



ՀԱՆՐԱՅԻՆ
ՔԱՂԱՔԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ
ԻՆՍՏԻՏՈՒՏ



Save the Children

**2020 թ. պատերազմական գործողությունների հետևանքով
Հայաստան տեղափոխված երեխաների կրթության և
պաշտպանվածության կարիքների**

Գնահատման զեկույց

Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ

Հունիս 2021

Բովանդակություն

Հապավումների ցանկ.....	3
Ամփոփագիր	4
Ներածություն.....	13
Գնահատման շրջանակը, խնդիրներն ու հարցերը	14
Գնահատման մեթոդաբանությունը.....	16
Գնահատման կազմակերպումն ու երեխաների ներգրավումը.....	21
Առցանց հարցման մասնակիցների ներգրավումն ու նրանց ժողովրդագրական բնութագրիչները.....	23
Գնահատման արդյունքները.....	27
Տեղահանված երեխաների և ընտանիքների սոցիալական պաշտպանությունը	27
Տեղահանված երեխաներին ուղղված կրթական քաղաքականությունը	35
Երեխաների պաշտպանություն և ապահով միջավայր՝ կրթական հաստատություններում.....	42
Կրթության հասանելիություն և մատչելիություն.....	53
Կրթական գործընթաց և կրթական կարիքներ	65
Կրթական հաստատությունների անձնակազմի կարիքները	85
Ճգնաժամի ազդեցությունը տեղաբնակ երեխաների վրա	91
Եզրահանգումներ.....	94
Առաջարկություններ	105

Հապավումների ցանկ

ԱՍՀՆ	Աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարություն
ԱԾԽՄ	Առանց ծնողական խնամքի մնացած
ԼՂ	Լեռնային Ղարաբաղ
ԿԱՊԿՈՒ	Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող
ԿԳՄՄՆ	Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն
ԿԶՆԱԿ	Կրթության զարգացման և նորարարության ազգային կենտրոն
ՀՀ	Հայաստանի Հանրապետություն
ՀԿ	Հասարակական կազմակերպություն
ՀՔԻ	Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ
ՄԱԿ ՓԳ	ՄԱԿ-ի Փախստականների գրասենյակ
ՍԶԻ	Սեյվ դը չիլդրեն ինթերնեշնլ
ՏԻՄ	Տեղական ինքնակառավարման մարմին
ՖԽ	Ֆոկուս խմբային քննարկումներ

Ամփոփագիր

2020 թ. սեպտեմբերի 27-ին պատերազմ սկսվեց Ադրբեջանի և Լեռնային Ղարաբաղի (այսուհետ՝ ԼՂ) միջև, շփման գծի երկայնքով, ինչպես նաև՝ ԼՂ-ի և Ադրբեջանի տարածքում: Կոնֆլիկտը հանգեցրեց բնակչության զգալի տեղահանման: 2021 թ. մայիսի 31-ի դրությամբ կոնֆլիկտի հետևանքով տեղահանված 34.168 անձ էր գտնվում Հայաստանի Հանրապետությունում (այսուհետ՝ ՀՀ)՝ փախստականի նման իրավիճակում¹:

Տեղահանված² բնակչության շրջանում մեծ թիվ են կազմում տարբեր տարիքի երեխաները. առաջ է գալիս նրանց կրթական համակարգում ընդգրկելու և որակյալ կրթություն տրամադրելու անհրաժեշտությունը: Չնայած այս հարցը մշտապես բարձրացվում է հանրային քննարկումներում, մինչ այժմ կրթական կարիքների և իրավիճակի համապարփակ գնահատման պակաս կա:

Գնահատման նպատակն էր. բացահայտել և նկարագրել ԼՂ հակամարտության և տեղահանման ձգնաժամի հետ կապված կրթության և պաշտպանության կարիքներն ինչպես տեղաբնակ, այնպես էլ փախստականի նման իրավիճակում գտնվող երեխաների շրջանում, Երևանում և ՀՀ հինգ մարզերում (Արարատում, Արմավիրում, Կոտայքում, Գեղարքունիքում և Սյունիքում):

Գնահատման զեկույցը նախատեսված է կրթության ոլորտի և երեխայի իրավունքների պաշտպանությամբ զբաղվող բոլոր շահագրգիռ կողմերի համար. ՀՀ կառավարություն և համայնքներ, միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ, դոնորներ, իրավապաշտպաններ, այլ:

Գնահատումը հիմնված է տվյալների հավաքման որակական և քանակական մեթոդների վրա: Տվյալների հավաքման մեթոդներն էին.

- Տվյալների երկրորդային վերլուծություն
- Ֆոկուս խմբային քննարկումներ (այսուհետ՝ ՖԽ)
- Խորին հարցազրույցներ
- Առանցքային տեղեկատվության հարցազրույցներ
- Փորձագիտական հարցազրույցներ
- Առցանց հարցում

Գնահատումն իրականացվել է 2021 թ. մայիսի 5-31-ն ընկած ժամանակահատվածում՝ Երևանում և 5 մարզերում այցելությունների միջոցով: Առցանց հարցումն իրականացվել է 2021 թ. մայիսի 17-31-ն ընկած ժամանակահատվածում:

Հավաքված տվյալները մշակվել, բովանդակային վերլուծության են ենթարկվել և համադրվել են առցանց հարցման միջոցով ստացված քանակական տվյալների հետ: Զեկույցի եզրահանգումները հիմնված են որակական և քանակական տվյալների համադրության և վերլուծության վրա:

¹ ՄԱԿ-ի Փախստականների գրասենյակի (այսուհետ՝ ՄԱԿ ՓԳ) վերադարձի մոնիտորինգի տվյալներ, 2021 թ. հունիսի 15, <https://cutt.ly/2n7iXSX>:

² Թե՛ այստեղ, թե՛ զեկույցի այլ հատվածներում «տեղահանված» հասկացությունն օգտագործվում է որպես «փախստականի նման իրավիճակում գտնվող» հասկացության համարժեք՝ տեքստն ավելի համառոտ և հեշտ ընթերցելի դարձնելու համար: Անկասկած, հայաստանյան իրավիճակին համահունչ է ՄԱԿ ՓԳ-ի կողմից խրախուսելի «փախստականի նման իրավիճակում գտնվող» հասկացությունը, և «տեղահանված»-ի կիրառությունը զուտ գործնական/տեխնիկական նշանակություն ունի:

Երեխաները մասնակցել են հետազոտական բոլոր գործողություններին միայն իրենց կամքով, կամավոր հիմունքներով: Գրավոր համաձայնություններ են վերցվել ծնողներից / խնամակալներից կամ ուսուցիչներից, նախքան երեխաների հետ ՖՄ կամ հարցազրույց իրականացնելը:

Ստորև ներկայացված են գնահատման հիմնական³ եզրահանգումներն ու առաջարկությունները՝ խմբավորված 7 թեմատիկ ուղղությունների ներքո: Յուրաքանչյուր առաջարկության ներքո նշված են դրա կատարման հիմնական պատասխանատուները:

Տեղահանված երեխաների և ընտանիքների սոցիալական պաշտպանությունը

Եզրահանգումներ

- Ճգնաժամի սկզբնական շրջանում երեխաների պաշտպանության, ինչպես նաև՝ հոգեբանական, կրթական և այլ կարիքներն առաջնահերթ չէին համարվում: Թեև հիմա երեխաների կարիքներին ավելի մեծ ուշադրություն է դարձվում, սակայն դրանք մեծամասամբ բավարարվում են համայնքներում գործող միջազգային և տեղական հասարակական կազմակերպությունների կողմից:
- Խնամակալության և հոգաբարձության հանձնաժողովները պատշաճ չեն իրականացրել երեխաների պաշտպանության իրենց պարտականությունները, հատկապես՝ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ուղղորդման հարցում:

Առաջարկություններ

- Մշակել և ընդունել Ճգնաժամային իրավիճակներում կյանքի դժվարին իրավիճակում հայտնված ընտանիքների սոցիալական պաշտպանության հրատապ միջացառումները կանոնակարգող փաստաթուղթ: (*ՀՀ կառավարություն, ԱՄՀՆ*)
- Մշակել համակարգային լուծումներ՝ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ուղղորդման գործում խնամակալության և հոգաբարձության հանձնաժողովների դերն ակտիվացնելու, կարողությունները զարգացնելու համար: (*ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան*)
- Մշակել և ներդնել միասնական տեղեկատվական բազա՝ կյանքի դժվարին իրավիճակում գտնվող ընտանիքների կարիքների և առաջարկվող ծառայությունների ու ռեսուրսների վերաբերյալ: Մշակել գործառույթ և կանոններ պետական, հասարակական և մասնավոր կառույցների միջև անհատական տվյալների փոխանցման վերաբերյալ՝ մարդասիրական աջակցության տրամադրման համար: (*ՀՀ կառավարություն, ԱՄՀՆ*)

Տեղահանված երեխաներին ուղղված կրթական քաղաքականությունը

Եզրահանգումներ

- Ճգնաժամի պայմաններում տեղահանված երեխաների կրթության իրավունքի ապահովմանն ուղղված քաղաքականության մեջ հնարավոր է առանձնացնել հետևյալ համակարգային հիմնախնդիրները.

³ Ամփոփագրում ներկայացված են միայն որոշ առավել կարևոր եզրահանգումներ և առաջարկություններ: Ամբողջական ծավալով դրանց կարելի է ծանոթանալ գեկույցի համապատասխան գլուխներում:

- Ճգնաժամային իրավիճակները կարգավորող օրենսդրական և քաղաքականության փաստաթղթերի պակաս (այնպիսի փաստաթղթերի, որոնք, օրինակ, կկարգավորեն տեղահանված անձանց կրթության կազմակերպումը, նրանց դասագրքերով և կրթական պարագաներով ապահովումը, և այլն):
- Գործադիր իշխանության տարբեր մակարդակներում համագործակցության և ճկունության պակաս, այդ թվում նաև՝ միջգերատեսչական համագործակցության պակաս:
- Հասանելի ռեսուրսների և ծառայությունների (թե՛ պետական գերատեսչությունների տրամադրության տակ գտնվող, թե՛ միջազգային ու տեղական հասարակական կազմակերպությունների կողմից առաջարկվող) քարտեզագրման պակաս:

- Օրենսդրական և քաղաքականության մակարդակում բացերը հանգեցրել են մի շարք համակարգային խնդիրների. երեխաների կրթական կարիքների ոչ պատշաճ գնահատումը, երեխաների՝ տնական ժամանակ կրթական հաստատություն չհաճախելը, կրթությունից դուրս մնացած երեխաների մասին տվյալների ոչ հստակությունը, կրթական գույքի ոչ բավարար տրամադրումը, և այլն:

- Տեղական մակարդակում համայնքապետարաններն ու կրթական հաստատությունները հարկադրված են եղել խախտել կրթության ոլորտի որոշ օրենքների ու կարգերի դրույթներ՝ երեխայի լավագույն շահի ապահովման համար (օրինակ՝ դպրոց են ընդունել տվյալ համայնքում ապաստանած մեծ թվով տեղահանված երեխաների՝ խախտելով յուրաքանչյուր դասարանում աշակերտների առավելագույն թույլատրելի շեմը):

- Պատասխանատու պետական կառույցները հիմնականում չեն տիրապետում տեղահանված ընտանիքների, հանրակրթական, նախնական և միջին մասնագիտական, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ տեղափոխված սովորողների թվին: Տեղահանված երեխաների կրթական կարիքների և կրթական գործընթացում ընդգրկվածության վերաբերյալ վիճակագրության հավաքման ստանդարտացված ձևաչափ/մեխանիզմ և միասնական բազա չկա:

Առաջարկություններ

- Մշակել և ընդունել ճգնաժամային իրավիճակներում կրթական քաղաքականությունը կարգավորող հատուկ փաստաթուղթ: *(ՀՀ կառավարություն, ԿԳՄՄՆ)*

- Ընդլայնել տեղական մակարդակում կրթական հաստատությունների՝ ճգնաժամային իրավիճակում հրատապ և ինքնուրույն որոշումներ կայացնելու իրավասությունը: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

- Հստակեցնել ճգնաժամային իրավիճակներում տարբեր գերատեսչությունների և դրանց աշխատակիցների գործառույթները՝ գործառութային վերածածկից խուսափելու համար: *(ՀՀ կառավարություն)*

- Իրականացնել կրթության ոլորտի կազմակերպությունների կարողությունների և ռեսուրսների քարտեզագրում՝ ճգնաժամային իրավիճակներում նրանց ուղղորդելու և օպտիմալ դերաբաշխում կատարելու համար: *(ԿԳՄՄՆ)*

- Ներդնել ճգնաժամային իրավիճակներում երեխաների կրթությանն առնչվող տվյալների հավաքման և պահպանման միասնական ձևաչափ, և մեկ ընդհանուր համակարգ: Մշակել հավաքված անհատական տվյալները մարդասիրական նպատակներով պետական, հասարակական և մասնավոր հատվածների կառույցներին փոխանցելու կանոններ: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

- Թե՛ տեղաբնակ, թե՛ տեղահանված ընտանիքների շրջանում կազմակերպել իրազեկման արշավներ՝ ՀՀ կրթական օրենսդրությունը և երաշխիքները ներկայացնելու համար: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

Երեխաների պաշտպանություն և ապահով միջավայր՝ կրթական հաստատություններում

Եզրահանգումներ

- Կոնֆլիկտի հետևանքով տեղահանված երեխաների մոտ բարձրացել է սթրեսայնությունը, տագնապայնությունը, հատկապես՝ փոքրահասակ երեխաների մոտ:

- Տեղահանված երեխաների գրեթե կեսը (մոտ 48%-ը) ստիպված է եղել ՀՀ-ում գտնվելու ընթացքում, կացարանը փոխելու պատճառով, առնվազն մեկ անգամ դպրոց փոխել: Կացության վայրի հաճախակի փոփոխությունը (միջինում՝ 3-4 անգամ) երեխաների մոտ հանգեցնում է անորոշության զգացման և խոչընդոտում կրթական համակարգում արդյունավետ ներառմանը:

- Տեղահանված երեխաները դժվարություններ են ունեցել դպրոցական միջավայրում ներառվելու հարցում՝ պայմանավորված ուսուցիչների, տեղաբնակ երեխաների և նրանց ծնողների վերաբերմունքով: Երեխաների հարմարմանը խոչընդոտել են ինչպես բացասական կարծրատիպերը, այնպես էլ՝ հակառակը՝ ծայրահեղ դրական (չափազանցված դրական, մյուսներից ընդգծված տարբերակող) վերաբերմունքը (օրինակ, արտագրություն թույլ տալը, դաս չհարցնելը):

- Հյուրընկալող համայնքը և դպրոցը երեխաների հարմարմանն ուղղված արդյունավետ և համակարգված աշխատանքներ չեն տարել ո՛չ տեղաբնակ ուսուցիչների, երեխաների ու ծնողների, ո՛չ տեղահանված երեխաների ու ծնողների հետ:

- ԿԱՊԿՈՒ երեխաները հարմարման հարցում ավելի լուրջ դժվարությունների են բախվել. նրանց ընտանիքների կացարանների ապահովումն ավելի դժվար է կարգավորվել, քանի որ հարկավոր էր հաշվի առնել նոր բնակավայրերում երեխաների լրացուցիչ կարիքների բավարարման հնարավորությունների ու ծառայությունների առկայությունը:

Առաջարկություններ

- Մշակել կանոններ՝ ճգնաժամային իրավիճակներում ընտանիքների տեղաբաշխումն ըստ կացության վայրերի երեխաների կարիքներին համահունչ իրականացնելու համար (հատկապես հաշվի առնելով ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կարիքները): *(ԿԳՄՄՆ, ԱՍՀՆ)*

- ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար ապահովել համայնքային ծառայությունների հասանելիությունը, ներառականությունը, ինչպես նաև՝ լրացուցիչ կարիքների բավարարման նպատակով՝ սոցիալ-առողջապահական, աջակցող ծառայությունների մատչելիությունը: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

- Թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղաբնակ երեխաներին ու նրանց ընտանիքներին իրազեկել երեխաների պաշտպանության և ահազանգման մեխանիզմների մասին: *(ԿԳՄՄՆ, ԱՍՀՆ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ, Իրավապաշտպան կազմակերպություններ)*

- Կազմակերպել հատուկ դասընթացներ մանկավարժական համայնքի համար՝ զարգացնելու ուսուցիչների զգայուն, ոչ կարծրատիպացված ու ներառական մոտեցումները՝ կյանքի դժվարին իրավիճակներում հայտնված երեխաների հետ շփվելու և աշխատելու համար: *(ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

- Շարունակական հոգեբանական աջակցություն տրամադրել թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղաբնակ երեխաներին: *(ԿԳՄՄՆ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

Կրթության հասանելիություն և մատչելիություն

Եզրահանգումներ

- ՀՀ որոշ մարզերում (հիմնականում՝ գյուղական բնակավայրերում) տեղահանված երեխաների բնակության վայրից դեպի կրթական հաստատություն և հետադարձ ուղղությամբ տրանսպորտային փոխադրման խնդիրներ (օրինակ՝ ընդհատումներ) կան: Տրանսպորտի ապահովման երկարաժամկետ ու երաշխավորված լուծումներ չկան:

- Ճգնաժամի սկզբնական շրջանում տեղահանված երեխաների մի մասը չի կարողացել միանալ ՀՀ-ում կազմակերպված առցանց դասերին՝ ինտերնետ կապի բացակայության/թույլ որակի և էլեկտրոնային սարքերի բացակայության պատճառով:

- Լուրջ բացեր կային և այժմ էլ կան կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ուղղորդման գործընթացներում: Պետական տարբեր գերատեսչությունների (ԿԳՄՄՆ, մարզպետարաններ) հավաստիացումներով, կրթությունից դուրս մնացած, տեղահանված երեխաներ չկան: Մինչդեռ այս հետազոտության ընթացքում բացահայտվել են տեղահանված երեխաներ, որոնք որևէ կրթական հաստատություն չեն հաճախում:

- Առցանց հարցման մասնակիցներից 48-ը (6.7%) նշել են, որ ճանաչում են դպրոց չհաճախող առնվազն մեկ և ավելի (նույնիսկ՝ 6 և ավելի) դպրոցահասակ երեխաների: Առցանց հարցման մասնակիցներից 12-ը (տվյալ հարցին պատասխանած 820-ից) նշել են, որ իրենց երեխաները հարցման իրականացման պահին չեն հաճախում դպրոց: Դպրոց չհաճախող 12 երեխաներից 9-ը տարրական դպրոցից են. հատկանշական է, որ 9-ից 5-ը առաջին դասարանցիներ են:

- Պարտադիր կրթությունից դուրս մնացած երեխաների երկու հիմնական ռիսկային խումբ կարելի է առանձնացնել: Մի խումբը ԼՂ-ում նախնական կամ միջին մասնագիտական հաստատություններում սովորողներն են, որոնք, տեղափոխվելով ՀՀ, այլևս չեն հաճախում ոչ քոլեջ կամ ուսումնարան, ոչ էլ ավագ դպրոց: 2-րդ խոշոր ռիսկային խումբը առաջին դասարանցիներն են: Ընտանիքները կրթության այս առաջին օղակի բաց թողումը լուրջ խնդիր չեն համարում և կարծում են, որ կարելի է դպրոց մուտք գործել թեկուզ մեկ տարի ուշացումով:

- Տեղահանման արդյունքում ԿԱՊԿՈՒ երեխաները հայտնվել են կրթական գործընթացից դուրս մնալու ռիսկի գոտում: Դրա հիմնական պատճառներն են՝ ընդունող համայնքում համապատասխան մասնագետների (թե՛ գնահատող, թե՛ աջակցող) բացակայությունը և տվյալ համայնքում/դպրոցում ներառման այլ խնդիրները (օրինակ՝ ֆիզիկական միջավայրի հարմարեցվածությունը): Հետազոտության ընթացքում հայտնի է դարձել առնվազն 2 դեպքի մասին, երբ ԿԱՊԿՈՒ երեխաները չեն հաճախում դպրոց, քանի որ դպրոցում համապատասխան պայմաններ (մասնագետներ, միջավայրի հարմարեցում) չկան:

- Դեռևս չի գործում կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման կարգով նախատեսված էլեկտրոնային ենթահամակարգը, որտեղ պետք է հավաքվեն պարտադիր կրթությունից դուրս մնացած երեխաների վերաբերյալ տվյալները (որոնք էլ պետք է հիմք դառնան ՏԻՄ խնամակալության և հոգաբարձության մարմինների և տարածքի սոցիալական գործակալության միջամտության համար):

- Տեղահանված ընտանիքների շրջանում ՀՀ կրթության ոլորտի օրենսդրության պահանջների և իրավական երաշխիքների վերաբերյալ իրազեկվածության պակաս է նկատվում: Շատ ծնողներ կամ խնամակալներ տեղյակ չեն, որ ՀՀ-ում 12-ամյա կրթությունը պարտադիր է և կարծում են, որ 9-րդ

դասարանն ավարտած երեխան, ընտանիքի ցանկությամբ/որոշմամբ, կարող է ո՛չ դպրոց, ո՛չ էլ նախնական ու միջին մասնագիտական կրթական հաստատություն չհաճախել:

- ԿԳՄՄՆ կողմից հստակ քայլեր չեն ձեռնարկվել միջին մասնագիտական կրթական աստիճանից դուրս մնացած երեխաների բացահայտման և ուղղորդման համար: Նախարարությունը տվյալների չի տիրապետում թե կրթական այս աստիճանից, թե բարձրագույն կրթությունից դուրս մնացած սովորողների վերաբերյալ:

Առաջարկություններ

- Ապահովել պետության և համայնքների կողմից ճգնաժամային իրավիճակներում խոցելի վիճակում գտնվող երեխաների անվճար և անվտանգ տրանսպորտային տեղափոխումը դեպի կրթական հաստատություններ: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

- Գործուն քայլեր կատարել՝ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ուղղորդման կարգի իրական գործարկման համար: Հնարավորինս արագ գործարկել կարգով նախատեսված էլեկտրոնային ենթահամակարգը, որտեղ պետք է հավաքվեն կրթությունից դուրս մնացած երեխաների մասին տվյալներ: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

- Սահմանել համայնքային սոցիալական աշխատողների գործառույթները՝ երեխաների կրթության իրավունքի իրացման/ապահովման հարցում: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, ՄՍՀՆ)*

- Իրազեկման միջոցառումներ իրականացնել պետական և համայնքային տարբեր գերատեսչությունների համար՝ վերջիններիս բացատրելով կրթությունից դուրս մնացած երեխաների նոր կարգում իրենց ունեցած դերի ու պարտավորությունների վերաբերյալ: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

- Մշակել և իրականացնել իրազեկման արշավ՝ «Ոչ մի երեխա՝ կրթությունից դուրս» խորագրով՝ շեշտելով կրթության կարևորությունն ու դրա բաց թողման անդառնալի հետևանքները: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

- Միջին մասնագիտական կրթական աստիճանում ուսումը շարունակելու անհնարինության (կամ ցանկության բացակայության) դեպքում սովորողներին ուղղորդել ավագ դպրոց՝ նրանց խնամակալներին բացատրելով պարտադիր կրթության կարևորությունն ու այդ հարցում խնամակալների պարտավորությունները/պատասխանատվությունը: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

Կրթական գործընթաց և կրթական կարիքներ

Եզրահանգումներ

- Առարկաների մակարդակում առկա են որոշ անհամապատասխանություններ, հատկապես օտար լեզուների պարագայում: ԼՂ դպրոցում որևէ օտար լեզու ուսումնասիրած աշակերտների մի մասը ՀՀ-ում հարկադրված է անցնել իր համար նոր օտար լեզու (օրինակ՝ անգլերենի փոխարեն՝ ֆրանսերեն), ինչը նախատեսված է հյուրընկալող դպրոցի ուսումնական պլանով:

- Առանձնապես դժվար է 5-րդ և 7-րդ դասարանների երեխաների համար, քանի որ այդ դասարաններում նոր, համեմատաբար «բարդ» առարկաներ են ավելանում առարկայացակին: Հատկապես ակնհայտ է 7-րդ դասարանի ֆիզիկա և քիմիա առարկայի բաց թողած դասերը լրացնելու դժվարությունը:

- Առցանց հարցման մասնակիցների 30%-ը նշել է, որ երեխայի ներկա դպրոցում կան առարկաներ, որ լրիվ նոր են երեխայի համար (այնպիսի առարկաներ, որ չի անցել ԼՂ դպրոցում): Երեխաների համար նոր առարկաների ցանկն է՝ ըստ պատասխանների հաճախականության.

- Ֆրանսերեն (նշվել է 75 հարցվողի կողմից),
- Անգլերեն (35),
- Գերմաներեն (34),
- Հայոց եկեղեցու պատմություն (6),
- Շախմատ (3):

- Տեղահանված երեխաների մուտքը դպրոցներ առաջացրել է դասագրքերի պակաս: Առցանց հարցման մասնակիցներից 117-ը (14.3%) նշել է, որ երեխան չունի բոլոր անհրաժեշտ դասագրքերը: Հարցվողներից 10-ը նշել են 5 և ավելի պակասող դասագրքերի մասին:

- Հյուրընկալող դպրոցներում տեղահանված երեխաների կրթական մակարդակի, կարիքների, բաց թողած դասերի կամ ուժեղ կողմերի համակարգված գնահատում չի իրականացվել:

- Որոշ հյուրընկալող դպրոցներում տեղահանված աշակերտների ընդգրկումը բերել է դասարանների գերհագեցման (աշակերտների թվի սահմանված շեմի գերազանցման): Տեղահանված երեխաները դժվարություն են ունեցել հարմարվելու մեծ թվով աշակերտներ ունեցող դասարաններում, քանի որ ԼՂ իրենց փոքր համայնքներում սովոր են եղել միջինում 1-ից մինչև 5 հոգանոց դասարանների:

- Ընդհանուր օգտագործման կացարաններում, հատկապես բազմազավակ ընտանիքների երեխաներն ունեն դասապատրաստման դժվարություններ. թե՛ պատշաճ տարածքի բացակայություն, թե՛ աղմուկի պատճառով կենտրոնանալու դժվարություն, թե՛ կրթական գույքի բացակայություն/պակաս:

- Առցանց հարցման միջոցով պարզվել է, որ 135 երեխա (հարցվողների մոտ 20%-ը կամ յուրաքանչյուր 5-րդ երեխան) առաջին անգամ դպրոց է գնացել ՀՀ տեղափոխվելուց մինչև մեկ շաբաթվա (7 օրվա ընթացքում): Մտահոգիչ է այն փաստը, որ յուրաքանչյուր 3-րդ երեխան առաջին անգամ դպրոց է գնացել ոչ շուտ, քան ՀՀ տեղափոխվելուց 7 և ավելի շաբաթ անց:

- Առցանց հարցման մասնակիցների 27%-ը նշել է, որ իրենց երեխաները 2020 թ. սեպտեմբերի 27-ից մինչև հիմա բաց են թողել դասերի 2-3 շաբաթ: Հարցվողների 25%-ը նշել է 1-1,5 ամիս, իսկ 22%-ը՝ 1,5-2 ամիս շարունակ դասերը բաց թողելու մասին: Վերջապես, հարցվողների 12%-ը նշել է, որ իրենց երեխաները դասերը բաց են թողել 2,5 ամիս և ավելի տևողությամբ:

- Ակտուալ է տեղահանված երեխաների բաց թողած դասերի լրացման խնդիրը, քանի որ համակարգային, պետական մակարդակում այդ բացը լրացնելու համար տրված հրահանգներ չկան: Որոշ առարկաների դեպքում (նոր օտար լեզու, բաց թողած բնագիտական առարկաներ) երեխաները շարունակական օգնության կարիք ունեն, ինչը որևէ կերպ չի կազմակերպվել և հիմա էլ չի կազմակերպվում (բացառությամբ առանձին ուսուցիչների կամ մարդասիրական կազմակերպությունների աջակցությունը):

- Դեպքերի մեծ մասում կրթական բացը լրացվել է տանը՝ ընտանիքի անդամի աջակցությամբ կամ ինքնուրույն՝ դասագրքերի միջոցով: Բաց թողած դասերի մի մասը գուցե լրացվել է այդ եղանակներով, բայց մյուս մասը վստահաբար բաց է մնացել (իրական ծավալը դժվար է գնահատել), ինչն ազդելու է երեխաների առաջադիմության և կրթության շարունակականության վրա:

- Առցանց հարցման արդյունքների համաձայն, դպրոցից դուրս խմբակների կամ լրացուցիչ դասընթացների մասնակցող երեխաների տեսակարար կշիռը նույնն է թե՛ ՀՀ-ում, թե՛ ԼՂ-ում գտնվելու ժամանակ:

- Որպես ուղենիշ ընդունելով «Ճգնաժամային իրավիճակներում կրթության նվազագույն չափորոշիչները»՝ հարկ է նշել, որ ՀՀ-ում կրթական գործընթացները համակողմանիորեն չեն հարմարեցվել տեղահանված երեխաների կրթական կարիքներին, ինչի արդյունքում առաջարկված չափորոշիչները մեծ մասամբ չեն բավարարվել:

Առաջարկություններ

- Կատարել թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղաբնակ երեխաների՝ կրթական բովանդակության բացթողումների լայնածավալ գնահատում: (*ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ*)

- Համեմատել տեղահանված երեխաների առարկայական (հատկապես օտար լեզուների) տարբերությունները և գնահատել բացթողածի չափը: Գնահատել նոր առարկաների յուրացման բարդություններն ու չյուրացրած նյութի ծավալը: (*ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ*)

- Ըստ գնահատված կարիքի՝ ձևավորել երեխաների տարբեր մակարդակների խմբեր և նրանց համար կազմակերպել կամ արտադասարանական, կամ ամառային դպրոց-պարապմունքներ՝ կրթական բացը լրացնելու համար (թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղաբնակ երեխաների համար): (*ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ*)

- Երեխաների բաց թողած դասերը հենց դպրոցում լրացնելու համար կիրառել այդ գործում նշանակալի ներդրում ունեցող մանկավարժների շարունակական խրախուսում (պարգևատրումներ, արտոնություններ, տարակարգի շնորհում, այլ): (*ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան*)

Կրթական հաստատությունների անձնակազմի կարիքները

Եզրահանգումներ

- Թեև Ճգնաժամի շրջանում ուսուցիչների գերակշիռ մեծամասնությունն ունեցել է հոգեբանական աջակցության կարիք, սակայն նման աջակցություն գրեթե չի տրամադրվել կամ խիստ անբավարար է եղել: Հիմա էլ այս խնդիրն ակտուալ է:

- Մանկավարժական համայնքի մոտ առկա է «զգայուն» կամ «բարդ» թեմաների վերաբերյալ խոսելու հմտությունների պակաս, ինչը նրանք բացատրում են համապատասխան վերապատրաստումների և դասընթացների բացակայությամբ:

- Ուսուցիչներն ու դաստիարակներն ունեն ճգնաժամային իրավիճակներում գործելու և կյանքի դժվարին իրավիճակներում հայտնված երեխաների հետ հաղորդակցվելու կարողությունների պակաս:

Առաջարկություններ

- Մանկավարժական վերապատրաստումների ոլորտում կատարվող բարեփոխումներում ներառել հետևյալ փոփոխությունները.

- Ներառել «զգայուն» և «բարդ» թեմաների (կոնֆլիկտ, պատերազմ, այլ) դասավանդման մեթոդաբանության վերաբերյալ վերապատրաստումներ՝ զարգացնելով մանկավարժական համայնքի գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները:
- Ներառել հատուկ դասընթացներ ճգնաժամային իրավիճակներում երեխաների սոցիալ-զգացմունքային առանձնահատկությունների և նրանց հետ վարվեցողության կանոնների վերաբերյալ: Զարգացնել մանկավարժական համայնքի զգայունությունը՝ հատկապես ճգնաժամային իրավիճակներում: (*ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, Մանկավարժական համալսարան*)

- Ապահովել մանկավարժների շարունակական հոգեբանական աջակցությունը՝ սեփական սթրեսն ու ճնշվածությունը հաղթահարելու համար: *(ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

Ճգնաժամի ազդեցությունը տեղաբնակ երեխաների վրա

Եզրահանգումներ

- Ի տարբերություն տեղահանված երեխաների, տեղաբնակ երեխաների հոգեբանական կարիքների հետ ավելի քիչ աշխատանք է տարվել, քանի որ առաջնահերթություններն այլ էին:

- ՀՀ որոշ համայնքներում մանկապարտեզների վերապրոֆիլավորումը՝ որպես տեղահանված ընտանիքների կացարաններ, հանգեցրել է համայնքի մշտական բնակիչ երեխաների՝ մանկապարտեզ հաճախելու դադարին: Մանկապարտեզի փաստացի բացակայությունը նույն չափով անդրադարձել է նաև ԼՂ-ից տեղափոխված փոքրահասակ երեխաների վրա, որոնք նույն պատճառով զրկվել են նախադպրոցական կրթության հնարավորությունից:

Առաջարկություններ

- Տարբեր համայնքների մանկապարտեզներում ապաստանած տեղահանված ընտանիքներին առաջարկել կացության այլ վայրեր, որպեսզի մանկապարտեզները ծառայեն իրենց բուն առաքելությանը: *(ՏԿԵՆ, Համայնքներ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

- Զարգացնել տեղաբնակ ուսուցիչների և ծնողների՝ կոնֆլիկտի մասին երեխաների հետ խոսելու, մեղիայի միջոցով ստացված տեղեկատվությունը քննարկելու, ֆիլտրելու կարողությունները: *(ԿԶՆԱԿ, Համայնքներ, Կրթական հաստատություններ)*

Ներածություն

2020 թ. սեպտեմբերի 27-ին պատերազմ սկսվեց Ադրբեջանի և ԼՂ-ի միջև, շփման գծի երկայնքով, ինչպես նաև՝ ԼՂ-ի և Ադրբեջանի տարածքում: Կոնֆլիկտը հանգեցրեց բնակչության զգալի տեղահանման: ՀՀ-ն հյուրընկալել է մեծ թվով տեղահանված էթնիկ հայերի՝ ԼՂ-ից (հիմնականում կանայք և երեխաներ) Ադրբեջանին և ԼՂ-ին մոտ գտնվող քաղաքներում, իսկ որոշ դեպքերում երկրի այլ հատվածներում: ՀՀ Արտաքին գործերի նախարարությունը 2020 թ. հոկտեմբերի վերջին հայտնել էր, որ ԼՂ-ից տեղահանված 90.000 մարդ է տեղափոխվել ՀՀ:

Շուրջ վեց շաբաթ տևած կոնֆլիկտից հետո, 2020 թ. նոյեմբերի 10-ին, հայտարարվեց ամբողջական հրադադարի և բոլոր ռազմական գործողությունների ավարտի մասին⁴: ԼՂ որոշ շրջաններ (Շահումյան, Քաշաթաղ, մյուս շրջանների առանձին հատվածներ) անցան Ադրբեջանի վերահսկողության ներքո: Հայտարարության 7-րդ կետում նշված է, որ ներքին տեղահանված անձինք և փախստականները ՄԱԿ ՓԳ-ի վերահսկողության ներքո վերադառնում են ԼՂ տարածք և հարակից շրջաններ: Դրանից հետո բնակչության տեղաշարժեր և տեղահանումներ են նկատվել ԼՂ-ից դեպի ՀՀ, ԼՂ-ի ներսում՝ տարբեր շրջանների միջև և ՀՀ-ից՝ դեպի ԼՂ:

2021 թ. մայիսի 31-ի դրությամբ 2020 թ. կոնֆլիկտի հետևանքով տեղահանված 34.168 անձ էր գտնվում ՀՀ-ում՝ փախստականի նման իրավիճակում (in refugee-like situation): Նրանց ավելի քան 80%-ը բնակվում է Երևանում, Կոտայքի, Սյունիքի, Արարատի և Արմավիրի մարզերում⁵:

Տեղահանված բնակչության շրջանում մեծ թիվ են կազմում տարբեր տարիքի երեխաները (մոտ 39%)⁶: Նրանց կարիքները բազմազան են և խիստ հրատապ: Երեխաների դեպքում կենսական կարիքների (բնակարան, անվտանգություն, սնունդ) հետ մեկտեղ, առաջ է գալիս նաև կրթական համակարգում ընդգրկվելու և որակյալ կրթություն ստանալու անհրաժեշտությունը: Չնայած այս հարցը բարձրացվել է լրատվամիջոցներում, հանրային քննարկումներում և ՀԿ-ների գործունեության մեջ, դեռևս իրավիճակի համապարփակ գնահատման և ընկալման պակաս կա: Այս գնահատման նպատակն է՝ լրացնել գիտելիքի բացը երեխաների պաշտպանության ռիսկերի և կարիքների, ինչպես նաև երեխաների կրթական կարիքների և իրավունքների վերաբերյալ:

⁴ Հայաստանի Հանրապետության վարչապետի, Ադրբեջանի Հանրապետության նախագահի և Ռուսաստանի Դաշնության նախագահի հայտարարությունը, <https://bit.ly/3raCkeE>:

⁵ ՄԱԿ ՓԳ-ի վերադարձի մոնիտորինգի տվյալներ, 2021 թ. հունիսի 15, <https://cutt.ly/2n7iXSX>:

⁶ Փախստականի նման իրավիճակում գտնվող մարդիկ. գնահատված ժողովրդագրական կառուցվածքը, <https://cutt.ly/Fn7poYI>: Ժողովրդագրական բաշխման հաշվարկը հիմնված է պաշտոնական տարբեր աղբյուրների թվերի վրա: Ժողովրդագրական տարբեր կատեգորիաների կիրառության պատճառով, «երեխաներ»-ն այս կառուցվածքի մեջ ներառում են մինչև 19 տարեկան անձանց:

Գնահատման շրջանակը, խնդիրներն ու հարցերը

Գնահատման նպատակն էր.

Բացահայտել և նկարագրել ԼՂ հակամարտության և տեղահանման ճգնաժամի հետ կապված կրթության և պաշտպանության կարիքներն ինչպես տեղաբնակ, այնպես էլ փախստականի նման իրավիճակում գտնվող երեխաների շրջանում, Երևանում և ՀՀ հինգ մարզերում (Արարատում, Արմավիրում, Կոտայքում, Գեղարքունիքում և Սյունիքում):

Գնահատման հիմնական խնդիրներն էին.

1. Նույնականացնել երեխաների պաշտպանության ռիսկերը և գնահատել, թե որքանով են բավարարվում երեխաների (ինչպես տեղահանված, այնպես էլ տեղաբնակ) պաշտպանության կարիքները:
2. Բացահայտել կրթական հաստատություններում երեխաներին պաշտպանող միջավայրի ապահովման բացերը:
3. Հասկանալ կրթական հաստատությունների առկա կարողությունները՝ հաղթահարելու ավելացող ճնշումը:
4. Հասկանալ այն խոչընդոտները, որոնք թույլ չեն տալիս երեխաներին որակյալ կրթություն ստանալ:
5. Առաջարկել, թե որ միջամտություններին պետք է առաջնահերթություն տրվի, և ինչպես՝ պաշտպանված միջավայրում որակյալ կրթության մատչելիությունն ապահովելու համար:
6. Առաջարկել ջատագովության հետագա գործողություններ:

Գնահատման հարցադրումներն էին.

1. Որո՞նք են հակամարտության և տեղահանման հետ կապված ճգնաժամի արդյունքում առաջացած պաշտպանվածության հիմնական ռիսկերն ու անմիջական կարիքները, որոնց բխվում են տեղաբնակ և փախստականի իրավիճակում գտնվող աղջիկներն ու տղաները:
2. Որո՞նք են ուսուցիչների, երեխաների և ծնողների / խնամակալների հոգեբանական կարիքները և ինչպե՞ս են դրանք հաղթահարվում:
3. Որո՞նք են կրթական հաստատություններում երեխաների պաշտպանության ծառայությունների բացերը, ներառյալ աշխատակազմի՝ կարիքների բացահայտման և ուղղորդման կարողությունները:
4. Որո՞նք են կրթության հիմնական կարիքներն ինչպես տեղահանված, այնպես էլ հյուրընկալող համայնքի երեխաների համար:
5. Ինչպիսի՞ն է կրթական հաստատությունների կարողությունը՝ իրականացնելու ավելացած պարտականությունները: Այս հարցին պատասխանելիս հարկավոր է անդրադառնալ կոնֆլիկտագրայուն կրթության ապահովման և ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կրթական կարիքները հոգալու կարողություններին:
6. Որո՞նք են խոչընդոտները (այդ թվում ֆինանսական), որոնք խանգարում են երեխաներին որակյալ կրթություն ստանալ: Այս հարցին պատասխանելիս հարկավոր է անդրադառնալ դպրոցից դուրս մնացած երեխաների խնդրին և դրա հիմնական պատճառներին / խոչընդոտներին:

7. Որո՞նք են երեխաների ներառման խոչընդոտները (սթրես, անորոշության զգացում, լեզու և այլն):
Որո՞նք են ներկա իրավիճակի հետևանքները՝ ՄԿՈԻ և բարձրագույն կրթություն անցում կատարելու համատեքստում:
8. Ի՞նչ տեսակի միջամտություններ և համագործակցություն կարող է նախատեսվել «Մեյվ դը Չիլդրեն ինթերնեշնլ»-ի (այսուհետ՝ ՍՉԻ) կողմից՝ երեխաների համար պաշտպանված միջավայրում որակյալ կրթության հասանելիությունը բարելավելու համար:

Վերը ներկայացված են նախապես՝ նախքան գնահատման մեկնարկը պլանավորված խնդիրներն ու առանցքային հարցերը:

Բուն գնահատման ընթացքում ի հայտ են եկել նոր, ուսումնասիրության և վերլուծության արժանի թեմաներ ու խնդիրներ, որոնք նույնպես ներառվել են զեկույցում: Այսպիսով, զեկույցի բովանդակությունն ավելի հարուստ ու բազմակողմ է, քան միայն վերը ներկայացված խնդիրները:

Այս զեկույցը կներկայացվի հիմնական շահագրգիռ կողմերին և շահառուներին, ինչպես նաև՝ կօգտագործվի շահերի հետագա պաշտպանության համար: Գնահատման հիմնական նպատակային լսարանն են՝ ՍՉԻ-ն, դոնորները, միջազգային և տեղական մարդասիրական դերակատարները, ՀՀ կառավարությունը, իրավապաշտպանները:

Գնահատումն իրականացրել է «Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ» (այսուհետ՝ ՀՔԻ) հասարակական կազմակերպությունը՝ ՍՉԻ աջակցությամբ:

«Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ» ՀԿ

Երևան, Հանրապետության փ. 3-րդ նրբանցք, 8/13

Հեռ. (374) 60 54 18 47 / Էլ. փոստ՝ info@ipp.am / Կայքէջ՝ www.ipp.am

Հեղինակային խումբ.

- Ավետիք Մեջլումյան
- Գոհարիկ Տիգրանյան
- Գոհար Խաչատրյան

Հետազոտական աշխատանքների համակարգողներ.

- Աստղիկ Փիրումյան
- Արփի Պողոսյան

Հետազոտական խմբի անդամներ (հարցազրուցավարներ).

- Վահան Ներսիսյան
- Անահիտ Սարգսյան
- Արևիկ Համբարձումյան
- Ռուզաննա Ասլիկյան
- Գուրգեն Մեջլումյան
- Արփի Պողոսյան

Գնահատման մեթոդաբանությունը

Գնահատման մեթոդաբանությունը և տվյալների հավաքման մեթոդները

Գնահատման մեթոդաբանությունը հիմնված է ՄՉԻ՝ երեխաների մասնակցության սկզբունքի վրա և օգտագործում է ներառական, իրավունքների վրա հիմնված և անվտանգ մոտեցում: Գնահատման մեթոդաբանությունը գենդերազգայուն է՝ երաշխավորելու համար, որ կրացահայտվեն և կվերլուծվեն առանձնահատուկ գենդերային խնդիրներ:

Գնահատումը հիմնված է տվյալների հավաքման որակական և քանակական մեթոդների վրա, ներառյալ՝ շահագրգիռ կողմերի հետ հանդիպումները:

Տվյալների հավաքման հիմնական մեթոդներն էին.

Տվյալների երկրորդային վերլուծություն

- Վերլուծության են ենթարկվել տեղահանված երեխաների կրթության և պաշտպանության իրավունքների իրացման, ինչպես նաև՝ հարակից այլ խնդիրների մասին բաց աղբյուրներում առկա տվյալները: Այդպիսիք են՝ մամուլի հրապարակումները, հոդվածներն ու տեսանյութերը, հանրային գրառումները (օրինակ՝ սոցիալական ցանցերում), և այլն:
- Պաշտոնական հարցումների միջոցով պատասխանատու մարմիններից ստացվել և վերլուծվել են տվյալներ վերոնշյալ խնդիրների և գնահատման հարցադրումների վերաբերյալ:

ՖՄ.

- Տեղահանված երեխաների հետ (8 տարեկանից սկսած):
- Տեղահանված երեխաների ծնողների կամ այլ խնամակալների հետ:
- Կրթական հաստատությունների անձնակազմի հետ (ուսուցիչներ, վարչական և օժանդակ անձնակազմ):

Խորին հարցազրույցներ.

- Տեղահանված երեխաների հետ (8 տարեկանից սկսած):
- Տեղահանված երեխաների ծնողների կամ այլ խնամակալների հետ:
- Կրթական հաստատությունների անձնակազմի հետ (ուսուցիչներ, վարչական և օժանդակ անձնակազմ):

Առանցքային տեղեկատվությունների հարցազրույցներ.

- Կրթության ոլորտում որոշում կայացնողների հետ (օրինակ, նախարարությունների, մարզպետարանների ներկայացուցիչներ):
- Կրթական հաստատությունների վարչական անձնակազմի հետ (տնօրեններ, փոխտնօրեններ):
- Սոցիալական պաշտպանության ոլորտում որոշում կայացնողների հետ (օրինակ, նախարարությունների, մարզպետարանների ներկայացուցիչներ):
- Սոցիալական պաշտպանության ոլորտի հաստատությունների անձնակազմի հետ (համայնքային սոցիալական աշխատողներ, սոցիալական դեպք վարողներ, այլ):

Փորձագիտական հարցազրույցներ.

- Կրթության ոլորտի հասարակական կազմակերպությունների (այսուհետ՝ ՀԿ) ներկայացուցիչների, փորձագետների և հետազոտողների հետ:
- Կրթության ոլորտի ՀԿ-ների ներկայացուցիչների, փորձագետների և հետազոտողների հետ:

Առցանց հարցում.

- Դպրոցականների խնամակալների համար:

Մշակվել և գնահատման ընթացքում կիրառվել են տվյալների հավաքման հետևյալ գործիքները.

1. ՖԽ հարցաշար տեղահանված երեխաների համար:
2. Խորին հարցազրույցի հարցաշար տեղահանված երեխաների համար:
3. ՖԽ հարցաշար տեղաբնակ երեխաների համար:
4. ՖԽ հարցաշար տեղահանված դպրոցականների խնամակալների համար:
5. Խորին հարցազրույցի հարցաշար տեղահանված դպրոցականների խնամակալների համար:
6. ՖԽ հարցաշար նախադպրոցական հաստատությունների տեղահանված երեխաների խնամակալների համար:
7. Խորին հարցազրույցի հարցաշար նախադպրոցական հաստատությունների տեղահանված երեխաների խնամակալների համար:
8. ՖԽ հարցաշար ուսուցիչների, վարչական և օժանդակ անձնակազմի համար:
9. Խորին հարցազրույցի հարցաշար ուսուցիչների, վարչական և օժանդակ անձնակազմի համար:
10. Խորին հարցազրույցի հարցաշար նախադպրոցական հաստատությունների ուսուցիչների և օժանդակ անձնակազմի համար:
11. Առանցքային տեղեկատուի հետ հարցազրույցի հարցաշար կրթության ոլորտի որոշում կայացնողների համար:
12. Առանցքային տեղեկատուի հետ հարցազրույցի հարցաշար կրթական հաստատությունների վարչական անձնակազմի համար:
13. Առանցքային տեղեկատուի հետ հարցազրույցի հարցաշար սոցիալական ոլորտի որոշում կայացնողների համար:
14. Առանցքային տեղեկատուի հետ հարցազրույցի հարցաշար սոցիալական պաշտպանության ոլորտի հաստատությունների անձնակազմի համար:
15. Փորձագիտական հարցազրույցի հարցաշար կրթության և սոցիալական ոլորտների ներկայացուցիչների համար:
16. Առցանց հարցման հարցաշար տեղահանված դպրոցականների խնամակալների համար:

Գնահատման աշխարհագրությունը և ընտրանքը

ՀՀ-ում գնահատման տեղանքներն ընտրվել են՝ ելնելով.

1. Տեղահանված բնակչության թվից (բարձր կամ ցածր):
2. Մայրաքաղաքից ունեցած հեռավորությունից (մոտ կամ հեռու):

Գնահատումը կենտրոնացել է մայրաքաղաքի և ՀՀ հինգ մարզերի վրա.

- **Երևան.** մայրաքաղաքն է՝ տեղահանված անձանցով մեծ թվաքանակով:
- **Կոտայք, Արարատ և Արմավիր.** մայրաքաղաքին մոտ գտնվող մարզեր են, որոնք ունեն տեղահանված բնակչության մեծ թվաքանակ (այլ մարզերի հետ համեմատած):
- **Սյունիք.** մայրաքաղաքից համեմատաբար հեռու տեղակայված հարավային մարզ է՝ տեղահանված բնակչության մեծ թվաքանակով (համեմատած այլ մարզերի հետ):
- **Գեղարքունիք.** մայրաքաղաքից համեմատաբար հեռու տեղակայված հյուսիսային մարզ է՝ տեղահանված բնակչության ցածր թվաքանակով (համեմատած այլ մարզերի հետ):

Յուրաքանչյուր մարզում հարցվողների ընտրանքը կատարվել է 2 քայլով/փուլով:

Քանի որ հետազոտության թեման յուրահատուկ է և վերաբերում է խիստ սահմանափակ թվով մարդկանց, նախ ընտրվել են այն բնակավայրերը, որտեղ կա տեղահանված անձանց բավարար թվաքանակ՝ նրանց հետ ՖՄ կամ հարցազրույց իրականացնելու համար: Այդպիսիք են Ժամանակավոր կացարանները, հյուրանոցները և ցանկացած այլ վայր, որտեղ ապաստան են գտել տեղահանված անձինք:

Յուրաքանչյուր առանձին ՖՄ-ի կամ հարցազրույցի համար անձանց ընտրությունը կատարվել է պատահական եղանակով: Միաժամանակ, ապահովվել է հարցվողների հնարավոր բազմազանության սկզբունքը: Այսպես, խնամակալների ՖՄ-ներին մասնակցելու են հրավիրվել տարբեր տարիքի և տարբեր սեռի երեխաներ ունեցող ծնողներ: Այդ սկզբունքով կառուցված ֆոկուս խումբը հնարավորություն է տալիս տեսնելու երեխաների յուրաքանչյուր տարիքային խմբին և սեռին բնորոշ խնդիրները (եթե այդպիսիք կան): Յուրաքանչյուր ՖՄ իրականացվել է 8-10 մասնակիցների հետ:

Նույնը վերաբերում է նաև անհատական հարցազրույցների համար հարցվողների ընտրությանը: Այս դեպքում էլ հնարավորինս ապահովվել է հարցվողների սեռատարիքային բազմազանությունը:

Յուրաքանչյուր վայրում իրականացվելիք ՖՄ և հարցազրույցների քանակը որոշվել է՝ ելնելով տվյալ մարզի յուրահատուկ իրավիճակից և կարիքներից: Օրինակ, այն բնակավայրերում, որտեղ տեղահանված երեխաները (մինչև 5 տարեկան) մանկապարտեզ չէին հաճախում, նպատակահարմար չէր հանդիպել մանկապարտեզի անձնակազմի հետ: ՖՄ-ների և հարցազրույցների քանակների բաշխումը պարբերաբար ճշգրտվել ու փոփոխության է ենթարկվել՝ հիմնվելով գործընկեր կազմակերպությունների տրամադրած տեղեկատվության վրա:

Առանցքային տեղեկատվությունների և փորձագիտական հարցազրույցների մասնակիցների ընտրության համար կիրառվել է նպատակային ընտրանք: Այստեղ հարցվողների ընտրության հիմնական չափանիշներն են եղել՝ զբաղեցրած պաշտոնական դիրքն ու գնահատման թեմային առնչվող գործառնությունները, թեմայի մասին իրազեկվածությունը, հասարակական ակտիվությունն ու ներգրավվածությունը ճգնաժամային իրավիճակի հաղթահարման գործում: Նախարարությունների և մարզպետարանների պարագայում այդպիսիք են կոնկրետ վարչությունների (օրինակ՝ հանրակրթության, սոցիալական աջակցության) ներկայացուցիչները: Փորձագետների շրջանակը ևս հեշտությամբ հնարավոր էր պարզել՝ բաց աղբյուրների (տեսանյութեր, հոդվածներ, սոցիալական ցանցերի հրապարակումներ) ուսումնասիրությամբ նույնականացնելով առավել ակտիվ և թեմային տիրապետող անձանց:

Հարցվողների յուրաքանչյուր խմբի համար հարցազրույցների և ՖՄ-ների քանակը ներկայացված է ստորև բերված աղյուսակում:

Աղյուսակ 1. ՖԻՆ-ների և հարցազրույցների քանակն՝ ըստ հարցվողների տիպի:

ՖԻՆ-ներ	ՖԻՆ-ների քանակը
ՖԻՆ-ներ տեղահանված երեխաների հետ	6
ՖԻՆ-ներ տեղաբնակ երեխաների հետ	3
ՖԻՆ-ներ տեղահանված երեխաների խնամակալների հետ	4
ՖԻՆ-ներ կրթական հաստատությունների անձնակազմի (ուսուցիչների) հետ	3
Ընդամենը՝ ՖԻՆ-ներ	16
Խորին հարցազրույցներ	Հարցազրույցների քանակը
Խորին հարցազրույցներ տեղահանված երեխաների հետ	8
Խորին հարցազրույցներ տեղահանված դպրոցականների խնամակալների հետ	9
Խորին հարցազրույցներ տեղահանված նախադպրոցական տարիքի երեխաների խնամակալների հետ	4
Խորին հարցազրույցներ կրթական հաստատությունների անձնակազմի (ուսուցիչների) հետ	4
Խորին հարցազրույցներ նախադպրոցական կրթական հաստատությունների անձնակազմի հետ	3
Ընդամենը՝ խորին հարցազրույցներ	28
Առանցքային տեղեկատուների հետ հարցազրույցներ	Հարցազրույցների քանակը
Որոշում կայացնողներ կրթության ոլորտում (նախարարությունների, մարզպետարանների ներկայացուցիչներ)	8
Կրթական հաստատությունների վարչական անձնակազմ (նախադպրոցական հաստատությունների, միջնակարգ դպրոցների և մասնագիտական հաստատությունների տնօրեններ կամ փոխտնօրեններ)	9
Որոշում կայացնողներ սոցիալական ոլորտում (նախարարությունների, մարզպետարանների ներկայացուցիչներ)	2
Սոցիալական պաշտպանության ոլորտի հաստատությունների անձնակազմ (համայնքային սոցիալական աշխատողներ, սոցիալական դեպք վարողներ, այլ)	12
Ընդամենը՝ առանցքային տեղեկատուների հետ հարցազրույցներ	31
Փորձագիտական հարցազրույցներ	Հարցազրույցների քանակը
Կրթության ոլորտի փորձագետներ	3
Սոցիալական պաշտպանության ոլորտ փորձագետներ	2
Ընդամենը՝ փորձագիտական հարցազրույցներ	5
Առցանց հարցում	
Տեղահանված դպրոցականների խնամակալներ	824
Ընդամենը՝ առցանց հարցման պատասխաններ	824

Գնահատման սահմանափակումները

Քանի որ գնահատումը ծածկում էր միայն ՀՀ տարածքը, դրանից դուրս են մնացել այն տեղահանված անձինք, որոնք 2020 թ. պատերազմական գործողությունների հետևանքով թեև տեղափոխվել էին ՀՀ, սակայն գնահատման իրականացման պահին արդեն վերադարձել էին ԼՂ՝ իրենց մշտական բնակության վայրերը: Սպասելի է, որ իրենց տները վերադարձած մարդկանց կարիքներն ու դիրքորոշումները կարող են տարբերվել այն մարդկանց տեսակետներից, որոնք շարունակում են բնակվել ՀՀ-ում: Այսպիսով, գնահատումն արտացոլում է ներկայումս ՀՀ-ում գտնվող մարդկանց կարծիքները:

Գնահատումն անդրադառնում է միայն այն կրթական և պաշտպանության կարիքներին, որոնք 2020 թ. հակամարտությամբ և տեղահանմամբ են պայմանավորված: Գնահատումը նպատակ չունի բացահայտելու վերոնշյալ ճգնաժամի համատեքստից դուրս խնդիրները: Կրթական համակարգի մշտապես առկա, կրկնվող խնդիրները (օրինակ՝ դպրոցների սեյսմակայունությունը, ուսուցիչների պակասը, կրթության որակից առկա դժգոհությունը, այլ) հատուկ քննության չեն արժանացել, որովհետև ուղղակի կապ չունեն ճգնաժամի հետ: Եվ հակառակը, հետազոտվել են այն խնդիրները, որ համեմատաբար նոր են և առնչվում են 2020 թ. սկիզբ առած ճգնաժամին:

Գնահատման կազմակերպումն ու երեխաների ներգրավումը

Գնահատումն իրականացվել է 2021 թ. մայիսի 5-31-ն ընկած ժամանակահատվածում՝ Երևանում և 5 մարզերում այցելությունների միջոցով:

Գնահատման իրականացման համար ձևավորվել է 6 փորձառու հարցազրուցավարներից կազմված թիմ: Նրանց համար կազմակերպվել է 3 աշխատաժողով՝ գնահատման մեթոդաբանությունն ու հետազոտական գործիքները ներկայացնելու, քննարկելու և փորձարկելու համար: Բացի աշխատաժողովները, թիմի անդամները պարբերաբար աշխատանքային հանդիպումներ են ունեցել՝ ընթացիկ խնդիրներն ու ձեռքբերումները քննարկելու, տարբեր խոչընդոտներին լուծումներ գտնելու նպատակով:

Հարցազրույցների և ֆոկլուս խմբերի սղագրություններն ուսումնասիրվել են հընթացս՝ հնարավոր թերացումները բացահայտելու և հաջորդ հետազոտական գործողություններում դրանցից խուսափելու համար: Հավաքված տվյալները մշակվել և խաչաձև ստուգման են ենթարկվել: Մշակված տվյալները բովանդակային վերլուծության են ենթարկվել և համադրվել են առցանց հարցման միջոցով ստացված քանակական արդյունքների հետ: Այս զեկույցի եզրահանգումները հիմնված են որակական և քանակական տվյալների համադրության և վերլուծության վրա:

Գնահատման մեկնարկից առաջ հետազոտական թիմի անդամները մասնակցել են ՍԶԻ Երեխաների պաշտպանության և կրթության տեխնիկական խորհրդատու Մարիա Պողոսյանի կողմից անցկացված երեխայի պաշտպանության վերաբերյալ դասընթացին: Մասնակիցները ծանոթացել են երեխաների նկատմամբ բռնության տեսակներին և ռիսկերին, երեխաների պաշտպանության կարգերին և պարտավորվել են հետևել դրանց: Մասնակիցները նաև տեղեկացել են իրենցից պահանջվող քայլերի մասին, մասնավորապես՝ հաղորդում տալու մասին, երբ նկատում են (կամ կասկածում են) երեխաների ենթադրյալ չարաշահման դեպքեր:

Գնահատումը հիմնվել է հետևյալ էթիկական նկատառումների / սկզբունքների վրա.

- Երեխայի պաշտպանություն. երեխաների նկատմամբ վարքի լավագույն չափանիշների կիրառություն:
- Զգայունություն՝ երեխաների իրավունքների, սեռի, ներառման և մշակութային համատեքստերի նկատմամբ:
- Բացություն (առավելագույն աստիճանի)՝ բոլոր ներգրավված կողմերի տրամադրած տեղեկատվության նկատմամբ:
- Գաղտնիություն և տվյալների պաշտպանություն. միջոցներ են ձեռնարկվել բոլոր մասնակիցների ինքնությունը և ցանկացած այնպիսի տեղեկատվություն պաշտպանելու համար, որոնք կարող են նրանց կամ այլոց ռիսկի ենթարկել:
- Լայն մասնակցություն. ապահովվել է թեմային առնչվող բոլոր կողմերի հնարավորինս լայն ներգրավվածությունը:
- Հուսալիություն և անկախություն. գնահատումն իրականացվել է այնպես, որ արդյունքներն ու եզրահանգումները ճշգրիտ և վստահելի լինեն:

Համագործակցության պաշտոնական նամակներ են ուղարկվել.

- Երեք նախարարություններին (Աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարություն, Կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն, Տարածքային կառավարման և ենթակառուցվածքների նախարարություն. այսուհետ՝ ԱՍՀՆ, ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ),
- ՀՀ 5 մարզերի (Արարատ, Կոտայք, Արմավիր, Սյունիք, Գեղարքունիք) մարզպետարաններին,
- Երևանի քաղաքապետարանին:

Նամակներում ներկայացված էին գնահատման նպատակները, մեթոդները և աշխարհագրական ընդգրկումը: Պաշտոնյաներից (նախարարներ, մարզպետներ, քաղաքապետ) հայցվել է հետևյալ աջակցությունը.

- Տրամադրել հասանելի տեղեկատվություն 2020 թ. ԼՂ հակամարտությունից հետո տեղահանված մարդկանց թվի, մասնավորապես՝ տարբեր բնակավայրերում, կոլեկտիվ կենտրոններում ապաստանած մարդկանց թվի, նրանց շրջանում երեխաների թվաքանակի, նրանց սպասարկող դպրոցների, կոնսակտային անձանց և այլնի մասին:
- Թույլատրել ծրագիրն իրականացնող թիմի մուտքը իրենց իրավասության տակ գտնվող հաստատություններ՝ հետազոտական գործողությունների իրականացման համար:
- Աջակցել ՖԽ-ների և հարցազրույցների կազմակերպմանը՝ վերոնշյալ հաստատությունների անձնակազմի, կրթական հաստատությունների և սոցիալական ծառայությունների ներկայացուցիչների հետ:

Վերոնշյալ կառույցների կողմից տրամադրված տեղեկատվությունն օգտագործվել է հարցվողների հետ կապ հաստատելու և հանդիպումների վերաբերյալ պայմանավորվածություններ ձեռք բերելու համար:

Այսուհետև հետազոտական թիմը նամակագրություն է հաստատել և հաղորդակցվել վերոհիշյալ 5 մարզերի տարբեր քաղաքային համայնքների հետ՝ նույնատիպ աջակցություն ստանալու համար:

Պոտենցիալ հարցվողների հայտնաբերման և հաղորդակցության մեկ այլ կարևոր միջոց էր տեղական ինքնակառավարման մարմիններից (այսուհետ՝ ՏԻՄ) տեղահանված անձանց կոնսակտային տվյալների ստացումը (ՍՀԻ ԼՂ արձագանքման թիմի անմիջական աջակցությամբ):

Վերջապես, հարցվողների հետ հաղորդակցության հաստատման կարևոր օղակներ էին կրթական հաստատությունները: Օրինակ, դպրոցներն օգնել են հետազոտական թիմին՝ կապ հաստատելու այնտեղ սովորող երեխաների ընտանիքների հետ: Խնամակալներից համաձայնություն ստանալուց հետո այդ երեխաների հետ անցկացվել են հարցազրույցներ և ՖԽ-ներ:

Երեխաները մասնակցել են հետազոտական բոլոր գործողություններին միայն իրենց կամքով, կամավոր հիմունքներով: Գրավոր համաձայնություններ են վերցվել ծնողներից / խնամակալներից կամ ուսուցիչներից, նախքան երեխաների հետ ՖԽ կամ հարցազրույց իրականացնելը: Գնահատման ընթացքում ապահովվել է անվտանգ, ստեղծագործական տարածք, որտեղ երեխաները զգում էին, որ իրենց մտքերն ու գաղափարները կարևոր են:

Առցանց հարցման մասնակիցների ներգրավումն ու նրանց ժողովրդագրական բնութագրիչները

Առցանց հարցումն իրականացվել է 2021 թ. մայիսի 17-31-ն ընկած ժամանակահատվածում:

Առցանց հարցման մասնակցության հրավեր-հայտարարությունը տեղադրվել է Հանրային քաղաքականության ինստիտուտի (այսուհետ՝ ՀԻԻ) ֆեյսբուքյան էջում և լայնորեն տարածվել է էլեկտրոնային փոստի տարատեսակ ցանկերի միջոցով (այդ թվում՝ գործընկեր կազմակերպությունների միջոցով): Հայտարարության տարածմանը նպաստել է նաև թիրախային ֆեյսբուքյան գովազդը, որի շնորհիվ առցանց հարցման հայտարարությունը միայն ֆեյսբուքում տեսանելի է դարձել մոտ 70.000 մարդու, իսկ նրանցից 3.600-ն առնվազն մեկ անգամ անցել են հարցման հղումով: Էլ. փոստի և այլ եղանակների միջոցով հարցման տարածման (դիտումների) իրական ծավալը հնարավոր չէ իմանալ:

Առցանց հարցման ստանդարտացված հարցաշարը բաղկացած էր 44 հարցից, որոնք անդրադառնում էին երեխաների տարբեր կրթական կարիքներին՝ բաց թողած դասերի ժամանակային ծավալին, դասագրքերի պակասին, ՀՀ-ում և ԼՂ-ում առարկաների միջև տարբերություններին, ՀՀ-ում արտադպրոցական կրթության հնարավորություններին կամ սահմանափակումներին, և այլն:

Հավաքված տվյալները ծրագրային (Excel, SPSS) մշակման են ենթարկվել և համադրվելով որակական տվյալների հետ՝ օգտագործվել են զեկույցում:

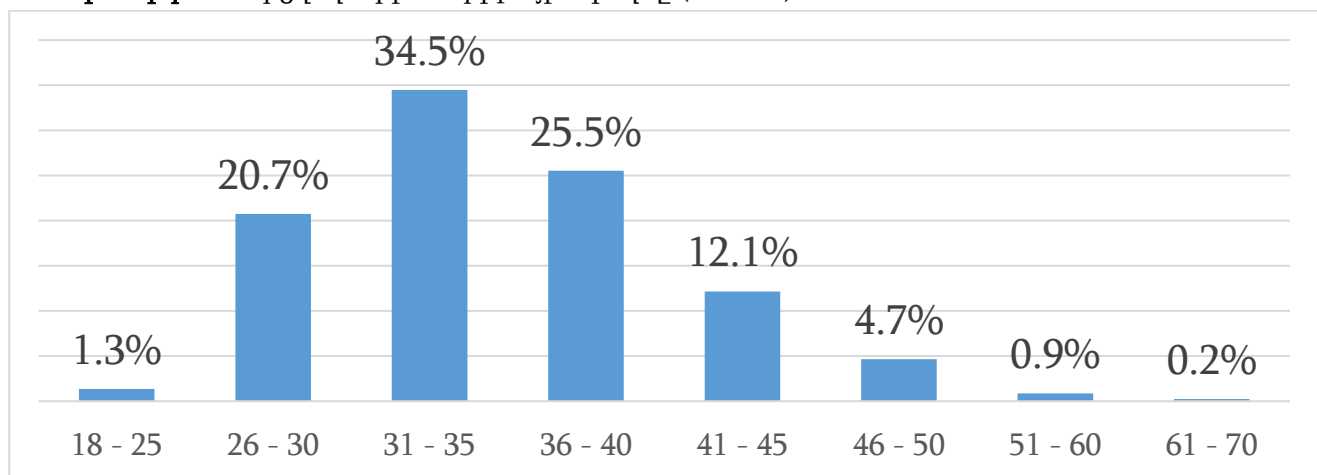
Առցանց հարցմանն ընդհանուր առմամբ մասնակցել է 824 անձ (կամ՝ առցանց հարցաշարը լրացվել է 824 երեխայի համար):

Տարբեր հարցերի պատասխանել են տարբեր թվով հարցման մասնակիցներ, և, ըստ անհրաժեշտության, պատասխանողների թիվը նշված է այնտեղ, որտեղ դրա կարիքը կա:

Հարցվողներից 816-ը նշել են իրենց սեռը. 97.7%-ը (797-ը) կանայք են, 2.3%-ը (19-ը)՝ տղամարդիկ:

Հարցվողներից 815-ը նշել են իրենց տարիքը: Ամենամեծ տարիքային խումբը 31-35 տարեկաններն են (34.5%), 2-րդ տեղում 36-40 տարեկաններն են՝ 25.5%: Բոլոր տարիքային խմբերի բաշխվածությունը ներկայացված է ստորև՝ Գծապատկեր 1-ում:

Գծապատկեր 1. Հարցվողների տարիքային կազմը (N = 815):



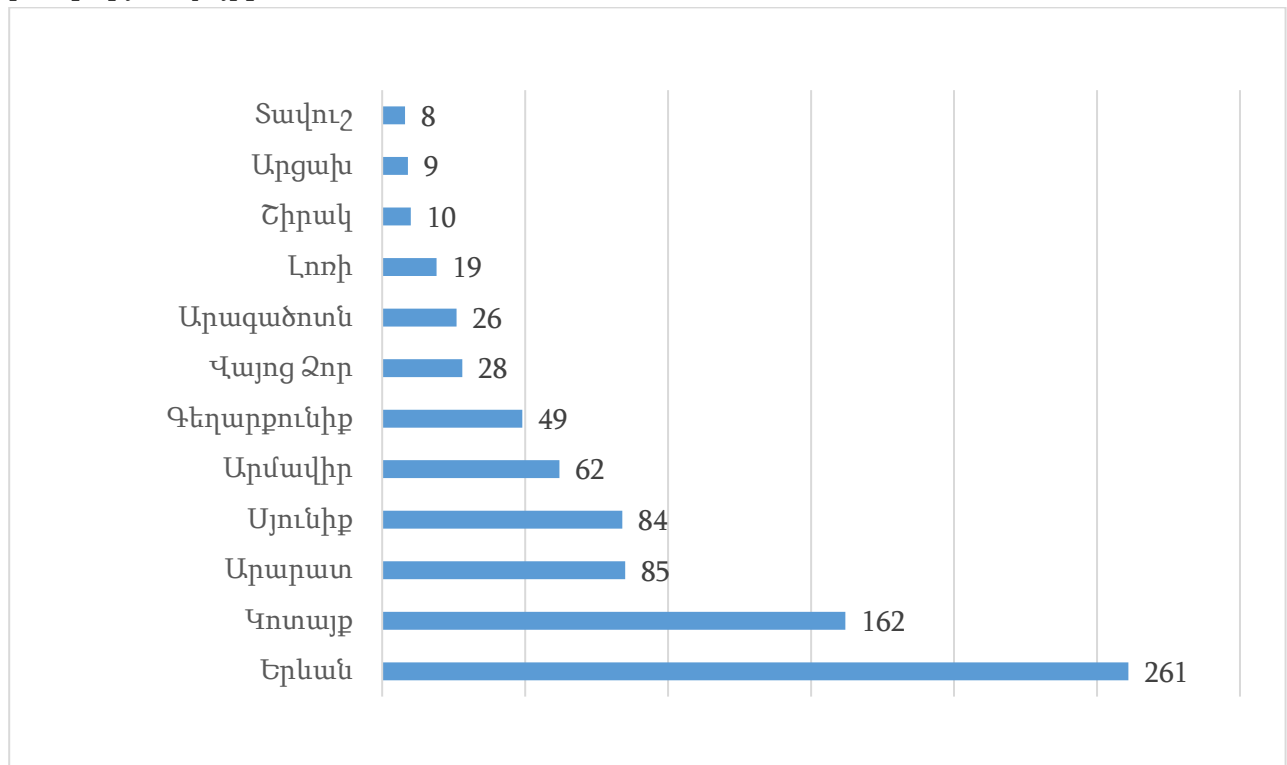
Հարցվողներից 798-ը նշել են, թե ԼՂ որ շրջանում են ապրել՝ նախքան ՀՀ տեղափոխվելը: Ըստ թվաքանակի ամենամեծ խումբը Հաղրուքի շրջանի բնակիչներն են՝ 29.2%, 2-րդ տեղում Քաշաթաղի բնակիչներն են՝ 27.6%, 3-րդ տեղում Շահումյանի բնակիչներ են՝ 12.2%:

Ստեփանակերտի, Շուշիի, Ասկերանի, Մարտակերտի և Մարտունու բնակիչները ներկայացնում են հարցվողների 31.1%-ը:

Հարցվողների 7.3%-ը, մինչև ՀՀ տեղափոխվելը, բնակվում էին մայրաքաղաք Ստեփանակերտում, 35.7%-ը՝ այլ քաղաքներում, իսկ 57%-ը՝ գյուղերում:

Հարցվողներից 803-ը նշել են, թե որտեղ են բնակվում՝ հարցման իրականացման պահին: Նրանց պատասխանների բաշխվածությունը ներկայացված է Գծապատկեր 2-ում:

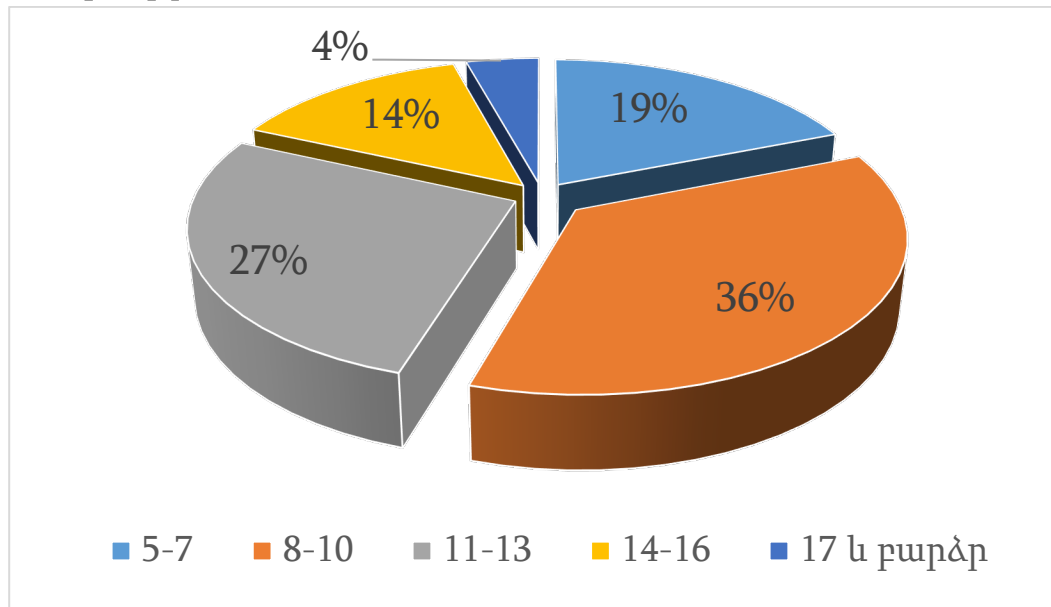
Գծապատկեր 2. Հարցվողների բաշխվածությունն՝ ըստ ներկա (հարցմանը մասնակցելու պահին) բնակության վայրի (N = 803):



Հարցվողների մոտ 34%-ը բնակվում է մայրաքաղաք Երևանում, գրեթե նույնքան՝ այլ քաղաքներում և մոտ 32%-ը՝ գյուղական բնակավայրերում:

Առցանց հարցման հենց սկզբում հարցվողները (821-ը) նշել են իրենց այն երեխայի տարիքը, ում վերաբերյալ պատասխանել են հարցերին: Ամենամեծ խումբը 8-10 տարեկան երեխաներն են՝ 36%, ամենափոքրը՝ 17 և ավելի բարձր տարիքի երեխաները (անձինք)՝ 4%: Երեխաների տարիքային բաշխվածությունը ներկայացված է ստորև՝ Գծապատկեր 3-ում:

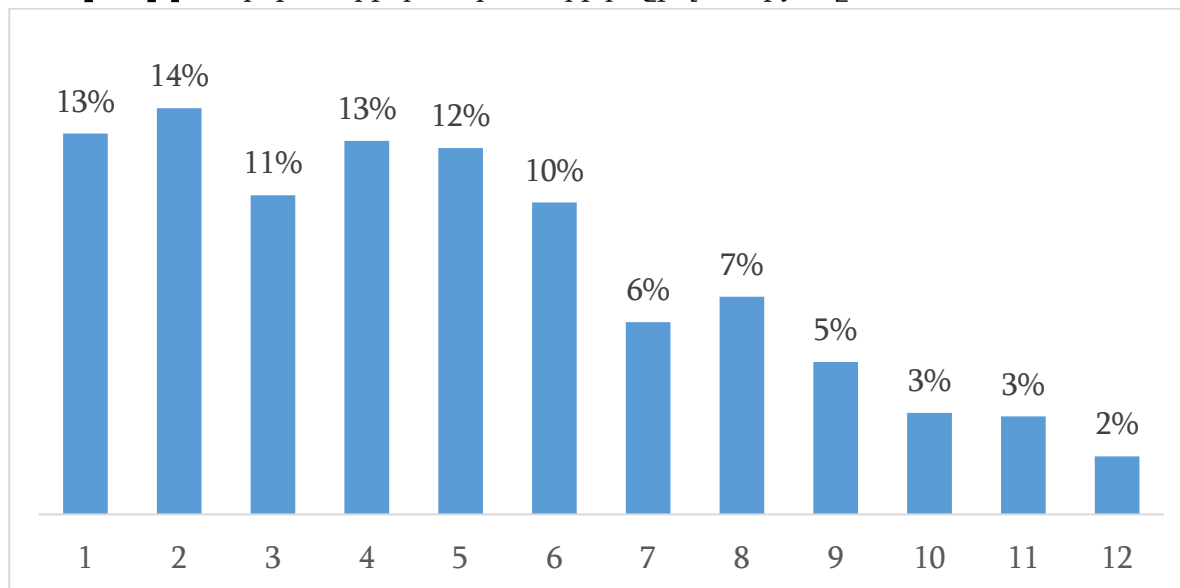
Գծապատկեր 3. Երեխաների տարիքային խմբերի բաշխվածությունը (N = 821):



Երեխաների 53%-ը տղաներ են, 47%-ը՝ աղջիկներ:

Նրանց դասարանների բաշխվածությունը ներկայացված է Գծապատկեր 4-ում, ինչից պարզ է դառնում, որ երեխաների մեծ մասը (51%-ը) տարրական դպրոցից են:

Գծապատկեր 4. Երեխաների դասարանների բաշխվածությունը (N = 822):



Առցանց հարցման ընտրանքի ներկայացուցչականության հարցը խնդրահարույց է առաջին հերթին այն պատճառով, որ հարցման կազմակերպիչն էական ազդեցություն չունի հարցվողների ընտրության գործընթացի վրա: Յուրաքանչյուր ոք, ծանոթանալով առցանց հարցման հրավերին, կարող է ինքնուրույն որոշում կայացնել՝ մասնակցելու հարցմանը: Մյուս կողմից, սուղ են տվյալները գլխավոր համախմբության վերաբերյալ, ինչը ևս բարդացնում է ընտրանքի ներկայացուցչականության

հիմնավորումը: Այնուամենայնիվ, առկա ելակետային տվյալների հիման վրա փորձենք որոշ ենթադրություններ ու պնդումներ առաջ քաշել:

Այսպես, ինչպես վերն արդեն նշել ենք, ՄԱԿ ՓԳ-ի գնահատականների համաձայն, տեղահանված բնակչության շրջանում երեխաները շուրջ 39% են կազմում: Ընդ որում, տարբեր ժողովրդագրական կատեգորիաների կիրառության պատճառով այս խմբի մեջ են մտել մինչև 19 տարեկան անձինք⁷: Քանի որ այս հարցման շրջանակներում էլ հարցվողների մի մասը հարցաշարը լրացրել է 17-19 տարեկան անձանց համար, ուստի վերը բերված 39%-ը միանգամայն կիրառելի ելակետային տվյալ է:

ՄԱԿ ՓԳ-ի մեկ այլ գնահատման համաձայն, տեղահանված բնակչության շրջանում շուրջ 13-14%-ը կազմում են 0-ից մինչև 5 տարեկան երեխաները⁸: Այսպիսով, առցանց հարցման գլխավոր համախմբության՝ 6-ից մինչև 19 տարեկան անձինք կազմում են տեղահանված բնակչության մոտ 26-27%-ը: Դա նշանակում է, որ ՀՀ-ում մայիսի 31-ի⁹ դրությամբ բնակվում էր այդ տարիքային խմբի մոտ 8.800-9.200 անձ: Ընտրանքի հետագա հաշվարկի դյուրինության համար մենք կվերցնենք կլորացված 9.000 թիվը:

Գլխավոր համախմբության 9.000 թվի դեպքում, եթե հարցմանը մասնակցեին 786 հարցվող, ընտրանքային սխալը կկազմեր 3,5%՝ 96% նշանակալիության միջակայքում: Քանի որ առցանց հարցման մասնակիցների թիվն ավելի մեծ է (824), ապա վստահաբար կարելի է պնդել, որ ընտրանքային սխալը չի գերազանցում 3,5%-ը՝ 96% նշանակալիության միջակայքում:

Ընտրանքի բարձր ներկայացուցչականության մասին վկայող այլ, անուղղակի գործոններ էլ կան: Օրինակ, ինչպես վերը ցույց է տրվել, առցանց հարցման մասնակիցների լրացրած հարցաշարերի 53%-ը վերաբերում են տղաներին, 47%-ը՝ աղջիկներին: Այս բաշխվածությունը միանգամայն համահունչ է տեղահանված բնակչության շրջանում տղաների և աղջիկների համամասնությանը՝ ՄԱԿ ՓԳ-ի վերը նշված աղբյուրների համաձայն¹⁰:

⁷ People in a refugee-like situation: Estimated Demographic Breakdown, UNCHR, <https://cutt.ly/Fn7poYJ>.

⁸ Refugee-like in Armenia – % Females & Males by Age, <https://cutt.ly/Wn7g28w>.

⁹ 34,168 persons, as per UNHCR Return Monitoring Dashboard, 15 June, 2021, <https://cutt.ly/2n7iXSX>.

¹⁰ Refugee-like in Armenia – % Females & Males by Age, <https://cutt.ly/Wn7g28w>.

Գնահատման արդյունքները

Գնահատման արդյունքները ներկայացված են 7 թեմատիկ գլուխներում.

1. Տեղահանված երեխաների և ընտանիքների սոցիալական պաշտպանությունը
2. Տեղահանված երեխաներին ուղղված կրթական քաղաքականությունը
3. Երեխաների պաշտպանություն և ապահով միջավայր՝ կրթական հաստատություններում
4. Կրթության հասանելիություն և մատչելիություն
5. Կրթական գործընթաց և կրթական կարիքներ
6. Կրթական հաստատությունների անձնակազմի կարիքները
7. Ճգնաժամի ազդեցությունը տեղաբնակ երեխաների վրա

Բոլոր այն հիմնահարցերում, որտեղ նկատվել են օրինաչափություններ՝ երեխաների սեռի, տարիքի, բնակության վայրի կամ այլ ժողովրդագրական գործոններով պայմանավորված, նշվել է այդ մասին: Եթե բացակայում են հատուկ նշումները, դա նշանակում է, որ բացահայտված խնդիրները բնորոշ են երեխաներին՝ ընդհանուր առմամբ, անկախ նրանց սեռից, տարիքից կամ այլ ժողովրդագրական բնութագրիչներից:

Յուրաքանչյուր մեջբերման ավարտին նշված է հարցվողի կատեգորիան: Որոշ մեջբերումներում նշված է հարցվողի սեռը, տարիքը, ապրելու վայրը կամ այլ գործոն՝ կախված այն բանից, թե դա որքանով է կապակցված թեմայի հետ: Եթե հարցվողի այդ հատկանիշներն էական չեն տվյալ մեջբերման համատեքստում, դրանք հատուկ չեն նշվել:

Առաջարկությունների հատվածում, յուրաքանչյուր առաջարկության ներքո նշված են դրա կատարման հիմնական պատասխանատուները: Իհարկե, նշվածների ցանկը չի բացառում այլ դերակատարների ներգրավումը:

Տեղահանված երեխաների և ընտանիքների սոցիալական պաշտպանությունը

Պատերազմը և զինված բախումները տևական ազդեցություն են ունենում երեխաների ֆիզիկական, սոցիալական գործունեության, հոգեբանական զարգացման վրա և կարող են հանգեցնել անհրաժեշտ սոցիալական ցանցերի խզմանը, խաթարմանը¹¹: Հիմնավորված է, որ տեղահանված երեխաները բախվում են բազմաթիվ խնդիրների՝ հոգեբանական խնդիրներ, կրթական դժվարություններ, խտրական վերաբերմունք, մեկուսացում¹²:

Պատերազմն ազդեցություն է ունենում ոչ միայն երեխաների վրա անհատապես, այլ նաև ընտանիքի վրա՝ որպես համակարգի: Ընտանիքը հաճախ կազմալուծվում է. խնամակալների (հիմնականում՝ հայրերի, երբեմն նաև՝ մայրերի) մահը երեխաների լքման ռիսկեր է ծնում: Այդպիսի կորուստների, ֆինանսական և նյութական զրկանքների արդյունքում երեխաները հոգեբանական և սոցիալական առումով բարդ իրավիճակում են հայտնվում՝ իրենց տեսած իրադարձություններից: Մյուս կողմից,

¹¹ Stéu Betancourt et al., 2015:

¹² Stéu Denov & Bryan, 2014; Ellis et al., 2008:

սթրեսը կարող է խաթարել մեծահասակների՝ երեխաների խնամքը և դաստիարակությունը ապահովելու կարողությունը:¹³

2020 թ. ԼՂ կոնֆլիկտի ընթացքում ՀՀ սոցիալական պաշտպանության համակարգի առջև ծառացավ նոր մարտահրավեր՝ հրատապ աջակցություն տրամադրել ԼՂ-ից եկած ընտանիքներին: Այս հետազոտության համաձայն, պատերազմի շրջանում և դրանից հետո արցախցիներին տրամադրված հիմնական ծառայություններն էին.

Կացարանով ապահովումը և հումանիտար աջակցությունը

Ամենասկզբում առավել ակտիվ էին կամավորները և հայաստանաբնակ անձինք, որոնք իրենց տներում հյուրընկալեցին բազմաթիվ տեղահանված անձանց: Այստեղ հիմնական խնդիրն այն էր, որ մեծ թվով մարդիկ նույն տանն էին ապրում.

«... 7-8 հոգի մեկ սենյակում, շատերը քնում էին գետնին» (Սոցիալական ծառայություններ տրամադրող մասնագետ):

Սկզբնական շրջանում մարդիկ մտածում էին, որ պատերազմը կարճ է տևելու, և իրենք վերադառնալու են ԼՂ, հետևաբար, հարմարվում էին առկա պայմաններին, սակայն որոշ ժամանակ անց խնդիրներն ավելի տեսանելի դարձան:

Պատերազմի մեկնարկից մի քանի շաբաթ անց պետությունը փորձեց գործընթացը համակարգել՝ թե պետական, թե մարզային մակարդակներում: ԱՄՀՆ-ում սկսեց գործել շուրջօրյա թեժ գիծը, որի հիմնական նպատակը կարիքները հասկանալն էր՝ կացարաններով ապահովելու համար: Գործում էին նաև կարճաժամկետ ընդունման և այլ կացարաններ ուղղորդման ծառայություններ:

Այս ընթացքում համայնքներում գործող որոշ հյուրանոցներ, մանկապարտեզներ, տարածքային մանակավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոններ վերակազմավորվեցին՝ դառնալով ժամանակավոր կացարաններ: Մեծ ներդրում ունեցան նաև բիզնեսի ներկայացուցիչները, անհատ բարերարները, արտասահմանում բնակվող անձինք, որոնք իրենց տներն ու այլ տարածքներն առաջարկեցին՝ որպես կացարաններ:

2020 թ. հոկտեմբերի 5-ից սկսած, ԱՄՀՆ կից թեժ գծին զուգահեռ սկսեց գործել հատուկ դեպքերով զբաղվող խումբը՝ սոցիալական աշխատողների ներգրավմամբ: ԼՂ-ից տեղափոխված ընտանիքներում կային լրացուցիչ կարիքներով անձինք (առողջական սուր խնդիրներ կամ հաշմանդամություն ունեցող, ինտենսիվ բժշկական միջամտության կարիք ունեցող, հղի կանայք, այլ), որոնց հարկավոր էր ապահովել այնպիսի կացարանով, որը հարմարեցված կլիներ լրացուցիչ կարիքներին՝ ֆիզիկական առումով, մոտ կլինեին անհրաժեշտ վերականգնողական, համայնքային ծառայություններին, և այլն: Խմբի գործունեության նպատակը հեռախոսային զանգերի միջոցով կարիքների գնահատումը, կացարանով ապահովումը, և հնարավորության դեպքում այդ կարիքներին արձագանքելն էր:

Տեղահանված անձանցից շատերը, որոնք ունեին մասնագիտացված խնամքի և առողջապահական ծառայությունների լրացուցիչ կարիքներ, տեղավորվեցին ՀՀ սոցիալական պաշտպանության

¹³ St' u Betancourt et al., 2015:

համակարգում գործող պետական և ոչ պետական կառույցներում՝ շուրջօրյա խնամքի տներ, հոգեբուժական ծառայություններ մատուցող կառույցներ և այլն: Ըստ փորձագետների, ԼՂ չվերադարձած բնակիչների մեծ մասի խնամքը շարունակվում է կազմակերպվել նույն կառույցներում:

Որքան էլ պետությունը գործի դրեց հնարավոր ռեսուրսներն ու միջոցները, այնուամենայնիվ, իրավիճակն անսպասելի էր, հետևաբար, կարիք կար բոլորի ջանքերի միավորման.

«Մենք պարզ հասկացանք, որ պատրաստի այդ ռեսուրսները պետությունը չունի և կարիք ունի աջակցության: Եթե մի անգամ էլ լինի այդ վիճակը, պետությունը արդեն շատ լավ կպատկերացնի ինչ անել այդ իրավիճակում, որ շենքերն օգտագործել, ինչպես կազմակերպել, բայց այդ ժամանակ ամեն ինչ սպռնալի էր... Պատճառն այն էր, որ մինչ այդ որևէ պլանավորում չէր եղել» (Երեխաների պաշտպանության ոլորտի փորձագետ):

Կացարանով ապահովելուն զուգահեռ, հարկ էր արձագանքել մարդկանց մյուս առաջնային կարիքներին՝ սնունդ, հագուստ, դեղորայք, հիգիենիկ պարագաներ, և այլն: Ըստ այս հետազոտության առանցքային տեղեկատվության և փորձագետների հետ արված հարցազրույցների, սկզբնական շրջանում տրամադրվող աջակցությունը հիմնականում հումանիտարն էր:

Դա իրականացվում էր 2 եղանակով.

1. Ինքնաբերական կամավորական նախաձեռնությունների կողմից:
2. Գնահատված կարիքի հիման վրա՝ պետական և համայնքային կառույցների, ՀԿ-ների և միջազգային կառույցների կողմից:

Հարցվողներից շատերը նշում են, որ սկզբնական շրջանում ավելի շատ էին ստանում աջակցություն՝ հատկապես հումանիտար սննդի, հագուստի առումով, ինչը ժամանակի ընթացքում սկսեց նվազել: Հիմնական խնդիրը, որն առանձնացվեց, այն է, որ հաճախ տրամադրվող հագուստը, կոշիկը չեն համապատասխանում մարդկանց չափսերին: Այսինքն, չնայած ստանում են աջակցություն, սակայն կարիքը մնում է չբավարարված:

Ներկայումս սննդի փաթեթները, որոնք տրամադրվում են մարզպետարանների կողմից, ընդգրկում են հատիկեղեն, մինչդեռ երեխաները կարիք ունեն թե կաթնամթերքի, թե սննդամթերքի: Մի քանի հարցվող նշել են նաև, որ հաշվի չեն առնվում առողջական խնդիրներով պայմանավորված, հատուկ սննդակարգով սնվող երեխաների կարիքները, քանի որ աջակցությունը տրամադրվում է ընդհանրական, ոչ թե անհատականացված մոտեցմամբ:

Մարզերում այս հարցում մեծ դեր ունեին համայնքային սոցիալական աշխատողները, սոցիալական աջակցության տարածքային գործակալությունների աշխատակիցները, մարզպետարանները, համայնքապետարանների համապատասխան բաժինների աշխատակիցները: Գործընթացում մեծ դեր են ունեցել նաև տարբեր ոլորտներում և ուղղություններով աշխատող ՀԿ-ները:

Հումանիտար աջակցությունն, իհարկե, առաջնահերթ էր և կենսական, սակայն որոշ փորձագետների կարծիքով, դա հանգեցնում էր նրան, որ անտեսվում էին մյուս բոլոր կարիքները՝ հոգեբանական, սոցիալ-վերականգնողական և այլ.

«Ինձ տխրեցնում էր, որ ոլորտի բոլոր կառույցների մտածողությունը դեպի հումանիտար աջակցությունն էր: Իհարկե, պատճառն այն էր, որ մարդիկ ունեին առաջնային պահանջումներ, բայց կային իրավիճակներ,

որ դրա կարիքը չկար: Բայց միևնույն է, արդեն մարդկանց սովորեցրել էին բարեգործական, պասիվ վիճակին» (Համայնքային ծառայություններ մատուցող կառույցի մասնագետ):

Սոցիալական ծառայությունները

Տեղահանված անձանց սոցիալական պաշտպանությանն ուղղված տարբեր ծառայությունների, սոցիալական աջակցության ծրագրերի տրամադրման համար 2020 թ. նոյեմբերին ընդունվել են ՀՀ Կառավարության որոշումներ¹⁴, որոնցով սահմանվում էին աջակցության ձևերն ու չափերը, դիմելու ընթացակարգը, ժամկետները, շահառուների շրջանակը¹⁵:

Սոցիալական ծառայությունների բլոկում կարևորվում է առաջին հերթին կարիքի գնահատումը:

Հետազոտության ընթացքում փորձագետների և առանցքային տեղեկատուների կարծիքներն այս հարցում իրարամերժ էին: Առանձնացվում է 2 հիմնական, տարածված տեսակետ.

1. Աջակցությունները տրամադրվում էին ընդհանրական մոտեցմամբ. հաշվի չէին առնվում անհատական կարիքները: Տրամադրվում էր այն, ինչ կար:
2. Տարբեր կառույցները, իրարից անկախ և չհամաձայնեցված միմյանց հետ, կարիքի գնահատում էին անում նույն մարդկանց հետ, որը հանգեցնում էր նրան, որ մարդիկ հոգնում էին նույնանման հարցերին պատասխանելուց:

«Ավելի շատ կարիքի գնահատում էր արվում, քան միջամտություն էր իրականացվում», «... դրամաշնորհային շատ ծրագրեր արվեցին և արվում են, մի տեղում հազար անգամ կարիքի գնահատում են անում՝ թույլատրելից շատ» (Սոցիալական ոլորտի փորձագետ):

Սոցիալական ծառայությունները հիմնականում ընդգրկում են խնամքի կազմակերպումը և ուղղորդումը: Խնամքի կազմակերպման և կացարանով ապահովման գործընթացում հնարավորինս փորձ է արվում պահպանել ընտանիքի ամբողջականությունը, միասնական կազմը և չբաժանել ընտանիքի անդամներին միմյանցից:

Տեղահանված անձանց տրամադրվել են դրամական աջակցություններ (ֆինանսական աջակցություն, կոմունալ ծախսերի փոխհատուցում, հյուրընկալ ընտանիքներին աջակցություն և այլն)՝ պետական աջակցային ծրագրերի միջոցով: Այս ծառայությունները շարունակում են տրամադրվել ներկայումս:

Խոչընդոտ է եղել առկա ծառայությունների՝ ոչ բազմազան լինելը: Մասնավորապես, հարցվողները կարևորել են խնամատարության ինստիտուտի զարգացումը ՀՀ-ում.

«Երբ երեխայի ծնողը հիվանդանում էր, արդեն, բնականաբար, խնամքի խնդիր կար: Ցավոք, մենք ունենք խնամատարության ինստիտուտը զարգացնելու խնդիր: Եթե ինստիտուտը զարգանա, այդ պահին, որ երեխաները՝ ներառյալ Արցախից եկած, դժվարին իրավիճակում են, կարող են խնամատար ընտանիքներին կցվել: Կարճաժամկետ խնամատար ընտանիքները ճգնաժամային իրավիճակում կարող են հոգալ երեխայի

¹⁴ Օրինակ, ՀՀ Կառավարության 2020 թ. նոյեմբերի 6-ի N 1799-Լ որոշումը՝ Արցախում հաշվառված քաղաքացիների աջակցության միջոցառումը հաստատելու մասին, <https://bit.ly/3gn6VAL>, ՀՀ Կառավարության որոշումը՝ Արցախում հաշվառված քաղաքացիներին աջակցության տրամադրման կարգը հաստատելու մասին, <https://bit.ly/3ih2tWr>:

¹⁵ Տե՛ս աջակցության ծրագրերը, <https://bit.ly/3wY17Xs>:

կարիքները. օրինակ՝ հայրը և մայրը հիվանդանոցում են, կամ խնամում են վիրավոր երեխային» (Սոցիալական ծառայություններ մատուցող մասնագետ):

Ծառայությունների և աջակցության տրամադրման համակարգումը

Ըստ հետազոտության մասնակից սոցիալական ոլորտի աշխատակիցների, գործել է սոցիալական արագ արձագանքման տեղեկատվական համակարգը, որտեղ համակարգվել են տեղահանված անձանց տվյալները՝ տնայցերի հիման վրա: Դրա նպատակն այն էր, որ եթե որևէ կազմակերպություն ցանկություն հայտներ աջակցություն տրամադրել, այդ համակարգից շահառուների ցուցակ տրամադրվեր: Այս հարթակը շարունակում է գործել ներկայումս:

Փորձագետների, ինչպես նաև՝ ծառայություններ մատուցող կառույցների առանցքային տեղեկատվությունների մի մասի կարծիքով, սոցիալական աջակցության տրամադրման գործընթացը համակարգված չէր: Իհարկե, խնդիրը հաճախ կապված էր նաև շահառուների վարքի հետ. մարդիկ դիմում էին հնարավոր բոլոր կառույցների՝ աջակցություն ստանալու համար:

«Կային մարդիկ, որ նույն օրը կարող էին գնալ 7 վարչական շրջան՝ միանգամից ստանալին 7 տեղից օգնություն: Մենք դա հետագայում էինք տեսնում» (Սոցիալական ծառայություններ մատուցող մասնագետ):

Հաճախ հանդիպող խնդիր էր այն, որ չկար ծառայություններ մատուցող կազմակերպությունների քարտեզ, որը կօգներ հասկանալ՝ որտեղ և ինչ կազմակերպություններ կան, ընդգրկման ինչ չափանիշներ կան, որն է աջակցության շրջանակը:

«Ուղղորդում անողը իր ձեռքի տակ պետք է ունենա կառույցների քարտեզ: Մենք ունեցել ենք օրվա խնդիր՝ մինչև օրվա վերջ կամ հաջորդ օրը ինչ կացարան կասեն, որ մարդկանց կարողանանք ուղարկել: Մա բարդ բան է, քանի որ եթե ունենայինք կազմակերպությունները նախապես, մենք այդքան չէինք սպասի:»

Մենք երբ հիմնախնդիրը գնահատեցինք, չպետք է ժամանակ ծախսենք՝ տանջվելու վրա, թե ինչ ծառայություն պետք է գտնենք, ինչ հորինենք: Հենց լինի քարտեզը, մարդը արագ քարտեզում ներառված չափորոշիչներով կանի համադրումներ՝ անձ-ծառայություն: Սրանից հետո կգանգի ծառայությանը, կկազմակերպի տեղափոխումը, իհարկե, անհատական մոտեցմամբ» (Տեղահանված անձանց աջակցություն տրամադրող մասնագետ):

Ներկայումս՝ ճգնաժամի կայունացմանը զուգահեռ, սոցիալական աջակցության համակարգումն էականորեն ավելի բարենպաստ վիճակում է: Իհարկե, ներկա բարվոք վիճակը պայմանավորված է նաև ՀՀ-ում սոցիալական ծառայություններ և աջակցություն ստացող ընտանիքների թվի կրճատմամբ՝ ԼՂ վերադարձով պայմանավորված:

Իրավական խնդիրներ և խոչընդոտներ

Ծառայություններ մատուցողներից շատերը նշում են, որ մեծամասամբ չեն հետևել իրավական ակտերից բխող չափորոշիչներին՝ կլինի դա հաստատություն տեղավորելու, երեխային դպրոց

տեղավորելու թե պոլիկլինիկայի ծառայություն ստանալու համար: Այս առումով գրեթե ամեն ինչ հարմարեցվել է անձին և իր կարիքին:

«Օրինակ, ավարտվել է անձի հաշմանդամության կարգավիճակի ժամկետը, և ըստ իրավական ակտի, նա պետք է կոնկրետ սահմանված օրը գնար փորձաքննության: Բայց պատերազմի ընթացքում և հետո, նա, չունենալով փաստաթղթեր, կամ չկարողանալով գնալ, կարողացել է այդ պրոցեսում ներգրավվել: Գործընթացը կազմակերպվել է ի շահ քաղաքացու» (Մարզպետարանի աշխատակից):

Սա վերաբերում է նաև այն իրավիճակներին, երբ.

«... անձը չունի ՀՀ-ում փաստացի գրանցում, բնակության հասցե... Իրավիճակներ, որոնց սովորական պայմաններում պետական կառույցները ուշադրություն են դարձնում, մինչդեռ այս իրավիճակում, ճկուն են գտնվել» (Սոցիալական ծառայություններ մատուցող մասնագետ):

Փորձագետների և առանցքային տեղեկատուների մեծ մասը գտնում է, որ ճգնաժամային իրավիճակներում, հրատապ աջակցության կարիքի դեպքում, բոլոր լուծումները՝ ներառյալ իրավական ակտերով սահմանված ընթացակարգերը, հարկ է ավելի ճկուն դարձնել:

«Եթե ամեն ինչ օրենքով անես, դու չես կարող ուղիղ արձագանքել: Դա արդեն արտակարգ իրավիճակն է, որը ստանդարտ չէ» (Սոցիալական ծառայություններ մատուցող մասնագետ):

Որոշ իրավական ակտերում փոփոխություններ եղան ճգնաժամի զարգացմանը զուգահեռ:

«... Տեսնում էին, թե ինչի կարիք է առաջանում, հետո որոշումների մեջ փոփոխություններ էին արվում: Օրինակ, աջակցային ծառայություններից շատերը սկզբում Արցախում հաշվառվածների համար էր, հետո հասկացան, որ հաշվառումից բացի այլ տարբերակներ կան» (Սոցիալական ոլորտի փորձագետ):

Սոցիալական ոլորտի մասնագետների կարիքները

Սկզբում մասնագետների հետ կապված հիմնական խնդիրը վերաբերում էր նրանց թվաքանակին, քանի որ ծառայություններում գործող մասնագետները չէին կարող այդքան մեծ թվով լրացուցիչ շահառուների սպասարկել: Այդ պատճառով կարևորվեց կամավորական ներուժի ներգրավումը: Սակայն խնդիրներն արմատական լուծում չստացան, քանի որ համապատասխան վերահսկողության, աջակցության բաց կար, ինչը որոշ ժամանակ անց մասնագիտական արհեստավարժության խնդիրներ առաջ բերեց:

«Սկզբից խնդիրն այն էր, որ կարիք կար մարդկային ռեսուրսի, բայց այդ մարդը ոնց է աշխատում՝ ոչ մեկ ժամանակ չունեիր հասկանալու... Մարդկային ռեսուրսների լուրջ խնդիր ունեինք, մարդիկ էլ հոգնած էին, գերլարված էին, կամ էլ չունեին մասնագիտական հմտություններ, ու հեռախոսից այն կողմ չէին կարողանում ապրումակցել խնդիրը ներկայացնող մարդուն» (Սոցիալական ծառայություններ մատուցող մասնագետ):

Չնայած նրան, որ առանց կամավորական ներուժի համախմբման անհնար էր այդքան մեծ թվով մարդկանց աջակցություն ցուցաբերել, սակայն եղել են դեպքեր, երբ.

«Կամավորները, թեկուզ ուսանող էին, բայց այդքան էլ կոմպետենտ չէին, որ այդքան ինֆորմացիա տնօրինեին: Ու հաճախ կարող էին էթիկական խնդիրների էլ բխսվեն, կանոններ խախտվեն, քանի որ իրենք այդքան էլ չեն եփվել ոլորտի մեջ, որ հասկանան՝ ինչ է պետք ասել հանդիպումների ընթացքում, ինչ՝ ոչ» (Առանցքային տեղեկատու):

Որոշ կառույցներում հիմնական ծանրաբեռնվածությունը երիտասարդների վրա թողնելը պայմանավորված էր նաև համավարակով, քանի որ փորձառու աշխատակիցները մեծ տարիքի պատճառով համարվում էին ռիսկային գոտում աշխատողներ:

Աջակցություն տրամադրող մասնագետները նույնպես ունենում էին հարազատի կորուստ, վախ, տագնապ, ինչի հետ մասնագիտական աշխատանք չէր տարվում: Դա էլ իր հերթին մասնագիտական այրման ռիսկեր էր ստեղծում: Սոցիալական ոլորտի աշխատողները հիմնականում փորձել են առկա խնդիրները լուծել միմյանց հետ քննարկելու, միմյանց աջակցելու միջոցով:

Ինչ վերաբերում է մասնագիտական կարողություններին, ապա ընդհանուր մասնագիտական ծառայության առումով գրեթե բոլորն էլ կարողացել են իրականացել իրենց պարտականությունները, սակայն նեղ մասնագիտական ծառայություններ մատուցելիս ունեցել են դժվարություններ:

Որոշ մասնագետներ ստիպված էին աշխատել շուրջօրյա, երբեմն առանց ժամային գրաֆիկի. եթե հրատապ հեռախոսազանգ լիներ, անկախ ժամից՝ հարկ էր արձագանքել: Մասնագետներից շատերը նշում են, որ արել են հնարավոր ամեն ինչ՝ արձագանքելու մարդկանց կարիքներին, և թեկուզ այդ ժամանակ չեն զգացել, սակայն որոշ ժամանակ անց հասկացել են, որ հյուծվել են, սպառվել:

Այսպիսով, մասնագետները կարիք ունեին սուպերվիզորի, հոգեբանի (վերջինս որոշ կառույցներում ապահովվել է), ինքնօգնության մասնագիտական խմբերի.

«Կապ չունի՝ երկրում պատերազմ է, ռեսուրսները քիչ են, միևնույն է, դու քեզ պետք է խնամես: Ես իմ վրա զգում եմ հետևանքները: Ստուպ տալը դժվար է, բայց ես կուզեի, որ մշակույթ լինի, որ մասնագետն իմանա իրեն խնայել, որովհետև մասնագետը պետք է հենց այդ նույն հասարակությանը: Ես երբ հանգստանում էի, մեղքի զգացում էի ունենում, չնայած գիտեի, որ էլ չեմ դիմանա, որ մնայի: Մենք նաև որպես քաղաքացիներ էինք խնդիրների բխսվում: Պետք է, որ պետությունը կազմակերպեր սուպերվիզոր, բայց քանի որ մեր պետությունը այդքան վատ վիճակում է, նույնիսկ էգոիստական է ստացվում այս բանի մասին խոսել: Այստեղ հարցը պրոֆեսիոնալ աշխատանքի մասին է» (Երեխաների պաշտպանության ոլորտի փորձագետ):

Ինչ վերաբերում է մասնագիտական գիտելիքներին, ապա նախքան պատերազմը ճգնաժամային իրավիճակներին արձագանքելու թեմային չի տրամադրվել մեծ ուշադրություն և վերապատրաստումների ժամաքանակ, ինչն իրեն զգացնել է տվել արդեն պատերազմի ընթացքում:

Թվարկված խնդիրներն իրենց բացասական ազդեցությունն են թողել մասնագետների ներկայիս աշխատանքի վրա: Պատերազմից հետո, չունենալով հանգստանալու, մասնագիտորեն վերականգնվելու, անհրաժեշտ աջակցություն ստանալու ժամանակ, ծառայություն մատուցող անձինք շարունակում են իրենց գործունեությունը ծավալել: Իհարկե, աճել է վերապատրաստումներ նախատեսող ծրագրերի թիվը, վերապատրաստումների հնարավորությունը՝ թե՛ օնլայն, թե՛ օֆլայն հարթակներում: Սակայն դրանց գերակշիռ մասը չի կենտրոնանում այն վնասների վրա, որոնք

մասնագետները կրեցին պատերազմի ընթացքում՝ վերոնշյալ պայմաններում աշխատելով, ինչպես նաև՝ չեն նախատեսում դրանց հաղթահարման մեխանիզմներ:

Տեղահանված երեխաներին ուղղված կրթական քաղաքականությունը

Համաձայն մի շարք փաստաթղթերի, որոնք կարգավորում են մարդու իրավունքների պաշտպանությունը ռազմական և պատերազմական իրավիճակներում, կրթության իրավունքը դասվում է այն իրավունքների շարքին, որոնք չեն կարող խախտվել որևէ պարագայում և պետությունները պետք է ձեռնարկեն բոլոր հնարավոր քայլեր՝ կազմակերպելու համար անվտանգ կրթական գործընթացներ: 1999 թ. ՄԱԿ-ի Անվտանգության խորհրդի 1261 բանաձևով դատապարտվեց միջազգային պաշտպանության ներքո գտնվող օբյեկտների թիրախավորումը՝ շեշտելով, մասնավորապես, այն օբյեկտները, որտեղ սովորաբար կարող է լինել երեխաների զգալի կուտակում¹⁶: Միջազգային մարդասիրական իրավունքը ևս պաշտպանում է երեխայի կրթության իրավունքը՝ առանձնացնելով նաև որոշակի իրավիճակներ, որոնցում հնարավոր է կրթության իրավունքի խախտում: Պետությունը պարտավորվում է խթանել երեխայի կրթության իրավունքի պաշտպանությունը հետևյալ իրավիճակներում.

Առանց ծնողական խնամքի մնացած (ԱԾԽՄ) կամ ուղեկցող չունեցող երեխաներ.

«Հակամարտության կողմերը պետք է ձեռնարկեն անհրաժեշտ միջոցներ՝ ապահովելու մինչև տասնհինգ տարեկան երեխաներին, որոնք որք էն կամ բաժանված են իրենց ընտանիքից պատերազմի արդյունքում, իրենց սեփական միջոցների հաշվին չմնալը, և որ նրանց պաշտպանությունը, դավանանքը և կրթությունը դրանք կերպով հասանելի լինի ցանկացած պայմաններում: Նրանց կրթությունը, որքանով հնարավոր է, պետք է վստահվի նմանատիպ կամ նույն մշակութային ավանդույթը կրող անձանց»¹⁷,

Կրթությունը ռազմական օկուպացիայի ընթացքում.

«Գրավող ուժը ազգային և տեղական իշխանությունների համագործակցությամբ պետք է նպաստի երեխաների խնամքին և կրթությանը նվիրված բոլոր հաստատությունների պատշաճ աշխատանքին: (...) Եթե տեղական հաստատությունները համարժեք չեն կարող ծառայել այդ նպատակին, ապա գրավող տերությունը պետք է պայմաններ ստեղծի՝ ներգրավելով նմանատիպ ազգային, լեզվի և դավանանքի տեր անձանց, պատերազմի արդյունքում ծնողազուրկ կամ ծնողներից անջատված երեխաների համար, ում համար տվյալ տարածքում չեն կարող պատշաճ կերպով հոգ տանել մերձավոր ազգականները կամ ընկերները»¹⁸,

Կրթությունը՝ ոչ միջազգային զինված բախումների ժամանակ.

«Երեխաներին տրամադրվում է անհրաժեշտ խնամք և օգնություն, մասնավորապես. Ա) նրանք պետք է կրթություն ստանան, ներառյալ կրոնական և բարոյական կրթություն, իրենց ծնողների ցանկություններին համապատասխան կամ ծնողների բացակայության դեպքում, նրանց համար պատասխանատու խնամակալների ցանկություններին համապատասխան»¹⁹,

և այլն:

«Արտակարգ իրավիճակներում կրթության միջգերատեսչական ցանց»-ը, որը մշակել է ճգնաժամային իրավիճակներում կրթության հասանելիության ու որակի վերաբերյալ չափանիշներ,

¹⁶ UN Security Council, Resolution 1261, <https://bit.ly/3fEfpmi>.

¹⁷ IV Geneva Convention Relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War of 12 August, 1949, art. 24, <https://bit.ly/3ytj92G>.

¹⁸ Նույն տեղում, հոդված 50:

¹⁹ Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and Relating to the Protection of Victims of Non-International Armed Conflicts (Protocol II), 1977, <https://bit.ly/3i18HJU>:

նշում է, որ չափանիշներից մեկը կրթական քաղաքականությունն է և դրա առկայությունը տեղական մակարդակում: Այս ձեռնարկում համայնքի մասնակցությունը քաղաքականությունների մշակման և ներդրման գործընթացներում կարևոր տեղ է զբաղեցնում. համայնքը դիտարկվում է որպես ձգնաժամային իրավիճակներին պատրաստ և քաղաքականություն կիրառող կողմ:

ՀՀ-ն, մաս կազմելով միջազգային իրավական փաստաթղթերին, պարտավորվել է ներքին օրենսդրությամբ և քաղաքականություններում ձեռնարկել բոլոր հնարավոր քայլերը՝ ապահովելու համար երեխայի կրթության իրավունքը: Սահմանադրությունը, որպես երկրի գլխավոր գերագույն օրենք, դրա լավագույն դրսևորումն է: Եթե 1995 թվականի սահմանադրության հոդված 35-ում նշվում էր²⁰, որ **յուրաքանչյուր քաղաքացի ունի** կրթության իրավունք, ապա 2005 թ. փոփոխված սահմանադրության փոփոխված հոդված 39-ում ասվում էր. **«Յուրաքանչյուր ոք ունի** կրթության իրավունք»²¹: Իսկ հաջորդ՝ 2015 թ. սահմանադրության փոփոխություններով հոդված 38-ի առաջին կետում սահմանվեց. **«Յուրաքանչյուր ոք ունի կրթության իրավունք: Պարտադիր կրթության ծրագրերը և տնտղությունը սահմանվում են օրենքով: Պետական ուսումնական հաստատություններում միջնակարգ կրթությունն անվճար է»²²**: Սահմանադրության 38-րդ հոդվածի համապատասխան կետով ամրագրվում է, որ ՀՀ-ում **գտնվող յուրաքանչյուր ոք ստանում է կրթությունից օգտվելու իրավունք, մասնավորապես՝ հանրակրթական կամ միջնակարգ կրթությունից անվճար օգտվելու իրավունք**: ԼՂ սահմանադրության 38-րդ հոդվածի առաջին կետում էլ նշված է. **«Յուրաքանչյուր ոք ունի կրթության իրավունք: Պարտադիր կրթության ծրագրերը և տնտղությունը սահմանվում են օրենքով: Պետական ուսումնական հաստատություններում միջնակարգ կրթությունն անվճար է»²³**:

Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքը սահմանում է, որ յուրաքանչյուր երեխա կարող է օգտվել հանրակրթությունից՝ ներառական կրթությունը սահմանելով որպես դրա երաշխիք²⁴: Համաձայն նույն օրենքի, ՀՀ-ում պարտադիր է համարվում 12-ամյա կրթությունը: Ի համեմատություն սրան, համաձայն ԼՂ հանրակրթության մասին օրենքի, անվճար և պարտադիր է համարվում հիմնական կրթությունը (առաջինից մինչև 9-րդ դասարանը)²⁵: Կրթության մասին ԼՂ օրենքի հոդված 18-ի 7-րդ կետում նշվում է. **«Հիմնական ընդհանուր կրթությունը պարտադիր է: Հիմնական ընդհանուր կրթության պարտադիր լինելու պահանջը պահպանվում է մինչև սովորողի 16 տարին լրանալը, եթե այն չի բավարարվել ավելի վաղ: 16 տարին լրանալուց հետո սովորողը ծնողների (որդեգրողների կամ հոգաբարձուի) համաձայնությամբ կարող է թողնել դպրոցը»²⁶**:

Չնայած ՀՀ-ում և ԼՂ-ում օրենսդրական մակարդակում կան որոշակի տարբերություններ, ինչպես օրինակ՝ պետության կողմից անվճար ու պարտադիր կրթության սահմանման մակարդակները (ԼՂ-ում հիմնական կրթությունն է անվճար և պարտադիր, իսկ ՀՀ-ում 12-ամյա կրթությունն է պարտադիր բոլորի համար), բայց կարևոր է նշել, որ այն երեխաները, որոնք ԼՂ-ից տեղահանված էին և բնակություն են հաստատել ՀՀ-ում, պետք է հետևեն ՀՀ սահմանադրությանն ու օրենքներին: Յուրաքանչյուր անձ, ով գտնվում է ՀՀ տարածքում, պետք է առանց որևէ խոչընդոտի օգտվի պարտադիր և անվճար 12-ամյա կրթությունից (այդ թվում նաև՝ ԼՂ-ից տեղահանված երեխաները): Հետևաբար, 2020 թ. սեպտեմբեր-

²⁰ ՀՀ Սահմանադրություն, 1995 թ., <https://bit.ly/3f5RD3O>:

²¹ ՀՀ Սահմանադրություն, 2005 թ., <https://bit.ly/3wrZb6z>:

²² ՀՀ Սահմանադրություն, 2015 թ., <https://bit.ly/3oEKbzW>:

²³ ԼՂ Սահմանադրություն, 2006 թ., <https://bit.ly/3yMtbMK>:

²⁴ Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենք, <https://bit.ly/2SaTYkW>:

²⁵ Հանրակրթության մասին ԼՂ օրենք, <https://bit.ly/3fJezVx>:

²⁶ Կրթության մասին ԼՂ օրենք, <https://bit.ly/3fJFnqo>:

նոյեմբեր ամիսներին ԼՂ-ից ՀՀ տեղափոխված երեխաները ևս պետք է անխափան օգտվեն սահմանադրությամբ ու օրենքներով սահմանված կարգավորումներից և երաշխիքներից:

Արտակարգ և/կամ ճգնաժամային (ռազմական կամ պատերազմական գործողությունները համարվում են ճգնաժամային իրավիճակ) իրավիճակների համար յուրաքանչյուր պետություն պետք է մշակի արագ կիրարկման մեջ դրվող օրենսդրական փաթեթեր և քաղաքականության մակարդակի փաստաթղթեր, որոնք կնվազեցնեն երեխայի այս կամ այն իրավունքի խախտման կամ չիրացման հնարավորությունը: 2020 թ. սեպտեմբեր-նոյեմբեր ամիսների ռազմական գործողությունները, դրա հետևանքով ԼՂ-ից տեղահանված ընտանիքների տեղափոխությունը ՀՀ, տարբեր ոլորտներում առաջացրեց մի շարք խնդիրներ, որոնց մի մասն ի հայտ եկան հենց օրենսդրական ու քաղաքականության բացերի պատճառով: Սոցիալական, առողջապահական և մի շարք այլ ոլորտներում հիմնախնդիրներին զուգահեռ, խնդիրներ առաջացան նաև կրթության ոլորտում, մասնավորապես՝ նախադպրոցական, հանրակրթական, նախնական ու միջին մասնագիտական և բարձրագույն կրթական աստիճաններում:

Հետազոտությունից պարզ է դառնում, որ ՀՀ-ում ճգնաժամային իրավիճակներում կրթական քաղաքականության և օրենսդրության բաց կա, ինչը նշանակում է, որ «Արտակարգ իրավիճակներում կրթության միջգերատեսչական ցանց»-ի մշակած կրթական նվազագույն չափորոշիչներից 5-րդը պետությունը չի կարողացել ապահովել: Սրա արդյունքում առանձնացվել են հետևյալ խնդիրները.

- Ճգնաժամային իրավիճակները կարգավորող օրենսդրական և քաղաքականության փաստաթղթերի պակաս:
- Գործադիր իշխանության տարբեր մակարդակներում համագործակցության և ձկունության պակաս, այդ թվում նաև՝ միջգերատեսչական համագործակցության պակաս:
- Արտաքին և ներքին (գերատեսչությունների տրամադրության տակ, ինչպես նաև միջազգային ու տեղական ՀԿ-ների առաջարկած աջակցության) ռեսուրսների քարտեզագրման պակաս:

Ճգնաժամային իրավիճակները կարգավորող օրենսդրական և քաղաքականության փաստաթղթերի պակաս

Օրենսդրական և քաղաքականության մակարդակում բացերը հանգեցրեցին մի շարք համակարգային խնդիրների (ինչպես օրինակ՝ տևական ժամանակ երեխաների՝ կրթական հաստատություն չհաճախելը, տվյալների ոչ հստակությունը, կրթական կարիքների ոչ պատշաճ գնահատումը, կրթական գույքի ոչ բավարար տրամադրումը, և այլն), որոնցից հնարավոր կլինեն խուսափել, եթե առկա լինեին համապատասխան օրենսդրական կարգավորումներն ու ճգնաժամային իրավիճակներին արձագանքող քաղաքականությունները: Այս բացերի վերաբերյալ հարցազրույցների ընթացքում նշել են թե՛ ոլորտի պատասխանատուները, թե՛ փորձագիտական համայնքի ներկայացուցիչները:

Կրթության ոլորտի փորձագետներից մեկը նշում է, որ պետությունն այդ օրերի ռազմական գործողությունները դիտարկում էր որպես ժամանակավոր երևույթ, ինչի արդյունքում չէր մշակում համապատասխան քաղաքականություն:

«Նախնառաջ գոյություն ունեին քաղաքականության գործարկման մի քանի շերտեր: Պատերազմի օրերին պետությունն ուներ այնպիսի ընկալում, թե տիրող իրավիճակը ժամանակավոր բնույթ է կրում և հետևաբար առաջարկվում էին կարճաժամկետ լուծումներ այս կամ այն խնդրին:

Օրինակ, շատ երեխաների չէին գրանցում որևէ կրթական հաստատությունում՝ ապահովելու կրթության շարունակականությունը: Քանի որ այս գործընթացի պատասխանատուները հիմնականում դպրոցի տնօրեններն էին և իրենց հայեցողությանն էր թողնված երեխաներին դպրոցներ տեղավորելը, շատերը չէին էլ օգտվում միջազգային տարբեր կազմակերպությունների կողմից ուղարկված աջակցության փաթեթներից՝ դպրոցներում գրանցված չլինելու հետևանքով: Մա խնդիր էր ինձ համար, որովհետև այդ շրջանում շատերիս համար դպրոցներն էին այն հիմնական աղբյուրները, որոնցով կարելի էր պարզել, թե քանի երեխա է տեղահանվել:

Երկրորդ կարևոր շերտն այն էր, որ կրկին սկզբնական ժամանակահատվածում պետությունը թաքցնում էր տեղահանված ընտանիքների և երեխաների իրական թվերը, որը խանգարում էր հասկանալու, թե քանի երեխա ունի կրթության շարունակականության ապահովման խնդիր» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Նույն կարծիքը հնչեցրել է նաև մեկ այլ փորձագետ.

«Խնդրահարույց էր սկզբնական շրջանում պետության այն մոտեցումը, թե խնդիրը մեկ-երկու շաբաթում կկարգավորվի: Երեխաների մուտքը դեպի հանրակրթական դպրոցներ հիմնականում խոչընդոտում էր այս համոզմունքը, ինչն, իհարկե, իշխում էր որոշակի ժամանակ» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Մեկ այլ փորձագետ նշել է քաղաքներում գերհագեցած դասարանների և որոշ համայնքներում դասարանների թերբեռնվածության մասին.

«... Չունենք հստակ քաղաքականություն կամ գործողությունների հաջորդականություն, որոնք հնարավորություն կտային կոնկրետ աշխատանքներ իրականացնելու: ... Երբ մենք ունեցանք տեղահանված աշակերտներ, դպրոցներում իրենց տեղավորման գործընթացը ձախողվեց ամենասկզբից, որովհետև տեղի դպրոցներում դասարանական կազմը հագեցած է: Օրինակ, թեկուզ մեկ աշակերտ բերելը 35 հոգանոց դասարան, կարող է խնդրահարույց լինել:

Մյուս կողմից, տեղահանված ուսուցիչների խնդիրն էր, ովքեր կորցրել էին իրենց աշխատանքը և դպրոցներում նրանց աշխատանք տրամադրելը ևս խնդրահարույց էր» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Համագործակցության և ճկունության պակաս

Առկա էին նաև խնդիրներ պետական համակարգի ամենատարբեր օղակներում համագործակցության, հաղորդակցության և աշխատանքները միասին համակարգելու առումով: Միջգերատեսչական հաղորդակցությունը, ինչպես նաև՝ պետություն-քաղաքացիական հասարակություն կապը պահպանվում էր ընդհատումներով, ինչի մասին են փաստում նաև փորձագետները, որոնք այդ ընթացքում մարդասիրական աշխատանքներ էին տանում տարբեր կենտրոնացված կացարաններում: Միջգերատեսչական համագործակցության՝ նախկինում առկա պակասի մասին է վկայում ներկայումս տարբեր գերատեսչությունների մոտ առկա տվյալների հասանելիությունը այլ գերատեսչություններին ու դրանց՝ մի գերատեսչությունից մյուսը արագ ու

արդյունավետ փոխանցելը: Հետազոտության մասնակից փորձագետներից մեկը նշում է, որ պատերազմի օրերին երբեմն գերատեսչությունները տեղյակ չէին նույնիսկ իրենց գործառույթներից:

«Մենք համընդհանուր տեղեկատվական համակարգից սկսած՝ մինչև համագործակցային մեխանիզմների կիրառումների ոլորտ, ունեցել ենք խնդիրներ, երբ մեկ ոլորտը մյուսից տեղեկացված չէր: Մենք գործառույթների և լիազորությունների տիրապետման համակարգային խնդիրներ ունենք:

Մյուս կողմից, խնդիր է գերատեսչական անգործությունը, երբ այս կամ այն գերատեսչական մարմինն իր լիազորությունները չիրականացնելու համար որևէ պատասխանատվության չի ենթարկվում: Բացակայում է նաև միջգերատեսչական համագործակցությունը» (Կրթության և սոցիալական ոլորտի փորձագետ):

Եղել են դեպքեր, երբ դպրոցներում պատերազմից հետո որոշակի փաստաթղթեր են պահանջել, որպեսզի կատարեն երեխայի գրանցումը: Սա, ըստ ծնողների, դժվար չէր, բայց հավելյալ բեռ էր: Մյուս կարևոր խնդիրը ծնողների իրազեկվածության պակասն էր առ այն, որ երեխաները կարող են նաև առանց փաստաթղթի գնալ դպրոց, ինչի արդյունքում երեխաները որոշակի ժամանակահատված կրթական գործընթացից դուրս էին մնում:

ՀՀ-ում դպրոց ընդունվելու համար անհրաժեշտ փաստաթղթերն են՝ տնօրենին ուղղված դիմում, բնակչության պետական ռեգիստրում հաշվառված լինելու մասին տեղեկանք, 2 լուսանկար՝ 3x4 չափսի, ծննդյան վկայականի կամ անձնագրի բնօրինակ և պատճեն, վկայագիր «Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիքի վերաբերյալ»՝ տրված տարածքային կառավարման պետական մարմնի կողմից, ինչպես նաև երեխայի հանրային ծառայությունների համարանիշի (ՀՕՀ) մասին տեղեկանք²⁷:

Դպրոց հաճախելու համար փաստաթղթային խոչընդոտներ (ծննդական, անձնագիր, տեղեկանք նախկին դպրոցից, այլ) հիմնականում չեն եղել, քանի որ սկզբնական շրջանում երեխաների մի մասը դպրոցներ է ընդունվել ծնողի դիմումի հիմքով, մյուս մասն՝ առանց դրա: Ծնողները նաև նշում էին, որ իրենց տներից դուրս գալիս, հիմնականում առաջին բանը, որ վերցրել են, փաստաթղթերն են եղել: Ֆև-ներից մեկի ժամանակ խնամակալներից մեկը նշել է.

«... Սոցիալական քարտն էր պետք, որ չկար: Ես գնացի Ղարաբաղ, անձնագրային բաժանմունքից բերեցի սոցիալական քարտը: Ուրիշ ոչ մի բան պետք չի եկել» (Դպրոցականի 65-ամյա խնամակալ):

Հարցվողներից միայն մի դպրոցահասակ երեխա է նշել, որ ինքն ավելի ուշ է հաճախել դպրոց, քանի որ դպրոցում իր ընտանիքից որոշակի փաստաթղթեր են ուզել:

«Դպրոց հաճախել եմ հոկտեմբերի 15-ից: Որոշ խնդիրներ կային, դրա համար եմ ուշ սկսել հաճախել, որոշ պլանավորված գործեր էլ կային: Ղարաբաղից պետք ա թուղթ բերեին, որտեղ որ ես դպրոց եմ հաճախել եմ, բայց քանի որ չէինք տարել, որոշ խնդիրներ էին առաջացել: Հետո առանց դրա ընդունվեցի» (16-ամյա դպրոցական աղջիկ):

Փորձագետների դիտարկումներով, խնդրահարույց էր կրթական հաստատությունների և համայնքների գործողությունների ազատության որոշակի սահմանափակումը կամ ինքնասահմանափակումը: Այսպես, օրինակ, ԼՂ-ից եկած երեխաներն էլեկտրոնային մատյաններում անմիջապես չէին ներառվել, ինչի պատճառով որոշակի ժամանակահատված երեխաները չէին

²⁷ Փաստաթղթերի ցանկը և դպրոց ներկայացնելու ժամկետները, <https://bit.ly/3wL1BgR>:

գնահատվել և չէին հաշվառվել միասնական բազայում: Մարգալետարաններից մեկի աշխատակիցն, օրինակ, նշում է, որ այդ օրերին ուշադրություն չէր դարձվում օրենսդրական մի շարք պահանջների.

«Որոշ օրենսդրական սահմանափակումներ կան, որոնց վրա, օրինակ, ուշադրություն չենք դարձրել այն ժամանակ՝ երեխաների շահերից ելնելով: Մեկ օրինակ պետք է բերեմ: Դպրոցներում կա սահմանային տեղերի քանակ, որ դրանից ավելի սովորողների քանակ չի թույլատրվում պահել դպրոցում: Այդ ժամանակ, որ եկան Արցախից, մենք դրան ուշադրություն չենք դարձրել: Որ տեղավորվեն այնքան, ինչքան հնարավոր էր, հետագայում վերաբաշխվելու սկզբունքով» (Մարգալետարանի կրթության բաժնի աշխատող):

Համայնքապետարաններն ու կրթական հաստատությունները պատերազմի ընթացքում հարկադրված են եղել խախտել որոշ կարգեր ու օրենքների դրույթներ՝ երեխայի լավագույն շահի ապահովման համար: Օրենքի պահանջների կատարումը (այն էլ՝ ոչ ամբողջությամբ) հնարավոր է եղել միայն պատերազմի ավարտից հետո:

Հետազոտության մասնակից փորձագետներից մեկը նշել է, որ օրենսդրությամբ պետք է սահմանվի ձգնաժամը և այդ իրավիճակում օրենսդրության կիրարկման առաձնահատկություններն ու սահմանափակումները.

«... ձգնաժամային իրավիճակներում քաղաքականության ներդրման տեսանկյունից պետք է հաշվի առնել, թե ինչպիսի ձգնաժամային իրավիճակում ենք գտնվում: Օրինակ, համավարակով և պատերազմական դրությունով պայմանավորված գործողությունների և քայլերի տարբերություններ կային (նկատի ունի՝ օրենսդրության պահանջներից տարբերվող - ՀՔԻ): Անհրաժեշտություն կա ճկուն քաղաքականությունների ներդրման: Հնարավորություն չկա մեկ կամ մի քանի շաբաթ սպասելու, թե ինչ կլինի, այլ միանգամից պետք է կիրառվեն հստակ մեխանիզմներ:

Առանցքային նշանակություն ունի մշտադիտարկումների իրականացումը, ինչը հնարավորություն կընձեռի շոշափելի դարձնել ձգնաժամային իրավիճակների թողած հետևանքները: Անհրաժեշտ է նաև ներդնել, այսպես կոչված, բովանդակային ճկունություն, այն դեպքերի համար, երբ հարկավոր է ավելի արագ գործել, քան թելադրում են ձգնաժամային իրավիճակներում գործելու կանոնները» (Գրթության ոլորտի փորձագետ):

Բովանդակային ճկունությունն այս դեպքում կնշանակեր դպրոցին տալ ազատություն՝ չափորոշիչների այս կամ այն վերջնարդյունքին հասնելու ողջամիտ ժամկետում, որը, սակայն, տարբեր կլինի նախապես սահմանվածից (այսինքն՝ տարվա վերջին վերջնարդյունքին հասնելուց): Սա հնարավորություն կտա դպրոցներում բաց թողնվածը նորից անցնել և ստանալ հիմնարար արդյունք: Այս փոփոխությունը կլուծի կառավարման համակարգում աստիճանակարգության (հիերարխիայի) և դպրոցների՝ ԿԳՄՄՆ-ից ու մարգալետարաններից չափազանց կախվածության խնդիրը: Դրանով մի կողմից կխթանվի կրթական գործընթացի որակյալ շարունակականությունը, մյուս կողմից՝ երկարաժամկետ կտրվածքով դա դրականորեն կանդրադառնա բնակչության ֆունկցիոնալ գրագիտության մակարդակի վրա:

Արտաքին և ներքին ռեսուրսների քարտեզագրման պակաս

Միջգերատեսչական համագործակցության և տարբեր մակարդակներում հաղորդակցության բացի մասին էր վկայում այն հանգամանքը, որ երբեմն ընդհանուր օգտագործման նույն կացարանում հավելյալ կրթական աջակցություն էր ուղղորդվում թե՛ ԱՍՀՆ, թե՛ ԿԳՄՄՆ, թե՛ համապատասխան մարզպետարանի կողմից (հարցվողներն օրինակներ են մատնանշել՝ արտադասարանական խմբակների, գրենական պիտույքների կրկնակի բաշխման մասին): Համագործակցության պակաս կար նաև մինչև պատերազմը՝ կյանքի դժվար իրավիճակում հայտնված ընտանիքներին համապատասխան աջակցություն տալու առումով, իսկ այդ օրերին խնդիրն ավելի խորացավ:

Ընդհանուր օգտագործման կացարաններում տարբեր տեսակի աջակցություններին մասին խոսելիս կրթության ոլորտի փորձագետն, ով այդ ընթացքում նաև մարդասիրական աջակցություն էր տրամադրում տեղահանված ընտանիքներին, նշել է.

«Մենք տեսանք, որ տվյալների հավաքագրման հիմնական պատասխանատվությունը կրում էր Աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությունը: Սակայն հստակ չէ, թե նախարարության հավաքագրած տվյալների քանի տոկոսն է կիսվել հարակից ոլորտի նախարարությունների հետ, քանի որ օրինակները բազում են, երբ որևէ ժամանակավոր կացարանում կրթական միջոցառումներ իրականացնելու համար եկել են տարբեր կազմակերպություններից՝ պատճառաբանելով, թե նախարարությունից մեզ հասել են տվյալներ, որ այստեղ մեր անհրաժեշտությունը կա: Ուստի կարելի է կարծել, որ չի տրվել որևէ համակարգային լուծում և չեն մշակվել հստակ մեխանիզմներ» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Սա նշանակում էր, որ միջգերատեսչական հաղորդակցության պակասը հանգեցրել է նաև առկա սուղ ռեսուրսների ոչ արդյունավետ կառավարման: Դրա հետևանքով որոշ ընտանիքների և երեխաների կարիքներ բավարարվել են կրկնակի, իսկ որոշներն այդպես էլ չեն ստացել աջակցություն:

Այսպիսով, չնայած օրենսդրական և քաղաքականության բացերին, պատերազմի օրերին թե՛ մարզպետարանի, թե՛ ՏԻՄ, թե՛ դպրոցի մակարդակում ի հայտ եկած խնդիրները հիմնականում լուծվել են հենց տեղում՝ տարբեր անձնակազմերի ու անհատների ջանքերով: Կրթական ոլորտի քաղաքականության, օրենսդրության, համակարգի ճկունության և արագ արձագանքման պակասի մասին փաստում էին ոչ միայն փորձագետները, այլ նաև տարբեր մակարդակներում որոշումներ կայացնող գերատեսչությունների ներկայացուցիչները: Թե՛ պատերազմական իրավիճակում՝ սեպտեմբեր-հոկտեմբեր ամիսներին, թե՛ պատերազմից առաջ և ներկայումս, անբավարար է միջգերատեսչական համագործակցությունը: Ավելին, երբեմն տարբեր գերատեսչություններում աշխատող անձինք տեղյակ չեն իրենց գործառույթներից, ինչի արդյունքում ընկնում է կառավարման արդյունավետությունը և կտրվում է որակյալ կառավարման շղթան (որտեղ յուրաքանչյուր ինստիտուտ կատարում է իր հստակ գործառույթները, բայց նաև փոխկապակցված է մյուսին):

Երեխաների պաշտպանություն և ապահով միջավայր՝ կրթական հաստատություններում

Երեխաների հոգեբանական կարիքները և դրանց նկատմամբ արձագանքը

Պատերազմի ու ճգնաժամի հետևանքով երեխաների հոգեբանական կարիքներն առաջնային են դառնում: Ֆև-ների ընթացքում ուսուցիչները պատմում էին, որ ԼԴ-ից տեղափոխված երեխաները հատկապես սկզբնական շրջանում վախեր, անհանգստության զգացում, լարվածություն ունեին:

«Լարվածություն էինք զգում երեխաների մոտ: Երեխա կար՝ մի բան գմփում էր, մի բան ընկնում էր հատակին, սենց խառնվում էր» (Ուսուցիչ, Ֆև, ք. Գավառ):

«Ընդհանրապես պատերազմը շատ ծանր հոգեբանական վիճակ է առաջացրել երեխաների մոտ: Սկզբնական շրջանում դա շատ էր արտահայտվում: Մի քանի անգամ ականատես եմ եղել, որ դուռը ուժեղ փակվում էր ու այդ ձայնից մի քանի երեխա վեր էին թռնում ու սկսում լացել: Բրանց մոտ դեռ այդ ապրումները կային» (Ուսուցիչ, խորին հարցազրույց, Արարատի մարզ):

Ըստ հարցվողների, վարքագծում տազնապն ու անհանգստությունն ավելի ակնհայտ էր փոքրահասակ երեխաների մոտ, իսկ մեծահասակ երեխաների մոտ արտահայտվում էր մտամփոփ, թախծոտ լինելով:

«Դա ավելի շատ փոքրերի մոտ էր արտահայտվում, քան մեծերի: Մեծերը էդ ամեն ինչը գիտակցումով էին ընկալում, վերաբերվում: Մինչև 6-րդ դասարան էր, որ բարդ էր էդ սթրեսային վիճակները: 6-ից սկսած ավելի թեթև էր» (Ուսուցիչ, խորին հարցազրույց, Արարատի մարզ):

Այն, որ երեխաներն ականատես են եղել պատերազմի ընթացքում տեղի ունեցողին՝ կորուստ, վախ, կրակոցներ, բացասաբար է ազդել երեխաների վրա: Հարցված բոլոր ծնողները համակարծիք էին, որ երեխաները հիշում են և դեռ երկար կհիշեն այն ամենն, ինչ տեսել են պատերազմի ընթացքում: Այդ հիշողություններն իրենց ազդեցությունն են ունենում և շարունակելու են ունենալ երեխաների ներկա վարքի վրա:

«... Դե դժվարություն, նեղություն. անընդհատ հիշում ա էդ բոլորը, որ կրակոց ա եղել, երեխեն փախել ա, պապան պոստում ա եղել: Բր մեջ էդ հոգեբանությունը կա, հետքը թողել ա» (Ծնող, Գեղարքունիքի մարզ):

Որոշ կացարաններում որքան էլ փորձում են երեխաների հետ աշխատել, ակտիվ և ուրախ դարձնել նրանց օրը, միևնույնն է, անգամ փոքրահասակ երեխաների խաղերում (հատկապես տղաների) կոփվ-կոփվն ակտուալ է, որտեղ հիմնական նպատակը *«թուրքերին կրելն ա»:*

Ծնողների մեծ մասը նշում է, որ երեխաները կարոտում են իրենց տունը, իրենց նախկին կենսակերպը: Սկզբնական շրջանում գրեթե բոլորը հավատացած էին, որ կարճ է տևելու պատերազմը, և վերադառնալու են իրենց առօրյա, սովորական կյանքին:

Երեխաների մի մասը նշում է, որ հիմա ավելի բարդ է, քանի որ կա գիտակցումը, որ այլևս չեն կարող հետ բերել կորցրածը: Մինչդեռ որոշ երեխաներ էլ հարմարվել են նոր համայնքներում, ունեն ընկերներ և նրանց համար էլ ավելի դժվար կլինի վերադառնալը:

«Ես հարմարվելու հետ ընդհանրապես խնդիր չունեմ, դպրոցը փոխելուն պես ընդունել են այնպես, ոնց իրենց երեխեքին, հըլը մի բան էլ ավել, մեզ ավելի շատ են սիրում: Խնդիրների հետ չեմ առնչվել, գիտեմ, որ չեմ էլ առնչվելու, բոլորի հետ լավ ենք, ընկերական, արդեն կարծես իրենց հետ եմ 10 տարի սովորել: Բայց դե մեկ է, իմ դասարանին ես կարոտում եմ» (Աշակերտուհի, ՖՆ, ք. Երևան):

Համեմատած պատերազմի սկզբնական փուլի, ներկայումս շատ երեխաների մոտ հոգեբանական վիճակն ավելի կայուն է, ավելի հանգիստ:

«Բավականին փոխվել է իրենց հոգեբանական վիճակը: Երեխաները հանգստացել են: Հիմա բավական հանգիստ են, երբ սկզբնական ժամանակի հետ համեմատում ես» (Ուսուցիչ, խորին հարցազրույց, Արարատի մարզ):

Հատկապես փոքրահասակ երեխաները կարոտում են իրենց խաղալիքները:

«Կարոտում էին իրենց տունը, իրենց խաղալիքները: Մեր խաղալիքը մնաց, իմ տիկնիկը ...» (Մանկապարտեզի դաստիարակ, խորին հարցազրույց, Գեղարքունիքի մարզ):

Ինչ վերաբերում է երեխաների հոգեբանական կարիքներին, ապա ամենից շատ հնչող պատասխաններն էին. «*ջերմություն*», «*խաղաղություն*», «*հանգստություն*»:

Երեխաների պաշտպանության ռիսկերը

Պատերազմի ընթացքում և արդյունքում ընտանիքի անդամների կորուստները, ընդհանուր լարվածությունն ու սպասումը ազդեցություն են ունեցել ծնողների/ընտանիքի չափահաս անդամների և երեխաների փոխհարաբերությունների վրա:

Փորձագետների և ծառայություններ մատուցող կառույցների աշխատակիցների մեծ մասի կարծիքով, ծնողների լարվածության արդյունքում մեծ է երեխաների անտեսման, նրանց հանդեպ վատ վերաբերմունքի, բռնության ռիսկը: Մի կողմից ծնողներն են ունենում լրացուցիչ սոցիալական, հոգեբանական աջակցության կարիք, մյուս կողմից էլ՝ երեխաների պաշտպանությունն ապահովող մեխանիզմների դերն է կարևորվում՝ վերոնշյալ ռիսկերին արձագանքելու նպատակով:

Երեխաների հանդեպ բռնության մասին հարցին հարցվողները հիմնականում դժվարանում էին պատասխանել՝ նշելով, որ կոնկրետ դեպքերի հետ չեն աշխատել: Հարցվողներից մեկն առանձնացրեց պատերազմի ընթացքում երեխայի հանդեպ տեղի ունեցած բռնության մեկ դեպք իր պրակտիկայում, որն արձանագրվել է խնամակալության հանձնաժողովի կողմից: Կայացվել է անհետաձգելի միջամտության որոշում, սակայն դեպքը դատարան չի հասել:

Բռնության կամ բռնության ռիսկի դեպքում թե ՀՀ մշտական բնակչության, թե տեղահանված անձանց նկատմամբ գործում է միևնույն իրավական շրջանակը: Առաջնային օղակներն են՝ ոստիկանությունը, խնամակալության և հոգաբարձության հանձնաժողովները, ինչպես նաև՝ սոցիալական աջակցության մարմինների աշխատակիցները:

Սակայն բռնության կանխարգելման, բացահայտման և միջամտության փուլերում մեծ դեր ունեն նաև կրթական հաստատությունները, մասնավորապես՝ մանկավարժական կազմը, քանի որ

բռնության նախանշանները կարող են արտահայտվել երեխայի վարքի (օրինակ, երեխան սկսում է ավելի մեկուսացված իրեն զգալ), հաճախելիության (օրինակ, երեխան երկար ժամանակով բացակայում է դասերից) մեջ, մարմնի վրա քերծվածքների, կապտուկների արտահայտմամբ և այլն: Երեխայի բացակայությունների դեպքում արձագանքելու, ինչպես նաև սովորողներին և ծնողներին՝ ուսման մեջ, առօրյա հարաբերություններում և արտակարգ իրավիճակներում հանդիպող արգելքների ու դժվարությունների հաղթահարման գործընթացում աջակցության ցուցաբերումը սահմանված է կրթությանն առնչվող իրավական ակտերում²⁸:

Փոքր-ինչ մտահոգիչ է այն հանգամանքը, որ թե՛ տեղաբնակ, թե՛ տեղահանված երեխաների անվտանգ միջավայրի ապահովումը մանկապարտեզում ու դպրոցում, հարցվողները կապում էին հոգատար մարդկանցով, մասնագետներով շրջապատված լինելու հետ:

«Դե, ապահովված է նրանց անվտանգ միջավայրը, այսինքն՝ շրջապատված են լավ մարդկանցով, հոգատար են նրանց նկատմամբ, դա է հենց անվտանգության հիմքը» (Մանկապարտեզի դաստիարակ, խորին հարցազրույց, Գեղարքունիքի մարզ):

Այս մոտեցումը վկայում է այն մասին, որ մանկավարժներն ու ծնողները երեխաների պաշտպանությունը ոչ թե ինստիտուցիոնալ մեխանիզմների մեջ են տեսնում, այլ անհատների («լավ մարդկանցով» շրջապատված լինելու):

Ինչ վերաբերում է «անվտանգ ինտերնետ» հասկացությանը, ապա հարցվողների գերակշիռ մասը երբևէ չէին լսել դրա մասին: Թվով քիչ հարցվողներ վերջինս դիտարկում էին որպես «ֆեյք էջերից», «կեղծ լուրերից» հեռու մնալու միջոց, սակայն դրան հասնելու հստակ եղանակներ չկարողացան առանձնացնել: Հնչեցին տեսակետներ նաև «18+» տեղեկատվությունից, նկարներից գերծ մնալու մասին, ինչը, սակայն, գրեթե անհնար են համարում, քանի որ վերջինս ցանկացած այլ տեղեկատվության հետ կարող է հայտնվել հեռախոսի, համակարգչի էկրանին:

Բնակության վայրի հաճախակի տեղափոխությունները (ներքին տեղաշարժեր)

Ամենամեծ խնդիրը, որին երեխաները հաճախ են բախվել, եղել է բնակության վայրի և կացարանի հաճախակի փոփոխությունը: Երեխաների պատմությունների վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ միջինում յուրաքանչյուրը 3-4 բնակության վայր է փոխել:

«Ես որ եկա, մի 2 ամիս ու կես մնացինք Կիրովականում, գնացինք նորից Հրազդան, և Հրազդանում ևս մի ամիս, էնտեղ սովորել եմ, էնտեղ մի քանի դասի մասնակցել եմ, հետո հետ ենք եկել Էստեղ» (Աշակերտ, ՖՆ, ք. Ծաղկաձոր):

Որոշ դեպքերում տեղափոխությունները եղել են դպրոց չհաճախելու պատճառ: Ընտանիքները, որոնք կանխազգուս էին, որ տվյալ վայրում ժամանակավոր են մնալու, բավարար ջանք չեն գործադրել՝ երեխային տվյալ համայնքի դպրոց տանելու համար:

²⁸ Տե՛ս ՀՀ Կառավարության որոշումը ՀՀ Կառավարության 2010 թ. Հոկտեմբերի 14-ի N 1391-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու մասին, <https://cutt.ly/Ln41nPt>:

«Պատճառն այն էր, որ էնտեղից Աբովյան գնալը հեռու էր, ու ուրիշ տեղ դպրոց չէինք ուզում ընդունվել, գիտեինք, որ հետո տեղափոխվելու ենք էստեղ, որ միանգամից էստեղ ընդունվենք» (Աշակերտ, ՖՄ, ք. Ծաղկաձոր):

Տեղափոխությունները խնդիրներ են առաջացրել հատկապես հարմարման առումով: Ինչպես երեխաներից շատերն են նշում, մինչև հարմարվել են նոր դպրոցական միջավայրին, դասընկերներին, տեղափոխվել են:

Հետազոտության ընթացքում նկատելի էր նաև այն օրինաչափությունը, որ հիմնականում այն ընտանիքներն են հեշտ հարմարվել միջավայրին, դպրոցին, որոնք ՀՀ տարածքում մտերիմներ, բարեկամներ են ունեցել:

Առցանց հարցման մասնակիցներից 773-ը (824-ից) պատասխանել են այն հարցին, թե բացի երեխայի ներկա (հարցման պահի դրությամբ) դպրոցը, երեխան ՀՀ-ում քանի՞ այլ դպրոց է հաճախել.

- Հարցվողների 52.1%-ը (403) նշել է, որ ներկա դպրոցը միաժամանակ միակ դպրոցն է (այսինքն՝ երեխան ոչ մի այլ դպրոց չի հաճախել ՀՀ-ում):
- 247 երեխա (31.9%) բացի ներկա դպրոցը, ՀՀ-ում հաճախել է ևս մեկ դպրոց:
- 103 երեխա (13.3%) բացի ներկա դպրոցը, ՀՀ-ում հաճախել է ևս երկու դպրոց:
- 18 երեխա (13.3%) բացի ներկա դպրոցը, ՀՀ-ում հաճախել է ևս երեք դպրոց:
- Իսկ 2 երեխա, բացի ներկա դպրոցը, ՀՀ-ում հաճախել են ևս 4 դպրոց:

Այսպիսով, երեխաների գրեթե կեսը (մոտ 48%) ստիպված է եղել ՀՀ-ում գտնվելու ընթացքում առնվազն մեկ անգամ դպրոց փոխել, ինչն իր կանխատեսելի բացասական հետևանքը կարող է ունենալ երեխայի կրթության որակի և միջավայրին հարմարվելու վրա:

Ինչպես և սպասելի էր, երեխայի՝ դպրոցից դպրոց տեղափոխվելու պատճառների բացարձակ մեծամասնությունը նույնն է. ընտանիքի բնակավայրի և/կամ կացարանի փոփոխությունը:

Ներկայումս միտում կա վարձակալության հիմունքներով բնակվելու, ինչը ևս մեկ պատճառ է՝ պարբերական տեղափոխությունների: Ծնողներից շատերը նշում են, որ չեն կարողանում վարձակալության հարմար բնակարան գտնել այն վայրում, որտեղ մինչ այս բնակվել են (անվճար հիմունքներով) և ստիպված են լինում փոխել տարածքը, ինչը լրացուցիչ խոչընդոտ է երեխաների դպրոց գնալու առումով: Բացի այդ, բնակարանների սեփականատերերը հիմնականում չեն կնքում վարձակալության պայմանագրեր, ինչն անորոշության զգացում է առաջացնում հետագա պլանների վերաբերյալ:

Երեխաների հարմարումը

Ինչ վերաբերում է երեխաների հարմարմանը, ապա կարծիքներն իրարամերժ են. հարցվողների մի մասի կարծիքով՝ սկզբնական շրջանում ավելի հեշտ էր տեղահանված երեխաների համար, քանի որ տեղացիներն ավելի պատրաստակամ էին աջակցելու (ինչը ժամանակի ընթացքում մարեց), իսկ մյուս մասի կարծիքով էլ, սկզբնական շրջանում ավելի բարդ էր երեխաների համար, իսկ հիմա, համեմատած սկզբնական փուլի հետ, հարմարվել են:

«Շատ նորմալ ա: Նորմալ, լավ վերաբերվում են երեխաներին: Երեխաները սկզբի մի քանի օրը նեղվում էին, բայց հիմա շատ լավ ա, հարմարվել են, երեխաների հետ խաղում են, ուսուցիչները շատ նորմալ երեխեքին ընդունում են, վերաբերմունքը շատ լավ ա» (Օնոդ, Ֆև, Գեղարքունիքի մարզ):

Թե՛ ծնողների, թե՛ ուսուցիչների կարծիքով, երեխաների հարմարման վրա մեծ ազդեցություն ունեն սոցիալական պայմանները: Եթե երեխան ունի ապահովության և անվտանգության զգացում՝ բնակարանային, նյութական, սոցիալական պաշտպանվածության առումով, ավելի հեշտ է հարմարվում, պակաս ագրեսիվ է, քանի որ տվյալ տարածքը/դպրոցը/միջավայրը ընկալում է որպես իրենը:

«Սկզբից, որ երեխեքը եկան, ավելի բարդ էր իրենց հոգեբանական վիճակը, որովհետև մի մասը մնալու տեղ չունեք, մնում էին ընդհանուր մի տեղ: Հետո կամաց-կամաց էլ վիճակը շտկվեց, որովհետև մի մասը տուն գնեցին, մի մասը վերադարձան, մի մասը թեկուզ վարձով են ապրում, բայց իրանց հիմնական բնակավայրը ունեն, մի քիչ հոգեբանական վիճակը կարգավորվեց: Առաջին օրերին մի քիչ ավելի լարված էին իրանք» (Ուսուցիչ, Ֆև, ք. Գավառ):

Որպես չհարմարվելու ամենատարածված դրսևորումներ, հարցվողների մեծ մասը նշել են երեխաների մեկուսացվածությունը, խմբային քննարկումներին չմասնակցելը, հետևի նստարաններին նստելը, որոշ դեպքերում՝ թեթև վիճաբանությունները:

Փորձագետների կարծիքով, հարմարումը, ներառումը, գործընթաց է, որը ժամանակ է պահանջում:

«... Այնպիսի պարագայում, երբ աշակերտը սոցիալ-էմոցիոնալ կապի մեջ չէ ուսուցչի հետ, չի կարող լրիվ ներառվել դասապրոցեստում: Մենք բախվեցինք այնպիսի իրավիճակի, երբ տեղահանված երեխաները ժամանակ և հնարավորություն չունեցան ամբողջությամբ անցնելու հարմարվողականության շրջանը» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների հարմարումը

Կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող (այսուհետ՝ ԿԱՊԿՈՒ) երեխաների համար միջավայրային պայմանների հարմար լինելն էական է: ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կարիքների վերաբերյալ հարցվողների կողմից ամենից շատ հնչած տարբերակներն են.

- Բնակության վայրի, դպրոցի, այլ անհրաժեշտ կառույցների ֆիզիկական հարմարեցվածություն:
- Հավասար վերաբերմունք շրջապատի անձանց կողմից:
- Համայնքում առկա սոցիալ-վերականգնողական, առողջապահական ծառայությունների առկայություն, հասանելիություն, մասնագիտական կազմի առկայություն:

Հաշմանդամություն ունեցող երեխայի ընտանիքի՝ կացարանով ապահովման հարցում տարածքի հարմարեցվածությունը լրացուցիչ գործոն է, ինչն ավելի է դժվարացրել այդ գործընթացը, քանի որ հարկ էր գտնել կացարան, որը մոտ կլինեք անհրաժեշտ սոցիալ-վերականգնողական կենտրոններին և հարմարեցված կլինեք երեխաների լրացուցիչ կարիքներին: Բացի այդ, որոշ դեպքերում երեխաները կարիք են ունենում առանձնահատուկ պայմանների (օրինակ, առանձին տարածք, որտեղ աղմուկը քիչ

է, հարմարեցված սանհանգույց, զարգացնող խաղեր, տարածք), մինչդեռ ընդհանուր բնակության կացարաններում այդ կարիքներն անտեսվում են:

Թվով քիչ առանցքային տեղեկատվությունը նշեցին, որ իրենց աշխատանքային պրակտիկայում նկատել են դեպքեր, երբ ԿԱՊԿՈՒ երեխաներն ավելի անտեսված վիճակում են ծնողների կողմից, քան մյուս երեխաները:

Ծնողներից շատերը նշել են, որ ԿԱՊԿՈՒ երեխաներն օգտվում են համայնքում գործող կառույցների կողմից մատուցվող ծառայություններից:

ԿԱՊԿՈՒ երեխայի մի ծնող նշել է, որ, չնայած երեխան ունի առանձին պարապմունքների կարիք, սակայն դպրոցը սկզբում չի կարողացել համապատասխան ծառայությունը մատուցել՝ երեխայի փաստաթղթերի պակասի պատճառով: Խնդիրը լուծվել է դպրոցի կողմից համապատասխան կարիքները գնահատող մասնագետին հրավիրելով ու գնահատում կատարելով:

«... հիմնականում հատուկ կարիքներ ունեցող երեխաների հետ անհատական պարապմունքներ են տարվում, որովհետև մենակ իմ տղեն չի, կան դպրոցում մի քանի հոգի: Քանի որ իմ մոտ փաստաթուղթ չկար, ինչի հիման վրա էր իմ երեխուն թողել ներառական սովորելու համար: Իրանք նորից մասնագետներ հրավիրեցին, գնահատում արեցին, իմացան՝ ինչ խնդիր ա իրա մոտ ու որ ընթացքում նորից գան պարապեն, օգնեն երեխային: Ահագին օգնել են» (ԿԱՊԿՈՒ երեխայի մայր):

Հետազոտության ընթացքում երեխաներից մեկը նշել է, որ իր ընտանիքից միայն ինքն է դպրոց գնում, քանի որ իր քույրն ունի կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք:

Ի հակադրություն սրան, կան համայնքներ, որտեղ ԿԱՊԿՈՒ երեխաները չեն ստանում համապատասխան ինստիտուցիոնալ աջակցությունը՝ փաստաթղթերի բացակայության պատճառով և միայն մանկավարժների անհատական ուշադրությանն ու աջակցությանն են արժանանում: Այս մասին ասել է հետազոտությանը մասնակցած դպրոցի տնօրեններից մեկը՝ նշելով, որ որոշել են մասնագետներ կանչել մանկավարժահոգեբանական աջակցության կենտրոնից՝ երեխաների գնահատում կատարելու համար:

Ընդհանուր առմամբ, տեղահամայնքի և նոր բնակության վայր գնալու արդյունքում այն երեխաները, որոնք ունենին կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք, հայտնվել են կրթական գործընթացից դուրս մնալու ռիսկի գոտում: Դրա հիմնական պատճառներն էին՝ տեղի համայնքում համապատասխան մասնագետների (թե՛ գնահատող, թե՛ աջակցող) բացակայությունը և տվյալ համայնքում/դպրոցում առկա ներառման այլ խնդիրները (օրինակ՝ ֆիզիկական միջավայրի հարմարեցվածությունը):

Արձագանքը՝ երեխաների ներառման և հարմարման խոչընդոտներին

Փորձագետների մի մասի կարծիքով, համապատասխան և արդյունավետ աշխատանքներ չեն տարվել ո՛չ տեղաբնակ ուսուցիչների, երեխաների ու ծնողների, ո՛չ տեղահանված երեխաների ու ծնողների հետ: Պատճառներից էին՝ իրավիճակի անկանխատեսելիությունը, հանկարծակիությունը, նախապես չալանավորված և չհամակարգված աշխատանքը և պատասխանատու օղակների թերացումը:

«... ուսուցիչները չունեին անհրաժեշտ պատրաստվածություն, նրանց հոգեբանական աջակցություն չի տրամադրվել: Ես կարծում եմ, որ ուսուցիչները բոլորովին պատրաստ չէին նման իրավիճակի և գործել են ըստ իրենց սահմանային վարքագծի կամ վարքականոնի՝ բարի կամքի դրսևորմամբ...

Այս շրջանում, բացի Արցախից տեղահանված երեխաներից, ուշադրության էին արժանի այն երեխաները, ուսուցիչները և ծնողները, ովքեր պետք է ընդունեին տեղահանվածներին: Փաստացի, նրանք ևս չստացան որևէ հոգեբանական աջակցություն» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Այնուամենայնիվ, ուսուցիչներն իրենց նախաձեռնությամբ նախապատրաստական աշխատանքներ են իրականացրել. գրուցել են աշակերտների հետ, ներկայացրել դասարանին միացող երեխաների իրավիճակը:

«Իմ դասարանի երեխեքի հետ գրույց կազմակերպեցի առանց Արցախից եկած երեխաների ներկայության, ու բացատրեցի՝ իրանց վրա օրինակ բերելով. ենթադրենք ձեզ հետ էսպիսի բան պատահի, որ ձեր տունը թողեք ու գնաք ուրիշ տեղ, ձեզ հետ ինչպե՞ս կվերաբերվեն մարդիկ: Դրանից հետո ավելի հոգատար շրջապատեցին, խաղացին, ու բոլորովին չեքնաց, որ այդ երեխեն նոր ա եկել» (Ուսուցիչ, ՖՆ, ք. Գավառ):

«Մինչև երեխաների գալը, մյուս երեխաների հետ հաստուկ դաստիարակչական աշխատանքներ ենք տարել, անհատական գրույցներ ենք ունեցել, որ իրենք տարհանված են, որ իրենք պատերազմական գոտում են եղել, կարող է հոգեբանական խնդիրներ ունենան, դուք պիտի ներողամիտ լինեք, գրկաբաց ընդունեք: Այդպիսի բաներ շատ է արվել: Դա ոչ միայն իմ կողմից, այլ նաև ողջ ուսուցչական կոլեկտիվի կողմից» (Ուսուցիչ, խորին հարցազրույց, Սյունիքի մարզ):

Դրական, ջերմ մթնոլորտ ապահովելու ձգտումը հաճախ հակառակ ծայրահեղության է հասել՝ անհարկի տարբերակում մտցնելով տեղահանված և տեղաբնակ երեխաների միջև: Մասնավորապես.

«Սկզբից էլ ինձ տալիս էին, որ ես արտագրեն: 9-ի թուղթը, որ արդեն գրած է, տալիս էին, ասում «Ա՛ն, արտագրի» (ՖՆ մյուս մասնակից տղաները համաձայնում են - ՀՔԻ) (Աշակերտ, ՖՆ, ք. Ծաղկաձոր):

Այն ծնողները/խնամակալները, որոնք նկատել էին երեխայի հանդեպ դրական վերաբերմունք ուսուցիչների կողմից, նշում էին, որ չնայած հասկանում են իրենց երեխաներին ընդառաջելը, սակայն դա արհեստական խնդիրներ է ստեղծում երեխաների միջև՝ «Մենք – Դուք» տարանջատում առաջացնելով:

Հարցվող ծնողները/խնամակալներն առաջարկում էին, որ.

«...վերաբերվեն հավասար, չընդառաջեն երեխաներին՝ մտնելով դրության մեջ, լինեն հավասար խիստ», «...դա կապված է նրա հետ, որ այստեղ ուսուցիչները չեն ուզում երեխաներին ընկճեն, մտնում են դրության մեջ և հաճախ ընդառաջում» (Դպրոցականի խնամակալ, խորին հարցազրույց, ք. Ծաղկաձոր):

«Մեր մոտ ինձ թվում է, ոնց որ մի քիչ խիստ էր: Այստեղ չեմ տեսնում խստությունը, բայց միգուցե մտածում են, որ երեխաներն Արցախից են, շատ բան չանեն, որ երեխաները չմտածեն, որ իրանց ճնշում են» (Դպրոցականի ծնող, խորին հարցազրույց, ք. Երևան):

Երեխաներից ոմանք ուսուցիչների հետ փոխհարաբերություններում դժվարություն են համարում նաև այն, որ ուսուցիչները չափից շատ անձնական հետաքրքրությունից բխող հարցեր են տալիս. «Որտեղի՞ց ես, ինչի՞ ես եկել, ի՞նչ գիտես...» (Աշակերտ, ՖՆ, ք. Երևան):

Ուսուցիչների մեծ մասը և առանցքային տեղեկատուները նշեցին, որ մեծ է եղել դպրոցների տնօրենների դերը: Նրանց հետևողականությունից է մեծապես կախված եղել երեխաների հաջող ներառումը:

Չնայած ձեռնարկված քայլերին, որոշ երեխաներ դեռևս չեն հարմարվել: Նրանք շարունակում են ուսուցիչների կողմից տարբերակված մոտեցում զգալ իրենց հանդեպ.

«Ուսուցիչները տենց ասում են, որ տարբերություն չեն դնում, բայց միշտ ասում են, օրինակ՝ Ղարաբաղցիներ՝ յ, էս էջը բացեք, Ծաղկաձորցի երեխաներ ջան՝ էս էջը: Ծաղկաձորցի երեխաներ ջան՝ էս ժամին կգաք, իսկ Ղարաբաղցի երեխաներ՝ էս ժամին» (Աշակերտ, խորին հարցազրույց, ք. Ծաղկաձոր):

«Ինֆորմատիկայի կաբինետի տեղը չգիտեինք ես ու ընկերս... Մի քիչ դասից ուշացանք, մի 15 րոպե: Հետո մեր դասարանից մարդ եկավ, մեզ տարավ: Էդ դասատուն ասում է. «Ֆայտ, եկել եք ի՞նչ անեք, ձեզ բացակա եմ դրել: Գնացեք տուն» (Աշակերտ, ՖՆ, ք. Երևան):

Որոշ երեխաներ տարբերակված վերաբերմունք են զգում տեղաբնակ երեխաների կողմից.

«Ստեղ երեխաները անընդհատ ջոկոդություն են դնում, նեղում են» (Աշակերտ, ՖՆ, Սյունիքի մարզ):

«Միշտ տարբերություն են դնում. արցախցիները սենց են, նենց են» (Աշակերտ, ՖՆ, Սյունիքի մարզ):

Նկատելի է այն օրինաչափությունը, որ աղջիկներն ավելի հեշտ են հարմարվում, քան տղաները: Տղաների պարագայում ավելի վառ է արտահայտված հասակակիցների շրջանում լիդերության պայքարը, ինչն էլ խոչընդոտում է մտերմության ձևավորմանը:

Շատերի կարծիքով էլ, աղջիկներին ավելի շատ են նեղացնում, քան տղաներին, սակայն դա չի հանգեցնում լուրջ կոնֆլիկտների:

Երբեմն դասարաններում ձևավորվում են դարաբաղցի-հայաստանցի ենթախմբեր, որոնց միջև ծավալվում են բանավեճեր, կոնֆլիկտներ:

«... մի քանի անգամ, կռիվ ենք արել, լեզվակռիվ ա եղել Ղարաբաղցի-հայաստանցի» (Աշակերտ, ՖՆ, Սյունիքի մարզ):

Կոնֆլիկտային իրավիճակների մասին երեխաները պատմում են ընտանիքի անդամներին: Երեխաներն այդ հարցերով գրեթե չեն դիմում դաստիարակչին կամ մանկավարժական անձնակազմի այլ ներկայացուցիչների: Մանկավարժներն արձագանքում են այն դեպքերին, որոնք տեսանելի են, մինչդեռ նման կոնֆլիկտային իրավիճակներն ավելի տարածված են դպրոցից դուրս, օրինակ, տուն գնալու կամ էլ դասի գալու ճանապարհին, դասամիջոցներին, և այլն:

Մեծահասակների ազդեցությունը

Հարցվողների գերակշիռ մասը նշեցին, որ մեծահասակները մեծ դեր և ազդեցություն ունեն երեխաների կարծիքի վրա: Ծնողները կարևորում էին այն, որ տանը պետք է աշխատանք տանել թե՛ տեղաբնակ, թե՛ տեղահանված երեխաների հետ՝ միմյանց օգնելու, աջակցելու կարևորությունը շեշտադրելու նպատակով:

«Երեխաները չեն հասկանում, ուղղակի էդ գալիս ա մեծերից: Օրինակ, ես ծնող եմ, իմ երեխուն տենց եմ խրատում. եթե դու գնում ես դպրոց, ոչ մեկին չնեղացնես, ոչ մեկին չցավացնես, ընկերներիդ օգնիր, կանֆեսները կիսիր: Բայց ոչ բոլորն են այդպես» (Ծնող, ՖՆ, ք. Ծաղկաձոր):

«Երեխաների հարցերը գալիս են հիմնականում մեծերից: Հիմնականում երեխան քանի որ հասկացող ա, ասում ա՝ մամա, ես բացատրել եմ, որ բոլորս էլ հայ ենք, դարաբաղդի-հայաստանցի չկա, մենք էլ ենք հայ, իրանք մեղավոր չեն, որ էս կարգավիճակում են» (Ծնող, ՖՆ, ք. Ծաղկաձոր):

Որպեսզի երեխաների հարմարումն ավելի արդյունավետ լինի, ուսուցիչներից շատերը նշել են, որ գուցահեռ աշխատանքներ են տարել թե տեղաբնակ, թե տեղահանված երեխաների ծնողների հետ: Ուսուցիչները, հատկապես դասղեկները, հանդիպումներ/քննարկումներ են կազմակերպել նրանց հետ: Հետաքրքրական էր դպրոցներից մեկի փորձը, այն է՝ դասարանի օնլայն հարթակի կիրառումը՝ ծնողների ծանոթացման, փոխադարձ աջակցության հնարավորությունների ընդլայնման նպատակով:

«... ես ներկայացնում եմ, որ էսինչ երեխան եկել ա մեր դպրոց, հաղորդագրություն եմ ուղարկում ծնողներին: Բոլորին տեղեկացնելուց հետո, երեխայի ծնողին եմ ասում, որ մտնի... գրում են՝ շնորհավորում ենք ձեր գալուստը, նենց հոգատար վերաբերմունք են ցուցաբերում... ուրախ ենք, որ եկել եք, որ մեր երեխեքի հետ պիտի սովորեն ձեր երեխաները...» (Ուսուցիչ, ՖՆ, ք. Գավառ):

Ուսուցիչները նշում են, որ այդ հանդիպումներն ավելի ինտենսիվ էին սկզբնական շրջանում, ինչպես նաև ծնողների կողմից հետաքրքրվածությունն ավելի բարձր էր սկզբնական շրջանում, ինչը ներկայումս նվազել է: Ուսուցիչներից շատերը դա կապում էին նրա հետ, որ տեղահանված երեխաները/ընտանիքներն արդեն բնականոն ընթացքի մեջ են, հիմնականում հարմարված են նոր միջավայրին:

Բարբառային դժվարությունները

Ներառման հարցում խոչընդոտներից է բարբառային տարբերությունը, որի ազդեցությունը մեծ է կամ փոքր՝ կախված վայրից: ՀՀ այն մարզերում, որոնց բարբառը նման է Արցախի բարբառին, խնդիրներ գրեթե չկան: Այլ մարզերում եղել են որոշ դժվարություններ, սակայն նաև այն պատճառով, որ այդ մարզերի բարբառը դժվար հասկանալի է անգամ հայաստանաբնակ անձանց համար:

Դրական, մեղմացնող գործոն էր այն հանգամանքը, որ դպրոցում գրական հայերենով են անցկացվում դասերը:

Որոշ երեխաներ նշել են բարբառային դժվարությունների մասին՝ համարելով այն թե դասընկերների, թե ուսուցիչների հետ սահուն հաղորդակցման խոչընդոտ, երբեմն՝ հասկացված չլինելու գլխավոր գործոն:

«Էնտեղ (նկատի ունեն՝ ԼՂ դպրոցում – ՀՔԻ) բարբառով էին խոսում: Կարող է հստեղ գրական նենց բառասեն, որ մենք չհասկանանք, բայց էնտեղ մենք ամեն մի բառ հասկանում էինք: Էստեղ չնայած կրկնում են, բայց մեկ է՝ նենց չեն բացատրում, որ նորմալ հասկանանք» (Աշակերտ, ՖՆ, ք. Երևան):

«Օրինակ, այսօր, ֆիզկուլտի ժամին ասեցի «կարում չում» (նշանակում է՝ չեմ կարողանում – ՀՔԻ), ինձ չհասկացան» (Աշակերտուհի, ՖՆ, ք. Երևան):

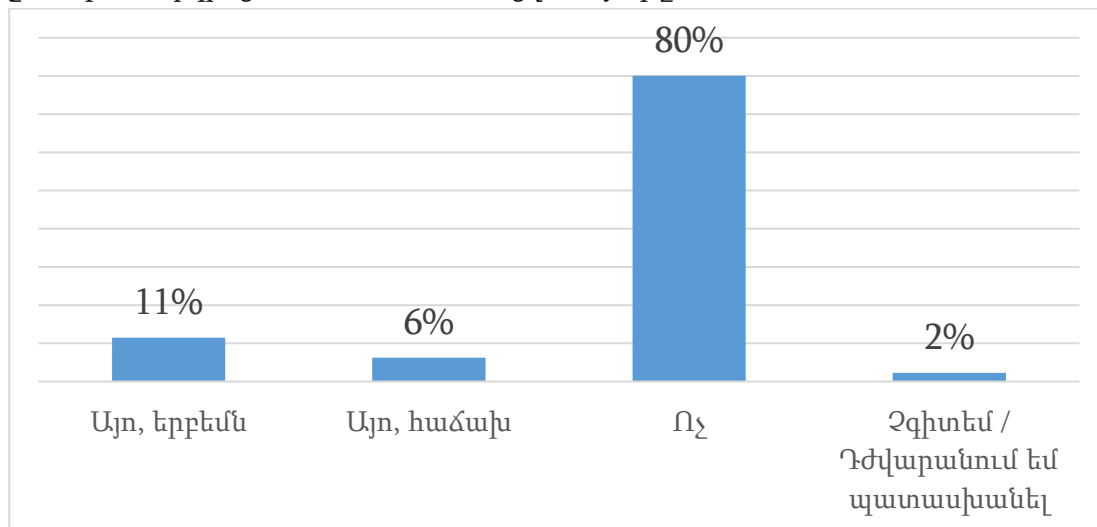
Հարցվողների մեծ մասը նշել է, որ այս խնդիրն աստիճանաբար լուծվում է և միտում ունի հարթվելու, քանի որ ժամանակի ընթացքում արդեն սովորում են միմյանց մշակույթը, առանձնահատկությունները, ներառյալ՝ լեզվական առանձնահատկությունները:

Հետաքրքիր է, որ հաղորդակցման դժվարություններն ավելի ակնհայտ էին ծնողների հետ շփման մեջ:

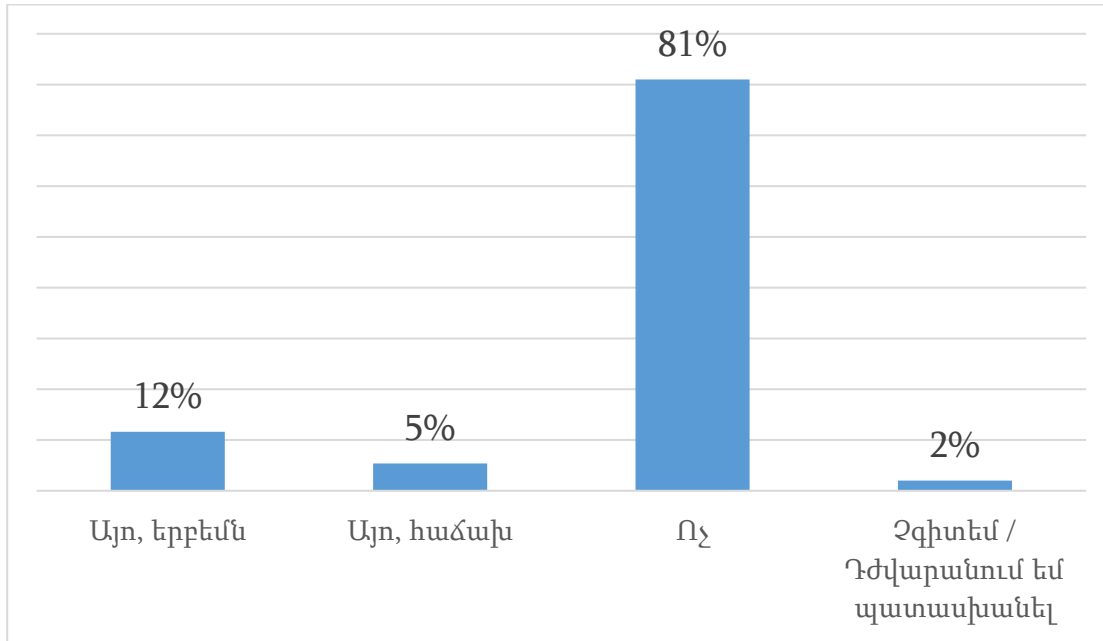
«Իմ դասարանում բարբառային բառեր ավելի շատ նկատել եմ ծնողների շրջանում: Ծնողները, որ գալիս էին, երեխաներին բերում էին, իրենց լեզուն շատ դժվարությամբ էի հասկանում, իսկ երեխաների շրջանում էդ նույն բարբառը չեմ նկատել» (Ուսուցիչ, ՖՆ, ք. Գավառ):

Առցանց հարցման մասնակիցները ևս պատասխանել են այս թեմային առնչվող հարցերին, և պատասխանների բաշխումները ներկայացված են ստորև՝ Գծապատկեր 5-ում և 6-ում:

Գծապատկեր 5. «Եղե՞լ է այնպիսի իրավիճակ, որ բարբառի տարբերության պատճառով երեխան չհասկանա դպրոցում (ՀՀ-ում) մատուցված նյութը» (N = 802):



Գծապատկեր 6. «Եղե՞լ է այնպիսի իրավիճակ, որ բարբառի տարբերության պատճառով երեխան չկարողանա կամ դժվարանա շփվել համադասարանցիների հետ (ՀՀ-ում)» (N = 800):



Այսպիսով, երեխաների 17%-ը բարբառի պատճառով դժվարություններ է ունեցել ինչպես դպրոցում մատուցված նյութը հասկանալու, այնպես էլ՝ հասակակիցների հետ շփվելու առումով:

Կրթության հասանելիություն և մատչելիություն

Ճգնաժամային իրավիճակներում (մասնավորապես՝ պատերազմական իրավիճակում), պետությունների կողմից կրթության իրավունքի մատչելիության ապահովումը կարող է ամենաառաջնահերթ գործողություն չհամարվել: Սակայն, ի հակադրություն դրա, կրթությունն այսպիսի իրավիճակներում կարող է խաղալ կարևոր դեր՝ տեղահանված անձանց այլ բնակավայրում հարմարվելու և կյանքի «նորմալության»-ը (սովորական կյանքին) վերադառնալու տեսանկյունից:

Որակյալ կրթության հասանելիության ու մատչելիության մասին խոսելիս, կարևոր է հիշել Կատերինա Տոմաչեվսկու առաջ քաշած որակյալ կրթության 4 բաղադրիչները, որոնցից են մատչելիությունն ու հասանելիությունը: Համաձայն Տոմաչեվսկու, մատչելիության և հասանելիության մեջ են մտնում դպրոցների ազատ ստեղծումն ու փակումը, ֆինանսավորումը (պետական ու մասնավոր), ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման չափանիշները, ուսուցիչների աշխատանքային պայմանները, կրթության անվճար լինելը, ծնողների ազատ ընտրությունը, և այլն²⁹: Ի լրումն այս բաղադրիչների, Ճգնաժամային իրավիճակներում կրթության հասանելիության ու միջավայրի վերաբերյալ «Կրթության նվազագույն պայմաններ»-ի ձեռնարկը առանձնացում է 3 հիմնական կետ³⁰.

1. **Հավասար հասանելիություն** (բոլոր անձինք ունեն որակյալ և համապատասխան կրթության հասանելիություն):
2. **Պաշտպանություն և բարեկեցություն** (կրթական միջավայրն անվտանգ և ապահով է, և նպաստում է սովորողների, ուսուցիչների և կրթական անձնակազմի պաշտպանությանը և հոգեւոցիալական բարեկեցությանը):
3. **Հարմարություններ ու ծառայություններ** (կրթական հաստատությունները խթանում են սովորողների, ուսուցիչների և կրթական անձնակազմի անվտանգությունն ու բարեկեցությունը, դրանք կապված են առողջության, սննդի, հոգեբանական և պաշտպանության ծառայությունների հետ):

Երեխաների ուղղորդումը՝ կրթական հաստատություններ

Վերոնշյալ կետերից բխում են մի շարք գործողություններ, որոնք պատերազմական իրավիճակներում պետությունները պետք է ձեռնարկեն՝ տեղահանված կամ տարահանված երեխաների կրթության հասանելիությունն ու մատչելիությունն ապահովելու համար, ինչպես օրինակ՝ տեղացի ու տեղահանված երեխաների միջև հավասար պայմանների ստեղծումը՝ խուսափելու համար որևէ մեկի՝ կրթությունից դուրս մնալուց: Սրա համար անհրաժեշտ է ունենալ ընտանիքների ու երեխաների վերաբերյալ միասնական տվյալների բազա, որտեղ կառանձնացվի դպրոցահասակ երեխաների թվաքանակը՝ ոչ միայն նրանց կրթական հաստատություն արագորեն ուղղորդելու, այլ նաև կրթական հաստատություններում համապատասխան պայմաններ ստեղծելու համար:

Այս տեսանկյունից, հետազոտության արդյունքում պարզվել է, որ ԿԳՄՄՆ 2020 թ. հոկտեմբերի 5-ի հրահանգից հետո (առ այն, որ բոլոր տեղահանված երեխաները պետք է հաճախեն իրենց համայնքի դպրոցները) տարբեր համայնքներում ուղղորդումները և տեղահանված երեխաների՝ կրթական

²⁹ Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable, p. 14, <https://bit.ly/34ro7iO>:

³⁰ Minimum Standards for Education: Preparedness, Response Recovery, p. 55, <https://bit.ly/3udzbbKK>.

գործընթացներում ներառումը սեպտեմբեր-դեկտեմբեր ամիսներին տեղի է ունեցել տարբեր եղանակներով.

- Մարզպետարանների կողմից հավաքված տվյալներով երեխաների ուղղորդում:
- Համայնքի սոցիալական աշխատողից կողմից հավաքված տվյալներով երեխաների ուղղորդում:
- Դպրոցների տնօրենների ու անձնակազմի կողմից հավաքված տվյալներով երեխաների ուղղորդում:
- Ընդհանուր կացարաններում պատասխանատուների կողմից հավաքված տվյալներով երեխաների ուղղորդում:
- Երեխաների ընդունելություն՝ ծնողների կամ խնամակալների ուղղակի միջնորդությամբ:

Միևնույն համայնքում կարող էին միաժամանակ գործադրվել տվյալների հավաքման և երեխաների ուղղորդման տարբեր ձևեր: Օրինակ, ինչպես պարզվեց Արմավիրի մարզի Արշալույս համայնքում ուսուցիչների հետ ՖԽ միջոցով, համայնքի դպրոցի տնօրենն ու անձնակազմից մեկ ներկայացուցիչ գնացել են տեղի մանկապարտեզը (որտեղ ժամանակավորապես բնակվում էին տեղահանված ընտանիքները) և նրանցից հավաքել են երեխաների տվյալները:

Նույն բնակավայրում ծնողներից մի քանիսը նշեցին, որ քանի որ ավելի ուշ են եկել այդ համայնք, իրենք են տարել երեխաներին դպրոց:

Հարկ է նշել, որ կրթությունից դուրս մնացած և ներկայումս կրթությունից դուրս մնացող տեղահանված երեխաների հարցը դեռևս արդիական է ՀՀ տարբեր մարզերում ու համայնքներում: Հետազոտության արդյունքում հայտնաբերվել են այնպիսի երեխաներ, որոնք կրթությունից դուրս են մնում բաց թողած դասերը չլրացնելու և չհասկանալու պատճառով, իսկ ոմանց ծնողներն էլ նախընտրում են, որ երեխաները մնան նույն դասարանում: Ի հակադրություն սրան, պետական կառույցներում հստակ չեն կրթությունից դուրս մնացած երեխաների թվերը:

Կրթության իրավունքի վերաբերյալ միջազգային փաստաթղթերում և ՀՀ օրենսդրությամբ (կրթության և հանրակրթության մասին օրենքներով) սահմանվում է, որ յուրաքանչյուր ծնող կարող է ընտրել իր երեխայի համար հարմար կրթական հաստատություն: Սակայն այս դրույթները գործնականում չեն կիրառվում ՀՀ այն քաղաքացիների համար, որոնք ապրում են մարզերում և հատկապես փոքր բնակավայրերում: Նույն խնդրին բախվեցին նաև ԼՂ-ից տեղահանված ընտանիքները թե՛ պատերազմի օրերին, թե՛ դրանից հետո: Փոքր համայնքներում կացարան գտած կամ բնակություն հաստատած ընտանիքները իրենց երեխաներին տարել են այդ համայնքի միակ դպրոցը: Հարկ է նշել, որ ԿԳՄՄՆ համապատասխան հրահանգում նաև ասվում էր, որ նույնիսկ եթե դպրոցում արդեն սպառված են ըստ օրենքի աշակերտներ ընդունելու տեղերը, դպրոցը պարտավոր է ընդունել տեղահանված երեխաներին: Դպրոցի ընտրության հնարավորության՝ սահմանափակ լինելու մասին նշում էին նաև ծնողները, ինչը, սակայն, համարում էին երկրորդական խնդիր՝ կարևորելով երեխայի՝ կրթություն ստանալու հնարավորությունը:

«Այլընտրանքի հնարավորություն չի եղել, ես եկել եմ այս համայնք: Եկել եմ, դպրոցի տնօրենի հետ խոսել եմ, և երեխային բերել եմ դպրոց» (Դպրոցահասակ երեխայի պապիկ/խնամակալ):

Երբեմն նաև երեխայի՝ դպրոց ուղղորդումն ու դպրոցի ընտրությունը տեղի է ունեցել տեղաբնակների, կամ տեղահանված անձանց ընկերների, ազգականների միջոցով.

«Դե ասենք չեմ ճանաչել տեղանքը, բան: Ունեցել եմ մոտիկ ընկերուհիներ, ծանոթներ, իրենք են անձամբ տարել դպրոց, ծանոթացրել: Էդպես, մեծ սիրով, հոգատարությամբ» (Երեք դպրոցահասակ երեխաների մայր):

Հարցվող խնամակալներից ոմանք նշում էին, որ դպրոցի ընտրության հարցում մեծ դեր է ունեցել կացարանի՝ տվյալ դպրոցին մոտ լինելը: Պատճառաբանությունն այն էր, որ տեղանքին ծանոթ չէին և ավելի անվտանգ էր երեխաներին ուղարկել մոտ դպրոց.

«Որպես մոտիկ, հա, որ մոտիկ դպրոց գնա էլի: Որ տեղանքին անծանոթ էինք, որ ինչքան մոտիկ լինի մեզ, էդքան ավելի լավ կլինի» (Երկու դպրոցահասակ երեխաների մայր):

Դպրոցների հասանելիություն և ճանապարհի անվտանգություն

Երբեմն, կախված համայնքից, դպրոցի հեռավորությունն ու ճանապարհի անվտանգությունը ևս հավելյալ խնդիր է դարձել ծնողների և երեխաների համար: Հետազոտության ընթացքում նմանատիպ կարծիք արտահայտած ծնողները նշում էին, որ ավելի շատ անհանգստանում են դպրոցի ճանապարհի անվտանգությունից ու ճանապարհին առկա շներից.

Կրթական հաստատության՝ հեռու և ճանապարհի՝ վտանգավոր լինելու մասին խոսել են հատկապես Կոտայքի մարզի Ծաղկաձոր համայնքի ընդհանուր կացարաններում բնակվող ընտանիքները: Նրանք նշել են, որ հեռավորության հարցը լուծելու համար երբեմն տրանսպորտ է տրամադրվել համայնքապետարանի, երբեմն էլ՝ բարերարների կողմից: Նշվում էր, որ ձմռանը հատկացվում էին ավտոբուսներ, իսկ հիմա (հետազոտության իրականացման պահին՝ 2021 թ. մայիսին) երբեմն ավտոբուսներ կան, երբեմն՝ ոչ:

Տրանսպորտային խնդիրների՝ տեղային և իրավիճակային լուծումների մասին է նշվել նաև մարզպետարանի համապատասխան բաժնի աշխատակիցը.

«... տեղային լուծումներ են, բայց դրանք արված են: Բոլոր երեխաներին այդ հնարավորությունը տրված է՝ տրանսպորտից օգտվելու, եթե իրենց հյուրանոցը հեռու է, և այլն: Մենք և՛ համայնքների միջոցներով ենք արել դա, և՛ կազմակերպություններ են տարբեր եղել, որոնք տրանսպորտ են տրամադրել երեխաների տեղաշարժի համար...» (Մարզպետարանի կրթության բաժնի աշխատակից):

Դպրոցի հեռավորության մասին նշում են նաև այլ մարզերում բնակվող ծնողներ, ինչը ներկայումս ևս խնդիր է ծնողների և երեխաների համար: Հանրակրթական պետական ուսումնական հաստատությունների մանկավարժներին և դպրոցահասակ երեխաներին տրանսպորտային ծառայությունների դիմաց փոխհատուցման կարգը սահմանում է, որ, անկախ հեռավորությունից, երեխային պետք է տրվի փոխհատուցում. «... դպրոցահասակ երեխաներին, որոնք իրենց փաստացի բնակության վայրում (համայնքում, բնակավայրում) հաստատության բացակայությամբ պայմանավորված կամ առկա հաստատությունում տվյալ մակարդակի ծրագրի (հաշվի առնելով նաև

լեզվային առանձնահատկությունները) բացակայությամբ պայմանավորված ուսումը ստանում են այլ բնակավայրում տեղակայված հաստատությունում»³¹:

Առցանց հարցման մասնակիցներից 805-ը (824-ից) պատասխանել են դպրոց գնալու եղանակների մասին հարցին: Նրանց մեծամասնությունը (602 հարցվող կամ 74.8%) նշել է, որ երեխան դպրոց է գնում ոտքով: Դպրոց հասնելու մյուս տարբերակներն են, ըստ տարածվածության, հանրային տրանսպորտը, ընտանիքի մեքենան և տաքսին:

Ոտքով դպրոց գնալու պարագայում (ըստ այս հարցին պատասխանած 717 հարցվողների), երեխաների մոտ 14%-ը դպրոց է հասնում մինչև 5 րոպեում, 33%-ը՝ 5-ից մինչև 10 րոպեում, իսկ 39%-ը՝ 10-ից մինչև 25 րոպեում:

Հարցվողների 12%-ը (83 հարցվող) նշել է, որ երեխան ոտքով դպրոց է հասնում 25-ից մինչև 40 րոպեում, իսկ 2%-ը (16 հարցվող) նշել է 40 րոպեից ավելի ժամանակի մասին:

Այսպիսով, շուրջ 100 երեխա (միայն այս հետազոտության շրջանակներում բացահայտված) զգալի ժամանակ է ծախսում դպրոց հասնելու համար (կրկնակի՝ գնալու և հետդարձի համար), ինչը կարելի է համարել ժամանակի ոչ արդյունավետ վատնում:

Հետաքրքիր է, որ մեքենայով կամ տրանսպորտով դպրոց գնացող երեխաների դեպքում նույնպես զգալի ժամանակ է ծախսվում ճանապարհի վրա: Ըստ այս հարցին պատասխանած 385 հարցվողների, մեքենայով/տրանսպորտով երեխաների մոտ 69%-ը դպրոց է հասնում մինչև 10 րոպեում, իսկ 19%-ը՝ 10-ից մինչև 25 րոպեում:

Հատկանշական է, որ երեխաների 8%-ը (31) 25-ից մինչև 40 րոպեում է հասնում դպրոց անգամ մեքենայով/տրանսպորտով, իսկ 3%-ը (13) 40 րոպեից ավելի ժամանակ է ծախսում դրա համար:

Մասնակցությունն առցանց դասերին

Կրթական գործընթացները քննելիս կարևոր է ընդգծել, որ դեռևս 2020 թ. մարտ ամսից ՀՀ-ում կրթությունն իրականացվում էր առցանց կամ հեռավար եղանակով: Չնայած ԿԳՄՄՆ հայտարարությանը, որ 2020 թ. սեպտեմբերի 15-ից դասերը վերսկսվելու են, այդ օրերին հրապարակվեց նաև հակահամաճարակային կանոնների ուղեցույցը, որով հանրակրթական ուսումնական հաստատությունները պետք է առաջնորդվեն՝ կրթությունը կազմակերպելիս: Հոկտեմբերի սկզբին, պատերազմական և արտակարգ դրությունից ելնելով, ՀՀ-ում կրթական հաստատություններում սահմանվեց 4-շաբաթյա արձակուրդ, որն ավարտվեց նոյեմբերի 13-ին³²: Դպրոցների մի մասում և հատկապես տարրական դասարաններում կրթությունը, որոշակի սահմանափակումներով, սկսեց իրականացվել դեմ առ դեմ եղանակով՝ հետևելով հակահամաճարակային կանոններին, իսկ մյուս մասում, մասնավորապես՝ 5-12-րդ դասարաններում, դեռևս առցանց եղանակով:

Տեղահանված երեխաների կրթական գործընթացի վերաբերյալ համապարփակ տվյալներ ստանալու համար, հարցազրույցներում քննարկվել է նաև ընտանիքների՝ դեռևս Արցախում գտնվելու ժամանակահատվածը: ԼՂ հանրակրթական հաստատությունների մի մասը 2020 թ. մարտ-հունիս

³¹ Հանրակրթական պետական ուսումնական հաստատությունների մակավարժներին և դպրոցահասակ երեխաներին տրանսպորտային ծառայությունների դիմաց փոխհատուցման կարգ, <https://bit.ly/3g1jCRz>:

³² Նոյեմբերի 13-ից ուսումնական գործընթացը վերսկսվում է, <https://bit.ly/2RUr5d7>:

ամիսներին անցել է հեռավար ուսուցման, իսկ մյուս մասը՝ աշակերտների սակավության պատճառով շարունակել է դեմ առ դեմ կրթական գործընթացը: Առցանց կազմակերպված դասերի վերաբերյալ խնդիրներից ամենատարածվածն ու ամենաշատ կրկնվողը եղել է ԼՂ-ում ինտերնետ կապի ցածր որակի խնդիրը, ինչի արդյունքում երեխաներից շատերը կրթական գործընթացին մասնակցել են մասնակիորեն:

Մասնավորապես, աշակերտները նշել են, որ ԼՂ-ում կապի խնդիր է եղել.

«Դասին միանում էի հեռախոսով, ինտերնետ կապի խնդիր է եղել» (16-ամյա դպրոցահասակ աղջիկ):

«Արցախում առցանց դասերին մասնակցել եմ, հեռախոսով էինք հիմնականում միանում: Երկու օրը մեկ միանում էինք, դժվարությունները հիմնականում կապի հետ էր կապված: Ինտերնետ կապը մի քիչ լավ չէր Ղարաբաղում: Հիմնականում էտ էր դժվարացնում օնլայն դասընթացներին մասնակցելը» (19-ամյա դպրոցահասակ տղա):

Երեխաներից մյուսը նշել է.

«Մեզ մի հատ խումբ ա եղել, օնլայն դասեր են ուղարկել, բայց չենք արել» (Դպրոցահասակ երեխա):

Որոշ ծնողներ էլ նշել են, որ դպրոցի փոքր լինելու պատճառով առցանց կրթություն չի իրականացվել, փոխարենը երեխաները հաճախել են դպրոց:

Առցանց հարցման մասնակիցներին ուղղված հարցերից մեկն իրենց խնամքին գտնվող երեխաների՝ ՀՀ-ում առցանց դասերի մասնակցելու մասին էր: Այս հարցին պատասխանած 817 (824-ից) հարցվողներից 461-ը (56.4%) նշել է, որ երեխան ՀՀ-ում չի մասնակցել առցանց դասերի:

Բացասական պատասխան տված 461 հարցվողներից 295-ը պատասխանել են նաև հաջորդ հարցին՝ առցանց դասերի չմասնակցելու պատճառների մասին:

Նրանց գրեթե 50%-ը նշել է, որ երեխաները չեն մասնակցել առցանց դասերի այն պարզ պատճառով, որ երբ դպրոց հաճախելու հնարավորություն են ունեցել, դեմ առ դեմ դասերն արդեն վերսկսված էին: Կամ՝ տարրական դասարանների երեխաներ էին, և չունեին առցանց դասեր:

Ընդհանուր առմամբ, տեղահանված երեխաների բացարձակ մեծամասնությունը ՀՀ-ում գնացել է դասի, երբ նման հնարավորություն է եղել և առցանց դասերում ներգրավվելու կարիք չի եղել:

Այնուամենայնիվ, զգալի թվով պատասխաններ են տրվել նաև այն խոչընդոտների մասին, որոնց պատճառով երեխաները չեն կարողացել միանալ առցանց դասերին (դրանց առկայության ժամանակ): Այսպես, հարցվողների մոտ 6%-ը (18) նշել է ինտերնետ կապի բացակայության կամ թույլ որակի, իսկ մոտ 30%-ը (89)՝ տեխնիկական սարքերի (հեռախոս, պլանշետ, համակարգիչ) բացակայության պատճառով առցանց դասերը բաց թողնելու մասին: Հարցվողների մոտ 5%-ն (14) էլ նշել է միաժամանակ 2 պատճառն էլ՝ և ինտերնետ կապը, և տեխնիկական սարքերը:

Հարցվողներից 5-ը կացարանի հաճախակի փոփոխությունն են նշել որպես առցանց դասերին չմասնակցելու պատճառ (ինչը, հավանաբար, կարող էր հանգեցնել նաև ինտերնետ կապի բացակայության կամ վատ որակի):

Եզակի պատասխաններ են եղել նաև այն մասին, որ առցանց դասերին մասնակցելուն խոչընդոտել են սթրեսային վիճակը (երեխայի կամ ծնողի), ՀՀ-ում մնալու կամ ԼՂ վերադառնալու հետ կապված անորոշությունը, միջավայրին չհարմարվելը, ցանկության բացակայությունը, և այլն:

ՀՀ-ում առցանց դասերին մասնակցության վերաբերյալ առավել հետաքրքրական մեջբերումները՝ խորին հարցազրույցներից, ներկայացված են ստորև:

«Մենք էլ սկզբից ունեինք խնդիր, չունեինք հեռախոսներ, չէինք կարողանում դասերին նորմալ մասնակցել, կեսից դուրս էի գալիս, իմ փոքրիկ եղբայրն էր մտնում, հետո քույրիկը, հետո կապի խնդիր ենք ունեցել» (16-ամյա դպրոցահասակ աղջիկ)

«Դասերին միացել եմ մամայի հեռախոսով, բայց քանի որ զանգեր էին լինում, կեսից ընդհատվում էր, չէի կարողանում նորմալ մասնակցել» (16-ամյա դպրոցահասակ աղջիկ):

Առցանց կրթությունից անցումը՝ դեմ առ դեմ կրթության, էականորեն մեղմեց երեխաների՝ կրթությունից դուրս մնալու ռիսկերը: Որոշ կազմակերպություններ, ինչպիսիք են՝ ՍԶԻ-ն, «Դասավանդիր Հայաստանը», ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամը, տարբեր մարզերում տեղահանված երեխաներին տրամադրել են պլանշետներ՝ առցանց դասերին միանալու համար:

Կրթությունից դուրս մնացած երեխաներ

Ճգնաժամային իրավիճակներում (մասնավորապես պատերազմի և տեղահանման հետևանքով) կարևորագույն խնդիրներից մյուսը տեղահանված երեխաների՝ կրթությունից դուրս մնալու հանգամանքն է, որին հանգեցնող գործոններն են.

- **Մինչև կրթական գործընթացում ներգրավվելը՝** կրթական հաստատություն մուտք գործելիս տեղահանված երեխայից, նրա ընտանիքից կամ խնամակալից փաստաթղթերի պահանջը, կրթական հաստատության տեղակայման վերաբերյալ տեղեկատվության բացակայությունը, հաստատության ֆիզիկական ոչ մատչելի պայմանները, ներառյալ՝ հեռավորությունը տվյալ բնակավայրից, ուսումնական պարագաներ չունենալը:

- **Բուն կրթական գործընթացում՝** որակյալ կրթության ապահովման բացը, կրթական ծրագրերի տարբերությունը, բաց թողնված դասերի քանակն ու դրա արդյունքում նույն կրթական մակարդակում կամ տարում մնալու ռիսկը, կրթական հաստատության պատրաստված չլինելը՝ անհրաժեշտ տարածք ու համապատասխան քանակի դասարաններ, նստարաններ, դասագրքեր ու այլ միջոցներ չունենալը: Ինչպես նաև՝ կրթական հաստատությունում տարբերակված մոտեցումը, խտրականությունն ու բռնությունը:

ՀՀ-ում յուրաքանչյուր երեխա, անկախ իր ծագումից կամ կարգավիճակից, պետք է ստանա 12-ամյա պարտադիր կրթություն, իսկ կրթությունից դուրս մնացած երեխաներին կրթական գործընթացներում վերաներառելու համար համապատասխան կարգ ու կարգավորումներ են գործում (մինչև 2021 թ. փետրվար ամիսը գործել է այլ կարգ, իսկ դրանից հետո հաստատվել է նոր կարգ): 2020 թ. սեպտեմբեր-դեկտեմբեր ամիսներին կրթությունից դուրս մնացած երեխաների բացահայտման և ուղղորդման՝ դեռևս գործող կարգում կային որոշակի խնդիրներ, որոնք կապված էին պատասխանատու պետական

կառույցի՝ կրթությունից դուրս մնացած երեխային բացահայտելու և նրան կրթական գործընթաց վերադարձնելու հետ: Այսպես, ՀՀ ընտանեկան օրենսգիրքը սահմանում էր, որ երեխաների իրավունքների խախտման ու դրա բացահայտման (մասնավորապես՝ ծնողների կողմից երեխային դաստիարակելու, կրթության տալու պարտականությունը չկատարելու կամ ոչ պատշաճ կատարելու դեպքերում), ինչպես նաև՝ պաշտպանության համար պատասխանատու է ՏԻՄ խնամակալության և հոգաբարձության մարմինը, այնինչ ՏԻՄ մասին օրենքում վերջիններս նման գործառույթ չունեն³³: Համաձայն նոր կարգի 7-րդ կետի, որն ընդունվել է 2021 թ. փետրվարի 11-ին.

«Էլեկտրոնային ենթահամակարգում պարտադիր կրթությունից դուրս մնացած երեխաների վերաբերյալ տեղեկության ստացումից հետո տվյալ տարածքի ԽՀՄ-ն և տարածքի սոցիալական գործակալությունը երեք աշխատանքային օրվա ընթացքում քայլեր են ձեռնարկում նշված երեխաների կարգավիճակը ճշտելու, ուսումնական հաստատությունը չդիմելու պատճառները բացահայտելու, ՀՀ կառավարության 2015 թվականի սեպտեմբերի 10-ի N 1061-Ն որոշմամբ սահմանված կարգով սոցիալական դեպք վարելու համար՝ ապահովելով երեխայի դպրոց հաճախելը»³⁴:

Գործընթացի ողջ շղթան ներառում է որոշումներ կայացնողներին, ոստիկանությանը, ՏԻՄ-երին, ինչպես նաև՝ առողջապահական օղակը (ելնելով երեխայի առողջական խնդիրներից) :

Մարզպետարանի աշխատակիցներն էլեկտրոնային համակարգի մասին նշում էին, որ համակարգը նոր կարգում (կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման կարգ) ներառված է, սակայն դեռևս չի գործում.

«Կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ներգրավվման կարգ է ստեղծվել, որի համաձայն, գոյություն ունի հատուկ կայք, որտեղ, եթե սովորողը չի հաճախում դպրոց, որոշակի ժամանակ հետո այդ կայքում նշում է արվում: Այդ նշման արդյունքում մի քանի տարբեր կառույցների գնում է տեղեկատվություն, և մի քանի տարբեր կառույցներ սկսում են զբաղվել երեխայի ներգրավվման հարցով: Բավական լավ կայք է: Այն դեռևս չի գործարկվում: Շուտով երևի կգործարկվի» (Մարզպետարանի կրթության վարչության աշխատակից):

Կրթության ոլորտի փորձագետները նշում էին, որ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների խնդիրներով հիմնականում զբաղվում էին միայն համայնքային սոցիալական աշխատողները: Մակայն այստեղ էլ խնդիրն այն է, որ ՀՀ ոչ բոլոր համայնքներում կան սոցիալական աշխատողներ: Մյուս կողմից, դեռևս համավարակի ժամանակաշրջանից, սոցիալական աշխատողի ուսերին դրված էր մեծ բեռ, իսկ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերումն, ինչպես արդեն օրենքից պարզ է դառնում, միայն սոցիալական աշխատողի պարտականությունը չէ, այլ մի շարք գերատեսչությունների (այդ թվում նաև ոստիկանության) իրավասության շրջանակներում է:

Փորձագետներից մեկը նշել է, որ այն համայնքներում, որտեղ կային սոցիալական աշխատողներ, կրթությունից դուրս մնացած կամ տեղահանված երեխաների՝ կրթական հաստատություններ ուղղորդելը կատարվում էր հետևյալ կերպ.

«Մենք գնահատել ենք տեղահանված ընտանիքներում կարիքները, այնուհետև դպրոցահասակ երեխաներին ուղղորդել ենք մոտակա ուսումնական հաստատություն՝ ամեն բան անելով, որպեսզի երեխաները հաճախեն դպրոցներ:

³³ ՀՀ ընտանեկան օրենսգիրք, հոդված 43, <https://bit.ly/3yDzeCZ>:

³⁴ Պարտադիր կրթությունից դուրս մնացած երեխաների բացահայտման և ուղղորդման կարգ, <https://bit.ly/2RPy1bb>:

Չնայած եղել են դեպքեր, երբ ծնողները երկմտել են երեխային դպրոց ուղարկելու հարցում, պայմանավորված հիմնական բնակության վայր չունենալով: Նման պարագայում մենք անմիջապես աշխատել ենք տվյալ ծնողի հետ՝ բացատրելով, թե ինչու պետք է իր երեխայի կրթությունն ստանալու իրավունքի կարևորությունը լինի առաջին տեղում:

Մակայն համայնքներում, որտեղ չկան համայնքային սոցիալական աշխատողներ, նման աշխատանքների իրականացումը մի փոքր բարդանում է» (Գրթության և սոցիալական ոլորտի փորձագետ):

Ընտանիքների հետ ուղղակի աշխատանքի միջոցով երեխաներին հաշվառելու և կրթական գործընթացում ներառելու մասին էին խոսում նաև տարբեր մարզպետարանների կրթության վարչությունների աշխատակիցները: Նրանք նշում էին, որ տնայցերի արդյունքում էին ստանում տվյալներ և կատարում ուղղորդում:

«Մենք տնից տուն, հյուրանոցից հյուրանոց գնալով՝ այդ մարդկանց հորդորում էինք երեխաներին բերել դպրոց: Հավաքում էինք դպրոցներում եղած սովորողների քանակը, դրանից բացի հավաքվում էր համայնքների կողմից եղած տվյալները, այդ երկուսն իրար հետ համադրելով՝ մենք տեսնում էինք, թե ինչքան երեխա չի գնացել ու սկսում էինք դրանց որոնման և ուղղորդման աշխատանքները:

Բացի դրանից, նաև տեղահանվածների մասով միգրացիոն ծառայությունը հաղորդում էր տվյալներ, որ կարողանայինք տեղեկացված լինել» (Մարզպետարանի կրթության վարչության աշխատակից):

Երեխաների՝ կրթությունից դուրս մնալու պատճառներից մյուսը ծնողների՝ տեղից տեղ տեղափոխվելու մտավախության հետ էր կապված: Եղել են դեպքեր, երբ ժամանակավոր կացարաններում մնացած երեխաները տվյալ բնակավայրում դպրոց չեն գնացել՝ սպասելով կամ պատերազմի ավարտին, կամ հիմնական բնակավայր տեղափոխվելուն: Երեխաներից մեկը նշել է, որ Ստեփանավանում բնակվելու ժամանակահատվածում մոտավորապես 2 ամիս դպրոց չի հաճախել:

«Սկզբից Ստեփանավանում էինք մնում, մի երկու ամիս մնացինք ընդեղ, ընդեղ դպրոց չենք գնացել: Հետո եկանք Ծաղկաձոր ու արդեն մի յոթ ամիս ա ստեղ դպրոց եմ գնում: Երևի մի քանի շաբաթ տևեց դպրոցին, երեխեքին, նոր միջավայրին հարմարվելը» (15-ամյա դպրոցական):

Մեկ այլ ծնող էլ նշել է, որ Գորիսում եղած ժամանակահատվածում իր երեխան դպրոց չի գնացել, քանի որ նրանց որևէ մեկը որևէ բան չի ասել:

«Գորիսում ոչ մի տեղ չեն գնացել երեխեքս, մեզ չեն էլ առաջարկել: Չգիտեմ, երևի երկու ամիս քանի օր դպրոց չեն գնացել, մինչև եկել ենք ստեղ» (Դպրոցահասակ երեխայի մայր):

Հետազոտության արդյունքում պարզվեց նաև, որ երեխաներից մեկը սեպտեմբեր-հունվար ամիսներին ընդհանրապես դպրոց չի հաճախել: Երեխան նշել է, որ հետո էլ գնացել է, բայց չի հարմարվել, քանի որ արդեն շատ է դասերից հետ մնացած եղել: Վերջինս նաև պատմել է իր ընկերոջ մասին, ով նույնպես դպրոց չի հաճախում:

«Դպրոց չեմ հաճախել 2020 թ. սեպտեմբերի 27-ից մինչև հունվարի 1-ը: Հետո հաճախել եմ 2021 թ. հունվարի 15-ից մինչև մայիսի 1-ը ու էլի դադարել եմ հաճախել:

Իմ համադասարանցի՝ Նարեկը, նույնպես չի հաճախում դպրոց: Նա ապրում է Ծաղկաձորում: Մի քանի անգամ հաճախել է դպրոց, հետո դրանից հետո չի հաճախել: Չհաճախելու պատճառը դասերից հետ ընկնելն էր» (17-ամյա դպրոցահասակ տղա):

Կրթությունից դուրս մնալու մյուս խնդիրները կապված են նաև ԼՂ-ում 12-ամյա կրթության՝ ոչ պարտադիր լինելու և ՀՀ-ում դրա պարտադիր լինելու հետ: Հարցված ծնողներն ու երեխաները տեղեկացված չեն եղել ՀՀ-ում 12-ամյա կրթության պարտադիր լինելու մասին, ինչի արդյունքում 9-րդ դասարանից անցումը ավագ դասարաններ կամ նախնական (արհեստագործական) ու միջին մասնագիտական կրթական հաստատություններ, որոշ դեպքերում ընդհատվել է: 17-ամյա մի երիտասարդ անհատական հարցազրույցի ընթացքում նշել է, որ չնայած ինքը սովորել է Շուշիի արհեստագործական քոլեջում և պատերազմի պատճառով ուսումը կիսատ է թողել, այլևս ցանկություն չունի շարունակելու իր կրթությունը:

«9-րդ դասարանը ավարտելուց հետո դուրս եմ եկել դպրոցից: Ես Արցախում արհեստագործական ուսումնարան էի սովորում ու պատերազմը որ սկսեց, ես եկա, չէի կարող շարունակել: Սովորել եմ այդ քոլեջում 1 տարի, մեկ էլ մի քանի ամիս:

Վերջին անգամ քոլեջ գնացել եմ 2020 թ. գարնանը, դրանից հետո օնլայն էինք շարունակում:

Չեմ ուզել էստեղ դպրոց գնալ: Շուշիից եմ, հենց քաղաքից: Պատերազմից 1 ամիս հետո եմ եկել: Ըստեղ չեմ շարունակում դպրոցը» (17-ամյա դպրոցահասակ տղա):

Չնայած հարցվողը համոզված էր, որ ինքն իրավասու է որոշում կայացնել՝ շարունակել ուսումնառությունը թե ոչ, բայց պետությունը պետք է ստանձներ (պետք է ստանձնի) պարտավորություն՝ գտնելու նմանատիպ իրավիճակում հայտնված երիտասարդներին, բարձրացնելու նրանց իրազեկվածությունը և վերադարձնելու կրթություն: Այս իրավիճակում մի կողմից ունենք Արցախից տեղահանված ընտանիքների իրազեկվածության պակաս, մյուս կողմից՝ պետության կողմից բացահայտման ու տվյալներին ամբողջությամբ չտիրապետելու խնդիր (որոշ դեպքերում սա գալիս է միջգերատեսչական համագործակցության պակասից ու տվյալների բացակայությունից):

Հետաքրքրական է, որ վերոնշյալ կոնկրետ դեպքը հայտնի չէր մարզպետարանին: Այն հարցին, թե արդյոք մարզում կան կրթությունից դուրս մնացած երեխաներ, մարզպետարանի համապատասխան վարչության աշխատակիցը տվել է բացասական պատասխան:

«Կրթությունից դուրս մնացած երեխաներ չունենք: Կան այլ դպրոցներ տեղափոխված երեխաներ, ընտանիքի՝ բնակավայրը փոխելու հանգամանքով պայմանավորված: Իրենց տեղափոխությունն ուղղակի չի լինում, որ երեխան էլ դպրոցից դուրս գա ու վերջ:

Համակարգն այնպես է կառուցված, որ մինչև չի ֆիքսվում երեխային ընդունող դպրոցը, դպրոցը, որտեղ հաճախում է, նրա գործը չի փակվում: Նույնիսկ ծնողի ցանկության դեպքում, հնարավոր չի, որ երեխան դուրս մնա» (Մարզպետարանի աշխատակից):

Միջգերատեսչական համագործակցության բացակայության, ինչպես նաև՝ տվյալների հավաքման ու մյուս պետական ինստիտուտների հետ այդ տվյալների չկիսելու մասին է խոսում նաև փորձագետներից մյուսը: Նա նշել է, որ ԼՂ-ից տեղահանված ընտանիքների, այդ թվում՝ երեխաների մասին տվյալները, հավաքվում էին ԱՍՀՆ կողմից: Մինչդեռ ԿԳՄՄՆ հետ աշխատելիս միջազգային

կառույցները բազմիցս նկատել են, որ նախարարությունը հստակ տվյալների չի տիրապետում՝ համապատասխան աջակցություն ուղղորդելու համար.

«Մենք տեսանք, որ հիմնական պատասխանատվությունը կրում էր Աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությունը: Մակայն հստակ չէ, թե նախարարության հավաքագրած տվյալների քանի տոկոսն է կիսվել հարակից ոլորտի նախարարությունների հետ, քանի որ օրինակները բազում են, երբ որևէ ժամանակավոր կացարանում կրթական միջոցառումների իրականացնելու համար եկել են տարբեր կազմակերպություններից, պատճառաբանելով, թե նախարարությունից մեզ հասել են տվյալներ, որ այստեղ մեր անհրաժեշտությունը կա: Ուստի կարելի է կարծել, որ չի տրվել որևէ համակարգային լուծում և չեն մշակվել հստակ մեխանիզմներ» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

ՀՀ որոշ համայնքներում մանկապարտեզների վերակազմակերպումը՝ որպես կացարաններ, հանգեցրել էր նրան, որ դադարեցվել էր համայնքի մշտական բնակիչ երեխաների՝ մանկապարտեզ հաճախելը: Ընդ որում, մանկապարտեզի փաստացի բացակայությունը նույն չափով անդրադարձել է նաև ԼՂ-ից տեղահանված մանկահասակ երեխաների վրա.

«Օրինակ, համայնքում մի մանկապարտեզ կա, որում տեղավորել են արցախցիների... արդյունքում երեխաները չէին կարողանում մանկապարտեզ գնալ: Արցախցի երեխաները նույնպես: Որոշ վայրերում այս խնդիրը դեռ ակտուալ է մնում» (Մարզպետարանի աշխատակից):

Տվյալներ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների մասին (ստացված առցանց հարցման միջոցով)

Առցանց հարցման մասնակիցներից 12-ը (տվյալ հարցին պատասխանած 820-ից) նշել են, որ իրենց երեխաները հարցման իրականացման պահին չեն հաճախում դպրոց:

Եթե դպրոց չհաճախելու պատճառները խմբավորենք ըստ երեխաների դասարանների ու տարիքի, ապա կունենանք հետևյալ պատկերը:

Դպրոց չհաճախող 12 երեխաներից 9-ը տարրական դպրոցից են: Նրանցից 5-ը առաջին դասարանցիներ են, և ծնողները (խնամակալները), որպես դպրոց չհաճախելու պատճառ, նշել են.

1. «Ամուսինս վիրավոր ա, ունենք 5 երեխա, չեմ հասցնում տանեմ: Բայց սեպտեմբերից տանելու եմ»:
2. «Պատերազմական դրության պատճառով եկել ենք ՀՀ, հաճախել է մեկ ամիս դպրոց Երևանում: Կորոնավիրուսի պատճառով անցել են հեռավար դասավանդման, հեռախոս կամ պլանշետ չունենալու պատճառով երեխան չի կարողացել մասնակցել դասերին: Հետագայում Երևանից տեղափոխվել ենք Կոտայքի մարզ: Իր տարեկիցներն արդեն տառաճանաչ էին, այդ պատճառով երեխան չի հաճախել դպրոց, որպեսզի նորից սեպտեմբերին հաճախի առաջին դասարան»:
3. «Մոտիկ դպրոցը վերանորոգում էին, հեռուն տրանսպորտ չկար»:
4. «Վայրի փոփոխություն»:
5. «Ոչ մի տեղ չեն վերցնում: Պետք ա առաջին դասարան տանեմ, չգիտեմ՝ որտեղ տանեմ»:

2-րդ դասարանի մեկ երեխայի դեպքում որպես պատճառ նշվել են հետևյալները.

1. «Պատերազմի պատճառով եկել ենք Հայաստան: Չունենք հիմնական բնակարան, մայրը տանն է ուսուցանում երեխային»:
2. «Չկա բուսական դպրոց»:

3-րդ դասարանի մեկ երեխայի՝ դպրոց չհաճախելու պատճառների մասին ոչ մի բացատրություն առկա չէ, իսկ 4-րդ դասարանի երեխայի համար խնամակալը նշել է, որ երեխան մեկ ամիս է՝ բուժում է ստանում հիվանդանոցում:

Ավելի բարձր տարիքի մյուս 3 երեխաների համար տրված պատասխանները ներկայացված են ստորև.

1. 6-րդ դասարան. «Բնակության վայրը փոխելու պատճառով»:
2. 9-րդ դասարան. «Իններորդ դասարանից դուրս է եկել, որ ընդունվեր քոլեջ, բայց գումար չլինելու պատճառով չի կարողացել ընդունվել»:
3. 10-րդ դասարան. «Ֆինանսն է պատճառը»

Այսպիսով, վերոնշյալ 12 դեպքերից մեկի մասին հստակ ոչինչ չի նշվել, իսկ մեկ դեպքում էլ կա օբյեկտիվ խոչընդոտ՝ հիվանդանոցում ստացիոնար բուժում ստանալը:

Մյուս 10 դեպքում (որից 5-ը՝ առաջին դասարանցի), երեխան ակնհայտորեն դուրս է մնացել կրթությունից: Բհարկե, պատճառները տարբեր են. մի դեպքում ծնողը, ընտանեկան հանգամանքներից ելնելով, չի կարողանում երեխային տանել դասի, մի դեպքում, օրինակ, երեխան չի հաճախել առաջին դասարան, քանի որ էականորեն հետ է մնացել իր հասակակիցներից («Իր տարեկիցներն արդեն տառաճանաչ էին»), և այլն:

Առաջին դասարանցիների շրջանում դպրոց չհաճախելու՝ համեմատաբար բարձր տարածվածությունը, հնարավոր է, բացատրվում է նրանով, որ ընտանիքները կրթության այս առաջին օղակի բաց թողումը լուրջ խնդիր չեն համարում և կարծում են, որ կարելի է դպրոց մուտք գործել թեկուզ մեկ տարի ուշացումով:

Բարձր դասարանների պարագայում հիմնական խոչընդոտը (2 դեպք) եղել է ֆինանսի բացակայությունը: Ընդ որում, 9-րդ դասարանցու խնամակալի պատասխանից կարելի է ենթադրել, որ երեխան, դուրս մնալով քոլեջից, չի գնացել նաև անվճար հանրակրթական դպրոց, ինչի լիարժեք իրավունքն ունի: Հնարավոր է՝ այստեղ արդեն ծնողի իրազեկվածության կամ հետևողականության պակասն է խնդիրը:

Բավական հետաքրքիր և միաժամանակ մտահոգիչ են առցանց հարցման մեկ այլ հարցի պատասխանները: Հարցվողներին ուղղված հարցն էր. «Ձեր շրջապատում և ծանոթների մեջ քանի՞ երեխայի եք ճանաչում, որ չնայած դպրոցահասակ տարիքի է, բայց չի հաճախում դպրոց»:

Այս հարցին պատասխանել է 713 հարցվող (824-ից), որոնց 93.2%-ը նշել է, որ չի ճանաչում նման երեխայի: Սակայն մյուս 48 (6.7%) հարցվողներից 18-ը նշել է, որ ճանաչում է դպրոց չհաճախող մեկ դպրոցահասակ երեխայի, իսկ 12 հարցվող նշել է, որ ճանաչում է դպրոց չհաճախող երկու դպրոցահասակ երեխայի:

5-ական հարցվողներ նշել են այն մասին, որ իրենք ճանաչում են դպրոց չհաճախող 3 և 4 երեխաների:

Վերջապես, հարցվողներից 7-ը նշել են, որ ճանաչում են դպրոց չհաճախող 6 և ավելի երեխաների:

Այդ երեխաների՝ դպրոց չհաճախելու պատճառների մասին հարցին ի պատասխան, առավել տարածված տարբերակներն էին.

- «Երեխան/ները դպրոց չեն հաճախել՝ կոշիկ չունենալու պատճառով» (5 հարցվող):
- «Երեխային/ներին դպրոց տանող չկա / Ծնողները չեն տանում» (3 հարցվող):
- «Երեխային/ներին մոտ դպրոցում ներառական կրթություն չկա» (3 հարցվող):
- «Ընտանեկան խնդիրներ/դժվարություններ կան» (3 հարցվող):

Հարցվողների կողմից նշված մյուս պատճառներն էին.

- «Չհարմարվեցին նոր դպրոցին / ԼՂ դպրոցն են ուզում»:
- «Չեն ուզում / Չեն սիրում (դպրոց գնալ)»:
- «Վախերի պատճառով»:
- «Հեռու է դպրոցը»:
- «Փաստաթղթային խնդիրներ կան»:

Այսպիսով, հարցվողները նշել են իրենց հայտնի մի քանի տասնյակ (եթե հաշվենք պարզ գումարման միջոցով) դպրոց չհաճախող երեխաների մասին: Նույնիսկ եթե ընդունենք, որ նրանց մի մասի պատասխանները վերաբերում են միևնույն երեխաներին (ինչը հնարավոր է փոքր համայնքներից տեղափոխված անձանց դեպքում, որտեղ մարդիկ մեկը մյուսին ճանաչում են), այդ պարագայում անգամ այս թվերը խիստ մտահոգիչ են մնում:

Այսպիսով, կրթության հասանելիության և մատչելիության վերաբերյալ խոսելիս պետք է նշել, որ 2020 թ. սեպտեմբեր-դեկտեմբեր ամիսներին խնդիրներ քիչ չեն եղել: Դրանց մի մասը կրել է համակարգային բնույթ (ինչպես, օրինակ, մինչև հիմա երեխաներին միասնական համակարգում գրանցելու բացը, ԼՂ-ից տեղահանված ընտանիքների և երեխաների իրական թվաքանակի մասին արժանահավատ տվյալների բացակայության խնդիրը, և այլն):

Մինչև այժմ էլ ակտուալ է կրթությունից դուրս մնացած երեխաների բացահայտման խնդիրը (չնայած որ սա խնդիր է նաև ՀՀ-ում բնակվող երեխաների համար): Պետությունը պետք է աշխատանքներ կատարի տեղահանված ընտանիքների հետ՝ այդ երեխաների հստակ թվերը դուրս բերելու, երեխաներին կրթություն վերադարձնելու և ռիսկերը նվազեցնելու համար:

Հետաքրքրական է, որ երեխաների՝ համայնքում դպրոց անխոչընդոտ մուտքն ապահովելու տեսանկյունից ոչ ծնողները, ոչ էլ երեխաները հստակ ու ակնառու բողոքներ չունեն: Ավելին, տեղահանված ընտանիքների ներկայացուցիչները նշում էին, որ դպրոցների անձնակազմերը միայն աջակցել են ու հավելյալ որևէ խոչընդոտ երեխաների համար չեն ստեղծել: Տեղական մակարդակում համագործակցությունը կրել է իրավիճակային բնույթ և հիմնականում եղել է դպրոց-դպրոց, դպրոց-ՀԿ, դպրոց-համայնքապետարան և դպրոց-մարզպետարան ուղղություններով:

Այնուամենայնիվ, հղում կատարելով ճգնաժամային իրավիճակներում կրթության նվազագույն չափորոշիչներին, հարկ է արձանագրել, որ հավասար հասանելիության և տեղահանված երեխաների կրթական հաստատություն մուտք գործելու, ինչպես նաև հարմարությունների ու ծառայությունների մատուցման տեսանկյունից եղած խնդիրները հանգեցնում են այդ չափորոշիչների ոչ պատշաճ ապահովմանը:

Կրթական գործընթաց և կրթական կարիքներ

Որակյալ կրթության իրավունքի և դրա իրացման համատեքստում կարևոր դեր և հիմնաքարային տեղ ունեն որակյալ գործընթացները, որոնք դիտարկվում են բազմաթիվ կողմերից: Հաշվի առնելով 2020 թ. սեպտեմբեր–նոյեմբեր ամիսների պատերազմական, ճգնաժամային իրավիճակը (տեղահանված ընտանիքները, ժամանակավոր կացարաններում տեղավորման խնդիրը, տեղից տեղ տեղափոխություններն ու սոցիալ-էմոցիոնալ խնդիրները)՝ այս հետազոտության մեջ հիմք են ընդունվել «Կրթության նվազագույն չափորոշիչները» ձեռնարկի համապատասխան չափանիշները (հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ կրթությանը վերաբերող այլ շրջանակներ, որոնք նախատեսված են **ոչ ճգնաժամային իրավիճակների** համար, կրթական գործընթացների մակարդակում կարող են ընդգրկել նաև այնպիսի չափանիշներ, ինչպիսիք են՝ ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստումը, աշխատանքային պայմանները, դպրոցի անձնակազմը, և այլն³⁵):

Համաձայն վերոնշյալ ձեռնարկի՝ ճգնաժամային իրավիճակներում կրթական գործընթացներում առանձնահատուկ տեղ պետք է հատկացվի ուսումնական պլաններին ու առարկաներին (ընդ որում, դիտարկելով դրանց վերանայման անհրաժեշտությունը՝ նոր եկած երեխաների կարիքներին ու զարգացվածությանը հարմարեցնելու համար), հրահանգներին և կրթական գործընթացներին, կրթական վերջնարդյունքների գնահատմանը և ուսուցիչների վերապատրաստմանն ու աջակցությանը (այս կետը քննարկվելու է գլխույցի 6-րդ գլխում):

Ուսումնական պլանների և առարկաների հնարավոր անհամապատասխանություն

Ճգնաժամային իրավիճակներում կրթության շարունակականությունն ապահովելու համար կարևոր է, որ տեղահանված երեխաներին հյուրընկալող կրթական միջավայրը կարողանա համապատասխան փոփոխություններ իրականացնել կրթական համակարգում և գործընթացներում՝ հարմարեցնելով այն նաև տեղահանված երեխաների կարիքներին: Այս փոփոխությունները պետք է սկսվեն պետական չափորոշիչներից, ուսումնական պլաններից ու դասավանդվող առարկաներից:

ՀՀ և ԼՂ կրթության ոլորտի փաստաթղթերի ուսումնասիրությունից պարզ դարձավ, որ ներկայումս գործող պետական չափորոշիչները³⁶³⁷ գրեթե ամբողջությամբ նույնական են, ինչը նշանակում է, որ կրթական վերջնարդյունքների, առարկաների և ուսումնական պլանների տեսանկյունից տարբերություններ հիմնականում չեն եղել:

Հարցազրույցների միջոցով դուրս բերված հիմնական տարբերությունները կապված էին դասագրքերի հրատարակման տարեթվերի (վաղեմության) և տարբեր բնակավայրերում դասավանդվող տարբեր օտար լեզուների հետ: Մասնավորապես, ՀՀ որոշ բնակավայրերում երկրորդ օտար լեզուն ֆրանսերենն է, որն աշակերտները սկսում են ուսումնասիրել 3-րդ դասարանում: ԼՂ այն աշակերտները, որոնք դպրոցում անգլերեն են անցել՝ որպես երկրորդ օտար լեզու և սովորում են բարձր դասարաններում, կանգնում են բարդ խնդրի առաջ, քանի որ նոր դպրոցում հարկադրված են գրոյական մակարդակից յուրացնել նոր օտար լեզու: Աշակերտները ֆոկուս խմբերի ընթացքում նշել են.

³⁵ Defining Quality in Education, pp. 14-17, <https://bit.ly/3yMpK8N>.

³⁶ ՀՀ հանրակրթության պետական չափորոշիչ, 2010, <https://bit.ly/3uOKABi>:

³⁷ ԼՂ հանրակրթության պետական չափորոշիչ, 2010, <https://bit.ly/3vj0cXX>:

«Իրենք (նկատի ունի՝ ՀՀ-ի հյուրընկալող դպրոցում սովորող երեխաները - ՀՔԻ) երրորդ դասարանից ֆրանսերեն են անցել, մենք նոր տառերն ենք սովորում՝ երրորդ դասարանի գրքով» (5-րդ դասարանցի, ԼՂ-ից տեղափոխված աղջիկ):

«Անգլերեն առարկան երեխայի համար նոր էր, քանի որ այնտեղ (նկատի ունի՝ ԼՂ-ում - ՀՔԻ) անգլերեն չեն անցել: Ռուսերենի տառերը չգիտեր և արտաժամյա պարապել են ուսուցիչները և սովորեցրել են: Անգլերեն էլ է պարապում» (Դպրոցականի խնամակալ):

Մեկ այլ աշակերտ էլ նշել է, որ հյուրընկալող դպրոցի 5-6-րդ դասարանում անգլերեն են անցնում 3-րդ դասարանի դասագրքով, այնինչ ԼՂ-ում իրենք արդեն անցել են այդ դասագրքով:

«Ստեղ մենակ հինգերորդ ու վեցերորդ դասարաններն էին անգլերեն անցնում՝ երրորդ դասարանի գրքով: Մեր դասատուն ջղայնանում ա, ասում ա՝ խի՞ չեք կարգին սովորում: Ես էստեղ անգլերեն եմ սովորում, Արցախում էլ էր անգլերեն, բայց ես տառերը ու մնացածը գիտեմ:

Ֆրանսերեն չեմ կարում սովորեմ, դասատուն ջղայնանում ա, ու ասում, որ չսովորեք, երկուս կդնեն: Մենք էլ ասում ենք՝ ախր ի՞նչ անենք, էլի շարունակում ա գոռալ մեր վրա:

Մեր ոչ մի դարաբաղցի անգլերենի գիրք չունի, մենակ ծաղկաձորցի երեխեքն են վեց հոգի, վեցն էլ գիրք ունեն» (5-րդ դասարանի աշակերտ):

ԼՂ-ում դպրոցում անգլերեն անցնող 519 երեխաներից (առցանց հարցման միջոցով հայտնաբերված դեպքերի թիվն է) ՀՀ-ում միայն 465-ն (մոտ 90%) են շարունակում անցնել անգլերեն: Երեխաներից 54-ը (10%-ից ավելի) հիմա դպրոցում ֆրանսերեն, գերմաներեն կամ այլ օտար լեզու է ուսումնասիրում, ինչպես նախատեսված է նոր դպրոցի ուսումնական պլանով:

Նույն խնդիրն առկա է նաև մյուս օտար լեզուների դեպքում: Ռուսերենի դեպքում գրեթե խնդիրներ չկան, քանի որ այս օտար լեզուն պարտադիր դասավանդվում է ՀՀ և ԼՂ դպրոցներում:

Մյուս խնդիրն ըստ դասարանների նոր առարկաների հավելումն է: Օրինակ, ըստ չափորոշիչների, 7-րդ դասարանից ավելանում են մի շարք առարկաներ (քիմիա, ֆիզիկա և այլ): Երեխաները նշում են, որ բարդ է եղել որոշ ժամանակ այդ առարկաները չանցնելուց հետո, նորից ինչ-որ կետից վերսկսել, այն դեպքում, երբ դրանից առաջ եղածը բաց է մնացել:

«... մեզ դասեր ա ավելացել՝ քիմիա, ֆիզիկա: Դժվար էր, ընդեղ մի քանի օր ենք արել էս առարկաները, հետո բաց ենք թողել, հետո եկանք էստեղ ու սկսեցինք սովորել ես ու քույրիկս միասին: Մնացածը նույնն էր, ստեղ էլ էր անգլերեն, ընդեղ էլ: Ընդեղ անգլերեն ուսուցչի խնդիր կար, ստեղ՝ չկա» (13-ամյա դպրոցահասակ երեխա):

Ուսուցիչները հաստատում են, որ առարկայական տարբերություն չկա, բայց թեմաներով և դասագրքերով պայմանավորված տարբերություններ կան (օրինակ՝ պատմության դասաժամին առանձին Արցախի պատմություն ուսումնասիրելը)։

«Կան այլընտրանքային դասագրքեր, որոնք կարող են տարբեր լինել: Օրինակ, մենք չենք անցնում Արցախի պատմություն, իրենք անցնում են առանձին Արցախի պատմություն և աշխարհագրություն: Մրանք մենք արդեն անցնում ենք Հայաստանի՝ ընդհանուր» (Ուսուցիչների ՖԽ մասնակից):

Առցանց հարցման «Ներկայիս դպրոցում կա՞ն առարկաներ, որ լրիվ նոր են երեխայի համար (այնպիսի առարկաներ, որ չի անցել ԼՂ դպրոցում)» հարցին պատասխանել է 790 հարցվող (824-ից), որոնց մոտ 30%-ը դրական պատասխան է տվել:

Երեխաների համար նոր առարկաների ցանկն է՝ ըստ պատասխանների հաճախականության.

- Ֆրանսերեն լեզու (նշվել է 75 հարցվողի կողմից),
- Անգլերեն լեզու (35),
- Գերմաներեն լեզու (34),
- Հայոց եկեղեցու պատմություն (6),
- Շախմատ (3):

Մյուս առարկաներից յուրաքանչյուրը նշվել է ընդամենը մեկ կամ երկու անգամ:

Առարկաների տարբերության և չյուրացված դասերի խնդիրը շարունակում է արդիական մնալ նաև ներկայումս: Որոշ առարկաների դեպքում (չուսումնասիրած կամ նոր օտար լեզու, բաց թողնված բնագիտական առարկաներ) երեխաները շարունակական օգնության կարիք ունեն, ինչը որևէ կերպ չի կազմակերպվել և այս խնդրին անդրադարձ չի կատարվելու նաև ամառվա ընթացքում:

Երեխաների գիտելիքների գնահատումը (առաջնային, միջնակյալ և վերջնական գնահատումը)

Կրթական ծրագրերի անհամապատասխանությունը հասկանալու և երեխայի դասարանին ու մակարդակին համապատասխան գիտելիք տալու համար անհրաժեշտ է կատարել գնահատում, որ կկրի ոչ թե պատժիչ, այլ ստուգող բնույթ: Այս գնահատումն իրենից չի ենթադրում քանակական գնահատում, այլ կրում է ուղղորդող բնույթ՝ կրթական հաստատության և մանկավարժների համար, որպեսզի վերջիններս հասկանան երեխաների կրթական ու հոգեբանական կարիքները և բաց թողած դասերի ծավալը:

Ինչպես արդեն նշվել է գեկույցի նախորդ հատվածներում, տեղահանված երեխաները պատերազմի օրերին հիմնականում չեն գնահատվել և չեն ներառվել էլեկտրոնային մատյաններում: Հարցված ծնողների մի մասը տեղյակ չէր երեխաների նախնական գնահատումից, իսկ մյուս մասը նշում էր, որ գնահատում կատարվել է կա՛մ դպրոց ընդունվելու առաջին օրը՝ բանավոր զրույցի, կա՛մ դասերի ընթացքում՝ գրավոր աշխատանքների միջոց: Ծնողներից մեկը ՖԽ ժամանակ նշել է, որ երեխայի գնահատումը կատարվել է նոր դպրոց հաճախելու ընթացքում՝ ոչ ուղղակի ձևով:

«Մի քանի օրվա ընթացքում արդեն պարզ էր, թե երեխեքն ինչ մակարդակի են: Որից ենթադրում ա, որ մանկավարժը գիտեր, թե ինչպես աշխատեր իրանց հետ» (Երկու դպրոցահասակ երեխաների մայր):

Մեկ այլ ՖԽ-ում տեղահանված երեխաները նշել են, որ իրենց գիտելիքը չեն գնահատել:

«Մեր գիտելիքը տենց չեն ստուգել: Երեխեքին ասել են, որ մեզ չնեղացնեն, բան չանեն ...» (Դպրոցական աղջիկ):

Ծնողները նշել են, որ որոշ համայնքներում երեխաները չեն գնահատվել այնքան ժամանակ, մինչև մատյանում չեն գրանցվել:

«Չէ, գրանցված չեն եղել, չեն գնահատվել, մինչև մատյանը չեն մտել երեխեքը: Ինչքան գիտեմ, մի 2-3 շաբաթ տևել ա, մինչև գնացել եմ, թղթերը բերել եմ, մինչև գրանցել եմ, էս կողմ - էն կողմ» (Դպրոցահասակ երեխաների մայր):

Համայնքներից շատերում նաև նշել են, որ թեպետ երեխաներին մատյաններում ներառելու խնդիր է եղել, բայց երեխաները մասնակցել են նաև թեմատիկ գրավորներին, դաս են պատասխանել, ինչի համար ստացել են գնահատականներ: Որոշ համայնքներում նշվել է, որ գնահատականները դրվել են վերապահումներով՝ դիտարկելով դա որպես խրախուսանք:

Դասագրքեր, գրենական պիտույքներ, էլեկտրոնային սարքեր և այլ կրթական պարագաներ

Կրթական գործընթացի անխախտելիության ու արդյունավետության կարևոր մաս են կազմում օգտագործվող դասագրքերը, գրենական պիտույքները, իսկ համավարակից սկսած՝ լայն կիրառում ունեցող էլեկտրոնային սարքերը, որոնց միջոցով իրականացվում է հեռավար կրթությունը: Արտակարգ իրավիճակում դեռևս 2020 թ. գարնանը ԿԳՄՄՆ և մի շարք այլ կառույցներ (ՍԶԻ, «Դասավանդիր Հայաստան», ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամ, այլ բարեգործական կազմակերպություններ և անհատներ) սկսեցին էլեկտրոնային սարքեր տրամադրել ՀՀ-ում բնակվող սոցիալապես անապահով ընտանիքներին, այդ թվում՝ այն ընտանիքներին, որտեղ կային մեկից ավելի երեխաներ (բազմազավակ ընտանիքներ): Սա համավարակով պայմանավորված արտակարգ դրության ընթացքում կրթական գործընթացի շարունակականությունն ապահովելուն ուղղված քայլ էր:

Դպրոցների ներկայացուցիչների հետ ունեցած հարցազրույցներից պարզ է դառնում, որ գույքի և դասագրքերի հետ կապված խնդիրները նույնպես լուծվել են տեղական մակարդակում՝ դպրոցների ունեցած պահուստային միջոցներով, ինչպես նաև՝ այլ դպրոցների փոխօգնությամբ:

Մարզպետարանները ևս այդ օրերին փորձել են լրացնել դպրոցներում առկա դպրոցական գույքի բացերը, հատկապես այնպիսի համայնքներում ու մարզերում, որտեղ տեղահանված ընտանիքներն ավելի խիտ էին բնակեցված:

«Մենք այդքան մարդ ընդունելու պատրաստ չէինք, չէի ասի բոլոր տեղերում, բայց կոնկրետ տեղեր կան, որ այդքան երեխա միանգամից մենք պատրաստ չէինք տանելու դպրոց: Այսինքն, մեզանից միանգամից մեծ ռեսուրսներ էր պահանջվում՝ սեղաններ, սեղյակներ, տաքացնելու միջոցներ, որոնք մենք պատրաստի ձեռքի տակ չենք ունեցել և փորձում էինք այդ ընթացքում գտնել դրանք տարբեր տեղերից» (Մարզպետարանի կրթության վարչության աշխատակից):

ԼՂ-ից տեղահանված ընտանիքները, որոնց մի մասն իրենց բնակության վայրն ու տները լքել էին հապշտապ, չէին հասցրել իրենց հետ վերցրել երեխաների կրթական պարագաները՝ այդ թվում նաև՝

դասագրքերը: Չնայած տարբեր հարցազրույցների ու ՖԽ-ների ժամանակ տեղահանված երեխաների խնամակալները նշում էին, որ գոհ են թե՛ համայնքի, թե՛ կրթական հաստատության պատրաստակամությունից՝ երեխաներին կրթական հաստատությունում առանց խոչընդոտ տեղավորելու առումով, բայց նույն ծնողները, դպրոցահասակ երեխաները, ինչպես նաև դպրոցի ներկայացուցիչները հավելում էին, որ հենց սկզբից մասամբ են կարողացել բավարարել տեղահանված երեխաների դասագրքերի կարիքը:

Համաձայն ՀՀ «Հանրակրթության մասին» օրենքի, գոյություն ունի դասագրքերի երաշխավորված ցանկ, որից ընտրվում է տվյալ հաստատությանն ու ուսուցչին հարմար դասագիրքը³⁸, իսկ ՀՀ «Կրթության մասին օրենք»-ով սահմանվում է, որ տարրական դասարաններում սովորողներին դասագրքերը տրամադրվում են անվճար: Յուրաքանչյուր դպրոց իր հերթին ունի անվճար դասագրքերի որոշակի պահուստային քանակ (մոտ 10%)՝ սոցիալապես անապահով ընտանիքներին անվճար տրամադրելու համար³⁹:

Ներկայումս դպրոցական դասագրքերի խնդիրը շարունակում է արդիական մնալ, ավելին, այն ավելի արդիական է դառնալու հատկապես նոր ուսումնական տարին սկսելուն զուգահեռ: Անհայտ է՝ դասագրքերի պահուստային ֆոնդերում դիտարկումներ և հավելումներ կատարվել են արդյոք թե ոչ, թե տեղահանված երեխաները նոր ուսումնական տարում կրկին բախվելու են դասագրքերի ոչ ամբողջական կազմ ստանալու խնդրին:

Տեղահանված ընտանիքների, ինչպես նաև դպրոցական անձնակազմի հետ հարցազրույցներից պարզ է դարձել, որ դպրոցական կամ գրենական պիտույքների մասով հիմնական բացը՝ դասագրքերն էին: Խնդիրը որոշ համայնքներում լուծվել է հենց դպրոցական մակարդակում՝ դիմելով այլ դպրոցներին ու նրանց գրադարանային պահուստից վերցնելով: Որոշ դեպքերում միջազգային կազմակերպություններն են փորձել ցուցակագրել դասագրքային բացն ու ապահովել համապատասխան դասագրքերով: Կան բազմաթիվ դեպքեր, երբ երեխաները, բնակվելով նույն կացարանում, մի քանի հոգով օգտվում են մեկ գրքից: Այլ դեպքերում ծնողները ստիպված են եղել գնել պակասող դասագրքերը:

Դպրոցահասակ երեխաներից մեկը նշել է, որ հիմնական դասագրքերը տրամադրվել են, իսկ որն էլ չի տրամադրվել կամ լուսանկարում են դասագրքի էջերը, կամ մի քանիսը միասին են օգտվում դասագրքից:

«... դասագրքերի հարցը խնդիր էր, կան գրքեր, որ ստեղծի գրադարանում չկա, տենց նկարելով սովորում ենք: Դե նկարելով ենք սովորում, կամ իրար հետ միասին մի գրքով» (15-ամյա աղջիկ):

Մեկ այլ երեխա էլ նշել է, որ չի տրամադրվել միայն անգլերենի ու ռուսերենի դասագիրք (ռուսերենի դասագրքերն ամբողջությամբ սպառված են եղել):

«... գրքերը իրանք տվել են: Մենակ անգլերենի ու ռուսերենի գրքերն ա, որ չունեի, բայց ռուսերենը ստացա, անգլերենի դասագիրք դեռ չունեմ՝ նկարելով եմ սովորում» (Դպրոցական):

³⁸ ՀՀ հանրակրթության մասին օրենք, հոդված 17, կետ 6, <https://bit.ly/3fYrT8P>.

³⁹ ՀՀ կրթության մասին օրենք, հոդված 6, կետ 4, <https://bit.ly/3uEBmHu>:

Մեկ այլ երեխա էլ նշել է նաև, որ գիրք չունենալու պատճառով անգլերենի ուսուցիչը պարբերաբար ձայնը բարձրացնում է՝ ասելով, որ նկարի գրքի համապատասխան էջերը, այնինչ երեխան հեռախոս չունի.

«... ֆրանսերենի գիրք չունեի, տվել են: Անգլերենի գիրք չկա ու դասատուն միշտ ջղայնանում ա , ասում ա՝ խի՞ չեք գիրք բերում: Մեկ-մեկ ասում ա հեռախոսով նկարեք, ինձ էլ հեռախոս չունեմ: Մաղ օրը գոռում ա անգլերենի դասատուն» (10-ամյա դպրոցական):

Դասագրքերի հետ կապված մյուս խնդիրը դրանց՝ համեմատաբար ուշ տրամադրումն է, ինչը օբյեկտիվ պատճառներով կարելի է բացատրել.

«Մի շաբաթ նստել եմ առանց դասագրքերի, հետո դասագրքեր տրամադրվել են» (16 տարեկան աղջիկ):

Դպրոցների ներկայացուցիչները նշել են, որ տարբեր շրջաններից ընտանիքները տարբեր չափով են կրթական պարագաներ բերել իրենց հետ: Օրինակ, ԼՂ Շահումյանի շրջանից եկածները հիմնականում ունեցել են դասագրքեր, քանի որ համեմատաբար ավելի շատ ժամանակ են ունեցել՝ տեղափոխմանը նախապատրաստվելու համար.

«Այո, դասագրքեր տրամադրվել է: Մեծամասամբ Քարվաճառի շրջանից եկած աշակերտները դասագրքերով են եկել, իսկ եթե 1-2 դասագիրք չէր համապատասխանում մեր անցնելիք դասագրքերին, անմիջապես տրամադրվել է: Եղել է անվճար» (Դպրոցի տնօրեն):

Տարբեր դպրոցներից դասագրքեր փոխառելու դեպքերի մասին հարցվող ուսուցիչը նշել է.

«Եղել ա, որ գրքեր են պակաս եղել: Տնօրենը բոլոր դպրոցներում, որտեղ գրքեր են ազատ եղել, ուզել ա: Բոլորը տվել ենք էդ երեխեքին, նույնիսկ 6 աշակերտ գնացել են (նկատի ունի՝ տեղափոխվել են այլ կացարան – ՀՔԻ), էդ գրքերը տարել են: Տնօրենը ասել ա՝ ոչինչ, եթե էդպես ա, թող տանեն, որպեսզի հետագա կրթական ծրագիրը իրականացնեն:

Էնպիսի աշակերտ չի եղել, որ դասագրքերի պրոբլեմ ունենա: Անվճար ա եղել» (Տեխնոլոգիայի ուսուցիչ):

Այսօրինակ միջդպրոցական համագործակցության ու գրքերի փոխառման մասին խոսել է հետազոտության մասնակից դպրոցի տնօրեններից մեկը.

«Դպրոցում եղած բոլոր դասագրքերը տրամադրվել է բոլոր աշակերտներին, և մի քանի դպրոցներից դասագրքեր բերեցինք: Ստացվեց էնպես՝ Մեղրիից դասագիրք բերեցի դպրոց, երկու օր սովորեց էդ երեխան, տեղափոխվեց Մասիս» (Դպրոցի տնօրեն):

Դասագրքերի մասին առցանց հարցման հարցերից մեկին պատասխանել է 817 հարցվող (824-ից), որից 117-ը (14.3%) նշել է, որ երեխան ներկայումս չունի բոլոր անհրաժեշտ դասագրքերը:

Հաջորդ՝ ճշգրտող հարցն էր՝ «Եթե ոչ, մոտ քանի՞ առարկայի դասագիրք է պակասում», որին պատասխանել է 112 հարցվող: Նրանցից 8-ը դժվարացել են պատասխանել այդ հարցին, իսկ 104-ը տվել են տարբեր պատասխաններ, որոնք ներկայացված են ստորև բերված Աղյուսակ 2-ում:

Աղյուսակ 2. «Եթե ոչ, մոտ քանի՞ առարկայի դասագիրք է պակասում» (N=112):

Պակասող դասագրքերի քանակ	Դասագրքերի այդ քանակն ընտրած հարցվողների թիվը	Դասագրքերի այդ քանակն ընտրած հարցվողների տոկոսն (ընդհանուրի մեջ)
1	21	19
2	26	23
3	29	26
4	18	16
5	4	4
6	3	3
7	1	1
8	1	1
9	1	1

Այսպիսով, 47 հարցվող նշել է պակասող 1 կամ 2 դասագրքի մասին, նույնքան՝ 47 հարցվող նշել է 3 կամ 4 պակասող դասագրքի մասին: Հարցվողներից 10-ը նշել են 5 և ավելի պակասող դասագրքերի մասին:

Հաջորդ հարցին պատասխանած 787 հարցվողներից 627-ը (79.7%) նշել է, որ մինչև այս (հարցման անցկացման) պահը ընդհանրապես գումար չեն ծախսել երեխայի դասագրքերի վրա (դրանք անվճար են տրամադրվել), իսկ 32 (մոտ 4%) հարցվող դժվարացել է պատասխանել այս հարցին:

Հարցվողների 4.8%-ը (38) երեխայի դասագրքերի համար վճարել է մինչև 3.000 դրամ, 8.5%-ը (67)՝ 3.000-ից մինչև 10.000 դրամ, իսկ 2.9%-ը (23)՝ 10.000 դրամից ավելի:

Ի հակադրություն դասագրքերի պակասի, հետազոտությանը մասնակից բոլոր խմբերի ներկայացուցիչները (կրթության փորձագետներ, որոշումներ կայացնողներ, ծնողներ ու երեխաներ) նշել են, որ գրենական պիտույքների պակաս չի եղել: Ավելին, որոշ համայնքներում գրենական պիտույքների տրամադրումը մեկ անգամից ավել է եղել:

Գրենական պիտույքները տրամադրվել են տեղական մակարդակում՝ դպրոցների, համայնքապետարանների, տարբեր միջազգային կազմակերպությունների նախաձեռնությամբ: Սկզբնական շրջանում եղել են դեպքեր, երբ դպրոցներն ու դպրոցների անձնակազմերը անձնական միջոցներով են ձեռք բերել գրենական պիտույքներ: Մարզպետարանները ևս տրամադրել են գրենական պիտույքներ, իսկ պակասը լրացվել է տեղում՝ դպրոցում:

Ծնողներն ու երեխաները ևս փաստում են, որ գրենական պիտույքների խնդիր չի եղել: Դրանք տրամադրվել են, երբեմն՝ մի քանի անգամ:

«Աջակցությունը կրում է կրկնվող բնույթ: Ե՛վ դպրոցից է օգնությունը տրամադրվում, և՛ կանանց կոմիտեից, և՛ մարզային կոմիտեից: Երեխայի համար ավելի շատ բաներ են տրամադրում: Օրինակ՝ պայուսակ, տետր, հագուստ, ինչ էլ չի հերիքում, գնում եմ խանութից» (Դպրոցականի 65-ամյա խնամակալ):

Հարցվող ծնողներից ոմանք էլ նշել են, որ հիմնականում գնել են՝ չսպասելով օգնություն ստանալուն:

«Գրենական պիտույքների մեծամասնությունը առել է, իսկ մնացածը տեղի դպրոցն ա տվել: Երևանում էլի պայուսակ են տվել, պայուսակի մեջ գրենական (պիտույքներ), բայց ինչ էլ անհրաժեշտ ա եղել, գնել ենք» (Երեք դպրոցահասակ երեխաների մայր):

Գրենական պիտույքների մասին առցանց հարցման հարցերից մեկին պատասխանած 809 հարցվողներից 38-ը (4.7%) նշել է, որ մինչև այս (հարցման անցկացման) պահը ընդհանրապես գումար չեն ծախսել երեխայի գրենական պիտույքների համար, իսկ 59 (մոտ 7.3%) հարցվող դժվարացել է պատասխանել այս հարցին:

Մյուս պատասխանների բաշխումը ներկայացված է ստորև բերված Աղյուսակ 3-ում:

Աղյուսակ 3. «Մինչև այս պահը ՀՀ-ում որքա՞ն գումար եք ծախսել երեխայի գրենական պիտույքների համար» (N=809):

Ծախսված գումարի չափը (ՀՀ դրամ)	Տվյալ տարբերակն ընտրած հարցվողների թիվը	Տվյալ տարբերակն ընտրած հարցվողների տոկոսն (ընդհանուրի մեջ)
Մինչև 5.000	76	9
5.000 - 10.000	194	24
10.000 - 30.000	275	34
30.000 - 50.000	102	13
50.000 - 70.000	38	5
70.000 - 90.000	13	2
90.000 և ավելի	14	2

Երեխաների թիվը դասարանում՝ որպես կրթության որակի վրա ազդող գործոն

Կրթական գործընթացը խոչընդոտող մեկ այլ խնդիր է դասարաններում աշակերտների թիվը: ԼՂ-ից տեղահանված այն երեխաները, որոնք ԼՂ քաղաքներից չէին, դժվարությամբ են համակերպվել դասարաններում աշակերտների մեծ թվի հետ՝ նշելով, որ փոքր դասարաններում ավելի հեշտ է սովորել, և իրենց ավելի շատ ուշադրություն է դարձվում: Ծնողները նույնպես դժվարությունների մասին խոսելիս հենց այս խնդիրն են առանձնացրել: Ըստ նրանց, դասարաններում աշակերտների մեծ թվի պատճառով իրենց երեխաներին քիչ են դաս հարցնում:

«Շատ լավ, որն է դժգոհություն չունենք: Պարզապես երեխաները մի քիչ նեղվում են, որ դասարանում մի քիչ շատ են ու անընդհատ դաս չեն հարցնում: Ես էլ դե միշտ պարտադրում եմ, որ հարցնեն-չհարցնեն՝ անպայման սովորեն: Մենակ դրանից են նեղվում, որ սովորածը անընդհատ պատմեն, կամ ասեն: Բայց ընդհանուր դժգոհություն չունենք, իրենք էլ են գոհ, մենք էլ» (Դպրոցահասակ երեխայի խնամակալ):

«Չորրորդ դասարանում 29 աշակերտ ա: Լավ ա, որ կիսված ա, ասենք 15-ի հետ ինքը գալիս ա, բայց չորրորդ դասարանի երեխային դե պատկերացրեք. այբբենարան նոր սովորող երեխայի հետ առանձին աշխատանք ա

պետք: Ճիշտ է, ես ժամանակ տրամադրում եմ, աշխատում եմ, բայց եղ լիարժեքությունը, որ պիտի լինի, պիտի լինի» (Երեք երեխայի խնամակալ):

Ուսուցիչները ևս հաստատում են, որ երեխաների համար դասարաններում աշակերտների մեծ թիվը հարմարվելու խնդիր է առաջացրել.

«Կհսով չափ են հարմարվել, որովհետև Ղարաբաղի դասապրոցեսները ուրիշ ձև են անցկացվել: Ըստեղ ուրիշ ձև ա: Տարբերություններ կան. իրանց դասարաններում քիչ երեխա են եղել: Իրանց համար էս մեր երեխաների շատությունը նոր ա, պետք ա հարմարվեն դրա հետ: Իրենք չեն արտահայտվել այս թեմայով, բայց գզացվում ա» (Ուսուցիչների ՖԽ մասնակից):

Աշակերտներն էլ իրենց հերթին նշում են (թե՛ տեղաբնակ, թե՛ տեղահանված), որ դասարանում աշակերտների թվի պատճառով հնարավոր է դաս չսովորել, քանի որ պարտավորեցնող չէ, իսկ ահա 1-2 հոգանոց դասարաններում իրավիճակն այլ է.

«Ընդեղ (նկատի ունեն՝ ԼՂ-ում – ՀՔԻ) պարտավորված էինք դաս անել: Բսկ ըստեղ կարող ա մտածես, որ կարող ա քեզ չհարցնեն ու չանես: Բայց ընդեղ, որ 2 հոգով ես, պարտավորված դաս ես անում, որովհետև գիտես, որ անպայման քեզ էլ են դաս հարցնելու: Դրա համար ամեն առարկա երեխեքի առումով մի քիչ ավելի բարձր մակարդակի վրա ա» (Դպրոցական աղջիկ):

Դասապատրաստման խնդիրները

Կրթական գործընթացի անբաժան մասերից մեկն էլ դասապատրաստումն է: Դասապատրաստմանն առնչվող՝ տեղահանված երեխաների կարիքները դիտարկվել են հիմնականում երկու կողմից՝ դասերը սովորելու կամ պատրաստելու համար անհրաժեշտ գույք և դասապատրաստման համար անհրաժեշտ աջակցություն:

Ընդհանուր կացարաններում տարածքի փոքրության պատճառով դպրոցահասակ երեխաները երբեմն չեն կարողանում կենտրոնանալ, ինչի արդյունքում կամ սպասում են, որ տան փոքրերը քնեն և նոր սկսել դաս պատրաստել, կամ որոշ դասեր բաց են թողնում:

«Մի սենյակում ենք ապրում, հանրակացարանի սենյակ ա, պարզ ա, որ էդքան էլ հարմար չի» (19-ամյա դպրոցական):

«Դե աղմուկ կա, ստիպված փոքրերին քնեցնում եմ, նոր ենք դաս անում: Փոքր երեխաս 1 տարեկան ա: Նան կողքի սենյակից էլ են ձեներ գալիս: Դե սաղ երեխեք են» (Դպրոցականի մայր):

Մյուս խնդիրը դասապատրաստման համար անհրաժեշտ գույքն է՝ սեղան, աթոռ, պահարան և այլ, որի մասին խոսել են դպրոցահասակ երեխաներն ու նրանց ծնողները:

«Սեղանը շատ փոքր է, անհարմար է վրան դաս անել» (Դպրոցահասակ աղջիկ):

Դասապատրաստման համար անհրաժեշտ աջակցության վերաբերյալ աշակերտների մի մասը նշում էր, որ ինքնուրույն է պատրաստվում դասերին, մյուս մասը դիմում է ընտանիքի անդամներին, ինչպես նաև՝ այն ուսուցիչներին, որոնք արդեն իսկ առաջարկել են իրենց օգնությունը: Կային ծնողներ, որոնք նշում էին, որ երեխաներին ուղարկում են մասնավոր դասապատրաստման:

Որոշ կացարաններում մեծ դեր են ունեցել կամավորները, որոնք աջակցում էին երեխաներին՝ դասապատրաստման հարցում, կազմակերպում էին լրացուցիչ դասընթացներ, խմբակներ: Ներկայումս կամավորների ներգրավվածությունն այս հարցում ավելի քիչ է: Այս առումով հիմնականում սկսել են ակտիվ գործունեություն ծավալել համայնքներում գործող տարբեր ՀԿ-ները, սոցիալական հոգածության ցերեկային կենտրոնները:

Բաց թողած դասերի լրացումը և մանկավարժների այլ աջակցությունը

Պատերազմի ճգնաժամային իրավիճակով պայմանավորված, տեղահանված երեխաները, տարբեր պատճառներով (ինչպես օրինակ՝ տեղից տեղ տեղափոխվելը, փաստաթղթերի պակասը, անկայուն իրավիճակը, այլ հոգեբանական ու սոցիալական գործոնները) չեն կարողացել հաճախել կրթական հաստատություններ:

5 մարզերում կատարված հարցազրույցներից ու ֆոկլուս խմբերից պարզ է դառնում, որ երեխաների մեծ մասը սեպտեմբեր-դեկտեմբեր ամիսներին ունեցել է դասերի բաց թողած ժամեր և օրեր: Երեխաները տարբեր ժամանակահատվածներում են վերսկսել դպրոց հաճախել:

«Բաց են թողել 2020 թ. սեպտեմբերի 27-ից մինչև հունվարի 1-ը» (17-ամյա տղա):

Առցանց հարցման մասնակիցներից 669-ը (824-ից) պատասխանել են հետևյալ երկու հարցին.

- «Ե՞րբ է երեխան ԼՂ-ից տեղափոխվել ՀՀ (նշեք մոտավոր ամսաթիվը)»:
- «Ե՞րբ է առաջին անգամ երեխան ՀՀ-ում դպրոց գնացել (նշեք մոտավոր ամսաթիվը)»:

Նշված տարբերակների (ամսաթվերի) համադրությունից պարզ է դառնում, որ երեխաներից միայն 23-ն են (3.4%) ՀՀ տեղափոխվելու միևնույն օրը գնացել դպրոց: 18 (2.7%) երեխա դպրոց է գնացել ՀՀ տեղափոխվելուց 1 կամ 2 օր անց, իսկ 42 (6.2%) երեխա՝ ՀՀ տեղափոխվելուց 3 կամ 4 օր անց: Ընդհանուր առմամբ, 135 երեխա (մոտ 20%-ը կամ յուրաքանչյուր 5-րդ երեխան) առաջին անգամ դպրոց է գնացել ՀՀ տեղափոխվելուց մինչև մեկ շաբաթվա (7 օրվա) ընթացքում:

Եթե դիտարկենք դպրոց չհաճախելու՝ մեկ շաբաթից ավել դադարները, կունենանք հետևյալ պատկերը.

- ՀՀ տեղափոխվելուց հետո 8-ից մինչև 14 օրվա ընթացքում (2 շաբաթ) առաջին անգամ դպրոց գնացած երեխաների թիվը 97 է (14.5%),
- 15-ից մինչև 21 օրվա ընթացքում (3 շաբաթ)՝ 85 երեխա (12.7%),
- 22-ից մինչև 28 օրվա ընթացքում (4 շաբաթ)՝ 40 երեխա (6%),
- 29-ից մինչև 35 օրվա ընթացքում (5 շաբաթ)՝ 51 երեխա (7.6%),
- 36-ից մինչև 42 օրվա ընթացքում (6 շաբաթ)՝ 26 երեխա (3.9%):

Թեև բերված տվյալներն արդեն իսկ մտահոգիչ են, սակայն կան նաև ավելի երկար ժամանակահատվածում դպրոց չհաճախելու մասին պատասխաններ: Այսպես,

- ՀՀ տեղափոխվելուց հետո 43-ից մինչև 63 օրվա ընթացքում (7-ից մինչև 9 շաբաթ) առաջին անգամ դպրոց գնացած երեխաների թիվը 140 է (20.9% կամ յուրաքանչյուր 5-րդ երեխան),
- Եվ վերջապես, 64-ից մինչև 140 (10 շաբաթ և ավելի) օրվա ընթացքում առաջին անգամ դպրոց գնացած երեխաների թիվը 94 է (14%),

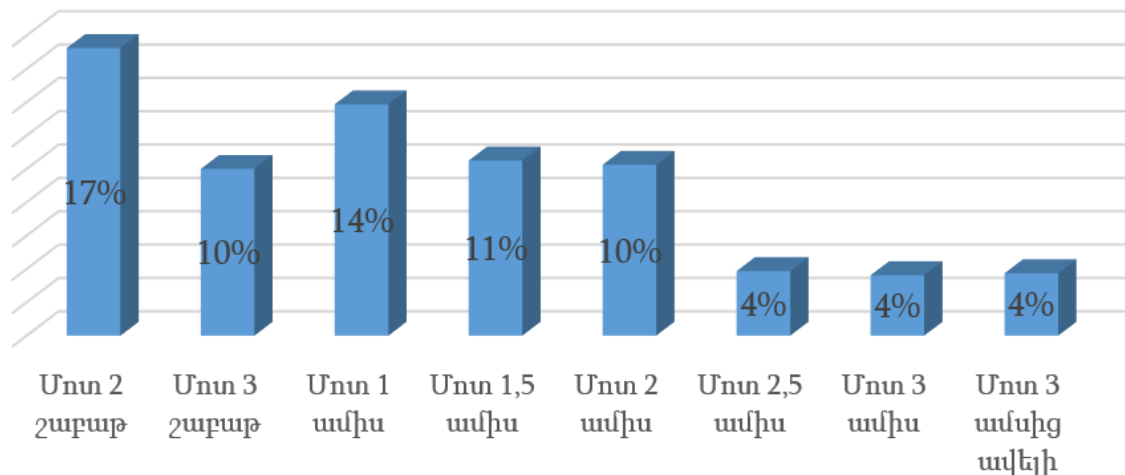
Այսպիսով, յուրաքանչյուր 3-րդ երեխան առաջին անգամ դպրոց է գնացել ոչ շուտ, քան ՀՀ տեղափոխվելուց 7 և ավելի շաբաթ անց:

Վերոնշյալ հարցի հետ սերտորեն փոխկապակցված է մեկ այլ հարց. «2020 թ. սեպտեմբերի 27-ից մինչև հիմա, մոտավորապես որքա՞ն ժամանակ է դասերը բաց թողել երեխան»:

Այս հարցին պատասխանած 800 հարցվողներից 169-ը (21.1%) նշել են, որ բաց թողած դասերը մեկ շաբաթից ավելի չեն, իսկ 46 հարցվող (5.75%) դժվարացել են պատասխանել այս հարցին:

Մյուս պատասխանների բաշխվածությունը ներկայացված է ստորև՝ Գծապատկեր 7-ում:

Գծապատկեր 7. Երեխաների բաց թողած դասերի տևողությունը՝ 2020 թ. սեպտեմբերի 27-ից մինչև հարցման պահը (N = 800):



Բաց թողած դասերի լրացման համար երեխաներին անհրաժեշտ էր տրամադրել հավելյալ ժամանակ՝ չկտրելով նրանց տվյալ օրվա դասից: Սրա համար նրանց անհրաժեշտ էր դասապրոցեսից դուրս աջակցություն՝ մանկավարժների կամ այլ մասնագետներից կողմից: Համակարգային կամ պետական մակարդակում այդ բացը լրացնելու համար տրված հրահանգ չի եղել, բայց որոշ համայնքներում կազմակերպվել և շարունակվում են դասերից դուրս պարապմունքներ (ներգրավվել են նաև տարբեր կազմակերպությունների կամավորներ):

«Ռասավանդիր Հայաստան» կազմակերպությունից եղել են ուսուցիչներ, որոնք անվճար դասընթացներ են իրականացրել Արցախից ժամանած երեխաների հետ: Նաև դասավանդող ուսուցիչներն են աշխատել» (Դպրոցի տնօրեն):

«Մեր դպրոցում չկան հետ մնացողներ, կան 2 աշակերտներ, որ տարիների առումով են հետ մնացել (նկատի ունի՝ այդ երեխաների ընդհանուր կրթական մակարդակը բավական ցածր է՝ իրենց տարիքի համեմատ, ինչի

պատճառը պատերազմն ու ճգնաժամը չեն – ՀՔԻ): Նրանց հետ աշխատում ենք և՛ լրացուցիչ, և՛ ուսուցիչն ավելի ուշադիր ա: 3-րդ դասարանցի աշակերտի դասվարն էլ գրեթե ամեն օր ինձ մոտենում ա ու ասում՝ էս աշակերտը սա էլ սովորեց, նա էլ սովորեց. հատուկ ուշադրության կենտրոնում ա ինքը: Իսկ մնացածի մոտ չի նկատվել հետ մնալ, թերացումներ» (Դպրոցի տնօրեն):

«Հիմնականում առարկայի ուսուցիչներն են լրացրել՝ լրացուցիչ հանձնարարությունների, բայց ոչ լրացուցիչ դասերի հաշվին: Արտադասարանական հիմա ոչ ոք չի պարապում, որովհետև փող են ուզում, աշխատավարձ են ուզում, կարգը դա է: Հիմնականում դասերի ժամանակ տալիս էին երկու վարժություն՝ Արցախից եկած չորս աշակերտին, որպեսզի գան լրացնեն ու հասցնեն» (Դպրոցի տնօրեն):

Մարգալետարաններից մեկի կրթության վարչության աշխատակիցը նշել է, որ մարգալետարանից հրահանգ է տրվել կատարելու լրացուցիչ հեռավար աշխատանք՝ երեխաների կրթական բացերը լրացնելու համար.

«Եթե դասի չեն գնացել այդ առաջին օրերը, հեռավար կրթություն ենք կազմակերպել: Տրվել են հանձնարարականներ ուսուցիչներին՝ բաց թողնված դասերը լրացնելու առումով, լրացուցիչ աշխատանքներ կատարելու պայմանով» (Մարգալետարանի կրթության վարչության աշխատող):

Երեխաների ու ծնողների պատասխաններում նկատվում էին երկու հիմնական, առավել տարածված տարբերակ: Կային համայնքներ, որտեղ դպրոցի մանկավարժական համայնքը կազմակերպել էր արտադասարանական պարապմունքներ՝ կրթական բացը լրացնելու համար (չնայած այս դեպքում էլ ոչ բոլոր ուսուցիչներն էին կազմակերպել այդպիսի դասեր), իսկ որոշ համայնքներում բացը լրացվել է տանը՝ ընտանիքի անդամի աջակցությամբ կամ ինքնուրույն՝ դասագրքերի միջոցով:

«Ռուսերենի տառերը ընդհանրապես չգիտեր, չէր սովորել: Այստեղ էլ սովորում է 3-րդ դասարանում, բայց տառերը չգիտեր: Տնօրենին խնդրեցի, որ եթե կարելի է, արտաժամյա պարապել: Նա էլ կանչեց ռուսերենի ուսուցչուհուն և դիմեց, որպեսզի արտաժամյա պարապի երեխայի հետ: Պարապում է բացառապես անվճար» (Դպրոցահասակ երեխայի 65-ամյա խնամակալ):

Դպրոցահասակ երեխաներից մեկն, ով այժմ կրթական հաստատություն չի հաճախում, նշել է, որ կարիք է ունեցել արտաժամյա օգնության, քանի որ բաց թողած դասերի քանակը մեծ էր: Սակայն չի ստացել այդպիսի օգնություն և զգալով, որ չի կարողանում սովորել, չի հաճախել դպրոց.

«Բաց թողնված դասերը լրացնելու կարիք զգում էի: Դպրոց չհաճախելու պատճառներից մեկը դասերի բաց թողումն է, որի պատճառով ուսումնա թերի է մնացել: Եվ նաև դպրոցում բաց թողացած դասերը չեն օգնել, որ լրացնեմ» (17-ամյա դպրոցահասակ տղա):

Եղել են դեպքեր, երբ բաց թողնված դասերը լրացվել են Արցախի ուսուցիչների օգնությամբ՝ առցանց տարբերակով.

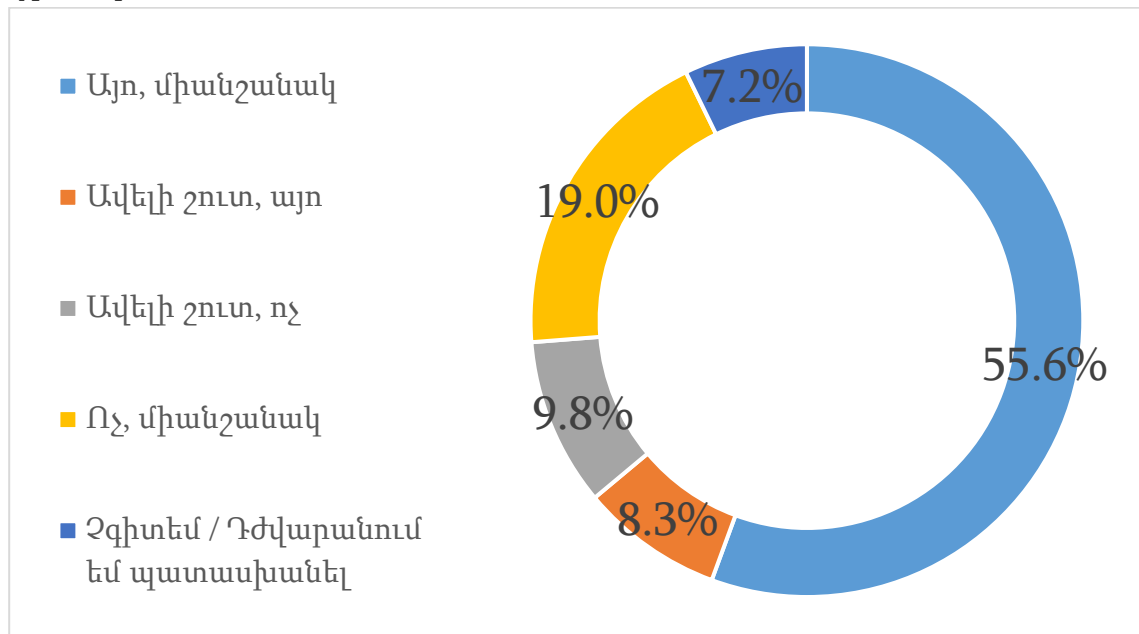
«Հա, իմ ուսուցիչները Ղարաբաղի ինձ օգնել են: Իրենց հետ տեղց կապ պահում էինք, իրանք էին օգնում օնլայն» (Ավագ դպրոցի աշակերտ):

Երբեմն տեղահանված երեխաներին օգնել են նաև տեղաբնակ երեխաները.

«Դասերին նորմալ մասնակցելով, ակտիվ լինելով եմ լրացրել բացը: Դասընկերներից հարցրել եմ, սովորել, եկել դասի, թեմատիկներն եմ գրել, լրացրել գործնականների հետ: Տանը ոչ մեկ չի օգնել ինձ: Եթե հարցնեի, ուսուցիչները կօգնեին, բայց շատ չի եղել այդ հարցնելը» (16-ամյա դպրոցական):

Առցանց հարցման մասնակիցները պատասխանել են նաև այն հարցին, թե արդյոք դպրոցի բաց թողած դասերը լրացնելու համար երեխան հավելյալ օգնության կարիք զգո՞ւմ էր: Պատասխանների բաշխվածությունը ներկայացված է Գծապատկեր 8-ում, ինչից պարզ է դառնում, որ մոտ 64%-ն այս հարցին տվել է «Այո, միանշանակ» կամ «Ավելի շուտ, այո» պատասխանը:

Գծապատկեր 8. «Դպրոցի բաց թողած դասերը լրացնելու համար երեխան հավելյալ օգնության կարիք զգո՞ւմ էր» (N = 804):

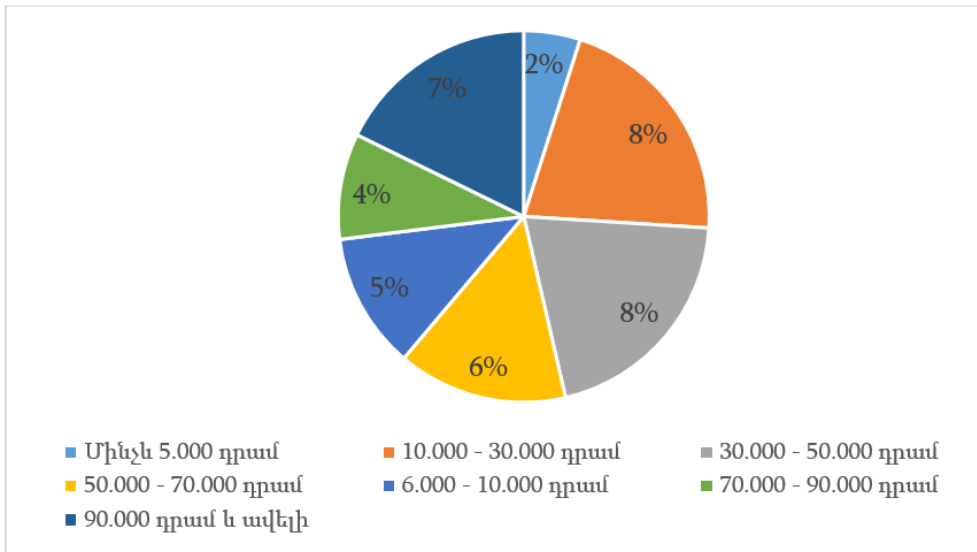


Առավել հաճախ երեխաներին բաց թողած դասերը լրացնելու համար օգնել են ընտանիքի անդամները կամ ազգականները: Պակաս չափով հարցվողները նշել են ուսուցիչների աջակցության և մասնավոր պարապմունքների մասին: Այնուամենայնիվ, 14.4% դեպքերում հարցվողները նշել են, որ ոչ ոք չի օգնել երեխային՝ բաց թողած դասերը լրացնելու հարցում:

Հաջորդ հարցին պատասխանած 793 հարցվողներից 367-ը (46.2%) նշել է, որ մինչև այս (հարցման անցկացման) պահը ընդհանրապես գումար չեն ծախսել երեխայի բաց թողած դասերը լրացնելու համար, իսկ 122 (15.4%) հարցվող դժվարացել է պատասխանել այս հարցին:

Մյուս պատասխանների բաշխումը ներկայացված է Գծապատկեր 9-ում, ինչից պարզ է դառնում, որ, օրինակ, հարցվողների/ընտանիքների 16%-ը ստիպված է եղել երեխայի բաց թողած դասերի լրացման համար ծախսել 10.000-50.000 դրամ: Հարցվողների/ընտանիքների 22%-ը նույն նպատակին է ուղղել 50.000 դրամից ավելի գումար:

Գծապատկեր 9. «Երեխայի բաց թողած դասերը լրացնելու համար, մինչև այս պահը, ՀՀ-ում որքա՞ն գումար եք ծախսել» (N = 793):



Այսպիսով, երեխաների բաց թողած դասերի խնդիրը համակարգային կամ պետական մակարդակում լուծելու որևէ նախաձեռնություն չի եղել և ներկայումս էլ չկա: Ամեն ինչ թողնվել և մինչև այժմ էլ թողնված է համայնքների ու դպրոցների մանկավարժական անձնակազմի բարի կամքին ու նախաձեռնողականությանը: Բաց թողած դասերի մի մասը գուցե լրացվել է վերոնշյալ եղանակներով, բայց մյուս մասը վստահաբար բաց է մնացել (իրական ծավալը հիմա դժվար է գնահատել), ինչն ապագայում ազդելու է երեխաների առաջադիմության և կրթության շարունակականության վրա: Կրթական բացն ամբողջությամբ ու համակարգային չլրացնելու մասին են խոսում հետազոտությանը մասնակցած կրթության գործընթացի բոլոր թիրախ կողմերը:

«Չէ, ոչ, ոչ. չեն կարողացել լրացնել, խոսքը վերաբերում է ոչ միայն Արցախից եկածներին, այլ նաև մեզ» (Դպրոցի տնօրեն):

«Ընթացքում մենք լրացրել ենք բաց թողածը, բայց կոնկրետ ժամանակացույց դրված չի եղել: Առ այսօր էլ մենք աշխատում ենք բաց թողնվածը շտկելու ուղղությամբ» (Բուսերենի ուսուցիչ):

Արտադպրոցական (ոչ ֆորմալ) կրթությունը

Երեխայի բազմակողմանի հոգեբանական, ֆիզիկական և սոցիալական զարգացումն ու աճը խթանելու համար կարևոր դեր ունեն նաև արտադասարանական խմբակները (երգ, պար, նկարչություն, սպորտ, այլ): Խմբակներն անհրաժեշտ են տեղահանված երեխաներին նաև հարմարման համար՝ ծանոթանալու և շփվելու նույն հետաքրքրություններով այլ երեխաների հետ: Այդպիսի խմբակները հիմնականում վճարովի են լինում, երբեմն՝ անվճար (եթե, օրինակ, մարզամշակութային կենտրոններ են և պատկանում են համայնքին կամ կազմակերպվում են բարեգործական հիմունքներով): Սակայն հավելյալ վճարը կարող է լուրջ խոչընդոտ լինել երեխայի արտադպրոցական

կրթության համար: Հարցազրույցների և ֆոկլոր խմբերի միջոցով բացահայտվել է առնվազն մեկ նման դեպք.

«Սկզբում հաճախում էր կարատեի, հետո էլ չկարողացա տանել, դե գումար չկար» (Խնամակալների ՖՖ մասնակից):

Ծնողները նշել են, որ արտադասարանական խմբակները երեխաներին օգնում են սթրեսն արագ հաղթահարել, ինչպես նաև՝ հեշտությամբ հարմարվել համայնքին ու միջավայրին:

Ըստ հետազոտության արդյունքների, երեխաներից շատերը ԼՂ-ում մասնակցել են տարբեր արտադպրոցական խմբակների, հատկապես գերակշռում էին սպորտի և արվեստի խմբակները: Սակայն ՀՀ տեղափոխությունից հետո երեխաների մի մասի մոտ ընդհատվել է արտադպրոցական խմբակներին հաճախելը: Գլխավոր պատճառն այն է, որ այն մարզերում, որտեղ բնակվում են, չկան իրենց նախասիրություններին կամ նախորդ փորձին համապատասխան խմբակներ: Առկայության դեպքում էլ, դրանք վճարովի են և բոլորը չէ, որ կարողանում են մասնակցել:

Այս բացը մասամբ լրացվում է համայնքում գործող տարբեր ՀԿ-ների կողմից հատուկ տեղահանված երեխաների համար կազմակերպվող խմբակների միջոցով.

«Դպրոցից դուրս համայնքում կա հատուկ Արցախից եկածների համար զարգացման ծրագիր: Մենք երեխաների տվյալները տվել ենք, էնտեղ իրանց զբաղեցրել են խաղերով, երգով, նույնիսկ թատրոններ են ելել» (Ուսուցիչ, ՖՖ, Սյունիքի մարզ):

Այսպիսով, երեխաների ներառման գործում մեծ դեր ունեն ՀԿ-ները, որոնք առաջարկում են երեխաների ժամանցի ապահովման, դասապատրաստման և այլ ծառայություններ:

Կային դեպքեր, երբ երեխան չի հաճախել խմբակ, քանի որ ընտանիքը պարբերաբար տեղափոխվել է մի կեցավայրից մյուսը կամ եղել են այլ խոչընդոտներ:

«Արցախում երեխան գնացել է երգի, պարի խմբակի: Դա եղել է 1-ին և 2-րդ դասարաններում: Հաճախել է 2 տարի, այս պահին որևէ խմբակ չի հաճախում» (Դպրոցահասակ երեխայի խնամակալ):

«Չորրորդ դասարանից ընդգրկվել էի սեղանի թենիսի պարապմունքներին: Հաջողություններ գրանցվել էին մեր դպրոցում տեղի ունեցած միջոցառումներին, թե՛ շրջանային, թե՛ Ստեփանակերտում: Արցախի բոլոր շրջանների թիմերի մեջ եղել են հաջողություններ: Դե արդեն էստեղ խնդիրների պատճառով թողեցի» (19-ամյա դպրոցական տղա):

Խմբակներ չհաճախելու տարածված պատճառն է պարզապես դրանց բացակայությունը՝ տվյալ բնակավայրում կամ մոտակայքում կամ այնպիսի հեռավորությունը, որ հարմար չէ հաճախելու համար:

«Կուզեի պարի գնալ, բայց էստեղ չեմ կարողանում, շատ հեռու ա» (14-ամյա դպրոցական աղջիկ):

Նկատվում է նաև հակառակ երևույթը, երբ ՀՀ-ում երեխաներն ունեն արտադպրոցական կրթության ավելի լայն հնարավորություններ, քան ԼՂ-ում:

«Արցախում տենց խմբակ չէին գնում, ստեղ նկարչական են գնում: Էստեղ գալիս էին տարբեր տեղերից համակարգչային դասընթաց էին անում ու նկարչական» (Երկու դպրոցահասակ երեխայի ծնող):

«Էստեղ մասնակցում են տարբեր խմբակների: Գալիս են կողքի դպրոցից՝ դասերից դուրս պարապում են երեխերի հետ: Շաբաթը երկու անգամ են գալիս: Բոլոր երեխաների հետ էլ անվճար անգլերեն ու նկարչություն են պարապում: Եվ մեծերի, փոքրերի հետ դա պարապում են: Պարի էլ են գնում դպրոցում: Պարը վճարովի ա, բայց զեղչ չեն անում: Բայց գումարն էլ փոքր գումար ա» (Չորս երեխաների խնամակալ):

Առցանց հարցման արդյունքների համաձայն, դպրոցից դուրս խմբակների կամ լրացուցիչ դասընթացների մասնակցող երեխաների տեսակարար կշիռը նույնն է թե՛ ՀՀ-ում, թե՛ ԼՂ-ում գտնվելու ժամանակ:

Այսպես, հարցվողների 42.5%-ը նշել է, որ իր երեխան դպրոցից դուրս որևէ խմբակի կամ դասընթացի չի մասնակցել ԼՂ-ում: 42.8%-ը նույն պատասխանն է տվել ՀՀ-ի վերաբերյալ: Թե՛ ԼՂ-ում, թե՛ ՀՀ-ում դպրոցից դուրս **մեկ** խմբակի մասնակցող երեխաների տեսակարար կշիռը նույնն է՝ 24.1%: ԼՂ-ում միաժամանակ **երկու** խմբակի է հաճախել երեխաների 18.8%-ը, ՀՀ-ում՝ 18.4%-ը, և այլն:

Թեև արտադպրոցական կրթության մասնակցող երեխաների տեսակարար կշիռը նույնն է մնացել, սակայն անհատական մակարդակում էական՝ թե դրական, թե բացասական փոփոխություններ եղել են: Այսպես, ԼՂ-ից տեղափոխված առնվազն 98 երեխա (հարցվողների ընդհանուր թվի մոտ 13.4%-ը), որոնք ԼՂ-ում որևէ խմբակի չէին մասնակցել, ՀՀ-ում սկսել են մեկ և ավելի խմբակներ հաճախել: Հակառակ՝ բացասական զարգացումը ևս հավասարաչափ տարածված է, երբ Արցախում մեկ կամ մի քանի խմբակ հաճախող երեխան ՀՀ-ում որևէ խմբակ չի հաճախում կամ ընդամենը մեկ խմբակ է հաճախում:

Դրական փոփոխության պատճառները հիմնականում երկուսն են: ԼՂ-ում երեխաները սովորաբար խմբակի չեն հաճախել, օրինակ, գյուղական բնակավայրում իրենց նախասիրություններին համապատասխան խմբակի բացակայության պատճառով: Տեղափոխվելով ՀՀ մայրաքաղաք կամ որևէ այլ քաղաք՝ նրանք ստացել են խմբակների ընտրության ավելի լայն հնարավորություն: Բացի այդ, ՀՀ-ում ԼՂ-ից տեղափոխված երեխաներին հատուկ ուշադրություն է դարձվում տարբեր բարեգործական կազմակերպությունների և քաղաքացիական նախաձեռնությունների կողմից, ինչի շնորհիվ երեխաները կրթության լրացուցիչ հնարավորություններ են ստանում (ինչից զրկված էին ԼՂ-ում):

ՀՀ-ում երեխաների՝ արտադպրոցական կրթությունից դուրս մնալու հիմնական պատճառներն են՝ անհրաժեշտ ֆինանսական միջոցների սղությունը, երեխայի նախասիրություններին համապատասխան մոտակա խմբակների բացակայությունը (հատկապես գյուղական բնակավայրերում), ընտանեկան հանգամանքների բերումով՝ ծնողի զբաղվածությունն ու հոգեբանական վիճակը:

Այսպիսով, կրթական համակարգը, որը պետք է լինի բավարար ներառական ու խոչընդոտներ չստեղծի երեխաների՝ կրթական գործընթացներում ներգրավվելու համար, ճգնաժամային իրավիճակի որոշ փուլերում հայտնվեց ցայտնոտի մեջ (մասնավորապես՝ բաց թողնված դասերի լրացման խնդիրը,

որոշակի առարկաների տարբերությունը, դասագրքերի պակասը): Սակայն հարկ է նշել, որ ուսումնասիրված մարզերում ու համայնքներում տեղական մակարդակում քայլեր են կատարվել եղած բացերը լրացնելու և երեխաներին լավագույնս ներառելու համար: Այս ամենին նպաստել է նաև համայնքների համագործակցությունն ու աշխատանքը այլ կազմակերպությունների հետ: Համակարգային բացթողումները երբեմն հանգեցրել են երեխաների՝ կրթական գործընթացից դուրս մնալուն: Վստահաբար, բացի այս հետազոտության շրջանակներում բացահայտված դեպքերը, կան նաև երեխաների՝ հատկապես հանրակրթության ու միջին մասնագիտական կրթական մակարդակներից դուրս մնալու այլ դեպքեր ևս, որոնց մասին որոշում կայացնողները տեղյակ չեն:

Որպես ուղենիշ ընդունելով «Ճգնաժամային իրավիճակներում կրթության նվազագույն չափորոշիչները», հարկ է նշել, որ ՀՀ-ում կրթական գործընթացները համակողմանիորեն չեն հարմարեցվել տեղահանված երեխաների կրթական կարիքներին, ինչի արդյունքում առաջարկված չափորոշիչները մեծ մասամբ չեն բավարարվել:

Կրթության շարունակականության խնդիրը

Դպրոցից դպրոց տեղափոխվելը, որոշակի ժամանակահատվածում դասերից բացակայելը, դասավանդվող առարկաների տարբերությունը, և մի շարք այլ խնդիրներ հանգեցնում են կրթության շարունակականության խաթարմանը: Փորձագետները նշում էին, որ կրթության շարունակականության և մանավորապես՝ կրթության իրավունքի խախտման պատճառներից էր նաև ճգնաժամի արդյունքում ընտանիքների բաժանումը, ընտանիքի մի մասի՝ ԼՂ-ում գտնվելը և դրանից բխած՝ տեղահանված երեխայի մոտ հոգեբանական ու սոցիալական վիճակի վատթարացումը:

«Ես համոզված եմ, եթե մենք չենք կարողանում ապահովել սոցիալական աջակցության նվազագույն պայմանները, ապա կոժվարանանք խոսել կրթական որևէ աջակցություն տրամադրելու մասին: Ինքս ականատես եմ եղել դեպքերի, երբ ընտանիքը բաժանվել է մասերի՝ երեխաները լինելով ՀՀ տարածքում, իսկ ծնողները՝ Արցախում: Նման պարագայում նախևառաջ կարևոր է հոգեբանական և սոցիալական այլ ծառայությունների մատուցումը և դրանց իրացումից հետո միայն կարելի է խոսել կրթության շարունակականության իրավունքի իրացման մասին» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Եթե երեխան ունի ներքին, գուցե ոչ հստակ արտահայտված խնդիրներ, որոնք էականորեն ազդում են նրա կրթության վրա, ապա ֆիզիկապես դպրոցում գտնվելը չի կարող կրթական գործընթացում ներառում կամ մասնակցություն համարվել: Դա էլ իր հերթին կրթության շարունակականության և անընդհատության վրա է ազդում:

Կրթության շարունակականության խնդրին են բախվել ոչ միայն հանրակրթական, այլ նաև՝ միջին մասնագիտական ու բարձրագույն կրթական մակարդակների սովորողները: Կրթության ոլորտի փորձագետներից մեկը հարցազրույցում նշել է, որ չնայած այս տեսանկյունից նորմատիվ-իրավական դաշտում կային համապատասխան կարգավորումներ, բայց խնդիր են ստեղծել նախնական (արհեստագործական) կամ միջին մասնագիտական ու բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները:

«Հաջորդ շերտը կապված է բարձրագույն կրթության հետ: Այդ ընթացքում եղան ուսանողներ, ովքեր ցանկություն հայտնեցին տեղափոխվելու հայաստանյան բուհեր՝ անկախ նրանից, թե ինչպիսին է եղել տվյալ համալսարանը:

Որպես այդպիսին, նորմատիվ-իրավական դաշտը խոչընդոտներ չի ստեղծում ուսանողի համար, ով, օրինակ, Շուշիի Տեխնոլոգիական համալսարանից ցանկություն է հայտնում տեղափոխվելու հայաստանյան որևէ բուհ: Սակայն գործնականում առնչվել ենք այնպիսի դեպքերի, երբ ուղղակիորեն արգելվել կամ խոչընդոտ է ստեղծվել տեղափոխման համար: Սա, կարծում եմ, ներքին պայմանավորվածության արդյունք էր, երբ համալսարանները ունեին պայմանավորվածություն՝ չընդունելու տեղահանված ուսանողներին» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Կրթության շարունակականության խնդիրը միջին մասնագիտական կրթության մակարդակում

Ինչպես հանրակրթության, այնպես էլ միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում էլ պատերազմի ընթացքում ճգնաժամին արձագանքող քաղաքականություն կամ հատուկ օրենսդրություն չկար: Տեղահանված երիտասարդներին միջին մասնագիտական կրթական հաստատություններում տեղափոխելը տեղի ունեցավ ԿԳՄՄՆ հրահանգից հետո՝ սովորողի և/կամ նրա ընտանիքի ներկայացրած դիմումների հիման վրա (երբեմն՝ առանց փաստաթղթերի): Խնդիրներից մեկը, որին նախարարությունը բախվեց պատերազմի օրերին, կապված էր տեղահանված երիտասարդների՝ միջին մասնագիտական հաստատություններում անվճար ուսուցման հնարավորության ապահովման հետ, քանի որ ՀՀ գործող օրենսդրությամբ սահմանվում է, որ մի կրթական հաստատությունից մյուսը տեղափոխությունը կարող է կատարվել միայն այն դեպքում, եթե տվյալ կրթական հաստատությունում տվյալ մասնագիտությամբ լիցենզիայով սահմանված տեղերը չեն սպառվել⁴⁰:

«Օրենսդրությամբ սահմանվում է. եթե մի ուսումնական հաստատությունից տեղափոխվում են այլ ուսումնական հաստատություն, ապա տեղափոխվում են վճարովի համակարգ: Բհարկե, այստեղ բացառություններ կան: Եթե տվյալ մասնագիտությամբ տրված ամբողջ անվճար տեղերը սպառված չեն և կա անվճար տեղ, էդ դեպքում միայն իրենք կարող են անվճար տեղափոխել: Մեկ էլ, եթե ունեն արտոնություն, կարգավիճակ՝ այսինքն, եթե մանկուց հաշմանդամ են, առաջին, երկրորդ կարգի հաշմանդամություն ունեցողները, ծնողագուրկները, զոհված ազատամարտիկի երեխաները, տեղափոխվելիս սովորում են անվճար:

Բայց մեծ մասը էդ օրենսդրությամբ չէր ստացվում կարգավորել և շրջաբերական - հանձնարարականով ենք արել, որ եթե կա անվճար, թափուր տեղ (կապ չունի՝ էդ մասնագիտությամբ նաև վճարովի տեղեր ենք տվել մենք թե ոչ), անպայման իրեն հրամանագրեն անվճար ուսուցման համակարգում» (ԿԳՄՄՆ ներկայացուցիչ):

Ինչպես վերը նշվեց, ըստ գործող կարգի, տեղափոխվելիս սովորողը մուտք է գործում վճարովի համակարգ, եթե նույնիսկ նախորդ կրթական հաստատությունում սովորել է անվճար հիմունքներով: Նախարարության ներկայացուցիչը նշել է, որ դա էլ են փորձել լուծել՝ մի մասը անվճար առկա տեղերով, մյուս մասը՝ զեղչային համակարգ ներդնելով:

⁴⁰ Ուսանողների (ունկնդիրների) մեկ մասնագիտական ուսումնական հաստատությունից այլ ուսումնական հաստատություն տեղափոխման կարգ, գլուխ 2, կետ 3, <https://bit.ly/3poRXy9>:

Պատերազմի ընթացքում ԿԳՄՄՆ նախնական (արհեստագործական) ու միջին մասնագիտական կրթական աստիճանում զեղչերի ձկուն համակարգ գործարկելու փոփոխությունների նախագծով է հանդես եկել⁴¹:

ՀՀ միջին մասնագիտական կրթական հաստատություններում այս պահին սովորում է ԼՂ-ից տեղահանված 36 երիտասարդ, չնայած պատերազմի ընթացքում ԼՂ-ից ՀՀ նախնական ու միջին մասնագիտական կրթական հաստատություններ տեղափոխության համար դիմել էր 81 տեղահանված անձ: Մյուս 45 սովորողների մի մասին առաջարկվել է ուսումը շարունակել հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում, այնինչ նրանց հետագա ճակատագրից այս պահին որևէ մեկը տեղյակ չէ:

Ավելին, նախարարության կողմից հստակ քայլեր չեն ձեռնարկվել կրթությունից (մասնավորապես՝ միջին մասնագիտական կրթական աստիճանում) դուրս մնացած երեխաների բացահայտման և ուղղորդման համար: Թեև նախարարության ներկայացուցիչը նշել է, որ երեխաների հաշվառումը պետք է իրականացվեր ԱՍՀՆ կողմից, բայց կրթությունից դուրս մնացած երեխաների բացահայտման և ուղղորդման կարգն այլ բան է նախանշում:

«Կրթության նախարարությունը և մասնավորապես մեր վարչությունը նման գործառույթ չի իրականացնում: Իննսուն տոկոսով վստահ եմ, որ դրանով ավելի շատ Աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարությունն է զբաղվում՝ դուրս մնացած, տեղափոխված քաղաքացիների կրթության, կեցության հարցերով:

Եթե կա խնդիր կրթության հետ կապված և նախարարություն են դիմում, նախարարությունը օգնում է: Բայց ընդհանուր, թե քանի հոգի է տեղահանվել, եկել Հայաստան, քոլեջներ, ուսումնարաններ՝ էդպիսի ինֆորմացիա մենք չունենք:

81 հոգի դիմել է (նախարարություն – ՀՔԻ) և ստացել համապատասխան աջակցություն: Եղել են, որ չեն կողմնորոշվել՝ ինչ մասնագիտությամբ շարունակել, խորհուրդ ենք տվել իրենց տարածքին հարմար միջին մասնագիտական կրթական հաստատություն ընտրել, որը նաև մոտ կլինեի իրենց բնակության վայրին» (ԿԳՄՄՆ ներկայացուցիչ):

Նախարարության կողմից հրահանգ է եղել նաև ՀՀ և ԼՂ կրթական ծրագրերի հնարավոր տարբերությունների դեպքում աջակցել սովորողներին և ըստ անհրաժեշտության օգնել, որ նրանք լրացնեն բաց թողած դասերը: Հստակ է եղել, որ Արցախից տեղահանված սովորողները պետք է հասցնեին յուրացնել բաց թողած կամ չանցած նյութը, որպեսզի որակավորման հետ խնդիր չունենան:

Փորձագետները նշել են, որ խնդիրներ կարող էին առաջանալ ՀՀ և ԼՂ կրթական ծրագրերի տարբերությունների պատճառով և մտավախություն հայտնել, որ սովորողները դրա արդյունքում կարող են դուրս մնալ կրթական գործընթացից: Ի պատասխան սրա, նախարարության համապատասխան վարչության աշխատակիցը նշել է, որ մասնագիտությունների տարբերության և ՀՀ-ում դրա բացակայության դեպքում սովորողին թույլ է տրվել ընտրել հարակից որևէ մասնագիտություն:

«Մեկ-երկու մասնագիտություն կար, որ հարյուր տոկոսով չէր համընկնում, բայց հարակից մասնագիտության լինելու դեպքում թույլ ենք տվել ներառվել ու շարունակել կրթությունը՝ առանց տարբերությունները հաշվի առնելու» (ԿԳՄՄՆ ներկայացուցիչ):

⁴¹ Ներկայումս զեղչերի ձկուն համակարգ է գործում միայն բարձրագույն կրթության մակարդակում:

Կրթության շարունակականության խնդիրը բարձրագույն կրթության մակարդակում

Պատերազմի մեկնարկից 2-3 շաբաթ անց, երբ արդեն հասակ էր, որ ռազմական գործողությունները շարունակվելու են, ԼՂ-ից տեղահանված ուսանողներն, ըստ իրենց մասնագիտությունների, կցագրվել են ՀՀ բուհերին, ինչով ապահովվել է նրանց կրթության շարունակականությունը: Մնացած դեպքերում տեղափոխությունը կատարվել է հեռացման/ազատման կարգի համաձայն:

Քաղաքականության տեսանկյունից միակ փոփոխությունը վարձերի փոխհատուցմանն է ուղղված եղել՝ որոշ առանձնացված խմբերի համար, որոնք 44-օրյա պատերազմի ընթացքում մասնակցել էին ռազմական գործողություններին և/կամ հանդիսանում էին մասնակից անձանց զավակներ, կանայք կամ ամուսիններ⁴²:

Ինչպես միջին մասնագիտական կրթական աստիճանի դեպքում, այստեղ նույնպես ԿԳՄՄՆ-ում նկատվում է տվյալների պակաս.

«Պատերազմի ընթացքում ունեինք երկու տասնյակի հասնող կցագրված ուսանող, այս պահին երկու հոգու տվյալ ես կոնկրետ գիտեմ: Մնացածից տվյալներ չունենք, պետք է հավաքագրենք» (ԿԳՄՄՆ աշխատակից):

Չնայած, օրինակ, ԼՂ-ում գտնվող համալսարանները ֆիզիկապես գործել չէին կարող, սակայն պատերազմի օրերին դրանք սկսել էին կազմակերպել հեռավար դասապրոցեսներ (ինչի արդյունքում անիմաստ էր դարձել այդ ուսանողներին կցագրել ՀՀ տարբեր համալսարանների):

Մեկ այլ խնդիր էր ՀՀ մարզերում հաստատված և ՀՀ բուհերին կցագրված տեղահանված ուսանողների միացումը հեռավար դասընթացներին՝ ինտերնետ կապի վատ որակի կամ ընդհանրապես բացակայության պատճառով:

Տարածված մյուս խնդիրը ընտանիքների սոցիալ-տնտեսական իրավիճակի վատթարացումն էր և դրա արդյունքում վարձավճարները ժամանակին վճարելու դժվարությունը: Սակայն դրա վերաբերյալ նախարարության կողմից որևէ նոր որոշում չի կայացվել՝ հղում անելով արդեն իսկ գործող կարգավորումներին (ԼՂ-ից եկած ուսանողներն օգտվում են թե՛ անվճար տեղերից, թե՛ զեղչային համակարգից):

«Այո, հենց վարձավճարի հետ կապված խնդիրներ կային: Բուհի ֆինանսական միջոցները չէին կարող ամբողջությամբ բավարարել ու հատկացվել տեղահանված ընտանիքների ուսանողներին:

Կազմակերպչական ու ֆինանսական հարցեր ու խնդիրներ էին միայն, որակի կամ կրթության բովանդակության կազմակերպման հետ կապված տեղից հարց չի քննարկվել» (ԿԳՄՄՆ աշխատակից):

ԼՂ-ից տեղահանված ընտանիքների ուսանողների ուսման վարձի խնդիրն մասնակի լուծում է տրվել տարբեր ՀԿ-ների տրամադրած կրթաթոշակների միջոցով:

«Օրինակ, ֆոնդերը՝ Հայ օգնության ֆոնդ և այլն, մեզ գրել էին, որ պատերազմով պայմանավորված նրանք վերանայում են իրենց կրթաթոշակի տրամադրման քաղաքականությունը» (ԿԳՄՄՆ աշխատակից):

⁴² 100 տոկոս ուսման վարձի փոխհատուցում պատերազմի մասնակից ուսանողներին, մասնակիցների ուսանող զավակներին ու ամուսնուն, <https://bit.ly/3iid8jX>:

Կրթական հաստատությունների անձնակազմի կարիքները

Ճգնաժամային և հատկապես պատերազմական իրավիճակներում հանրության և պետական ինստիտուտների շարունակական ուշադրության կենտրոնում են հայտնվում այն անհատներն ու ընտանիքները, որոնք տուժել են բուն ռազմական գործողություններից (տեղահանվածներ, զինծառայողներ և նրանց ընտանիքներ): Ցավոք, նշված խմբերին աջակցություն տրամադրող և նրանց հետ աշխատող մասնագետների (կրթության իրավունքի պարագայում՝ դպրոցի ու մանկավարժական համայնքի) կարիքները որպես առաջնահերթություն չեն դիտարկվում:

Արտակարգ կամ ճգնաժամային իրավիճակներում «Կրթության նվազագույն չափորոշիչներ» ձեռնարկում դպրոցական անձնակազմն ու նրա կարիքները դիտարկվում են որպես կրթության արդյունավետ կազմակերպման կարևոր նախապայման ու նվազագույն չափորոշիչ: Համաձայն այս ձեռնարկի, «Ուսուցիչներ և այլ կրթական անձնակազմ» չափորոշիչն իր հերթին 3 բաղադրիչ ունի. ուսուցիչների և այլ մանկավարժական անձնակազմի հավաքագրում և ընտրություն, աշխատանքային պայմաններ ու աջակցություն և վերահսկողություն: Այս երեք հիմնական բաղադրիչներն էլ իրենց մեջ ներառում են՝ ուսուցիչների ընտրության չափանիշները, նրանց փորձառությունը, դասարանի չափն ու ուսուցչի աշխատանքը, վերապատրաստումը, շարունակական աջակցությունն ու սուպերվիզիան, ինչպես նաև՝ ուսուցիչների հոգեբանական և սոցիալական բարեկեցությունը, փոխհատուցումն ու վարձատրությունը:

Համապատասխան թվով անձնակազմի և ուսուցիչների, աշխատանքային պայմանների առկայությունը

Որակյալ կրթության իրավունքի իրացման կարևոր նախապայմաններից մեկը կրթական հաստատություններում համապատասխան թվով անձնակազմ և ուսուցիչներ ունենալն է, ինչպես նաև՝ աշխատանքային այնպիսի պայմանները, որոնք կնպաստեն կրթական գործընթացների արդյունավետությանը: Ճգնաժամային և արտակարգ իրավիճակներում կարևոր է, որ կրթական հաստատություններում լինի համապատասխան թվով անձնակազմ, որը կկարողանա արագ արձագանքել ռազմական գործողությունների արդյունքում տուժած ընտանիքների և նրանց երեխաների կարիքներին: Նշենք, որ ՀՀ-ն անցում է կատարել ներառական կրթության (ներառում՝ բառի լայն իմաստով) դեռևս 2014 թ., որի համաձայն, մինչև 2025 թ. բոլոր մարզերում անցում պետք է կատարվի ամբողջական ներառման: Այս բարեփոխման արդյունքում հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում պետք է ավելանային այնպիսի հաստիքներ, ինչպիսիք են՝ մանկավարժի օգնականը, հոգեբանը, սոցիալական աշխատողը, և այլն:

Պատերազմի հետևանքով առաջ եկած տեղահանման, կորուստների, սոցիալ-էմոցիոնալ դժվարությունների և այլ կարիքների արդյունքում կրթական գործընթացներում այս հաստիքների նշանակությունն էլ ավելի է մեծանում: Չնայած դրան, թե՛ մինչև պատերազմը, թե՛ դրա ընթացքում և հետո, կրթական հաստատություններում վերոնշյալ մասնագետների պակասը զգացվել է և դեռ զգացվում է: Հետազոտության մասնակից ծնողները, աշակերտներն ու դպրոցի անձնակազմը մեծամասամբ փաստում էին, որ հյուրընկալող դպրոցում հոգեբաններ ու սոցիալական աշխատողներ չեն եղել: Որոշ չափով երեխաներին և ընտանիքներին աջակցող դերակատարում են ունեցել ուսուցչի օգնականները:

«Այո, հատուկ մանկավարժ ունենք, եղել են նաև 3 ուսուցչի օգնական: Գալիս են լոգոպեդներ, հոգեբաններ, սոց. մանկավարժ: Գալիս են՝ երեխաների հետ աշխատում, եթե պետք ա եղել, իրանց (տեղահանված երեխաների - ՀՔԻ) հետ էլ են աշխատել» (Տեխնոլոգիայի ուսուցիչ):

«Մեր դպրոցը չունի սոցիալական աշխատող, հոգեբան ու հատուկ մանկավարժ» (Կազմակերպչական հարցերով պատասխանատու մանկավարժ):

Շատ դպրոցներում երեխաների կարիքները չեն գնահատվում, ինչպես նաև ԿԱՊԿՈՒ երեխաները համապատասխան աջակցություն չեն ստանում, քանի որ բացակայում են համապատասխան մասնագետները:

«Մի ընտանիք կա, որտեղ չորս դպրոցահասակ երեխա ունեն: Երեխաները որևէ փաստաթուղթ չունենին, որպեսզի հասկանայինք՝ գնահատված են, թե՛ ոչ: Ծնողը նշում է սոցիալական խնդիր, սակայն իրականում մենք նաև հոգեբանական խնդիր ենք նկատում: Կարիք կա հոգեբանի աշխատանքի, սակայն դպրոցում մասնագետները բացակայում են» (Դպրոցի տնօրեն):

Ընդհանուր առմամբ, երեխաներն ու ծնողները տեղյակ չեն դպրոցներում հատուկ մանկավարժի, հոգեբանի և սոցիալական աշխատողի առկայության և հնարավոր գործառնությունների մասին: Մինչդեռ այս հետազոտության մեջ ընդգրկված մարզերից շատերում ներառական կրթություն իրականացվում է, ինչը նշանակում է, որ այդ մասնագետները պետք է լինեին կրթական հաստատություններում:

Անձնակազմի պատրաստվածությունը՝ գործելու ճգնաժամային իրավիճակներում

Պատերազմի ընթացքում և դրանից հետո բարդ էր խոսել այնպիսի թեմաների մասին, ինչպիսիք են՝ կոնֆլիկտը, պատերազմը, հաղթանակը կամ պարտությունը, սահմանները, խաղաղությունը, և այլն: Դրանք հիմնականում դիտարկվում էին որպես «ցավոտ» թեմաներ: Մինչդեռ ճգնաժամային իրավիճակները հաղթահարելու համար կարևոր է դրսևորել զգայուն վարքագիծ և չխուսափել այս թեմաների քննարկումից:

Այս համատեքստում, բարդ իրադրության մեջ են հայտնվել հումանիտար բլոկի առարկաներ դասավանդող ուսուցիչները (պատմություն, հասարակագիտություն, գրականություն, աշխարհագրություն, ինչպես նաև տարրական դասարանների դասվարներն ու մայրենի լեզու դասավանդողները): Բացի այն, որ ուսուցիչներն արդեն իսկ գտնվում էին սոցիալ-հոգեբանական բարդ իրավիճակում, թեմաները, որոնք անձնական մակարդակում ծանր էին հենց իրենց համար, հարկավոր էր դասավանդել տեղաբնակ սովորողներին (որոնք մարտի դաշտում, սահմանին ունեին հարազատներ ու ընկերներ, գտնվում էին հոգեպես անկայուն վիճակում, ընկճված էին) և տեղահանված երեխաներին (որոնք կորցրել էին իրենց տունը, հարազատներին ու ծանոթներին և ապրում էին դժվար պայմաններում):

Ուսուցիչների մոտ դասերի ընթացքում վերոնշյալ թեմաներից խոսելիս դժվարություններ են առաջացել: Այս խնդրի առնչությամբ փորձագետներից մեկը նշել է, որ ամենակարևորը ուսուցչական համայնքի զգայունության մակարդակը հասկանալն է:

«Հասկանալու համար զգայունության մակարդակը, հարկավոր է առաջադրել մի հարցադրում. ուսուցիչներն ինչի՞ մասին գիտեն խոսել, կամ չգիտեն: Ճանաչելով ու բացահայտելով այս շրջանակները՝ գալիս է հաջորդ փուլը. այն է՝ հստակեցնել, թե ում և ինչ մասնագետների կարելի է դիմել, մասնագետներին դիմելուց հետո պետք է սովորել՝ ինչպե՞ս ճիշտ խոսել և ինչի՞ց չխոսել: Այս ուղղություններով պետք է հստակ աշխատանքներ տարվեն, ինչը բացակայում է ներկայումս» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Ուսուցիչներից մեկը նշել է, որ փորձում է նույնիսկ ամենադժվար թեմաների մեջ գտնել դրականը ու երեխաներին միայն դրականը տալ:

«Օրվա թեմայի հետ կապված միշտ էլ դրական եմ խոսում՝ նույնիսկ պատերազմից, կոնֆլիկտից: Հատկապես արցախցի երեխաներին ասում եմ, որ իրենք անպայման գնալու են իրենց օջախ, իրենց տուն, հայրենիք: Կապ չունի, որ իրավիճակն էսպես դասավորվեց: Ու էն ամենավատի մեջ էլ մի լուսավոր կետ գտնում ենք, որպեսզի սփռվենք թե մեզ, թե մեր երեխաներին: Երեխաները մեծ սիրով են լսում և հավատում են քո խոսքի ուժին, որ եթե ուսուցիչն է խոսում, ուրեմն անպայման էդպես է լինելու, իրենք վերադառնալու են Արցախ» (Կազմակերպչական հարցերով պատասխանատու ուսուցիչ):

Հետազոտության ընթացքում նշվել է նաև, որ պետք է ուժեղացնել «Պատմություն» առարկայի դասավանդումը՝ փորձելով զարգացնել սովորողների վերլուծական միտքը և դադարելով պատմությունը բաժանել սև ու սպիտակ իրավիճակների:

«Հարկավոր է ներդնել դպրոցներում պատմության և քաղաքականության վերլուծության ընդլայնված ուսուցման մեխանիզմներ՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ կրթությունը նախևառաջ քաղաքականություն է և դպրոցը պատրաստում ու կրթում է քաղաքացիների: Մակայն հայաստանյան իրականության մեջ այս մոտեցումը չկա: Այսօր եթե երեխան հարց է տալիս որևէ իրավիճակի մասին, ուսուցիչը հաճախ պատասխանում է, թե դրա մասին չեն խոսում դասարանում:

Բնականաբար, այս իրավիճակը խնդրահարույց է պատերազմական իրադրության մեջ, երբ երեխաները չէին ստանում իրենց հարցերի պատասխանները և ուսուցիչները պատրաստակամ չէին դրանք քննարկելու: Պատմության ուսուցման տեսանկյունից պետք է արձանագրել, որ ուսուցիչները թերի կամ, այսպես ասած, սև ու սպիտակով են ներկում անցյալի պատմական դրվագները, ուստի երեխաները հնարավորություն չեն ունենում ներկայիս իրադարձությունները վերլուծելու և գնահատելու: Այստեղ պետությունը պետք է ներդնի համակարգային լուծումներ, ինչը դեռևս բացակայում է և կիրառվում են տեղային լուծումներ» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Որպես այս խնդրի մի կողմ՝ առանձնացվում էր նաև տեղեկատվության կեղծ կամ իրական լինելու և դրա ճշմարտացիությունը ստուգելու բարդությունը (ներառյալ մեդիագրագիտության հմտությունները), ինչի արդյունքում էլ երբեմն հենց ինքը՝ ուսուցիչը կարող է սխալ տեղեկություն տրամադրել սովորողին:

«Հարկավոր է ճիշտ տեղեկատվություն ունենալ: Դա որ լինի, մենք էլ ճիշտը կփոխանցենք, որ երեխաներն էլ ամեն մի ֆեյսբուքյան էջում գրածներին չհավատան» (Ուսուցիչների ՖՆ մասնակից):

Վերապատրաստումը, մասնագիտական զարգացումը և աջակցությունը

Կարևոր է հոգ տանել հասարակության այն խմբերի նկատմամբ, որոնք աշխատում են ճգնաժամի ուղիղ ազդեցությունը կրած ընտանիքների ու անհատների հետ: Այսպիսի մի խումբ է կրթական հաստատությունների մանկավարժական անձնակազմը, որի արդյունավետ գործունեության համար անհրաժեշտ է կազմակերպել դասընթացներ և վարժանքներ, որոնք կնպաստեն մանկավարժների կարողությունների զարգացմանը:

2020 թ. սեպտեմբեր-նոյեմբեր ամիսների ռազմական գործողությունների ընթացքում, ինչպես նաև դրանից հետո, տեղահանված երեխաների հետ աշխատող (և ոչ միայն) մանկավարժական անձնակազմը պետք է ստանար ոչ միայն համապատասխան վերապատրաստում, այլ նաև՝ մասնագիտական շարունակական աջակցություն, որպեսզի կարողանար կատարել համապատասխան աշխատանքներ տեղահանված և տեղի երեխաների հետ՝ նպաստելով նրանց արագ հարմարմանը և ներառմանը: Հետազոտության մասնակից փորձագետները նշել են, որ չնայած տարբեր կազմակերպություններ (այդ թվում՝ Վորլդ Վիժն Հայաստան, Մանկական զարգացման հիմնադրամ, ՄԱԿ-ի Մանկական հիմնադրամ, Դասավանդիր Հայաստան, այլ) կազմակերպել են ճգնաժամային իրավիճակների և դրանց բարդության, երեխաների հետ տարվող հոգեբանական աշխատանքների, տրավմայի ու կոնֆլիկտի ընթացքում կրթության կազմակերպման վերաբերյալ տարբեր դասընթացներ, այնուամենայնիվ, դրանք ոչ բոլորին են հասանելի եղել, իսկ մյուս կողմից, ինտենսիվ ու արագ չեն եղել:

«Միանշանակ վերապատրաստումներ կազմակերպելու բացթողումը կա: Այսօր ուսուցիչները շատ քիչ հնարավորություններ ունեն վերապատրաստվելու: Հատկապես կարևոր է նրանց պատրաստել հատուկ, ճգնաժամային իրավիճակներին» (Կրթական և սոցիալական ոլորտի փորձագետ):

Մեկ այլ փորձագետ նշել է, որ վերապատրաստումը պիտի ներառեր ուսուցիչների՝ սոցիալ-էմոցիոնալ կարողությունների ու ադապտացիոն գործընթացների կազմակերպման հմտությունների զարգացումը (վերջինը նաև մանկավարժական կրթության շրջանակներում պետք է զարգացվի):

«Պետք է ներդնել այնպիսի համակարգ, որտեղ ուսուցիչները կկարողանան անհրաժեշտ հոգեբանական աջակցություն տրամադրել աշակերտներին:

Երկրորդ կարևոր հանգամանքներն են սոցիալ-էմոցիոնալ կարողությունների զարգացումն ու ճգնաժամային իրավիճակներում դասարանական խառը կազմի հետ աշխատելու ունակությունների զարգացումը: Հաջորդը՝ հարմարվողականության խնդիրն էր, ինչը կարելի էր լուծել սոցիալիզացիայի միջոցով: Այս հմտությունները պետք է ուսուցիչների մոտ զարգացած լինեին դեռ մանկավարժական կրթություն ստանալու տարիներից, ինչի թերացումը հանգեցրել է սոցիալիզացիայի խնդրին:

Եթե ամփոփելու լինեմ, ապա կասեմ՝ սոցիալ-էմոցիոնալ դասապատրաստման, հոգեբանական աջակցության, ադապտացիոն ծրագրերի իրականացման անհրաժեշտություն ունենք այս պահին» (Կրթության ոլորտի փորձագետ):

Վերապատրաստումների պակասի մասին էին վկայում նաև հետազոտությանը մասնակցած ուսուցիչների մի մասը, որոնք նշում էին, որ զգացվել է մասնագիտական աջակցության կարիք:

«Ճգնաժամային իրավիճակներում դասավանդման մեթոդիկայի յուրահատկությունների վերաբերյալ դասընթացների չեմ մասնակցել: Պետք է մասնակցել, ավելին՝ մեծ սիրով կուզեի մասնակցել, որովհետև հիմա հասկանում եմ, որ դրա կարիքն ունեինք:

Մենք՝ ուսուցիչներս, կարող էինք ավելի տեղեկացված լինել՝ ինչպես վարվել տեղահանված երեխաների հետ նման իրավիճակում: Ես 17 տարի է՝ մանկավարժ եմ աշխատում, չեմ տեսել նման նախադեպ: Կարծում եմ՝ բոլոր ուսուցիչներն էլ կուզենային վերոնշյալ թեմայով վերապատրաստման մասնակցել» (Ռուսերենի ուսուցիչ):

Ուսուցիչներից ոմանք ՖԽ-ների ընթացքում նշել են, որ մինչ այս պահը չէին մտածել դասընթացների ու մասնագիտական աջակցության վերաբերյալ, բայց կցանկանային մասնակցել դասընթացների ու ստանալ մասնագիտական աջակցություն:

Նշվել է նաև, որ կազմակերպվել են անվտանգության հետ կապված դասընթացներ, որոնց մի մասը նախատեսված է եղել դպրոցահասակ երեխաների, մյուս մասը՝ ուսուցիչների համար (կազմակերպողներից մեկը Արտակարգ իրավիճակների նախարարությունն է եղել):

Կարողությունների զարգացման միջոցառումներ (դասընթացներ, սեմինարներ) կազմակերպվել են տարբեր թիրախ խմբերի համար, բայց դրանք բավարար չափով հասանելի ու տարածական տեսանկյունից ընդգրկուն չեն եղել և/կամ ուսուցիչները իրավիճակի ճնշման ներքո դրա կարիքը չեն զգացել, սակայն հետո գիտակցել են վերապատրաստումների ու մասնագիտական զարգացման, աջակցության անհրաժեշտությունը:

Հոգեբանական և այլ բնույթի աջակցությունը

Մասնագիտական վերապատրաստումից ոչ պակաս կարևոր է ուսուցչական համայնքի հոգեբանական ու սոցիալական աջակցությունը: Նույնիսկ ամենափորձառու ուսուցիչներն ու անձնակազմը կարող են ընկճվել ճգնաժամի արդյունքում, ինչին նպաստում է նաև իրենց աշխատանքային պարտականությունների ընդլայնումը:

Ուսուցիչների մեծ մասը նշել են, որ իրենց մոտ նկատվել է լարվածություն, քանի որ պատասխանատվության ու ծանրաբեռնվածության շրջանակն է ընդլայնվել: Գրեթե բոլոր ուսուցիչները նշել են, որ ունեցել են հոգեբանի կարիք՝ սթրեսային, գերլարված իրավիճակից դուրս գալու համար: Սակայն հոգեբանական աջակցություն գրեթե չի եղել կամ խիստ անբավարար է եղել:

« - Հոգեբանական օգնության կարիք ունենք մինչև հիմա, որ սթրեսին դիմանանք: Այնքան նյարդային վիճակում ապրեցինք, որ ամեն մի չնչին բանն արդեն կարող է ազդել մեզ վրա:

- Նույնը ես կասեմ, որ մենք էլ շատ լարված վիճակի մեջ էին: Մի հոգեբան, որ մեզ էլ վերապատրաստեր, մենք էլ կարողանայինք դուրս գալ էս իրավիճակից» (Ուսուցիչների ՖԽ մասնակիցներ, ք. Գավառ):

Կային ուսուցիչներ, որոնք մասնակցել էին երկարաժամկետ առցանց դասընթացների, որի արդյունքում ստացել էին թե՛ հոգեբանական օգնություն, թե՛ հմտություններ:

«Մենք երկու շատ արդյունավետ դասընթաց ենք ունեցել՝ ինչպես հաղթահարել վախերը: Մեզ բացատրեցին, թե ինչպես խոսել երեխայի հետ, արձագանքել նրա սթրեսին, խոսել մահվան ու պատերազմի մասին, երբ մոտ մարդ է մահացել, ուղարկեցին գրքեր: Կարելի է ասել՝ իրենք մեզ վերապատրաստեցին, մենք՝ երեխաներին» (Ուսուցիչների ՖՄ մասնակիցներ):

Այսպիսով, կրթական հաստատությունների անձնակազմը պատերազմի օրերին խնդիրների է բախվել ճգնաժամին առերեսվելու և համապատասխան հմտություններ չունենալու արդյունքում: Մանկավարժների թե՛ մասնագիտական, թե՛ անձնական կարիքները, ի տարբերություն տեղահանված ընտանիքների, պակաս չափով են կարևորվել, չնայած մանկավարժներն ունեցել են մասնագիտական ու հոգեբանական աջակցության արտահայտված կարիք: Վերապատրաստումները կազմակերպվել են ինքնաբուխ, տարբեր կազմակերպությունների կողմից՝ ներառելով ուսուցիչների ոչ ստվար հատված:

Պետությունը՝ որպես կրթության իրավունքը խթանող ու պաշտպանող ինստիտուտ, պետք է ուշադրություն դարձնի մանկավարժական անձնակազմի սոցիալ-հուզական բարեկեցությանը՝ հիմք ընդունելով վերջին շրջանում ուսուցչի ուսերին դրված բեռն ու հավելյալ աշխատանքը: Համեմատելով առկա իրավիճակը վերոնշյալ ձեռնարկի նվազագույն չափորոշիչների համապատասխան ենթաչափորոշիչների հետ՝ նշենք, որ հանրակրթական հաստատություններում չեն եղել համապատասխան թվով մասնագետներ, չեն կատարվել բավարար քայլեր՝ հավելյալ անձնակազմ ներգրավելու համար: Թե՛ պատերազմի ընթացքում, թե՛ դրանից հետո՝ մինչ այժմ, ուսուցիչների կարիքները պատշաճ կերպով չեն հասցեագրվել: Հաշվի առնելով վերոնշյալը, ճգնաժամային իրավիճակներում արդյունավետ գործելու վերաբերյալ վերապատրաստումներն ու մասնագիտական զարգացումը պետք է կրեն համակարգային բնույթ: Կարևոր է և ցանկալի, որ ապագայում այդ ամենն ունենա կանխարգելիչ և պրոակտիվ բնույթ:

Ճգնաժամի ազդեցությունը տեղաբնակ երեխաների վրա

Ազդեցությունը երեխաների հոգեբանական կարիքների և միջանձնային փոխհարաբերությունների վրա

Հետազոտության մասնակից տեղաբնակ երեխաները նշել են, որ պատերազմն ազդեցություն է ունեցել բոլորի տրամադրության վրա, անկախ նրանից՝ մտերիմ/բարեկամ կա սահմանին, թե՛ ոչ, վիրավորում ստացած կամ մահացած անձ կա ընտանիքում, թե ոչ: Ընդ որում, նրանք նշել են, որ ընդունելի չեն իրենց ծնողների կողմից իրականությունը թաքցնելու փորձերը, քանի որ, անկախ տարիքից, իրենք զգում են պատերազմի հետևանքները:

«17 հոգի Վարդենիսից գոհվել են: Ոնց էլ լինի, փոքր համայնք ա, բարեկամ կլինեն: Երեխեք կան, որ 8-րդ, 9-րդ դասարան, հայացքից տեսնում ես, որ նեղված ա, հետո իմանում եմ, որ հորեղբոր տղան ա եղել... Հատկապես մեծերի մոտ էր թախիծը կա: Մարդ կա, որ քո հետ խոսում ա, քեզ վատ ա լսում կամ վատ ա հասկանում: Էդ սթրեսային բանը դեռ երկար ա գնալու» (Ուսուցիչ, խորին հարցազրույց, ք. Վարդենիս):

Բացի այդ, երեխաներից շատերը սկսել են տարբեր վախեր ունենալ, օրինակ՝ ինքնաթիռների ձայնից. *«չգիտեինք ում ինքնաթիռն ա, կարող ա աղբբեջանցիներինն ա»:*

Հարցվող աշակերտների գերակշիռ մասը նշում է, որ պատերազմից հետո դպրոցում նվազել է աշխուժությունը, տարբեր միջոցառումների ակտիվ կազմակերպումը և տոնումը: Հազվադեպ միջոցառումների հիմնական թեմատիկ ուղղությունն էլ պատերազմն է, հայրենասիրությունը:

«Հիմիկվա միջոցառումները դպրոցում պատերազմի թեմաներով, տխուր թեմաներով ա՝ ի տարբերություն մյուս թեմաների: Այսինքն, աշխուժությունը դպրոցում չի պահվում... այսինքն, հաշվում ենք, որ պատերազմը, մեր գոհերը, տղաները... ավելի շատ նվիրում ենք իրենց» (Աշակերտ, ՖՆ մասնակից, ք. Գորիս):

Ուսուցիչների, երեխաների մեծ մասը նշում են, որ ներկայումս աստիճանաբար վերականգնվում է դպրոցական միջավայրի բնականոն ընթացքը, չնայած դեռ երկար ժամանակ է պահանջվելու նախկին ակտիվությունը վերականգնելու համար:

Տեղաբնակ ծնողների/խնամակալների մեծ մասը նշում էին, որ չնայած եղել են ծնողական ժողովներ՝ տեղահանված երեխաների ծնողներին ճանաչելու, իրավիճակը քննարկելու վերաբերյալ, դրանք թվով քիչ էին:

Ինչ վերաբերում է հասակակիցների միջև հարաբերություններին, ապա հարցվողների մեծ մասի կարծիքով, աղջիկներն իրար հետ ավելի դյուրին են շփվում են, քան տղաները, որոնց մոտ լիդերության համար պայքար է գնում:

«Ղարաբաղի տղաները մեզ ուզում են կառավարած լինեն: Դասարանի լիդերն են: Իրանք ոնց որ դպրոցի լիդերն են» (Աշակերտ, ՖՆ մասնակից, Սյունիքի մարզ):

Այնուամենայնիվ, ճգնաժամն իր բացասական ազդեցության հետ մեկտեղ, նաև որոշ դրական արդյունքներ է տվել: Շատերը, որ իրենց ընտանիքներում, կամ հարազատների ընտանիքներում

հյուրընկալել են արցախցիների, սկսել են վերանայել իրենց կարծրատիպերը և ավելի աջակցող դիրքորոշում որդեգրել:

«Աշակերտներ ենք ունեցել, որ Արցախից եկած երեխաների հետ նույն փողոցում են ապրելիս եղել: Էնտեղ եղել ա համակարգչի խնդիր, եղել ա, որ ինչ-որ նյութ պետք է հանեին ռեֆերատի տեսքով: Ես երեխաներին ասել եմ՝ կարո՞ղ եք օգնել, երեխաները բավական բարձր տրամադրությամբ ասում էին՝ ինչի՞ չենք կարող: Ու էդ սրտացավությունը տեսել ես, որ իրանք երեխաներին ռնգ են վերաբերվում» (Ուսուցիչ, ՖՆ մասնակից, Մյունիքի մարզ):

Ազդեցությունը երեխաների կրթության վրա

Ճգնաժամն ազդեցություն է ունեցել կրթության որակի վրա՝ երեխաների հոգեբանական վիճակի վրա ազդեցության միջոցով: Պատերազմի շրջանում երեխաները չէին կարողանում կենտրոնանալ, քանի որ շատերն իրենց հարազատներից լուրի էին սպասում, մյուսներն ընտանիքում կամ հարազատների/ծանոթների շրջանում ունեին կորուստներ, շատերն էլ անհանգստացած էին, քանի որ զգում էին, որ վիճակը վտանգավոր է, անկանխատեսելի: Աշակերտներից շատերը նշել են, որ դա դժվարացնում էր կրթական նյութի յուրացումը:

«Շատերը մտածումներն էր մեջ են ընկնում ու դասը էն ձևի չեն յուրացնում, ինչպես առաջ» (Աշակերտ, ՖՆ մասնակից, ք. Գորիս):

«Աշակերտներ կան, որ իրանց հարազատներից, ծնողներից՝ եղբայր կամ ընկերներ, զոհված են ու դա արդեն հոգեբանական մեծ ընկճվածություն ա առաջացնում: Պատերազմի վախտ իմ հայրիկս, հոպարս էլ ա եղել, հոպարիս կինն էլ ա եղել: Ինչ հոգեվիճակ կլինի, ինչ սրտով ես կնստեմ դաս սվերեմ, որ հենեն առաջնագծում, կռիվ ա քյում: Դե ինչքան էլ խրախուսեն, մեկ ա» (Աշակերտ, ՖՆ մասնակից, ք. Գորիս):

Այն հանգամանքը, որ պատերազմի բերումով իրենց դասարաններում նոր աշակերտներ են ընդգրկվել, աշակերտների մեծ մասի կարծիքով, որևէ էական բացասական փոփոխության չի հանգեցրել: Ամենից շատ հնչող կարծիքն այն էր, որ միայն դրական փոփոխություն է եղել՝ նոր ընկերներ ձեռք բերելը: Այս տեսակետը կիսում էին տեղաբնակ երեխաների հետ անցկացված բոլոր 3 ֆոկլուս խմբերի մասնակիցները՝ Չարենցավանից, Վարդենիսից և Գորիսից:

Իրավիճակը նախադպրոցական հաստատություններում

Տեղաբնակ այն երեխաները, որոնք հաճախել են մանկապարտեզ, հնարավորություն են ունեցել մոռանալու պատերազմով պայմանավորված խնդիրները: Մինչդեռ տանը՝ թե՛ հեռուստացույցով, թե՛ հարևանական միջավայրում, բոլորի խոսակցության թեման այդ շրջանում պատերազմն էր, և դա անհնար էր թաքցնել երեխաներից: Պատերազմի, կորուստների մասին խոսակցությունները, լուրերը նրանց առօրյայի մի մասն էին: Մանկապարտեզի դաստիարակները նշել են, որ փորձում էին խաղերի միջոցով երեխաներին ավելի անհոգ միջավայր ապահովել: Շատերը խոսել են այդ թեմաներով՝ հնարավորինս զգայուն ներկայացնելով երկրում տիրող իրավիճակը:

«Պարապմունքներ ենք անցկացրել, զրույցի կարգով, որ նման բաներ պատահում են երկրներում, անհամաձայնություններ, բայց հուսանք, որ խաղաղություն կլինի մեր երկրում... Մեղմ ձևով ենք աշխատում երեխաներին ներկայացնել պատմությունը» (Մանկապարտեզի դաստիարակ, խորին հարցազրույց):

Մանկապարտեզների տնօրենների, դաստիարակների հետ հարցազրույցների արդյունքում պարզ դարձավ, որ հենց իրենք են փորձել արձագանքել ԼՂ-ից տեղափոխված երեխաների հոգեբանական կարիքներին: Երեխաների հետ աշխատող հոգեբաններ են եղել սակավաթիվ մանկապարտեզներում: Երեխաներն օգտվել են նաև համայնքում գործող կազմակերպությունների կողմից առաջարկվող հոգեբանական ծառայություններից:

Խնդրահարույց է այն փաստը, որ առաջնային են համարվել ԼՂ-ից տեղափոխված երեխաների հոգեբանական կարիքները, և չի եղել այն մոտեցումն ու գիտակցումը, որ պատերազմն ազդեցություն ունի նաև տեղաբնակ երեխաների վրա:

Այնուամենայնիվ, հարցվողների մեծամասնությունը նշել է, որ սկզբնական շրջանի համեմատ, ներկայումս երեխաներն ավելի հանգիստ և պաշտպանված են զգում իրենց:

Եզրահանգումներ

1. Տեղահանված երեխաների և ընտանիքների սոցիալական պաշտպանությունը

1. ԼՂ կոնֆլիկտի և դրանով պայմանավորված ճգնաժամի պայմաններում երեխաների պաշտպանությունն առաջնային է դառնում, քանի որ առաջանում են երեխաների հանդեպ բռնության, անտեսման, թերսնուցման, հոգեբանական վիճակի վատթարացման, կրթության ընդհատման ռիսկեր:
2. ԼՂ կոնֆլիկտով պայմանավորված ճգնաժամի սկզբնական շրջանում տեղահանված ընտանիքների սոցիալական պաշտպանությանն ուղղված միջոցառումներն ունեին տարերային, թույլ համակարգված բնույթ:
3. Տեղահանված ընտանիքների մի մասն աջակցություն էր ստանում միաժամանակ մի քանի կառույցներից, մինչ մյուս մասի նվազագույն կենսական պահանջումները պատշաճ բավարարված չէին:
4. Ճգնաժամի սկզբնական շրջանում ընտանիքներին հիմնականում աջակցում էին կամավորական խմբերն ու մարդասիրական կազմակերպությունները: Ներկայումս նրանց դերն էապես նվազել է և պետական աջակցությունն ավելի համակարգված ու կայուն է դարձել:
5. Սոցիալական ծառայությունների և հումանիտար աջակցության կառույցների/խմբերի միջև համակարգված ու հետևողական հաղորդակցության բացակայությունը (այդ թվում՝ տվյալների փոխանակման բացերը) խոչընդոտում էր արդյունավետ սոցիալական պաշտպանությանը:
6. Արդյունավետ սոցիալական պաշտպանության խոչընդոտներից էր նաև ռեսուրսների քարտեզագրման միասնական բազայի բացակայությունը, ինչն ակտուալ խնդիր է մինչ այժմ:
7. Տրամադրվող ծառայությունները ճգնաժամի սկզբնական շրջանում բազմասպեկտ չէին. հիմնականում ընդգրկում էին կացարանով ապահովումն ու այլ հումանիտար աջակցությունը (սնունդ, հագուստ, դեղորայք, հիգիենիկ պարագաներ): Երեխաների պաշտպանության, ինչպես նաև՝ հոգեբանական, կրթական և այլ կարիքները սովորաբար առաջնահերթ չէին համարվում:
8. Թեև հիմա երեխաների վերոնշյալ կարիքներին ավելի մեծ ուշադրություն է դարձվում, սակայն դրանք մեծամասամբ բավարարվում են համայնքներում գործող միջազգային և տեղական հասարակական կազմակերպությունների կողմից:
9. Ճգնաժամի արդյունքում ակնհայտ դարձավ պետության և համայնքների կողմից առաջարկվող ծառայությունների բազմազանության պակասը: Օրինակ, կյանքի դժվարին իրավիճակում հայտնված ընտանիքները, որտեղ ծնողներից մեկը բացակայում էր (զոհվել է, զինծառայության մեջ է, այլ), իսկ մյուսը կրում է տեղահանված ընտանիքի ամբողջ հոգսը, կարիք ունեին հատուկ աջակցության՝ երեխաների պատշաճ խնամքի, կրթության իրավունքի իրացման և այլ հարցերում:
10. Խնամակալության և հոգաբարձության հանձնաժողովները նույնպես պատշաճ չեն իրականացրել վերոնշյալ ուղղությամբ իրենց պարտականությունները, հատկապես՝ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ուղղորդման հարցում:
11. Երեխաներին և նրանց ընտանիքներին սոցիալական ծառայություններ տրամադրող մասնագետների մասնագիտական աջակցության հիմնահարցերին ճգնաժամի շրջանում պատշաճ արձագանք չի տրվել, սուպերվիզիոն ծառայություններ չեն տրամադրվել:
12. Ներկայումս աճել է սոցիալական մասնագետների վերապատրաստումների և հոգեբանական աջակցություն նախատեսող ծրագրերի թիվն ու թեմատիկ բազմազանությունը:

13. Ճգնաժամի շրջանում սոցիալական պաշտպանության համակարգի ծառայությունները հաճախ ստիպված են եղել խախտել սոցիալական ոլորտի օրենսդրության և կարգերի դրույթներ (օրինակ՝ աջակցություն տրամադրելով անհրաժեշտ փաստաթղթերը չներկայացրած անձանց)՝ կյանքի դժվարին իրավիճակում գտնվող ընտանիքներին աջակցելու համար: Սա վկայում է ճգնաժամային իրավիճակներում սոցիալական պաշտպանության ճկուն մեխանիզմների և հատուկ քաղաքականության բացակայության մասին:

2. Տեղահանված երեխաներին ուղղված կրթական քաղաքականությունը

1. Ճգնաժամի պայմաններում տեղահանված երեխաների կրթության իրավունքի ապահովմանն ուղղված քաղաքականության մեջ հնարավոր է առանձնացնել հետևյալ համակարգային հիմնախնդիրները.
 - Ճգնաժամային իրավիճակները կարգավորող օրենսդրական և քաղաքականության փաստաթղթերի պակաս (այնպիսի փաստաթղթերի, որոնք, օրինակ, կկարգավորեն տեղահանված անձանց կրթության կազմակերպումը, նրանց դասագրքերով և կրթական պարագաներով ապահովումը, և այլն):
 - Գործադիր իշխանության տարբեր մակարդակներում համագործակցության և ճկունության պակաս, այդ թվում նաև՝ միջգերատեսչական համագործակցության պակաս:
 - Հասանելի ռեսուրսների և ծառայությունների (թե՛ պետական գերատեսչությունների տրամադրության տակ գտնվող, թե՛ միջազգային ու տեղական հասարակական կազմակերպությունների կողմից առաջարկվող) քարտեզագրման պակաս:
2. Օրենսդրական և քաղաքականության մակարդակում բացերը հանգեցրել են մի շարք համակարգային խնդիրների. երեխաների կրթական կարիքների ոչ պատշաճ գնահատումը, երեխաների՝ տնական ժամանակ կրթական հաստատություն չհաճախելը, կրթությունից դուրս մնացած երեխաների մասին տվյալների ոչ հստակությունը, կրթական գույքի ոչ բավարար տրամադրումը, և այլն:
3. Տեղական մակարդակում համայնքապետարաններն ու կրթական հաստատությունները հարկադրված են եղել խախտել կրթության ոլորտի որոշ օրենքների ու կարգերի դրույթներ՝ երեխայի լավագույն շահի ապահովման համար (օրինակ՝ դպրոց են ընդունել տվյալ համայնքում ապաստանած մեծ թվով տեղահանված երեխաների՝ խախտելով յուրաքանչյուր դասարանում աշակերտների առավելագույն թույլատրելի շեմը): Սա նույնպես վկայում է ճգնաժամային իրավիճակներում կրթական քաղաքականության և ճկուն մեխանիզմների բացակայության մասին:
4. Կրթական օրենսդրության մեջ մինչ այժմ բացակայում է ճգնաժամի սահմանումը. հստակ չէ, թե ինչ է ճգնաժամը և պետության կողմից ինչն է համարվում ճգնաժամային իրավիճակ: Նաև այս պատճառով պատերազմի ընթացքում հստակ քաղաքականություններ սահմանված չէին և անհրաժեշտ մեխանիզմներ չէին գործում:
5. Մինչև ԿԳՄՄՆ հրահանգը՝ տեղահանված երեխաներին դպրոց ընդունել անգամ բացակայող փաստաթղթերի պայմաններում, որոշ դպրոցներ պահանջել են փաստաթղթեր՝ ելնելով սահմանված կարգից և առաջացնելով հավելյալ բարդություն տեղահանված ընտանիքների համար:
6. Վերոնշյալի հետ կապակցված խնդիր է կրթական հաստատությունների սահմանափակ ինքնավարությունը. դպրոցները հիմնականում սպասում էին «վերնից» եկող հրահանգների՝ այս

կամ այն գործողությունը ձեռնարկելու համար: Դպրոցների զգուշավորությունը՝ սեփական նախաձեռնությամբ իրավիճակային լուծումներ կիրառելու և երեխայի լավագույն շահն ապահովելու հարցում, համակարգային և ակտուալ խնդիր է ներկայում էլ:

7. Կրթության բովանդակության տեսանկյունից ևս ճկունության պակաս կա. կրթական վերջնարդյունքները սահմանված են դասարանների համար և ուսուցիչներին հնարավորություն չի տրվում այս կամ այն վերջնարդյունքին հասնել հաջորդ ժամանակահատվածների ընթացքում: Երեխաների՝ դպրոց չհաճախելու և դասերը բաց թողնելու արդյունքում որոշ վերջնարդյունքներ մնում են անհասանելի:
8. Օրենսդրական սահմանափակումների պատճառով, տեղահանված երեխաները մինչև 2020 թ. տարեվերջ էլեկտրոնային մատյաններում դեռ չէին գրանցվել, ինչի պատճառով այդ ժամանակահատվածում չեն գնահատվել: Անհայտ է, թե տարեվերջյան ամփոփաթեթերում առաջին կիսամյակի արդյունքներն ինչպես են արտացոլվել:
9. Պատասխանատու պետական կառույցները հիմնականում չեն տիրապետում տեղահանված ընտանիքների, հանրակրթական, նախնական և միջին մասնագիտական, բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ տեղափոխված սովորողների թվին: Մարգալետարաններում և համայնքապետարաններում առկա են սովորողների բաշխվածության վերաբերյալ որոշ հատվածական տվյալներ:
10. Տեղահանված երեխաների կրթական կարիքների և կրթական գործընթացում ընդգրկվածության վերաբերյալ վիճակագրության հավաքման ստանդարտացված ձևաչափ/մեխանիզմ և միասնական բազա չկա:

3. Երեխաների պաշտպանություն և ապահով միջավայր՝ կրթական հաստատություններում

1. Կոնֆլիկտի հետևանքով տեղահանված երեխաների մոտ բարձրացել է սթրեսայնությունը, տագնապայնությունը, հատկապես՝ փոքրահասակ երեխաների մոտ: Պատերազմի հետ կապված հիշողություններն ու վախերն ազդել են երեխաների վարքի վրա՝ հետևյալ դրսևորումներով. քնից վեր թոնել, անսպասելի իրավիճակներին ոչ ադեկվատ արձագանքներ տալ, մտամոլոր և ինքնամոլոր լինել, այլ:
2. Տեղահանված ընտանիքներում երեխաների խնամակալների մոտ նույնպես բարձրացել է սթրեսայնությունը: Չնայած դրան, հետազոտության ընթացքում հայտնի է դարձել տեղահանված ընտանիքներից մեկում երեխայի հանդեպ բռնության միայն մեկ դեպքի մասին:
3. Տեղահանված երեխաների գրեթե կեսը (մոտ 48%-ը) ստիպված է եղել ՀՀ-ում գտնվելու ընթացքում, կացարանը փոխելու պատճառով, առնվազն մեկ անգամ դպրոց փոխել: Կացության վայրի հաճախակի փոփոխությունը (միջինում՝ 3-4 անգամ) երեխաների մոտ հանգեցնում է անորոշության զգացման և խոչընդոտում կրթական համակարգում արդյունավետ ներառմանը:
4. Տեղահանված երեխաները դժվարություններ են ունեցել դպրոցական միջավայրում ներառվելու հարցում՝ պայմանավորված ուսուցիչների, տեղաբնակ երեխաների և նրանց ծնողների վերաբերմունքով: Հետաքրքիր է, որ այդ վերաբերմունքը երկբևեռ էր. երեխաների հարմարմանը խոչընդոտել են ինչպես բացասական կարծրատիպերը, այնպես էլ՝ հակառակը՝ ծայրահեղ դրական (չափազանցված դրական, մյուսներից ընդգծված տարբերակող) վերաբերմունքը (օրինակ, արտագրություն թույլ տալը, դաս չհարցնելը):

5. Հյուրընկալող համայնքը և դպրոցը երեխաների հարմարմանն ուղղված արդյունավետ և համակարգված աշխատանքներ չեն տարել ո՛չ տեղաբնակ ուսուցիչների, երեխաների ու ծնողների, ո՛չ տեղահանված երեխաների ու ծնողների հետ: Դրա պատճառներն էին՝ ճգնաժամի հանկարծակիությունը, նախապես չպլանավորված և չհամակարգված աշխատանքը և պատասխանատու օղակների թերացումը:
6. ԿԱՊԿՈՒ երեխաները հարմարման հարցում ավելի լուրջ դժվարությունների են բախվել. նրանց ընտանիքների կացարանների ապահովումն ավելի դժվար է կարգավորվել, քանի որ հարկավոր էր հաշվի առնել նոր բնակավայրերում երեխաների լրացուցիչ կարիքների բավարարման հնարավորությունների ու ծառայությունների առկայությունը:
7. Աղջիկներն ավելի արագ և հեշտ են ներառվել դպրոցական միջավայրում, քան տղաները, որոնց միջավայրում ավելի ընդգծված է առաջնորդության համար պայքարն ու մրցակցությունը: Տղաների շրջանում մրցակցությունն ու կոնֆլիկտայնությունը բարդացրել են հարմարումը:
8. Մյուս կողմից, աղջիկների հանդեպ խտրականության կամ վատ վերաբերմունքի դրսևորումները, տղաների հետ համեմատած, փոքր-ինչ շատ են եղել:
9. Որոշ դպրոցներում երեխաների միջավայրում ձևավորվել են հայաստանցիներ-ղարաբաղցիներ ենթախմբեր, որոնք անհամաձայնություններ են ունեցել միմյանց հետ: Այնուամենայնիվ, չնայած որոշ կոնֆլիկտային իրավիճակներին, երեխաների միջև համերաշխության ու փոխօգնության վարքաձևերն էականորեն գերակշռել են:
10. Դրական, համագործակցային վարքի ու միջավայրի ձևավորման մեջ էական է թե տեղահանված, թե տեղաբնակ ընտանիքների ծնողների դերը: Սակայն այդ ուղղությամբ ծնողների հետ աշխատելու կայացած մեխանիզմներ և մշակույթ դպրոցները չունեն:
11. Ըստ առցանց հարցման արդյունքների, երեխաների 17%-ը բարբառի պատճառով դժվարություններ է ունեցել ինչպես դպրոցում մատուցված նյութը հասկանալու, այնպես էլ՝ հասակակիցների հետ շփվելու առումով: Ներկայումս բարբառային խոչընդոտներն էական դեր չեն խաղում, քանի որ բարբառներին փոխադարձ հարմարման գործընթաց է եղել:
12. Թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղաբնակ երեխաների բացարձակ մեծամասնությունը տեղյակ չէ «անվտանգ ինտերնետի» հայեցակետին, մինչդեռ մեծ մասն օգտագործում են օնլայն հարթակները:
13. Մտահոգիչ է այն հանգամանքը, որ երեխաների պաշտպանության համար թե՛ խնամակալները, թե՛ ուսուցիչները կարևորում են նրանց՝ «լավ մարդկանցով շրջապատված լինելու» գործոնը: Մա նշանակում է պաշտպանության ինստիտուցիոնալ մեխանիզմների թերագնահատում և/կամ իրազեկվածության պակաս:
14. Ներկայումս հարմարման խնդիրները հիմնականում լուծված են, սակայն ոչ թե համակարգված մասնագիտական աջակցության, այլ՝ ժամանակի գործոնի շնորհիվ: Մարդիկ պարզապես հարմարվել են ստեղծված իրավիճակին (պասիվ ադապտացիա)՝ չունենալով այլընտրանքներ և հոգեբանական աջակցություն:

4. Կրթության հասանելիություն և մատչելիություն

1. Գյուղական համայնքներում տեղահանված ընտանիքների՝ երեխայի համար կրթական հաստատություն ընտրելու իրավունքը փաստացի սահմանափակված է եղել այլընտրանքների

բացակայության պատճառով: Իհարկե, այս խնդիրը հատուկ է նաև այդ համայնքների մշտական բնակիչներին:

2. Առցանց հարցման միջոցով պարզվել է, որ շուրջ 100 տեղահանված երեխա (հարցվողների մոտ 14%-ը) զգալի ժամանակ է ծախսում դպրոց հասնելու համար (12%-ը՝ 25-ից մինչև 40 րոպե, 2%-ը՝ 40 րոպեից ավելի), ինչը կարելի է համարել ժամանակի ոչ արդյունավետ կառավարում: Դա նաև դպրոցի՝ հեռու լինելու և ճանապարհի անվտանգության հնարավոր ռիսկերի անուղղակի վկայությունն է:
3. Մտահոգիչ է, որ երեխաների 8%-ը (31 երեխա) 25-ից մինչև 40 րոպեում է հասնում դպրոց անգամ մեքենայով/տրանսպորտով, իսկ 3%-ը (13 երեխա) 40 րոպեից ավելի ժամանակ է ծախսում դրա համար:
4. ՀՀ որոշ մարզերում (հիմնականում՝ գյուղական բնակավայրերում) տեղահանված երեխաների բնակության վայրից դեպի կրթական հաստատություն և հետադարձ ուղղությամբ տրանսպորտային փոխադրման խնդիրներ (օրինակ՝ ընդհատումներ) կան: Երեխաների տրանսպորտային փոխադրումը կազմակերպվում է կա՛մ տեղական սուղ ռեսուրսի, կա՛մ մասնավոր հատվածի բարեգործական ծրագրերի միջոցով և տրանսպորտի ապահովման երկարաժամկետ ու երաշխավորված լուծումներ չկան:
5. Ճգնաժամի սկզբնական շրջանում տեղահանված երեխաների մի մասը չի կարողացել միանալ ՀՀ-ում կազմակերպված առցանց դասերին՝ ինտերնետ կապի բացակայության/թույլ որակի և էլեկտրոնային սարքերի բացակայության պատճառով:
6. Առցանց դասերին մասնակցելուն խոչընդոտել են նաև կացարանի հաճախակի փոփոխությունը, սթրեսային վիճակը (երեխայի կամ ծնողի), ՀՀ-ում մնալու կամ ԼՂ վերադառնալու հետ կապված անորոշությունը, միջավայրին չհարմարվելը, ցանկության բացակայությունը, և այլն: Առցանց դասերին մասնակցության խնդիրը հիմա ակտուալ չէ, քանի որ տեղական ժամանակ է՝ դասերն անցկացվում են ավանդական՝ դեմ առ դեմ եղանակով:
7. Լուրջ բացեր կային և այժմ էլ կան կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ուղղորդման գործընթացներում: Պետական տարբեր գերատեսչությունների (ԿԳՄՄՆ, մարզպետարաններ) հավաստիացումներով, կրթությունից դուրս մնացած, տեղահանված երեխաներ չկան: Մինչդեռ այս հետազոտության ընթացքում բացահայտվել են տեղահանված երեխաներ, որոնք որևէ կրթական հաստատություն չեն հաճախում:
8. Առցանց հարցման մասնակիցներից 48-ը (6.7%) նշել են, որ ճանաչում են դպրոց չհաճախող առնվազն մեկ և ավելի (նույնիսկ՝ 6 և ավելի) դպրոցահասակ երեխաների: Այդ երեխաների՝ դպրոց չհաճախելու առավել տարածված պատճառներն են՝ «Կոշիկ չունենալը», «Մոտակա դպրոցում ներառական կրթություն բացակայությունը», «Ընտանեկան խնդիրները/դժվարությունները», «Ծնողի կողմից երեխային/ներին դպրոց չտանելը», ինչպես նաև՝ «Դպրոցին չհարմարվելը», «Վախերը», «Դպրոցի հեռավորությունը բնակության վայրից», «Փաստաթղթային խնդիրները», և այլն:
9. Առցանց հարցման մասնակիցներից 12-ը (տվյալ հարցին պատասխանած 820-ից) նշել են, որ իրենց երեխաները հարցման իրականացման պահին չեն հաճախում դպրոց: Դպրոց չհաճախող 12 երեխաներից 9-ը տարրական դպրոցից են. հատկանշական է, որ 9-ից 5-ը առաջին դասարանցիներ են:
10. Պարտադիր կրթությունից դուրս մնացած երեխաների երկու հիմնական ռիսկային խումբ կարելի է առանձնացնել: Մի խումբը ԼՂ-ում նախնական կամ միջին մասնագիտական հաստատություններում սովորողներն են, որոնք, տեղափոխվելով ՀՀ, այլևս չեն հաճախում ոչ քուլեջ

կամ ուսումնարան, ոչ էլ ավագ դպրոց: Տարածված պատճառներն են՝ մոտակա կրթական հաստատությունում նախընտրած մասնագիտության բացակայությունը, ֆինանսական միջոցների բացակայությունը, ցանկության բացակայությունը կամ կրթական նպատակների փոփոխությունը: 2-րդ խոշոր ռիսկային խումբը առաջին դասարանցիներն են, որոնց շրջանում ճգնաժամի պատճառով ընդհատվել է տառաճանաչության և այլ տարրական գիտելիքների յուրացումը, ինչն էլ խոչընդոտել է առաջին դասարանի համար նախատեսված հետագա վերջնարդյունքների յուրացումը: Բացի այդ, ընտանիքները կրթության այս առաջին օղակի բաց թողումը լուրջ խնդիր չեն համարում և կարծում են, որ կարելի է դպրոց մուտք գործել թեկուզ մեկ տարի ուշացումով:

11. Տեղահանման արդյունքում ԿԱՊԿՈՒ երեխաները հայտնվել են կրթական գործընթացից դուրս մնալու ռիսկի գոտում: Դրա հիմնական պատճառներն են՝ ընդունող համայնքում համապատասխան մասնագետների (թե գնահատող, թե աջակցող) բացակայությունը և տվյալ համայնքում/դպրոցում առկա ներառման այլ խնդիրները (օրինակ՝ ֆիզիկական միջավայրի հարմարեցվածությունը):
12. Հետազոտության ընթացքում հայտնի է դարձել առնվազն 2 դեպքի մասին, երբ ԿԱՊԿՈՒ երեխաները չեն հաճախում դպրոց, քանի որ դպրոցում համապատասխան պայմաններ (մասնագետներ, միջավայրի հարմարեցում) չկան:
13. ԿԱՊԿՈՒ երեխաների՝ համայնքներում և դպրոցներում համապատասխան ինստիտուցիոնալ աջակցություն չստանալու տարածված պատճառներից է փաստաթղթերի (հատկապես՝ կարիքների գնահատման) բացակայությունը: Այդ խնդիրը մասամբ լուծվում է՝ գնահատող մասնագետներ հրավիրելու միջոցով:
14. Կրթական հաստատություններն ու կրթական գործընթացները երեխաներին հասանելի դարձնելու պարտականությունը շատ համայնքներում ամբողջությամբ դրված է սոցիալական աշխատողների, մարզպետարանների աշխատակիցների և սոցիալական ոլորտի այլ մասնագետների վրա: Մյուս պետական ու համայնքային կառույցները (օրինակ, խնամակալության և հոգաբարձության հանձնաժողովները) այս գործընթացում իրենց դերը չեն գիտակցում և պատշաճ չեն իրականացնում:
15. Դեռևս չի գործում կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման կարգով նախատեսված էլեկտրոնային ենթահամակարգը, որտեղ պետք է հավաքվեն պարտադիր կրթությունից դուրս մնացած երեխաների վերաբերյալ տվյալները (որոնք էլ պետք է հիմք դառնան ՏԻՄ խնամակալության և հոգաբարձության մարմինների և տարածքի սոցիալական գործակալության միջամտության համար):
16. Տեղահանված ընտանիքների շրջանում ՀՀ կրթության ոլորտի օրենսդրության պահանջների և իրավական երաշխիքների վերաբերյալ իրազեկվածության պակաս է նկատվում: Շատ ծնողներ կամ խնամակալներ տեղյակ չեն, որ ՀՀ-ում 12-ամյա կրթությունը պարտադիր է և կարծում են, որ 9-րդ դասարանն ավարտած երեխան, ընտանիքի ցանկությամբ/որոշմամբ, կարող է ո՛չ դպրոց, ո՛չ էլ նախնական ու միջին մասնագիտական կրթական հաստատություն չհաճախել:
17. Միջին մասնագիտական կրթության ոլորտում խնդիրներից մեկը կապված է տեղահանված երիտասարդների անվճար ուսուցման սահմանափակ հնարավորության հետ: Ներկայումս ՀՀ տեղափոխված 36 սովորողների խնդրին իրավիճակային լուծում է տրվել. նրանց բացարձակ մեծամասնությանը հատկացվել են անվճար տեղեր կամ ճկուն գեղչեր են կիրառվել:
18. ԿԳՄՄՆ կողմից հստակ քայլեր չեն ձեռնարկվել միջին մասնագիտական կրթական աստիճանից դուրս մնացած երեխաների բացահայտման և ուղղորդման համար: Նախարարությունը տվյալների

չի տիրապետում թե կրթական այս աստիճանից, թե բարձրագույն կրթությունից դուրս մնացած սովորողների վերաբերյալ:

19. Բարձրագույն կրթության մակարդակում ճգնաժամի հիմնական ազդեցությունը դրսևորվել է ֆինանսական դժվարությունների առաջացմամբ. տեղահանված ընտանիքները դժվարանում են ժամանակին վճարել ուսման վարձը: Մյուս կողմից, պատերազմի մասնակիցների և նրանց ընտանիքների անդամների վարձավճարների փոխհատուցման մեխանիզմներ են կիրառվել:

5. Կրթական գործընթաց և կրթական կարիքներ

1. Առարկաների մակարդակում առկա են որոշ անհամապատասխանություններ, հատկապես օտար լեզուների պարագայում: ԼՂ դպրոցում որևէ օտար լեզու ուսումնասիրած աշակերտների մի մասը ՀՀ-ում հարկադրված է անցնել իր համար նոր օտար լեզու (օրինակ՝ անգլերենի փոխարեն՝ ֆրանսերեն), ինչը նախատեսված է հյուրընկալող դպրոցի ուսումնական պլանով: Երեխաները ստիպված են, օրինակ, 5-րդ, 6-րդ դասարանից սկսել սովորել նոր օտար լեզվի այբուբենը:
2. Դպրոցներում առավելապես զգացվում է հենց օտար լեզուների դասագրքերի պակասը, ինչը բարդացնում է նոր օտար լեզու յուրացնող աշակերտների դրությունը, որոնք ստիպված են կամ լուսանկարել դասագրքերը կամ այլ եղանակներով գտնել դրանք:
3. Առանձնապես դժվար է 5-րդ և 7-րդ դասարանների երեխաների համար, քանի որ այդ դասարաններում նոր, համեմատաբար «բարդ» առարկաներ են ավելանում առարկայացակին: Այս դասարանների այն երեխաները, որոնք ճգնաժամի պատճառով կիսատ էին թողել ուսումը, դժվարություն են ունենում նոր առարկաների բաց թողած դասերը լրացնելու և նյութը յուրացնելու առումով: Հատկապես ակնհայտ է 7-րդ դասարանի ֆիզիկա և քիմիա առարկայի բաց թողած դասերը լրացնելու դժվարությունը:
4. Առցանց հարցման մասնակիցների 30%-ը նշել է, որ երեխայի ներկա դպրոցում կան առարկաներ, որ լրիվ նոր են երեխայի համար (այնպիսի առարկաներ, որ չի անցել ԼՂ դպրոցում): Երեխաների համար նոր առարկաների ցանկն է՝ ըստ պատասխանների հաճախականության.
 - Ֆրանսերեն (նշվել է 75 հարցվողի կողմից),
 - Անգլերեն (35),
 - Գերմաներեն (34),
 - Հայոց եկեղեցու պատմություն (6),
 - Շախմատ (3):
5. Տեղահանված երեխաների մուտքը դպրոցներ առաջացրել է դասագրքերի պակաս, որը լրացվում է դպրոցի սեփական պահուստներից կամ հարևան համայնքների դպրոցների գրադարաններից: Առցանց հարցման մասնակիցներից 117-ը (14.3%) նշել է, որ երեխան չունի բոլոր անհրաժեշտ դասագրքերը: Հարցվողներից 10-ը նշել են 5 և ավելի պակասող դասագրքերի մասին:
6. Առցանց հարցման մասնակիցների գերակշիռ մեծամասնությունը (մոտ 80%-ը) նշել է, որ մինչ այս պահին ընդհանրապես գումար չի ծախսել դասագրքերի ձեռքբերման համար, իսկ հարցվողների ավելի քան 16%-ը որոշակի գումար է ծախսել այդ նպատակով (հիմնականում՝ մինչև 10.0000 դրամ):
7. Ներկայումս դպրոցական դասագրքերի խնդիրը շարունակում է արդիական մնալ. հայտնի չէ՝ դասագրքերի պահուստային ֆոնդերում հավելումներ կատարվել են արդյոք թե ոչ, թե տեղահանված

երեխաները նոր ուսումնական տարում կրկին բախվելու են դասագրքերի ոչ ամբողջական կազմ ստանալու խնդրին:

8. Ի հակադրություն դասագրքերի պակասի, հետազոտությանը մասնակից բոլոր խմբերի ներկայացուցիչները (կրթության փորձագետներ, որոշումներ կայացնողներ, ծնողներ ու երեխաներ) նշել են, որ գրենական պիտույքների տրամադրման պակաս չի եղել:
9. Չնայած դրան, առցանց հարցման մասնակիցների գերակշիռ մեծամասնությունը մինչ այս պահը գումար է ծախսել գրենական պիտույքների ձեռք բերման համար. մոտ 33%-ը՝ մինչև 10.000 դրամ, մոտ 47%-ը՝ 10.000-ից մինչև 50.000 դրամ:
10. Հյուրընկալող դպրոցներում տեղահանված երեխաների կրթական մակարդակի, կարիքների, բաց թողած դասերի կամ ուժեղ կողմերի համակարգված գնահատում չի իրականացվել:
11. Կոնֆլիկտի առաջացրած ճգնաժամին է գումարվել նաև համավարակի ճգնաժամի բացասական ազդեցությունը: Դեռևս 2020 թ. մարտ-հունիս ամիսներին թե ԼՂ-ում, թե ՀՀ-ում դպրոցներն անցել էին հեռավար կրթության, որին երեխաների մի մասը պատշաճ չի մասնակցել՝ ինտերնետ կապի վատ որակի և էլեկտրոնային սարքերի բացակայության պատճառով: Համավարակը բացասաբար է ազդել շատ երեխաների կրթության որակի վրա և նույն երեխաները կրթական դժվարություններ են ունեցել արդեն հետագայում՝ կոնֆլիկտի ճգնաժամի շրջանում:
12. Որոշ հյուրընկալող դպրոցներում տեղահանված աշակերտների ընդգրկումը բերել է դասարանների գերհագեցման (աշակերտների թվի սահմանված շեմի գերազանցման):
13. Տեղահանված երեխաները դժվարություն են ունեցել հարմարվելու մեծ թվով աշակերտներ ունեցող դասարաններում, քանի որ ԼՂ իրենց փոքր համայնքներում սովոր են եղել դաս անելու միջինում 1-ից մինչև 5 հոգանոց դասարաններում: Իրենց նախկին, փոքր դասարաններում նրանք «հարկադրված են եղել» գրեթե ամեն օր դաս պատասխանել, մինչդեռ մեծ դասարաններում պակաս պատասխանատվություն են զգում՝ դասին պատրաստվելու առումով: Բացի այդ, ԼՂ փոքր դասարաններում ուսուցիչներն ավելի շատ ժամանակ և անհատական ուշադրություն են հատկացրել աշակերտներին, բացատրել են ուսումնական նյութի դժվար մասերը և հետևողական են եղել դրա յուրացման հարցում:
14. Ընդհանուր օգտագործման կացարաններում, հատկապես բազմազավակ ընտանիքների երեխաներն ունեն դասապատրաստման դժվարություններ. թե՛ պատշաճ տարածքի բացակայություն, թե՛ աղմուկի պատճառով կենտրոնանալու դժվարություն, թե՛ կրթական գույքի բացակայություն/պակաս:
15. Առցանց հարցման միջոցով պարզվել է, որ 135 երեխա (հարցվողների մոտ 20%-ը կամ յուրաքանչյուր 5-րդ երեխան) առաջին անգամ դպրոց է գնացել ՀՀ տեղափոխվելուց մինչև մեկ շաբաթվա (7 օրվա ընթացքում): Մտահոգիչ է այն փաստը, որ յուրաքանչյուր 3-րդ երեխան առաջին անգամ դպրոց է գնացել ոչ շուտ, քան ՀՀ տեղափոխվելուց 7 և ավելի շաբաթ անց:
16. Առցանց հարցման մասնակիցների 27%-ը նշել է, որ իրենց երեխաները 2020 թ. սեպտեմբերի 27-ից մինչև հիմա բաց են թողել դասերի 2-3 շաբաթ: Հարցվողների 25%-ը նշել է 1-1,5 ամիս, իսկ 22%-ը՝ 1,5-2 ամիս շարունակ դասերը բաց թողելու մասին: Վերջապես, հարցվողների 12%-ը նշել է, որ իրենց երեխաները դասերը բաց են թողել 2,5 ամիս և ավելի տևողությամբ:
17. Մինչ օրս ակտուալ է տեղահանված երեխաների բաց թողած դասերի լրացման խնդիրը, քանի որ համակարգային կամ պետական մակարդակում այդ բացը լրացնելու համար տրված հրահանգներ չկան:

18. Կան համայնքներ, որտեղ դպրոցի մանկավարժական համայնքը սեփական նախաձեռնությամբ կազմակերպել է արտադասարանական պարապմունքներ՝ կրթական բացը լրացնելու համար (չնայած այս դեպքում էլ ոչ բոլոր ուսուցիչներն էին կազմակերպել այդպիսի դասեր):
19. Որոշ առարկաների դեպքում (նոր օտար լեզու, բաց թողնված բնագիտական առարկաներ) երեխաները շարունակական օգնության կարիք ունեն, ինչը որևէ կերպ չի կազմակերպվել և հիմա էլ չի կազմակերպվում:
20. Առցանց հարցման մասնակիցների 64%-ը նշել է, որ իրենց երեխաները դպրոցի բաց թողած դասերը լրացնելու համար հավելյալ օգնության կարիք են ունեցել: Հարցվողների 14.4%-ը նշել է, որ ոչ ոք չի օգնել երեխային՝ բաց թողած դասերը լրացնելու հարցում:
21. Դեպքերի մեծ մասում կրթական բացը լրացվել է տանը՝ ընտանիքի անդամի աջակցությամբ կամ ինքնուրույն՝ դասագրքերի միջոցով: Բաց թողած դասերի մի մասը գուցե լրացվել է վերոնշյալ եղանակներով, բայց մյուս մասը վստահաբար բաց է մնացել (իրական ծավալը դժվար է գնահատել), ինչն ապագայում ազդելու է երեխաների առաջադիմության և կրթության շարունակականության վրա:
22. Հարցվողների 16%-ը ստիպված է եղել երեխայի բաց թողած դասերի լրացման համար, մինչ այս պահը, ծախսել 10.000-50.000 դրամ: Հարցվողների 22%-ը նույն նպատակին է ուղղել 50.000 դրամից ավելի գումար:
23. Առցանց հարցման արդյունքների համաձայն, դպրոցից դուրս խմբակների կամ լրացուցիչ դասընթացների մասնակցող երեխաների տեսակարար կշիռը նույնն է թե՛ ՀՀ-ում, թե՛ ԼՂ-ում գտնվելու ժամանակ: Սակայն անհատական մակարդակում էական՝ թե դրական, թե բացասական փոփոխություններ եղել են: Այսպես, ԼՂ-ից տեղափոխված առնվազն 98 երեխա (հարցվողների ընդհանուր թվի մոտ 13.4%-ը), որոնք ԼՂ-ում որևէ խմբակի չէին մասնակցել, ՀՀ-ում սկսել են մեկ և ավելի խմբակներ հաճախել: Հակառակ՝ բացասական զարգացումը ևս հավասարաչափ տարածված է, երբ ԼՂ-ում մեկ կամ մի քանի խմբակ հաճախող երեխան ՀՀ-ում որևէ խմբակ չի հաճախում կամ ընդամենը մեկ խմբակ է հաճախում:
24. ՀՀ-ում երեխաների՝ արտադպրոցական կրթությունից դուրս մնալու հիմնական պատճառներն են՝ անհրաժեշտ ֆինանսական միջոցների սղությունը, երեխայի նախասիրություններին համապատասխան մոտակա խմբակների բացակայությունը (հատկապես գյուղական բնակավայրերում), ընտանեկան հանգամանքների բերումով՝ ծնողի զբաղվածությունն ու հոգեբանական վիճակը:
25. Որպես ուղենիշ ընդունելով «Ճգնաժամային իրավիճակներում կրթության նվազագույն չափորոշիչները»՝ հարկ է նշել, որ ՀՀ-ում կրթական գործընթացները համակողմանիորեն չեն հարմարեցվել տեղահանված երեխաների կրթական կարիքներին, ինչի արդյունքում առաջարկված չափորոշիչները մեծ մասամբ չեն բավարարվել:

6. Կրթական հաստատությունների անձնակազմի կարիքները

1. Դպրոցներում և մանկապարտեզներում կա համապատասխան թվով մասնագետների (օրինակ՝ սոցիալական աշխատողների, լոգոպեդների, հոգեբանների) բացակայության խնդիր, ինչի արդյունքում տեղահանված երեխաների մի մասը չի ստացել և չի ստանում սոցիալական և հոգեբանական աջակցություն: Երեխաներն ու ծնողները տեղյակ չեն դպրոցներում հատուկ

մանկավարժի, հոգեբանի և սոցիալական աշխատողի առկայության և հնարավոր գործառույթների մասին:

2. Ուսուցիչների մեծ մասը նշել են, որ ճգնաժամի շրջանում իրենց մոտ նկատվել է լարվածություն, քանի որ պատասխանատվության ու ծանրաբեռնվածության շրջանակն է ընդլայնվել: Չնայած գերակշիռ մեծամասնությունն ունեցել է հոգեբանական աջակցության կարիք, սակայն նման աջակցություն գրեթե չի տրամադրվել կամ խիստ անբավարար է եղել: Հիմա էլ այս խնդիրն ակտուալ է:
3. Մանկավարժական համայնքի մոտ առկա է «զգայուն» կամ «բարդ» թեմաների վերաբերյալ խոսելու հմտությունների պակաս, ինչը նրանք բացատրում են համապատասխան վերապատրաստումների և դասընթացների բացակայությամբ: Հատկապես բարդ իրադրության մեջ են հայտնվել հումանիտար բլոկի առարկաներ (պատմություն, հասարակագիտություն, գրականություն) դասավանդող ուսուցիչները, որոնք այս կամ այն չափով պետք է անդրադառնան կոնֆլիկտի, պատերազմի, հաղթանակի կամ պարտության թեմաներին:
4. Մանկավարժական համայնքի մոտ առկա է նաև մեղիագրագիտության պակաս, ինչի արդյունքում նրանք ճիշտ և կեղծ տեղեկատվությունը տարբերակելու և այն սովորողներին փոխանցելու դժվարություններ ունեն:
5. Ուսուցիչներն ու դաստիարակներն ունեն ճգնաժամային իրավիճակներում գործելու կարողությունների պակաս: Պատճառն այն է, որ համապատասխան գիտելիքների ու հմտությունների զարգացման դասընթացների, վերապատրաստումների և մասնագիտական աջակցության հարցը դեռ համակարգային լուծում չի ստացել:

7. Ճգնաժամի ազդեցությունը տեղաբնակ երեխաների վրա

1. Թե՛ հարազատների/մտերիմների կորուստ ունեցող, թե՛ չունեցող աշակերտների գերակշիռ մասը պատերազմի սկզբնական շրջանում եղել է մտազբաղ, անուշադիր, դժվար կենտրոնացող, անհանգիստ և լարված: Աշակերտներից շատերը նշել են, որ հոգեբանական այդ վիճակը դժվարացնում էր կրթական նյութի յուրացումը:
2. Ի տարբերություն տեղահանված երեխաների, տեղաբնակ երեխաների հոգեբանական կարիքների հետ ավելի քիչ աշխատանք է տարվել, քանի որ առաջնահերթություններն այլ էին:
3. Դպրոցներում նվազել է աշխուժությունը, տարբեր միջոցառումների, տոնակատարությունների կազմակերպումը, ակտիվությունը: Սակավաթիվ միջոցառումները հիմնականում նվիրված են պատերազմին և հերոսների հիշատակին:
4. Ճգնաժամն իր բացասական ազդեցության հետ մեկտեղ, նաև որոշ դրական արդյունքներ է տվել: Շատերը, որ իրենց կամ հարազատների ընտանիքներում հյուրընկալել են տեղահանված ընտանիքներին, սկսել են վերանայել իրենց կարծրատիպերը և ավելի աջակցող դիրքորոշում որդեգրել:
5. Ճգնաժամի ընթացքում և հետո, աշակերտների շրջանում զարգացել է փոխօգնությունը՝ տարբեր առաջադրանքների համատեղ կատարումը, միմյանց աջակցելը:
6. ՀՀ որոշ համայնքներում մանկապարտեզների վերապրոֆիլավորումը՝ որպես տեղահանված ընտանիքների կացարաններ, հանգեցրել է համայնքի մշտական բնակիչ երեխաների՝ մանկապարտեզ հաճախելու դադարին: Ընդ որում, մանկապարտեզի փաստացի բացակայությունը

նույն չափով անդրադարձել է նաև ԼՂ-ից տեղափոխված փոքրահասակ երեխաների վրա, որոնք նույն պատճառով զրկվել են նախադպրոցական կրթության հնարավորությունից:

Առաջարկություններ

1. Տեղահանված երեխաների և ընտանիքների սոցիալական պաշտպանությունը

1. Մշակել և ընդունել ճգնաժամային իրավիճակներում կյանքի դժվարին իրավիճակում հայտնված ընտանիքների սոցիալական պաշտպանության հրատապ միջաջատումները կանոնակարգող փաստաթուղթ (ներառյալ՝ գործողությունները, պատասխանատու օղակները, յուրաքանչյուրի պատասխանատվության շրջանակը, աջակցության և տրամադրվող ծառայությունների տեսակները, պետական գերատեսչությունների համագործակցության մեխանիզմները, համակարգման ձևաչափերը): Ներդնել գործընթացի վերահսկողության և մոնիտորինգի ձևուն մեխանիզմ՝ արդյունավետության ապահովման համար: *(ՀՀ կառավարություն, ԱՄՀՆ)*
2. Քննարկումներ սկսել առկա սոցիալական ծառայությունների ցանկը լրամշակելու և այն հնարավոր ճգնաժամային իրավիճակներին ավելի հասցեական, արձագանքող ու ձկուն դարձնելու համար՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով երեխաներին ուղղված ծառայությունների ցանկն ընդլայնելու հարցին: *(ԱՄՀՆ)*
3. Մշակել և ներդնել միասնական տեղեկատվական բազա՝ կյանքի դժվարին իրավիճակում գտնվող ընտանիքների կարիքների և առաջարկվող ծառայությունների ու ռեսուրսների վերաբերյալ: Մշակել գործառույթ և կանոններ պետական, հասարակական և մասնավոր կառույցների միջև անհատական տվյալների փոխանցման վերաբերյալ՝ մարդասիրական աջակցության տրամադրման համար: *(ՀՀ կառավարություն, ԱՄՀՆ)*
4. Բուհական և հետբուհական մակարդակներում ներդնել ճգնաժամային իրավիճակներում գործելու վերաբերյալ պարտադիր դասընթացներ՝ սոցիալական ոլորտի բոլոր մասնագետների համար: *(ԱՄՀՆ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ, Սոցիալական աշխատանք մասնագիտությամբ կրթություն տրամադրող հաստատություններ)*
5. Ներդնել (իսկ այն սոցիալական ծառայություններում, որտեղ արդեն իսկ կա, զարգացնել) սուպերվիզիայի⁴³ ինստիտուտը՝ որպես սոցիալական ոլորտի մասնագետների պաշտպանվածության և աջակցության մեխանիզմ: *(ԱՄՀՆ, Սոցիալական աշխատողների մասնագիտական կազմակերպություններ, Սոցիալական աշխատանք մասնագիտությամբ կրթություն տրամադրող հաստատություններ)*
6. Ապահովել երեխաներին տրամադրվող աջակցության (հագուստ, սնունդ, կրթական պարագաներ, այլ) առավելագույն հասցեականություն՝ կարիքների գնահատման և անհատականացված մոտեցման միջոցով: *(ԱՄՀՆ, Սոցիալական պաշտպանության համակարգի ծառայություններ)*

⁴³ Սուպերվիզիան գիտելիքների և հմտությունների փոխանցումն է ավելի փորձառուից՝ սկսնակներին, ավելի հարուստ գիտելիքների տիրապետողից՝ գիտելիքների ավելի փոքր պաշար ունեցողներին, պրակտիկ մասնագետներին (Alfred Kadushin, Daniel Harkness, Supervision in Social Work, 5th edition, Columbia University Press, New York 2014, p. 19):

7. Ապահովել տրամադրվող սոցիալական ծառայությունների և աջակցության վերաբերյալ տեղեկատվության հասանելիությունն ու մատչելիությունը հաշմանդամություն ունեցող անձանց համար: *(ԱՄՀՆ, Սոցիալական պաշտպանության համակարգի ծառայություններ)*

2. Տեղահանված երեխաներին ուղղված կրթական քաղաքականությունը

1. Մշակել և ընդունել ճգնաժամային իրավիճակներում կրթական քաղաքականությունը կարգավորող հատուկ փաստաթուղթ (ներառյալ՝ կրթության ոլորտի բոլոր պատասխանատու կառույցների հրատապ գործողությունները, գործող օրենսդրության և կարգերի որոշ դրույթների հնարավոր ժամանակավոր կասեցումները (կամ ձկուն փոփոխությունները), կյանքի դժվարին իրավիճակում հայտնված երեխաների նվազագույն կրթական և սոցիալական կարիքների ապահովման առաջնահերթ քայլերն ու երաշխիքները՝ կրթական բոլոր աստիճաններում): *(ՀՀ կառավարություն, ԿԳՄՄՆ)*
2. Ընդլայնել տեղական մակարդակում կրթական հաստատությունների՝ ճգնաժամային իրավիճակում հրատապ որոշումներ կայացնելու իրավասությունը, մասնավորապես՝ հետևյալ հարցերում.
 - Սահմանել, թե որ դեպքերում/իրավիճակներում կրթական հաստատությունները կարող են ձեռնարկել հրատապ և անկախ քայլեր (որոնք կարող են նույնիսկ հակասության մեջ մտնել սահմանված կարգերի, հրամանների և այլ ենթաօրենսդրական ակտերի հետ)՝ երեխայի լավագույն շահի իրացման համար:
 - Սահմանել կրթական հաստատություն մուտք գործող երեխայի կրթական կարիքները ստուգելու պարտադիր կարգ, որի վերջնական պատակը կլինի կրթական ծրագիրն ադապտացնելը՝ տվյալ երեխայի կարիքներին:
 - Ապահովել մանկավարժական համայնքի ինքնավարությունն ու ձկունությունը՝ ընտրելու ճգնաժամային իրավիճակներում կրթական վերջնարդյունքների ապահովման այլընտրանքային եղանակներ և ժամանակացույց: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*
3. Ուժեղացնել միջգերատեսչական համագործակցությունը և համապատասխան մշակույթը (փոխվստահություն, բացություն): Հստակեցնել ճգնաժամային իրավիճակներում տարբեր գերատեսչությունների և դրանց աշխատակիցների գործառույթները՝ գործառութային վերածածկից խուսափելու համար: *(ՀՀ կառավարություն)*
4. Իրականացնել կրթության ոլորտի կազմակերպությունների կարողությունների և ռեսուրսների քարտեզագրում՝ ճգնաժամային իրավիճակներում նրանց ուղղորդելու և օպտիմալ դերաբաշխում կատարելու համար: *(ԿԳՄՄՆ)*
5. Ներդնել ճգնաժամային իրավիճակներում երեխաների կրթությանն առնչվող տվյալների հավաքման և պահպանման միասնական ձևաչափ, և մեկ ընդհանուր համակարգ: Ներդնել այդ տվյալների շարունակական թարմացման մեխանիզմներ: Մշակել հավաքված անհատական տվյալները մարդասիրական նպատակներով պետական, հասարակական և մասնավոր հաստիքների կառույցներին փոխանցելու կանոններ: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

6. Թե՛ տեղաբնակ, թե՛ տեղահանված ընտանիքների շրջանում կազմակերպել իրազեկման արշավներ՝ ՀՀ կրթական օրենսդրությունը և երաշխիքները (պարտադիր կրթության շրջանակը, կրթական հաստատություն ընդունվելու կարգը, պարտադիր ներկայացվող փաստաթղթերը, կրթական հաստատությունների պարտավորությունները, այլ) ներկայացնելու համար: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

3. Երեխաների պաշտպանություն և ապահով միջավայր՝ կրթական հաստատություններում

1. Մշակել կանոններ՝ ճգնաժամային իրավիճակներում ընտանիքների տեղաբաշխումն ըստ կացության վայրերի երեխաների կարիքներին համահունչ իրականացնելու համար (հատկապես հաշվի առնելով ԿԱՊԿՈՒ երեխաների կարիքները): *(ԿԳՄՄՆ, ԱՍՀՆ)*
2. Նախապատրաստական աշխատանքներ իրականացնել տեղաբնակ ուսուցիչների, երեխաների և ծնողների, ինչպես նաև՝ տեղահանված երեխաների ու ծնողների հետ, որպեսզի համատեղվեն ոչ խտրական, ապահով դպրոցական միջավայր ստեղծելու նրանց ջանքերը: *(ԿԳՄՄՆ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ, Կրթական հաստատություններ)*
3. Թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղաբնակ երեխաներին ու նրանց ընտանիքներին իրազեկել երեխաների պաշտպանության և ահազանգման մեխանիզմների մասին: Քննարկել իրազեկմանը պարբերական և կայուն բնույթ տալու, օրինակ, մի քանի դասաժամով որևէ առարկայի շրջանակներում ներառելու հնարավորությունը: *(ԿԳՄՄՆ, ԱՍՀՆ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ, Իրավապաշտպան կազմակերպություններ)*
4. Առցանց տիրույթում երեխաների պաշտպանությունն ապահովելու նպատակով դպրոցներում երեխաների հետ պարբերաբար քննարկել ինտերնետի հետ կապված ռիսկերը, անդրադառնալ «անվտանգ ինտերնետ»-ի գաղափարին: *(ԿԳՄՄՆ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ, Իրավապաշտպան կազմակերպություններ)*
5. Կազմակերպել հատուկ դասընթացներ մանկավարժական համայնքի համար՝ զարգացնելու ուսուցիչների զգայուն, ոչ կարծրատիպացված ու ներառական մոտեցումները՝ կյանքի դժվարին իրավիճակներում հայտնված երեխաների հետ շփվելու և աշխատելու համար: *(ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
6. Շարունակական հոգեբանական աջակցություն տրամադրել թե տեղահանված, թե տեղաբնակ երեխաներին: *(ԿԳՄՄՆ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
7. ԿԱՊԿՈՒ երեխաների համար ապահովել համայնքային ծառայությունների հասանելիությունը, ներառականությունը, ինչպես նաև՝ լրացուցիչ կարիքների բավարարման նպատակով՝ սոցիալ-առողջապահական, աջակցող ծառայությունների մատչելիությունը: Կացության վայրում, ինչպես նաև դպրոցում ներառված բոլոր կողմերի հետ աշխատանք տանել ոչ խտրական միջավայր և

անհրաժեշտ հնարավորություններ ապահովելու նպատակով: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

4. Կրթության հասանելիություն և մատչելիություն

1. Ապահովել պետության և համայնքների կողմից ճգնաժամային իրավիճակներում խոցելի վիճակում գտնվող երեխաների անվճար և անվտանգ տրանսպորտային տեղափոխումը դեպի կրթական հաստատություններ: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*
2. Յուրաքանչյուր դպրոցին հատկացնել որոշակի քանակով էլեկտրոնային սարքեր (պլանշետներ, համակարգիչներ)՝ պահուստ ստեղծելու համար: Տարբեր իրավիճակներում, ըստ անհրաժեշտության, այդ սարքերը տրամադրել խոցելի խմբերի երեխաներին՝ նրանց կրթության անընդհատությունն ապահովելու համար: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*
3. Գործուն քայլեր կատարել՝ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ուղղորդման կարգի իրական գործարկման համար: Հնարավորինս արագ գործարկել կարգով նախատեսված էլեկտրոնային ենթահամակարգը, որտեղ պետք է հավաքվեն կրթությունից դուրս մնացած երեխաների մասին տվյալներ: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*
4. Սահմանել համայնքային սոցիալական աշխատողների գործառույթները՝ երեխաների կրթության իրավունքի իրացման/ապահովման հարցում: Ըստ անհրաժեշտության ու հրատապության՝ սոցիալական աշխատողներին կցել այլ անձանց՝ երեխաների կրթական կարիքների գնահատման և արդյունավետ բավարարման համար: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, ՄՍՀՆ)*
5. Իրազեկման միջոցառումներ իրականացնել պետական և համայնքային տարբեր գերատեսչությունների համար՝ վերջիններիս բացատրելով կրթությունից դուրս մնացած երեխաների նոր կարգում իրենց ունեցած դերի ու պարտավորությունների վերաբերյալ: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*
6. Մշակել համակարգային լուծումներ՝ կրթությունից դուրս մնացած երեխաների հայտնաբերման և ուղղորդման գործում խնամակալության և հոգաբարձության հանձնաժողովների դերն ակտիվացնելու, կարողությունները զարգացնելու համար: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*
7. Մշակել և իրականացնել իրազեկման արշավ՝ «Ոչ մի երեխա՝ կրթությունից դուրս» խորագրով՝ շեշտելով կրթության կարևորությունն ու դրա բաց թողման անդառնալի հետևանքները: Այդ արշավի շրջանակներում հատուկ թիրախավորել այս հետազոտության շրջանակներում բացահայտված՝ կրթությունից դուրս մնալու առավել ռիսկային խմբերին. առաջին դասարանցիներին և 9-րդ դասարանն ավարտող երեխաներին: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

8. ԿԱՊԿՈՒ Երեխաների համար ապահովել բոլոր տեսակների կրթական ծառայությունների հասանելիությունը, ներառականությունը: Դպրոցում ներառված բոլոր կողմերի հետ աշխատանք տանել ոչ խտրական միջավայր և անհրաժեշտ հնարավորություններ ապահովելու նպատակով: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
9. Միջին մասնագիտական կրթական աստիճանում ուսումը շարունակելու անհնարինության (կամ ցանկության բացակայության) դեպքում սովորողներին ուղղորդել ավագ դպրոց՝ նրանց խնամակալներին բացատրելով պարտադիր կրթության կարևորությունն ու այդ հարցում խնամակալների պարտավորությունները/պատասխանատվությունը: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

5. Կրթական գործընթաց և կրթական կարիքներ

1. Կատարել թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղաբնակ երեխաների՝ կրթական բովանդակության բացթողումների լայնածավալ գնահատում: Ուսումնասիրել երեխաների բաց թողած դասերի քանակն ու բովանդակային բացթողումների ծավալը: *(ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
2. Համեմատել տեղահանված երեխաների առարկայական (հատկապես օտար լեզուների) տարբերությունները և գնահատել բացթողածի չափը: Գնահատել նոր առարկաների յուրացման բարդություններն ու չյուրացրած նյութի ծավալը: Բացահայտել նաև ԼԴ-ում առցանց կրթության պայմաններում (պատճառով) կրթական բացթողումները: *(ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ)*
3. Ըստ գնահատված կարիքի՝ ձևավորել երեխաների տարբեր մակարդակների խմբեր և նրանց համար կազմակերպել կամ արտադասարանական, կամ ամառային դպրոց-պարապմունքներ՝ կրթական բացը լրացնելու համար (թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղաբնակ երեխաների համար): Հատուկ ուշադրություն դարձնել երեխաների համար նոր (հատկապես օտար լեզուների) առարկաների արդյունավետ յուրացման համար գիտելիքների հենքի ձևավորմանը: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
4. Երեխաների բաց թողած դասերը հենց դպրոցում լրացնելու համար կիրառել այդ գործում նշանակալի ներդրում ունեցող մանկավարժների շարունակական խրախուսում (պարգևատրումներ, արտոնություններ, տարակարգի շնորհում, այլ): *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*
5. Մշակել լուծումներ՝ գերբեռնված դասարաններում աշակերտների թիվը նվազեցնելու և կրթական գործընթացն ավելի ներառական դարձնելու համար: Աշխատել տեղահանված երեխաների հետ, որպեսզի վերջիններս ավելի արագ հարմարվեն նոր դպրոցների դասարանների մեծությանը: *(ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան)*

6. Տեղահանված երեխաների դասապատրաստման համար ապահովել հարմարավետ պայմաններ՝ դպրոցներում կամ համայնքային այլ վայրերում (անաղմուկ միջավայր, անհրաժեշտ գույք, էլեկտրոնային սարքեր, գրականություն, գրենական պիտույքներ, այլ): *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
7. Իրականացնել անվճար կամ զեղչային համակարգ ունեցող խմբակների, արտասահմանական կրթության այլ ձևերի քարտեզագրում: Իրազեկել տեղահանված ընտանիքների երեխաներին ու նրանց խնամակալներին՝ այդ հնարավորությունների մասին: *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
8. Ստեղծել դասագրքերի համապետական պահուստ և դրա համար նախատեսված առցանց հարթակ՝ նպաստելու համար ճգնաժամային իրավիճակներում դասագրքերի արագ մատակարարմանը (վերաբաշխմանը): *(ԿԳՄՄՆ, Դասագրքերի շրջանառու հիմնադրամ)*

6. Կրթական հաստատությունների անձնակազմի կարիքներ

1. Կրթական հաստատություններում ապահովել հոգեբանների ներկայություն, որոնք կաշխատեն տեղահանված երեխաների հետ և կտրամադրեն համապատասխան աջակցություն (այդ թվում՝ առցանց եղանակով): *(ԿԳՄՄՆ, ՏԿԵՆ, Երևանի քաղաքապետարան, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
2. Մանկավարժական վերապատրաստումների ոլորտում կատարվող բարեփոխումներում ներառել հետևյալ փոփոխությունները.
 - Ներառել «զգայուն» և «բարդ» թեմաների (կոնֆլիկտ, պատերազմ, այլ) դասավանդման մեթոդաբանության վերաբերյալ վերապատրաստումներ՝ զարգացնելով մանկավարժական համայնքի գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները:
 - Ներառել ճգնաժամային իրավիճակներին վերաբերող դասընթաց ոչ միայն մանկավարժական վերապատրաստումների, այլ նաև բարձրագույն մանկավարժական կրթության մեջ:
 - Ներառել հատուկ դասընթացներ ճգնաժամային իրավիճակներում երեխաների սոցիալ-զգացմունքային առանձնահատկությունների և նրանց հետ վարվեցողության կանոնների վերաբերյալ: Զարգացնել մանկավարժական համայնքի զգայունությունը՝ հատկապես ճգնաժամային իրավիճակներում:
 - Մեղիագրագիտության պակասը լրացնելու համար մանկավարժական կրթության մեջ ներառել այդ բաղադրիչը՝ ներդնելով հատուկ դասընթաց: Պարբերաբար կազմակերպել մեղիագրագիտության վերաբերյալ սեմինարներ ու դասընթացներ՝ կյանքից վերցրած օրինակների հիման վրա: *(ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, Մանկավարժական համալսարան)*
3. Ապահովել մանկավարժների շարունակական հոգեբանական աջակցությունը՝ սեփական սթրեսն ու ճնշվածությունը հաղթահարելու համար: Համապատասխան վերապատրաստումների ու կարողությունների զարգացման միջոցով աջակցել նրանց ինքնօգնության և սուպերվիզիայի

հմտությունների զարգացմանը: *(ԿԳՄՄՆ, ԿԶՆԱԿ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*

7. Ճգնաժամի ազդեցությունը տեղաբնակ երեխաների վրա

1. Տարբեր համայնքների մանկապարտեզներում ապաստանած տեղահանված ընտանիքներին առաջարկել կացության այլ վայրեր, որպեսզի մանկապարտեզները ծառայեն իրենց բուն առաքելությանը՝ թե՛ տեղաբնակ, թե՛ տեղահանված երեխաների նախադպրոցական կրթության ապահովմանը: *(ՏԿԵՆ, Համայնքներ, Միջազգային և տեղական մարդասիրական կազմակերպություններ)*
2. Ամրապնդել տեղահանված և տեղաբնակ երեխաների փոխադարձ աջակցության մեխանիզմները՝ բաց հարթակներ ստեղծելու միջոցով, որտեղ երեխաները կպատմեն իրենց փորձառության մասին: *(Համայնքներ, Կրթական հաստատություններ)*
3. Զարգացնել տեղաբնակ ուսուցիչների և ծնողների՝ կոնֆլիկտի մասին երեխաների հետ խոսելու, մեղիայի միջոցով ստացված տեղեկատվությունը քննարկելու, ֆիլտրելու կարողությունները: *(ԿԶՆԱԿ, Համայնքներ, Կրթական հաստատություններ)*