ), կարևոր դեր է խաղացել սովորողների շրջանում բացության, երկխոսության և ներգրավվածության ամրապնդման գործում:

ՄԿՄՊՈՒ-ները նաև ընդգծել են իրենց հարուստ մասնագիտական փորձի արժեքը, որը հնարավորություն էր տալիս խրախուսել սովորողներին փորձարկելու տարբեր աշխատանքային սիմուլացիոն միջավայրեր: Նրանց բազմազան փորձառությունը նաև թույլ էր տալիս մշակել բազմաբնույթ և ճկուն աջակցության ռազմավարություններ, մինչդեռ ավելի սահմանափակ փորձառությունը կարող էր հանգեցնել մեկ, պակաս ադապտիվ մոտեցման ընտրության: Ուսուցիչները նաև նշել են միջուրտային փորձի կարևորությունը՝ ընդգծելով, որ սոցիալական աշխատողների, հանրակրթության ուսուցիչների, ՄԿՈՒ ուսուցիչների և աշխատանքային ղեկավարների հետ համատեղ աշխատանքը ամրապնդում է իրենց ըմբռնումը՝ երբ և ինչպես համագործակցել արդյունավետ: Նման համագործակցությունը դիտվել է որպես սովորողի զարգացման հիմնական տարր՝ արդյունավետ քննարկումների հնարավորություն տալով առաջընթացի վերաբերյալ և կանխելով այն իրավիճակները, երբ օգնությունը կարող է ակամա դառնալ սովորողների զարգացումը սահմանափակող գործոն: Օրինակ՝ սոցիալական հմտությունների սահմանափակումներ ունեցող սովորողը կարող է նախընտրել աշխատել մեկուսի սենյակում. դա կարող է օգտակար լինել կարճաժամկետում, սակայն երկարաժամկետ զարգացումը կարող է խոչընդոտվել, եթե սոցիալական վերաինտեգրումն անտեսվի:

իրենց հարուստ փորձառության շնորհիվ ՄԿՄՈՒԲ-ները կարող են համարվել եռակի մասնագիտական դեր ունեցող՝ որպես ուսուցիչ, կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող անձանց մանկավարժ և մասնագիտական խորհրդատու: Դա նրանց հնարավորություն է տալիս արդյունավետ կողմնորոշվել և հաղորդակցվել կրթական, սոցիալական և աշխատանքի շուկայի միջավայրերում՝ հասկանալով և օգտագործելով յուրաքանչյուրի մասնագիտական «լեզուն»: Օրինակ՝ նրանք կարող են արդյունաբերության ներկայացուցիչների հետ քննարկել արտադրողականության և արդյունավետության հարցեր, միևնույն ժամանակ հանդես գալով սովորողների բարեկեցության և ներառման պաշտպանությամբ՝ արտացոլելով ՄԿՈՒԲ համակարգի երկակի նպատակը (տես նաև Hirvonen and Peuna-Korpioja, 2018):

Ֆինլանդիայում կատարված ուսումնասիրության (Ryökkönen and Rätty, 2022թ.) հիմնական արդյունքները կարելի է ամփոփել հետևյալ կերպ.

- Մասնագիտական կրթության առանձնահատուկ պայմանների ուսուցիչների փորձը և գիտելիքները կարևոր են: Ֆինլանդիայում նման ուսուցիչները սովորաբար ունեն ինչպես հարուստ մասնագիտական աշխատանքային փորձ, այնպես էլ համալսարանական կրթության բարձր մակարդակ (բակալավրի կամ մագիստրոսի աստիճան):
- Մասնագետները միջնորդի դեր են խաղում կրթության և աշխատաշուկայի համակարգերի միջև՝ ներկայացնելով սովորողների շահերը:
- Սովորողի մասնագիտական կարողությունների և ընդհանուր բարեկեցության վրա հավասարակշռված մոտեցումը կարևորագույն նշանակություն ունի կայուն ուսուցում և ներառում ապահովելու համար:

Լավագույն փորձի վրա հիմնված միջամտության ուսումնասիրություն՝ Իսպանիա

Թե թեթևից մինչև միջին աստիճանի մտավոր խանգարումներ ունեցող սովորողների, և թե ուսուցիչների համար հաճախ բարդ է տարբեր միջավայրերում ճշգրիտ գնահատել իրենց անհատական սահմանափակումները: Սովորողների ինքնընկալված կարողությունների շրջանակը ընդլայնելու նպատակով Fernández-Solano et al (2023) հետազոտության հեղինակները անցկացրեցին փորձնական ուսումնասիրություն, փորձարկելով մասնագիտական ինքնավերլուծության ծրագիրը, որը ներառել էր թեթևից մինչև միջին աստիճանի մտավոր խնդիրներ ունեցող երիտասարդների: Հետազոտողները նաև ուսումնասիրեցին ծրագրի ազդեցությունը մասնակիցների բարեկեցության վրա: Հետազոտողները միաժամանակ գնահատեցին ծրագրի ազդեցությունը մասնակիցների բարեկեցության վրա:

Ծրագիրն իրականացվում էր «Տես՝ Վերլուծիր՝ Գործիր» մեթոդով: Շաբաթական 90 րոպեանոց հանդիպումների ընթացքում մասնակիցները սկզբում «դիտագնեսում» էին՝ հետևելով և խորհելով աշխատանքային կյանքում իրենց մասնակցության մասին, ապա վերլուծում էին իրենց բարդությունները և դրանց հաղթահարման հնարավոր մոտեցումները, և վերջում որոշում էին իրենց իրականացվելիք փոփոխությունները: Մոդելը հնարավորություն էր տալիս ճանաչելու իմաստալից գործողություններ, բացահայտելու շարժողական, ճանաչողական, սոցիալական կամ հուզական խոչընդոտներ և գնահատելու պահանջվող աջակցությունը՝ արտաքին կամ ինքնուրույն ստեղծվող: Միջամտությունն ամբողջությամբ տևեց ինը ամիս:

Վերահսկիչ խմբի համեմատությամբ ծրագրի մասնակիցները մի շարք գնահատված ցուցանիշներում ցույց տվեցին շոշափելի առաջխաղացում: Նրանք բարձրացրեցին սոցիալական փոխազդեցության կարևորության իրենց գիտակցումը, առողջության և գործունեության փոխկապակցվածության պատկերացումը, ինչպես նաև իրենց մոտիվացիան և անձնական զարգացման ըմբռնումը: Բացի այդ՝ մասնակիցների կողմից հաղորդված՝ իրենց առողջության մասին գնահատականն ավելի բարձր էր, քան վերահսկիչ խմբում:

Այս արդյունքները վկայում են, որ ինքնագիտակցության զարգացումը հիմնարար բաղադրիչ է մասնագիտական կրթության համար՝ հատկապես հաշմանդամություն ունեցող անձանց շրջանում:

Ինքնագիտակցությունը նպաստում է աշխատանքային միջավայրում առավել արդյունավետ փոփոխություններ, անձնական մարտահրավերների և կարողությունների հստակ ճանաչմանը, ինչպես նաև մասնագիտական և սոցիալական կյանքում ներգրավվելու բարձրացված մոտիվացիային: Մասնագիտական ինքնավերլուծության ծրագիրը, հետևաբար, կարող է դիտվել որպես խոստումնալից մանկավարժական մոդել՝ ներառականությունը, ինքնաարդյունավետությունը և երիտասարդների բարեկեցությունը ամրապնդելու համար (Fernández-Solano, Rodríguez-Bailón, and Del Baño-Aledo, 2023):

Լավագույն փորձի վրա հիմնված զբաղվածության ծառայություն՝ Շվեդիա

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառումը VET-ում չի սահմանափակվում միայն որակավորում կամ վկայական ստանալու հնարավորություններ տրամադրելով: Հիմնական նպատակն է ամրապնդել ինքնուրույնությունն ու սոցիալական ներառումը, ինչպես նաև նրանց ակտիվ մասնակցությունը հասարակական կյանքին, ներառյալ աշխատաշուկային: Այդպիսով, ՄԿՈՒ-ից աշխատանքի անցումը ոչ պակաս կարևոր է, քան ինքնին ներառումը ՄԿՈՒ համակարգում:

Այս բաժինը ներկայացնում է Շվեդիայի պրակտիկայից վերցված երկու օրինակ, որոնք պատկերացնում են հաշմանդամություն ունեցող անձանց աշխատանքի շուկա մուտք գործելու տարբեր աջակցման ձևերը. 1) թվային գործիքներ, որոնք մշակվել են Շվեդիայի հանրային զբաղվածության ծառայության կողմից, և 2) Սամիորը՝ զբաղվածության պետական միջնորդական ընկերություն, որը աջակցում է հաշմանդամություն ունեցող անձանց աշխատանքի անցնելուն:

Թվային գործիքներ

Տեխնոլոգիական զարգացումները կարող են միաժամանակ և հեշտացնել, և բարդացնել հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար աշխատաշուկա հասանելիությունը: Աշխատանք փնտրողների զբաղվածության հնարավորությունները բարելավելու և զբաղվածության մասնագետներին աջակցելու համար Շվեդիայի հանրային զբաղվածության ծառայությունը ստեղծել է հատուկ էլեկտրոնային կայք⁴⁵: Այն ներառում է թվային գործիքներ, որոնք կարող են օգտագործել հաշմանդամություն ունեցող անձինք, նրանց հարազատները, աջակցող անձնակազմը և զբաղվածության մասնագետները (մասնավորապես՝ մարդկային ռեսուրսների աշխատակիցները): Կաքում առկա են էլեկտրոնային ուսուցման կյուբեր, ֆիլմեր, զրուցարան, փողքաթեր և այլ ռեսուրսներ:

Հաշմանդամություն ունեցող անձանց և նրանց հարազատներին ուղղված տեղեկատվությունը բաժանված է թեմատիկ բաժինների՝ «Աշխատանքի նախապատրաստում», «Աշխատանքի ընդունվելու համար դիմումի ներկայացում» և «Աշխատանք»: Կայքի տեքստը հնարավոր է հեշտությամբ թարգմանել տարբեր լեզուներով՝ ներկառուցված թարգմանչական գործառնային միջոցով, մինչդեռ ֆիլմերն ու փողքաստները այս պահին հասանելի են միայն շվեդերեն (էլեկտրոնային կայքերի հասանելիության վերաբերյալ հավելյալ տեղեկությունների համար տես՝ «էլեկտրոնային կայքերի հասանելիության մասին հրահանգը»):⁴⁶

⁴⁵ <https://arbetsformedlingen.se/other-languages/english-engelska/additional-support/disability>

⁴⁶ <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/web-accessibility>

Պետական աջակցություն զբաղվածության մեծ խոչընդոտների առջև կանգնած անհատներին

Եվրոպայում կիրառվում են տարբեր քաղաքական գործիքներ՝ նպաստելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառմանը աշխատաշուկայում: Օրինակ՝ գործատուները կարող են ստանալ աշխատավարձի սուբսիդիաներ, կամ պետությունը կարող է ստեղծել աշխատատեղերի ստեղծման ծրագրեր (Desiere, Langenbacher, & Struyven, 2019):

Շվեդիայում կառավարությունը 1980 թվականին հիմնեց պետական զբաղվածության միջնորդական ընկերություն՝ Սամհոլ, որի առաքելությունն է աշխատել առավել մեծ խոչընդոտներին բախվող անձանց հետ: ⁴⁷ Հաջորդ բաժնում ներկայացվում են Սամհոլի գործունեության սկզբունքներն ու աշխատանքային մոտեցումները:

Ինչպես է աշխատում Սամհոլը

Շվեդիայի հանրային զբաղվածության ծառայությունը որոշում է Սամհոլում աշխատանքի ընդունվելու իրավասությունը: Սամհոլի աշխատակիցներն ունեն երկու բնութագիր՝ հաշմանդամություն և աշխատելու ունակություն:

Առաքելություն

Սամհոլի առաքելությունն է ստեղծել շահավետ աշխատատեղեր հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար: Որպես պետական ընկերություն, նրա տարեկան նպատակն է Սամհոլից այլ գործատուների մոտ տեղափոխել 1500 աշխատակցի: Դրան հասնելու համար Սամհոլը տրամադրում է վերապատրաստում և աշխատանքի համապատասխանեցում տարբեր ոլորտներում, ներառյալ մաքրումը, ինսամբը, լոգիստիկան և արտադրությունը:

Օգտագործելով իր բոլոր աշխատակիցների հմտություններն ու կարողությունները՝ Սամհոլը ձգտում է նպաստել ավելի կայուն և ներառական հասարակության ստեղծմանը:

Համագործակցային մոտեցում

Սամհոլի բոլոր աշխատակիցները ուղղորդվում են Շվեդիայի հանրային զբաղվածության ծառայության կողմից, որից հետո նրանք անցնում են վերապատրաստում և իրենց համար գտնում են համապատասխան աշխատանք:

Սամհոլը համագործակցում է գործընկեր ընկերությունների հետ, որոնք կիսում են բազմազանության և աշխատաշուկայում ներառման իր հանձնառությունը: Այս գործընկերությունների միջոցով Սամհոլի հաճախորդները օգնում են ստեղծել նշանակալի զբաղվածության հնարավորություններ այն անձանց համար, ովքեր վաղուց բացառված կարող են լինել աշխատուժից:

Այս կայուն բիզնես մոդելի շնորհիվ Սամհոլը ճանաչում է ձեռք բերել, որպես Եվրոպայի ամենահուսալի ընկերություններից մեկը (տե՛ս <https://samhall.se/in-english/>):

Քննադատական դիտարկումներ և շարունակական մարտահրավերներ

Թեև Սամհոլը զգալի հաջողություններ է գրանցել թեթև կամ միջին աստիճանի հաշմանդամություն ունեցող անձանց աջակցելու ոլորտում, այն միաժամանակ արժանացել է քննադատության

⁴⁷ <https://samhall.se/in-english/>

պետական կառույցների, ազգային աշխատավորական միությունների և գործատուական կազմակերպությունների կողմից, այդ թվում՝ Շվեդիայի ձեռնարկությունների կոնֆեդերացիայի: Այս շահագրգիռ կողմերը պնդում են, որ Սամիոլը պակաս արդյունավետ է եղել զբաղվածության ամենածանր խոչընդոտներ ունեցող անհատներին օգնելու հարցում:

Սամիոլի արհմիության ներկայացուցիչների խոսքով՝ ընկերության գործառնական մոդելը գնալով դարձել է ավելի և ավելի խստապահանջ, առաջադրելով այնպիսի կատարողական ակնկալիքներ, որոնք շատ ծանր հաշմանդամություն ունեցող անձինք պարզապես չեն կարող իրականացնել: Ինչպես նշել է մի ներկայացուցիչ.

«Քանի որ աշխատողների նկատմամբ պահանջները չափազանց խիստ են, ամենամեծ կարիքներ ունեցողները պարզապես չեն կարողանում դրանց համապատասխանել՝ Սամիոլում նույնիսկ դժվար է գտնել հարմար աշխատանք» (Kasurinen 2022):

Սա վկայում է, որ ներկայիս ձևաչափով Սամիոլը հիմնականում ծառայում է թեթևից մինչև միջին հաշմանդամություն ունեցող անձանց: Ընկերության զարգացման պատմությունը կարող է բացատրել այս միտումը: 1980-ից մինչև 1990-ականների կեսերը Սամիոլը գործում էր արդյունաբերական արտադրության ոլորտում՝ առաջարկելով ավելի պարզ և կառուցակարգված աշխատանքային հնարավորություններ: Սակայն դրանից հետո այն աստիճանաբար տեղափոխվել է ծառայությունների ոլորտ, որտեղ աշխատանքային ռեժիմը հաճախ ժամանակային ճնշման տակ է, օրինակ՝ տարածքների մաքրում սահմանված խիստ ժամկետներում: Նման պահանջներն առավել ծանր են որոշ տեսակի հաշմանդամություններ ունեցող աշխատողների համար, հատկապես նրանց, ում նհրաժեշտ է ավելի դանդաղ աշխատանքային ռիթմ կամ կայուն աշխատանքային միջավայր:

Աշխատավորական միության մեկ այլ ներկայացուցիչ ընդգծել է.

«Կարծում եմ՝ պետք է վերադարձնել այն, ինչ Սամիոլը մի ժամանակ էր՝ ավելի պարզ աշխատանքներ, ինչպես օրինակ՝ բացիկների փաթեթավորում, վացքի ծալում կամ խանութում ապրանքների դասավորում» (Kasurinen 2022):

Այս դիտարկումը ընդգծում է, որ աշխատանքի ստեղծման նախաձեռնություններում կարևոր է ապահովել բազմազանություն և ճկունություն՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց տարբեր կարողություններին և կարիքներին համապատասխան աշխատանք տրամադրելու համար:

Եզրակացություն

Համաձայն Եվրոպական Սոցիալական Կանոնադրության 15-րդ հոդվածի՝ Շվեդիան և այլ եվրոպական երկրներ սահմանել են կարգավորումներ և ներկայացրել են առաջարկություններ, որոնք նպաստում են հաշմանդամություն ունեցող անձանց աշխատանքի մատչելիությանը, անկախությանը և մասնակցությանը: Սակայն այս պարտավորությունների գործնական իրականացումը մնում է անհավասարաչափ բաշխված: Բազմաթիվ նախաձեռնություններ, ներառյալ վերոնշյալ օրինակները, վկայում են առաջընթացի մասին, սակայն դեռևս հեռու են բոլոր հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար լիարժեք ներառում ապահովելուց:

Ներառականության հնտեգրումը ՄԿՈՒ-ում՝ առաջարկություններ դիտարկման համար

Այս բաժնում քննարկում են Հայաստանում գործող մոտեցումները, որոնք առնչվում են մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) համակարգում հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառման հետ՝ միևնույն ժամանակ հաշվի առնելով միջազգային լավագույն փորձը և հնարավոր ուղղորդող մեխանիզմները:

Հայաստանի փորձի դիտարկում միջազգային լավագույն փորձի համատեքստում

Իրավական քաղաքականություններ

«Մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքն ընդունվել է 2024 թվականի մայիսին: Քանի որ օրենքը համեմատաբար նոր է, դրա նպատակները և գործնական հետևանքները դեռևս լիովին չեն իրականացվել:

Առցանց հարթակի ստեղծում, որը կանդորադառնա կաթոնքային առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող ուսանողների և մասնագիտական կրթության և ուսուցման խնդիրներին

2024թ. օրենքի իրականացումը պահանջում է գործող գործելակերպի լայնածավալ հարմարեցումներ՝ ներառականություն և մատչելիություն ապահովելու համար: Այդ փոփոխությունները վերաբերելու են բազմաթիվ շահագրգիռ կողմերի՝ ՄԿՈՒ հաստատությունների անձնակազմին, հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդներին և աշխատանքի շուկայի ներկայացուցիչներին: Արդյունքում այդ փոփոխությունների ամբողջական պատկերը ժամանակի ընթացքում կարող է փոփոխությունների ենթարկվել:

Այդ նպատակով նպատակահարմար է ստեղծել առցանց հարթակ, որտեղ կամփոփվի բոլոր շահագրգիռ կողմերի համար անհրաժեշտ տեղեկատվությունը: Հարթակը պետք է ներառի՝

- Նոր օրենքի և դրա ենթաօրենսդրական ակտերի համառոտ նկարագիրը,
- ՄԿՈՒ գործընթացի բոլոր փուլերի վերաբերյալ մանրամասն տեղեկատվություն, ներառյալ՝
 - o Մուտք՝ առկա ծրագրեր, գտնվելու վայրեր, աշխատանքի համար դիմելու կարգեր և ֆինանսավորման հնարավորություններ:
 - o Մասնակցություն՝ մատչելիության միջոցառումներ, պահանջվող հարմարեցումների և տրամադրվող աջակցություն:
 - o Անցում՝ ՄԿՈՒ-ից աշխատանքի անցնելու աջակցության մեխանիզմներ:

Թուրինյան գործընթացի զեկույցների համաձայն՝ ՄԿՈՒ-ում և մասնագիտական կողմնորոշման ոլորտում իրականացվող բազմաթիվ բարելավումներ, ներառյալ նախաձեռնությունները, որոնք ուղղված են հաշմանդամություն ունեցող և/կամ կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երիտասարդներին, հիմնականում իրականացվում են ժամանակավոր ծրագրերի շրջանակում, որոնց մեծ մասը ֆինանսավորվում է Եվրամիության, ինչպես նաև այլ դոնորների կամ բարեգործական կազմակերպությունների միջոցներով: Դժվար է գնահատել, թե որքանով են այդ ծրագրերը իրականում մատչելի ՄԿՈՒ համակարգում ընդգրկված հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար:

Այդ ծրագրերի վերաբերյալ տեղեկատվության ներառումը առաջարկվող առցանց հարթակում զգալիորեն կբարձրացնի թափանցիկությունն ու մատչելիությունը՝ ինչպես հաշմանդամություն ունեցող անձանց, այնպես էլ VET ոլորտի մյուս շահառուների համար (տես նաև Ֆինանսական աջակցության մասին բաժինը):

ՄԿՈՒ ծրագրերի ճկուն կազմակերպումը

Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների համար ավանդական ՄԿՈՒ ծրագրերը հաճախ կարող են անհամապատասխան լինել՝ կառուցվածքով, բովանդակությամբ կամ իրականացման ձևաչափով: Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարությունը (ԿԳՄՄՆ) միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների (ՄՍՈՒՀ) հետ համատեղ նախաձեռնել է ավելի մատչելի ՄԿՈՒ ծրագրերի մշակում, հատկապես՝ արվեստի ուղղվածությամբ, որոնք հասանելի են երևանում և հարակից մարզերում:

Կարևոր է, որ այս ջանքերը շարունակվեն և ընդլայնվեն՝ ընդգրկելով ծրագրերի ավելի լայն շրջանակ և աշխարհագրական ավելի մեծ տարածք: Հնարավոր ուղղություններից մեկը կարող է լինել հաշմանդամություն ունեցող սովորողների կարիքների ինտեգրումը Հայաստանի Հանրապետության կառավարության ծրագրում, որը նախատեսում է երկակի ուսուցման համակարգերի ներդրում և ընդլայնում:

Այնուամենայնիվ, ներառականությունը պետք է դիտարկել ոչ միայն որպես ֆիզիկական կամ կառուցվածքային մատչելիություն, այլ նաև որպես անկախության զարգացում՝ գիտելիքների կուտակման միջոցով: Անկախ որոշումներ ընդունելու և քաղաքացիական մասնակցությունը խթանելու համար հաշմանդամություն ունեցող սովորողները պետք է կարողանան մշտապես օգտվել հանրակրթական առարկաների դասընթացներից, որոնք զարգացնում են քննադատական մտածողությունը և սոցիալական իրազեկվածությունը:

Գործնականում սա նշանակում է, որ անհրաժեշտության դեպքում պետք է պահպանվեն հետևյալ առարկաները՝ Հայոց լեզու, Տնտեսագիտության հիմունքներ, Զաղաքագիտություն և սոցիոլոգիա, Իրավունք, Պատմություն, Օտար լեզուներ, Ֆիզիկական դաստիարակություն, Հայրենագիտություն և Շրջակա աշխարհ («Ես և շրջակա աշխարհը»), Զաղաքացիական պաշտպանություն և Համակարգչային հմտություններ, Նույնիսկ այն պարագայում, երբ աշխատանքային վայրում իրականացվող ուսուցման մասնաբաժինը մեծանում է դպրոցահենք ուսուցման հաշվին: Այս առարկաները ապահովում են այն հիմնարար կարողությունները, որոնք անհրաժեշտ են ինքնուրույն կյանքի և սոցիալական ներառման համար, ինչպես նաև նպաստում են արդյունավետ մասնակցությանը աշխատանքային միջավայրում: Օրինակ՝ հաղորդակցման և խնդիրների լուծման հմտությունները, ինչպիսիք են՝ հասկանալը, որ գրավոր, կոլեկտիվ ստորագրությամբ արված հայտարարությունն ավելի մեծ ինստիտուցիոնալ կշիռ ունի, քան անհատական բանավոր բողոքը, կարևորագույն նշանակություն ունեն: Ավելին, աշխատաշուկային և հասարակությանը լիարժեք ինտեգրվելու համար, սովորողները պետք է գիտելիքներ ձեռք բերեն իրենց մասնագիտությանը վերաբերող ներքին և արտաքին շահագրգիռ կողմերի մասին:

Կարիերայի ուղղորդման ինտեգրումը կրթական գործընթացում

Կարիերայի ուղղորդումը, ներառյալ մասնագիտական կողմնորոշումը Հայաստանում, տարբեր գեկույցների մեջ բազմիցս ճանաչվել է որպես բարելավման կարիք ունեցող ոլորտ, թեև որոշ առաջընթաց արդեն գրանցվել է:⁴⁸ Չնայած այդ հաշվետվությունները հիմնականում վերաբերում են պետական ՄՍՈՒՀ-ներին, կարելի է ենթադրել, որ նմանատիպ բարելավման հնարավորություններ առկա են նաև հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար նախատեսված կարիերայի ուղղորդման համակարգում:

⁴⁸ https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-11/TRPreport_2019_Armenia_EN.pdf էջ 48

Կարիերայի խորհրդատուների ներգրավումը անհատական ուսումնական պլանների մշակման մեջ

Կարիերայի խորհրդատուները պետք է ակտիվորեն ընդգրկվեն Անհատական ուսումնական պլանների (ԱՈՒՊ) մշակման գործընթացում, քանի որ նրանք սովորաբար ավելի երկարաժամկետ հեռանկարում են դիտարկում աշակերտների կրթական և կարիերայի ուղիները, որը հաճախ բացակայում է ուսումնական հաստատության մյուս աշխատակիցների մոտ, որոնց ուշադրությունը հիմնականում ուղղված է ավելի անհապաղ խնդիրների՝ սովորողների ներկա առողջական վիճակին, կրթական միջավայրի հարմարեցումներին և ակադեմիական առաջադիմությանը (տե՛ս Rosvall, 2020a):

Երկու մոտեցումներն էլ հավասարապես կարևոր են: Սակայն կարիերայի խորհրդատուն կարող է ապահովել անձի ողջ կյանքի ընթացքում ուսումնառությանը վերաբերվող երկարաժամկետ հեռանկարի դիտանկյուն: Կարևոր է այդ հեռանկարը ներառել Անհատական ուսումնական պլանի մշակման փուլում: Դա թույլ կտա հստակեցնել երկարաժամկետ նպատակները բոլոր շահագրգիռ կողմերի՝ սովորողների, ուսուցիչների և աշխատաշուկայի ներկայացուցիչների համար:

Կարիերայի խորհրդատուների մասնագիտացված բազայի ձևավորում

Առաջարկվում է ստեղծել մասնագիտացված կարիերայի խորհրդատուների ազգային բազա, որի մասնագետները կունենան հաշմանդամություն ունեցող անձանց ՄԿՈՒ համակարգում աջակցելու փորձառություն: Այս խումբը կարող է ծառայել որպես օգտակար ռեսուրս այլ կարիերայի խորհրդատուների, միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների (ՄՄՈՒՅ), ՄԿՈՒ աշխատակազմի և աշխատաշուկայի ներկայացուցիչների համար՝ նպաստելով գիտելիքների փոխանցմանը, մասնագիտական զարգացմանը և համակարգված աջակցությանը:

Մասնագիտական կողմնորոշման նպատակային ծրագրի մշակում

Կարևոր է հիմնադրել մասնագիտացված կողմնորոշման նպատակային ծրագիր, որը միտված կլինի հաշմանդամություն ունեցող անձանց: Ծրագիրը պետք է ներառի ինչպես տեսական, այնպես էլ գործնական բաղադրիչներ՝ դասախոսություններ, սեմինարներ, տեղում ծանոթացումներ, աշխատանքային գործընթացի դիտարկում և աշխատավայրում իրականացվող վերապատրաստում: Նման մոտեցումը հնարավորություն կտա մասնակիցներին իրական պատկերացում ստանալ տարբեր մասնագիտությունների և դրանց մատչելիության մասին՝ միաժամանակ բարձրացնելով նրանց մոտիվացիան և վստահությունը:

«Ռահվիրաների» բազայի ձևավորում

Հաշմանդամություն ունեցող երիտասարդների համար հաճախ դժվար է պատկերացնել այն ուղիները, որոնք թույլ կտան հասնել կրթական կամ մասնագիտական նպատակների, հատկապես տեսանելի դրական օրինակների սակավության պատճառով:

Սա լուծելու համար առաջարկվում է ստեղծել «Ռահվիրաների» ցանց կամ բազա, որում կներառվեն այն հաշմանդամություն ունեցող անձինք, ովքեր վերջերս հաջողությամբ ավարտել են ՄԿՈՒ

ծրագրերը կամ ընդգրկվել աշխատաշուկայում: Այսպիսի շփումները կարող են դառնալ անգնահատելի՝ ապահովելով համախմբող աջակցություն և ներշնչանք:

Կապ հաստատելով ապագա ՄԿՈՒ ուսանողների և այս ռահվիրաների միջև՝ հնարավոր կլինի բարձրացնել ներգրավվածությունը, ամրապնդել ինքնարդյունավետության զգացումը և ընդլայնել անհատի «գործողությունների հորիզոնը» (տե՛ս Hodkinson and Sparkes, 1997):

Ի վերջո, նման փոխազդեցությունները սովորողներին օգնում են պատկերացնել իրենց որևէ մասնագիտության մեջ և հավատալ սեփական ձգտումների իրագործելիությանը:

Աջակցություն ՄԿՈՒ-ից դեպի զբաղվածություն անցման գործընթացում

Էմպիրիկ հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ վկայականից բացի զբաղվածության արդյունքների վրա զգալիորեն ազդում են մի շարք այլ գործոններ (Pereira, Kyriazopoulou, and Weber 2016): Հետևաբար, անհրաժեշտ են այնպիսի աջակցող միջոցառումներ, որոնք դուրս են գալիս ՄԿՈՒ վկայական ստանալու սահմաններից: Կրթական հաստատությունների ներկայացուցիչների, գործատուների և կարիերայի խորհրդատուների ակտիվ ներգրավվածությունը ՄԿՈՒ-ից դեպի աշխատանքի անցման փուլում անժխտելիորեն մեծ օգուտ է բերում (տե՛ս European Agency for Development in Special Needs Education, 2013): Նման համագործակցային մոտեցումները կարող են ապահովել ավելի հարթ անցում, կայուն զբաղվածություն և հմտությունների շարունակական զարգացում:

Որակի ապահովումը միջազգային չափանիշներում

Որակի ապահովման համատեքստում գոյություն ունեն միջազգային մի շարք չափանիշներ և առաջարկություններ՝ ուղղված հաշմանդամության ընդհանուր առմամբ ներառականությանը⁴⁹, բիզնեսի ոլորտում ներառականությանը⁵⁰ և ներառականությունը ՄԿՈՒ-ի շրջանակում, որպես ժողովրդավարական մշակույթի բաղադրիչ կարողունակություն (Kersh and Rosvall): Սակայն ներկայումս բացակայում են հստակեցված չափանիշներ, որոնք թույլ կտային գնահատել հաշմանդամություն ունեցողների ներառման որակը հենց ՄԿՈՒ համակարգում:

Այնուամենայնիվ, վերը նշված չափանիշները և առաջարկությունները հնարավոր է կիրառել Հայաստանում և հարմարեցնել ՄԿՈՒ կոնկրետ պայմաններին: Առաջարկվում է իրականացնել գործող փորձի համակարգված ուսումնասիրություն և ընտրել համապատասխան միջազգային չափանիշների ենթաբազա՝ ներառելով դրանք որակի ապահովման գործընթացներում: Օրինակ՝ Նախնական մասնագիտական կրթության որակի ապահովման գործընթացները համակարգող և վերահսկող Մասնագիտական րթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնը (ՈԱԱԿ) կարող է իր լիազորությունները ընդլայնել՝ ներառելով նաև հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառականության գնահատումը: Հաշվի առնելով յուրաքանչյուր կրթական մակարդակում հաշմանդամություն ունեցող սովորողների փոքր թիվը և նրանց կարիքների բազմազանությունը նպատակահարմար է կիրառել որակական, այլ ոչ թե քանակական գնահատման մեթոդներ՝ ապահովելու համար խորքային և համատեքստային ըմբռնում:

Վերջապես, ինչպես ընդգծվել է նաև այլ աշխատություններում, «Ոչինչ մեր մասին առանց մեզ» սկզբունքը⁵¹ (Էջ 5) առավել քան արդիական է որակի ապահովման գործընթացների համար: Հաշմանդամություն ունեցող անձանց ակտիվ ներգրավումը ներառման քաղաքականությունների նախագծման, մոնիթորինգի և գնահատման փուլերում կարևոր է՝ ապահովելու իսկական, իմաստավոր և կայուն բարելավումներ:

⁴⁹https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_english.pdf

⁵⁰ https://www.ilo.org/sites/default/files/2025-04/Disability%20Inclusive%20Supply%20Chains_%20A%20Guide%20for%20Business_accessible_%2016%2004%2025.pdf

⁵¹ https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/06/uneg_guidance_on_integrating_disability_inclusion_in_evaluation_0.pdf

Ուսուցչական անձնակազմի ստանդարտացված/պարտադիր վերապատրաստում

Դասարանները բազմազան են սովորողների կարողությունների առումով: Սակայն ներառական պրակտիկաների կիրառման դեպքում այս բազմազանությունն ավելի է մեծանում՝ համեմատած ավանդական միջավայրերի հետ, որտեղ սովորողները խմբավորվում են կարողությունների հիման վրա: Այն իրավիճակում, երբ հիմնական հոսքի դասարաններում հաշմանդամություն ունեցող քիչ թվով սովորողներ են ներառված, ուսուցիչներն ու դպրոցի անձնակազմը հաճախ չունեն համապատասխան փորձ՝ կիրառելու այն մեթոդներն ու մանկավարժական մոտեցումները, որոնք արդյունավետորեն նպաստում են ուսմանը և ներգրավում են ավելի տարասեռ աշակերտական խումբ:

Այս խնդիրը լուծելու նպատակով չափազանց կարևոր է ներդնել անձնակազմի համար նախատեսված ստանդարտացված և պարտադիր վերապատրաստման ծրագրեր:

Հիմնական առաջարկությունները՝

- **Պարտադիր վերապատրաստում և գնահատում**՝ դասավանդման այն մեթոդների և գործընթացների, որոնք նպաստում են բոլոր սովորողների ներգրավվածությանը բազմազան դպրոցական միջավայրում:
- **Մասնագիտացված վերապատրաստում**, որը միտված է հաշմանդամություն ունեցող սովորողների կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքները բավարարելուն:
- **Պարտադիր ուսուցում**՝ հաշմանդամություն ունեցող սովորողների նկատմամբ խտրականության ճանաչման, կանխման և հաղթահարման վերաբերյալ:
- **Ներառականության «համադպրոցական» մոտեցման կիրառում**, որը ենթադրում է, որ ներառականությունն ինտեգրված է և՛ գիտելիքների ու հմտությունների ուսուցման, և՛ հաստատության կառավարման, մեթոդների և ընթացակարգերի մեջ: Այս մոդելով ներառականությունն այլևս միայն մեկ բաժնի կամ մասնագետների փոքր խմբի պատասխանատվություն չէ, այլ՝ ողջ անձնակազմի համատեղ հանձնառություն:

Հետազոտությունները բացահայտել են, որ Երևանի ուսուցչական կրթության ուսանողների շրջանում առկա է ավելի առաջադեմ և ներառական մտածողություն և վերաբերմունք (Allan, Hallett, and Hallett, 2020): Դա վկայում է այն մասին, որ կարևոր է նպատակային վերապատրաստում տրամադրել այն մասնագիտական խմբերին՝ ուսուցիչներին, կարիերայի խորհրդատուներին, աշխատավայրի մենթորներին, որոնց դիրքորոշումները ներառականության վերաբերյալ կարող են դեռևս լիարժեք ձևավորված կամ բավարար դրական չլինել:

Այս հիմնական շահագրգիռ կողմերի մոտ խնդիրների ընկալման և մասնագիտական կարողությունների զարգացումը վճռորոշ նշանակություն ունի ՄԿՈՒ ողջ համակարգում ներառական պրակտիկաների հետևողական և արդյունավետ իրականացման համար:

Ինտեգրում գոյություն ունեցող ընդհանուր քաղաքականությունների և գնահատումների մեջ

Հաշվետվությունները և հետազոտությունները մշտապես ցույց են տալիս, որ Հայաստանը հետևողականորեն առաջ է մղում ներառական և ժողովրդավարական չափանիշները բոլոր ոլորտներում, ներառյալ կրթությունն ու ՄԿՈՒ համակարգը: Այս ջանքերը տեսանելի են ազգային ծրագրերի շրջանակում, որոնց մեծ մասը իրականացվում է ԵՄ ֆինանսավորմամբ կամ միջազգային գործընկերների համագործակցությամբ:

Այդպիսի մի օրինակ, որը նկարագրված է Եվրոպայի խորհրդի հրապարակման մեջ⁵², վերաբերում է Հայկական համերաշխության կենտրոնի և Հայաստանի արհմիությունների կոնֆեդերացիայի կողմից նախաձեռնված ծրագրին: Ծրագիրը վերաբերում էր աշակերտների աշխատաշուկա վաղ մուտք գործելու խնդրին, որը հանգեցրել էր խոցելիության աճի և աշխատանքային իրավունքների խախտումների: Ծրագրի նպատակն էր բարձրացնել աշակերտների աշխատանքային իրավունքների մասին իրազեկվածությունը՝ մոտեցում, որը կարող է որպես մոդել ծառայել հաշմանդամության մասին իրազեկվածությունը նմանատիպ ծրագրերում ներառելու համար:

Հաշմանդամության ներառականությանը վերաբերող հարցերը պետք է ներդրվեն նաև ՄԿՈՒ ծրագրերի, ամբողջ կյանքի ընթացքում կրթության քաղաքականությունների և աշխատավայրում պրակտիկայի գնահատման մեջ: Դա կնպաստի իրազեկվածության բարձրացմանը և հաշմանդամությանը վերաբերվող խնդիրների համակարգային ընկալման խորացմանը՝ կրթության և զբաղվածության բոլոր մակարդակներում: Հնարավորության դեպքում հաշմանդամություն ունեցող անձինք պետք է ներգրավվեն քաղաքականությունների մշակման և գնահատման գործընթացներում, քանի որ նրանց կյանքի փորձն ապահովում է արժեքավոր ներհամակարգային տեսանկյուն:

Կենսական է ապահովել, որ հաշմանդամություն ունեցող անձինք ակտիվորեն մասնակցեն այն որոշումների կայացմանը, որոնք վերաբերում են իրենց կրթությանը և մասնագիտական հնարավորություններին: Դա իրականացնելու համար ՄԿՈՒ համակարգում անհրաժեշտ է ստեղծել ներքին և արտաքին մասնակցային հարթակներ՝ խորհրդատվական խորհուրդներ, ֆոկլուս խմբեր, ներկայացուցչական հանձնաժողովներ, որոնք թույլ կտան հաշմանդամություն ունեցող անձանց պարբերաբար ներկայացնել իրենց կարծիքներն ու արձագանքները:

Այդուհանդերձ, վերջին ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ թեև ներառականության ծրագրերը Հայաստանում արտահայտում են սոցիալական ներառման ընդհանուր հանձնառությունը, դրանց մեծ մասը կենտրոնացած է հիմնականում հանրակրթական համակարգում: Օրինակ՝ «Հաշմանդամություն ունեցող անձանց սոցիալական ներառման համալիր ծրագրի (2023–2027թթ.)» իրականացման վերաբերյալ 2023 թվականի գեկույցը (<https://www.mlsa.am/blockpage/132>) ցույց է տալիս, որ կրթական հաստատություններում մատչելիության և ողջամիտ հարմարեցումների ապահովման միջոցառումները հիմնականում իրականացվել են բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, այնինչ միջնակարգ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների վերաբերյալ որևէ հատուկ նշում չկա:

Իրական ներառականություն ապահովելու համար ապագա ծրագրերը պետք է հստակորեն ընդգրկեն ՄԿՈՒ ոլորտը: Միջնակարգ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների ընդգրկումը ներառականությանը նվիրված ծրագրերում կապահովի կրթական հնարավորությունների և աջակցության համակարգերի հավասար հասանելիություն բոլոր սովորողների համար՝ անկախ նրանց ընտրած կրթական ուղիներից:

Ֆինանսական աջակցություն

Առաջարկվում է ներդնել ավելի ստանդարտացված և թափանցիկ ֆինանսական աջակցության համակարգ հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների համար՝ ընդգրկելով այնպիսի ոլորտներ, ինչպիսիք են տրանսպորտը, կացարանով ապահովումը, կրթական հարմարեցումները (օր.՝ էրգոնոմիկ սարքավորումներ, տեխնոլոգիական աջակցություն, ինչպես նաև աուդիո/վիզուալ հաղորդակցման գործիքներ): Թեև գործող օրենսդրությունը երաշխավորում է անվճար ողջամիտ հարմարեցումներ և ադապտիվ միջոցեր, անհրաժեշտ են լրացուցիչ ջանքեր՝ ապահովելու համար, որ ֆինանսական աջակցություն պահանջող բոլոր անձինք իրականում կարողանան օգտվել այդ հնարավորություններից:

Թուրիսյան գործընթացի 2018–2020 թթ. Հայաստանի ազգային գեկույցի (Էջ 44) համաձայն՝ միայն որոշ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ (ՄՄՈՒՀ) կարողացել են հաջողությամբ ներգրավել կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող

⁵² <https://rm.coe.int/prems-007925-fra-2508-competences-culture-de-democratie-9567-web-16x24/1680b5cf38>

ուսանողների, որոնց մեծ մասը տեղակայված է Երևանում:

Չնայած ավելի ուշ զեկույցներում⁵³ նշվում է, որ Երևանի սահմաններից դուրս գործող միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների թիվը աստիճանաբար աճում է, անհրաժեշտ է լրացուցիչ ֆինանսական և սոցիալական աջակցություն՝ Երևանյան հաստատությունները դարձնելու համար հասանելի այլ մարզերից եկող ուսանողների համար:

Հայաստանյան ՄԿՈՒ համակարգի ֆինանսական աջակցության վերաբերյալ ավելի ընդհանուր մակարդակում արված եզրակացությունները լիովին կիրառելի են նաև այս դեպքում:

«Թուրինյան գործընթացում ներգրավված այլ երկրների, ինչպես նաև ԵՄ երկրների փորձը ցույց է տալիս, որ գերազանցության և նորարարության խթանման ջանքերի համախմբումը և առաջնահերթությունների սահմանումը կարող է բարելավել համակարգի աշխատանքը այնպիսի հիմնական ոլորտներում, ինչպիսիք են մատչելիությունը և որակը» (Եվրոպական կրթական հիմնադրամ, 2023, էջ 9):

Սա ենթադրում է, որ թերֆինանսավորվող ՄԿՈՒ համակարգերը սովորաբար չունեն բավարար ներուժ՝ ներառական գործելակերպում և մատչելիության ապահովման ոլորտում նորարարական լուծումներ առաջադրելու համար:

Առաջարկվում է մշակել ներքին մատչելիության ծրագիր՝ երկուսից երեք տարվա ժամանակահատվածի համար, որին կհաջորդի ծախսերի և արդյունքների համակարգված գնահատումը: Օրինակ՝ կացարանային պայմանների ապահովման համար բավարար ֆինանսավորման բացակայությունը բազմիցս արձանագրվել է զեկույցներում և ինքնագնահատումներում որպես հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների՝ միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատություններում կրթության մատչելիության և մասնակցության հիմնական խոչընդոտներից մեկը:

Ֆինանսական աջակցությունը պետք է դիտարկել նաև ՄԿՈՒ հաստատությունների տեսանկյունից: Ինչպես ներկայացված է սույն զեկույցի տարբեր բաժիններում, ՄԿՈՒ որակի կամ ճկունության բարձրացմանն ուղղված բազմաթիվ փորձնական ծրագրեր իրականացվում են մասնավոր հատվածի, ՀԿ-ների, Եվրամիության կամ Եվրոպայի խորհրդի ֆինանսավորմամբ: Չնայած այս ծրագրերը նորարարությունների խթանման առումով կարևոր են, դրանց կարճաժամկետ բնույթը դանդաղեցնում է ներառականության կայուն զարգացումը:

Ուստի առաջարկվում է այս ծրագրերից ձեռք բերված փորձառությունը համախմբել մեկ ինստիտուցիոնալ շրջանակում: Այդ համակարգող կառույցը, ցանկալի է ԿԳՄՍ նախարարությունը կամ Մասնագիտական կրթության եվ ուսուցման զարգացման ազգային կենտրոնը, նշանակի մասնագետի, որը պատասխանատու կլինի հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառման հարցում:

Վերջինիս գործառույթները պետք է ընդգրկեն ընթացիկ ծրագրերի մոնիթորինգը, ապահովելով, որ ներառականության բաղադրիչները համակարգված ձևով ինտեգրված լինեն բոլոր ՄԿՈՒ ծրագրերում, ինչպես նաև նպաստեն ներառական գործելակերպի երկարաժամկետ շարունակականությանը:

Իրականում, Հայաստանում ներկայում իրականացվում են մի շարք ծրագրեր, որոնց շրջանակում արդյունավետ կերպով կարելի է լուծել հաշմանդամություն ունեցող անձանց ներառման խնդիրը՝ մեծացնելով դրանց ազդեցությունը և ապահովելով, որ ներառականությունը դառնա մասնագիտական կրթության և ուսուցման զարգացման կայուն և անբաժանելի բաղադրիչ:

⁵³ <https://caritas.am/wp-content/uploads/2008/08/%D5%84%D4%BF%D5%88%D5%92-%D5%B0%D5%A5%D5%BF%D5%A1%D5%A6%D5%B8%D5%BF%D5%B8%D6%82%D5%A9%D5%B5%D5%B8%D6%82%D5%B6-18%E2%80%A402.2025.pdf>

Առաջարկություններ

Հայաստանում հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) հավասար մատչելիություն ապահովելու համար անհրաժեշտ են համապարփակ և նպատակային բարելավումներ քաղաքականության, մանկավարժության, ենթակառուցվածքների, կարողությունների զարգացման և մոնիթորինգի ոլորտներում: Այս առաջարկությունները նպատակ ունեն ստեղծել հետևողական և կայուն հիմքեր, որոնք հաշմանդամություն ունեցող ուսանողներին հնարավորություն կընձեռեն իրացնել իրենց ողջ ներուժը և նշանակալի ներդրում ունենալ երկրի աշխատուժում և հասարակությունում:

Քաղաքականության և ինստիտուցիոնալ շրջանակի հզորացում

- Մշակել ներառականության համապարփակ ազգային ռազմավարություն՝ հստակ նպատակներով, ժամկետներով և հատուկ բյուջետային հատկացումներով:
- Վերանայել գործող կարգավորումները՝ նախատեսելով ՄԿՈՒ համակարգում ապահովել ողջամիտ հարմարեցումներ և կատարելագործել խտրականությունից պաշտպանության մեխանիզմները:
- Ստեղծել միջգերատեսչական համակարգող մարմին՝ ներառականության քաղաքականության իրագործումն ու շահագրգիռ կողմերի շարունակական ներգրավումն ապահովելու համար:

Ներառական ուսուցման և ուսումնառության մեթոդների ներդրում

- Իրականացնել ուսուցիչների և մարզիչների շարունակական մասնագիտական զարգացման ծրագրեր՝ յուրաքանչյուր դասընթացում և վերապատրաստման ծրագրում բազմազան ուսումնական կարիքները արդյունավետորեն բավարարելու համար:
- Ինտեգրել մասնագիտական կրթության ոլորտի համար հատուկ մշակված օժանդակ և ադապտիվ տեխնոլոգիաներ՝ ինչպես ուսուցումը, այնպես էլ սովորողների մասնակցությունը բարելավելու համար:
- Բարելավել առկա անհատական ուսումնական պլանները՝ դրանց մշակման և գնահատման գործում ներգրավելով ՄԿՈՒ դասախոսներին, հաշմանդամության մասնագետներին, կարիերայի խորհրդատուներին և ուսանողին:
- Ապահովել մանկավարժների համար համակարգված վերապատրաստում տարբերակված ուսուցման և ուսումնառության համընդհանուր կառուցակարգի սկզբունքների վերաբերյալ՝ ապահովելով, որ դասավանդման մեթոդները հաշվի առնեն կարողությունների և ուսուցման նախասիրությունների տարբերությունները:

Ֆիզիկական և թվային մատչելիության բարելավում

- Շարունակել կատարելագործել գործող ՄԿՈՒ ուսումնավայրերը՝ ֆիզիկական հասանելիությունը, ներառյալ՝ մատչելի տրանսպորտային համակարգերը բարելավելու համար:
- Ապահովել, որ բոլոր ուսումնամեթոդական նյութերը, ներառյալ ծրագրերը և թվային ուսուցման միջոցները, համապատասխանեն WCAG 2.1 մատչելիության չափանիշներին:
- Հաշմանդամություն ունեցող ուսանողներին անվճար տրամադրել դյուրակիր օժանդակ սարքեր և ծրագրային ապահովման լիցենզիաներ՝ ինքնուրույն ուսուցումը հեշտացնելու համար:

- Մեկ կայքէջում հավաքել մատչելի դասընթացների և ծրագրերի մասին տեղեկատվությունը հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար:

Կարիերայի կրթության ինտեգրում կրթական գործընթացում

- Ներառել կարիերայի խորհրդատուներին անհատական ուսումնական պլանների մշակման գործում՝ ապահովելու համար, որ երկարաժամկետ կարիերայի հեռանկարները ներառված լինեն յուրաքանչյուր սովորողի կրթական ուղու մեջ:
- Ստեղծել մասնագիտացված կարիերայի խորհրդատուների ազգային բազա, որոնք պատրաստված կլինեն աջակցելու հաշմանդամություն ունեցող անձանց մասնագիտական կրթության ոլորտում և նպաստելու այլոց հետ նրանց համագործակցությանը:
- Մշակել և իրականացնել հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար նախատեսված մասնագիտական կողմնորոշման հատուկ ծրագիր, որը ներառում է դասախոսություններ, սեմինարներ, աշխատանքային գործընթացի դիտարկում և աշխատանքային պրակտիկա:
- Կրթության և զբաղվածության ոլորտում ստեղծել հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց «ռահվիրաների» կամ հաջողությունների հասած հաշմանդամություն ունեցող մարդկանց օրինակելի խումբ՝ ՄԿՈՒ կամ աշխատանքի ընդունվող ուսանողներին ոգեշնչելու և խորհրդատվություն տրամադրելու համար:

Կրթության և ուսուցման ճկուն ձևերի շարունակական ուսումնասիրություն

- Ուսումնասիրել ծրագրի տևողության և դպրոցում կամ աշխատավայրում ուսուցման համամասնության առումով ճկուն ՄԿՈՒ մոդելները՝ հաշվի առնելու տարբեր կարիքներն ու հանգամանքները:
- Վերլուծել աշխատաշուկայի համատեքստում առկա ճկունության հնարավորությունները՝ հաշվի առնելով գյուղական և քաղաքային բնակավայրերում զբաղվածության հնարավորությունների և հասանելիության առումով անհավասարությունները:
- Մշակել հարմարվողական ֆինանսական մեխանիզմներ, ինչպիսիք են աշխատավարձի սուբսիդիաները, կրթաթոշակները կամ աշխատատեղերի ստեղծման ուղղակի ծրագրերը՝ աջակցելու ուսանողներին և գործատուներին ներառական մասնագիտական ուսուցման խթանման և խրախուսման գործում:

Կարողությունների բարելավում և մասնագիտական զարգացում

- Մշակել և ներդնել պարտադիր ուսումնական մոդուլներ կրթության և ուսուցման մասնագիտական աշխատակազմի համար՝ հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների, ներառական մանկավարժության, հաղորդակցման էթիկայի և կողմնակալությունից զերծ մտածողության վերաբերյալ:
- Ստեղծել հավաստագրված ներառման մասնագետների ազգային բազա, որոնք, պահանջարկի դեպքում, իրավասու են աշխատելու ՄԿՈՒ կենտրոններում՝ նպատակային փորձագիտություն և տեղում աջակցություն տրամադրելու համար:
- Չարգացնել փոխադարձ աջակցությամբ ուսուցման և մասնագիտական փոխանակման ցանցեր, որտեղ մանկավարժները և անձնակազմը կիսվում են լավագույն փորձով, ուսումնասիրությունների արդյունքներով և արտադասարանային ներառական գործունեության օրինակներով:
- Խրախուսել միջազգային վերապատրաստման ծառայությունների և կազմակերպությունների հետ գործընկերությունը՝ ապահովելու, որ կարողությունների զարգացման ուղղությամբ ջանքերը Հայաստանում համապատասխանեն ներառական մասնագիտական կրթության համաշխարհային չափանիշներին:

Մոնիթորինգի և որակի ապահովման հուսալի մեխանիզմների մշակում

- Ստեղծել կենտրոնացված տվյալների կառավարման համակարգ՝ հաշմանդամություն ունեցող ուսանողների ընդունման, պահպանման և զբաղվածության արդյունքների վերաբերյալ տեղեկատվություն հավաքելու և վերլուծելու համար:

- Անցկացնել տարեկան ազդեցության գնահատումներ՝ ներգրավելով սովորողներին, ընտանիքներին, գործատուներին և հաշմանդամություն ունեցող անձանց իրավունքների պաշտպանության խմբերին՝ ներառականության ծրագրերի արդյունավետությունը գնահատելու համար:
- Ներառել հաշմանդամության հետ կապված ցուցանիշները ինստիտուցիոնալ կատարողականի զեկույցներում և ներպետական մոնիթորինգի շրջանակներում՝ ապահովելով, որ ներառականության արդյունքները հիմք հանդիսանան քաղաքականության և հաշվետվողականության մեխանիզմների մշակման համար:
- Կիրառել հետադարձ կապի կառուցակարգեր՝ հարցումներ, ֆոկուս խմբեր, առաջարկությունների համար տուփեր՝ ներառականության ռազմավարությունները իրական ժամանակում կատարելագործելու համար:
- Ապահովել հաշմանդամություն ունեցող անձանց ակտիվ մասնակցությունը մոնիթորինգի և գնահատման գործընթացներում՝ «Ոչինչ մեր մասին՝ առանց մեզ» սկզբունքին համահունչ:

Գրականության ցանկ

- Allan, David, Fiona Hallett, and Graham Hallett. 2020. "Armenian teachers' dichotomous perspectives on children with high-functioning autism." *Journal of Research in Special Educational Needs* 20 (2):109-20. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12469>.
- Allan, Julie, Geri Smyth, John l'Anson, and Jane Mott. 2009. "Understanding disability with children's social capital." *Journal of Research in Special Educational Needs* 9 (2):115-21.
- Arekelyan, Hasmik. 2025. "Inclusive education system in Armenia and perspectives for its development." *Armenian Journal of Special Education* 9 (1):33-41. doi: 10.24234/se.v9i1.43.
- Avagyan, Lia. 2025. "Barriers to employment: The struggle of people with disabilities in Armenia." CIVILNET, Accessed August 5. <https://www.civilnet.am/en/news/948716/barriers-to-employment-the-struggle-of-people-with-disabilities-in-armenia/>.
- Azatian, T., and A. Aslanian. 2021. "A study of the awareness level of teachers working with children with severe and multiple developmental disabilities in Armenia (in Russian with abstract in English)." *Science for Education Today* 11 (2). doi: 10.15293/2658-6762.2102.09.
- Bartlett, Will, and Marina Cino Pagliarello. 2016. "Agenda-setting for VET policy in the Western Balkans: employability versus social inclusion." *European Journal of Education* 51 (3):305-19. doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12182>.
- Bartram, Timothy, and Jillian Cavanagh. 2019. "Re-thinking vocational education and training: creating opportunities for workers with disability in open employment." *Journal of Vocational Education & Training* 71 (3):339-49. doi: 10.1080/13636820.2019.1638168.
- Bernstein, Basil. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Björk-Åman, Camilla, Robert Holmgren, Gerd Pettersson, and Kristina Ström. 2021. "Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: A review." *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 11 (1):97-123. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.2111197.
- Björk-Åman, Camilla, and Kristina Ström. 2025. "I gränslandet mellan yrkesdidaktik och specialpedagogik: Specialyrkesdidaktiska lärdomar från finländsk yrkesutbildning." *Skandinavisk tidskrift för yrker och professioner i utveckling* 10 (1):21–40. doi: 10.7577/sjvd.5885.
- Breen, Jonathon, Havaei Farinaz, and Cristina and Pitassi. 2019. "Employer attitudes toward hiring persons with disabilities in Armenia." *Disability and Rehabilitation* 41 (18):2135-42. doi: 10.1080/09638288.2018.1459882.
- Bridge of Hope. n.d. "Education transitions for children with disabilities in Armenia." In.: Bridge of hope.
- Council of Europe. 2024. "Reference framework of competences for democratic culture (RFCD)." In, 1-64. Strasbourg: Council of Europe.
- Desiere, Sam, Kristine Langenbacher, and Ludo Struyven. 2019. "Statistical profiling in public employment services: An international comparison." In.: OECD.
- Eiriksdottir, Elsa, and Per-Åke Rosvall. 2019. "VET teachers' interpretations of individualisation and teaching of skills and social order in two Nordic countries." *European Educational Research Journal* 18 (3):355-75. doi: 10.1177/1474904119830022.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2013. "European patterns of successful practice in vocational education and training - Participation of learners with SEN/disabilities in VET." In. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education,.
- European Lifelong Guidance Policy Network. 2012. "Lifelong guidance policy development: A European resource kit." In. University of Jyväskylä: European Lifelong Guidance Policy Network.
- European Training Foundation. 2023. "Torino process system monitoring report: Armenia." In.
- Fernández-Solano, Ana Judit, María Rodríguez-Bailón, and Maria Elena Del Baño-Aledo. 2023. "Increasing occupational participation: A qualitative analysis within the "Occupational Self-Analysis" program." *British Journal of Occupational Therapy* 86 (4):275-83. doi: 10.1177/03080226221145389.
- Gjertsen, Hege, Stefan Hardonk, and Jens Ineland. 2021. "Work Inclusion for People with Intellectual Disabilities in Three Nordic Countries: The Current Policy and Challenges." *Scandinavian Journal of Disability Research*. doi: 10.16993/sjdr.821.
- González, Carolina, and Fernando Marhuenda-Fluixá. 2021. "Programs' Efficacy to Develop Employable Skills for People With Functional Diversity: A Meta-Analysis." *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 8 (3):300-33. doi: 10.13152/IJRVET.8.3.3.

- Grollmann, Philipp, and Klaus Ruth. 2006. "The 'Europeanisation' of Vocational Education between Formal Policies and Deliberative Communication." *Research in Comparative and International Education* 1 (4):366-80. doi: 10.2304/rcie.2006.1.4.366.
- Grüne, Eva, Johanna Popp, Johannes Carl, and Klaus Pfeifer. 2020. "What do we know about physical activity interventions in vocational education and training? A systematic review." *BMC Public Health* 20 (1):978. doi: 10.1186/s12889-020-09093-7.
- Hanson, Jill, Debs Robinson, and Geraldene Codina. 2022. "What makes supported internships an effective approach to VET?" *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 6 (3-4). doi: 10.7577/njie.4861.
- Hirvonen, M., and K. Peuna-Korpioja. 2018. "Katsaus ammatillisen erityisopettajan työhön ammatillisen koulutuksen muutosvaiheessa [A review on vocational special needs teacher's work during the reform of Finnish VET]." In *Hei, me HOKSataan! [Hello we are PCDPing!]*, edited by M. Hirvonen, 66-84. Publications of JAMK University of applied sciences.
- Hodkinson, Phil, and Andrew C. Sparkes. 1997. "Careership: a sociological theory of career decision making." *British Journal of Sociology of Education* 18 (1):29-44. doi: 10.1080/0142569970180102.
- Hoļavins, Artūrs, and Daniil Lebedev. 2023. "Subjectivity of disempowerment: Evidence from parental attitudes towards inclusive education in post-soviet countries." *Children and Youth Services Review* 154:107120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107120>.
- Holmgren, Robert, and Gerd Pettersson. 2024. "The vocational teacher, an inventor in special needs education: A study on Swedish vocational programmes." *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 13 (2):100-23. doi: 10.3384/njvet.2242-458X.23132100.
- Iarskaia-Smirnova, Elena, Nikita Bolshakov, and Charlie Walker. 2025. "Inclusive education in Eastern Europe and the South Caucasus: Comparing parental satisfaction." *Children and Youth Services Review* 169:108087. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108087>.
- Kasurinen, Anton. 2022. "Veronicka på Samhall: "Vi behöver andra jobb än städjobb"." In *Arbetet*. Arbetet.
- Kersh, Natasha, and Per-Åke Rosvall. in press. "CDC and inclusion." In *Learning democracy in vocational education and training in Europe - An anthology*, edited by Soren Kristensen and Andrea Laczik, 106-25. Strasbourg: Council of Europe.
- Kurki, Tuuli, and Anna-Maija Niemi. 2024. "Coloniality of Student Support Services: Young People's Lived Experiences at the Intersection of Race, Disability and Mental Distress." *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 10 (3). doi: 10.23865/ntpk.v10.5370.
- Lappalainen, Sirpa, Mattias Nylund, and Per-Åke Rosvall. 2019. "Imagining societies through discourses on educational equality: A cross-cultural analysis of Finnish and Swedish upper secondary curricula from 1970 to the 2010s." *European Educational Research Journal* 18 (3):335-54. doi: 10.1177/1474904118814140.
- Mikkonen, Susanna, Laura Pylväs, Heta Rintala, Petri Nokelainen, and Liisa Postareff. 2017. "Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review." *Empirical Research in Vocational Education and Training* 9 (1):9. doi: 10.1186/s40461-017-0053-4.
- Miller, Kevin J. 2024. "Perspectives on inclusion of students who are deaf or hard-of-hearing in Armenia." *Education* 3-13 52 (4):580-601. doi: 10.1080/03004279.2022.2112734.
- Mullins, Philippa, Tigranuhi Hakobyan, and Mara Harutyunyan. 2024. "In conversation with normativity: Perceptions and disruptions of inclusive education in Armenia." *Children and Youth Services Review* 160:107540. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107540>.
- Niemi, Anna-Maija, and Markku Jahnukainen. 2019. "Educating self-governing learners and employees: studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform." *Journal of Youth Studies* 23 (9):1143-60. doi: 10.1080/13676261.2019.1656329.
- Nylund, Mattias, and Per-Åke Rosvall. 2016. "A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET." *Journal of Curriculum Studies* 48 (5):692-710. doi: 10.1080/00220272.2016.1138325.
- Pereira, Edgar, Mary Kyriazopoulou, and Harald Weber. 2016. "Inclusive Vocational Education and Training (VET) – Policy and Practice." In *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap*, 89-107. Emerald Group Publishing Limited.
- Rosenblad, N., B. Schaffar, and E. Löfström. 2024. "The grey zone between individualised goal and actual need: a CHAT analysis of student counselling within VET." *Journal of Vocational Education & Training* 76 (5):1040-61. doi: 10.1080/13636820.2022.2144933.

- Rosenblad, Niklas, Birgit Schaffar, and Erika Löfström. 2022. "VET and the "Competency-Tetris": Inclusion of Whom, to What, and Where?" *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 6 (3-4). doi: 10.7577/njcie.4835.
- Rosvall, Per-Åke. 2020a. "Counselling to stay or to leave? - Comparing career counselling of young people in rural and urban areas." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 50 (7):1014-32. doi: 10.1080/03057925.2020.1760788.
- . 2020b. "Perspectives of students with mental health problems on improving the school environment and practice." *Education Inquiry* 11 (3):159-74. doi: 10.1080/20004508.2019.1687394.
- . 2022. "Transitions and trajectories for school students requiring additional support: a local lens." *Educational Research* 64 (2):191-207. doi: 10.1080/00131881.2022.2055602.
- Rosvall, Per-Åke, and Stefan Nilsson. 2016. "Challenges of engagement with health services in Sweden's schools: listening to the views of school nurses and students with recurrent pain." *Pastoral Care in Education* 34 (1):3-12. doi: 10.1080/02643944.2015.1119878.
- Rosvall, Per-Åke, and Mattias Nylund. 2022. "Civic education in VET: concepts for a professional language in VET teaching and VET teacher education." *Journal of Vocational Education & Training*:1-20. doi: 10.1080/13636820.2022.2075436.
- Ryökkönen, Sanna, and Kaisa Rätty. 2022. "Vocational special needs teachers promoting inclusion in Finnish vocational education and training." *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 6 (3-4). doi: 10.7577/njcie.4838.
- Solberg, Stine, Øyvind Laundal, and Veerle Garrels. 2023. "Scoping Review of Positive Mental Health Research for Students in Vocational Education and Training." *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 10 (2):258-87. doi: 10.13152/IJRVET.10.2.6.
- Tadevosyan, Syuzanna. 2019. "Inclusive Education in Armenia." *Armenian Folia Anglistika* 15 (1 (19)):103-12. doi: 10.46991/AFA/2019.15.1.103.
- Varadarajan, Soovendran, Joyce Hwee Ling Koh, and Ben Kei Daniel. 2023. "A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government." *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20 (1):13. doi: 10.1186/s41239-023-00381-x.
- Wheelahan, Leesa, and Gavin Moodie. 2022. "Gig qualifications for the gig economy: micro-credentials and the 'hungry mile'." *Higher Education* 83 (6):1279-95. doi: 10.1007/s10734-021-00742-3.

Եվրոպական սոցիալական խարտիան, որն ընդունվել է 1961 թվականին և վերանայվել 1996 թվականին, Մարդու իրավունքների եվրոպական կոնվենցիայի երկնամասնակն է տնտեսական և սոցիալական իրավունքների ոլորտում:

Այն երաշխավորում է մարդու իրավունքների լայն շրջանակ՝ կապված աշխատանքի, բնակարանի ապահովման, առողջապահության, կրթության, սոցիալական պաշտպանվածության և բարեկեցության հետ: Համաեվրոպական մակարդակում որևէ այլ իրավական փաստաթուղթ չի տրամադրում սոցիալական իրավունքների այնպիսի ընդգրկում և լիարժեք պաշտպանություն, ինչպես նախատեսված է խարտիայով:

Ուստի խարտիան դիտարկվում է որպես Եվրոպայի սոցիալական սահմանադրություն և համարվում է Եական բաղադրիչ մայրցամաքում մարդու իրավունքների կառավարման գործում:

www.coe.int/socialcharter

HYE

www.coe.int

Եվրոպայի խորհուրդը առաջատար իրավապաշտպան կազմակերպությունն է մայրցամաքում: Կազմակերպությանն անդամակցում է 46 պետություն, այդ թվում՝ Եվրոպական միության անդամ բոլոր պետությունները: Եվրոպայի խորհրդի բոլոր անդամ պետությունները միացել են Մարդու իրավունքների եվրոպական կոնվենցիային, որը մարդու իրավունքների, ժողովրդավարության և իրավունքի գերակայության պաշտպանությանը միտված միջազգային պայմանագիր է: Մարդու իրավունքների եվրոպական դատարանը վերահսկում է Կոնվենցիայի իրագործումն անդամ պետություններում:



European
Social
Charter

Charte
sociale
européenne

