

**Տարհանված/տեղահանված երեխաների կրթության իրավունքի
իրացումը ՀՀ-ում**

*(Իրավական շրջանակների և կրթական գործընթացում հոգեւոցիալական աջակցության
անկայության վերլուծություն)*

Գոհարիկ Տիգրանյան

Անոտացիա

Հետազոտությունն անդրադարձել է 2020 թվականի սեպտեմբեր-նոյեմբեր ամիսներին տեղի ունեցած ռազմական բախման հետևանքով Լեռնային Ղարաբաղից տեղահանված երեխաների կրթության իրավունքի իրացման խնդիրներին ու վերջինիս խախտման դեպքերին Հայաստանի Հանրապետությունում: Միաժամանակ, հետազոտության մեջ ուսումնասիրվել է՝ հանրակրթության միջոցով արտակարգ իրավիճակներում երեխայի ադապտացիային նպաստող գործողությունների բացակայության խնդիրը: Ի լրումն, հետազոտության վերջում տրվել են համապատասխան առաջարկություններ ներգրավված բոլոր շահագրգիռ կողմերին՝ քաղաքականության մակարդակում փոփոխություններ կատարելու համար:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Անտառացիա	2
Ներածություն	4
Եզրակացություն և առաջարկություններ	9
Վերլուծություն	12
Իրավական դաշտի վերլուծություն	12
Կրթությունը որպես արտակարգ իրավիճակներում ադապտացիայի/հարմարվելու գործիք --	18
Գրականություն.....	25
Աբստրակտ.....	26
Abstract	26

Ներածություն

Աշխարհի շատ երկներում երիտասարդներն ու երեխաները կազմում են տվյալ տարածքում ապրող ազգաբնակչության մի մասը (երբեմն նաև մեծամասնությունը): Հետաքրքրական է, որ ռազմական բախումների և/կամ հակամարտությունների ընթացքում բնակչության վերոնշյալ շերտն ամենից շատն է ազդեցություն կրում տվյալ գործողություններից: Ինչու է անհրաժեշտ կենտրոնանալ երեխաների ու երիտասարդների վրա. քանի որ նրանք հասարակության այն շերտն են կազմում, որոնք ավելի խոցելի ու անպաշտպան են, նրանց անհրաժեշտ է հոգածության ու խնամքի ավելի բարձր մակարդակ, ինչպես նաև որոշ դեպքերում նրանք կարող են ուղիղ թիրախավորման ենթարկվել և/կամ ներգրավվել հենց բուն ռազմական գործողությունների մեջ:

Այս ազդեցություններն ու հետևանքները կարելի է բաժանել մի քանի շերտի՝ ինչպես օրինակ երեխաները, որպես զինվորներ, ներգրավվում են ռազմական գործողությունների մեջ, զրկվում են կյանքից, ֆիզիկական և հոգեբանական տարբեր կտտանքների ու խոշտանգումների են ենթարկվում, բաժանվում են իրենց ընտանիքներից (ինչպես նաև կորցնում են ընտանիքի անդամներին), և ի վերջո խախտվում են այդ երեխաների ու երիտասարդների մի շարք իրավունքներ, այդ թվում՝ առողջապահության, սոցիալական ապահովության, կրթության և մի շարք այլ իրավունքներ:

Համաձայն ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի 2020 թվականի տվյալների՝ հակամարտության կամ ռազմական գործողությունների մեջ ապրող երեխաների կրթության կազմակերպումն ու ապահովումն ավելի է բարդացել. մասնավորապես 2020 թվականին գրանցվել է 535 հաստատված հարձակում դպրոցների վրա, ինչը 2019 թվականի համեմատ աճել է 17 տոկոսով¹: Սա նշանակում է, որ այդ դպրոցներում սովորող երեխաների կրթության իրավունքը պարբերաբար ու շարունակական կերպով խախտվել է և չի իրացվել վերջիններիս կողմից:

Բացի այն, որ ուղիղ և ֆիզիկական հարձակումներ են լինում կրթական օբյեկտների վրա, տարբեր հակամարտությունների պատճառով երեխաների կրթության իրավունքը չիրացնելու պատճառներից մյուսը կոնֆլիկտից ազդեցություն կրած կամ դրանում ներգրավված տարածքից երեխաների տարհանումը կամ տեղահանությունն է: Սրա արդյունքում երեխան/սովորողը ժամանակավորապես կամ հիմնովին հայտնվում և բնակություն է հաստատում նոր տարածքում՝ հաճախելով նոր դպրոց և անցնելով աղապատացիոն շրջանով, որն ունենում է իր բարդությունը:

ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի 2018 թվականի մեկ այլ զեկույցի տրամադրած տվյալների համաձայն՝ աշխարհում մոտավորապես 17 միլիոն երեխա ունի ներքին տեղահանվածի կարգավիճակ²: Այս երեխաների մեծ մասն ապրում է՝ զրկված լինելով կրթության իրավունքի իրացումից: Խոսելով տեղահանվածի ու տարհանվածի կարգավիճակներից՝ կարևոր է նշել, որ տեղահանվածը և տարհանվածը գրականության մեջ երբեմն հանդիպում են տարբեր բացատրությամբ, համապատասխանաբար՝ IDP-internally displaced people (ներքին տեղահանված) և evacuated people (տարհանված մարդիկ) (Ressler, 1992): Հետաքրքրական է, որ մինչև այժմ ՀՀ

¹ ՅՈՒՆԻՍԵՖ, 2021: *Կրթությունը հարվածի տակ*

<https://www.unicef.org/education-under-attack>

² ՅՈՒՆԻՍԵՖ/Ներքին տեղահանվածների մշտադիտարկման կենտրոն (IDMC), 2019: *Որակյալ կրթություն ստանալու հավասար հնարավորություններ ներքին տեղահանված երեխաների համար*

<https://uni.cf/35UQIBo>

տարածքում հայտնված և բնակություն հաստատած երեխաների կարգավիճակը համապատասխան կերպով սահմանված չէ, ավելին՝ տարբեր փաստաթղթերում ու հետազոտություններում երեխաներին տրվում է թե՛ տարհանված, թե՛ տեղահանված կարգավիճակը:

Հակամարտության և/կամ կոնֆլիկտի ազդեցությունը կրթության գործընթացի վրա, բացի վերոնշյալից, կարող է դիրտարկվել նաև հետևյալ դիտանկյուններից.

- 1) բացի կրթական գործընթացում ներգրավված անձանց տեղահանումը, կյանքից զրկում/մահ,
- 2) կրթական ենթակառուցվածքների ոչնչացում (օրինակ՝ դպրոցները բացահայտ թիրախավորված օբյեկտներ են Ռուանդայում, Իրաքում, Աֆղանստանում և այլուր³),
- 3) խախտելով կրթության բնականոն ընթացքը՝ դպրոցների ֆիզիկական բացման խնդիրներ, ուսուցիչների բացակայություն,
- 4) երեխաներին դպրոց տանող ճանապարհի անվտանգության երաշխիքների բացակայություն, ինչպես նաև նրանց նկատմամբ ֆիզիկական բռնության (այդ թվում՝ սեռական բռնություն ու հափշտակությունների բարձր ռիսկ) խնդիրներ,
- 5) երեխաների՝ որպես աշխատուժ կիրառում,
- 6) երեխաների հոգեբանական սթրես, վախերի առաջացում, նոր և/կամ ժամանակավոր բնակավայրերում ադապտացիայի ու սոցիալականացման խնդիրների առաջացում
- 7) և այլն:

Նմանատիպ իրավիճակ ու խնդիրներ եղան նաև ՀՀ-ում 2020 թվականի սեպտեմբեր-նոյեմբեր ամիսներին տեղի ունեցած ռազմական գործողությունների (այլ կերպ ասած՝ պատերազմի ժամանակ) ընթացքում և հետևանքով, երբ շուրջ 90000 արցախցիներ տարհանվեցին Լեռնային Ղարաբաղի տարածքից (դրանց մեջ էին նաև երեխաներ ու երիտասարդներ): Տարհանվածների զգալի մասը երեխաներ էին, որոնց մի մասը տեղավորվեց պետության կողմից տրամադրված ժամանակավոր կացարաններում, իսկ մյուս մասը՝ հյուրընկալ ընտանիքներում, հարազատների և բարեկամների տանը: Բացի այն, որ խախտվեցին երեխաների բավարար կենսամակարդակի, առողջության, ապահովության, կյանքի իրավունքները, խախտվեց նաև կրթության իրավունքը: ՀՀ տեղափոխված երեխաները կրթության իրավունքի իրացման ճանապարհին բախվեցին մի շարք խնդիրների՝ սկսած ֆիզիկական մատչելիությունից, մինչև կրթական նոր միջավայրում ադապտացիա, հոգեբանական խնդիրներ ու վախեր:

Համաձայն Արցախի ՄԻՊ-ի հատուկ զեկույցի տրամադրած տվյալների՝ հրետակոծություններից, հրթիռային և օդային հարվածներից նյութական վնաս է կրել 71 դպրոց և 14 մանկապարտեզ: Ադրբեջանի ազրեսիայի հետևանքով փակվել է 220 դպրոց և 58 մանկապարտեզ: Այս ամենի հետևանքով շուրջ 24 000 երեխա զրկվել է դպրոց և 4 000 երեխա՝ նախադպրոցական հաստատություն հաճախելու իրավունքից (Կարապետյան, 2020):

Այս երեխաների (որոնք տեղափոխվել էին ՀՀ տարածք) կրթության իրավունքը տևական ժամանակով ևս խախտվեց (մինչև համապատասխան գերատեսչությունից՝ ԿԳՄՄՆ-ից հրահանգ չտրվեց տարհանված երեխաներին ընդունել տվյալ տարածքի կրթական հաստատություն՝ առանց

³ Կրթությունը հարձակումից պաշտպանելու գլոբալ կոալիցիա (GCPEA), 2021:

<https://protectingeducation.org/>

հաշվի առնելու հաստատության սահմանված կամ նախատեսված քանակը): Հաշվի առնելով ՀՀ կրթական համակարգում առկա խնդիրները՝ տարհանված երեխաների թվի աճով պայմանավորված՝ դրանք ավելի սրվեցին՝ հանգեցնելով այս երեխաների կրթության իրավունքի չիրացմանը: Ավելին, երկրի սոցիալ-տնտեսական ծանր իրավիճակով պայմանավորված՝ կրթության մեջ արդեն իսկ առկա խտրական մոտեցման առկայությամբ, ներառական կրթության ոչ ճիշտ ներդրմամբ, ճգնաժամային իրավիճակներում (այդ թվում՝ ռազմական իրավիճակներում) տարբեր ոլորտներում համապատասխան քաղաքականության բացակայության կամ ոչ ճկուն լինելու պայմաններում, երեխաները ոչ միայն կես կիսամյակով հետ մնացին կրթական ողջ պրոցեսից, այլև բավարար չափով միջոցներ չձեռնարկվեցին երեխաների կրթական և սոցիալական մի միջավայրից մյուսի հարթ տեղափոխման/անցման, պատերազմի արդյունքում հոգեբանական տրավմաների հաղթահարման, վախերի հետ աշխատանքի համար, ինչն էլ որոշ դեպքերում հանգեցրեց երեխաների թերահավատ վերաբերմունքին առ այն, որ ճգնաժամը, որին նրանք ականատես են լինում և որի մասն են կազմում, կարող է հաղթահարվել կրթության միջոցով: Այսպիսով, կրթությունը դադարեց դիտարկվել որպես դրա հաղթահարման գործիք:

Հետազոտության նպատակը

Այս հետազոտության նպատակն էր պարզել, թե ինչպես են ռազմական գործողությունների արդյունքում տարհանված/տեղահանված երեխաներն իրացրել իրենց կրթության իրավունքը⁴

⁴ Համաձայն մի շարք միջազգային փաստաթղթերի, այդ թվում՝ Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագրի, Տնտեսական, սոցիալական ու մշակութային իրավունքների դաշնագրի, երեխաների իրավունքների մասին կոնվենցիայի, կրթության իրավունքը և դրա իրացումը ներկայացվում է հետևյալ չափանիշներով (<https://en.unesco.org/news/what-you-need-know-about-right-education>).

- 1) տարրական անվճար, պարտադիր և համընդհանուր կրթություն,
- 2) կրթություն, որը միտված է անհատի՝ որպես հասարակության լրաժեք անդամ զարգացնելուն, դաստիարակություն տալուն, որը խթանում է մարդու իրավունքները, համամարդկային արժեքներն ու ժողովրդավարության մշակույթը,
- 3) միջնակարգ կրթություն՝ ներառյալ միջին մասնագիտական ու արհեստագործական, որն ընդհանուր առմամբ մատչելի է, հասանելի բոլորին և աստիճանաբար անվճար,
- 4) բարձրագույն կրթություն՝ հասանելի բոլորին անհատական կարողությունների հիման վրա և աստիճանաբար անվճար,
- 5) հիմնարար կրթություն այն անհատների համար, որոնք չեն ավարտել հանրակրթությունը,
- 6) մասնագիտական վերապատրաստման հնարավորություններ,
- 7) մինիմում չափանիշների ու չափորոշիչների միջոցով կրթության հավասար որակի ապահովում,
- 8) մասնագիտական վերապատրաստման հնարավորություններ,
- 9) որակյալ ուսուցում և անհրաժեշտ պարագաներ ուսուցիչների համար,
- 10) համապատասխան կրթաթոշակային համակարգ և նյութական պայմաններ ուսումնական կազմի համար,
- 11) ընտրության ազատություն:

Կրթությունն արտոնություն չէ, այն մարդու իրավունք է և որպես մարդու իրավունք նշանակում է (<https://www.right-to-education.org/page/understanding-education-right>)՝

- 1) կրթության իրավունքն օրենքով/իրավական տեսանկյունից երաշխավորված է բոլորի համար՝ առանց որևէ խտրականության,
- 2) պետությունները պարտավոր են պաշտպանել, հարգել և խթանել/ապահովել կրթության իրավունքն ու դրա իրացումը,

Հայաստանի Հանրապետությունում՝ դրան զուգահեռ ուսումնասիրելով առկա իրավական և քաղաքականության շրջանակները, կրթության միջոցով տրված հոգեւոցիալական աջակցությունը:

Հետազոտության խնդիրները

Մույն հետազոտության խնդիրներն էին.

- 1) Հասկանալ, թե ռազմական իրավիճակներում կրթության իրավունքի ապահովման տեսանկյունից ինչպիսի պարտավորություններ ունեն պետությունները և ինչ աջակցություն պետք է տրամադրել երեխային:
- 2) Ուսումնասիրել ռազմական կամ պատերազմական իրավիճակներում տարհանված երեխաների կրթության իրավունքի իրացման ոլորտում առկա միջազգային և տարածաշրջանային շրջանակները: Սա թույլ կտա հասկանալ, թե ՀՀ-ն, որպես պետություն, որը ստանձնել է մի շարք պարտավորություններ հենց կրթության ոլորտում, որքանով է կարողացել կատարել դրանք:
- 3) Համեմատել ներքին իրավական/օրենսդրական դաշտն ու առկա քաղաքականությունների շրջանակը միջազգային ու տարածաշրջանային շրջանակների հետ՝ դուրս բերելով ՀՀ-ում առկա ճգնաժամային քաղաքականության մեջ առկա խնդիրները (անհրաժեշտության և քաղաքականության բացակայության դեպքում հանդես գալ դրա ջատագովությամբ), որոնք հանգեցրին ԼՂ-ից տարհանված երեխաների հանրակրթություն մուտք գործելու դժվարությունների: Պարզել, թե կրթության միջոցով հոգեբանական ու սոցիալական ի՞նչ աջակցություն է տրամադրվել:
- 4) Հանդես գալ առաջարկությունների փաթեթով՝ դրանք ներկայացնելով ԿԳՄՄՆ և այլ շահագրգիռ կողմերին:

Հետազոտության մեթոդաբանությունը

Հետազոտության շրջանակներում համադրվել են իրացման և փաստաթղթերի վերլուծության որակական մեթոդները՝ մասնավորապես միջազգային իրավական շրջանակների ուսումնասիրություն, ճգնաժամային իրավիճակներում կրթության միջազգային փորձի ուսումնասիրություն, փորձագիտական հարցումներ ու անձնական գրույցների արդյունքում՝ գրառումներ.

1) Փաստաթղթերի վերլուծություն

Իրավական և շրջանակային փաստաթղթերի ուսումնասիրություն՝ միջազգային, տարածաշրջանային և տեղական մակարդակներում: Փաստաթղթերի ուսումնասիրության կարևոր փուլ էին նաև ռազմական իրավիճակներում մարդու իրավունքները կարգավորող փաստաթղթերը, Միջազգային մարդասիրական իրավունքն ու դրան լրացնող ընդհանուր ու կամընտրական մեկնաբանությունները:

2) Միջազգային փորձի ուսումնասիրություն

Ուսումնասիրել ճգնաժամային իրավիճակներում միջազգային կազմակերպությունների առաջարկած ռազմավարությունները, մեթոդական աջակցությունն ու կրթության դերի, դրա վերապրոֆիլավորման վերաբերյալ գրականությունը, ինչպես նաև նմանատիպ իրավիճակներում եղած և խնդիրները հաղթահարած երկրների փորձը՝ մշակելով

3) կան ուղիներ/մեթոդներ ու ձևեր՝ պետություններին պատասխանատվության ենթարկելու՝ խախտումների կամ կրթության իրավունքից որևէ մեկին կամ խմբի գրկելու համար:

առաջարկությունների փաթեթ: Այս համատեքստում ուսումնասիրվել են այնպիսի մեթոդական ձեռնարկներ, ուղեցույցներ ու գրականություն, ինչպիսիք են Միավորված ազգերի կազմակերպության «Ապահով դպրոցների դեկլարացիան», դրա հրահանգները, «ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամ»-ի առաջարկած «Ներքին տեղահանված երեխաների համար որակյալ կրթության արդար հասանելիությունը», «Համաշխարհային կոալիցիա՝ կրթությունը հարձակումից պաշտպանելու համար» ցանցի ռեսուրսները, «Մեյվ Դը Չիլդրեն» միջազգային կազմակերպության «Վերականգնման ճանապարհ. արձագանքել երեխաների հոգեկան առողջությանը հակամարտությունների ժամանակ» մեթոդական ուղեցույցն ու չափանիշները: Հարկ է նշել, որ այս ուղեցույցները փորձարկվել են մի շարք պատերազմական ու ռազմական իրավիճակներում հայտնված երկրներում, ինչպիսիք են՝ Սիրիան, Լիբիան, Աֆղանստանը և այլ:

3) Փորձագիտական հարցումներ

Այս հարցումներն իրականացվել են կրթության և սոցիալական ապահովության ոլորտում գործունեություն ծավալած մասնագետների հետ: Հիմնական չափանիշներից մեկը եղել է տվյալ անձանց՝ 44-օրյա պատերազմի ընթացքում և դրանից հետո գործունեության ծավալումը ՀՀ տարբեր համայնքներում, ովքեր տեղյակ էին ռազմական իրավիճակի արդյունքում առաջացած կրթական ու սոցիալական հիմնախնդիրներից:

4) Անձնական զրույցներ, գրառումներ և վերլուծություն

Տարբեր համայնքներում տարբեր խմբերի, այդ թվում՝ համայնքապետարանների աշխատողների, ընտանիքների՝ թե՛ տեղահանված, թե՛ տեղացի ծնողների ու երեխաների հետ զրույցներ ու գրառումներ (քանի որ հետազոտողներից մեկը մշտապես տարբեր մարզերում ու համայնքներում աշխատանքներ է կատարում, այդ աշխատանքների շրջանակներում տարբեր զրույցներ է ունեցել համայնքային տարբեր խմբերի հետ ու նրանց հետ համաձայնությամբ գրառումներ կատարել նրանց վերհանած խնդիրների վերաբերյալ՝ դրանք անանուն կերպով դարձնելով հետազոտության մասը: Նշենք, որ այդպիսի տվյալներ են ստացվել Տավուշի, Լոռու և Վայոց ձորի մարզից):

Եզրակացություն և առաջարկություններ

Հետազոտությունը, որը հիմնականում ուղղված էր պատերազմական իրավիճակներում օրենսդրության, քաղաքականությունների ուսումնասիրությանը, միջազգային չափանիշներին, դրանց հետ համեմատություններին ու ներդրմանը, հետագայում հաշվի առավ նաև կրթական ծրագրերի՝ մասնավորապես հանրակրթության միջոցով հոգեւոցիալական ծառայությունների մատուցումն ու երեխաների՝ կրթական ծրագրերի միջոցով տրավմաների ու վախերի հաղթահարումը:

Հարկ է նշել, որ ոլորտում արդեն իսկ առկա լայնամասշտաբ գնահատման արդյունքները (որոնցից արդեն կատարվել են հղումներ) ուսումնասիրելուց հետո (որի մասնակից էր նաև հետազոտության թիմի անդամներից մեկը), փոփոխվեց հետազոտության հետագա ընթացքը՝ կենտրոնանալով ոչ միայն ՀՀ-ի՝ կրթության ոլորտում ստանձնած պարտավորությունների վրա, այլև կրթության միջոցով հոգեւոցիալական աջակցության վրա: Մասնավորապես, խնդիրներից մեկը դարձավ ՀՀ-ում տրամադրվող կրթության մեջ հոգեւոցիալական բարեկեցությանն ուղղված ֆորմալ կրթության տրամադրումը՝ թե՛ 44-օրյա պատերազմի ընթացքում, թե՛ դրանից հետո: Փորձագիտական հարցազրույցներից գատ՝ փոփոխվեցին նաև հետազոտական գործիքներն ու մեթոդները. քննարկումների, անձնական զրույցների ու գրառումների միջոցով դուրս բերվեցին վերլուծության բաժնում առկա խնդիրները: Հարկ է նշել, որ որոշ դեպքերում խնդիրներ են առաջացել 2020 թվականի սեպտեմբեր-նոյեմբեր ամիսների վերաբերյալ տեղեկատվություն տրամադրելիս, երբեմն նախընտրել են զրույցներն ու դրանք գրառել:

Հետազոտության արդյունքում հանգեցինք հետևյալ եզրակացություններին, որոնցից բխել են ներքոնշյալ առաջարկությունները.

1. ՀՀ-ն, որպես միջազգային իրավական մի շարք շրջանակների ու փաստաթղթերի նկատմամբ պարտավորություն ստանձնած երկիր, արտակարգ իրավիճակները կարգավորող և այդ իրավիճակներին արձագանքող օրենսդրության պակաս ունի: Ավելին, գործող տեղական իրավական շրջանակում ռազմական իրավիճակներին արագ արձագանքման գործիքակազմը կա՛մ թերի է, կա՛մ ի սպառ բացակայում է:
 - 1.1. ՀՀ Կրթության, գիտության, սպորտի և մշակույթի նախարարությանն առաջարկվում է ունենալ տարբեր արտակարգ իրավիճակները կարգավորող օրենսդրական գործիքակազմ, որն ուժի մեջ կմտնի համապատասխան արտակարգ իրավիճակների ի հայտ գալով և կդադարի գործել դրա ավարտից հետո:
 - 1.1.1. Կարևոր է, որպեսզի օրենսդրական՝ մասնավորապես քաղաքականության մշակման մակարդակում, հաշվի առնվեն այդպիսի իրավիճակների առանձնահատկությունները, ինչպես նաև սահմանվի **«անցումային»** կոչվող որոշակի տատանվող ժամանակահատված՝ առաջնային ազդեցություններն ու հետևանքները մեղմացնելու և/կամ վերացնելու համար:
 - 1.1.2. ԿԳՄՄՆ-ին ու մարզպետարաններին առաջարկվում է անցումային ժամանակահատվածի ընթացքում և դրանից հետո կատարել համատարած կարիքի գնահատում՝ ունենալով նախապես մշակված կարիքների գնահատման գործիքակազմ:
 - 1.1.3. Կարևոր է ուշադրություն դարձնել և ուսումնասիրել արտակարգ իրավիճակներն ու դրանց առանձնահատկությունները՝ ինքնանպատակ ու չգործող օրենսդրություն

ունենալուց խուսափելու համար: Քանի որ արդեն իրավիճակային առերեսումներ եղել են, հարկավոր է վեր հանել արդեն իսկ ստեղծված օրենսդրական բացերը (ինչպես օրինակ հեռավար կրթության անցնելու կարգը) և դրանք կանխարգելելով՝ ունենալ օրենսդրություն՝ վերանայելով, փոփոխելով ու բարեփոխելով գործող կարգերը:

- 1.1.4. ԿԳՄՄՆ-ն իր ուշադրության կենտրոնում պետք է պահի նաև մարզպետարանների և համայնքապետարանների աշխատակիցների առաջարկությունները և հետագա օրենսդրական և քաղաքականության մակարդակներում կատարված փոփոխություններին հաղորդակից դարձնի ոչ միայն ընդունված փաթեթները վերևից ներքև իջեցնելով, այլ հանդիպումների ու քննարկումների միջոցով:
2. Կրթության ոլորտը՝ մասնավորապես հանրակրթությունը, ոչ բավարար աջակցություն է տրամադրել ու տրամադրում՝ ուղղված երեխաների հոգեւոցիալական բարեկեցությանն ու հոգեկան առողջության զարգացմանը, և դա ակնհայտ է հետևյալ մակարդակներում ու հասկապես 44-օրյա պատերազմի ընթացքում:
 - 2.1. Երեխայի անհատական հոգեբանական, հետտրավմատիկ շրջանի հաղթահարում:
 - 2.2. Կրթության և դրա բովանդակության միջոցով երեխաների հոգեկան առողջությանն ուղղված գիտելիքի ու հմտությունների զարգացում:
 - 2.3. Կրթությունից որոշակի ժամանակ դուրս մնացած երեխաների թե՛ կրթական բացի մասով աջակցության տրամադրում, թե՛ նախնական այլընտրանքային ծրագրերի բացակայություն:
 - 2.4. Համայնք-դպրոց կապի և աշխատանքի միջոցով տեղահանված երեխաների՝ նոր բնակավայրերում ադապտացիոն շրթայի նպաստում:

Հարկ է նշել, որ հոգեւոցիալական աջակցության կարիք ունեն նաև կրթական գործընթացում ներգրավված ուսուցիչները, տեղի երեխաները, ինչպես նաև դպրոցի մյուս անձնակազմը:

1. ԿԳՄՄՆ-ն ու ԿԶՆԱԿ-ը (կրթության զարգացման ու նորարարությունների ազգային կենտրոն) ուսումնասիրել են նոր ներդրվող կրթական չափորոշիչները և ծրագրերը՝ ուշադրություն դարձնելով հոգեկան առողջությանը, տրավմաների վերաբերյալ ինֆորմացիային ու դրա հաղթահարման վերաբերյալ հմտությունների ու գիտելիքի տրամադրմանը:
 - 1.1. Այս հետազոտության վերլուծության բաժնում մեջբերված են միջազգային աջակցությամբ կատարված ծրագրեր, որոնց նպատակն է եղել հոգեբանական խնդիրների հաղթահարումը ռազմական իրավիճակից տուժած երեխաների շրջանում: Առաջակում ենք օգտվել հետազոտության մեջ հղումներով նշված նյութերից և խորհրդատվություն ստանալ միջազգային կազմակերպություններից՝ հոգեբանական կրթության բաղադրիչը նոր կրթական քաղաքականության մեջ ներդնելու համար:
2. Առաջարկվում է, որ ԿԳՄՄՆ-ը ու ԿԶՆԱԿ-ը մշակեն ուսուցիչների համար նախատեսված վերապատրաստումների այնպիսի մոդուլներ, որոնք կրիսեն վերոնշյալ կրթական քաղաքականությունից ու ծրագրերից, բայց նաև ուսուցչական համայնքին կտրամադրեն գիտելիք ու հմտություններ՝ հաղթահարելու իրենց հոգեբանական տրավմաներն ու վախերը, ինչպես նաև կօգնեն սովորողների հետ դասեր վարելուն՝ նպաստելով նրանց ադապտացիոն

գործընթացին ու հոգեբանական վախերի հաղթահարմանը: Որպես աջակցող նյութ կամ հիմք՝ կարող է ծառայել վերլուծության բաժնում առաջարկվող «Սովորելու շրջանը»:

3. ԿԳՄՄԼ-ին առաջարկվում է նաև արտակարգ իրավիճակների համար ունենալ մշակված և պատրաստի այլընտրանքային կրթական ծրագիր (կրթության վերապրոֆիլավորումը և ժամանակավոր կացարաններում կրթության կազմակերպումը պատշաճ կատարելու համար), որն այդ իրավիճակից ուղիղ ազդեցություն կրած կամ տուժած երեխային կպահի կրթական գործընթացում, բայց նաև չի ծանրաբեռնի՝ հաշվի առնելով երեխայի այդ պահի հոգեվիճակը, ինչպես նաև ռեսուրսների առկայությունը:

- 3.1. Այս դեպքում կարելի է խորհրդակցել «Փրոջեքթ Հոփ» ծրագրի պատասխանատուների հետ, ինչպես նաև կիրառել նրանց մշակած կրթական մոդուլները (միջոցառումներ ծրագրի)՝ հեղինակային իրավունքի պահպանմամբ կամ դրանց հիման վրա ստեղծել նորերը:

4. Տեղական՝ մարզային ու համայնքային մակարդակում, անհրաժեշտ է խթանել համայնք-դպրոց կապը՝ ներկայումս տեղահանված ընտանիքների հետ աշխատանքը բարելավելու և բացի նյութական և ուղղորդող աջակցությունը, նրանց հոգեբանական ու սոցիալական այլ ծառայություններ տրամադրելու համար:

Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ կրթական հաստատությունը և այնտեղ աշխատող անձնակազմը կարող է դիտարկել երեխայի վարքն ու համապատասխան աջակցություն տրամադրել, ապա համայնքը՝ թե՛ որպես կառույց, թե՛ որպես այլ կազմակերպությունների հետ աշխատող մարմին, կարող է հավելյալ ռեսուրս ու աջակցություն տրամադրել թե՛ երեխային, թե՛ նրա ընտանիքին:

1. Համայնքում ու մարզային մակարդակում առաջարկում ենք ամրացնել համագործակցության շղթան՝ ներդնելով տարբեր մեխանիզմներ: Կրթական հաստատությունն ու համայնքի սոցիալական աջակցության ներկայացուցիչները պետք է մշտական կապի մեջ լինեն՝ հետևելով այս առաջարկին:

Վերլուծություն

Իրավական դաշտի վերլուծություն

Յուրաքանչյուր իրավունքի իրացումը երաշխավորելու համար առաջնային է ուսումնասիրել իրավական շրջանակները, որոնք նախ հաստատում են տվյալ երկույթի իրավական գոյությունն ու սահմանումը, իսկ հետո ստեղծում որոշակի շրջանակ դրանք պաշտպանելու համար:

Յուրաքանչյուր իրավունքի իրացման համար յուրաքանչյուր պետություն ստանձնում է որոշակի պարտավորություններ, ինչպիսիք են՝ հարգել, խթանել, պաշտպանել ու կանխել դրանց խախտումը: Կրթության իրավունքը բացառություն չէ: Ավելին, կրթության իրավունքը դասվում է այն իրավունքների շարքին, որոնք նույնիսկ արտակարգ իրավիճակներում՝ համաճարակ, ռազմական դրություն, բախումներ և գործողություններ, բնական աղետներ և այլն, պետք է շարունակեն իրենց անխափան գործարկումը (հարկ է նաև նշել, որ այն համարվում է մարդու հիմնարար իրավունքներից մեկը): Կրթության իրավունքը սահմանված է մի շարք փաստաթղթերով, որոնք ՀՀ-ն, որպես անկախ պետություն, տարբեր ժամանակներում ստորագրել ու վավերացրել է:

Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագիրը համարվում է մի շարք միջազգային իրավական փաստաթղթերի համար հիմնային կամ մայր փաստաթուղթ, որը 1948 թվականին (չնայած որ պետությունների համար այն ունի ոչ պարտավորեցնող բնույթ) ամրագրեց կրթությունը որպես հիմնարար իրավունք (Հոդված 26)⁵ : Այս փաստաթղթին հաջորդել են Սոցիալական, տնտեսական, մշակութային իրավունքների միջազգային դաշնագիրը (կրթությունը որպես իրավունք՝ Հոդված 13)⁶, Կանանց նկատմամբ խտրականության բոլոր ձևերի վերացման դեմ կոնվենցիան (Հոդվածներ 10, 16)⁷, Երեխաների իրավունքների մասին կոնվենցիան (Հոդված 28)⁸ և այլն:

Ինչպես արդեն նշել ենք ներածության բաժնում, կրթությունը թե՛ որպես միջազգային նորմ, թե՛ որպես տեղական իրավական խնդրո առարկա, պետք է պատշապանվի բոլոր իրավիճակներում: Ի լրումն այս փաստաթղթերի, պատերազմական իրավիճակներում, կրթության իրավունքի իրացումն ամրագրող միջազգային այլ իրավական փաստաթղթեր ևս գործում են (հարկ է նշել, որ պատերազմական իրավիճակներում միջազգային իրավունքի տեսանկյունից մի շարք իրավական փաստաթղթեր դադարում են գործարկվելուց, դրա փոխարեն կիրառության մեջ է դրվում Միջազգային մարդասիրական իրավունքն ու դրա կամրնտրական/ընդհանուր

⁵ Միավորված ազգերի կազմակերպություն, 1948: *Մարդու իրավունքների համընդհանուր հռչակագիր*

https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/arm.pdf

⁶ Միավորված ազգերի կազմակերպություն, 1966: *Տնտեսական, սոցիալական և մշակութային իրավունքների միջազգային դաշնագիր*, Նյու Յորք

<https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=18501>

⁷ Միավորված ազգերի կազմակերպություն, 1979: *Կոնվենցիա կանանց նկատմամբ խտրականության բոլոր ձևերի վերացման մասին*, Նյու Յորք

<https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=60505>

⁸ Միավորված ազգերի կազմակերպություն, 1989: *Կոնվենցիա երեխայի իրավունքների մասին*, Նյու Յորք

<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=60503>

արձանագրությունները): Սրանք ընդունված է դիտարկել որպես Միջազգային մարդասիրական իրավունքի մի մաս, իսկ ինքնին Միջազգային մարդասիրական իրավունքի առաջ քաշման նպատակը սահմանվում է հետևյալ կերպ. «Ժնևյան կամ բուն մարդասիրական իրավունքը կոչված է պաշտպանելու մարտական գործողությունների ընթացքում շարքից դուրս եկած զինվորականներին, ինչպես նաև այդ գործողություններին չմասնակցող անձանց» (Պիկտե, 2000, էջ 5): Կրթության իրավունքի պաշտպանությունն ամրագրող փաստաթղթերից են 1949 թվականի օգոստոսի 12-ի Ժնևի կոնվենցիան՝ «Պատերազմի ժամանակ քաղաքացիական բնակչության պաշտպանության մասին», ՄԱԿ-ի Անվտանգության խորհրդի 1261 բանաձևը (ՄԱԿ-ն այս պարագայում սովորաբար օգտագործում է «զինված ընդհարումների իրավունք» արտահայտությունը):

Միջազգային մարդասիրական իրավունքը ևս պաշտպանում է երեխայի կրթության իրավունքը՝ դուրս բերելով իրավիճակային դրույթներ, որոնցում հնարավոր է կրթության իրավունքի խախտում: Պետությունը պարտավորվում է խթանել երեխայի կրթության իրավունքի պաշտպանությունը հետևյալ իրավիճակներում. առանց ծնողական խնամքի մնացած (ԱՕԽՄ) կամ ուղեկցող չունեցող երեխաներ. «Հակամարտության կողմերը պետք է ձեռնարկեն անհրաժեշտ միջոցներ, որպեսզի պատերազմի հետևանքով որբացած կամ ընտանիքից բաժանված մինչև տասնհինգ տարեկան երեխաները մնացած չլինեն իրենց սեփական միջոցների հույսին և որ նրանց պաշտպանությունը, դավանանքը և կրթությունը դյուրին կերպով հասանելի լինի ցանկացած պայմաններում: Նրանց կրթությունը, որքանով հնարավոր է, պետք է վստահվի նմանատիպ կամ նույն մշակութային ավանդույթը կրող անձանց»⁹, Կրթությունը ռազմական օկուպացիայի ընթացքում. «Գրավող ուժն 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 բաժանված երեխաների համար, ում համար տվյալ տարածքում չեն կարող պատշաճ կերպով հոգ տանել մերձավոր ազգականները կամ ընկերները»¹⁰, 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 ցանկությամբ, իսկ ծնողների բացակայության պարագայում՝ նրանց համար պատասխանատու խնամակալների ցանկությամբ»¹¹ և այլն: 1999 թվականի ՄԱԿ-ի Անվտանգության խորհրդի 1261 բանաձևով էլ դատապարտվեց միջազգային պաշտպանության ներքո գտնվող օբյեկտների թիրախավորումը՝ մասնավորապես այն օբյեկտները, որտեղ սովորաբար կարող է լինել երեխաների զգալի կուտակում¹²: Ավելին, 1379 (2001) բանաձևը

⁹ *Կոնվենցիա պատերազմի ժամանակ քաղաքացիական բնակչության պաշտպանության մասին*, 1949, Ժնև <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docID=20872>

¹⁰ Նույն տեղում, Հոդված 50:

¹¹ *1949 թվականի օգոստոսի 12-ի ժնևի կոնվենցիաների լրացուցիչ արձանագրություն՝ միջազգային բնույթ չկրող զինված ընդհարումների զոհերի պաշտպանության մասին (Արձանագրություն 2)*, 1977 <https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docID=81049>

¹² *ՄԱԿ-ի Անվտանգության խորհրդի թիվ 1261 բանաձև*, 1999

պահանջում է ՄԱԿ-ի գործակալություններից միջոցներ հատկացնել զինված հակամարտությունից տուժած երեխաների խորհրդատվությանը, կրթությանը և մասնագիտական հնարավորություններին՝ որպես նրանց վերականգնման և վերաինտեգրման ծրագրերի մաս¹³: 1314 (2000 թ.) Բանաձևը նշում է հակամարտությունների և հետկոնֆլիկտային ժամանակաշրջաններում երեխաների համար հիմնական ծառայությունները՝ ներառյալ կրթությունը, ապահովելու կարևորությունը¹⁴:

Չնայած որոշակի իրավական հիմքեր լինելուն, որոնք ամրագրում են կրթության իրավունքի իրացում, միշտ չէ կամ ոչ բոլոր ռազմական իրավիճակներում է, որ հաջողվում է ապահովել սովորողների՝ իրենց իրավունքի իրացման խաղաղ ու անվտանգ պայմանները: Օրինակ՝ 2020 թվականի սեպտեմբեր-նոյեմբեր ամիսներին տեղի ունեցած 44 օրյա պատերազմի ընթացքում արված դիտարկումներում՝ մասնավորապես Արցախի Հանրապետության Մարդու իրավունքների պաշտպանի տված զեկույցներում, նշվում է, որ հանրային նշանակության օբյեկտները և ենթակառուցվածքները թիրախավորվել են հակառակորդի կողմից, ինչի արդյունքում մի շարք դպրոցներ գտնվել են կիսաքանդ կամ ամբողջությամբ ավերված վիճակում¹⁵:

Բացի այն, որ դպրոցները թիրախավորվել են, սովորողների անվտանգությունից ելնելով՝ հոկտեմբերի 21-ի տվյալներով փակվել է 217 դպրոց և 60 մանկապարտեզ. 24 հազարից ավելի աշակերտ այդ պահի դրությամբ դպրոց չի հաճախել (Հովհաննիսյան, 2020): Արցախի Հանրապետության ՄԻՊ-ի՝ երեխաների իրավունքների խախտման մասին միջազգային հանրությանն ուղղված նոյեմբերի 9-ի զեկույցից պարզ է դառնում, որ 71 դպրոց և 14 մանկապարտեզ մասնակի կամ ամբողջությամբ վնասվել են, փակվել են բոլոր 220 դպրոցներն ու 58 մանկապարտեզները, ինչի արդյունքում ԼՂ-ում բնակվող բոլոր 23 978 երեխաները զրկվել են կրթության իրավունքից, դպրոց հաճախելու հնարավորությունից, իսկ 4036 երեխա՝ նախադպրոցական կրթություն ստանալու իրավունքից¹⁶:

Վերոնշյալ երեխաների մի զգալի մասն այդ օրերին տեղափոխվել է ՀՀ և ժամանակավոր կամ մշտական բնակություն հաստատել մարզերում՝ տարբեր գյուղական ու քաղաքային համայնքներում, այդ թվում՝ Երևանում:

Եթե դիտարկենք ՀՀ-ն՝ որպես վերոնշյալ բոլոր փաստաթղթերի վերաբերյալ պարտավորություններ ստանձնած երկիր, ապա պետք է սկզբում քննենք ՀՀ-ի՝ այդ փաստաթղթերի հետ

<https://digitallibrary.un.org/record/278324/usage?ln=en>

¹³ ՄԱԿ-ի Անվտանգության խորհրդի թիվ 1379 Բանաձև, 2001

<https://digitallibrary.un.org/record/452943?ln=en>

¹⁴ ՄԱԿ-ի Անվտանգության խորհրդի թիվ 1314 Բանաձև, 2000

<https://digitallibrary.un.org/record/420507?ln=en>

¹⁵ ԱՀ ՄԻՊ, 2020: *Միջանկյալ զեկույց Արցախի բնակչության նկատմամբ Ադրբեջանի վայրագությունների վերաբերյալ*, Ստեփանակերտ

https://www.mfa.am/filemanager/NKR_war_2020/nk_hr/1-1.pdf

¹⁶ ԱՀ ՄԻՊ, 2020: *Հատուկ զեկույց՝ Արցախի (Լեռնային Ղարաբաղի) Հանրապետության դեմ Ադրբեջանի հարձակումներից տուժած երեխաների իրավունքների մասին*

<https://artsakhombuds.am/hy/document/766>

համապատասխանությունը: Այսպես, նշված բոլոր փաստաթղթերը տարբեր ժամանակներում (սկսած 90-ականներից) ստորագրվել ու վավերացվել են ՀՀ-ի կողմից, ինչը նշանակում է, որ ՀՀ-ն պարտավորություն է կրում ոչ միայն փոփոխել տեղական օրենսդրությունը՝ հարմարեցնելով այն միջազգային իրավական շրջանակին, այլև մշակել և ներդնել քաղաքականություններ, որոնք կապահովեն ՀՀ-ում գտնվող յուրաքանչյուր անձի կրթության իրավունքի իրացումը (կարևոր է նշել, որ տվյալ բոլոր փաստաթղթերը սահմանում են յուրաքանչյուր անձի՝ անկախ իր քաղաքացիությունից, սեռից, տարիքից, ռասայից, ազգությունից և այլնից, կրթության իրավունքը): Նշենք նաև, որ Հայաստանը, որպես պետություն, «Ապահով դպրոցի» հոչակագրի մասն է, որտեղ ամրագրված է. «Ճանաչելով կրթության իրավունքը և կրթության դերը բոլոր ազգերի միջև փոխըմբռնման, հանդուրժողականության և բարեկամության խթանման գործում, որոշելով գործնականում աստիճանաբար ուժեղացնել զինված հակամարտությունների ժամանակ քաղաքացիական անձանց և հատկապես երեխաների և երիտասարդության պաշտպանությունը, միասին աշխատելով բոլորի համար ապահով դպրոցներ ունենալու ուղղությամբ՝ մենք հաստատում ենք «Զինված հակամարտությունների ժամանակ դպրոցները և համալսարանները ռազմական օգտագործումից պաշտպանելու ուղեցույցը»¹⁷:

Հարկ է նշել, որ ՀՀ ներքին օրենսդրությունը՝ Սահմանադրությունը, կրթության և հանրակրթության մասին օրենքները, նույնպես ամրագրում են այս փաստաթղթերում առկա հողվածներն ու գաղափարները (օրինակ՝ Սահմանադրության Հոդված 38-ը սահմանում է. «Յուրաքանչյուր ոք ունի կրթության իրավունք: Պարտադիր կրթության ծրագրերը և տևողությունը սահմանվում են օրենքով: Պետական ուսումնական հաստատություններում միջնակարգ կրթությունն անվճար է»¹⁸: Ավելին, Հանրակրթության մասին օրենքը սահմանում է, որ 12-ամյա կրթությունը պարտադիր է ՀՀ-ում գտնվող բոլոր անձանց համար (Հոդված 4, կետ 6-րդ)¹⁹: Այս հողվածը, բացի պարտադիր 12-ամյա կրթությունը, ամրագրում է նաև ՀՀ-ում անվճար հանրակրթությունը՝ ՀՀ տարածքում գտնվող յուրաքանչյուր երեխայի համար: Ստացվում է, որ ՀՀ-ն, որպես մի շարք միջազգային պարտավորություններ ստանձնած երկիր, իր տարածքում գտնվող յուրաքանչյուր դպրոցահասակ երեխայի պարտավորվում է տրամադրել 12-ամյա պարտադիր կրթություն: Սրանից բխում է նաև այն դիտարկումը, որ ԼԳ-ից տարհանված երեխաները ևս համարվում են օրենսդրական այս շրջանակի թիրախ խումբը: Ուսումնասիրելով դաշտում առկա եզակի հետազոտություններից մեկը՝ «2020 թվականի պատերազմական գործողությունների հետևանքով Հայաստան տեղափոխված երեխաների կրթության և պաշտպանվածության կարիքների գնահատման զեկույց»-ը, որը կազմվել է «Մեյվ Դը Չիլդրեն» միջազգային կազմակերպության ու Հանրային քաղաքականության ինստիտուտի համագործակցությամբ, պարզ է դառնում, որ ի սկզբանե ԼԳ-ից տարհանված երեխաները և նրանց ընտանիքները բախվել են մի շարք խնդիրների, երբ մուտք են գործել կրթական հաստատություններ:

¹⁷ Կրթությունը հարձակումից պաշտպանելու գլոբալ կոալիցիա (GCPEA): *Անվտանգ դպրոցների մասին հոչակագիր*, էջ 35-36

<https://bit.ly/3KwIj7q>

¹⁸ ՀՀ Սահմանադրություն, 2015:

<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=102510>

¹⁹ ՀՀ ԱԺ, 2009: *ՀՀ Հանրակրթության մասին օրենք*, Երևան

<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=160462>

Իրավական դաշտում լրացումները մշտապես արդիական են ու հարկ է նշել, որ ներքին օրենսդրական շրջանակները, որոնց մասին խոսվեց վերևում, նույնպես ունեն բարելավման ու վերանայման կարիք: Հետաքրքրական է, որ արտակարգ իրավիճակների մասով ՀՀ կրթության և հանրակրթության ոլորտի օրենսդրությունները վերանայվեցին միայն 2020 թվականի համաճարակային իրադրության վատթարացումից, արտակարգ դրությունից ու հեռավար կրթության անցումից ու փորձարկումից հետո (օրինակ՝ հեռավար կրթության կարգը հաստատվեց միայն 2020-ի հունիսի 1-ին²⁰): Նշենք, որ այս կարգում ռազմական դրության ընթացքում կրթության կազմակերպման մասով որևէ հստակ կետ չկա: Ավելին, նշված կարգը կիրարկելու և քաղաքականության մշակման այլ ենթամակարդակներում ևս կրթության ոլորտում ռազմական դրությունները կարգավորող որևէ հստակ փաստաթուղթ չկա: Փորձագիտական գրույցների ընթացքում թե՛ կրթության ոլորտի փորձագետը, թե՛ սոցիալական ապահովության ոլորտում աշխատանք ծավալող փորձագետը նշել են օրենսդրական բացի մասին, որը և հանգեցնում է մասնավորապես կրթության գործընթացի ոչ շարունակական ու խափանումներով գործելուն: Հետաքրքրական է, որ նրանցից մեկը նշեց, որ ՀՀ-ում քաղաքականությունների ու օրենսդրական փոփոխությունների նախաձեռնություններն ավելի շատ ռեակտիվ, քան պրոակտիվ բնույթ ունեն, ինչն էլ նշանակում է, որ դրանք հաջորդում են որոշակի դեպքերին ու մշակվում են դրանց ի հայտ գալուց հետո (համաճարակը, արտակարգ դրությունը և դրանով պայմանավորված քաղաքականությունն ու օրենսդրությունը բացառություն չեն): Հետաքրքրական է, որ սոցիալական ապահովության ոլորտում աշխատող փորձագետը նաև նշեց, որ մի շարք այլ իրավունքների խախտման տեսանկյունից, կրթության իրավունքի իրացմանն ու դրա հնարավոր խախտմանը բավարար չափով ուշադրություն չի դարձվել. այսպես ասած՝ կրթության իրավունքը ստորադասվել է:

Օրենսդրությունն ուսումնասիրելու տեսանկյունից կարևոր է նաև հասկանալ, թե որքանով է ՀՀ օրենսդրությունը՝ մասնավորապես կրթության ոլորտը կարգավորող օրենսդրությունը, համապատասխանում ԼՂ օրենսդրությանը (նույնիսկ եթե ԼՂ-ն դիտարկում ենք որպես չճանաչված պետություն, այդ տարածքում ապրող մարդիկ ապրում և առաջնորդվում են տվյալ տարածքում առկա օրենսդրությամբ ու ներդրված քաղաքականություններով): ԼՂ-ում կրթության ոլորտը կարգավորող մի քանի փաստաթուղթ կա՝ ԼՂ-ի Սահմանադրություն, որն առանձնացնում է կրթությունը՝ որպես իրավունք, ինչպես նաև կրթության և հանրակրթության մասին օրենքները: Ի տարբերություն ՀՀ օրենսդրության՝ ԼՂ հանրակրթության մասին օրենքով անվճար և պարտադիր է համարվում հիմնական կրթությունը (առաջինից մինչև 9-րդ դասարանը)²¹: Պարզ է դառնում, որ կրթության պարտադիրության տեսանկյունից ՀՀ-ն և ԼՂ-ն ունեն որոշակի տարբերություն, որը ևս կարող է ՀՀ տարածքում կրթության իրացման խաթարման պատճառ դառնալ: Հետազոտություններից մեկը, որի նպատակը համապարփակ հետազոտության կատարումն էր ՀՀ մարզերում՝ ԼՂ-ից տեղահանված երեխաների կրթության իրավունքի իրացման տեսանկյունից,

²⁰ ՀՀ ԿԳՄՄՆ, 2020: *Հաստատվել է հեռավար կրթության կարգը*

<https://escs.am/am/news/6621>

²¹ ԼՂՀ ԱԺ, 2000: *Լեռնային Ղարաբաղի Հանրապետության օրենքը կրթության մասին*, Ստեփանակերտ

<http://arlexis.am/DocumentView.aspx?docid=24276>

ցույց է տվել, որ օրենսդրական մակարդակում ԼՂ-ի ու ՀՀ-ի տարբերությունը խնդիրներ է առաջացրել 9-րդ դասարանից հետո երեխայի կրթության շարունակականության համար²²

Այսպիսով, ամփոփելով վերլուծության այս մասը՝ պարզ է դառնում, որ պատերազմական կամ ռազմական իրավիճակներում գործող միջազգային իրավական փաստաթղթերն ու շրջանակները ոչ պատշաճ կերպով և/կամ ընդհանրապես իրենց արտացոլումը չունեն ՀՀ օրենսդրության մեջ: Չնայած ՀՀ-ում դեռևս 2020-ի սեպտեմբեր-նոյեմբեր ամիսներին բնակեցվել էին մեծ թվով տեղահանված ընտանիքներ՝ մինչև հիմա պետական մակարդակում որևէ քայլ ու փորձ չի կատարվել ռազմական իրավիճակներում օրենսդրության և քաղաքականությունների մշակման համար: Հնարավոր ռազմական իրավիճակում կրթության ոլորտում կարգավորումների ու դրանցով առաջնորդվելու բացը նորից գգացնել է տալու:

²² Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ, 2021: *2020 թ. պատերազմական գործողությունների հետևանքով Հայաստան տեղափոխված երեխաների կրթության և պաշտպանվածության կարիքների գնահատման զեկույց*, էջ 36-37

Կրթությունը որպես արտակարգ իրավիճակներում աղապտացիայի/հարմարվելու գործիք

Կրթության իրավունքն ու դրա իրացումը փոխկապակցված են նաև մի շարք այլ իրավունքների ու պետական քաղաքականությունների խթանման հետ, ինչպես օրինակ՝ առողջապահության իրավունքի ու սոցիալական ապահովության հետ: Բացի այն, որ ռազմական գործողությունը պետք է չխաթարի երեխայի կրթության իրավունքի իրացումը, կրթությունն ու կրթական գործընթացը նաև մեծ դեր ունեն տեղահանված երեխայի սոցիալական աղապտացիան ու համայնքի հետ հաղորդակցությունը կառուցելու ու ամրապնդելու գործում: Հարկ է նշել, որ կրթությունը հիմնականում միևնույն բնույթն ունի թե՛ խաղաղ, թե՛ արտակարգ և մասնավորապես՝ պատերազմական իրավիճակներում: Այսպես, եթե հետևենք մի շարք միջազգային իրավական փաստաթղթերի, որոնք սահմանում են կրթությունը՝ որպես իրավունք, ապա նրա նպատակը և բնույթը մարդու՝ որպես անհատի և քաղաքացու զարգացումն է (սրա մասին են խոսում ՄԻՀՀ, Տնտեսական, սոցիալական ու մշակութային իրավունքների դաշնագիրը, Երեխաների իրավունքների պաշտպանության դաշնագիրը, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից ստեղծված մի շարք փաստաթղթեր): Սրա մասին են խոսում դեռևս հնագույն ժամանակներից այնպիսի փիլիսոփաներ, ինչպիսիք են Արիստոտելը, Դյուին, Պ. Ֆրեյդեն և այլք²³: Կրթության՝ որպես երեխայի զարգացմանն ուղղված գործընթացի մասին են խոսում նաև մի շարք կազմակերպություններ, որոնք նշում են. «Կրթությունը տրամադրում է ոչ միայն մանկավարժական ցուցումներ, այլև մոտեցումներ, արժեքներ և վարքագիծ, ինչպես նաև նպաստում է լեզվի, մշակույթի, բարոյական արժեքների փոխանցմանը և սոցիալական միջավայրի ձևավորմանը» (Կատինյան, 2011, էջ 7):

Ի հավելումն սրան, Միջազգային Կարմիր խաչի գրասենյակի հրապարակած մի շարք զեկույցներ նշում են, որ ռազմական գործողություններն ուղիղ ազդեցություն են ունենում երեխաների հոգեկան առողջության վրա ու դրա կապն ուղղակիորեն հաստատված է, օրինակ՝ համաձայն զեկույցներից մեկի. «Իսրայելա-պաղեստինյան հակամարտությունից տուժած երեխաների շրջանում կատարված ուսումնասիրությունները հայտնում են հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարման (PTSD) տարածվածության մասին, որը տատանվում է 18%-ից մինչև 68,9%: Սիրիայում շարունակվող քաղաքացիական պատերազմը տեսած երեխաների շրջանում կատարված մեկ ուսումնասիրության տվյալներով՝ այդ երեխաների 60,5%-ը համապատասխանում է դուրս բերված չափանիշներին՝ ունենալով այս կամ այն տեսակի հոգեբանական խնդիրներ» (Frounfelker et al., 2019):

«2020 թվականի պատերազմական գործողությունների հետևանքով Հայաստան տեղափոխված երեխաների կրթության և պաշտպանվածության կարիքների» գնահատման զեկույցում ուսումնասիրվել են ԼՂ-ից տեղահանված երեխաների կրթության իրավունքի իրացման մի շարք խնդիրներ, այդ թվում՝ դիտարկել են այնպիսի խնդիրներ, ինչպիսիք են տեղահանված երեխաների կրթությունից դուրս մնալը, դրա պատճառները, կրթական հաստատությունների ու կրթության մատչելիությունը, հարմարվողականությունը, կրթական բովանդակությունը և այլն: Խնդիրների այս շղթայի մեջ հետաքրքիր տեղ ունի երեխաների՝ սկզբնական շրջանում բնակության և կրթական հաստատության միջավայրին չհարմարվելը, տարաձայնությունները՝ տեղացի ու տեղահանված երեխաների միջև, ինչպես նաև նույն երեխաների (հաշվի ենք առնում երկու խմբերին՝ տեղացի և տեղահանված)՝ պատերազմի ընթացքում ստացած սոցիալ-էմոցիոնալ տրավմաների

²³ Արիստոտել - Կրթական տեսության արմատները

հասցեագրման անհրաժեշտությունն ու դրա հաղթահարմանն ուղղված գործողությունների ու աջակցության մասնակի տրամադրումը և/կամ վերջինիս իսպառ բացակայությունը²⁴։
Հետազոտությունից պարզ է դառնում, որ այս կարիքների մի մասը հասցեագրվել է միջազգային և տեղական կազմակերպությունների կողմից, որը ևս տեղային/համայնքային և ոչ թե համատարած բնույթ է կրել։ Ավելին, ըստ զեկույցի՝ այդ աջակցությունը երբեմն տրամադրվել է մեկից ավելի անգամ, քանի որ կազմակերպությունների՝ իրար և պետության միջև համապատասխան համագործակցություն չի եղել։ Ավելին, ժամանակի սղության և այլ հանգամանքներից ելնելով՝ համապատասխան կարիքի գնահատում չի կատարվել։ Ի հավելումն, այն սոցիալական ծառայությունն էլ, որ տրվել է, սահմանափակվել է կացարանի տրամադրմամբ և համապատասխան այլ ծառայությունների ուղղորդմամբ (այս ուղղորդումը կատարվել ու կատարվում է հիմնականում համայնքներում առկա սոցիալական աշխատողների միջոցով, սակայն եղել են և դեռ կան համայնքներ, որտեղ համայնքային սոցիալական աշխատող ևս չկա)²⁵։

Հասկանալու համար, թե ինչ սոցիալ-հոգեբանական աջակցություն պետք է ցուցաբերվի ռազմական գործողությունների արդյունքում տեղահանված երեխաներին, նախ հասկանանք, թե ինչպես է այն սահմանվում։ «Մեյվ դը Չիլդրեն» (Save the Children) կազմակերպությունը հոգեկան առողջությունն ու սոցիալական-հոգեբանական աջակցությունը սահմանում է. «Հոգեկան առողջությունը և հոգեւոցիալական աջակցությունը բարդ տերմին է, որն օգտագործվում է ցանկացած տեսակի աջակցության համար, որի նպատակն է պաշտպանել կամ խթանել անհատի հոգեւոցիալական բարեկեցությունը և/կամ կանխել կամ բուժել հոգեկան առողջության խանգարումը։ Մա ներառում է միջամտության բազմաթիվ մեթոդներ՝ սկսած ոչ մասնագիտացված համայնքային աջակցությունից մինչև հոգեկան առողջության բարձր մասնագիտացված խնամք» (Cowley et al., 2019)։

Աշխարհում ռազմական բախումների արդյունքում երեխաների շրջանում ամենից շատ արտահայտված են վախերի մի քանի տեսակներ (սրանք առանձնացվում են «Մեյվ դը Չիլդրենի կողմից»), որոնք հանգեցնում են հոգեբանական խնդիրների ու տրավմաների (Cowley et al., 2019, p. 4-5)։

- 1) **Վախը՝ ավիահարվածներից ու ուժակոծություններից** (տարբեր հարցազրույցների ժամանակ սրա մասին միջազգային դիտորդներին հայտնել են Սիրիայի հակամարտության ակննատես եղած երեխաները և Գազայի հատվածում երեխաների խնամակալները)։ 44-օրյա պատերազմի ընթացքում և դրանից հետո ԼՂ-ի տարածքից և ՀՀ սահմանային համայնքներից երեխաները ևս օդանավերի ձայներ լսելիս մինչև այժմ դրսևորում են լարվածություն ու վախ։ Սրա մասին են խոսել թե՛ պատերազմի ժամանակ կամավոր հիմունքներով աշխատած ուսուցիչները, թե՛ հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչներն ու հետազոտական թիմին ծանոթ ծնողական համայնքը։
- 2) **Ծառայությունների հասանելիության երկարատև բացակայությունը**, այդ թվում՝ կրթական, առողջապահական և այլն (ներկայումս քաղաքային բնակավայրերի տարածքում և

²⁴ Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ, 2021։ 2020 թ. պատերազմական գործողությունների հետևանքով Հայաստան տեղափոխված երեխաների կրթության և պաշտպանվածության կարիքների գնահատման զեկույց, էջ 27-35

<https://bit.ly/3jiSnE5>

²⁵ Նույն տեղում, էջ 27-35։

հարևանությամբ մղվող պատերազմները խանգարում են քաղաքային բնակչությանն օգտվել համապատասխան ենթակառուցվածքներից: Ավելին, նույնիսկ ռազմական բախումներից հետո այդ տարածքներում տեղակայված բնակային զորամասերի կողքով անցնելիս երեխաներն ունենում են արտահայտված վախեր, ինչի արդյունքում ազատ տեղաշարժերը սահմանափակվում են): Նմանատիպ իրավիճակ կա նաև մինչև այսօր սահմանային անցակետերի հետ կապված:

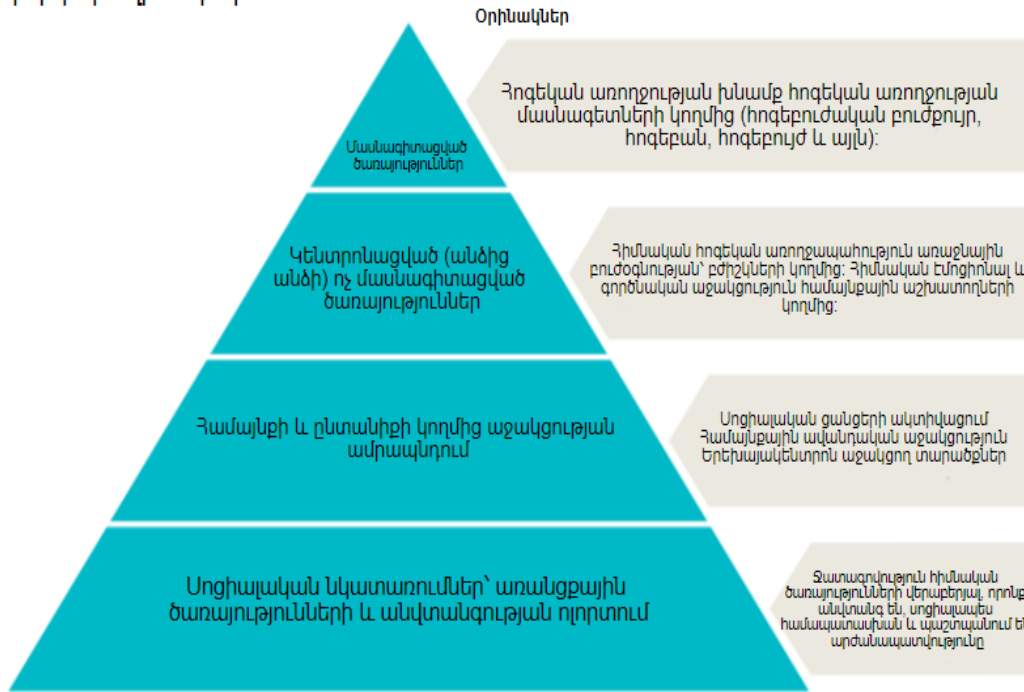
- 3) **Հոգեբանական ու ֆիզիկական բռնության վտանգի մեծացում**՝ ընտանիքի, դպրոցի, հասակակիցների կողմից: Պարբերաբար լսել ենք հասակակիցների կողմից մասնավորապես համայնքներում ու դպրոցներում, կոիվների դեպքերի մասին, օրինակ՝ Վայոց ձորի թե՛ տեղաբնակ, թե՛ տեղահանված ու Վայոց ձորում վերաբնակեցված երեխաների կողմից:
- 4) **Անապահովությունը, անորոշությունը և ապագայի նկատմամբ վախերը** և՛ իրական, և՛ ընկալվող անհանգստության ընդհանուր աղբյուր են հակամարտող երեխաների համար:
- 5) **Ընտանիքից, ծնողներից ու խնամակալներից բաժանություն**, որը կարող է հանգեցնել հոգեկան ու հոգեբանական խնդիրների: 44-օրյա պատերազմի ընթացքում և դրանից հետո չկային երեխաների ու ծնողների՝ իրարից բաժանվելու մասին հստակ տվյալներ՝ նույնիսկ քանակական, սակայն տարբեր զրույցների արդյունքում այդպիսի դեպքեր ևս եղել են:

Այս տեսանկյունից վերոնշյալ կազմակերպությունն առաջարկում է հոգեկան առողջության ու հոգեւոցիալական բարեկեցության բուրգը (տե՛ս՝ ստորև).

Աղյուսակ 1 (Միջամտության բուրգ՝ հոգեկան առողջության և հոգեւոցիալական բարեկեցության համար արտակարգ իրավիճակներում).

Համաձայն միջազգային տարբեր կազմակերպությունների ու նախաձեռնությունների կողմից

Միջամտության Բուրգ՝ Հոգեկան Առողջության և Հոգեւոցիալական Բարեկեցության Համար Արտակարգ Իրավիճակներում



արված մի շարք հետազոտությունների, ինչպես նաև ռազմական ու արտակարգ իրավիճակների համար նախատեսված ուսումնասօժանդակ ձեռնարկների՝ կրթական գործընթացները թե՛ ֆորմալ, թե՛ արտադասարանական, թե՛ ոչ ֆորմալ, ունեն մեծ դերակատարում տրավմաների հաղթահարման, հոգեւոցիալական ու հոգեկան առողջության բարեկեցության համար: Տարբեր հետազոտություններ գալիս են փաստելու, որ ուսումնական գործընթացն ու մասնավորապես դպրոցների հասանելիությունը՝ որպես սոցիալիզացիայի գլխավոր օղակ, ազդում է հոգեկան բարեկեցության վրա: Ի հակադրություն դրա՝ բացակայությունը հավելյալ սթրեսի աղբյուր կարող է հանդիսանալ (Frounfelker et al., 2019):

Ավելին, տվյալ բուրգի ամեն աստիճանում կրթական հաստատություններն իրենց դերն ու ազդեցությունն ունեն երեխաների հոգեբանական-սոցիալական բարեկեցության համար: Դրան զուգահեռ նրանք նաև պարտավոր են սոցիալական բարեկեցության ու հուզական բանականության վերաբերյալ հմտություններ տրամադրել՝ երեխային օգնելով հաղթահարել տվյալ պահին առկա դժվարությունները: Հետաքրքրական է, որ ռազմական բախումներից, պատերազմներից տուժած կամ դրանց ազդեցությունն իրենց վրա զգացած երկրներից ումանք, հանրակրթության մեջ ներդրել են «Դասարանի վրա հիմնված միջամտությունը», որի միջոցով երեխաներին տրամադրվել է հոգեբանական աջակցություն՝ բախումների հետևանքով ստացած տրավման ու վախերը հաղթահարելու համար (այսպիսի փորձեր արվել են Ուզանդայում, Շրի Լանկայում, Սիրիայում՝ միջազգային կազմակերպությունների և համապատասխան երկրների կրթության նախարարությունների համագործակցությամբ) (Ager et al., 2011b): Դիտարկելով ու գնահատելով

երեխաների հոգեբանական ու սոցիալական իրավիճակը (դիտարկումը կատարվել է ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամի «Մարդասիրական ճգնաժամերի ժամանակ հոգեւոցիալական ծրագրերի գնահատման միջգերատեսչական ուղեցույց»-ի (Ager et al., 2011a) միջոցով)՝ մշակվել և ներդրվել է վերոնշյալ միջամտության ծրագիրը:

44-օրյա պատերազմի ընթացքում և դրանից հետո ուսուցիչները՝ որպես այս գործառույթը կատարող առաջնային օղակներից մեկը, չէին կարողանում տեղահանված երեխաներին համապատասխան աջակցություն տրամադրել, քանի որ մի կողմից իրենք նույնպես ունեին հոգեբանական աջակցության կարիք (և՛ որպես հարազատ ու ընտանիքի անդամ կորցրած անձ, և՛ որպես ռազմական գործողություններից ոչ ուղղակի ազդեցություն կրած անձ), մյուս կողմից, քանի որ վերջիններս ունեին հմտությունների պակաս, որպեսզի կարողանային ճիշտ կերպով հոգեւոցիալական աջակցություն տրամադրել երեխաներին (ընդունենք, որ համապատասխան հմտություններ չունենալու դեպքում պետք է գործի «մի՛ վնասիր» եզրույթն ու կանոնը):

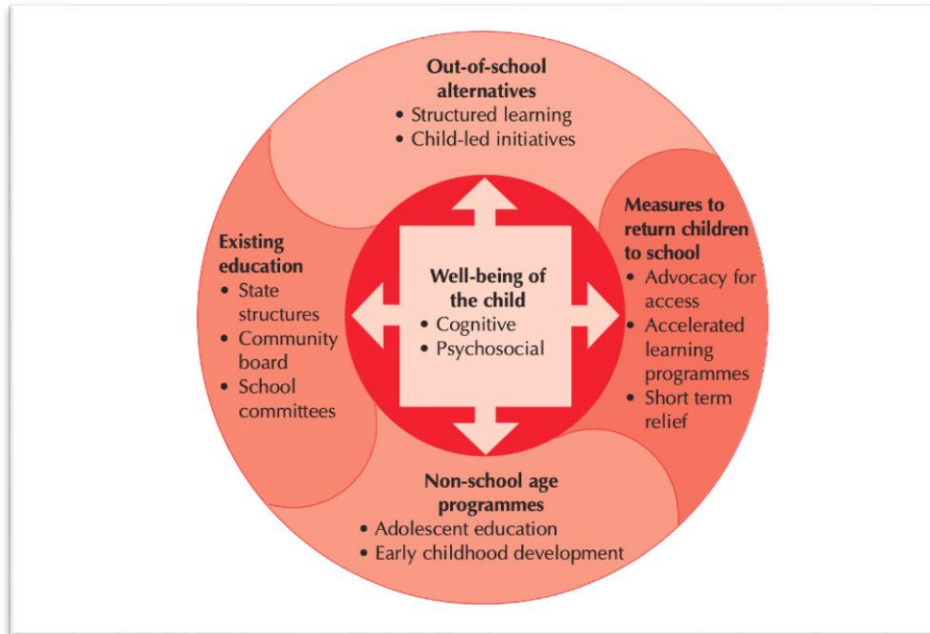
Կոնֆլիկտի և դրա հոգեբանական ազդեցությունները հաղթահարելու տեսանկյունից կարևոր է, որ կրթական ծրագրերում հոգեկան առողջության ու սոցիալ-հոգեբանական բարեկեցության վերաբերյալ դասընթացներ կամ այլ դասերի շրջանակում դրա հաղթահարմանը, կոնֆլիկտի դրական ու բացասական ազդեցություններին ուղղված գիտելիք ու հմտություններ դասավանդվեն: Սակայն մինչ այս կատարված վերապատրաստումները հիմնականում նպատակ են հետապնդել ուսուցիչներին տրամադրել գիտելիք, հմտություններ ու մեթոդաբանություն այս կամ այն առարկայախմբի վերաբերյալ, սակայն մեր կատարած գրառումներում պարբերաբար կրկնվում է այն միտքը, որ ուսուցիչները կարիք ունեին և ունեն այնպիսի դասընթացների ու վերապատրաստումների, որոնք նաև ուղղված կլինեն թե՛ իրենց, թե՛ աշակերտների հոգեբանական ու սոցիալական բարեկեցությանը: Կարևորելով կրթության դերը՝ երեխայի սոցիալական-հոգեբանական բարեկեցության ապահովման, ինչպես նաև ինքնին պաշտպանության համար՝ «Մարդասիրական փորձառնությունների ցանց»-ը պետություններին առաջարկում է կիրարկել կրթական երկու մոդել՝ փուլային մոտեցումը և երեխայակենտրոն մոտեցումը: Առաջին մոդելի հիմնական շեշտադրումը կայանում է ռազմական բախումների ժամանակ կրթական գործընթացի վերապրոֆիլավորման և արագ արձագանքման միջոցով այլընտրանքային կրթական ծրագրի ստեղծման վրա (որը հիմնականում սկսվում է հանգստի ու վերականգնողական ծրագրերի, հետո ոչ ֆորմալ կրթական ծրագրերի ու այնուհետև ֆորմալ կրթական հարթակ վերադարձի միջոցով) (Nicolai and Triplehorn, 2003, p. 17):

Կրթական այս մոդելում առանձնացվում է նաև մատրիքս, որը սահմանում է «Անհապաղ, միջանկյալ, ավելի ուշ» մակարդակներ՝ կրթական ծրագրեր ներդնելու համար: Նշենք, որ 44-օրյա պատերազմի ընթացքում ՀՀ տարածքում գտնվող ժամանակավոր բնակեցման կացարաններում նմանատիպ կրթական ծրագիր կազմակերպվեց ԼՂ-ից տեղահանված երեխաների համար՝ «Փրոջեքթ Հոփ» ծրագրի շրջանակներում, տարբեր ոլորտներից մի շարք երիտասարդներ արագ վերապատրաստվեցին ու սկսեցին տարբեր տարիքային խմբերի երեխաներին որոշակի դասացուցակով միջոցառումներ անցկացնելու համար: Սա, բնականաբար, համատարած բնույթ չէր կրում և քանի որ կամավորական հիմունքով էր, երեխաների՝ դպրոց վերադառնալուց հետո դադարեց գործել (ծրագիրն իրականացվել է Երևանի, Արմավիրի, Կոտայքի ու Լոռու մարզերի ընդհանուր օգտագործման ժամանակավոր կացարաններում, դրան մասնակցել են հետազոտական թիմի երկու անդամները. Գոհարիկ Տիգրանյանը եղել է նաև ծրագրի հասարակագիտական բլոկի մշակողներից մեկը):

Երկրորդ մոդելը կարող է կիրառվել առաջինին զուգընթաց: Այս մոդելում առանձնացվել է «Սովորելու շրջանը», որը երեխային դնում է կրթության և որոշումների կայացման առանցքում: Այս

մոդելն իր հերթին, գալիս է աջակցելու գործող պետական կամ համայնքային կրթական քաղաքականություններին ու ծրագրերին՝ շեշտադրելով ու կարևորելով վերադարձը հանրակրթություն կամ ֆորմալ կրթություն: Այս մոդելի միջոցով նպատակ է հետապնդվում ամփոփել երեխաների ֆորմալ կրթության բացթողումները, զարգացնել կյանքի հմտություններ և կրթությունից դուրս մնացած երեխաներին վերադարձնել կրթական հաստատություն:

Աղյուսակ 2. «Մոլորելու շրջան» (Nicolai and Triplehorn, 2003, p.18)



Հետաքրքրական է, որ կրթական այսպիսի ծրագրեր իրականացվում են տարբեր տեղական ու միջազգային կազմակերպությունների կողմից, սակայն դրանք կրում են ոչ շարունակական բնույթ և հիմնականում թիրախավորում են ոչ թե հանրակրթական բացի լրացումն ու ամփոփումը, այլ մասնագիտական կողմնորոշումը, կյանքի հմտությունները և այլ խմբային միջոցառումներ ու հանդիպումներ (այսպիսի միջոցառումներ կազմակերպվել են «Հոդված 3» ակումբի, «Հայաստանի զարգացող երիտասարդություն», «Մըլու-շըն Հաբի» և այլ կազմակերպությունների կողմից):

Որպես երրորդ մոդել՝ կարող ենք առանձնացնել հենց ֆորմալ կրթության, այս դեպքում՝ հանրակրթական ծրագրերում ժամանակավոր կամ շարունակական սոցիալ-հոգեբանական աջակցության ծրագրերի՝ հանրակրթական ծրագրերի հետ ադապտացիան ու ներդրումը: Մա, իհարկե, հնարավոր է միջառարկայական կապերի կամ արտադասարանական խմբակների միջոցով՝ օգնելով ոչ միայն տեղահանված երեխաներին՝ հաղթահարելու իրենց վախերն ու տրավմաները, ինտեգրվելու դասարանին ու համայնքին, այլև տեղացի երեխաներին՝ այս դեպքում ինտեգրելով տեղահանվածներին ու հաղթահարելով սեփական վախերն ու խնդիրները:

Նշենք նաև, որ առաջին երկու մոդելներում, տեղահանված երեխաների ադապտացիայի գործում մեծ տեղ ունեն նաև համայնքն ու համայնքային աշխատողները, որոնք պետք է համապատասխան հոգեբանական ու սոցիալական աջակցություն տրամադրեն ռազմական գործողություններից տուժած ընտանիքներին: Վայոց ձորի մարզում տարբեր համայնքների համայնքապետարանի աշխատակիցների հետ արված մասնակցային հետազոտության արդյունքում ևս պարզ է դարձել, որ ռազմական գործողությունների ընթացքում համայնքապետարանը հիմնականում միայն նյութական աջակցություն է ցույց տվել ԼՂ-ից տեղահանված և մարզի տարբեր համայնքներում

տեղավորված ընտանիքներին: Ավելին, հենց իրենք՝ համայնքապետարանի աշխատակիցները, նշել են, որ ունեն արտակարգ ու մասնավորապես ռազմական գործողությունների ու բախումների ընթացքում աշխատելու ու բնակիչների հետ շփվելու հմտությունների պակաս²⁶: Ավելին, 44-օրյա պատերազմի մասով՝ գործողություններին արական սեռի ներկայացուցիչների մասնակցության հետևանքով, իգական սեռի ներկայացուցիչները մի քանի անգամ շատ պարտականություններ էին վերցրել իրենց վրա, ինչի արդյունքում, նույնիսկ խիստ ցանկության դեպքում՝ առանց հավելյալ աջակցության, անհնար էր ընտանիքներին տրամադրել հոգեբանական ու սոցիալական աջակցություն:

Մտացվում է այնպես, որ ՀՀ-ում 44-օրյա պատերազմի ընթացքում հոգեբանական-սոցիալական ապահովությունը հիմնականում ամփոփվել է նյութական աջակցության տրամադրման մեջ՝ հիմնականում դիտարկելով պետական աջակցությունը: Իսկ կրթության ու հատկապես կրթությունից դուրս մնացած երեխաների կրթության կազմակերպման գործում այդ պահին աշխատել են նախաձեռնություններ, որոնք ունեցել են կամավորական բնույթ՝ նպատակ ունենալով երեխաներին պահել կրթական գործընթացներում, որպեսզի հետագայում նրանց՝ ֆորմալ կրթություն վերադարձը ցավոտ չլինի (ծրագրերի հիմքում երեխայի վախերի հաղթահարումն էր, ազդեցիկի նվազեցումը, հոգեբանական աջակցությունն ու տարբեր առարկաների ոչ շատ խորքային ուսումնասիրությունը): Մակայն չնայած գրանցած դրական արդյունքներին՝ այս ծրագրերը չունեին լայն տարածում ու համակարգային բնույթ, ինչի հետևանքով տեղահանված երեխաների միայն շատ փոքր տոկոսն է ստացել սոցիալական ու հոգեբանական աջակցություն՝ կրթական ծրագրերի այլընտանքային բաղադրիչներով: Այնուամենայնիվ, շարունակում են չուսումնասիրված մնալ այն երեխաները, որոնք տեղավորված են եղել հյուրընկալ ընտանիքներում: Հետագայում տվյալներ չեն հավաքվել նաև այն ընտանիքներից, որոնք ժամանակավոր կացարաններից տեղափոխվել են բնակության այլ վայրեր: Տարբեր զրույցների ու քննարկումների ընթացքում պարզ է դառնում, որ ռազմական գործողություններից տուժած երեխաները, այնուամենայնիվ, պետական մակարդակում տրավմաներն ու վախերը հաղթահարելու համար աջակցություն չեն ստանում՝ ո՛չ կրթական հաստատություններում, ո՛չ համայնքային մակարդակում: Այս գործառույթը նորից մնում է հասարակական կազմակերպությունների վրա, որն էլ համակարգային բնույթ չի կրում և ծրագրերի համապատասխանություն չի ապահովում:

²⁶ 2021 թվականի մայիս-սեպտեմբեր ամիսներին Վայոց ձորի 4 համայնքներում իրականացվել է մասնակցային հետազոտություն՝ համայնքապետարանի երիտասարդ աշխատակիցների շրջանում: Արդյունքներից մեկը, որն ամփոփված, բայց դեռ տպագրված չէ, հենց այն է, որ արտակարգ իրավիճակներում կառավարչական, այդ թվում՝ աջակցության տրամադրման հմտությունների պակաս կա:

Գրականություն

- Կատինյան, Վ., 2011: *Ղրական ծնողավարման ձեռնարկ: Երեխաների դեմ բռնության կանխարգելում*: Սեյվ դը շիլդրեն, Երևան. <https://bit.ly/3jnuJ9i>
- Կարապետյան, Ա., 2020: *Պատերազմի երեխաները. կյանքի ու մահվան շեմին*: EVN Report. <https://evnreport.com/arm/magazine-issues/the-children-of-war-on-the-brink-of-life-and-death-2>
- Հովհաննիսյան, Ա., 2020: *Դպրոցը մնաց վերևում, մնաց թիրախի մեջ. վտանգված է արցախցի երեխաների կրթության իրավունքը*: Հետք. <https://hetq.am/hy/article/123349>
- Պիկտե, Ժ., 2000: *Միջազգային մարդասիրական իրավունքի զարգացումն ու սկզբունքները*: ԿԽՄԿ հրատ., Երևան.
- Ager, A., Ager, W., Boothby, N., Stavrou, V., 2011a. *Inter-Agency Guide to the Evaluation of Psychosocial Programmes in Humanitarian Crises*. UNICEF, New York. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/5334.pdf>
- Ager, A., Akesson, B., Stark, L., Flouri, E., Okot, B., McCollister, F., Boothby, N., 2011b. *The impact of the school-based Psychosocial Structured Activities (PSSA) program on conflict-affected children in northern Uganda*. Journal of Child Psychology and Psychiatry 52, 1124–1133. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02407.x>
- Cowley, A., Edwards, J., Salarkia, K., 2019. *Road to recovery: responding to children's mental health in conflict*. Save the Children. <https://bit.ly/3unB4If>
- Frounfelker, R.L., Islam, N., Falcone, J., Farrar, J., Ra, C., Antonaccio, C.M., Enelamah, N., Betancourt, T.S., 2019. *Living through war: Mental health of children and youth in conflict-affected areas*. International Review of the Red Cross 101, 481–506. <https://doi.org/10.1017/S181638312000017X>
- Nicolai, S., Triplehorn, C., 2003. *The role of education in protecting children in conflict*. Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN) 1–36. <https://cdn.odi.org/media/documents/520.pdf>
- Ressler, E.M., 1992. *Evacuation of Children from Conflict Areas*. UNHCR & UNICEF, Geneva. <https://www.refworld.org/pdfid/48abd57c0.pdf>

Աբստրակտ

Զինված հակամարտությունները կարող են հանգեցնել մարդու իրավունքների զանգվածային խախտումների. հատկապես երեխաների իրավունքների իրացման և պաշտպանության ոլորտում այն կարող է կենսական ազդեցություն ունենալ երեխաների և երիտասարդների զարգացման վրա:

Պատերազմներից և զինված հակամարտություններից ամենից շատ տուժած և ազդեցություն կրած իրավունքներից մեկը կրթության իրավունքն է, որը հանգեցնում է ոչ միայն կրթական գործընթացի խաթարման, այլև ազդում է երեխաների հոգեւոցիալական և մտավոր զարգացման վրա:

Լեռնային Ղարաբաղի և Ադրբեջանի միջև զինված հակամարտության 44 օրերի ընթացքում մոտավորապես 90000 մարդ ստիպված է եղել լքել իրենց տները: Վերջիններս ապաստան են ստացել Հայաստանի Հանրապետության տարածքում (ընտանիքներից որոշները մշտական բնակություն են հաստատել ՀՀ-ում): Ավելին, ընդհանուր հաշվարկով մոտավորապես 24000 երեխա տեղահանվել և զրկվել է դպրոց հաճախելու հնարավորությունից: Ըստ տարբեր զեկույցների և հետազոտական աշխատանքների՝ կրթական գործընթացի խաթարումը տևել է մեկ շաբաթից մինչև 1,5 ամիս: Սրա պատճառներից մեկը ՀՀ-ում արտակարգ և ռազմական դրության իրավիճակում համապատասխան օրենսդրության և կրթական քաղաքականության բացակայությունն էր, որը և հանգեցնում էր կրթական գործընթացի դուրս մնալուն: Այնուամենայնիվ, նույնիսկ դպրոց հաճախելու հնարավորության դեպքում ադապտացիոն գործընթացներում կային թերություններ թե՛ պետության, թե՛ կրթական հաստատության կողմից տրամադրվող հոգեւոցիալական աջակցության ոլորտում:

Այս հետազոտական աշխատանքը նպատակ ունի ուսումնասիրել այն օրենսդրությունը և կրթական քաղաքականությունը, որը կարող է գործարկվել ճգնաժամային իրավիճակներում, ինչպես նաև հասկանալ, թե արդյոք ՀՀ-ն, որպես տեղահանված երեխաներին ընդունող պետություն, կարողացել է տրամադրել հոգեւոցիալական աջակցություն (որը կարևորվել է տարբեր միջազգային կազմակերպությունների կողմից) տարբեր մակարդակներում:

Բանալի բառեր. կրթության իրավունք, երեխաների իրավունք, կրթության իրավունքի իրացում, զինված հակամարտություն, Լեռնային Ղարաբաղ, հանրակրթություն, ռազմական բախումներ, հետտրավմատիկ սթրեսային խանգարում, 44-օրյա պատերազմ, կրթությունից դուրս մնացած երեխաներ

Abstract

Armed conflicts can cause massive human rights violations, especially on the realization of children's rights, and have a vital impact on the development of children and young people.

One of the rights highly affected by the wars and armed conflicts is the right to education, which results in not only gaps in the education process but also disturbs psychosocial and mental development.

During the 44 days of armed conflict between Nagorno Karabakh and Azerbaijan made app. 90000 people leave their homes and find shelters in the territory of the Republic of Armenia (some of the families established permanent residence in RA). Moreover, app. 24000 children were displaced and deprived of attending schools. According to various reports and research studies, the disruption of the education process lasted from one week to the app. 1.5 months. One of the issues was the absence of legislation and education policies of RA that caused non-attendance. Nonetheless, even with the opportunity to attend schools, there were drawbacks in the adaptation processes and the psychosocial support provided by the state and schools.

This research paper aims at examining the legislation and education policies that might be operated in times of crisis, and comprehend if there has been psychosocial support (which importance was highlighted by different international organizations) necessarily provided in times of crisis by the RA as a state hosting those displaced children in different levels.

Keywords: right to education, children rights, realization of the right to education, armed conflict, Nagorno Karabakh, universal access to education, military conflict, PTSD (post-traumatic stress disorder), 44-day war, out-of-school children

