



საკითხავი მასალა კურსისთვის

**სპეციალური და ინკლუზიური
განათლების საფუძვლები**

2023

საკითხავი მასალა კურსისთვის:

სპეციალური და ინკლუზიური განათლების საფუძვლები

მზია წერეთელი
ლიკა კილაძე
თამარ მახარაძე
ბაია კუბლაშვილი
მარიამ რევიშვილი
თამარ მაღლაკელიძე
თათია ფოფხაძე



The given course was developed within the frame of the project “Curriculum Innovation for Social Inclusion” (CISI) supported by the Erasmus+ Program, Project number: 609736-EPP-I-2019-1-GE-EPPKA2-CBHE-JP (2019 - 1938/001 – 001).

მოცემული კურსი შექმნილია ერაზმუს+ პროგრამის მიერ დაფინანსებული პროექტის „ინოვაციები კურიკულუმში სოციალური ჩართულობის“ ფარგლებში, პროექტის ნომერი: 609736-EPP-I2019-1-GE-EPPKA2-CBHE-JP (2019 - 1938/001 – 001).

ენობრივი რედაქტორი ნათია დვალი



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ინოვაციები კურიკულუმში სოციალური
ჩართულობის მხარდასაჭერად
Curriculum Innovation for Social Inclusion



ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის
სახელმწიფო უნივერსიტეტი
Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

წინამდებარე პროექტი დაფინანსებულია ევროკომისიის მიერ. პუბლიკაცია ასახავს მხოლოდ ავტორთა აზრს და კომისია არ არის პასუხისმგებელი მის შინაარსზე.

The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

ISBN 978-9941-36-167-8

© ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 2023

სარჩევი

თავი 1

შეზღუდული შესაძლებლობის კონცეფცია და შშმ პირთა უფლებების მოძრაობები:
მოკლე ისტორია 5

თავი 3

ინკლუზიური განათლების სამართლებრივი საფუძვლები და მარეგულირებელი
დოკუმენტები 21

თავი 4

ინკლუზიური განათლების ძირითადი მიდგომები 38

თავი 5

სწავლის უნივერსალური დიზაინი (UDL) და ინტერვენციაზე
პასუხის მოდელი (RTI) 53

თავი 6

ინკლუზიური განათლება საგნმანათლებლო სისტემაში 68

თავი 8

ინკლუზიური სკოლის კულტურა 86

თავი 9

კლასის ეფექტური მენეჯმენტი 102

თავი 10

თანამშრომლობა მშობლებთან 120

თავი 11

სკოლის თანამშრომლობა არსებულ სოციალური სერვისების
მომწოდებლებთან და საგანმანათლებლო ინსტიტუტებთან 128

თავი 12

რეფერირების სისტემა და მაგალითები
(ქართული და უცხოური გამოცდილება) 144

თავი 13

ინკლუზიური განათლების პროცესში ჩართული მასწავლებლის უწყვეტი
პროფესიული განვითარება 160

თავი 14

კვლევა და მონიტორინგი ინკლუზიურ საკლასო ოთახში 176

თავი 15

კვლევა და მონიტორინგი ინკლუზიურ საკლასო ოთახში 186

თავი 1

ინკლუზიური განათლების შესავალი – ისტორიული მიმოხილვა

სარჩევი

შესავალი.....	6
1. ინკლუზიური განათლების არსი.....	7
2. ინკლუზიური განათლების სფეროს მოდელები.....	8
3. ინკლუზიური განათლება საქართველოში.....	12
4. ინკლუზიური განათლების მიმოხილვა საერთაშორისო პრაქტიკაში.....	16
4.1. იტალია.....	16
4.2. ისრაელი.....	16
4.3. სკანდინავია.....	17
4.4. დიდი ბრიტანეთი.....	18
შეჯამება.....	19
გამოყენებული ლიტერატურა.....	20

„ბუნებამ იმდენად თანასწორობა შექმნა ადამიანები თავიანთი ფიზიკური და გონებრივი შესაძლებლობების მხრივ, რომ მიუხედავად ზოგიერთი მათგანის აშკარა განსხვავებულობისა მისი ღონით ან გამჭიხადი გონებით, საბოლოოდ ინდივიდებს შორის განსხვავება ახ ახის ისეთი დიდი, რომ ვინმემ თქვას, მე ხალაც ისეთი სიკეთე მეკუთვნის, ხაზვც სხვას ასეთივე პიტივნზია ვეხ ექნება“.

თომას ჰობსი, დევიათანი

შესავალი

თანასწორობის მიმართ დამოკიდებულება ამოსავალია იმ გამოწვევების გასამკლავებლად, რომლებიც განათლების ხელმისაწვდომობას უკავშირდება, რადგან განათლება ყველას თანაბრად ეკუთვნის. ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაციის თანახმად, „ყველა ადამიანს აქვს განათლების უფლება“. სიტყვა „ყველა“ აერთიანებს საზოგადოების თითოეულ წევრს, მათ შორის, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებს, სხვადასხვა მოწყვლადი ჯგუფებისა და უმცირესობების წარმომადგენლებს, რომელთაც ისეთივე უფლება აქვთ განათლების, განვითარებისა და სოციალიზაციის, როგორც საზოგადოების ნებისმიერ სხვა წევრს.

გასათვალისწინებელია, რომ ბევრი ბავშვი განიცდის სწავლასთან დაკავშირებულ სირთულეებს, რაც შეიძლება გამოწვეული იყოს მოსწავლის ფიზიკური, ინტელექტუალური, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური თუ სხვა მდგომარეობით. სწავლის პროცესში სირთულეები შეიძლება შეექმნათ ნიჭიერ ბავშვებსაც, ქუჩაში მცხოვრებ და/ან მომუშავე ბავშვებს, ეთნიკური, კულტურული უმცირესობის და სხვა მარგინალური ჯგუფის წარმომადგენლებს. ქვეყნის საგანმანათლებლო სისტემის ვალდებულებაა, ყველა ბავშვისთვის მოძებნოს სწავლების მორგებული გზები.

ინკლუზია იღებს პასუხისმგებლობას სხვადასხვაგვარი და მრავალფეროვანი მხარდაჭერა უზრუნველყოს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის, იქნებიან ისინი ფიზიკური, სოციალური, ემოციური, შემეცნებითი, სენსორული, კომუნიკაციის, ენობრივი და სხვა სახის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე.

აქედან გამომდინარე, ყოველი სახელმწიფო, რომელსაც პრეტენზია აქვს რეალურად იყოს დემოკრატიული და სამართლებრივი, განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობს ისეთ განყენებულ და, ამავე დროს, საერთაშორისო დონეზე აღიარებულ თემას, როგორიცაა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და/ან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა საგანმანათლებლო პროცესში შეუფერხებელი ჩართვა, რაც ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და განვითარების მთავარ საფუძველს წარმოადგენს.

დღეს საქართველოში ინკლუზიურ განათლებას სპეციალური კანონქვემდებარე აქტი არეგულირებს,¹ რომელიც, თავის მხრივ, ითვალისწინებს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების ზოგადსაგანმანათლებლო სასწავლო პროცესში თანატოლებთან ერთად ჩართვის ხელშეწყობას, მოსწავლის ინდივიდუალური და/ან მოდიფიცირებული სასწავლო გეგმებით სწავლებას, გონივრული მისადაგებისა და უნივერსალური დიზაინის სამართლებრივ სივრცეში მოქცევას და ადაპტირებული გარემოთი უზრუნველყოფას.

1. ინკლუზიური განათლების არსი

სიტყვა „ინკლუზია“ (Inclusion – ინგ.) ჩართვას ნიშნავს. ამ სიტყვამ დღევანდელ საზოგადოებაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა შეიძინა და ადამიანის ცხოვრების ყველა მიმართულება მოიცვა. ამავე დროს ინკლუზია განათლების სფეროში ერთ-ერთ საკვანძო ცნებად იქცა.

თუმცა, მიუხედავად იმისა, რომ დღეს, ინკლუზიური განათლება საყოველთაოდ აღიარებული და საერთაშორისო და ადგილობრივი კანონმდებლობით გამყარებული მიდგომაა მრავალი სახელმწიფოსთვის, გვხვდება ისეთებიც, რომლებიც მხარს უჭერენ ცალკეული ჯგუფების საზოგადოებისაგან გამოყოფის (სეგრეგაციის) მოდელს და ხსნიან მას, როგორც გარკვეული პერიოდის განმავლობაში ბუნებრივად ჩამოყალიბებულ მიდგომას.

სხვადასხვა ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების განსხვავებული აღქმა და დამკვიდრებული პრაქტიკა გვხვდება, რომლებიც გამყარებულია დასაბუთებული თეორიებით იმის შესახებ, თუ რატომ არის მნიშვნელოვანი და ეფექტიანი განათლების ასეთი ფორმა; და მაინც, რა არის ინკლუზიური განათლება? წლებია, რაც ამ თემაზე მსჯელობა აქტუალურობას არ კარგავს და ფართო საზოგადოებრივი ინტერესის საგნად რჩება.

უპირველესად, ინკლუზიური განათლება არის განათლება ყველა ინდივიდისთვის, დაუბრკოლებლად, ყოველგვარი ბარიერის გარეშე (Winter & O’Raw, 2010). ეს არის მიდგომა, რომელიც აღიარებს, რომ ყველას შეუძლია ჩართვა, ყველას შეუძლია სრულფასოვანი მონაწილეობა, ყველა ვითარდება საკუთარი ინდივიდუალური მახასიათებლების შესაბამისად. ამიტომაც ინკლუზიური განათლება არის ინდივიდის საჭიროების დადგენა და გათვალისწინება მისთვის გარემოს, სწავლის შინაარსის, მეთოდოლოგიისა და სტრატეგიების მორგების გზით. ეს არის განათლება, რომელიც გულისხმობს ისეთი საგანმანათლებლო პროგრამის, რესურსის, სტრატეგიების გამოყენებას, რომ თითოეულ ინდივიდს ჰქონდეს მიკუთვნებულობის, სრულფასოვნების განცდა და საკუთარი შესაძლებლობების სრულად რეალიზების საშუალება (ჯონსონი ბ.პ. სკორტენი, 2008).

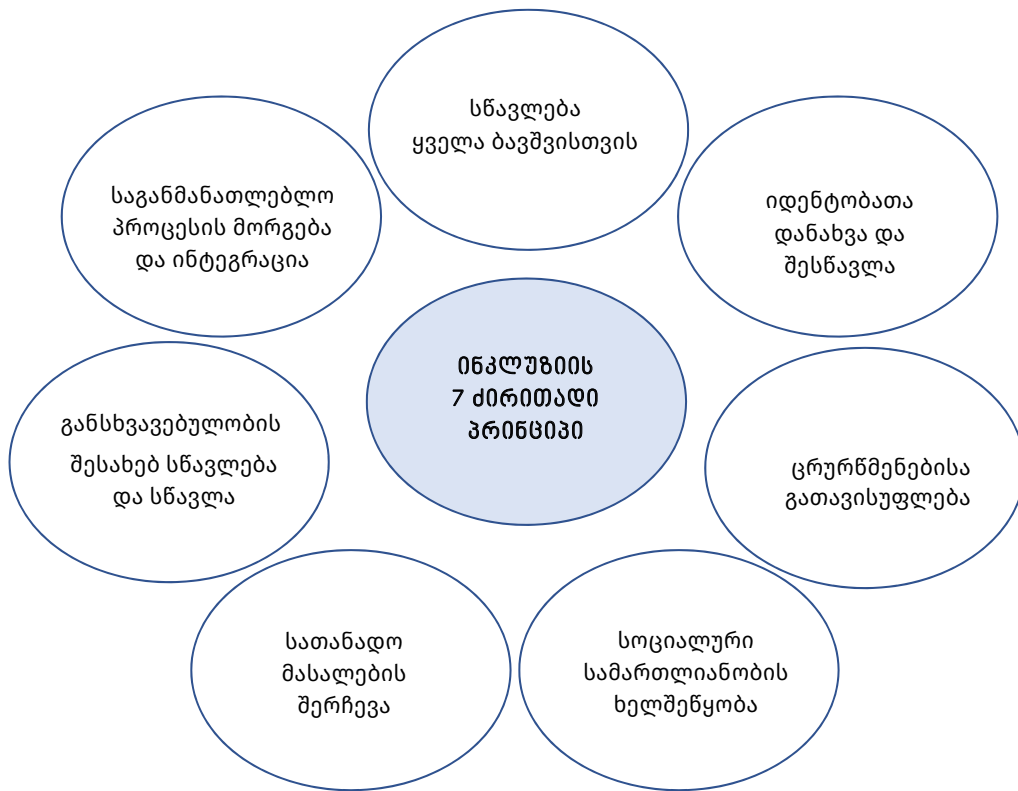
ინკლუზიური განათლება ისეთი საგანმანათლებლო სისტემის ორგანიზებაა, რომელშიც ყველა ინდივიდი თანაბრადაა ჩართული, პროგრამა მორგებულია ყველაზე, მათი შესაძლებლობებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით (Deluca, 2003).

ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და განხორციელებისას მნიშვნელოვანია იმ ძირითადი პრინციპების დაცვა, რომლებიც ქმნის ინკლუზიური განათლების ქვაკუთხედს. ამაში იგულისხმება საგანმანათლებლო პროცესის იმგვარად განხორციელება, რომ მასში ჩართულ ბავშვებს საგანმანათლებლო და განმავითარებელი რესურსები, ერთი მხრივ, სხვადასხვა გზით მიეწოდებათ, მეორე მხრივ კი, ეძლევათ საშუალება, რომ სხვადასხვანაირად მოახერხონ თავიანთი ცოდნის დემონსტრირება; ამავე დროს, მუდმივად სტიმულირდება მათი ინტერესები და მოტივაცია (Wakefield, 2011).

პური (Puri & Abraham, 2004) ინკლუზიურ განათლებას განიხილავს მნიშვნელოვან პოლიტიკურ სტრატეგიად, რომელიც ადამიანის უფლებებსა და დემოკრატიის პრინციპებს ეფუძნება და უპირისპირდება დისკრიმინაციას. ინკლუზიური განათლება არის გარანტი იმისა, რომ არცერთი ინდივიდი არ იქნება უგულვლყოფილი, თითოეული მათგანი, განურჩევლად შესაძლებლობებისა, რჩება ოჯახში მისთვის ახლობელ ადამიანებთან ერთად, დადის ახლომდებარე საგანმანათლებლო დაწესებულებაში და, თანატოლების მსგავსად, ეუფლება განათლებას.

ქვემოთ მოცემული ქვაკუთხედი ასახავს ინკლუზიის 7 ძირითად პრინციპს, რომლის დაცვა ამცირებს ინდივიდის საგანმანათლებლო პროცესის მიღმა დარჩენას და უზრუნველყოფს თანასწორობას (Tanenbaum, 2015-2016)

¹ ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და მონიტორინგის წესების, აგრეთვე, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა იდენტიფიკაციის მექანიზმის დამტკიცების თაობაზე იხ. <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/4007539?publication=0>



2. ინკლუზიური განათლების სფეროს მოდელები

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების გავრცელებულ მოდელებად სპეციალური, ინტეგრირებული და ინკლუზიური განათლება გვევლინება. თითოეულ მოდელს მისი წარმოშობის ისტორია და საფუძველი გააჩნია. როგორც ზემოთ იქნა აღნიშნული, ისინი გამყარებულია თეორიებითა და პრაქტიკაში მიღებული გამოცდილებით.

სპეციალური განათლება ჩვეულებრივი ზოგადი განათლების ალტერნატიულ, ფორმად მოიაზრება. აქედან გამომდინარე, ბევრ ქვეყანაში სპეციალური განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისათვის, ფაქტობრივად, იზოლირებული სისტემაა და არ აქვს სოციალური და საგანმანათლებლო კავშირი ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემასთან, მით უმეტეს, ადრეული განათლების სისტემასთან. სპეციალური განათლება პრობლემას და სირთულეებს ხედავს ბავშვში და არა საგანმანათლებლო სისტემაში ან პროცესში. ის მეტ აქცენტს ბავშვის სირთულეებსა და შეზღუდვებზე აკეთებს.

სპეციალური განათლებიდან ინკლუზიური განათლებისაკენ გადასვლის პროცესში წამყვანი გახდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვისათვის „ნაკლებად შეზღუდული გარემოს“ უზრუნველყოფა, რაც ინტეგრირებული განათლების განვითარების საწყისი იყო.

ინტეგრირებული სწავლება განკუთვნილია იმ გამონაკლისი მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ჩვეულებრივ კლასებში თავიანთ თანატოლებთან ერთად იღებენ განათლებას, თუმცა ისინი განათლების მიღების საწყის ეტაპზე შერჩევითი პრინციპით ესწრებიან საგნის გაკვეთილებს თანატოლებთან ერთად და ამავე დროს, სრულად მონაწილეობენ სპორტულ და კულტურულ საკლასო ღონისძიებებში. ინტეგრირებული მიდგომა ეხმარება მოსწავლეს რომ საგანმანათლებლო პროცესში მისი სრული ინკლუზია ეტაპობრივად განხორციელდეს, პარალელურად, მოსწავლის მიერ იმ უნარების გამომუშავების ხელშეწყობით, რომლებიც საგანმანათლებლო პროცესში სრულფასოვნად ჩართვაში ეხმარება. ინტეგრირებული სწავლების დროს მთავარი ყურადღება ექცევა შემდეგი შედეგების მიღწევას: მოსწავლის სოციალური უნარების განვითარება; მისთვის ტიპური კლასის სტრუქტურისა და სასწავლო პროგრამის გაცნობა; გაადვილებული და გარდამავალი ინტეგრაცია სასკოლო გარემოსთან და კლასთან; მოსწავლის ინდივიდუალური ინტერესებისა და უნარების შესაბამისი საგანმანათლებლო პროგრამისა და სტრატეგიების შეთავაზება.

აშკარაა, რომ დროსთან ერთად, უფრო და უფრო ნაკლები შეკითხვა იბადება იმასთან დაკავშირებით, უნდა სწავლობდეს თუ არა ყველა ბავშვი მის თანატოლთან ერთად, ე.წ. „ჩვეულებრივ“ სკოლაში. როგორც კვლევები, ისე პრაქტიკული გამოცდილება ამყარებს ფაქტებს იმის შესახებ, რომ მძიმე ინტელექტუალური განვითარების შეფერხების მქონე და/ან მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვიც გარკვეულ ფარგლებში სწავლობს და ეცნობა სამყაროს, თუ მისი საჭიროებები და ინტერესები სათანადოდ არის აღქმული, აღიარებული და შერჩეულია ადეკვატური საგანმანათლებლო სტრატეგია.

ინკლუზიური განათლება არის მიდგომა, რომელიც უზრუნველყოფს ბავშვის ჩართვას სასწავლო პროცესში, მიუხედავად სწავლის პროცესში მისი შესაძლებლობისა და/ან სირთულეებისა. ის ყველა ბავშვს აძლევს თანაბარ შესაძლებლობას, ისწავლოს თანატოლებთან ერთად და მიიღოს ხარისხიანი განათლება. ინკლუზიური განათლება არ გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის საკლასო ოთახში ყოფნას და თანატოლებთან ერთად გარკვეული დროის გატარებას. ინკლუზიური განათლება მოითხოვს მთლიანად სკოლის დაუღალავ შრომას იმისთვის, რომ გააძლიეროს და განავითაროს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის შესაძლებლობები, გააუმჯობესოს მოსწავლის აკადემიური და სოციალური უნარ-ჩვევები, მოამზადოს მოსწავლე დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის და აქტიურად შეუწყოს ხელი მის საზოგადოების სრულფასოვან წევრად ჩამოყალიბებას.

ინკლუზიური განათლების საერთაშორისო მოდელის მიხედვით, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის და კლასის სრულფასოვანი წევრია. ის სრულად უნდა მონაწილეობდეს სასკოლო და საკლასო აქტივობებში. სკოლაში მიმდინარე აკადემიურ (მაგალითად, წერა, კითხვა) და არააკადემიურ (მაგალითად, დასვენებებზე თანატოლებთან თამაში) პროცესებში. ინკლუზიური განათლება აღიარებს მრავალფეროვნებას და განსხვავებულობის აუცილებლობას მოსწავლეების სწავლების პროცესში. განსხვავებული საგანმანათლებლო შესაძლებლობების და საჭიროების მქონე მოსწავლეების განათლება, რასაკვირველია, სწავლების განსხვავებული მიდგომების, სტრატეგიებისა და მეთოდების გამოყენებას გულისხმობს. ყველა მოსწავლის მიმართ სწავლებისა და ქცევის მართვის ერთნაირი სტრატეგიების გამოყენება უარყოფს ბავშვებს შორის განსხვავებულობას და მათ ინდივიდუალობას. განსხვავებული საგანმანათლებლო შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებთან სწავლების ერთნაირი სტრატეგიების გამოყენება (მსგავსი ინსტრუქციები მასალის ახსნისას, იდენტური საშინაო დავალებები, თანაბარი დრო დავალების შესასრულებლად), ერთი მხრივ, არაპროფესიონალური მიდგომაა, ხოლო მეორე მხრივ, არ უზრუნველყოფს ერთნაირ სასწავლო შედეგს ყველა მოსწავლესთან. შესაბამისად, განათლების სისტემაში სკოლა წარმატებულად ითვლება, თუ მას მოსწავლეთა განსხვავებულობის მიმართ მიმღებლობა გააჩნია და შესწევს უნარი, ყველა მოსწავლე უზრუნველყოს შესაბამისი განათლებით ინდივიდუალური შესაძლებლობის გათვალისწინებით. სწორად დაგეგმილი ინკლუზიური განათლების პირობებში, ყველა მოსწავლე მაქსიმალურად ეძლევა საკუთარი პოტენციალის რეალიზების შესაძლებლობა.

ინკლუზიური განათლების დანერგვა სკოლისგან გარკვეული ამოცანების გადაჭრასაც მოითხოვს:

- საგანმანათლებლო პროცესში ჩართული პირები ერთიანი ძალისხმევით უზრუნველყოფენ ინკლუზიური განათლების მიდგომისა და საგანმანათლებლო სივრცეში სათანადო რუტინის დანერგვას;
- სკოლაში შექმნილი ინკლუზიური გარემო აღიარებს და ითვალისწინებს მოსწავლის განსხვავებულ და მრავალფეროვან საჭიროებებს;
- სკოლა უზრუნველყოფს მოსწავლის განსხვავებული სტრატეგიით სწავლებას და საჭიროების შემთხვევაში საგანმანათლებლო პროცესში დამხმარე სპეციალისტების ჩართულობას;
- სკოლა უზრუნველყოფს ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტების (სპეციალური მასწავლებლის, საგნის მასწავლებლებისა და მასწავლებლის ასისტენტის) უწყვეტი პროფესიული განვითარების სათანადოდ ხელშეწყობას;
- სკოლა ხელს უწყობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის მშობლებს, პედაგოგებსა და მოსწავლესთან მომუშავე სხვა სპეციალისტებს შორის მჭიდრო კომუნიკაციის დამყარებას; ამასთანავე, უზრუნველყოფს მშობელთა აქტიურ თანამონაწილეობას მათი შვილების სწავლის პროცესში;
- სკოლა უზრუნველყოფს ხელმისაწვდომი ფიზიკური გარემოს შექმნას და საჭიროების შემთხვევაში შესაბამისი ტექნოლოგიების, მაგალითად, როგორიცაა, კომუნიკაციისა და მობილობის ხელშეწყობი ადაპტირებული ტექნიკური საშუალებებისა და აღჭურვილობის გამოყენებას.

ინკლუზიური განათლების მიდგომა ეფუძნება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ზოგადსაგანმანათლებლო პროცესში ჩართვის პრიორიტეტულობას.

სკოლაში ინკლუზიური განათლების მიდგომების დანერგვა არის დისკრიმინაციული დამოკიდებულების წინააღმდეგ ბრძოლის და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის/პირებისთვის კეთილგანწყობილი გარემოს შექმნის ყველაზე ეფექტიანი საშუალება. განათლების აღნიშნული მიდგომა ინკლუზიური საზოგადოების ფორმირების აუცილებელი წინაპირობაა. სწორედ ინკლუზიური განათლების კონტექსტშია შესაძლებელი, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირებმა მიაღწიონ პროგრესს განათლებაში და წარმატებით ინტეგრირდნენ საზოგადოებაში.

ინკლუზიური განათლებაში გამოიყენება შემდეგი ტერმინები:

- ✓ ინკლუზიური განათლება (Inclusive education) – ესაა საგანმანათლებლო მიდგომა და იდეა, რომლის ფარგლებშიც განათლების სისტემა უზრუნველყოფს ხარისხიან განათლებას ყველასთვის, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში თანატოლებთან ერთად, იმის მიუხედავად, თუ როგორი ფიზიკური, შემეცნებითი, სოციალური, ემოციური თუ სხვა მახასიათებლები გააჩნიათ. ინკლუზიური განათლება ასევე გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების ინდივიდუალური სასწავლო გეგმებით სწავლებას;
- ✓ ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტები – სპეციალური მასწავლებელი, ფსიქოლოგი, ოკუპაციური თერაპევტი, ენისა და მეტყველების სპეციალისტი, ჟესტური ენის თარჯიშანი, ჟესტური ენის სპეციალისტი, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირის ასისტენტი, მობილობისა და ორიენტაციის სპეციალისტი;
- ✓ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირი (სსსმ) – სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირი, რომელსაც თანატოლებთან შედარებით აქვს სიძნელე სწავლაში და რომლისთვისაც საჭიროა ეროვნული სასწავლო გეგმის მოდიფიცირება ან/და სასწავლო გარემოსთან ადაპტაცია ან/და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა და განხორციელება. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირი შეიძლება იყოს მოსწავლე/სტუდენტი, რომელსაც აქვს:
 - ა) ფიზიკური შეზღუდვა;
 - ბ) ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა;
 - გ) სენსორული განვითარების დარღვევა (სმენის და/ან მხედველობის);
 - დ) მეტყველების განვითარების დარღვევა;
 - ე) ქცევითი და ემოციური დარღვევა;
- ✓ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირი (შშმ) – გაერთიანებული ერების 2006 წლის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების შესახებ კონვენციის პირველი მუხლის თანახმად, არის პირი მყარი ფიზიკური, ფსიქიკური, ინტელექტუალური ან სენსორული დარღვევებით, რომელთა სხვადასხვა დაბრკოლებასთან ურთიერთქმედებამ შესაძლოა ხელი შეუშალოს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ამ პირის სრულ და ეფექტიან მონაწილეობას სხვებთან თანაბარ პირობებში;
- ✓ სპეციალური მასწავლებელი – მასწავლებელი, რომელიც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს ასწავლის დაწყებით საფეხურზე და ხელს უწყობს საგანმანათლებლო პროცესში მის ჩართვას დაწყებით, საბაზო ან საშუალო საფეხურზე;
- ✓ ფსიქოლოგი – შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც უზრუნველყოფს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა კოგნიტური, აკადემიური, სოციალური და ფუნქციონალური უნარების შეფასებას, მონაწილეობს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენისა და განხორციელების პროცესში, უწევს კონსულტირებას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის კანონიერ წარმომადგენელს, მასწავლებლებსა და სხვა სპეციალისტებს, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა სწავლების სტრატეგიების და ქცევის მართვის შესახებ;

- ✓ ოკუპაციური თერაპევტი – შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც უზრუნველყოფს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სკოლის გარემოში ეფექტური ფუნქციონირებისთვის მნიშვნელოვანი უნარების შეფასებას და განვითარებას თერაპიული ჩარევის, აქტივობებისა და გარემოს მორგების, ადაპტური საშუალებების შერჩევისა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის განათლებაში ჩართული პირების კონსულტირების გზით;
- ✓ ენისა და მეტყველების სპეციალისტი – შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც უზრუნველყოფს ენისა და მეტყველების დარღვევის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის ენობრივი, სამეტყველო და კომუნიკაციური უნარების შეფასებასა და განვითარების ხელშეწყობას, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის განათლებაში ჩართული პირების კონსულტირებას;
- ✓ ჟესტური ენის თარჯიმანი – შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც უზრუნველყოფს სმენის დარღვევის მქონე/ჟესტური ენის მომხმარებელი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის ქართული ენიდან ქართულ ჟესტურ ენაზე და, პირიქით, ქართული ჟესტური ენიდან ქართულ ენაზე თარგმანს;
- ✓ ჟესტური ენის სპეციალისტი – შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც სმენის დარღვევის მქონე/ჟესტური ენის მომხმარებელ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს ასწავლის ქართულ ჟესტურ ენას;
- ✓ მობილობისა და ორიენტაციის სპეციალისტი – შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც უსინათლო და მცირე მხედველ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებს ასწავლის მობილობასა და სივრცეში ორიენტაციას;
- ✓ ინკლუზიური განათლების სპეციალისტი – ინკლუზიური პროფესიული განათლების სპეციალისტი უშუალოდ ადევნებს თვალყურს და აქტიურად მართავს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის/სტუდენტის საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ფუნქციონირებისა და საჭირო მომსახურებით უზრუნველყოფის პროცესს;
- ✓ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა ასისტენტი – ეხმარება მოსწავლეს/სტუდენტს, ჩაერთოს სასწავლო პროცესში მიმდინარე სხვადასხვა აქტივობაში. ის ასევე ეხმარება ინკლუზიური განათლების სპეციალისტებსა და მასწავლებლებს ინდივიდუალური გეგმის განხორციელებაში.
- ✓ ინკლუზიური განათლების მულტიდისციპლინური გუნდი – წარმოადგენს სპეციალისტთა გუნდს, რომლის შემადგენლობაში შედიან: 3 ფსიქოლოგი, 2 ოკუპაციური თერაპევტი, 2 სპეციალური პედაგოგი.
- ✓ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა – არის ინსტრუმენტი, რომლის მეშვეობითაც, საჭიროების შემთხვევაში, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს/სტუდენტის სწავლის პროცესი მასზე მორგებულად იმართება კონკრეტული გაკვეთილის, მოდულისა თუ სასწავლო კურსის ფარგლებში. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შექმნის აქტუალობა ჩნდება მაშინ, როდესაც მასწავლებელი შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით ვარაუდობს, რომ მოსწავლეს/სტუდენტს საგნის/მოდულის მოთხოვნების დასაძლევად მისთვის ინდივიდუალურად განსაზღვრული დამატებითი მხარდაჭერა სჭირდება.
- ✓ რესურს-ოთახი – სკოლაში არსებული სივრცე, რომელიც ხელმისაწვდომია მასწავლებლების, ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტებისათვის და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისათვის და აღჭურვილია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებებიდან გამომდინარე აუცილებელი მატერიალურ-ტექნიკური რესურსით, რომელსაც განსაზღვრავს სკოლა და/ან სამინისტროს ინკლუზიური განათლების მულტიდისციპლინური გუნდი
- ✓ ეროვნული სასწავლო გეგმა – „ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2011 წლის 11 მარტის N36/ნ ბრძანებით და „ეროვნული სასწავლო გეგმის დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2016 წლის 18 მაისის N240/ნ ბრძანებით დამტკიცებული ეროვნული სასწავლო გეგმა.

3. ინკლუზიური განათლება საქართველოში

საქართველოს კონსტიტუციის თანახმად, ყველას აქვს განათლების მიღებისა და მისი ფორმის არჩევის უფლება. საქართველოში სკოლამდელი, ზოგადი და პროფესიული განათლება სახელმწიფო და მუნიციპალურ სასწავლო დაწესებულებაში არის უფასო.

„ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონმა 2005 წელს პირველად ცნო ტერმინი „ინკლუზიური სწავლება“. ამავე კანონში 2010 წლის 15 დეკემბერს შესულ ცვლილებაში ტერმინი „ინკლუზიური სწავლება“ განიმარტა როგორც „ინკლუზიური განათლება“. კანონის თანახმად, სახელმწიფომ პოლიტიკის ერთ-ერთ ძირითად მიზნად დაისახა ინკლუზიური განათლების განვითარება. ამასთან, კანონმა განმარტა ინკლუზიური განათლების, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის, მულტიდისციპლინური გუნდის, სპეციალური მასწავლებლის მნიშვნელობა. ზოგადი განათლების საფეხურზე, ინკლუზიური განათლების საკითხების მარეგულირებელი დოკუმენტია ეროვნული სასწავლო გეგმა, სადაც 2005 წელს გაჩნდა პირველი ჩანაწერი ინკლუზიური განათლების შესახებ. ეროვნული სასწავლო გეგმის მეხუთე თავი მთლიანად ინკლუზიურ განათლებასა და სკოლის პასუხისმგებლობის საკითხს ეთმობა.

ზოგადი განათლების საფეხურზე ნორვეგიის მთავრობის მხარდაჭერით, 2005 წელს დაიწყო ინკლუზიური განათლების დანერგვა და განვითარება ქალაქ თბილისის ათ და ცხრა რეგიონის ათ საჯარო სკოლაში. 2012 წლიდან პილოტირების დასრულების შემდეგ ყველა საჯარო სკოლისათვის სავალდებულო გახდა ინკლუზიური განათლების დანერგვა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის განათლების პროცესის ეფექტიანი განხორციელების ხელშეწყობა.

ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ინკლუზიური განათლების განხორციელების ხელშეწყობას და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სტატუსის მინიჭებისა და მოხსნის მიზნით პირის/მოსწავლის შეფასებას, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ინკლუზიური განათლების მულტიდისციპლინური გუნდი ახორციელებს. მულტიდისციპლინური გუნდი სხვადასხვა პროფესიის (ფსიქოლოგი, ოკუპაციური თერაპევტი, ფსიქიატრი, სპეციალური მასწავლებელი და სხვ.) სპეციალისტისგან შედგება და მუშაობს საქართველოს ყველა რეგიონში.

კონკრეტულად, მულტიდისციპლინური გუნდის ფუნქციას წარმოადგენს

- თბილისსა და რეგიონის მაშტაბით არსებული ყველა სკოლისთვის, სახელმწიფო პროფესიული დაწესებულებისთვის ასევე სკოლა-პანსიონისთვის, საჭიროების შემთხვევაში, კვალიფიციური დახმარების გაწევა ინკლუზიური განათლების განვითარების პროცესში;
- თბილისსა და რეგიონის საჯარო, ასევე, კერძო სკოლების მულტიდისციპლინური გუნდის მომსახურებით უზრუნველყოფა;
- სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისათვის ეფექტიანი სასწავლო სტრატეგიის შემუშავება და საგაკვეთილო პროცესში სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუჯობესების ხელშეწყობა;
- პროფესიულ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში სპეციალური საჭიროების მქონე პირთა ჩარიცხვის პროცედურების უზრუნველყოფა;
- სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა ხარისხიანი პროფესიული განათლების ხელშეწყობა, პროფესიული ინკლუზიური განათლების პროცესის მიმდინარეობის მონიტორინგი, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა სკოლის საფეხურიდან პროფესიული განათლების საფეხურზე და პროფესიული განათლების საფეხურიდან სამუშაო ადგილზე ტრანზიციის პროცესის კოორდინირება;
- კვალიფიციური დახმარების გაწევა სკოლა-პანსიონებისთვის ინკლუზიური განათლების განხორციელების პროცესში;

იმისთვის, რომ განხორციელდეს საგანმანათლებლო საჭიროების დადგენა, პირის ან მოსწავლის შეფასების მოთხოვნით კანონიერი წარმომადგენელი ავსებს მინისტრის ბრძანებით¹ დამტკიცებულ „მიმართვის ფორმას“ და წარადგენს ინკლუზიური განათლების სამმართველოში, რის შემდეგაც მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ ფასდება პირი/ან მოსწავლე და იწერება დასკვნა.

¹ „ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში მოსწავლის ჩარიცხვისა და მოსწავლის სტატუსის შეჩერების წესის დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2012 წლის 6 იანვრის №05/6 ბრძანების შესაბამისად.

საქართველოს სკოლებში ინკლუზიური განათლების წარმატებული განხორციელების მიზნით, სკოლა ვალდებულია:

- უზრუნველყოს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის შესაბამისი საგანმანათლებლო გარემოს შექმნა და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის და/ან ალტერნატიული სასწავლო გეგმის შედგენა-განხორციელება;
- ხელი შეუწყოს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის მასწავლებლების კვალიფიკაციის ამაღლებას ინკლუზიური განათლებისა და მოსწავლის შესაბამისი საჭიროებიდან გამომდინარე სხვა სპეციფიკურ საკითხებში;
- დანერგოს ინკლუზიური განათლების კულტურა და იზრუნოს მის განვითარებაზე;
- შეასრულოს მულტიდისციპლინური გუნდის რეკომენდაციები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლის/სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებასთან დაკავშირებით.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის ინდივიდუალურად განსაზღვრული მიზნების მისაღწევად, მასწავლებელს სასწავლო პროცესში ან/და ეროვნულ სასწავლო გეგმაში შეაქვს ცვლილებები მოსწავლის საჭიროებების შესაბამისად. ამასთან, ინკლუზიური განათლების მხარდასაჭერად საქართველოს მთავრობის 2013 წლის 29 იანვრის №9 დადგენილების საფუძველზე ის სკოლები, სადაც განათლებას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეები იღებენ, უზრუნველყოფილი არიან დამატებითი დაფინანსებით. აღსანიშნავია, რომ ზოგადი განათლების საფეხურზე 2013 წლიდან დაიწყო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სტატისტიკური მონაცემების აღრიცხვა, რომლის მიხედვითაც 2013 წლიდან დღემდე, სკოლებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა რაოდენობის მნიშვნელოვანი ზრდის დინამიკა დასტურდება.

სკოლების ფიზიკური გარემოს ადაპტირების კუთხით აღსანიშნავია, რომ ახალი შენობების მშენებლობის და არსებული შენობების რეაბილიტაციის პროექტები 2014 წლიდან მიმდინარეობს მთავრობის 2014 წლის 6 იანვრის №41 დადგენილებით დამტკიცებული „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებისთვის სივრცის მოწყობისა და არქიტექტურული დაგეგმარებითი ელემენტების ტექნიკური რეგლამენტის“ საფუძველზე. 2016 წლის მონაცემების მიხედვით² 764 საჯარო სკოლას აქვს პანდუსი, 97 ადაპტირებული საპირფარეშო და რვა საჯარო სკოლაში მუშაობს ლიფტი.

საჯარო სკოლების გარდა, 2012 წლამდე განათლების სისტემაში ფუნქციონირებდა 14 სპეციალიზებული სკოლა სხვადასხვა დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის. 2012 წელს დაიხურა ექვსი სკოლა, ხოლო დარჩენილი რვა სპეციალიზებული სკოლა დაფუძნდა საჯარო სკოლებად,³ რომლებიც პროგრამული დაფინანსებით ემსახურებიან სააღმზრდელო საქმეს. მათგან ოთხი სკოლა ემსახურება ინტელექტუალური დარღვევის მქონე, ერთი მხედველობის, ორი სმენის და ერთი ქცევითი და ემოციური აშლილობის მქონე მოსწავლეებს. არასპეციალიზირებული სკოლების მონაცემებისაგან განსხვავებით, აღნიშნულ სპეციალიზებულ სკოლებში წლიდან წლამდე მოსწავლეთა რაოდენობის შემცირება შეინიშნება.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა განსხვავებული საჭიროებიდან გამომდინარე, 2013 წლის 26 იანვრის №57 ბრძანებით დამტკიცებული „საჯარო სკოლებში ინტეგრირებული კლასების დაფინანსების“ პროგრამის ფარგლებში საჯარო სკოლებში შეიქმნა დამატებითი სერვისები აუტისტური სპექტრის აშლილობის, სმენადაქვეითებული და მრავლობითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის ინტეგრირებული კლასების სახით. 2019 წლის მონაცემებით, ცხრა ინტეგრირებული კლასი ფუნქციონირებს სხვადასხვა საჯარო სკოლაში: ერთი სმენადაქვეითებული, ერთი მრავლობითი დარღვევების მქონე, ექვსი აუტისტური სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეებისთვის და ერთი ლეიკემიით დაავადებული ბავშვებისთვის (ბავშვთა ცენტრალურ კლინიკაში). ხაზგასასმელია, რომ ინტელექტუალური, მრავლობითი და სენსორული დარღვევის მქონე (სმენა და მხედველობა) მოსწავლეებისათვის პილოტირებას გადის ალტერნატიულ-ფუნქციური კურიკულუმი.

ინკლუზიური განათლების პროცესში ჩართული ყველა მასწავლებლისთვის დადგენილია პროფესიული სტანდარტი,⁴ რომლის მიხედვითაც, რეგულირდება მასწავლებლის პროფესიული ვალდებულებები.

² შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა ქალები. უფლებები და თავისუფლებები „სქესჩამორთმეული ქალების უქმელი ამბები“, ფონდი ღია საზოგადოება საქართველო, თბილისი, 2016, <https://www.researchgate.net/profile/Esma-Gumberidze/research>

³ საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის ბრძანება №67/ნ, 2020 წლის 30 ივნისი, თბილისი

⁴ განათლების და მეცნიერების მინისტრის 2008 წლის 21 ნოემბრის №1014 ბრძანება

ბები, ცოდნა, უნარ-ჩვევები და ღირებულებები. სტანდარტი არის მასწავლებლის მომზადების, პროფესიული რეგულირებისა და კარიერული ზრდის განმსაზღვრელი დოკუმენტი. მასწავლებლის საგნობრივი კომპეტენცია კი რეგულირდება ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად. სტანდარტის მიზანია ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება.

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი სენსორული დარღვევის მქონე და უსინათლო მოსწავლის შემთხვევაში მასწავლებელს სთავაზობს ბრაილის სისტემის და სწავლების მეთოდოლოგიის შესწავლას. ასევე, შემუშავებულია მობილობა-ორიენტაციის სატრენინგო მოდული და უსინათლო მოსწავლეების სწავლების მეთოდოლოგია, ისევე, როგორც ჟესტური ენის შემსწავლელი კურსი მასწავლებლებისთვის და მშობლებისთვის. უნდა აღინიშნოს, რომ 2013 წლიდან ილიას სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში დაიწყო სპეციალური მასწავლებლის სამაგისტრო პროგრამა. სასწავლო პროგრამები ხელმისაწვდომია ასევეთბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის უნივერსიტეტში, თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტში, ქუთაისის აკაკი წერეთლის სახელობის უნივერსიტეტში.

საქართველოში 2007 წლამდე აკრძალული იყო ჟესტური ენის გამოყენება და სასწავლო პროცესში აქცენტი კეთდებოდა მხოლოდ მოსწავლის მეტყველების განვითარებაზე. 2014 წელს ნორვეგიის და ამერიკის მთავრობების მხარდაჭერით დაიწყო ჟესტური ენის განვითარების მეთოდოლოგიის საკითხის დეტალური დამუშავება. ქართული ჟესტური ენის განვითარების მიზნით, ნორვეგიის მთავრობამ ქართულ მხარეს გადმოსცა ვებგვერდზე www.geosignwiki.com წვდომის უფლება. ქართული ჟესტური ენის განვითარების მიზნით, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს, საქართველოს ყრუთა კავშირს და ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტს შორის თანამშრომლობის შედეგად შეიქმნა ქართული დაქტილი. ამასთან, 2013 წლიდან უსინათლო მოსწავლეებისთვის დაიწყო ბრაილის შრიფტით სასკოლო სახელმძღვანელოების დაბეჭდვა. 2015-2016 სასწავლო წელს ყველა უსინათლო მოსწავლე, ზოგადი განათლების საფეხურზე უზრუნველყოფილი იყო როგორც ბრაილის შრიფტით დაბეჭდილი სახელმძღვანელოებით, ისე შესაბამისი საგანმანათლებლო რესურსებით. 2015-2016 სასწავლო წელს, პირველად მშობლების ინიციატივით, სამ უსინათლო მოსწავლეს მიეცა შესაძლებლობა, სპეციალური სკოლა-პანსიონის ნაცვლად, სწავლა გაეგრძელებინა საჯარო სკოლაში.

ბოლო პერიოდში ნაწილობრივ ხელმისაწვდომი გახდა უსინათლოებისათვის ბრაილის შრიფტით დაბეჭდილი სახელმძღვანელოები და კომპიუტერული ტექნიკა ხმოვანი სიგნალით.

2015 წელს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს ინიციატივით და ევროკავშირის ფინანსური მხარდაჭერით შეიქმნა ინკლუზიური განათლების მონიტორინგის ინსტრუმენტი. აღნიშნულ ინსტრუმენტს საფუძვლად დაედო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების განვითარების ევროპული სააგენტოს (EADSNE) მიერ ერთიანი ევროპული საგანმანათლებლო სისტემისათვის შემუშავებული მონიტორინგის ინსტრუმენტების მოდელი სკოლამდელ, ზოგადი განათლების, პროფესიული და უმაღლესი განათლების საფეხურზე. დღეისათვის, ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და მონიტორინგის წესებს, აგრეთვე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა იდენტიფიკაციის მექანიზმებს არეგულირებს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2018 წლის 21 თებერვლის ბრძანება №16/ნ.

ზოგადი განათლება – ეროვნული სასწავლო გეგმის (ესგ) პარალელურად, რომელიც სავალდებულო საგანმანათლებლო დოკუმენტია საქართველოს ყველა სკოლისთვის, განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ 2019 წლის 8 აგვისტოს დაამტკიცა ალტერნატიულ სასწავლო გეგმა მძიმე გონებრივი განვითარების და მრავლობითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის. ალტერნატიული სასწავლო გეგმის ფუნდამენტური პრინციპია შედეგზე ორიენტირება მრავალფეროვანი, მოსწავლეზე ფოკუსირებული სწავლების ფორმებისა და სტრატეგიების გამოყენებით. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო ალტერნატიული სასწავლო გეგმის შემუშავებითა და დანერგვით, ზოგადი და სპეციალიზებული განათლების სფეროში მოღვაწე ყველა სუბიექტს ავალდებულებს, უზრუნველყოს მძიმე გონებრივი განვითარების და მრავლობითი დარღვევების მქონე მოსწავლეთა სწავლების მაღალი სტანდარტი, რომლის ფუნდამენტური პრინციპი (ეროვნული სასწავლო გეგმის მსგავსად) სასწავლო შედეგებზე ორიენტირებაა.

აღსანიშნავია, რომ დღეისათვის ინტელექტუალური შეფერხების და მრავლობითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისათვის არ არსებობს სათანადო რესურსები და ადაპტირებული სახელმძღვანელოები; ამ კატეგორიის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთა საჭიროებების გათვალისწინებით არ არის დანერგილი ახალი მეთოდოლოგიები. მაგალითად, საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცე არ იცნობს იოლი კითხვის “EASY READ”-ის ტექნიკას, რომელიც ყველაზე პოპულარული და აღიარებული მეთოდია მსოფლიოში და რომლის დახმარებითაც ამ კატეგორიის შეზღუდული შესაძ-

ლებლობის მქონე პირის დამოუკიდებელ ფუნქციონირებას მნიშვნელოვნად ზრდის: ის კითხულობს/ იღებს ინფორმაციას საკუთარი უფლებების შესახებ, ერთვება არჩევნებში, დამოუკიდებლად იღებს ექიმის დანიშნულებას საჭიროების შემთხვევაში და სხვ.

რაც შეეხება პროფესიულ განათლებაში ინკლუზიური განათლების მიდგომას, აღსანიშნავია, რომ 2013 წელს პროფესიული განათლების სისტემაში ინკლუზიური განათლების მხარდაჭერისა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთათვის პროფესიული განათლების თანაბარი შესაძლებლობის განვითარების მიზნით, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ნორვეგიის მთავრობის მხარდაჭერით დაიწყო პროექტი „ინკლუზიური განათლების განვითარება საქართველოს პროფესიული განათლებისა და გადამზადების სისტემაში“. პროექტმა ინკლუზიური განათლების პროცესში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირების წარმატებით ჩართვის პრაქტიკა შექმნა და აღნიშნული მიმართულებით განვითარებას მისცა ბიძგი.

დღეისათვის „პროფესიული განათლების შესახებ საქართველოს კანონი“ არეგულირებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების, როგორც განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ჯგუფის, პროფესიულ განათლებასთან ხელმისაწვდომობის საკითხს. ზოგიერთ პროფესიულ პროგრამაზე სწავლის დაწყება სრული ზოგადი განათლების მქონე პირებს შეუძლიათ. ნაწილ პროგრამებზე კი წვდომა მხოლოდ 9 (ცხრა) კლასის დასრულების შემდეგ, საბაზო განათლების დამადასტურებელი ატესტატის არსებობის შემთხვევაშია შესაძლებელი. გარდა ამისა, პროფესიული განათლების რეფორმის 2013-2020 წლების სტრატეგია ერთ-ერთ სამიზნე ჯგუფს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები წარმოადგენენ. სახელმწიფო პროფესიული განათლების საფეხურზე, აბიტურიენტს კონკურსის გავლის შემთხვევაში სთავაზობს უფასო განათლების მიღების შესაძლებლობას. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე აბიტურიენტების შემთხვევაში, მულტიდისციპლინური გუნდი ადგენს სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებს, რის შედეგადაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე აბიტურიენტს შეუძლია მოსინჯოს სამი სხვადასხვა პროფესია და, ინტერესისა და შესაძლებლობის გათვალისწინებით, ჩაირიცხოს მის მიერ არჩეულ ერთ პროფესიაზე. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე სტუდენტთა სასწავლო პროცესში ინდივიდუალური მიდგომების დანერგვის მიზნით, პროფესიული განათლების მეთოდოლოგიურ სახელმძღვანელოებში, კერძოდ პროფესიულ მოდულებში, გაჩნდა ჩანაწერი, რომლის საფუძველზეც პროფესიული განათლების მასწავლებელი უფლებამოსილია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე სტუდენტისთვის საჭიროების შემთხვევაში მოახდინოს სასწავლო პროცესის ადაპტაცია. განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2016 წლის 20 იანვრის N31 ბრძანებით დამტკიცებული პროგრამის „ინკლუზიური განათლების განვითარება საქართველოს პროფესიული განათლებისა და გადამზადების სისტემაში“ ფარგლებში ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე ყველა სტუდენტი უნდა იყოს უზრუნველყოფილი შესაბამისი სპეციალისტების მხარდაჭერით, მათ შორის, სმენის დარღვევის მქონე სტუდენტები ჟესტური ენის თარჯიმნის მომსახურებით, მხედველობის დარღვევის მქონე სტუდენტები მობილობისა და ორიენტაციის ტრენერების მომსახურებით, ინტელექტუალური და/ან მძიმე ფიზიკური შეზღუდვის მქონე სტუდენტები სპეციალური ასისტენტების (ლაბორანტების) და სატრანსპორტო საშუალების ასისტენტების მომსახურებით. ინკლუზიურ პროფესიულ განათლებაში ჩართულ სპეციალისტთა გაძლიერებისთვის შექმნილია გზამკვლევი, სადაც ასახულია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე სტუდენტთა სასწავლო პროცესის ორგანიზებასთან დაკავშირებით ერთიანი ხედვა და რეკომენდაციები. 21 სახელმწიფო პროფესიული სასწავლებლიდან 2015 წელს დაიწყო 5 სახელმწიფო პროფესიული სასწავლებლის ფიზიკური გარემოს ადაპტაცია უნივერსალური დიზაინის პრინციპის დაცვით.

„უმაღლესი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონის მე-3 მუხლის თანახმად, უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულება ზრუნავს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე სტუდენტებისთვის სწავლისათვის შესაბამისი პირობების შექმნაზე. უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულების ავტორიზაციის სტანდარტის მე-10 მუხლის „ე“ ქვეპუნქტის თანახმად, „უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებას უნდა ჰქონდეს ადაპტირებული გარემო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე სტუდენტებისათვის“.

საგანმანათლებლო სისტემების ჩამონათვალიდან ყურადღების მიღმა არ უნდა დარჩეს სკოლამდელი განათლება, რომელიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა განათლების სისტემაში არსებულ მნიშვნელოვან რგოლს წარმოადგენს. ბავშვის განვითარებაში მონაწილე სპეციალისტების მიერ დიდი ხანია აღიარებულია, რომ რაც უფრო ადრე მოხდება ჩარევა (ინტერვენცია), მით უკეთესი იქნება შედეგები. აღნიშნული სისტემას საქართველოში მართავს ადგილობრივი ხელისუფლება. ამ დროისათვის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების დასახმარებლად საჭიროა უკეთ განვითარებული სისტემა. ზოგიერთ მუნიციპალიტეტში საკრებულოს დამტკიცებული აქვს

სკოლამდელი განათლების სტრატეგია, თუმცა ჯერ კიდევ არ დაზუსტებულია ბავშვების საჭიროებები და არ განხორციელებულა შესაბამისი ცვლილებები გარემოში. სკოლამდელ დაწესებულებებში არსებული მდგომარეობა დღეს ძალიან ჰგავს სკოლებში წინა ათწლეულში არსებულ მდგომარეობას, სანამ მას ინკლუზიური განათლება შეეხებოდა.

4. ინკლუზიური განათლების მიმოხილვა საერთაშორისო კონტექსტში

საერთაშორისო გამოცდილება აჩვენებს, რომ ინკლუზიური განათლების მიდგომების წარმატებით დანერგვა თითქმის ყველა ქვეყანაში კომპლექსური და მიზანმიმართული სტრატეგიების განხორციელებას და ხანგრძლივი დროის განმავლობაში უწყვეტ ძალისხმევას საჭიროებს. ფართო გაგებით, ინტეგრაცია (ლათინურიდან *integratio* – გაერთიანება) არის განვითარების პროცესი, რომლის შედეგსაც სისტემის შიგნით ერთიანობის მიღწევა წარმოადგენს ცალკეულ სპეციალიზებულ ელემენტებს შორის ურთიერთდამოკიდებულების გამყარებით. განვითარების პროცესი კი წინსვლისკენ მუდმივი სწრაფვაა, რომელიც გამოვლენილ წინააღმდეგობასა და მზარდ მოთხოვნილებებს შორის რეალურ შესაძლებლობებს ემყარება. გავიხსენოთ ქვეყნები, რომელთაც წარმატებით მართეს ინკლუზიური განვითარების პროცესი:

4.1. იტალია

იტალიაში 1977 წელს მიიღეს კანონი, რომლის თანახმად, 6-იდან და 14 წლამდე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე დაწყებითი და საშუალო სკოლის ყველა მოსწავლე გადაყვანილ იქნა ე.წ. „ჩვეულებრივ“ (რეგულარულ) სკოლაში, ხოლო პედაგოგები ვალდებული იყვნენ ყოველთვის გადაეღოთ მოსამზადებელი კურსები და შეეცვალათ საგანმანათლებლო პროგრამები. ამ პროცესში მათ რთულად აღსაზრდელთა სკოლების,¹ ადგილობრივი ხელისუფლებისა და ჯანდაცვის შესაბამისი დეპარტამენტების მეთოდისტები ეხმარებოდნენ. ამავე დროს ყველა დონის ხელისუფლებას დაევალა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების რეგულარულ კლასებში ინტეგრაციის პროცესის წახალისება.

დღეს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების აბსოლუტური უმრავლესობა სწავლობს საჯარო სკოლებში. მათი რაოდენობა რეგულირდება შემდეგნაირად: ერთ კლასში, რომელშიც ერთდროულად 20-ამდე ბავშვი სწავლობს, დასაშვებია ორი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის ჩართვა. სასწავლო პროცესში ჩართული არიან დამხმარე მასწავლებლები. ისინი ქმნიან ინდივიდუალურ საგანმანათლებლო გეგმას და პორტფოლიოს თითოეული სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისთვის, რომელშიც აღწერილია მოსწავლის ძლიერი და სუსტი მხარეები. დამხმარე მასწავლებლისგან დახმარების მისაღებად მოსწავლემ, მშობლის თანხმობით, ყოველწლიურად უნდა გაიაროს რეგისტრაციის პროცედურა. ხოლო ასეთი მხარდაჭერის გაგრძელების ან გაუქმების საკითხს სკოლა იღებს ყოველი წლის ბოლოს.

4.2. ისრაელი

ისრაელში სპეციალური განათლების შესახებ კანონი მიღებულ იქნა 1988 წელს. მასში განმარტებულია ტერმინი: „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი. ესაა 3-იდან 21 წლამდე ასაკის ადამიანი, რომლის „ადაპტაციური ქცევის უნარი შეზღუდულია ფიზიკური, გონებრივი, ფსიქოლოგიური ან ქცევითი განვითარების დარღვევებით და რომელსაც სპეციალური განათლება სჭირდება“.

ახლა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები რეგულარულ სკოლებში სწავლობენ. ბავშვი მხოლოდ განსაკუთრებულ შემთხვევებში იგზავნება სპეციალიზირებულ სკოლაში. როცა შეზღუდული შესაძლებლობის ბავშვები სპეციალიზირებული სკოლებიდან რეგულარულ სკოლაში გადაჰყავთ, სამიზნე სკოლაში ემატება რესურსცენტრის მომსახურება. სპეციალიზებული სკოლიდან რეგულარულში ტრანზიციის მიზანს არ წარმოადგენს ბავშვის ცოდნისა და უნარების გათანაბრება მის მომავალ თანაკლასელებთან. მთავარი სამიზნე წარსულში ბავშვის მიერ მიღწეული წარმატებების შეფასება და

¹ ასეთი სკოლები სასჯელაღსრულების სისტემის მხარდამჭერ მომსახურებას წარმოადგენდა და მათში დევნიანტური ქცევის მქონე მოსწავლეებს ამისამართებდნენ. დევნიანტური ქცევა გამოიხატება ისეთ რთულ ან/და ანტისაზოგადოებრივ ქცევაში, რომელიც საფრთხეს უქმნის არასრულწლოვანის განვითარებას, მის ან სხვა ადამიანების უსაფრთხოებას, კეთილდღეობას ან მართლწესრიგს. საქართველოში დღეს ერთადერთი ასეთი სკოლა ფუნქციონირებს, სამტრედიის №15 საჯარო სკოლა და მასში მოსწავლის რეფერირების საკითხსარეგულირებს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ.

მის ინდივიდუალურ შესაძლებლობებზე დაყრდნობით რეალისტური მიზნების განსაზღვრა.

პედაგოგები, ფსიქიატრები, ფსიქოლოგები და მეტყველების განვითარების სპეციალისტები რეგულარულად აკვირდებიან ბავშვების განვითარებასა და ჯანმრთელობის მდგომარეობას.

ცერებრალური დამბლისა და დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვებთან სპეციალისტები მუშაობას დაბადებიდან რამდენიმე თვის შემდეგ იწყებენ, ხოლო აუტიზმის მქონე ბავშვებთან – 1-იდან 2 წლამდე.

საბავშვო ბაღში/სკოლაში წასვლამდე ერთი წლით ადრე ყველა ბავშვი გადის ფსიქოლოგიურ დიაგნოსტიკას. პროგრამის „პრევენციიდან ინკლუზიამდე“ (From prevention to inclusion) მიზანია უზრუნველყოს ბავშვის სათანადოდ დახმარება ადრეული ასაკიდან, რათა მან შეუფერხებლად შეძლოს 6 წლის ასაკიდან სკოლაში სწავლის დაწყება.

სკოლაში შესვლის შემდეგ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სწავლობენ ე.წ. გარდამავალ (ტრანზიტულ) კლასებში და სწავლის შედეგების შესაბამისად გადადიან პირველიდან მეორე კლასში, ან სწავლას აგრძელებენ კვლავ გარდამავალ კლასში კიდევ ერთი წელი, ან გადადიან სპეციალიზირებულ სკოლაში. გარდამავალ კლასში ერთდროულად არაუმეტეს 12 მოსწავლე სწავლობს. თითოეული თავისივე შესაძლებლობების გათვალისწინებით გადის სასწავლო პროგრამას ფსიქოლოგის, დეფექტოლოგისა და მეტყველების განვითარების სპეციალისტის დახმარებით.

თუ ბავშვი სწავლის პროცესში სირთულეებს განიცდის, მასთან ჯერ სკოლის ფსიქოლოგი იწყებს მუშაობას, მაგრამ თუ პრობლემები გახანგრძლივდა, იქმნება სპეციალური კომისია, რომელიც გადაწყვეტს, სჭირდება თუ არა მოსწავლეს სპეციალური საგანმანათლებლო მომსახურების მიწოდება. კომისიის შემადგენლობაში შედიან ადგილობრივი საგანმანათლებლო ორგანოს წარმომადგენელი, განათლების სამინისტროს ორი წარმომადგენელი, განათლების ფსიქოლოგი, პედაგოგი, სოციალური მუშაკი და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვთა მშობელთა საზოგადოებრივი ორგანიზაციის წარმომადგენელი. კანონი არ ითვალისწინებს ბავშვის მშობლებისა და მასწავლებელთა სავალდებულო მონაწილეობას ბავშვის მომავალი განათლების გაგრძელებასთან დაკავშირებული საკითხის გადაწყვეტის პროცესში, თუმცა სავალდებულოა, რომ გადანაცვლების მიღებისას უპირატესობა ბავშვის რეგულარულ სკოლაში დარჩენას მიენიჭოს.

არსებობს ცნობიერების ამაღლების პროგრამები, სადაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის მშობლები ბავშვის თანაკლასელებსა და მათ მშობლებს უყვებიან მათივე თანაკლასელის ჯანმრთელობისა და ქცევის თავისებურებების შესახებ. ასევე ფართოდ არის გავრცელებული „უკუინკლუზია“, როდესაც კლასის ყველა ბავშვი ესწრება სპეციალურ გაკვეთილებს, რაც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს ბულინგის თავიდან აცილებას.

არსებული მიღწევების მიუხედავად, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების მშობლებს მიაჩნიათ, რომ ჯერ საკმარისი არ არის გაცემებული ინკლუზიურ განათლებაში სრულყოფილი სერვისის მისაღებად. სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის სკოლებში არ არის საკმარისი ადგილები. ზოგჯერ გვიანდება ბავშვების სკოლაში ჩარიცხვა და ამიტომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები მოგვიანებით უერთდებიან სასწავლო პროცესს. ასევე არსებობს ხარვეზები არსებული ინკლუზიური პროგრამების დაფინანსების კუთხით.

4.3. სკანდინავია

შვედეთში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების უფლება აქვთ ისწავლონ რეგულარულ სკოლაში. მასწავლებელთა მომზადების პროგრამებში გათვალისწინებულია სავალდებულო სპეციალური კურსები. მომავალი პედაგოგებისთვის ინკლუზიური აზროვნების საფუძვლები ყალიბდება ყველა საგნის გაკვეთილზე, არა მხოლოდ იქ, სადაც საუბარია სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებზე.

მიუხედავად იმისა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ირიცხებიან რეგულარულ კლასში, კვირაში რამდენიმე საათის განმავლობაში ისინი სწავლობენ საკუთარი პროგრამის მიხედვით სპეციალური მასწავლებლის დახმარებით, რომლის მთავარი ამოცანაა ბავშვის მომზადება რეგულარულ კლასში შეუფერხებელი სწავლისთვის. კლასებში სადაც ირიცხებიან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, ერთდროულად ორი მასწავლებელი მუშაობს.

დანიაში ბავშვებს უფლება აქვთ, იარონ რეგულარულ სკოლებში თავიანთ საცხოვრებელ ადგილთან ახლოს. სკოლა კი ვალდებულია შექმნას შესაფერისი პირობები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის სწავლისთვის. დღის განმავლობაში კლასისგან, დანარჩენი მოსწავლეებისაგან დამოუკიდებლად დამატებითი გაკვეთილები ტარდება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან. დამატებით გაკვეთილებს ზოგჯერ ერთი და იმავე პარალელური კლასის სპეციალური სა-

განმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეები ესწრებიან. სკოლებში იქმნება პედაგოგიური საბჭო, რომელიც განიხილავს თითოეული სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის კონკრეტულ პრობლემებს ინდივიდუალურად.

ნორვეგიაში მომავალი პედაგოგები ინკლუზიური განათლების შესახებ გადიან სპეციალურ პედაგოგიკურ კურსს უნივერსიტეტში.

ყველა მოსწავლეს, დიაგნოზის მიუხედავად, ეძლევა საშუალება, ისწავლოს უახლოეს საჯარო სკოლაში.

ნორვეგიის განათლების შესახებ კანონში ხაზგასმულია, რომ სპეციალურ განათლებას მხოლოდ უკანასკნელ შემთხვევაში უნდა მიმართონ სპეციალისტებმა და ის არ წარმოადგენს უპირატეს სტრატეგიას განათლების მიდგომებში.

მიუხედავად სპეციალური განათლების მიდგომის თითქმის სრული უარყოფისა, ნორვეგიაში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთა დაახლოებით 0,5% სწავლობს სპეციალიზირებულ სკოლებში, ძირითადად ისინი, რომელთაც სერიოზული კოგნიტური ან საკომუნიკაციო უნარების განვითარების შეფერხება აღენიშნებათ. არსებობს სახელმწიფო დაწესებულებები (ცენტრები), რომლებიც სპეციალურ მომსახურებას უწევენ გარკვეული კატეგორიის ჯგუფებს, კერძოდ, როგორებიცაა: აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვთა ადრეული დახმარება და სმენის და მხედველობის დარღვევების მქონე ბავშვთა დახმარება. აღნიშნულ ცენტრებში შესაძლებელია სპეციალური პედაგოგის მომსახურების მიღებაც.

4.4. დიდი ბრიტანეთი

დიდმა ბრიტანეთმა 2014 წლიდან დანერგა ინდივიდუალური გეგმების¹ მომზადების პრაქტიკა განათლების, ჯანმრთელობისა და ზრუნვის მიმართულებით. ეს დოკუმენტი გაიცემა ადგილობრივი ხელისუფლების წარმომადგენელი ორგანოების მიერ მშობლების, მასწავლებლების ან თავად მოსწავლის მიმართვის საფუძველზე, თუ ის 16 წლისაა. გეგმის შემუშავებაში მონაწილეობენ სამი სფეროს სპეციალისტები: ექიმები, პედაგოგები, სოციალური მუშაკები. ისინი ერთად სწავლობენ ბავშვისა და მის ირგვლივ არსებული გარემოს მდგომარეობას, ისახავენ დახმარების განევის ოპტიმალურ გზებს. უფრო მეტიც, სპეციალისტები მჭიდროდ თანამშრომლობენ ბავშვის მშობლებთან, ვინაიდან მათი აზრი მხედველობაში მიიღება რეკომენდაციების შემუშავებისა და ბავშვისთვის სკოლის შერჩევის პროცესში. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ყველა ბავშვს აქვს რეგულარულ სკოლაში სწავლის უფლება, თუმცა ასევე არსებობს სპეციალური სკოლები სხვადასხვა ნოზოლოგიის მქონე ბავშვებისთვის. ამ შემთხვევაში, საბოლოო გადაწყვეტილება სკოლის არჩევასთან დაკავშირებით მშობლის პრეროგატივაა.

სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეების დასახმარებლად სკოლიდან ინიშნება პასუხისმგებელი პირი, რომლის ფუნქციები ჰგავს რეპეტიტორს. ეს არის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების კოორდინატორი (SENCO), რომელიც, როგორც წესი, არ არის რეგისტრირებული მასწავლებლად, მაგრამ სკოლის ბიუჯეტიდან დაფინანსებულ ცალკე პოზიციაზე. თუ სკოლაში ბევრი მოსწავლეა, რომლებსაც ასეთი დახმარება სჭირდება, ამ ფუნქციების შესრულება უფრო მეტ ადამიანს შეუძლია.

კოორდინატორის ამოცანას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მშობლებს, სკოლისა და დამხმარე ალტერნატიული სერვისების წარმომადგენლებს შორის მჭიდრო ურთიერთობების შენარჩუნებაა. კოორდინატორი სისტემატურად აგროვებს ინფორმაციას ინდივიდუალური გეგმით დასახული ამოცანებიდან გამომდინარე ბავშვის მიერ მიღწეული წარმატებების შესახებ.

ზოგიერთ სკოლაში კოორდინატორებთან ერთად სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებთან მუშაობის პროცესში ჩართული არიან ასისტენტებიც. მათ შემთხვევაში არ არის აუცილებელი უმაღლესი განათლების ფლობა. ასისტენტების მუშაობას ხედამხედველობას კოორდინატორი უწევს, რომელიც ასევე პასუხისმგებელია მათ სწავლებასა და პროფესიული განვითარების მხარდაჭერაზე.

¹ Education, Health and Care (EHC) plan <https://contact.org.uk/help-for-families/information-advice-services/education-learning/ehc-plans-assessments/what-is-an-ehc-plan/>

შეჯამება

„ყველა ქვეყნის ისტორიაში გვხვდება სხვადასხვა სოციალური ჯგუფების საზოგადოებიდან გამიჯვნის კონკრეტული მაგალითები. ამ მოვლენის ასახსნელად კი სხვადასხვა ტერმინი გამოიყენება, მაგალითად, როგორებიცაა: გარიყვა, გაძევება, თავისუფლების აღკვეთა, ტრანსპორტირების აკრძალვა, პატიმრობა, ტაიმაუტი, ქვეყნიდან გაძევება, თემიდან განდევნა, ეთნიკური წმენდა, გენოციდი, აპარტეიდი და ბოლოს და ბოლოს, სიკვდილით დასჯაც კი. აღნიშნულ მოვლენებს საფუძველი, ძირითადად, სოციალური კონტროლის მექანიზმების დანერგვა იყო.

თუ გავითვალისწინებთ იმ ფაქტს, რომ ბევრ ქვეყანაში არსებობდა და დღესაც არსებობს სპეციალიზირებული სკოლები, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების ან სხვადასხვა სოციალური სტატუსით დაჯგუფებული თემის წარმომადგენლების საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვის მიზნით შეიქმნა, თამამად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ეს დაწესებულებები სოციალური ორგანიზების საშუალებას წარმოადგენს და ის სწორედ ამ სოციალური ჯგუფების საზოგადოებიდან გამიჯვნას ემსახურება“ (Arnold et al., 2009).

რაც უფრო ღრმად ვეცნობით თეორიასა და პრაქტიკას ინკლუზიური განათლების შესახებ, მით უფრო ნათელი ხდება, რომ თანატოლებთან, ჩვეულებრივ სასწოლო გარემოში განათლების მიღება უალტერნატივო მიდგომაა და ის ბავშვის უფლებათა კონვენციით და ადამიანის საყოველთაო დეკლარაციით აღიარებულ ფუნდამენტურ ღირებულებებს ეფუძნება.

დღესდღეობით ხაზგასმით და მკაფიოდ აღინიშნება ინკლუზიური განათლების პრობლემის, როგორც მდგრადი განვითარებისა და შესაბამისი სტრატეგიების შემადგენელი ნაწილის აქტუალიზაციის მნიშვნელობა. საყოველთაოდ ცნობილია, რომ გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების და სალამანკას დეკლარაციამ სათავე დაუდო განსაკუთრებულ პარადიგმულ ცვლილებას ინკლუზიური განათლების დანერგვის კონტექსტში.

საქართველოში, მიუხედავად იმისა, რომ ინკლუზიური განათლება ხელმისაწვდომია 2006 წლიდან, ამასთანავე, სისტემატურად ვითარდება და იხვეწება ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული მიდგომები, საგანმანათლებლო სისტემაში კვლავ არსებობს ხარვეზები, რომლებიც საყურადღებოა და განვითარებას საჭიროებს. კერძოდ, კვლავ პრობლემად რჩება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთა ტრანსპორტირება, რომელიც მშობელთა უმრავლესობისთვისაც ერთერთი მტკივნეული საკითხია. მშობელთა დიდ ნაწილს სკოლამდე მისასვლელად რამოდენიმე საზოგადოებრივი ტრანსპორტის გამოცვლა ან სხვა ალტერნატიული მომსახურების გამოყენებისთვის დამატებითი ხარჯების გაწევა უწევთ. სამწუხაროდ, ტრანსპორტირების პრობლემა სახელდება სკოლის ხშირი გაცდენების ან სწავლის ჩამოშორების ერთერთ მთავარ მიზეზად.

საქართველოს განათლების სფერო საერთოდ არ იცნობს მსოფლიოში აქტუალურ დამხმარე საშუალებებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა ეფექტური სწავლებისათვის: ერგოკალმებს, ადაპტირებულ კლავიატურას, სენსორულ შლემებს, კომუნიკაციურ დაფებს და სხვ.

საქართველოში ისევ არსებობს საზოგადოების „დაბალი მოლოდინი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთა მიმართ“. ამის მაჩვენებელია სსიპ ეროვნული გამოცდების ცენტრის პოზიცია, რომელიც წლებია, არ იღებს ვალდებულებას, ადაპტირებული მეთოდების გამოყენებით ჩაატაროს სასკოლო გამოცდები გონებრივი განვითარების მძიმე და მრავლობითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისათვის. შედეგად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეების ხსენებული კატეგორია, საერთო განათლების შეფასების სისტემაში უხილავად რჩება.

არ არსებობს მშობელთა სკოლა და ან სხვა ალტერნატიული მექანიზმი მშობელთა განათლებისთვის. არ არის ხელმისაწვდომი საინფორმაციო რესურსები, კონსულტაციები და საგანმანათლებლო აქტივობები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთა მშობლებისათვის, რაც მათ თავიანთი შვილების განათლებისა და მასთან დაკავშირებული საკითხების შესახებ ცოდნისა და შესაბამისი უნარების გამომუშავების შესაძლებლობას მისცემს.

სახელმწიფო განათლების მთავარი სტრუქტურების ვებგვერდების ხელმისაწვდომობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის არ არის შესწავლილი. თუმცა ნებისმიერი თვალისთვის ადვილად შესამჩნევია, რომ სახელმწიფო ვებგვერდები არ არის ორიენტირებული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა საჭიროებებზე. მაშინ როდესაც ამ გვერდების საშუალებით წყდება საკითხები როგორიცაა ბაღში შესვლა, სკოლის არჩევა და დარეგისტრირება, უმაღლესი განათლების არჩევა და დარეგისტრირება და სხვა. ისეთი გადამონშემის ინდიკატორი, როგორი-

ცაა „ტექსტის კონტენტი“ აბსოლუტურად უგულველყოფილია, ხოლო უნივერსალური ვებგვერდის შექმნის სტანდარტი (WGAG2.0 – ვებგვერდის ხელმისაწვდომობის საერთაშორისო სტანდარტი) საერთოდ არ არის გათვალისწინებული.

საქართველოს განათლების სივრცეში შესამუშავებელია ინდივიდუალური მხარდაჭერის ინსტიტუტი, სასიცოცხლო საჭიროებაა პირადი ასისტირებისა. ასევე დეფიციტია სხვა აუცილებელი კვალიფიციური კადრების კუთხით, როგორიცაა: ოკუპაციური თერაპევტები, ტიუტორები, სურდოპედაგოგები, ტიფლოპედაგოგები, ქცევის (ABA) თერაპევტები, მეტყველების თერაპევტები და სხვა ვიწრო პროფილის სპეციალისტები.

არსებული ვითარებიდან გამომდინარე, კარგად ჩანს, რომ ინკლუზიური განათლების სფერო საქართველოში ჯერ კიდევ განვითარების ეტაპზეა და ის მიზანმიმართულ და კოორდინირებულ მუშაობას საჭიროებს სხვადასხვა მონაწილე აქტორების მხრიდან. აღნიშნულ პროცესში სკოლასა და მის პედაგოგებს უალტერნატივოდ დიდი როლის შესრულება შეუძლიათ, რაც მათ სათანადო კვალიფიკაციასა და მოტივაციის არსებობაზე მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული.

აღსანიშნავია ისიც, რომ სახელმწიფოს გააჩნია სამომავლო ხედვა და გეგმები ინკლუზიური განათლების სფეროს განვითარების მიმართულებით. კერძოდ, ყველა ბავშვის ხარისხიან განათლებასთან დაკავშირებული საკითხები ინკორპორირებულია 2018–2020 წლებისთვის საქართველოს ადამიანის უფლებების დაცვის სამთავრობო სამოქმედო გეგმაში და ითვალისწინებს ხუთ ძირითად მიმართულებას: 1. არაფორმალური განათლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფას; 2. ზოგადი განათლების ხელმისაწვდომობას სხვადასხვა მოწყვლადი ჯგუფების წარმომადგენელი ფორმალური განათლების მიღმა დარჩენილი მოზარდებისა და ახალგაზრდებისთვის; 3. განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის მონაცემთა ბაზებისა და სკოლების მართვის საინფორმაციო სისტემის დახვეწას; 4. მიუსაფარ ბავშვთა და სხვა მოწყვლადი ჯგუფების მიმართ არსებული სტიგმის დაძლევის; 5. ბრალდებული/მსჯავრდებული არასრულწლოვნებისთვის ზოგადი განათლების მიღების ხელშეწყობას.

ფაქტია, რომ ინკლუზიური სისტემები უზრუნველყოფს ყველა ბავშვის უკეთეს განათლებას და მნიშვნელოვან როლს ასრულებს დისკრიმინაციული დამოკიდებულების პოზიტიურად შეცვლაში. ყველა ბავშვისთვის სკოლა არის ადგილი, სადაც მათ ოჯახის გარეთ არსებულ სამყაროსთან პირველად უწევთ სოციალური ურთიერთობის ღრმად განვითარების შესაძლებლობა. ინკლუზიური განათლების განვითარება ხელს უწყობს არამხოლოდ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების საზოგადოებაში ინტეგრაციას, არამედ საფუძველს უყრის ჯანსაღი საზოგადოების ფორმირებას, რომელიც განსხვავებულობას ცნობს როგორც ნორმას, რომელზეც მორგებულია საზოგადოებრივი კანონზომიერებანი.

გამოყენებული ლიტერატურა

ინკლუზიური ადრეული განათლება, ავტორი: ცირა ბარქაია თანავტორები: ანა ჯანელიძე და ნინო ჯიჯავაძე, გაეროს ბავშვთა ფონდი, 2019.

ინკლუზიური განათლება, გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, 2011. http://ncp.ge/files/inclusion%20education/wignebi/inklusiuri_ganatileba.pdf

კონვენცია ბავშვის უფლებების შესახებ (1989), ხელმისაწვდომია <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1399901?publication=0> (მოძიებულია 28.03.2021).

Kauffman, James M. (2020) On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues and International Perspectives, ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაცია (1948.12.10) ოფიციალური თარგმანი ხელმისაწვდომია: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/geo.pdf. (მოძიებულია: 28.03.2021).

საერთაშორისო პაქტი სამოქალაქო და პოლიტიკური უფლებების შესახებ ხელმისაწვდომია: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1398335?publication=0>, (მოძიებულია: 28.03.2021).

სახელმძღვანელო სამოქალაქო საზოგადოების ორგანიზაციებისთვის ინკლუზიური გადაწყვეტილებების მიღებაზე (British Council), 2016, გვ.25.

ინკლუზიური პროფესიული და უმაღლესი განათლება, 2016 წელი, ფონდი ღია საზოგადოება საქართველო.

UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París: Autor, 1994.

თავი 3

ინკლუზიური განათლების სამართლებრივი საფუძვლები და
მარეგულირებელი დოკუმენტები

სარჩევი

შესავალი.....	22
1. საერთაშორისო და ადგილობრივი საკანონმდებლო რეგულირება ინკლუზიურ განათლებაში.....	23
1.1. გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია	23
1.2. სალამანკას დეკლარაცია	26
1.3. ბავშვის უფლებათა კონვენცია	27
2. საქართველო-ევროკავშირის ასოცირების შესახებ შეთანხმება.....	28
3. საქართველოს კონსტიტუცია.....	29
4. ზოგადი განათლების შესახებ კანონი.....	29
5. საქართველოს კანონი დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის შესახებ.....	30
5.2 ტერმინები, რომლებიც არ ქმნიან ნეგატიურ სტერეოტიპებს	32
5.1. ბავშვის უფლებების კოდექსი	32
6. სასამართლო ქეისი.....	35
შეჯამება.....	36
გამოყენებული ლიტერატურა.....	37

შესავალი

განათლება ადამიანის ერთ-ერთი ფუნდამენტური უფლება და მნიშვნელოვანი პირობაა ქვეყნის მდგრადი განვითარებისთვის. შესაბამისად, ხარისხიანი და ხელმისაწვდომი განათლება მიჩნეულია ქვეყნის განვითარების ქვაკუთხედად. განათლება უნდა ემსახურობდეს ადამიანის პიროვნების სრულ განვითარებას, რათა უზრუნველყოფილი იყოს ადამიანის უფლებათა და ძირითად თავისუფლებათა პატივისცემა.. სახელმწიფოში უნდა არსებობდეს სათანადო რაოდენობის საგანმანათლებლო დაწესებულება და საგანმანათლებლო პროგრამა. ამავე დროს, სახელმწიფო ვალდებულია დაადგინოს საგანმანათლებლო დაწესებულებების საქმიანობისა და პროგრამების განხორციელების პირობები.

განათლების უფლება პირველად აღიარეს „ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაციით“ (მუხლი 26). მას მოჰყვა სხვა მრავალი საერთაშორისო სამართლებრივი აქტი, რომელთა შორის აღსანიშნავია საერთაშორისო პაქტი „ეკონომიკური, სოციალური და კულტურული უფლებების შესახებ“ (მე-13 მუხლი), ბავშვის უფლებათა კონვენცია (29-ე მუხლი), ქალთა დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის კონვენცია (მე-10 მუხლი), საერთაშორისო კონვენცია რასობრივი დისკრიმინაციის ყველა ფორმის ლიკვიდაციის შესახებ (მე-7 მუხლი) გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია, რომელიც მკაფიოდ განსაზღვრავს ინკლუზიური განათლების დაგეგმვის პერსპექტივებს და გონივრულ მისადაგებას ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინებით.

საერთაშორისო და ეროვნული კანონმდებლობა უზრუნველყოფს, რომ განათლებისადმი ხელმისაწვდომობა არავის შეეზღუდოს. თუმცა, ფორმალური შეზღუდვების მოხსნა, ან თუნდაც საკანონმდებლო დონეზე გაქრობა, არ ნიშნავს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ბავშვებისათვის განათლებისაკენ მიმავალი გზის სრულად გაკაფვას. განათლების უფლების საყოველთაო აღიარების მიუხედავად, პრაქტიკაში ცალკეული ჯგუფების, მათ შორის, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების პირებისთვის, განათლების უფლებით სარგებლობის შეზღუდვა შეიძლება სხვადასხვა გარემოებათა გამოიწვიოს.

განათლების ინკლუზიური სისტემა გულისხმობს სისტემას, რომელიც უზრუნველყოფს მაღალი ხარისხის განათლების თანაბარ მიწოდებას ადრეული, სკოლამდელი, ზოგადი, პროფესიული და უმაღლესი განათლების პროცესში ჩართული ყველა პირისთვის, მათი ინდივიდუალური საჭიროებებისა

და შესაძლებლობების გათვალისწინებით, გონივრული მისადაგების ან/და უნივერსალური დიზაინის გამოყენებით.

ძირითად პრინციპს, რომელიც საფუძვლად უდევს როგორც ადამიანის უფლებებს, ასევე, ადამიანის უფლებების დაცვაზე დაფუძნებულ მიდგომას, წარმოადგენს დისკრიმინაციის დაუშვებლობა. სასკოლო განათლების სექტორში მრავლად არის დისკრიმინაციის დაუშვებლობის გამოყენების შესაძლებლობები, მათ შორის, ხარისხიანი განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა, სადაც განსაკუთრებული ყურადღება უნდა დაეთმოს დაუცველ ან მარგინალურ ჯგუფებს. აღსანიშნავია ისიც, რომ ეროვნული კანონმდებლობა განათლების მიმართულებით ვითარდება და უზრუნველყოფს განათლების უფლებით სარგებლობას სხვებთან თანაბარ პირობებში, ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე.

დისკრიმინაცია თანასწორობის უფლების დარღვევას ნიშნავს. ის გულისხმობს ადამიანის მიმართ არასამართლიანი და უთანასწორო მოპყრობის გამორიცხვას. დისკრიმინაციად ითვლება საზოგადოების ერთი ჯგუფის მიერ, მეორე ჯგუფის უფლებების შეზღუდვა ან დარღვევა მასზე უპირატესობის დემონსტრირების მიზნით. ინკლუზიური განათლების სისტემაში განსხვავებული მოპყრობა შეიძლება პირს, პირიქით, სხვებთან თანაბარ პირობებშიც კი აყენებდეს. აქედან გამომდინარე, დისკრიმინაცია შესაძლებელია განსხვავებულ მოპყრობაზე უარის თქმითაც განხორციელდეს.

ინკლუზიური განათლება გულისხმობს განათლების უფლების დისკრიმინაციის გარეშე, თანაბარ პირობებში რეალიზებას და განათლების ისეთი სისტემის დანერგვას, რომელიც უზრუნველყოფს მთელი ცხოვრების მანძილზე უწყვეტი განათლების მიღების მისაწვდომობას. ის ემსახურება პიროვნების პოტენციალის სრულ გამოვლენას, ღირსების, საკუთარი თავის შემეცნებასა და თვითრწმენის გაღვივებას, ადამიანის უფლებების, ძირითადი თავისუფლებებისა და ადამიანთა მრავალფეროვნების პატივისცემის განმტკიცებას, შეზღუდული შესაძლებლობის და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა მიერ საკუთარი პიროვნების, ნიჭისა და შემოქმედებითი უნარების განვითარებასა და გონებრივი თუ ფიზიკური შესაძლებლობების მაქსიმალურ გამოვლენას.

ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული დაბრკოლებები აქტიურად განიხილება საზოგადოებაში. სწორედ საკითხის ასეთი აქტუალურობა გვიბიძგებს ამ სფეროში არსებული გამოწვევების სათანადოდ გაანალიზებასა და ეფექტიანი გადაწყვეტილებების მიღებისაკენ.

1. საერთაშორისო და ადგილობრივი საკანონმდებლო რეგულირება ინკლუზიურ განათლებაში

1.1. გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია

შუა 1940-იანი წლებიდან მოყოლებული, საერთაშორისო დონეზე მიღებულ იქნა სხვადასხვა შეთანხმება ადამიანის უფლებების შესახებ, მათ შორის, ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაცია (1948), საერთაშორისო ხელშეკრულება ეკონომიკური, კულტურული და სოციალური უფლებების შესახებ (1966), საერთაშორისო ხელშეკრულება სამოქალაქო და პოლიტიკური უფლებების შესახებ, საერთაშორისო კონვენცია ქალთა დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის შესახებ (1979), ბავშვის უფლებათა კონვენცია (1989), გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია. ზემოთხსენებული კონვენციები რატიფიცირებულია¹ საქართველოს მიერ, თუმცა წინა შეთანხმებებთან შედარებით, გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია გვთავაზობს უფლებების დაცვის უპრეცედენტოდ ძლიერ, გაუმჯობესებულ და სტანდარტიზებულ ხედვას.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები 20 წელზე მეტი ხნის განმავლობაში იბრძოდნენ იმისთვის, რომ მიეღოთ თავიანთი ადამიანის უფლებების კონვენცია. მსოფლიოს მასშტაბით მრავალი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირი და მათი ორგანიზაცია იღებდა მონაწილეობას კონვენციის შინაარსის ჩამოყალიბებაში.

1948 წლიდან, ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაციით დაცულია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებები, ისევე როგორც მსოფლიოს ნებისმიერი ადამიანის. ამ თვალსაზრისით, გაეროს კონვენცია არ ანიჭებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებს რაიმე დამატებით

¹ რატიფიკაცია – სახელმწიფოს უმაღლესი ხელისუფლების ორგანოს მიერ საერთაშორისო ხელშეკრულების დამტკიცება, რომელიც ხელმოწერილია ამ სახელმწიფოს სრულუფლებიანი წარმომადგენლის მიერ, რაც ხელშეკრულებას აძლევს იურიდიულ ძალას – მოხელის სამაგიდო ლექსიკონი / გაეროს განვითარების პროგრამა, თბილისი, 2004, 483 გვ. ISBN 99940-0-063-2; [ფ.ა.] <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=21661>

ან ახალ უფლებებს. თუმცა, საჭირო იყო მოქმედება იმისათვის, რომ ფურცელზე დაწერილი უფლებები ყოველდღიურ რეალობად ქცეულიყო.

2007 წლის 30 მარტს ხელმოსაწერად გაიხსნა გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა კონვენცია. ისტორიაში შეიქმნა პირველი იურიდიული ძალის მქონე დოკუმენტი, რომელმაც მთელი პასუხისმგებლობით დაავალდებულა ხელმომწერი სახელმწიფოები, ხელი შეუწყონ, უზრუნველყონ და დაიცვან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებები. კონვენცია აღიარებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და არმქონე პირთა საზიარო ადამიანურ ბუნებას. კონვენცია წარმოადგენს ადამიანის უფლებათა საერთაშორისო შეთანხმებას, რომელიც შეიქმნა მატერიალური, ინტელექტუალური, ხანგრძლივი ფიზიკური და სენსორული დარღვევების მქონე პირთა მხარდასაჭერად, რათა თავიდან იქნეს არიდებული ის ბარიერები, რომლებსაც აღნიშნული პირები შესაძლოა კონკრეტული ნიშნით გადააწყდნენ საზოგადოებრივ ცხოვრებაში და ამან ხელი შეუშალოს მათ თანასწორ, ეფექტიან და სრულფასოვან მონაწილეობას.

კონვენცია სახელმწიფოებს უწესებს მოთხოვნებს, რათა შეზღუდული შესაძლებლობის პირებმა ისარგებლონ ადამიანის უფლებებით სხვებთან თანაბარ პირობებში. მათ აქვთ თავისუფლების, თანასწორობის, პატივისცემისა და ღირსების ისეთივე უფლება, როგორც ნებისმიერ სხვას. კონვენცია ადამიანის ყველა ძირეულ უფლებას ერთად კრებს (მაგალითად, მუხ. 24 – განათლების უფლება, მუხ. 14 – პიროვნების თავისუფლება და უსაფრთხოება, მუხ.13 -მართლმსაჯულების ხელმისაწვდომობა, მუხ.12 – კანონის წინაშე თანასწორობა, ა.შ) და აღწერს სახელმწიფოების მზაობას იმისთვის, რომ ეს უფლებები სრულყოფილად განხორციელდეს.

კონვენციის 24-ე მუხლი მთლიანად ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და უზრუნველყოფის საკითხს ეხება. კერძოდ, მონაწილე სახელმწიფოები აღიარებენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებას განათლებაზე და თავიანთ ვალდებულებას უზრუნველყონ ინკლუზიური განათლების სისტემის დანერგვა და მთელი ცხოვრების მანძილზე განათლების მიღების მისაწვდომობა, რაც, თავის მხრივ, უნდა ემსახუროდეს:

- პიროვნების პოტენციალის სრულ გამოვლენას, ღირსებისა და საკუთარი თავის პატივისცემის გაღვივებას, ადამიანის უფლებების, ძირითადი თავისუფლებებისა და ადამიანთა მრავალფეროვნების პატივისცემის განმტკიცებას;
- შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა მიერ საკუთარი პიროვნების, ნიჭისა და შემოქმედებითი უნარების განვითარებასა და გონებრივი თუ ფიზიკური შესაძლებლობების მაქსიმალურ გამოვლენას;
- შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უზრუნველყოფას თავისუფალ საზოგადოებაში ეფექტური მონაწილეობის შესაძლებლობებით.

მონაწილე ქვეყნები ასევე უზრუნველყოფენ, რომ არ მოხდეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების გარიყვა ზოგადი განათლების სისტემიდან შეზღუდული შესაძლებლობის გამო და თანაბრად მისაწვდომი იყოს ინკლუზიური, ხარისხიანი და უფასო დანყებითი და საშუალო განათლება მათი საცხოვრებელი ადგილის მიხედვით.

სახელმწიფო ვალდებულია, ხარისხიანი განათლების მიღების ხელშეწყობის მიზნით, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები უზრუნველყოს საჭირო დახმარებით ზოგადი განათლების სისტემის ფარგლებში.

პროგრესული რეალიზების პრინციპი კონვენციის ხელმომწერ ქვეყნებს აძლევს კონვენციით განსაზღვრული მიზნების მისაღწევად მოქნილი ქმედების განხორციელების შესაძლებლობას, თუმცა, ამავე დროს, ის სახელმწიფოებისათვის ითვალისწინებს სამ ფუნდამენტურ ნათლად ჩამოყალიბებულ ვალდებულებას:

1. პატივისცემის ვალდებულება – სახელმწიფოებმა არ უნდა შეზღუდონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებები. მაგალითად, მოსწავლე არ უნდა გაირიცხოს სკოლიდან შეზღუდული შესაძლებლობის საფუძველზე, ისევე, როგორც მოსწავლეს არ უნდა ეთქვას უარი რაიმე კონკრეტული, მათ შორის, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების სტატუსის ნიშნით სკოლაში ჩარიცხვაზე;
2. დაცვის ვალდებულება – სახელმწიფომ ხელი უნდა შეუშალოს მესამე პირების მიერ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირის უფლებების დარღვევას. მაგალითად, სახელმწიფომ უნდა

უზრუნველყოს სკოლებში სათანადო პირობების შექმნა და დაიცვას სასტიკი მოპყრობისა და დამცირებისაგან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი;

3. განხორციელების ვალდებულება – სახელმწიფოებმა უნდა მიიღონ შესაბამისი საკანონმდებლო, ადმინისტრაციული, საბიუჯეტო, იურიდიული და სხვა ცვლილებები, რათა სრულად შეძლონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების რეალიზება.

როდესაც სახელმწიფო ახდენს კონვენციის რატიფიცირებას, ის იღებს ვალდებულებას, გადადგას პრაქტიკული ნაბიჯები და შექმნას გარემო რეალური ქმედებებისთვის. აქედან გამომდინარე ის ვალდებულია დაიცვას, როგორც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები ასევე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირები დისკრიმინაციის ყველა ფორმისგან. ამისათვის უზრუნველყოს საჭირო გონივრული მისადაგება, გააუმჯობესოს კანონები, რომლებიც ახდენს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების დისკრიმინაციას; გადახედოს არსებულ ეროვნულ კანონმდებლობას და წამოაყენოს საკითხი, თუ რა ცვლილებების განხორციელება შეიძლება. ამ უკანასკნელის გათვალისწინებით კი, უზრუნველყოს ინკლუზიური განათლების მიღების შესაძლებლობა თანაბარ პირობებში, ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე გონივრული მისადაგებისა და უნივერსალური დიზაინის პირობებში.

გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა კონვენცია განმარტავს, რას ნიშნავს გონივრული მისადაგება და უნივერსალური დიზაინი.

„გონივრული მისადაგება“ – გულისხმობს ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში იმ აუცილებელი და შესაბამისი მოდიფიკაციებსა და კორექტივებს, რომლებიც არ იწვევს დაუძლეველ და გაუმართლებელ სირთულეებს და უზრუნველყოფს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა თანაბარი უფლებებისა და თავისუფლების ფუნდამენტურ ღირებულებათა რეალიზებას. გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კომიტეტმა დაადასტურა, რომ „არ არსებობს“ გონივრული მისადაგების ფორმულა: „ერთი ზომა, რომელიც ყველას მოერგება“. განათლების (როგორც საჯარო, ასევე კერძო) კონტექსტში კომიტეტმა განაცხადა, რომ „ერთნაირი შეზღუდვის მქონე სხვადასხვა მოსწავლეებს შეიძლება დასჭირდეთ განსხვავებული მისადაგების ტიპები“. კომიტეტი მიიჩნევს, რომ: მისადაგების სახეები შეიძლება მოიცავდეს კლასის ადგილმდებარეობის შეცვლას, შიდა საკლასო კომუნიკაციის სხვადასხვა ფორმის უზრუნველყოფას, ნაბეჭდი შრიფტის, მასალების ან/და ნიშნებით გამოხატული სუბიექტების ზომის გაზრდას, ან ყველა დასარიგებელი საინფორმაციო მასალის ალტერნატიულ ფორმატში მიწოდებას, მოსწავლეებისთვის სტენოგრაფისტის ან თარჯიმნის გამოყოფას ან დამხმარე ტექნოლოგიების გამოყენების საშუალების მიცემას სწავლისა და შეფასების სიტუაციებში. კომიტეტის განცხადებით, გონივრული მისადაგება ასევე შეიძლება იყოს „არამატერიალური“ ხასიათის. ეს შეიძლება მოიცავდეს ისეთ ზომებს, როგორიცაა „მოსწავლისთვის უფრო მეტი დროის მიცემა, ფონური ხმაურის დონეების შემცირება, სენსორული გადატვირთვისადმი მგრძნობელობა, შეფასების ალტერნატიული მეთოდები და სხვ.“ (ა. ბროდერიკი, 2017, თბილისი).

„უნივერსალური დიზაინი“ – გულისხმობს პროდუქტის, გარემოს, პროგრამებისა და მომსახურების ისეთ დიზაინს, რომელიც ყველა ადამიანს აძლევს მისი მაქსიმალური გამოყენების საშუალებას, ადაპტაციისა და სპეციალური დიზაინის გამოყენების აუცილებლობის გარეშე. „უნივერსალური დიზაინი“ არ გამორიცხავს საჭიროების შემთხვევაში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე კონკრეტული ჯგუფის მიერ დამხმარე საშუალებების გამოყენებას.

არსებობს აშკარა კავშირი საქონლის, მომსახურებისა და უნივერსალურად დაპროექტების ვალდებულებასა და გონივრული მისადაგების უზრუნველყოფის მოვალეობას შორის, მიუხედავად იმისა, რომ ეს ორი ერთმანეთისაგან განსხვავებულ ცნებას წარმოადგენს. როგორც ზემოთ აღინიშნა, გონივრული მისადაგების მოვალეობა მოითხოვს სტრუქტურების ინდივიდუალურ ადაპტირებას შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირის მოთხოვნის საფუძველზე. უნივერსალური დიზაინის მიზანია, უზრუნველყოს მაქსიმალური ხელმისაწვდომობა ყველა პირისთვის (შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე და შეზღუდული შესაძლებლობების არმქონე პირებისთვის), მიუხედავად მათი შეზღუდვის ტიპისა, ასაკისა და ა.შ. უნივერსალური დიზაინი წარმოიშვა ხელმისაწვდომი დიზაინის მახასიათებლებიდან და ეფუძნება იმ მოსაზრებას, რომ „კონსტრუქციები ყველასთვის უნდა იყოს სარგებლის მომტანი და არა მხოლოდ რამდენიმე ადამიანისთვის ადაპტირებული“. უნივერსალური დიზაინის შედეგად უნდა მოჰყვეს ისეთი ინდივიდუალური ზომების საჭიროების შემცირება, როგორიცაა გონივრული მისადაგების საშუალებები (ა. ბროდერიკი, 2017, თბილისი).

კონვენციის მონაწილე სახელმწიფოში იმპლემენტაციის პროცესზე ზედამხედველობას ახორციელებს გაეროს ბავშვის უფლებათა კომიტეტი, რომლის წევრებიც არჩეული არიან მონაწილე სახელმწიფოების მიერ.

მონაწილე სახელმწიფოებს აქვთ ვალდებულება გაეროს ბავშვის უფლებათა კომიტეტს დადგენილი პერიოდულობით წარუდგინონ მოხსენებები ქვეყანაში კონვენციის განხორციელების მიზნით მათ მიერ მიღებული ზომებისა და ამ სფეროში მიღწეული პროგრესის შესახებ.

სახელმწიფოს მოხსენების განხილვის შედეგად გაეროს ბავშვის უფლებათა კომიტეტი უფლებამოსილია:

- მოსთხოვოს სახელმწიფოს მოხსენების განვრცობა;
- წარადგინოს ზოგადი ხასიათის წინადადებები და რეკომენდაციები;
- მიმართოს სპეციალიზებულ სააგენტოებს, გაეროს ბავშვთა ფონდს (UNICEF) და სხვა კომპეტენტურ ორგანოებს თხოვნით ტექნიკური თუ ფინანსური დახმარების შესახებ;
- წარუდგინოს შესაბამისი რეკომენდაციები გაეროს გენერალურ ასამბლეას, წინადადებით მიმართოს გენერალურ მდივანს გენერალური ასამბლეის სახელით ცალკეული საკითხების შესასწავლად კვლევის ჩატარების შესახებ;

გაეროს ბავშვის უფლებათა კომიტეტი ინფორმაციას ასევე მოიპოვებს მონაწილე სახელმწიფოებში განხორციელებული ვიზიტების შედეგად. სახელმწიფოების მიერ კონვენციის რეალიზებაში მიღწეული პროგრესის შესახებ დამატებითი ინფორმაციის მიწოდება შეიძლება ეთხოვოდ სპეციალიზებულ სააგენტოებს, გაეროს ბავშვთა ფონდს (UNICEF) და სხვა კომპეტენტურ ორგანოებს.

კონვენციის ბევრი უფლება, მათ შორის ინკლუზიური განათლების უფლება, საჭიროებს სახელმწიფოს მხრიდან გადადგმულ აქტიურ ნაბიჯებს. სწორედ ეს ნაბიჯები აისახება ეროვნული კანონმდებლობის პარამონიზაციით საერთაშორისო კანონმდებლობასთან. საქართველოს პარლამენტმა გაეროს „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა კონვენციას“ 2013 წელს მოაწერა ხელი. აღნიშნული ცვლილება მისასაღმებელი იყო საკანონმდებლო განვითარების თვალსაზრისით, თუ იმასაც გავითვალისწინებთ, რომ მალევე (2014 წელს) მიღებულ იქნა კანონი „დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის შესახებ“, რომელიც თავისთავად უსვამს ხაზს ეროვნულ დონეზე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების დაცულობის საკითხს.

1.2. სალამანკას დეკლარაცია

1994 წელს სალამანკას დეკლარაციამ და 12 წელიწადში (2006 წელს) გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების უფლებათა კონვენციამ მნიშვნელოვნად შეცვალა სპეციალური საჭიროებების მქონე ადამიანთა განათლებისადმი დამოკიდებულება. სალამანკას დეკლარაციით სათავე დაედო ინკლუზიური განათლების მოდელის საყოველთაოდ აღიარების პროცესს. აღნიშნული მოდელის თანახმად ყველა ადამიანი განურჩევლად შესაძლებლობებისა და შეზღუდვებისა განათლებას უნდა იღებდეს თანატოლებთან (უმრავლესობასთან) ერთად. საქართველოში ინკლუზიური განათლება, განათლების რეფორმის ერთ-ერთ პრიორიტეტულ მიმართულებად 2006 წლიდან იქცა. ინკლუზიური განათლება გულისხმობს ყველა ტიპის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების ჩართვას ზოგადსაგანმანათლებლო სასწავლო პროცესში თანატოლებთან ერთად, ასევე შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ინდივიდუალური და/ან მოდიფიცირებული სასწავლო გეგმებით სწავლებას. ინკლუზია არ გულისხმობს მხოლოდ ბავშვების განაწილებას იმ სკოლებში, სადაც ხორციელდება ინკლუზიური განათლება. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ხარისხიანი განათლების მიღებას მეგობრულ გარემოში, სადაც არსებობს მრავალფეროვნება და იგი აღიარებულია როგორც თითოეული მოსწავლის სულიერი გამდიდრების წყარო. მაგრამ, როგორც ნებისმიერი სიახლე, ინკლუზიური განათლების მოდელით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირთა ჩართვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებსა თუ პროფესიულ სასწავლებლებში არ წარმოადგენს მარტივ პროცესს. ის საჭიროებს ახალი რეგულაციების შემუშავებასა და გამოყენებას როგორც პოლიტიკის, ასევე პრაქტიკის დონეზე. მოდელის შემდგომი სრულყოფისთვის კი აუცილებელია უკვე შესრულებული საქმიანობის ეფექტურობის შეფასება და შეფასების საფუძველზე, საჭირო ცვლილებების განხორციელება.

საქართველოში ინკლუზიური განათლების მოდელი პრიორიტეტულია და მიმართულია ყველა ბავშვისთვის თანაბრად ხელმისაწვდომი და არასეგრეგირებული გარემოს შექმნისკენ. ჩვენს ქვე-

ყანაში ზოგადი განათლება და სასკოლო სახელმძღვანელოები უფასოა. შესაბამისად, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის დაწყებითი განათლების მიღების შესაძლებლობა არ იზღუდება პირდაპირი ხარჯების არსებობის გამო. რაც შეეხება ირიბ ხარჯებს, დაკავშირებულს ისეთ საკითხებთან, როგორიცაა ტრანსპორტირება, პერსონალური ასისტენტები, კვება, უმეტესწილად ოჯახის გასაწევია. შეიძლება ითქვას, რომ მთლიანობაში ინკლუზიური განათლების განვითარება არ დგას ერთ ადგილას, 2006 წლიდან საქართველოში თანდათანობით შეიცვალა ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული კანონმდებლობა და ეს ცვლილება დღემდე გრძელდება.

ამრიგად, ადამიანებს ძალიან ბევრი წყარო გვაქვს იმისთვის, რომ კარგად გავერკვიოთ ინკლუზიური განათლების პერსპექტივებსა და გამოწვევებში. ყოველი მათგანი გვასწავლის, რომ ადამიანებმა უნდა დავისახოთ მიზნად სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირებისთვის ხელსაყრელი გარემოს შექმნა და ხელი შევუწყოთ მათ სოციალიზაციის პროცესში, რათა თავი იგრძნონ საზოგადოების სრულფასოვან წევრებად. ამის განსახორციელებლად კი აუცილებელია რომ დავიცვათ მათი უფლებები და საჭიროების შემთხვევაში, არ მოვახდინოთ ინდივიდუალური მიდგომის უგულებელყოფა. აუცილებელია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა დამოუკიდებელი გადაადგილების, ხელმისაწვდომი ფორმით ინფორმაციის მიღებისა და გადაცემის პროცესის უზრუნველყოფა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა და სტუდენტთა განათლების დაფინანსების ადექვატური სისტემების დანერგვა, ფიზიკური გარემოსა და სათანადო მატერიალურ – ტექნიკური საშუალებების უზრუნველყოფა, ჯანმრთელობის დაცვის მომსახურებების, აბილიტაციისა და რებილიტაციის არსებული სერვისების და პროგრამების თანაბარი ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა და სხვა.

1.3. ბავშვის უფლებათა კონვენცია

ბავშვის უფლებების დაცვის პირველი უნივერსალური დოკუმენტი/ბავშვის უფლებების სახელმძღვანელო – ყველა ბავშვის ყველა უფლებას უზრუნველყოფს. ბავშვს არა მხოლოდ განსაკუთრებული დაცვისა და ზრუნვის ობიექტად განიხილავს, არამედ ანიჭებს მას დამოუკიდებელი სამართალსუბიექტის სტატუსს. ამასთან, ავალდებულებს მონაწილე სახელმწიფოებს დაიცვან ბავშვი და იზრუნონ მის კეთილდღეობაზე. კონვენცია აყალიბებს ბავშვის უფლებების დაცვის სტანდარტებს.

გაეროს ბავშვთა უფლებების კონვენციით ხელმოწერი სახელმწიფოები უზრუნველყოფენ მათი იურისდიქციის ფარგლებში მყოფი ყველა ბავშვის წინამდებარე კონვენციით გათვალისწინებულ ყველა უფლებას, რაიმე დისკრიმინაციის გარეშე და ყველა ზომას მიმართავენ ბავშვის, მისი მშობლების, კანონიერი მეურვეების ან ოჯახის სხვა წევრების სტატუსის, საქმიანობის, გამოთქმული შეხედულებების ან მრწამსის საფუძველზე ყველა ფორმის დისკრიმინაციის ან დასჯისაგან ბავშვის დაცვის უზრუნველსაყოფად.

განათლების უფლება საყოველთაო ხასიათისაა და განკუთვნილია იმისათვის, რომ მისით ისარგებლოს ყველამ, განურჩევლად შესაძლებლობებისა, რასისა, ეთნიკური წარმოშობისა, რელიგიისა, სქესისა, ეროვნებისა, სექსუალური ორიენტაციისა, კლასისა ან სხვა რომელიმე ფაქტორისა, რომელიც პიროვნების იდენტურობას განსაზღვრავს. გარდა ამისა, ასეთი განათლება, როგორც ეს განმარტებულია ბავშვის უფლებების შესახებ გაერთიანებული ერების კონვენციაში, უნდა იყოს აგებული იმგვარად, რომ არ შეილახოს მოსწავლის ღირსება და ადამიანის საყოველთაო უფლებები.

მონაწილე სახელმწიფოები აღიარებენ ბავშვის განათლების უფლებას და თანაბარი შესაძლებლობების საფუძველზე, ამ უფლების განხორციელების თანდათანობით მიღწევის მიზნით, აწესებენ სავალდებულო დაწყებით განათლებას, ხელს უწყობენ საშუალო განათლების (როგორც ზოგადის, ისე პროფესიულის) სხვადასხვა ფორმების განვითარებას, უზრუნველყოფენ მის ხელმისაწვდომობას ყველა ბავშვისათვის და აგრეთვე, მიმართავენ ისეთ საჭირო ღონისძიებებს, როგორიცაა უფასო განათლების შემოღება და, აუცილებლობის შემთხვევაში, დამატებითი ფინანსური დახმარების გაწევა.

კონვენციის მონაწილე სახელმწიფოები თანხმდებიან იმაზე, რომ ბავშვის განათლება გამიზნული უნდა იყოს იმისათვის, რათა: ბავშვის პიროვნება, ნიჭი, გონებრივი და ფიზიკური შესაძლებლობები რაც შეიძლება სრული მოცულობით განვითარდეს და ბავშვი მომზადდეს თავისუფალ საზოგადოებაში შეგნებული ცხოვრებისათვის გაგების, მშვიდობის, შემწყნარებლობის, მამაკაცებისა და ქალების თანასწორობის და ხალხთან მეგობრობის სულისკვეთებით, მიუხედავად მათი ეთნიკური და ეროვნული წარმომავლობისა, რელიგიური მრწამსის და სოციალური სტატუსისა.

ბავშვის მიმართ ნებისმიერი ქმედების განხორციელებისა თუ გადაწყვეტილების მიღებისას უპირატესი ყურადღება ეთმობა ბავშვის საუკეთესო ინტერესების დაცვის უკეთ უზრუნველყოფას (მუხლი

3). ეს ეხება როგორც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე, ასევე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებს. ყველაზე მთავარი, რაზეც კონვენცია ამახვილებს ყურადღებას, ნებისმიერ საკითხზე ბავშვის მოსაზრებების და შეხედულებების გათვალისწინებაა (მუხლი 12) ანუ, „ბავშვი უნდა იყოს მოსმენილი“. შესაბამისად, საგანმანათლებლო სფეროში, სადაც შესაძლოა არსებობდეს რეალური ბარიერები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის, მათ მიერ გამოთქმული მოსაზრება, პრეტენზია და შეხედულება გათვალისწინებულ უნდა იქნეს საგანმანათლებლო დაწესებულების მიერ, რათა არ დაირღვეს კონვენციის შესაბამისად აღიარებული პრინციპები და ბავშვმა განათლება მიიღოს სხვებთან თანასწორობის პირობებში, ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე.

გარდა იმისა, რომ საქართველოს მიერ რატიფიცირებულია გაეროს ბავშვთა უფლებების კონვენცია, აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ 2019 წლის 1 სექტემბერს ძალაში შევიდა ბავშვის უფლებათა კოდექსი, ანუ ქვეყანას უკვე გააჩნია ეროვნული კანონმდებლობა, რომელიც ითვალისწინებს ბავშვთა უფლებების კონვენციის პრინციპებს და მის მსგავსად ავალდებულებს სახელმწიფოს ბავშვისთვის უზრუნველყოს ხელმისაწვდომი განათლების სისტემა (ბავშვის უფლებების კოდექსი განხილულია ამავე საკითხავში).

2. საქართველო-ევროკავშირის ასოცირების შესახებ შეთანხმება

2014 წლის 27 ივნისს ხელი მოეწერა „ერთი მხრივ, საქართველოსა და, მეორე მხრივ, ევროკავშირის და ევროპის ატომური ენერგიის გაერთიანებას და მათ წევრ სახელმწიფოებს შორის ასოცირების შესახებ შეთანხმებას“, რომელიც 2014 წლის 18 ივლისს რატიფიცირებულ იქნა საქართველოს პარლამენტის მიერ.

შეთანხმების ხელმოწერი სახელმწიფოები აღიარებენ, რომ ის საერთო ღირებულებები, რომლებსაც ევროკავშირი ეფუძნება: დემოკრატია, ადამიანის უფლებათა და ძირითად თავისუფლებათა დაცვა და კანონის უზენაესობა, ასევე წარმოადგენს პოლიტიკური ასოცირებისა და ეკონომიკური ინტეგრაციის ქვაკუთხედს და გათვალისწინებულია შეთანხმებით. საქართველო, რომელიც აღმოსავლეთ ევროპული ქვეყანაა, ვალდებულია იხელმძღვანელოს ამ ღირებულებებით და ხელი შეუწყოს მათ დამკვიდრებას.

ასოცირების შესახებ შეთანხმების საფუძველზე მონაწილე სახელმწიფოები ვალდებულია იღებენ, რომ გააძლიერონ ხალხთაშორისი კონტაქტები, მათ შორის, სამეცნიერო და ტექნოლოგიური, ბიზნესის, ახალგაზრდობის, განათლებისა და კულტურის სფეროებში თანამშრომლობისა და ინფორმაციის გაცვლის გზით.

განათლების საკითხებზე თანამშრომლობა მიმართულია შემდეგი სფეროების განვითარებისაკენ:

- უწყვეტი განათლების ხელშეწყობა, განათლების ყველა საფეხურის რელევანტურობისა და ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფა, რომელიც წარმოადგენს პიროვნების ზრდისა და საზოგადოებაში რეალიზების უმთავრეს ასპექტს;
- უმაღლესი განათლების ხარისხის ამაღლება იმ საშუალებით, რომელიც თანხვედრაშია ევროკავშირის „უმაღლესი განათლების მოდერნიზაციის დღის წესრიგსა“ (Modernisation Agenda for Higher Education) და „ბოლონიის პროცესთან“.

ბოლონიის დეკლარაციას ევროპის 29 ქვეყნის უმაღლესი განათლებაზე პასუხისმგებელმა მინისტრმა 1999 წლის 19 ივნისს იტალიის ერთ-ერთ უძველეს საუნივერსიტეტო ქალაქში მოაწერა ხელი და აღნიშნულ დოკუმენტზე ხელმოწერით, შესაბამისმა სახელმწიფოებმა გამოხატეს საერთო მზადყოფნა, მონაწილეობა მიეღოთ უმაღლესი განათლების ერთიანი, ევროპული სივრცის ჩამოყალიბებაში.

ბოლონიის დეკლარაციაზე ხელმოწერას წინ უსწრებდა ისეთი დოკუმენტების მიღება, როგორებიცაა: უნივერსიტეტების დიდი ქარტია (1988), ლისაბონის კონვენცია (1997) და სორბონის დეკლარაცია (1998).

ამჟამად ბოლონიის პროცესში ჩართულია ევროპის 47 ქვეყანა. საქართველო აღნიშნულ პროცესს შეუერთდა 2005 წელს, ბერგენის სამიტზე.

3. საქართველოს კონსტიტუცია

ზოგადი განათლების სფეროში საქართველოს კანონმდებლობას შეადგენს საქართველოს კონსტიტუცია, კონსტიტუციური შეთანხმება, საერთაშორისო ხელშეკრულებები და შეთანხმებები, კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, სხვა კანონები და კანონქვემდებარე აქტები.

კონსტიტუცია წარმოადგენს განსაკუთრებული წესით მიღებულ უმაღლესი იურიდიული ძალის მქონე სახელმწიფოს ძირითად კანონს. კონსტიტუცია არეგულირებს საზოგადოებაში პიროვნების სამართლებრივ მდგომარეობას, საჯარო ხელისუფლების ორგანიზაციასა და ფუნქციონირებასთან დაკავშირებულ ურთიერთობებს. კონსტიტუცია რთული მრავალფუნქციური საზოგადოებრივი ინსტიტუტია. ხშირად განმარტავენ, როგორც სახელმწიფოს უზენაეს კანონს, წესების კატალოგს, ინდივიდის გარანტს სახელმწიფოსთან ურთიერთობაში და სხვა.

განათლების უფლებას ეხება საქართველოს კონსტიტუციის 27-ე მუხლი, რომლის თანახმადაც, ყველას აქვს განათლების მიღებისა და მისი ფორმის არჩევის უფლება. განათლების უფლება არის კონსტიტუციით განმტკიცებული ფუნდამენტური ღირებულება, რომელიც პროფესიის დაუფლების წინაპირობა და ცხოვრებაში ინტეგრაციის საშუალებაა. განათლების უფლება სოციალური უფლებების კატეგორიაში მოიაზრება, რაც იმას ნიშნავს, რომ სახელმწიფო იღებს ვალდებულებას, იზრუნოს განათლების განვითარებაზე. ერთი მხრივ, შექმნას განათლებისათვის საჭირო პირობები (საგანმანათლებლო სივრცეები, ინფრასტრუქტურა, განათლების ხარისხის კონტროლი და სხვა), მისცეს ფინანსური შესაძლებლობა ადამიანებს, მიიღონ შესაბამისი განათლება და, ამასთანავე, უზრუნველყოს განათლების ხელმისაწვდომობა ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ხარისხიანი განათლება, როგორც კონკრეტული ინდივიდების, ასევე მთლიანად საზოგადოებისა და სახელმწიფოს განვითარებისთვის, რადგან სწორედ განათლება უქმნის ადამიანებს წარმატებულ მომავალს.

4. ზოგადი განათლების შესახებ კანონი

კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“ აწესრიგებს საქართველოში ზოგადსაგანმანათლებლო საქმიანობის პირობებს, ზოგადი განათლების მართვისა და დაფინანსების პრინციპებსა და წესს, ადგენს ყველა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების (ორგანიზაციულ-სამართლებრივი ფორმის მიუხედავად) სტატუსს, მათი დაფუძნების, საქმიანობის, რეორგანიზაციის, ლიკვიდაციის, აკტორიზაციისა და აკრედიტაციის წესს, აგრეთვე, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების მასწავლებელთა საქმიანობის წარმართვის პირობებსა და წესს.

საქართველოში ზოგადი განათლების სფეროში სახელმწიფო პოლიტიკის ძირითადი მიზნებია მოსწავლის ეროვნული და ზოგადსაკაცობრიო ღირებულებების მქონე, თავისუფალ პიროვნებად ჩამოყალიბებისათვის საჭირო პირობების შექმნა, მოსწავლის გონებრივი და ფიზიკური უნარ-ჩვევების განვითარება, აუცილებელი ცოდნით უზრუნველყოფა, ცხოვრების ჯანსაღი წესის დამკვიდრება, ლიბერალურ-დემოკრატიულ ღირებულებებზე დამყარებული სამოქალაქო ცნობიერების ჩამოყალიბება, მოსწავლის მიერ კულტურულ ფასეულობათა პატივისცემა, ოჯახის, საზოგადოების, სახელმწიფოსა და გარემოს წინაშე უფლება-მოვალეობების გაცნობიერებაში ხელის შეწყობა. მიზნების მისაღწევად სახელმწიფო უზრუნველყოფს ზოგადი განათლების ღიაობას და თანაბარ ხელმისაწვდომობას ყველასთვის მთელი სიცოცხლის განმავლობაში, საჯარო სკოლის დამოუკიდებლობას რელიგიური და პოლიტიკური გაერთიანებებისაგან, ხოლო კერძო სკოლის დამოუკიდებლობას პოლიტიკური გაერთიანებებისაგან, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ძალადობის აღმოფხვრას, ინკლუზიური განათლების დანერგვას და მასწავლებელთა პროფესიის რეგულირებას.

კანონის მიზნებისათვის ინკლუზიური განათლება თანაბრად ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო პროცესის უზრუნველყოფას წარმოადგენს, რომლის ფარგლებშიც ყველა მოსწავლისთვის ხელმისაწვდომია განათლების მიღება ინდივიდუალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და შესაძლებლობის გათვალისწინებით. სახელმწიფო უზრუნველყოფს თითოეული მოსწავლის (მათ შორის, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის) მიერ ზოგადი განათლების საცხოვრებელ ადგილთან მაქსიმალურად ახლოს, სახელმწიფო ან მშობლიურ ენაზე მიღების უფლებას. თუ განსაზღვრული უფლების განხორციელება შეუძლებელია სახელმწიფო დაფინანსების ფარგლებში გაცემული სტანდარტული ვაუჩერის მეშვეობით, სახელმწიფო ასეთ მოსწავლეებს უზრუნველყოფს

გაზრდილი ვაუჩერით¹ ან/და დამატებითი დაფინანსებით საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს მიერ დამტკიცებული შესაბამისი მიზნობრივი პროგრამის ფარგლებში.

საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო გაზრდილი ვაუჩერის ოდენობითა და დამატებითი დაფინანსებით უზრუნველყოფს საჯარო სკოლაში ზოგადი განათლების ღიაობას და მის თანაბარ ხელმისაწვდომობას ყველასთვის მთელი სიცოცხლის განმავლობაში, განათლების და მულტილინგვური განათლების დანერგვას, საჯარო სკოლის მატერიალურ-ტექნიკური, პროგრამული და ადამიანური რესურსების გაუმჯობესებას, მასწავლებლების, დირექციისა და ადმინისტრაციულ – ტექნიკური პერსონალის შრომის შესაბამის ანაზღაურებას, საჯარო სკოლაში ჯანმრთელობისათვის უსაფრთხო გარემოს შექმნას.

ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში მოსწავლის განათლების სახელმწიფო დაფინანსება 12 წლის განმავლობაში გრძელდება. აქედან გამომდინარე, საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტრო უზრუნველყოფს მოსწავლის დაფინანსებას შუფერხებლად ჩაერთოს ინკლუზიური განათლების პროცესში და ისარგებლოს მისთვის საჭირო შესაბამისი ადამიანური რესურსითა და პროგრამებით/სერვისებით.

ზოგადი განათლების შესახებ კანონის 33-ე მუხლის „ზ“ ქვეპუნქტის თანახმად, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულება ვალდებულია შექმნას ინკლუზიური განათლების განხორციელების შესაბამისი პირობები. სკოლა იღებს ყველა საჭირო ზომას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს სხვებთან თანასწორობის საფუძველზე შეუქმნას პირობები, რათა მისთვის ხელმისაწვდომი იყოს ხარისხიანი განათლების მიღების შესაძლებლობა. გარდა ამისა, სკოლა შეიმუშავებს ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და მონიტორინგის წესებს, აგრეთვე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა იდენტიფიკაციის მექანიზმს. სახელმწიფო განსაზღვრავს იმ ჩარჩოს, რომლებშიც ზოგადი განათლების მიღება უნდა მოექცეს. რაც შეეხება ყოველდღიურ სასწავლო პროცესს და სკოლის ცხოვრების მენეჯმენტს, ამ საკითხებში სულ უფრო და უფრო მეტი სიტყვა, პედაგოგიური კოლექტივის გვერდით, უშუალოდ ზოგადი განათლების ბენეფიციარებს, მოსწავლეებსა და მათ მშობლებს ეკუთვნით.

ამგვარად, „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონი ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სავალდებულოს ხდის სამეურვეო საბჭოს არსებობას, რომელშიც, პედაგოგებთან და განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ დანიშნული წევრის გარდა, შედიან მშობლები და მოსწავლეთა თვითმმართველობის წარმომადგენლები, რომელთაც მნიშვნელოვანი ფუნქციები გააჩნიათ.

კანონი, მოსწავლეთა თვითმმართველობების მეშვეობით, თავად მოსწავლეებსაც ანიჭებს სკოლის ფუნქციონირებაში მონაწილეობის საშუალებას. თვითმმართველობებს შეუძლიათ, რეკომენდაციებითა და წინადადებებით მიმართონ სამეურვეო საბჭოს სკოლისთვის მნიშვნელოვან ნებისმიერ საკითხზე.

5. საქართველოს კანონი დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის შესახებ

ამ კანონის მიზანია დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრა და ნებისმიერი ფიზიკური და იურიდიული პირისათვის საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი უფლებებით თანასწორად სარგებლობის უზრუნველყოფა, რასის, კანის ფერის, ენის, სქესის, ასაკის, მოქალაქეობის, წარმოშობის, დაბადების ადგილის, საცხოვრებელი ადგილის, ქონებრივი ან წოდებრივი მდგომარეობის, რელიგიის ან რწმენის, ეროვნული, ეთნიკური ან სოციალური კუთვნილების, პროფესიის, ოჯახური მდგომარეობის, ჯანმრთელობის მდგომარეობის, შეზღუდული შესაძლებლობის, სექსუალური ორიენტაციის, გენდერული იდენტობისა და გამოხატვის, პოლიტიკური ან სხვა შეხედულების ან სხვა ნიშნის მიუხედავად.

¹ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №220/6 – დამატებითი დაფინანსების გამოყოფის წესი 2016 წლის 9 მარტი. ეს წესი აწესრიგებს საჯარო სკოლებისთვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლებისათვის დამატებითი დაფინანსების გამოყოფის წესს <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3206061?publication=0>

საქართველოში აკმადელთა ნებისმიერი სახის დისკრიმინაცია.

პირდაპირი დისკრიმინაცია არის ისეთი მოპყრობა ან პირობების შექმნა, რომელიც პირს საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი უფლებებით სარგებლობისას ამ კანონის პირველი მუხლით გათვალისწინებული რომელიმე ნიშნის გამო არახელსაყრელ მდგომარეობაში აყენებს ანალოგიურ პირობებში მყოფ სხვა პირებთან შედარებით ან თანაბარ მდგომარეობაში აყენებს არსებითად უთანასწორო პირობებში მყოფ პირებს, გარდა ისეთი შემთხვევისა, როდესაც ამგვარი მოპყრობა ან პირობების შექმნა ემსახურება საზოგადოებრივი წესრიგისა და ზნეობის დასაცავად კანონით განსაზღვრულ მიზანს, აქვს ობიექტური და გონივრული გამართლება და აუცილებელია დემოკრატიულ საზოგადოებაში, ხოლო გამოყენებული საშუალებები თანაზომიერია ასეთი მიზნის მისაღწევად.

ირიბი დისკრიმინაცია არის ისეთი მდგომარეობა, როდესაც ფორმით ნეიტრალური და არსით დისკრიმინაციული დებულება, კრიტერიუმი ან პრაქტიკა პირს ამ კანონის პირველი მუხლით გათვალისწინებული რომელიმე ნიშნის გამო არახელსაყრელ მდგომარეობაში აყენებს ანალოგიურ პირობებში მყოფ სხვა პირებთან შედარებით, ან თანაბარ მდგომარეობაში აყენებს არსებითად უთანასწორო პირობებში მყოფ პირებს, გარდა ისეთი შემთხვევისა, როდესაც ამგვარი მდგომარეობა ემსახურება საზოგადოებრივი წესრიგისა და ზნეობის დასაცავად კანონით განსაზღვრულ მიზანს, აქვს ობიექტური და გონივრული გამართლება და აუცილებელია დემოკრატიულ საზოგადოებაში, ხოლო გამოყენებული საშუალებები თანაზომიერია ასეთი მიზნის მისაღწევად.

შევიწროება არის ნებისმიერი ნიშნით პირის დევნა, იძულება ან/და პირის მიმართ არასასურველი ქცევა, რომელიც მიზნად ისახავს ან იწვევს პირის ღირსების შელახვას და მისთვის დამაზინებელი, მტრული, დამამცირებელი, ღირსების შემლახველი ან შეურაცხმყოფელი გარემოს შექმნას.

დისკრიმინაციის ქრილში აქტუალურ საკითხს წარმოადგენს სკოლებში ჩაგვრა (ბულინგი). „ბულინგი“- ეს არის ხანგრძლივი ფიზიკური და ფსიქიკური ძალადობა, ერთი ინდივიდის ან ჯგუფის მხრიდან, მეორე ინდივიდზე. ბულინგი სოციალური მოვლენაა და დამახასიათებელია ძირითადად ორგანიზებული ბავშვთა კოლექტივისათვის, პირველ რიგში კი სკოლისთვის. შესაბამისად, ხშირად ტერმინ ბულინგს სასკოლო ძალადობის სინონიმად იყენებენ. ბულინგი ვლინდება ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ჩაგვრის სხვადასხვა ფორმით. ეს შეიძლება იყოს სისტემატური დაცინვა, მსხვერპლის გარეგნობის ან პიროვნული მახასიათებლების გამო. მასწავლებლების მხრიდან ბულინგი ძირითადად გამოწვეულია ნეგატიური ტერმინებით, რომლითაც მიმართავენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების, ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს.

სამწუხაროდ, ბულინგის მსხვერპლი ყოველთვის არ იწვევს საზოგადოებაში თანაგრძნობას. ბავშვის სისუსტე და მისი ჩაგვრა ზოგიერთ შემთხვევაში გარშემომყოფთა ზიზღსა და მისი გარიყვის სურვილს იწვევს. მოზარდთა გარემოში შეიძლება ჩამოყალიბდეს ნეგატიური დამოკიდებულება სასკოლო ძალადობის მსხვერპლის მიმართ იმ პრინციპით, რომ „ყველაფერში თავადაა დამნაშავე, რადგან წინააღმდეგობას ვერავის უწევს“. თავად ჩაგრული კი ამ შემთხვევაში ძალიან მძიმე მდგომარეობაში ვარდება, ის გრძნობს აბსოლუტურ უიმედობას და სიტუაციის გამოუვალობას, განიცდის სრულ უმწეობასა და დაუძლეველ შიშს როგორც მჩაგვრელის, ისე იმ ახალი დამცირებების მიმართ, რომლებიც ჯერ კიდევ წინ ელის. ის გრძნობს სირცხვილს საკუთარი უმწეობის გამო. ხშირად, მოზარდი-მსხვერპლი ამ მდგომარეობაში საკუთარ თავსაც კი იდანაშაულებს, ფიქრობს, რომ ყველაფერი რაც მის ირგვლივ ხდება, ის ამას ნამდვილად იმსახურებს. ბავშვთა საზოგადოებაში ძალადობის მსხვერპლი შეიძლება გახდეს ნებისმიერი მათგანი, მაგრამ განსაკუთრებით დაუცველები არიან ბავშვები, რომლებიც განსხვავდებიან თავისი თანატოლებისგან როგორც ფიზიკური, ასევე ფსიქიკური მახასიათებლებით. რისკჯგუფში ხვდებიან განსხვავებული ფიზიკური მონაცემების, ხასიათისა და ქცევის მქონე, სხვა ეროვნებისა და რელიგიური მრწამსის მქონე ბავშვები. ბულინგის მოტივაცია კი მრავალფეროვანია: შურისძიება, კონკურენცია, მიუღებლობა და სხვ.

დისკრიმინაციის ამ ფორმის აღმოსაფხვრელად კანონმდებლობა მრავალმხრივ შესაძლებლობას იძლევა. ბავშვის უფლებების დარღვევისთვის ბავშვის მშობელს, მეურვეს ან წარმომადგენელს შეუძლია ბულინგის, ძალადობის, დისკრიმინაციის ფაქტზე მიმართოს სასამართლოს, თუმცა ყველაზე მთავრი ის არის, რომ დღესდღეობით ბავშვს პირადად მიუწვდება ხელი მართლმსაჯულებაზე. ამ საკითხს მკაფიოდ ეხება საერთაშორისო დონეზე აღიარებული ბავშვის უფლებათა კონვენცია და ასევე ეროვნული კანონმდებლობა, ბავშვის უფლებების კოდექსი, რომელიც ახალი გამოწვევაა საქართველოსთვის.

გეგმინები, რომლებიც ქმნიან ნეგატიურ სტერეოტიპებს

ინვალიდი, ხეიბარი, ავადმყოფი, დეფექტური, არასრულფასოვანი, ნორმალური, ჯანმრთელი (შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთან შედარებისას) გონებაჩლუნგი, გონებრივად არასრულყოფილი, დებილი, გიჟი, ბრმა, ბრუციანი, ყრუ-მუნჯი;

5.1 ტერმინები, რომლებიც არ ქმნიან ნეგატიურ სტერეოტიპებს

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირი, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი, ტიპური განვითარების მქონე პირი, გონებრივი განვითარების შეფერხების მქონე პირი, ფსიქიკური პრობლემების მქონე პირი, სულიერი ან ემოციური დარღვევების მქონე პირი, სუსტი მხედველობის მქონე პირი, უსინათლო, სმენის შეზღუდვის მქონე პირი, სმენისა და მეტყველების დარღვევების მქონე პირი.

5.2. ბავშვის უფლებების კოდექსი

2020 წლის 1 სექტემბერს ძალაში შევიდა ბავშვის უფლებების კოდექსი. კოდექსის მიზანს ბავშვის კეთილდღეობის უზრუნველყოფა წარმოადგენს. მიზნის განხორციელებამ ხელი უნდა შეუწყოს სხვადასხვა საკითხის გადაწყვეტას, მათ შორის: ბავშვის უფლებებისა და თავისუფლებების რეალიზებას, ბავშვის საუკეთესო ინტერესების უპირატეს გათვალისწინებას, მისი ღირსების დაცვას, კეთილდღეობის, უსაფრთხოების, სიცოცხლის, ჯანმრთელობის დაცვის, განათლების, განვითარებისა და სხვა ინტერესების რეალიზებასა და დაცვას, ბავშვებისადმი უთანასწორო მოპყრობის გარეშე.

ბავშვის უფლებების კოდექსის მე-5 თავი მთლიანად ეხება ბავშვის უფლებას და ხელმისაწვდომობას ხარისხიან განათლებაზე. სახელმწიფო ვალდებულია უზრუნველყოს ხარისხიანი ადრეული, სკოლამდელი, ზოგადი, პროფესიული და უმაღლესი განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა ყველა ბავშვისთვის, განათლების ინკლუზიური სისტემის დანერგვითა და ქვეყნის საგანმანათლებლო სისტემის საერთაშორისო საგანმანათლებლო სივრცესთან ჰარმონიზაციით.

ძალიან მნიშვნელოვან საკითხს წარმოადგენს ბავშვზე მორგებული მართლმსაჯულების სისტემის არსებობა, რომელიც უზრუნველყოფს ბავშვის ყველა უფლების პატივისცემასა და ეფექტიან რეალიზებას ბავშვის მონაწილეობის, მისი საუკეთესო ინტერესებისთვის უპირატესობის მინიჭების, ბავშვის ღირსების პატივისცემის, უთანასწორო მოპყრობის დაუშვებლობისა და კანონის უზენაესობის პრინციპების საფუძველზე, რომელსაც ახორციელებენ სპეციალიზებული პროფესიონალები და რომელიც ხელმისაწვდომია ბავშვისთვის, მისი ასაკის შესაბამისი, ადვილად აღსაქმელი, სწრაფი, სამართლიანი, თანმიმდევრული, მისი უფლებებისა და საჭიროებებისთვის მორგებული.

ბავშვის უფლებათა კოდექსი ითვალისწინებს ბავშვის უფლებას მართლმსაჯულებაზე. აქედან გამომდინარე თუ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი სკოლის, მასწავლებლების და სხვა პერსონალის მიერ განიცდის დისკრიმინაციას კონკრეტული ნიშნით ან ნიშნის გარეშე, ასევე არის ბულინგის მსხვერპლი, მას ბავშვის უფლებათა კოდექსის მე-13 მუხლის საფუძველზე, საკუთარი უფლებების დასაცავად შეუძლია მიმართოს სასამართლოს ან/და შესაბამის ადმინისტრაციულ ორგანოს და ისარგებლოს მართლმსაჯულების ისეთი სისტემით, რომელიც არის ბავშვისთვის ხელმისაწვდომი, მისი ასაკის შესაბამისი, ბავშვისთვის ადვილად აღსაქმელი, სწრაფი, სამართლიანი, თანმიმდევრული, მისი უფლებებისა და საჭიროებებისთვის მორგებული, ბავშვის ღირსებისა და პირადი ცხოვრების მიმართ პატივისცემის გამომხატველი.

სახელმწიფო ქმნის დანაშაულის შედეგად დაზარალებული ან/და ძალადობის მსხვერპლი ან/და მოწმე ბავშვისთვის ხელმისაწვდომ მხარდაჭერის, ფიზიკური და ფსიქოსოციალური რეაბილიტაციის მოკლე და გრძელვადიან პროგრამებსა და სერვისებს, დამცირებისგან, ხელახალი ტრავმირებისა და ზიანისგან ბავშვის დაცვის, მართლმსაჯულების ხელმისაწვდომობის, გასაჩივრებისა და ზიანის ანაზღაურების მექანიზმებს. სახელმწიფო უზრუნველყოფს დანაშაულის შედეგად დაზარალებული და დანაშაულის მოწმე ბავშვების უფლებების დაცვას და მათი მეორეული ვიქტიმიზაციის ანუ ზიანის მიყენების თავიდან აცილებას, აგრეთვე დანაშაულის შედეგად დაზარალებული ბავშვის ხელახალი ვიქტიმიზაციის თავიდან აცილებას მართლმსაჯულების განხორციელების ყველა სტადიაზე, საქართველოს კანონმდებლობის, მათ შორის, არასრულწლოვანთა მართლმსაჯულების კოდექსის, შესაბამისად.

მართლმსაჯულებაზე ბავშვის უფლების რეალიზებისთვის სახელმწიფომ უნდა უზრუნველყოს შემდეგი ძირითადი გარანტიები:

- ბავშვისთვის ინფორმაციის, კონსულტაციისა და იურიდიული დახმარების ადაპტირებული ფორმით ხელმისაწვდომობა, მათ შორის, სატელეფონო ცხელი ხაზის, ინტერნეტგვერდებისა და სოციალური მედიის სხვა საშუალებების გამოყენებით;
- ბავშვზე მორგებული პროცედურები და მექანიზმები, მათ შორის, საქართველოს სახალხო დამცველისადმი მიმართვის, ადმინისტრაციული საჩივრისა და განცხადების, ადმინისტრაციულ და სამოქალაქო დავებზე სასამართლოსთვის წარსადგენი სარჩელისა და განცხადების ადაპტირებული ფორმები და კომუნიკაციის საშუალებები;
- ბავშვის უფლება, ადმინისტრაციულ წარმოებასა და სასამართლოს მიერ საქმის განხილვის პროცესში მონაწილეობა მიიღოს უშუალოდ ან/და მის მიერ არჩეული წარმომადგენლის მეშვეობით;
- საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი წესით, ბავშვთან დაკავშირებული ადმინისტრაციული ორგანოს ან სასამართლოს გადაწყვეტილების ბავშვზე მორგებული პროცედურით აღსრულება;
- ნებისმიერი საჯარო ან კერძო სამართლის იურიდიული პირის ან ფიზიკური პირის ქმედების ან გადაწყვეტილების ადმინისტრაციული წესით ან/და სასამართლო წესით გასაჩივრებისა და ზიანის ანაზღაურების მოთხოვნის ადაპტირებული მექანიზმები და პროცედურები;
- ბავშვის პერსონალური მონაცემებისა და ოჯახური ცხოვრების დაცვა ადმინისტრაციული წარმოებისა და სასამართლოს მიერ მართლმსაჯულების განხორციელების ყველა სტადიაზე.

ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და მონიტორინგის წესების, აგრეთვე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა იდენტიფიკაციის მექანიზმის დამტკიცების თაობაზე საქართველოს განათლების და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება N16/6 (2018 წლის 21 თებერვალი)

2018 წლის 21 თებერვალს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის მიერ მიღებულ იქნა ბრძანება ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და მონიტორინგის წესების, აგრეთვე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა იდენტიფიკაციის მექანიზმის დამტკიცების თაობაზე, რაც ინკლუზიური განათლების დანერგვის ხელშეწყობის პროცესში, კიდევ ერთ წინ გადადგმულ ნაბიჯს წარმოადგენს. ბრძანებით განსაზღვრული წესით რეგულირების სფეროს მიუკუთვნება: ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და მონიტორინგის წესისა და პირობების ჩამოყალიბება, ასევე საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს და სკოლის უფლებამოსილებებისა და ვალდებულებების შესრულება ინკლუზიური განათლების სფეროში.

ბრძანების 22-ე მუხლი ზედმიწევნით განსაზღვრავს სკოლის ვალდებულებებს. კერძოდ, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის სწავლა/სწავლების ხარისხის უზრუნველყოფის მიზნით, სკოლა ვალდებულია:

- ითანამშრომლოს სსიპ საგანმანათლებლო და სამეცნიერო ინფრასტრუქტურის განვითარების სააგენტოსთან შენობა-ნაგებობის ფიზიკური გარემოს მოწყობის მიზნით;
- ითანამშრომლოს სსიპ – მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრთან ან/და საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი წესით რეგისტრირებულ ფიზიკურ და იურიდიულ პირებთან, რომელთაც საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი წესით, სკოლის დირექციის წარმომადგენლების, მასწავლებლების, ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტების პროფესიული განვითარების მიზნით მოპოვებული აქვთ მასწავლებლის მომზადებისა და პროფესიული განვითარების საგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელების უფლება;
- დაიწყოს ზრუნვა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის შესაბამისი საგანმანათლებლო გარემოს შექმნაზე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების სტატუსის მქონე პირის სკოლაში ჩარიცხვისთანავე, ან მოსწავლისათვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სტატუსის მინიჭებისთანავე;
- მიმართოს სამინისტროს შესაბამისი მოთხოვნით ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტის საჭიროების შემთხვევაში, საჭიროების იდენტიფიცირებიდან 1 კვირის ვადაში საქართველოს კანონმდებლობით დადგენილი წესით;

- ხელი შეუწყოს სმენის დარღვევის მქონე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სპეციალურ მასწავლებლს შესტური ენის შესწავლაში;
- განახორციელოს ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული ღონისძიებები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისათვის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შექმნის მიზნით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების სტატუსის მქონე პირის სკოლაში ჩარიცხვისთანავე ან მოსწავლისათვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სტატუსის მინიჭებისთანავე;
- უზრუნველყოს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის კანონიერი წარმომადგენლის ინფორმირება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლის სასწავლო პროცესთან დაკავშირებით, არანაკლებ სამ თვეში ერთხელ;
- უზრუნველყოს სკოლაში ინკლუზიური განათლების განხორციელების სამოქმედო გეგმის შემუშავება და დამტკიცება, ასევე სკოლის ბიუჯეტში ინკლუზიური განათლების განხორციელების სამოქმედო გეგმის დანერგვისათვის შესაბამისი ასიგნებების გათვალისწინება სკოლაში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლის არსებობის შემთხვევაში;
- განახორციელოს ამ წესითა და საქართველოს კანონმდებლობით გათვალისწინებული სხვა უფლებამოსილებები.

გარდა ამისა, კანონი, სკოლასთან მიმართებით არეგულირებს სათანადო კვალიფიკაციის მქონე პირების მობილიზებისა და მათი საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვის ვალდებულებას, კერძოდ როგორცაა: სპეციალური მასწავლებელი, მასწავლებელი, მობილობისა და ორიენტაციის სპეციალისტი, ოკუპაციური თერაპევტი, ენისა და მეტყველების სპეციალისტი, ფსიქოლოგი, შესტური ენის თარჯიმანი, შესტური ენის სპეციალისტი, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირის ასისტენტი. თითოეულ მათგანს თავისი ფუნქცია და ვალდებულება აქვს სპეციალური საჭიროების მქონე პირებთან მუშაობისას ინკლუზიური განათლების პროცესში.

სკოლაში ინკლუზიურ განათლებაზე ხორციელდება გარე და შიდა მონიტორინგი. ინკლუზიურ განათლებაზე შიდა მონიტორინგს ახორციელებს სკოლა სასწავლო წლის განმავლობაში ერთხელ დირექტორის მიერ გამოცემული ინდივიდუალურ-სამართლებრივი აქტის საფუძველზე. ინკლუზიურ განათლებაზე გარე მონიტორინგს წარმართავს სამინისტრო ან/და სამინისტროს მიერ განსაზღვრული შესაბამისი ორგანო/ორგანიზაცია, როგორც სკოლის წინასწარი შეტყობინებით, ასევე შეტყობინების გარეშე. გარე მონიტორინგის განხორციელების შედეგად საქართველოს კანონმდებლობის დარღვევის გამოვლენისა და სკოლის მიერ მისი გამოუსწორებლობის შემთხვევაში, სამინისტროს შესაბამისი სტრუქტურული ქვედანაყოფი უფლებამოსილია მიმართოს სამინისტროს შიდა აუდიტის დეპარტამენტს.

საჯარო სკოლებისთვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლებისათვის დამატებითი დაფინანსების გამოყოფის წესის დამტკიცების თაობაზე 2016 წლის 9 მარტს მიღებულ იქნა საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №20/ნ. ეს წესი აწესრიგებს საჯარო სკოლებისთვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლებისათვის დამატებითი დაფინანსების გამოყოფის წესს. სამინისტრო ელექტრონული ფორმით იღებს ინფორმაციას საჯარო სკოლებისა და სპეციალური საგანმანათლებლო მოსწავლეების შესახებ (საიდენტიფიკაციო მონაცემების ჩათვლით). აღნიშნულის გათვალისწინებით საჯარო სკოლებს ყოველწლიურად გამოეყოფა დამატებითი დაფინანსება შემდეგი ოდენობით:

- 1-იდან 5-ის ჩათვლით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლების ხელშეწყობისთვის – 7,200.0 ლარი;
- 6-იდან 10-ის ჩათვლით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლების ხელშეწყობისთვის – 13,200.0 ლარი;
- 11-იდან 15-ის ჩათვლით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლების ხელშეწყობისთვის – 19,200.0 ლარი;
- 16-იდან 20-ის ჩათვლით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლების ხელშეწყობისთვის – 25,200.0 ლარი;
- 21-იდან 25-ის ჩათვლით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლების ხელშეწყობისთვის – 31,200.0 ლარი;

- ვ) 26-ზე მეტი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლების ხელშეწყობისთვის – 37,200.0 ლარი.

აქედან გამომდინარე შეიძლება ითქვას, რომ სკოლას, რომელსაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების პირი ჰყავს, ვალდებულია დამატებითი დაფინანსების ფარგლებში უზრუნველყოს ყველა ინდივიდუალური საჭიროების დაკმაყოფილება, რაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს გააჩნია. სკოლის უარი ამ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების პირთა სავალდებულო მოთხოვნების დაკმაყოფილების თაობაზე შესაძლოა განხილულ იქნეს პირადი და არაობიექტური ინტერესის გამომხატველად. სკოლა, დირექტორი და სხვა საგანმანათლებლო სივრცეში დასაქმებული პირი, რომელიც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა საჭიროებისთვის გამოყოფილ თანხებს იყენებს სათავისოდ, შესაძლოა, დადგეს მათი სამსახურებრივი პოზიციიდან გათავისუფლების საკითხი და მიეცეს პასუხისმგებლობა.

6. სასამართლო ქეისი

(საერთაშორისო პრაქტიკის მაგალითზე)

განათლებასთან მიმართებით მნიშვნელოვანია ამ კუთხით განვიხილოთ ცნობილი შემთხვევები:

1. საქმეში D.H. and others v. the Czech Republic ბოშა განმცხადებლების საჩივარი, რომ მათი შვილები ბოშური წარმომავლობის გამო ძირითადი საგანმანათლებლო სისტემიდან ამორიცხეს და გადაიყვანეს იმ ბავშვებისათვის შექმნილ „სპეციალურ“ სკოლებში, სადაც ის მოსწავლეები იღებდნენ განათლებას, რომლებსაც სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები ჰქონდათ. ბოშა ბავშვების „სპეციალურ“ სკოლებში გადაყვანას წინ უძღოდა ტესტირება ინტელექტუალური შესაძლებლობების დასადგენად. ამ, ერთი შეხედვით, „ნეიტრალური“ პრაქტიკის მიუხედავად, ტესტირების ბუნების გამო, ბოშა ბავშვებისთვის გაცილებით რთული აღმოჩნდა დამაკმაყოფილებელი შედეგის მიღწევა და ძირითად საგანმანათლებლო სისტემაში შესვლა. ევროპულმა სასამართლომ ეს დამტკიცებულად ჩათვალა სტატისტიკურ მონაცემებზე დაყრდნობით, რომელთა თანახმადაც, „სპეციალურ“ სკოლების მოსწავლეთა განსაკუთრებით დიდი წილი ბოშა ბავშვებზე მოდიოდა. განმცხადებლების მიერ წარმოდგენილი სტატისტიკური მონაცემები ასახავდა მდგომარეობას მხოლოდ მათ გეოგრაფიულ არეალში, სადაც სპეციალური სკოლების მოსწავლეთა 50-56 % ბოშები იყვნენ, თუმცა, ეს მაჩვენებლები შეადგენდა განათლებაში ჩართული მთლიანი მოსახლეობის მხოლოდ 2%-ს. მთავრობათაშორისი წყაროებიდან მოპოვებული სტატისტიკური მონაცემების თანახმად, ქვეყნის მასშტაბით სპეციალურ სკოლების მოსწავლეთა 50-90 % ბოშები იყვნენ. ევროპულმა სასამართლომ დაადგინა: ამ მონაცემებით, მათში დაშვებული უზუსტობების მიუხედავად, ვლინდებოდა, რომ აღნიშნული ღონისძიების შედეგად, სპეციალურ სკოლებში გადაყვანილი ბოშა ბავშვების რაოდენობა „არაპროპორციულად მაღალი“ იყო მთლიან მოსახლეობაში მათი პროპორციული წილის გათვალისწინებით.

ადამიანის უფლებათა ევრომთავრობის მტკიცებით, „სპეციალური“ სკოლების სისტემა შემოიღეს იმ მიზნით, რომ ბოშა ბავშვები განათლების მიღებაში დახმარებოდნენ ენობრივი სირთულეების გადალახვისა და სკოლამდელი განათლების არარსებობის შევსებით. თუმცა, ევროპულმა სასამართლომ დაადგინა, რომ საკითხი: განსახილველი პოლიტიკა ბოშა ბავშვებისთვის იყო შექმნილი თუ არა, არარელევანტური იყო. დისკრიმინაციის დასამტკიცებლად, აუცილებელი გახლდათ იმის ჩვენება, რომ აღნიშნულმა პრაქტიკამ ბოშა ბავშვებზე არაპროპორციული და უარყოფითი ზეგავლენა მოახდინა. სასამართლომ დაადგინა, რომ ეს იყო არაპირდაპირი დისკრიმინაცია (ECtHR, D.H. and others v. the Czech Republic [GC] (N 57325/00), 13 ნოემბერი, 2007).

2. საქმეში Oršuť and others v. Croatia ზოგიერთ სკოლაში შექმნეს კლასები, რომლებშიც უფრო შემცირებული პროგრამა შეიტანეს, ვიდრე სხვა კლასებში იყო. განმცხადებლები ამტკიცებდნენ, რომ ამ კლასებში არაპროპორციულად მაღალი რაოდენობის ბოშა სტუდენტი სწავლობდა და, შესაბამისად, ეს იყო არაპირდაპირი დისკრიმინაცია ეთნიკურობის საფუძველზე. მთავრობა ამტკიცებდა, რომ ეს კლასები კომპლექტებოდა ხორვატიული ენის ცოდნის დონის მიხედვით და როგორც კი სტუდენტი ამ ცოდნას სრულყოფდა, ის კვლავ ძირითად კლასებში გადაჰყავდათ. ევროპულმა სასამართლომ დაადგინა, რომ D.H.-ის საქმისგან განსხვავებით, მხოლოდ სტატისტიკა დისკრიმინაციის პრეზუმფციას არ ქმნიდა. ერთ-ერთ სკოლაში მოსწავლეთა 44% ბოშები იყვნენ და 73% მხოლოდ ბოშებით დაკომპლექტებულ კლასებში სწავლობდა. მეორე სკოლაში მოსწავლეთა 10% იყო ბოშა და აქედან 36% მხოლოდ ბოშებით დაკომპლექტებულ კლასებში სწავლობდა. ამით მტკიცდებოდა, რომ არ არსებობდა განცალკევებულ კლასებში ბოშების ავტომატურად განთავსების ზოგადი

პოლიტიკა. თუმცა, ევროპულმა სასამართლომ განაცხადა, რომ შესაძლებელი გახლდათ არაპირდაპირ დისკრიმინაციაზე მსჯელობა სტატისტიკურ მონაცემებზე დაყრდნობის გარეშე. ფაქტი იყო, ხორვატიული ენის არასაფუძვლიანად ცოდნის გამო ბავშვების ცალკე კლასებში განთავსების ღონისძიება მხოლოდ ბოშა მოსწავლეების მიმართ გამოიყენებოდა. შესაბამისად, ეს წარმოშობდა განსხვავებული მოპყრობის პრეზუმფციას (ECtHR, *Oršuš and others v. Croatia* [GC] (#15766/03), 16 მარტი, 2010).

ევროკავშირის სამართალი ლავირებად ობიექტურ/სუბიექტურ მიდგომას ამკვიდრებს. პირველი, იმის დასადგენად, მოხდა თუ არა შევიწროება, გამოიყენება მოპყრობის აღქმა მსხვერპლის მიერ. მეორე, იმ შემთხვევაშიც კი, როცა მსხვერპლმა რეალურად ვერ იგრძნო შევიწროება, ის შესაძლოა მაინც დადგინდეს, თუ განმცხადებელი განსახილველი ქმედების სამიზნეა. დისკრიმინაციის აკრძალვის ყველა დირექტივაში მითითებულია, რომ „დისკრიმინაციისკენ მოწოდება“ „დისკრიმინაცია“.

შეჯამება

ინკლუზიური განათლების პრაქტიკის ანალიზისას შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოში ინკლუზიური განათლების მოდელი პრიორიტეტულია და მიმართულია ყველა ბავშვისკენ თანაბრად ხელმისაწვდომი და არასეგრევირებული გარემოს შექმნისაკენ. ინკლუზიური განათლება აღიარებს მრავალფეროვნებას და სწავლების პროცესში მოსწავლეებისთვის განსხვავებულობის აუცილებლობას. განსხვავებული საგანმანათლებლო შესაძლებლობების და საჭიროების მქონე მოსწავლეების განათლება, რასაკვირველია, სწავლების განსხვავებული მიდგომების, სტრატეგიებისა და მეთოდების გამოყენებას გულისხმობს. ყველას მიმართ სწავლებისა და ქცევის მართვის ერთნაირი სტრატეგიების გამოყენება უარყოფს ბავშვებს შორის განსხვავებულობას და მათ ინდივიდუალობას. განსხვავებული საგანმანათლებლო შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებთან სწავლების ერთნაირი სტრატეგიების გამოყენება (მსგავსი ინსტრუქციები მასალის ახსნისას, იდენტური საშინაო დავალებები, თანაბარი დრო დავალების შესასრულებლად) ვერ უზრუნველყოფს ერთნაირ სასწავლო შედეგს ყველა მოსწავლესთან. შესაბამისად, განათლების სისტემაში სკოლა წარმატებულად ითვლება, თუ მას მოსწავლეთა ინდივიდუალური განსხვავებულობის მიმღებლობა გააჩნია და შესწავს უნარი ყველა მოსწავლე განურჩევლად უზრუნველყოს შესაბამისი განათლებით. სწორად დაგეგმილი ინკლუზიური განათლების პირობებში, ყველა მოსწავლე ეძლევა შესაძლებლობა საკუთარი პოტენციალის სრულად რეალიზებისთვის.

ინკლუზიური განათლების დანერგვა სკოლისგან მოითხოვს შემდეგს:

- საგანმანათლებლო პროცესში ჩართულმა ყველა პირმა უნდა მიმართოს ერთობლივ ძალისხმევას ინკლუზიური განათლების დასამკვიდრებლად სკოლის სივრცეში;
- ინკლუზიურმა გარემომ უნდა აღიაროს და გაითვალისწინოს მოსწავლის მრავალფეროვანი საჭიროებები;
- სკოლამ უნდა შეძლოს სწავლის განსხვავებული სტილით და შესაბამისი სტრატეგიის გამოყენებით სწავლების უზრუნველყოფა;
- სკოლის გარემომ უნდა შეძლოს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების შესაბამისი მხარდაჭერა; საჭიროების შემთხვევაში უზრუნველყოს მოსწავლისთვის სპეციალისტების დახმარება;
- სკოლა დაინტერესებული უნდა იყოს პედაგოგების უწყვეტი პროფესიული განვითარებით და მომზადებით, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთათვის შესაბამისი მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად;
- სკოლას უნდა ჰყავდეს მოტივირებული პედაგოგები, რომლებსაც უწყვეტი ურთიერთობა ექნებათ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების მშობლებთან და უზრუნველყოფენ მშობელთა აქტიურ ჩართულობას და თანამონაწილეობას მათი შვილების სწავლის პროცესში.
- დაბოლოს, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულება უნდა მოქმედებს სერთაშორისო სტანდარტებით აღიარებული პრინციპების საფუძველზე და ეროვნული კანონმდებლობით განსაზღვრული მოთხოვნების შესაბამისად.

გამოყენებული ლიტერატურა

- გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4923984>
- ბავშვის უფლებათა კონვენცია <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1399901>
- ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაცია
<http://www.parliament.ge/uploads/other/137/137343.pdf>
- სალამანკას დეკლარაცია <https://www.dinf.ne.jp/doc/english/intl/apddp/16.html>
- სამოქალაქო და პოლიტიკური უფლებების საერთაშორისო კონვენცია
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1398335>
- ეკონომიკური, სოციალური და კულტურული უფლებების საერთაშორისო კონვენცია
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1483577?publication=0>
- ქალთა წინააღმდეგ დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის საერთაშორისო კონვენცია
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3860268>
- ასოცირების შესახებ შეთანხმება, ერთი მხრივ, საქართველოსა და, მეორე მხრივ, ევროკავშირს და ევროპის ატომური ენერგიის გაერთიანებას და მათ წევრ სახელმწიფოებს შორის
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2496959>
- საქართველოს კონსტიტუცია <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/30346>
- საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248>
- ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და მონიტორინგის წესების, აგრეთვე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა იდენტიფიკაციის მექანიზმის დამტკიცების თაობაზე
<https://matsne.gov.ge/document/view/4007539?publication=1>
- ბავშვის უფლებათა კოდექსი <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4613854?publication=1>
- დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის შესახებ საქართველოს კანონი
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2339687>
- საჯარო სკოლებისთვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლებისათვის დამატებითი დაფინანსების გამოყოფის წესის დამტკიცების თაობაზე ბრძანება <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2228048>
- გონივრული მისადაგება „შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების შესახებ გაეროს კონვენციის“ მიხედვით: საქართველოს რეალობა, დოქტორი ანდრეა ბროდერიკი, მაისი 2017 <http://ewmi-prolog.org/images/files/4932RepotonReasonableAccommodationinGeorgia-Geo.pdf>

სასამართლო ქეისები

- ECtHR, D.H. and others v. the Czech Republic [GC] (N 57325/00), 13 ნოემბერი, 2007
<file:///C:/Users/MCHARB-1/AppData/Local/Temp/CASE-OF-D.H.-AND-OTHERS-v.-THE-CZECH-REPUBLIC-Georgian-Translation-by-the-COE-Human-Rights-Trust-Fund.pdf>
- ECtHR, Oršuš and others v. Croatia [GC] (#15766/03), 16 მარტი, 2010.

მზია წერეთელი
თამარ მაღლაკელიძე
მარიამ რევიშვილი

თავი 4

ინკლუზიური განათლების ძირითადი მიდგომები

სარჩევი

შესავალი.....	39
1. განსხვავებულობის და მრავალფეროვნების გაგება.....	40
2. ინკლუზიის საფუძვლები ნეოლიბერალური განათლების რეფორმის ეპოქაში.....	41
3. შეზღუდული შესაძლებლობები და ნეოლიბერალიზმი.....	43
4. რადიკალური ინკლუზიური განათლების მიდგომა.....	44
5. რედუქციონისტური და რადიკალური მიდგომების ანალიზი სტანდარტულ კურიკულუმთან მიმართებაში.....	45
6. კრიტიკულად მნიშვნელოვანი ფსიქოლოგიური თეორია.....	46
7. იარლიყის თეორია.....	46
8. ფსიქოლოგიური ინკლუზია, როგორც ადამიანის ძირითადი მოთხოვნილება.....	47
9. ფსიქოლოგიური ინკლუზია და აკადემიური მიღწევა.....	49
10. პარადიგმის ცვლილება, ინკლუზიური განათლება საქართველოში.....	50
შეჯამება:.....	51
გამოყენებული ლიტერატურა:.....	52

შესავალი

ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ ინკლუზიური განათლების ძირითად მიდგომებს. ყურადღებას გავამახვილებთ თუ როგორ ყალიბდება საზოგადოებაში განსხვავებულობისა და მრავალფეროვნების შესახებ აღქმები. განვიხილავთ განსხვავებულობის და შეზღუდული შესაძლებლობების შესახებ არსებულ ორ დაპირისპირებულ ხედვას: სამედიცინო მოდელს, რომელიც ინდივიდთა განსხვავებულ შესაძლებლობებს, უნარებს და მიღწევებს დეფიციტის პერსპექტივიდან განიხილავს და მეორეს მხრივ, შემოგთავაზებთ მეტად პოზიტიურ მიდგომას – ინკლუზიური განათლებას, რომელიც ორიენტირებულია ყველა ტიპის, უნარის, შესაძლებლობების, გამოცდილებისა და სოციო-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლის პირადი პოტენციალის განვითარებაზე. ჩვენ შევხებით ინკლუზიური განათლების განვითარებისა და ჩამოყალიბების ისტორიულ მომენტებს, როგორც საერთაშორისო, ისე ადგილობრივ დონეზე. განვიხილავთ თუ რა გზა გაიარა ინკლუზიურმა განათლებამ საქართველოში, მიმდინარეობს ძირითად საკანონმდებლო დოკუმენტებს, რომლებიც დღესდღეობით, ინკლუზიური განათლების პროცესს აწესრიგებს ქვეყანაში. შევხებით ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და განხორციელების მნიშვნელობას საგანმანათლებლო სივრცეში და შემოგთავაზებთ ინკლუზიური განათლების 7 ძირითად პრინციპს. თავში განხილულია ბიო-ეკოლოგიური თეორია, როგორც ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და ეფექტური ფუნქციონირების პოლისტური ჩარჩო. და ბოლოს, სფეროში ჩატარებულ კვლევებზე დაყრდნობით განვიხილავთ ინკლუზიური განათლების დადებით ეფექტებს მოსწავლის კეთილდღეობის, სკოლასთან მიკუთვნებულობისა და კარგად ყოფნის განცდაზე.

1. განსხვავებულობის და მრავალფეროვნების გაგება

„წახმოიდგინეთ თითოეული ბავშვი, ხოგოხც ხე, ხომელიც ვითაჩდება თავისებულებად. თითოეულ მათგანს ახასიათებს ქეჩქის განსხვავებული სისქე, გოგების გაშლა და ფოთლების, ყვავილებისა თუ კაკლის თავისებულებები მოხთულობა, ისეთი, ხოგოხიც მხოლოდ მისთვისაა დამახასიათებელი. ჩვენი შეხედულებისამებ, მოხადეხი თანასწორობა მოითხოვს, ხომ ახ ვედოფოთ, ხომ თითოეული ხე გაიზიდება და აყვავდება სხვისი მოდოფინის შესაბამისად.“

ჯონ დივი

განსხვავებულობა და მრავალფეროვნება თანამედროვე საგანმანათლებლო სისტემებისთვის მსგავსებებისა და სხვაობების ორგანიზების მთავარი პრინციპია. ის მოიცავს გაგებას, რომ ადამიანები არიან უნიკალურები და, ამავე დროს, მსგავსები ადამიანური ბუნებით. ასაკი, ეთნიკურობა, რასა, სქესი, სექსუალური ორიენტაცია, შესაძლებლობები/შეზღუდული შესაძლებლობები, სოციალური კლასი, ეკონომიკური მდგომარეობა, ენა, რელიგიური შეხედულებები, რწმენა და გეოგრაფიული არეალი მრავალფეროვნების ნაწილია. ეს ნეიტრალური მდგომარეობაა, რომელიც არ აფასებს ბუნებას მსგავსებებისა და განსხვავებულობის კუთხით. განსხვავებულობას სხვადასხვა კონტექსტი ეძლევა სოციალური პერცეფციების, მოლოდინებისა და სტრუქტურების შესაბამისად, რომელიც პრივილეგიას ანიჭებს სპეციფიკურ მახასიათებლებსა და იდენტობას, იმავდროულად უგულებელყოფს „სხვებს“ და მათ მართ დისკრიმინაციულია. განსხვავებულობა აღქმულია როგორც „ჩვენ“ და „სხვების“ კატეგორიებად დაყოფა. ეს ჩვენ მიერ სხვების აღქმაზე, საკუთარი იდენტობისა და საკუთარი მეს გაგებაზე გავლენას ახდენს, თუ როგორ ურთიერთობაში ვართ საზოგადოების დანარჩენ წევრებთან და როგორ ვმონაწილეობთ სხვადასხვა ჯგუფში.

მრავალფეროვნების მცდარი გაგება ეფუძნებოდა შეზღუდულ წარმოდგენებს, როცა განსხვავებულობა დომინანტი კულტურისგან გამორჩეულის, „სხვანაირის“ სინონიმად აღიქმებოდა, სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ეს იყო ნორმიდან გადახრის მაჩვენებელი.

რა თქმა უნდა, მრავალფეროვნებას განათლების სისტემაშიც ვხვდებით და გვანტერესებს სფეროში სხვადასხვა მიდგომის სწორად დანერგვის პროცესი. რეიგანი, ვოლტონი და ოსმანი გამოყოფდნენ ორ მსგავს მიდგომას: **აღნიშვნა და ასიმილაცია**. ჩვენ აღვნიშნავთ სხვადასხვა ჯგუფის მნიშვნელოვან, განსაკუთრებულ დღეებს, მოვლენებსა და სივრცეებს. მაგალითად, შშმ მოსწავლეებისთვის სკოლები აწყობენ სპეციალურ ღონისძიებას 3 დეკემბერს, რადგან ეს დღე შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა საერთაშორისო დღეა. აღნიშვნის პროცესში სოციუმი იდენტიფიცირებას ახდენს და აზიარებს, რა არის მნიშვნელოვანი. მსგავსი დღეები ქმნის კარგ გამოცდილებას მონაწილეებისთვის, თუმცა, ნაკლებად ცვლიან შშმ მოსწავლეების გამოცდილებას.

ასიმილაციის მიზანი კორექციაა, სხვა სიტყვებით, ასიმილაცია უარყოფს განსხვავებულობას და ცდლობს ის ნორმის ფარგლებში გააერთიანოს. ინდივიდები და ჯგუფები უნდა „მიიღონ“ სოციუმში, თუმცა, ამ პროცესში ინდივიდუალიზმი შეიძლება უარყოფილი იყოს, ან განიხილებოდეს, როგორც გამოსასწორებელი პრობლემა.

ხშირ შემთხვევაში საგანმანათლებლო სფეროში შეზღუდული შესაძლებლობა და განსხვავებულობა აღიქმება, როგორც განსაკუთრებული მხარდაჭერის აუცილებლობა, როდესაც პირი სხვა პროფესიონალსა თუ პრაქტიკოსზეა დამოკიდებული. ასეთ მოსწავლეებს ერთნაირი იარაღი ენიჭება. მინოუ გვთავაზობს განსხვავებულობის დილემას. უმეტესად საგანმანათლებლო სისტემები ითხოვენ დიაგნოზს მოსწავლეებისთვის სპეციალური მხარდაჭერის აღმოსაჩენად. რაც შეიძლება ინვესტდეს ამ მოსწავლეების სტიგმატიზებასა და დისკრიმინაციას. არც ისე შორეულ წარსულში სწორედ ამიტომ აკრავდნენ პირებს „განსხვავებულის“ იარაღს, რაც მათ საგანმანათლებლო და ცხოვრებისეულ პირობებზე უარყოფითად აისახებოდა. ეს საფუძველს უყრის რწმენას, რომ შშმ მოსწავლეებს არ შეუძლიათ სხვა მოსწავლეების მსგავსად შეასრულონ დავალებები. ეს წარმოადგენს შეზღუდული შესაძლებლობების შეფასების პიროვნულ/სამედიცინო მოდელს, რომელიც ადრეულ წლებში იყო გაბატონებული. **სამედიცინო მოდელის** თანახმად, პიროვნება ერგება საზოგადოებას და უგულებელყოფილია მისი საჭიროებები, მაშინ როცა, სოციალური მოდელი გვთავაზობს გაგებას, რომ საზოგადოება და გარემო უნდა შეიცვალოს შეზღუდული შესაძლებლობების პირების მიმართ.

ბავშვებში არსებული განსხვავებების კონცეპტუალიზაცია და კერძოდ, შეზღუდულ შესაძლებლობებთან დაკავშირებული განსხვავებები და განსაკუთრებული საჭიროებები კომპლექსური საგანმანათლებლო პრობლემაა, რაც ერთის მხრივ, მოიცავს შეზღუდულ შესაძლებლობებსა და სპეციალურ

საჭიროებების განსაზღვრას, ხოლო მეორეს მხრივ, იმის დადგენას თუ როგორ უკავშირდება ეს სწავლის სირთულეებს. ზემოთაღნიშნული არა მხოლოდ განხილვის საგანს წარმოადგენს განათლების სისტემაში, არამედ კონტრასტულ და ხშირად საწინააღმდეგო მოსაზრებებს ბადებს. როგორც წესი დებატები ამ საკითხთან მიმართებით, მიმდინარეობს ორი ძირითადი მიმართულებით: პირველი მხარე შეზღუდული შესაძლებლობებისა და სპეციალური საჭიროებების მთავარ გამოწვევად მოსწავლესთან დაკავშირებულ ინდივიდუალურ შეზღუდვებსა და დეფიციტს განიხილავს. ამის საპირისპიროდ, მეორე მხარე გამოწვევის მთავარ მიზეზს სასკოლო სისტემების შეზღუდვებსა და დეფიციტში ხედავენ.

როგორც ზემოთ აღინიშნა ინდივიდუალური დეფიციტისა და განათლების არასრულფასოვნების ეს წარუმატებელი კონცეპტუალიზაცია, შემუშავდა შეზღუდული შესაძლებლობების სამედიცინო მოდელის საფუძველზე.

2. ინკლუზიის საფუძვლები ნეოლიბერალური განათლების რეფორმის ეპოქაში

მიუხედავად იმისა, რომ ინკლუზიური განათლების მოძრაობა დეკადების განმავლობაში იზრდებოდა და ვითარდებოდა, ინკლუზიის, როგორც ტერმინის, განმარტება მაინც სადავო საკითხია. სანყის ეტაპზე ამერიკის შეერთებულ შტატებში ხშირად იყენებდნენ ამ ტერმინს შეზღუდული შესაძლებლობის მოსწავლეების საჯარო სკოლაში ჩარიცხვის დროს. შემდგომ „ინკლუზია“ განიმარტა, როგორც შეზღუდული შესაძლებლობებისა და ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეებს შორის ინტეგრაცია, თუმცა, პირვანდელი განმარტება საერთოდ არ ეხებოდა საუკეთესო პრაქტიკის საკითხს.

შემდგომში საერთაშორისო „ინკლუზიის“ მოძრაობა მიზანმიმართულად ცდილობდა განესაზღვრა ორივე საკითხი შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეების სეგრეგირებული გარემოდან ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში გადმოყვანასთან დაკავშირებით: როგორც ღირებულებებზე ორიენტირებული მიზნები, ასევე საუკეთესო პრაქტიკა.

არტაილის, ჰარის-მურისა და როსტენბერგის თანახმად, ინკლუზიის დეფინიცია მოქცეულია ორ საზღვარს შორის და ეხება, ერთი მხრივ, როგორც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების გადაყვანას საერთო საგანმანათლებლო კლასებში და მეორე მხრივ, როგორც, ფილოსოფიის, ღირებულებებისა და სრულიად განათლების სისტემების ტრანსფორმაციას. არტაილი და სხვები აღწერდნენ ინკლუზიის ორ ძირითად მიმართულებას: **დამკვიდრებასა და დანერგვას**. დამკვიდრება ხელს უწყობს ინკლუზიის ეფექტიანობის გაუმჯობესებისთვის უფლებებსა და ეთიკურ სტანდარტებზე დაფუძნებულ მიდგომას. დანერგვის მიმართულება კი აქცენტს აკეთებს პრაქტიკაზე, გადანყვებილების მიღებაზე დაფუძნებულ მიდგომაზე სპეციალური განათლებისა და ძირითადი საგანმანათლებლო სისტემების ინტეგრაციის კუთხით.

ბარტონი ინკლუზიის შესახებ ამბობს: ინკლუზია არ არის ინდივიდების ასიმილაცია ან აკომოდაცია უცვლელ საგანმანათლებლო სისტემაში. ეს უფრო მეტია... ინკლუზიური განათლება არ არის სპეციალური განათლების რეფორმის ნაწილი, ის სპეციალური განათლების ვიწრო სპეციალიზებაა. ინკლუზიური განათლება მოიცავს კითხვებზე პასუხს: სად? რა პირობებში? რატომ? როგორ? როდის იღებს მოსწავლე განათლებას? ინკლუზია განსაზღვრავს ისეთ მნიშვნელოვან საკითხებს, როგორებიცაა, ვინ უნდა ჩაერთოს და ვის არ უნდა მიეცეს საშუალება განათლების სფეროში და ზოგადად საზოგადოებაში ჩართვის (Bacon, 2019).

მიუხედავად ინკლუზიის შეუსაბამო დეფინიციებისა და გაგებისა, ორი მნიშვნელოვანი და გავლენიანი დოკუმენტის აღწერაა საჭირო, რომლებიც ფართოდ გამოიყენება მსოფლიოს მასშტაბით. ერთ-ერთი მათგანი სალამანკას დეკლარაციაა, რომელიც მთელ მსოფლიოში გამოიყენება ინკლუზიური განათლების გაგებისა და დანერგვისთვის. სალამანკას დეკლარაცია განმარტავს: „ყოველ ბავშვს აქვს უნიკალური მახასიათებლები, ინტელექტები, შესაძლებლობები და საგანმანათლებლო საჭიროებები. განათლების სისტემამ უნდა შეიმუშაოს საგანმანათლებლო პროგრამა და დანერგოს ის ინდივიდუალური საჭიროებებისა და მახასიათებლების გათვალისწინებით“ (UNESCO, The Salamanca Statement, 1994)

მეორე მნიშვნელოვანი დოკუმენტი, ინკლუზიური განათლების დანერგვის კუთხით, არის „ინდექსი ინკლუზიისთვის“. ეს დოკუმენტების ნაკრები ფართოდ გამოიყენება სკოლებში დაფუძნებული ინკლუზიის რეფორმისთვის.

საქართველოს კანონში ზოგადი განათლების შესახებ კი ვკითხულობთ ინკლუზიური განათლების შემდეგ განმარტებას: ინკლუზიური განათლება – თანაბრად ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო

პროცესი, რომლის ფარგლებშიც ყველა მოსწავლისთვის უზრუნველყოფილია განათლების ინდივიდუალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და შესაძლებლობის გათვალისწინებით მიღება. (საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“, მუხლი 1)

აქვე ვეცნობით შემდეგ განმარტებას: სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე – „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების შესახებ“ საქართველოს კანონით განსაზღვრული მოსწავლე, აგრეთვე მოსწავლე, რომელსაც სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები აქვს, ვერ ასრულებს შესაბამისი კლასისათვის ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებულ მინიმალურ მოთხოვნებს ან/და საჭიროებს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტირებას/გაფართოებას, გარემოს ადაპტაციას, ალტერნატიულ სასწავლო გეგმას ან/და სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებას (საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“, მუხლი 1) .

საქართველოს კანონი შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების შესახებ განმარტავს: შშმ პირი – პირი მყარი ფიზიკური, ფსიქიკური, ინტელექტუალური ან სენსორული დარღვევით, რომლის სხვადასხვა დაბრკოლებასთან ურთიერთქმედებამ შესაძლოა ხელი შეუშალოს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ამ პირის სრულ და ეფექტიან მონაწილეობას სხვებთან თანაბარ პირობებში. (საქართველოს კანონი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების შესახებ, მუხლი 2 , ტერმინთა განმარტება)

ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და განხორციელებისას მნიშვნელოვანია 7 ძირითადი პრინციპის დაცვა, ესენია:

- ✓ სწავლება ყველა ბავშვისთვის;
- ✓ იდენტობათა დანახვა და შესწავლა;
- ✓ ცრურწმენებისგან გათავისუფლება;
- ✓ სოციალური სამართლიანობის ხელშეწყობა;
- ✓ სათანადო მასალების შერჩევა;
- ✓ განსხვავებულის შესახებ სწავლება და სწავლა;
- ✓ საგანმანათლებლო პროცესის მორგება და ინტეგრაცია.

ეს ყველაფერი კი გულისხმობს, რომ საგანმანათლებლო პროცესი ხორციელდება მასში ჩართული ბავშვებისთვის საგანმანათლებლო და განმავითარებელი რესურსების სხვადასხვა გზით მიწოდებით, რათა მათ ცოდნის დემონსტრირება შეძლონ მათთვის ხელსაყრელი ფორმით. ამასთანავე, მუდმივად უნდა კმაყოფილდებოდეს მოსწავლეების ინტერესები და იზრდებოდეს მათი მოტივაცია.

ინკლუზიური განათლების შვიდი პრინციპი არის გარანტი, რომელიც ამცირებს ინდივიდის საგანმანათლებლო პროცესის მიღმა დარჩენასა და მის დისკრიმინაციას რაიმე ნიშნით. ეს პრინციპები ადრეული ასაკიდანვე უნდა იწერებოდეს, როდესაც ადამიანის ცხოვრებაში განვითარების თვალსაზრისით რადიკალური ცვლილებების დროა. ამასთანავე, განათლება ხარისხიანი უნდა იყოს.

ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტის მიხედვით, სკოლამდელი განათლების მომსახურება ხარისხიანი და ინკლუზიურია, როცა:

- ჯგუფის გარემო და საგანმანათლებლო რესურსი ასახავს კულტურულ, ეთნიკურ, ლინგვისტურ და სხვა მრავალფეროვნებას, რაც, თავის მხრივ, მაგალითად, გულისხმობს საგანმანათლებლო პერსონალის მიერ კომუნიკაციის ალტერნატიული ფორმების გამოყენებას, ეროვნული უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში ქართული ენის სწავლების მხარდაჭერას, თითოეულ ბავშვში განსხვავებულის მიმართ პატივისცემის გრძნობის გალვივების ხელშეწყობას, ბავშვისა და მისი ოჯახის მიერ საკუთარი კულტურული თავისებურებების სხვებისთვის გაზიარებას;
- ადრეული და სკოლამდელი განათლება უზრუნველყოფს თითოეული ბავშვის თანაბარ ჩართულობას განურჩევლად მისი შესაძლებლობებისა, კერძოდ, საგანმანათლებლო პერსონალი თანაბრად ურთიერთობს თითოეულ ბავშვთან, არ გამოარჩევს მათ შესაძლებლობების, გარეგნული თავისებურებების, რელიგიის, ასაკის, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, სოციალური მდგომარეობისა და სხვა რაიმე ნიშნის მიხედვით, აღიარებს და აფასებს მათ განსხვავებულობას. გარდა ამისა, დაწესებულების გარემო მორგებულია თითოეული ბავშვის საჭიროებებზე და ხელს უწყობს გოგონებსა და ბიჭებს ყველა ტიპის საქმიანობაში მონაწილეობის მისაღებად.

ჩვენ უკვე ვისაუბრეთ განათლების მიღების აუცილებლობაზე ყველა ბავშვისთვის, თუმცა, UNESCO-ს მონაცემებით, მსოფლიოში 61 მლნ ბავშვი არის დარჩენილი სკოლის მიღმა. სწორედ ამ მიზნით, საქართველოს მთავრობამ 2020 წლის 10 სექტემბერს დაამტკიცა საქართველოს განათლების,

მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს მიერ მომზადებული „სკოლის მიღმა დარჩენილი ბავშვების მონიტორინგის სახელმწიფო პროგრამა“. რომლის ფარგლებშიც გამოვლინდა 6-დან 16 წლამდე 10 404 მოზარდი, რომლებსაც არ აქვთ საგანმანათლებლო ისტორია და არ არიან განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის მოსწავლეთა ბაზაში. აქამდე, ქვეყანაში არ არსებობდა სრული მონაცემები სკოლის მიღმა დარჩენილ მოსწავლეებზე და არც მექანიზმი, მათ საგანმანათლებლო სივრცეში დასაბრუნებლად. ამგვარი მოსწავლეების გამოვლენა მოხერხდა სხვადასხვა სამთავრობო უწყების ერთობლივი თანამშრომლობის შედეგად.

პროექტის მიზანია საქართველოში მცხოვრები ბავშვების კონსტიტუციით გარანტირებული განათლების უფლების დაცვა და მათი წარმატებული ინტეგრირების უზრუნველყოფა განათლების სისტემაში. ამისათვის, UNICEF-ისა და ბულგარეთის მთავრობის მხარდაჭერით შემუშავდა სპეციალური შეკუმშული სასწავლო გეგმა განათლების მიღმა დარჩენილი მოსწავლეებისათვის. პროექტი მუშაობის პროცესშია.

ტერმინი „ინკლუზია“ (ჩართულობა) უცხოა განსაკუთრებული ნიჭით დაჯილდოებული/ნიჭიერი მოსწავლეების შესახებ და ის არ გამოიყენება ჩვენთვის ცნობილი, ტრადიციული მნიშვნელობით. თუ როგორ უნდა ხდებოდეს განსაკუთრებული ნიჭით დაჯილდოებული მოსწავლეების ინკლუზია ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში, ფართო განხილვის საგანია, რადგან მათთვის განსხვავებული ან ნაკლებად მკაცრი სასწავლო გარემოს შეთავაზება მოითხოვს ინსტრუქციების მიწოდებასა და მოლოდინების რადიკალურ ცვლილებას ადგილისა და ინსტრუქციების შემუშავების კუთხით.

მოსწავლეების დიფერენცირება საკლასო ოთახში, კლასტერული დაჯგუფება, თუ მოსწავლეების დაჯგუფება სხვადასხვა ფორმით, ინსტრუქციების დანიშნულების შესაბამისად, ან სხვადასხვა სტრატეგიების კომბინაცია, დიდხანს იყო ფართო განხილვის საგანი. სოციალური სამართლიანობის მიხედვით, მსგავსი დაყოფა, ერთი მხრივ, ნიჭიერ მოსწავლეებს პრივილეგიებულად გამოარჩევს კლასიგან ინსტრუქციების მიწოდების კუთხით, ან აჩვენებს მათ უპირატესობას უნარებისა თუ მიღწევის დონის მიხედვით. მეორე მხრივ, მოსწავლეების საკლასო ოთახში ყოფნა სასარგებლოა მათი თანატოლებისთვის. ნიჭიერი მოსწავლეები შეიძლება როგორც მოდელად წარმოვიდგინოთ სხვა მოსწავლეებისთვის, კლასში მათ შეეძლებათ გაზარდონ სწავლის დონე და ჩაერთონ სწავლის პროცესში, როგორც ტუტორები.

ლიტერატურის ანალიზი მიუთითებს რამდენიმე სტრატეგიაზე, რათა ინკლუზია ეფექტური იყოს ნიჭიერი მოსწავლეებისთვის ადეკვატური განათლების მიღების პროცესში: მასწავლებელთა წინასწარი მომზადების გაუმჯობესება, ადმინისტრაციული ვალდებულებები, კლასტერული დაჯგუფება და შესაძლებლობების გამოყენება, მაღალხარისხიანი კურიკულუმი და სხვა საკლასო სტრატეგია.

ადმინისტრაციას ევალება ისეთი კლასების მოწყობა, როგორიც სჭირდებათ ნიჭიერ მოსწავლეებს: შესაბამისი უნარებისა და სურვილის მქონე მასწავლებლების მომზადება ინკლუზიური კლასებისათვის; დიფერენცირებისთვის დაგეგმვის გრაფიკის შემუშავება და პერსონალური მხარდაჭერის უზრუნველყოფა. კლასის რესურსებითა და ინსტრუმენტებით აღჭურვა და ისეთი საკლასო გარემოს მოწყობა, რომელიც მოსწავლეებს პოზიტიურ გარემოს შეუქმნის. მასწავლებლებმა კი უნდა იცოდნენ განსაკუთრებული ნიჭით დაჯილდოებული მოსწავლეების მახასიათებლები და მათთან სამუშაოდ წინასწარ უნდა იყვნენ მზად, რათა შეძლონ კურიკულუმის დიფერენცირება და შესაბამისი ინსტრუქციების, საკლასო სტრატეგიებისა და ტექნიკების გამოყენება გაკვეთილის მოსამზადებლად. ამ რესურსებს კი მუდმივად სჭირდება პროფესიული განვითარება. მასწავლებლებმა უნდა განსაზღვრონ მოსწავლეების მახასიათებლები კოგნიტური და ქცევითი თვალსაზრისით. მათ ასევე სჭირდებათ დაადგინონ, რამდენად სწრაფად სწავლობენ მოსწავლეები და ივითარებენ უნარებს. განვითარების უახლოესი ზონის განსაზღვრა ეხმარება მასწავლებლებს მოსწავლეების მსჯელობისა და კრიტიკული უნარების განვითარებაში.

3. შეზღუდული შესაძლებლობები და ნეოლიბერალიზმი

ბევრი კვლევა შეზღუდულ შესაძლებლობას, როგორც „სოციალურ ფენომენს“, ისე განმარტავს, რაც ხშირად განიხილება როგორც ტიპური განვითარების კონცეფციის საპირისპირო ფენომენი. ნაშრომები უარყოფს სამედიცინო, დეფიციტზე დაფუძნებულ შეხედულებებს შეზღუდული შესაძლებლობების შესახებ და უფრო მეტად უწყობს ხელს ძლიერ მხარეებსა და იდენტიფიცირებაზე დაფუძნებულ მიდგომებს.

შეზღუდული შესაძლებლობების შესახებ შრომები აკრიტიკებენ ნეოლიბერალიზმის გავლენას შშმ პირებზე. ნეოლიბერალური თეორია განიხილავს საჯარო პროდუქციის, ბაზრისა და სოციალური

ინდივიდუალიზმის ფუნქციებს შორის ცვალებად კავშირებს. ბაზარი საჯარო სექტორში პრედომინანტური ცვლადი ხდება და ამავე დროს, ინდივიდუალური „არჩევანი“ ნახალისებულია ინდივიდუალური პასუხისმგებლობების კუთხით. ნეოლიბერალური იდეალები ამტკიცებს ილუზიას, რომ სკოლები სოციალურად ნეიტრალური ადგილია, სადაც ყველას შეუძლია წარმატების მიღწევა ბევრი შრომის შედეგად.

ვეითოლერიისა და თორიუსის თანახმად, ნეოლიბერალიზმი და შეზღუდულ შესაძლებლობებზე ორიენტირებული ინკლუზიის განმარტებები ერთმანეთს იდეოლოგიურად უპირისპირდება. ისინი ხსნიან, რომ ბაზრის რეფორმები ოჯახებს აძლევს არჩევანის საშუალებას, თავი აარიდონ „განსხვავებული“ შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებთან ერთად სწავლას და თავიანთი შვილებისთვის შეარჩიონ სკოლები ან/და კლასები სადაც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები არ არიან. ამდენად, ავტორები მიუთითებენ, რომ: „ექსკლუზია ინკლუზიაზე მეტად არის ბაზარზე დაფუძნებული პოლიტიკის მთავარი მიზანი“ (Bacon, 2019).

ბრენტლინგერი აკრიტიკებდა ნეოლიბერალურ იდეოლოგიას, რომელსაც ის იერარქიულს უწოდებდა, რადგან ნეოლიბერალიზმი ამძაფრებს კონკურენტულ გარემოს და ქმნის დანაწევრებულ პრაქტიკას, რისგანაც სარგებელს მხოლოდ დომინანტური ჯგუფები იღებენ, ხოლო უმცირესობები უარყოფილი არიან. ავტორი ასევე შიშობს, რომ ნეოლიბერალიზმი საფრთხეს წარმოადგენს იმგვარი კოლექტიურ იდეოლოგიებისთვის, სადაც წამყვანი ღირებულებებია ადამიანის ღირსება, ერთიანობა, თანასწორობა და ერთმანეთისთვის რესურსების გაზიარება.

პიტერსმა და ოლივერმა ახსენეს, თუ რამდენად შეუსაბამოა კონკურენცია, ინდივიდუალიზმი და პროდუქტიულობაზე აქცენტირება ინკლუზიის იდეებთან. სკოლებს სთხოვდნენ სტანდარტიზებული ტესტების ჩატარებას მოსწავლეებისთვის, რის შედეგადაც საგანმანათლებლო დაწესებულებებს შეეძლო მოსწავლეების იმ კატეგორიაზე ეთქვათ უარი, რომლებიც ტესტებში მაღალ ქულას ვერ მიიღებდნენ. გამომდინარე იქედან, რომ მაღალი ქულების მიღება სავალდებულო გახდა და ამის მიხედვით მოწმდებოდა სკოლის „პრესტიჟი“, სკოლას არ ჰქონდა სურვილი იმ მოსწავლეებთან გაეგრძელებინა თანამშრომლობა, რომლებიც მის კეთილდღეობასა და კონკურენტუნარიანობას ბაზარზე საფრთხეს უქმნიდნენ.

ნეილობერალური მიდგომა მუშაობდა იმ მიმართულებით, რომ მოემრავლებინა ექსკლუზია სახელმწიფოების იდეოლოგიის დონეზე სიჯანსაღის/ქმედითუნარიანობის ნორმის დაწესებით. ქმედითუნარიანობა ვლინდება ინსტიტუციონალურ სურვილში, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეებს მოეცნენ ნორმის ფარგლებში, როგორც სხვებს, ვინც არ არიან შშმ პირები. აქედან გამომდინარე, სკოლის თავისუფალი არჩევანი და მიმღებლობის პოლიტიკა დამოკიდებულია ტესტის ქულებზე, რაც ქმნის საფუძველს, რომ სკოლებმა უარი უნდა თქვან მოსწავლეების მიღებაზე, რომლებსაც შეზღუდული შესაძლებლობები აქვთ, რადგან ისინი ვერ დააგროვებენ სკოლის ტესტირებაში მაღალ ქულებს.

ლიასიდუ ხსნის, რომ ნეოლიბერალიზმი ინარჩუნებს იდეას, რომ შშმ მოსწავლეებს შეუძლიათ ჩაერთონ სკოლაში, თუ ეს ხელსაყრელია თავად სკოლის ეფექტიანობისთვის, თუმცა არა თავად ბავშვისთვის.

აქედან გამომდინარე, სკოლებისთვის თავისუფალი არჩევანის შესაძლებლობის მინიჭება თავად სკოლებისთვის საკუთარ თავზე ინდივიდუალური პასუხისმგებლობის აღებას მოიცავს, მაშინ, როდესაც ბაზარი მოითხოვს ისეთი საგანმანათლებლო სივრცის არსებობას, რომელიც მეტად მისაღებია, ანუ იქ სწავლობენ მაღალი ქულის მქონე მოსწავლეები. შესაბამისად, ეს გამორიცხავს შშმ პირების სწავლის გაგრძელებას.

4. რადიკალური ინკლუზიური განათლების მიდგომა

გრინშტაინი დღის წესრიგში აყენებს შეზღუდული შესაძლებლობებისთვის რადიკალურ ინკლუზიურ განათლებას, როგორც გამოსაყენებელსა და საყურადღებოს. ის აკრიტიკებს ნეოლიბერალურ მიდგომას, რომელმაც გავლენა მოახდინა სკოლასა და ტრადიციული „ინკლუზიის“ აღქმაზე. გრინშტაინი მხარს უჭერს „რადიკალურ ინკლუზიურ პედაგოგიკას“, რომელიც უარყოფს ნორმებსა და სტანდარტებში მოქცევას და ეხმარება მოსწავლეებს უკეთ შეიმეცნონ საკუთარი თავი, სამყარო და მათი ურთიერთობები ამ სამყაროში, ამასთან ერთად, მხედველობაში მიიღონ ადამიანური ერთიანობა და მხარი დაუჭირონ ინდივიდუალურ საჭიროებებს.

გრინშტაინი მოითხოვს ღირებულებების მიღებას, რაც ხელს შეუწყობს ეგალიტარულ, ანტიუტოპიკურ საზოგადოებას, სადაც ძალა და რესურსები თანაბრად გაზიარებული, სოლიდარულობა

ხელს უწყობს საზოგადოებას და მრავალფეროვნება და დამოუკიდებლობა დაფასებულია. გრინშტაინი ამტკიცებს, რომ მისი მიდგომა უფრო მეტია, ვიდრე ბრძოლა პოლიტიკური რეფორმისთვის, ის ნიშნავს რადიკალურ ცვლილებას ორივე მხრივ, ეს არის ცვლილება პრაქტიკული პედაგოგიკის შესახებ. ჩვენი ფიქრის და ასევე, სოციალური სტრუქტურების ცვლილება, რომელშიც პრაქტიკული პედაგოგიკა ფუნქციონირებს.

ავტორი გამოყოფს მთავარ საკითხებს: 1) სკოლების ცოდნის ხელახალი გადახედვა, მაგალითად, პედაგოგიკის მხარდაჭერა, რომელიც აფასებს ცოდნის გამოცდილებაში გადატანის მრავალფეროვან გზებს; 2) მიკუთვნებულობა, რომელიც ხელს უწყობს ინტერპერსონალურ ურთიერთობებს; ზრუნვის ეთიკა და იდენტობის კუთვნილება; 3) ცვალებადი კავშირები სკოლებში, სადაც ურთიერთობები და ძალოვანი სტრუქტურა შეცვლილია და შშმ პირები მეტად აკონტროლებენ საკუთარ ცხოვრებას. ეს რადიკალური ინკლუზიის ჩარჩო სხვა შეზღუდული შესაძლებლობების კვლევების პარალელურად აკრიტიკებს ინკლუზიისადმი რედუქციონისტურ მიდგომას.

5. რედუქციონისტური და რადიკალური მიდგომების ანალიზი სტანდარტულ კურიკულუმთან მიმართებაში

რედუქციონისტული მიდგომა ინკლუზიური რეფორმის შესახებ ამტკიცებს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მოსწავლეებმა ძირითად სასწავლო კურიკულუმსა და საერთო სტანდარტებზე დაყრდნობით უნდა ისწავლონ, თუმცა, შესაბამისი ინტერვენციით, აკომოდაციის, მოდიფიცირებისა და ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით. რედუქციონისტული მიდგომა სტანდარტული ტესტების შემთხვევაში იცავს შშმ მოსწავლეების უფლებებს, რადგან სტანდარტული ტესტების წერა მათთვის გამოწვევასა და პრობლემას წარმოადგენს. სტანდარტული ტესტები შეკვეცილი სახის ინფორმაციას იძლევა და რეალურად არ აფასებს მოსწავლის ცოდნას. საკითხის დასაზუსტებლად ჩატარდა კვლევები, ინტერვიუებში კი კვლევის მონაწილეებმა მიუთითეს, რომ სტანდარტიზებული ტესტებით გამოკითხვისას ადეკვატურად არ ფასდება ის ცოდნა, რომელსაც მასწავლებელი რეალურად ხედავს კლასში. ტესტებში მოსწავლეების მიერ მაღალი ქულის მისაღებად კი მასაც უწევს სტანდარტულ ტესტებზე მორგება, რაც პრობლემას წრეზე ატრიალებს და მას არ გადაჭრის.

საკითხთან დაკავშირებით დიუ წერდა: „სტანდარტული ტესტები ამახინჯებს მოსწავლეების რეალურ საქმიანობას აბსტრაქტული შედარებებით მოგონილ ნორმებთან მიმართებით, ქმნის კაცობრიობის დამახინჯებულ იერარქიას. რეალურად, არსებობს შესაძლებლობა იმის გააზრებისა, თუ როგორ სწავლობენ, იქცევიან და იზრდებიან მოსწავლეები კონკრეტულ გამოწვევებსა და საქმიანობასთან მიმართებით. მასწავლებლებმა უნდა გაამახვილონ ყურადღება თითოეულ მოსწავლეზე, მათ ურთიერთობაზე განხორციელებულ კონკრეტულ საქმიანობასთან და იმ სოციალურ მოცემულობაზე, სადაც ისინი მთელ დღეს ატარებენ. ეს ეხმარება მათ, გააცნობიერონ თითოეული მოსწავლის გამოკვეთილი თვისებები, შესაძლებლობები, ინტერესები და თითოეული მათგანის უნიკალურობა ცხოვრებისეულ ბრძოლაში“ (Bacon, 2019).

გამარტივებული კურიკულუმი სტანდარტთან შედარებით მცირე პროგრესის მაჩვენებელია, რაც ზრდის ნებისმიერ მოსწავლეზე „დეფიციტურ შეხედულებებს“ (ყურადღება მახვილდება მოსწავლის შეზღუდულ შესაძლებლობაზე, ნაცვლად მათი უნარებისა). ამ მიდგომების გამო ვერ ამოიცნობენ ცოდნის მრავალფეროვნებას, მის ზრდასა და მოსწავლეების სწავლის სტილს. შემდეგ კი ტესტის შედეგების მიხედვით სკოლის „მარცხი“ ინდივიდუალურ „შეზღუდვად“ განიხილება.

რადიკალურ მიდგომაში სტანდარტები უგულებელყოფილია და ყურადღება გამახვილებულია რელევანტურ საკითხებზე. საკითხები მრავალფეროვანია და საშუალებას იძლევა, შეისწავლონ განსხვავებული უნარები და საქმიანობა მოთხოვნილებათა იერარქიისა და დამატებითი საქმიანობის მონიტორინგის გარეშე.

ამდენად, რადიკალური ინკლუზიის მიდგომა დავალებებისადმი იყენებს ქეშმარიტ, ჰოლისტურ სტრატეგიებს, რაც საშუალებას აძლევს ბავშვებს, შეძლონ თავიანთი ცოდნის დემონსტრირება მრავალფეროვანი მიდგომებით. პორტფოლიოში შემავალი დავალებები, რომელიც დაკავშირებულია ღრმა და ინტერდისციპლინურ კულიკულუმთან, გადმოსცემს მოსწავლის ცოდნას და მუშაობას და წარმოადგენს შეფასების რეალურ ინსტრუმენტს. სკოლის რეფორმას შეუძლია ფოკუსირდეს მოსწავლის განვითარებაზე დაფუძნებულ დავალებებზე. თუ რა სახის დავალებების გამოყენებაა საჭირო, ამ გადწყვეტილების მიღებაში მონაწილეობა ერთდროულად უნდა მიიღოს ბავშვმა, ოჯახმა, მასწავლებელმა და ლიდერებმა. მასწავლებლები უფრო მარტივად შეძლებენ ინტერდისციპლინური კურიკულუმის სწავლებას, როდესაც მოსწავლის პროგრესის გაზომვას შეძლებენ.

რადიკალური ინკლუზიისგან განსხვავებით, რედუქციონისტული მიდგომა ამარტივებს კურიკულუმს, თუმცა, საბოლოო შედეგი მცირედით განსხვავდება და მრავალფეროვნება დეფიციტის კუთხით

განიხილება. მაშინ, როდესაც, რადიკალური ინკლუზიის მიდგომის თანახმად, ჩანს ყველა მოსწავლის პროგრესი და მათი რეალური შესაძლებლობები პოზიტიური კუთხით.

6. კრიტიკულად მნიშვნელოვანი ფსიქოლოგიური თეორია

1970 წლიდან მოყოლებული ფსიქოლოგიის სხვადასხვა მიდგომა ყალიბდებოდა როგორც ცალკეული დისციპლინა, ისეთი, როგორიცაა: პოსტკოლონიალური ფსიქოლოგია, ფემინისტური ფსიქოლოგია, ძირძველი ფსიქოლოგია და თავისუფალი ფსიქოლოგია. სოციალური ფსიქოლოგიების აზრით, პიროვნების ანალიზის ცენტრალური ნაწილი არის მისი ინდივიდუალური ბუნება, რითაც ის შეესაბამება სოციალურ, ეკონომიკურ და პოლიტიკურ კონტექსტს ინდივიდუალური მოქმედების ფარგლებში. თუ კრიტიკულ ფსიქოლოგიას შევადარებთ მეინსტრიმულ ფსიქოლოგიას, აღმოჩნდება, რომ კრიტიკული ფსიქოლოგია აღიარებს, რომ სუბიექტურობა ჩაშენებულია სოციალურ, კულტურულ და ისტორიულ კონტექსტში და ძლიერ გავლენას ახდენს ინდივიდუალობაზე.

კრიტიკული ფსიქოლოგია დაკავშირებულია ინკლუზიურ განათლებასთან იმ კუთხით, რომ იგი ხაზს უსვამს როლებს, რომ ძალა, უმცირესობა და კონტექსტი დაკავშირებულია მოსწავლის მიკუთვნებულობის განცდასთან თავის საგანმანათლებლო ეკოსისტემაში ინტეგრაციის გზით.

საკვანძო კითხვა, რომელსაც კრიტიკული ფსიქოლოგია პასუხობს არის: ვინ და რა გზით ჩადის მარგინალიზირებულ ქმედებებს? მარგინალიზაცია შესაძლოა განისაზღვროს, როგორც მწვავე და მუდმივი უარყოფითი მხარე, რომლის ფესვები სოციალურ უთანასწორობაშია.

სოციალური უთანასწორობა, რომელიც ეფუძნება მარგინალიზაციას, იქმნება და ნარჩუნდება ღრმა სოციალური, კულტურული, პოლიტიკური და ისტორიული პროცესებით, რომელიც ფართო მასშტაბით მოქმედებს საზოგადოების სხვადასხვა სფეროზე. საგანმანათლებლო სისტემა არის ერთ-ერთი სფერო, სადაც ადგილი აქვს მარგინალიზაციას. მნიშვნელოვანია ვალიართ, რომ იმავე სოციალურ, კულტურულ, პოლიტიკურ და ისტორიულ პროცესებს, რომლებიც ქმნიან მარგინალიზაციას და უსამართლობას, აქვს ძალა, შეამციროს და აღმოფხვრას უთანასწორობა. ეს თვალსაზრისი შეესაბამება დურკჰაიმის სოციალური ცვლილების თეორიას, რომელიც ამტკიცებს, რომ საგანმანათლებლო ცვლილება შესაძლებელია მაშინ, თუ სოციალური სტრუქტურა, რომელშიც მდებარეობს საგანმანათლებლო სტრუქტურა, იცვლება. აქედან გამომდინარეობს, რომ მარგინალიზაცია სკოლაში შეიცვლება მაშინ, თუ შეიცვლება უფრო დიდი სოციალური კონტექსტი.

ფსიქოლოგიური ინკლუზიის ჩართვა მარგინალიზებულ მოსწავლეებში არის მიმართულება, რომ ხელი შეუწყოს მსგავს ცვლილებებს, რათა ყველა მოსწავლე ჩაერთოს სასწავლო პროცესის მიმდინარეობაში. მიკუთვნებულობის ბაზისური ფსიქოლოგიური მოთხოვნილება დაკმაყოფილებულია მაშინ, როცა მოსწავლეები გრძნობენ, რომ ისინი თავიანთი სკოლის და კლასის წევრები არიან. ამისათვის კი საჭიროა ძალაუფლების, უმცირესობისა და კონტექსტის გათვალისწინება და სისტემური ცვლილებები.

7. იარლიყის თეორია

იარლიყების თეორია სათავეს სოციოლოგიიდან იღებს, შემდგომ კი ვრცელდება საგანმანათლებლო სფეროში და შეზღუდული შესაძლებლობის მიმართულებით ჩატარებულ კვლევებში. ტანენბაუმმა პირველად წარმოადგინა „მონიშვნის“ იდეა, რომელიც ეფუძნებოდა მის აღმოჩენას, რომ უარყოფითი ხასიათის იარლიყი ხელს შეუწყობს შემდეგში ახალგაზრდების დანაშაულის შემცველ აქტივობებში ჩართულობას. იარლიყების თეორიების მთავარი პრინციპი არის ის, რომ იარლიყები, რომლებიც ინდივიდებს აქვს მიკუთვნებული, მათ მე-კონცეფციას ფუნდამენტურად აყალიბებს და უპირისპირდება ქცევას, რომელიც სოციალურ რეაქციას განაპირობებს.

„მარგინალიზებული“ ან მარგინალური ჯგუფის წევრი (შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე) განიხილება, როგორც იარლიყების არსებითი ფორმა. ფართო საზოგადოების მიერ, იარლიყების მინიჭება უმცირესობებისთვის ან უმცირესობად მათი განხილვა შესაძლებელია სტიგმის და უარყოფითი სოციალური მნიშვნელობის მატარებელი იყოს.

განათლებაში კულტურული ნორმიდან გადახრის მთავარი საზომი კი არის აკადემიური მიღწევა. თუ ბავშვს დაბალი აკადემიური მიღწევა აქვს, შესაძლებელია ეს გადახრის გარკვეული ფორმად იქნეს აღქმული. იარლიყების თეორიის მიხედვით, თუ ბავშვი შეეგუება უარყოფით იარლიყს და თავის თავს დაინახავს, როგორც მარგინალიზებულს და აკადემიური მარცხის მოლოდინი ექნება, ეს, თავის მხრივ, ხელს შეუწყობს დაბალ აკადემიურ მიღწევას.

იარლიყებმა შესაძლოა გამოიწვიოს პოზიტიური შედეგებიც. მაგალითად, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების იარლიყი უზრუნველყოფს მოსწავლეებში ინდივიდუალური სერვისით მხარდაჭერას, რაც ხელს უწყობს მათ აკადემიურ განვითარებას. ეჭვგარეშეა, რომ იარლიყები სოციალური ფენომენია, რომელიც შესაძლოა სკოლის გარემოში სხვადასხვა სახით ფუნქციონირებდეს.

მიუხედავად იმისა, რომ იარლიყები დაკავშირებულია პოზიტიურ ან ნეგატიურ ასოციაციებთან, მნიშვნელოვანია იმის ხაზგასმა, რომ არსებობს ვარაუდი, რომ იარლიყები შესაძლოა იყოს გამოწვევა. მაგალითად, გუდლი თვლის, რომ უმჯობესია აქცენტი გაკეთდეს არა სადიაგნოსტიკო კრიტერიუმებზე, არამედ მოსწავლეების სწავლის სირთულეებზე. მისი რჩევის მიხედვით, მარგინალიზაცია ან განსხვავების იარლიყები შესაძლოა განადგურდეს ისეთი გზების გამოვლენით, რომელიც დაუპირისპირდება შეხედულებას, რომ მარგინალიზებული მოსწავლეების ჯგუფს ნაკლები აკადემიური მიღწევა უნდა ჰქონდეს.

ავტორი ფიქრობს, რომ მიკუთვნებულობის განცდა ამ პროცესში დამხმარე ფუნქციას ასრულებს, რადგან თუ მოსწავლე გრძნობს მიკუთვნებულობას თავის სკოლასთან, ეს შეამცირებს ალბათობას, რომ მარგინალიზაცია მოსწავლის იდენტობის განმსაზღვრელი ფაქტორი გახდეს. თუ მოსწავლე არ აღიქვამს თავის თავს, როგორც მარგინალიზებულს, ის იგრძნობს მიკუთვნებულობას, ეს ადგილი მოსწავლისათვის იქნება პოზიტიური ფსიქოლოგიური სივრცე, რაც ხელს შეუწყობს მის აკადემიურ წარმატებას. მეორე მხრივ, თუ მოსწავლე მიკუთვნებულად არ გრძნობს თავს, ამან შესაძლოა უარყოფითად იმოქმედოს მარგინალიზაციის იარლიყზე აკადემიური მიღწევისა და იდენტობის კუთხით.

8. ფსიქოლოგიური ინკლუზია, როგორც ადამიანის ძირითადი მოთხოვნილება

მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება ჩამოყალიბდა ფსიქოლოგიაში ემპირიული კვლევების ქრილში. ბაუმისტერმა და ლირიმ თავიანთი ემპირიული კვლევის მიმოხილვის ფარგლებში დაამუშავეს „მიკუთვნებულობის ჰიპოთეზა“, რომელშიც ჩანს, რომ მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება დაკავშირებულია ადამიანის ფუნდამენტურ მოტივაციასთან. ლიტერატურის ანალიზის შემდეგ ავტორებმა დაასკვნეს, რომ მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება ცენტრალური ნაწილია იმ განცდისა, რომ ადამიანმა თავი ბედნიერად იგრძნოს. ამ დასკვნით მათ მხარი დაუჭირეს მიკუთვნებულობის ჰიპოთეზას. დამატებით, თეორიული და ემპირიული ლიტერატურა ეფუძნება მოსაზრებას, რომ მიკუთვნებულობის განცდა არის კარგად ყოფნის ფსიქოლოგიური საფუძველი.

ლიტერატურის დიდი ნაწილი ასევე ამტკიცებს ამ ასპექტის უარყოფით შედეგებს, რომ ძირითადი სოციალური საჭიროება მოდის სოციალური ექსკლუზიიდან ან ოსტრაკიზმიდან (განდევნა/გაძევება). მაგალითები ადასტურებს, რომ სოციალურ ექსკლუზიას ან ოსტრაკიზმს აქვს უარყოფითი გავლენა ქცევაზე და ხანგრძლივი ფსიქოლოგიური ეფექტი, რომელიც გამოიხატება ანთისოციალურ, ძალადობრივ ქცევებში, აგერესიასა და ბრაზში, ასევე, ზედმეტად დამთმობ ქცევაში, დროებით კატატონიაში (მოძრაობის დროებითი ფსიქიკური მოშლა), სტრესში, დაძაბულობაში, დეპრესიაში, სიუციდურ აზრებსა და მცდელობებში.

მიკუთვნებულობის განცდის ფესვები განიხილება ფსიქოლოგიის ქრილში. მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქია (პირველი ვერსია გამოიცა 1943, ხოლო უფრო სრულყოფილი ვერსია 1954 წელს) ითვლება ამ მიმართულებით არსებული კვლევების თეორიულ საფუძვლად. მასლოუს მოთხოვნილებათა იერარქიაში სიყვარულისა და მიკუთვნებულობის განცდა წარმოადგენს ადამიანის მოთხოვნილებების მესამე საფეხურს, რომელიც უნდა დაკმაყოფილდეს ფიზიოლოგიური და უსაფრთხოების მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების შემდეგ. მასლოე ამტკიცებდა, რომ ყველა ადამიანს აქვს მოთხოვნილება, ჰქონდეს მიკუთვნებულობის განცდა თავისივე სოციალურ ჯგუფთან და ეს მიკუთვნებულობის განცდის მოთხოვნილება განსაკუთრებით ძლიერია ბავშვებში.

მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება დაკავშირებულია საგანმანათლებლო კონტექსტთან, მოსწავლეებს აქვთ მოთხოვნილება ჰქონდეთ მიკუთვნებულობის განცდა თავიანთ სკოლასთან, იმისათვის რომ დაკმაყოფილებული ჰქონდეთ ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნის ბაზისური მოთხოვნილება. ფსიქოლოგიური კარგად ყოფნისათვის მოსწავლეებს აქვთ მოთხოვნილება იგრძნონ თავი სასკოლო გარემოს წევრად. ამრიგად, ფსიქოლოგიური ინკლუზია განისაზღვრება, როგორც მოსწავლეების ინდივიდუალური განცდა, რომ ისინი არიან სასკოლო გარემოს წევრები.

როდესაც მიკუთვნებულობის ფსიქოლოგიურ თეორიას ვიყენებთ საგანმანათლებლო კონტექსტში, მნიშვნელოვანია განვიხილოთ ამერიკელი ფსიქოლოგის ური ბრონფრენბრენერის ეკოლოგიურ სისტემათა თეორია, რომელიც გვთავაზობს დამხმარე თეორიულ ჩარჩოს, რომ საგანმანათლებლო სისტემასა და სხვადასხვა სტრუქტურას შორის არსებულ კავშირებზე, რომელშიც პოზიციონირებულია მოსწავლე. თავის პუბლიკაციებში ბრონფრენბრენერი გვთავაზობს სოციო-ეკოლოგიურ

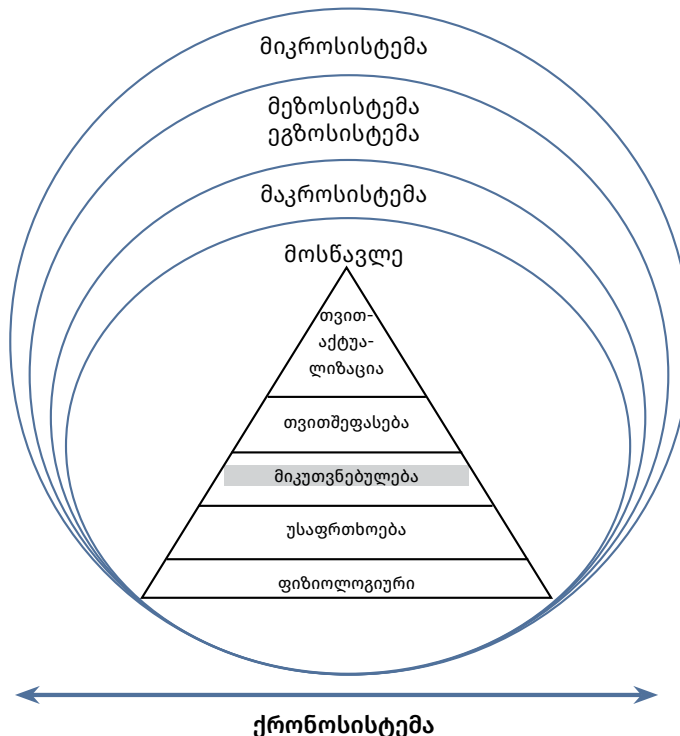
თეორიას საგანმანათლებლო ქრილში. იგი გამოყოფს მოსწავლის მახასიათებლებსა და გარემოს, რომელშიც ის არსებობს. ავტორი ამბობს, რომ არსებობს კავშირი მოსწავლესა და გარემოს შორის და ამ ყველაფერს აქვს ერთობლივი გავლენა მოსწავლის სწავლისა და განვითარების პროცესზე.

ანდერსონი, ბოილი და დეპელერი გვთავაზობს ბრონფერენერის თეორიის კონცეპტუალიზაციას, რომელიც დაკავშირებულია ინკლუზიური განათლების იმ შრომებთან, რომლებსაც ისინი უწოდებენ ინკლუზიური განათლების ეკოლოგიას. ანდერსონი და მისი კოლეგების მიერ შემოთავაზებული ინკლუზიური განათლების ეკოლოგიის ჩარჩოს მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს მოსწავლის ცხოვრებაში. მოსწავლე გარშემორტყმულია 5 ეკოლოგიური სისტემით (იხ. ფიგურა N 1):

1. **მიკროსისტემა:** ფიზიკური სივრცე, სასწავლო გეგმა და მასწავლებლები, კლასის კულტურა და რუტინა, სათამაშო სივრცე, რესურსები, თანატოლები;
2. **მეზოსისტემა:** კავშირი მიკროსისტემის ელემენტებს შორის;
3. **ეგზოსისტემა:** მოსწავლის კონტიგენტი, სასკოლო რიტუალები, მხარდამჭერი სტრუქტურები, სწავლების პროცესში ჩართული და არაჩართული თანამშრომლები, რესურსების განაწილება, სასკოლო კულტურა, ღირებულებები და იდეოლოგია, სკოლის ადმინისტრაციული სტრუქტურები, ავტორიტეტის პატერნები, თანამშრომლობითი პატერნები – მშობლები და საზოგადოება, სკოლის პოლიტიკა და პროცედურები, პროფესიული სწავლა;
4. **მაკროსისტემა:** პოლიტიკური და გლობალური კონტექსტი, ეროვნული, საერთაშორისო და რეგიონული საგანმანათლებლო სისტემები, სოციალური კონტექსტი, ეროვნული სასწავლო გეგმა, სტანდარტიზირებული შედეგები და პროფესიული სტანდარტები, ისტორიული კონტექსტი;
5. **ქრონოსისტემა:** დანაწილებით და საშუალო სკოლაში სწავლის დრო.

ინკლუზიური განათლების მოცემული ეკოლოგიური მოდელის მიხედვით ინკლუზიურ განათლებას განსაზღვრავს 3 ინდივიდუალური დონე: 1. აკადემიური და სოციალური მონაწილეობა; 2. მიღწევა, რომელიც მხარდაჭერილია სასწავლო გეგმითა და შეფასებით და 3. ღირებულებები.

ინკლუზიური განათლების მოცემული სამი განმსაზღვრელი ფაქტორიდან ღირებულება ის ფაქტორია, რომელიც ყველაზე მეტად უთანაბრდება მიკუთვნებულობის ფსიქოლოგიურ კონსტრუქტს. ასპინის, ანდერსონისა და მისი კოლეგების შრომებზე დაყრდნობით, ღირებულება განისაზღვრება, როგორც ფენომენი, რომ შემსწავლელი უნდა იყოს მიღებული და პატივი სცენ მას, მოსწავლემ უნდა იგრძნოს, რომ მას უჭირავს ღირებული ადგილი სკოლაში და იცოდეს, რომ სხვებს ჯერა მისი შესაძლებლობების და სწამთ, რომ მოსწავლეს აქვს უნარი გააკეთოს რაღაც საჭირო.



ფიგურა N 1. ხაზგასმა მოსწავლის მიკუთვნებულობის განცდაზე მოცემულია ნაცხისფერი ფეხით მასდოუს მოთხოვნილებათა იეხაქიაზე, ხომელიც ჩაშენებულია ბრონფერენერის ეკოლოგიური სისტემების თეორიაში.

ამ თეორიული მიდგომების გაერთიანება ახალისებს ინკლუზიური განათლების მკვლევრებსა და პრაქტიკოსებს, შეისწავლონ, თუ როგორ მოქმედებს პოლიტიკა და პრაქტიკა მოსწავლის ეკოსისტემის ყველა დონეზე, როგორცაა, ეროვნული სასწავლო გეგმის პოლიტიკა, სკოლის ადმინისტრაციული სტრუქტურა, კლასის მასწავლებლები. აქედან გამომდინარე, შესაძლებელია ერთიანი ძალებით შევუწყოთ ხელი მოსწავლეებისთვის მიკუთვნებულობის განცდის ჩამოყალიბებას (ინკლუზიის ფსიქოლოგიური განზომილება). ფსიქოლოგიური ინკლუზიის თეორიული კონცეფცია ხაზს უსვამს მოსწავლის გამოცდილებისა და აღქმის ცენტრალიზებას ზემოთ განხილულ ფსიქოლოგიურ თეორიაში.

9. ფსიქოლოგიური ინკლუზია და აკადემიური მიღწევა

მრავალმა კვლევამ დაადასტურა პოზიტიური კავშირი მიკუთვნებულობის განცდასა და აკადემიურ მიღწევასთან. ბევრი კორელაციური კვლევა აჩვენებს, რომ ბავშვები, რომლებიც აღიქმებიან როგორც სასურველი მასწავლებლებისა და თანაკლასელებითვის, აღწევენ მაღალ აკადემიურ შედეგებს, მაშინ, როცა ბავშვებს, რომლებიც არიან უარყოფილები, აქვთ უფრო დაბალი აკადემიური მიღწევა. კვლევები ცხადყოფს, რომ ის მოსწავლეები, რომლებსაც მიკუთვნებულობა აქვთ სკოლისა და კლასის მიმართ, სასწავლო პროცესში მეტად ჩართულები და მოტივირებულები არიან. მათ აქვთ მაღალი აკადემიური მიღწევები. მეორე მხრივ, თუ მოსწავლეს არ აქვს მიკუთვნებულობის განცდა სასკოლო და საკლასო საზოგადოებასთან, ის ეთიშება სასწავლო პროცესს და კარგავს სწავლის მოტივაციას, შედეგად აქვს დაბალი აკადემიური მოსწრება.

უფრო მეტიც, კვლევები აჩვენებს, რომ სკოლაში არსებულ სხვადასხვა მარგინალიზებულ მოსწავლეთა ჯგუფებს აქვთ განსხვავებული აკადემიური და სოციალური გამოცდილება. კავშირის არსებობა მიკუთვნებულობის განცდასა და აკადემიურ ჩართულობასა და მიღწევასთან ასევე დასტურდება იმ კვლევებში, რომლებიც იკვლევდნენ სხვადასხვა რასის, ეთნიკური წარმომავლობისა და იმიგრაციის მოსწავლეთა საგანმანათლებლო გამოცდილებებს. ეს ემპირიული კავშირი მიკუთვნებულობის განცდასა და მარგინალიზაციას შორის არის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი, რათა გავითვალისწინოთ ინკლუზიური განათლების გლობალურობა. მოსწავლის მიკუთვნებულობა მარგინალური ჯგუფებისადმი არის ხარისხიანი განათლების გაქრობის უდიდესი რისკი, რომლის შედეგად ვიღებთ დაბალ აკადემიურ მიღწევებს. კვლევები ადასტურებს, რომ საჭიროა არა მხოლოდ მცდელობა, ხელი შევუწყოთ ფსიქოლოგიურ ინკლუზიას ბავშვებში, რომლებიც მიეკუთვნებიან მარგინალიზირებულ ჯგუფს, არამედ პოზიტიურად დავუჭიროთ მხარი მათ ფსიქოლოგიურ კარგად ყოფნას, რათა მათ თავი იგრძნონ თავიანთი სასკოლო ეკოსისტემის ნაწილად, რასაც საბოლოოდ, მოჰყვება აკადემიური სარგებელი. მიკუთვნებულობის განცდა აუმჯობესებს აკადემიურ შესრულებას.

ოსტერმანი გვთავაზობს დამხმარე სოციო-კოგნიტურ თეორიულ პერსპექტივას, რომელიც განიხილავს საკითხს, რომ თითოეულ მოსწავლეს აქვს ფსიქოლოგიური საჭიროებები, ამ საჭიროებების დაკმაყოფილება კი გავლენას ახდენს მის აღქმებსა და ქცევებზე. ეს მსჯელობა გამოიყენება მიკუთვნებულობის განცდასა და აკადემიურ მიღწევას შორის კავშირის დადასტურების მიზნით. მიკუთვნებულობის განცდა წარმოადგენს ბაზისურ ფსიქოლოგიურ მოთხოვნილებას და აკადემიური მიღწევა შესაძლოა იყოს კონცეპტუალიზირებული, როგორც მოსწავლის აღქმისა და ქცევის შედეგი. ამრიგად, მოსწავლის მიკუთვნებულობის განცდის შესახებ არსებულ რწმენებს/აღქმებს, შესაძლოა ჰქონდეს თეორიული მიზეზი, რომლითაც ეს განცდა დაკავშირებულია აკადემიურ მიღწევასთან. თუ მოსწავლე არის მარგინალური ჯგუფის წევრი, მას აქვს აკადემიური მარცხის რისკი, ხოლო თუ მოსწავლეს აქვს განცდა, რომ ის არის სასკოლო ეკოსისტემის ნაწილი, ეს ეხმარება მას ჰქონდეს უკეთესი აკადემიური შესრულება. მოსწავლეების ფსიქოლოგიურ ინკლუზიაში ჩართულობა შესაძლოა დაეხმაროს მათ ნეგატიურ განცდებთან გამკლავებაში.

მიუხედავად ადამიანის ინდივიდუალური საჭიროებების ან მათ შორის არსებული განსხვავებებისა, მოსწავლე არასოდეს უნდა გრძნობდეს თავს განყენებულად სკოლასა და საკლასო საზოგადოებაში. მიკუთვნებულობის მოთხოვნილება არის ფუნდამენტური ფსიქოლოგიური საფუძველი კარგად ყოფნისათვის და მას შეუძლია შეამციროს იარლიყების უარყოფითი გავლენა და მარგინალიზაცია. ამრიგად, აუცილებელია, რომ განათლების პოლიტიკის შემქმნელებმა, მკვლევარებმა და პედაგოგებმა გაითვალისწინონ ინკლუზიური განათლების ფსიქოლოგიური განზომილება და იმგვარად დაგეგმონ სწავლება რომ უზრუნველყოფილ იქნას, მიკუთვნებულობის ამ უნივერსალურმა მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება, რაც სამომავლოდ ხელს შეუწყობს მოსწავლეთა აკადემიურ პროგრესს.

სპეციალური განათლება განათლების მულტიდისციპლინური სივრცეა, რომლის მიზანია სპეციალიზებული პროგრამებისა და ინდივიდუალიზებული საგანმანათლებლო მხარდაჭერის უზრუნვე-

ლყოფა შშმ მოსწავლეებისთვის. სპეციალური განათლება სპეციფიკურ კონტექსტში არ გამოიყენება, არამედ, ის ისტორიულად უკავშირდება სეგრეგაციასა და შეფასების პრაქტიკას.

ინკლუზიური განათლება განსხვავდება და ფოკუსირდება უფრო მეტად ზოგად განათლების სისტემასა და მისი ორგანიზების საკითხზე. არ აქვს მნიშვნელობა, რამდენად „სპეციალურ“ ან „ინდივიდუალურ მიდგომასა“ და მხარდაჭერას ვთავაზობთ მოსწავლეებს, ინკლუზია არ იქნება რეალური ყველა მოსწავლისთვის მანამ, სანამ ჩვენ განათლების მიწოდების პროცესის რეფორმირებას არ დავიწყებთ. ინკლუზიური განათლება ზოგადი განათლებაა, თუმცა, უფრო მეტად იდენტიფიცირდება მოსწავლეებისა და ბავშვების ჯგუფებთან, რომლებსაც შეზღუდული შესაძლებლობები აქვთ. ინკლუზიურ განათლებას არა მხოლოდ შშმ მოსწავლეებზე, არამედ ტიპური განვითარების მოსწავლეებზე აქვს დადებითი გავლენა.

ინკლუზიური განათლების პრინციპების გათვალისწინებით შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვები სწავლობენ უკეთესად და არიან უფრო პროდუქტულები იმ შემთხვევაში, თუ არ ხდება სეგრეგაცია. მასწავლებლებისათვის ეს პროცესი ნიშნავს კოლეგებთან, მშობლებთან და მოსწავლეებთან ყოველდღიურ სამუშაო კოორდინაციას, იმისათვის, რომ გადაჭრან პრობლემები და დაგეგმონ სწავლის პროცესი. თავად ბავშვებისათვის ეს არის ყოველდღიური პროცესი, რომელიც მოიცავს გამოწვევებს, თანამშობლობასა და განვითარებას. ინკლუზიის საერთაშორისო გამოცდილება მოიაზრებს კვლევას, შექმნას, თანამშრომლობას, პრობლემის გადაჭრას, რათა სწავლის პროცესი გახდეს უფრო ინკლუზიური და მხარდაჭერი.

10. პარადიგმის ცვლილება, ინკლუზიური განათლება საქართველოში

ჩვენ ვრცლად მიმოვიხილეთ ინკლუზიური განათლების წლებისწინანდელი განმარტება და მისი კონცეფცია, რომლის თანახმადაც, საგანმანათლებლო პროცესში მხოლოდ შეზღუდული შესაძლებლობის პირები და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეების ჩართვა განისაზღვრებოდა. დაგროვებულმა ცოდნამ და გამოცდილებამ კი შეცვალა და მეტად გააფართოვა პარადიგმა და წარმოდგენები ინკლუზიური განათლების შესახებ. დღეს ინკლუზიურ გარემოში იგულისხმება ხარისხიანი და შედეგზე ორიენტირებული განათლება, რომელიც ხელმისაწვდომია ყველა მოსწავლისთვის და, მეტიც, ყველა მოსწავლე ჩართულია საგანმანათლებლო პროცესში და აქვს თვითრეალიზაციის საშუალება.

ინკლუზიური განათლების პროცესი ეყრდნობა რამდენიმე ფუნდამენტურ ღირებულებას: განსხვავებულობა არის ნორმა; ჯანსაღი საზოგადოების შენების ხელშეწყობა; დინამიზმი, ინოვაცია და ცვლილებების განხორციელება. განვიხილოთ თითოეული მათგანი.

განსხვავებულობა მოსწავლეებს შორის, ინკლუზიური განათლების საფუძვლების მიხედვით, არის ბუნებრივი მოვლენა. შესაბამისად, მოსწავლეებს განათლებაც განსხვავებული ფორმით უნდა მიეწოდოთ. არ არსებობს ორი მოსწავლე იდენტური სოციო-ეკონომიკური სტატუსით, ინტერესებით, განწყობებითა და აკადემიური უნარებით. განსხვავებულობის უგულებელყოფა კი მოსწავლეების დაბალი აკადემიური მოსწრების ერთ-ერთი გამომწვევი მიზეზია, რაც კვლევებით დასტურდება. შესაბამისად, ინკლუზიური განათლების პრინციპების შესაბამისად, საჭიროა განსხვავებულობის პატივისცემა და დიფერენციული სწავლის სტილის დანერგვა.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა, ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტების არსებობა, ინდივიდუალური დასწრების განრიგი, ფიზიკური გარემოს ადაპტირება და ყველა სხვა დამატებითი მომსახურება, რომლებსაც ინკლუზიური განათლება ითვალისწინებს, მიმართულია მოსწავლეებისთვის სახლთან მდებარე სკოლაში განათლების მიღების შესაძლებლობისკენ. ასევე, მოსწავლეების დამოუკიდებლობის ხარისხის გაზრდისა და, რაც ყველაზე მნიშვნელოვანია, საზოგადოების რეალიზებულ წევრად ჩამოყალიბებისკენ. ეს ყოველივე კი ჯანსაღი საზოგადოების შენების ხელშეწყობას ემსახურება.

ინკლუზიური განათლება დაუსრულებელი პროცესია და უკავშირდება მუდმივ ცვლილებებს საკანონმდებლო და სკოლის დონეზე. ამ პროცესებს კი ისეთი მნიშვნელოვანი ცვლადების შერწყმა უწყობს ხელს, როგორებიცაა: ხედვა, უნარი, სტიმული, რესურსები, სამოქმედო გეგმა, ცვლილება.

საქართველოში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეების განათლების მხარდაჭერა კანონით დადგენილი ვალდებულებაა და განათლების ყველა მოსწავლისთვის ხელმისაწვდომობის აუცილებლობის შესახებ ვკითხულობთ საქართველოს კანონში, ზოგადი განათლების შესახებ. კანონში განმარტებულია ინკლუზიური განმარტების ტერმინი და ეს განმარტება, ჩვენ ზე-

მოთ შემოგთავაზებთ. კანონის ჩანაწერში ყურადღება გამახვილებულია საგანმანათლებლო პროცესში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის პირთა ჩართვაზე, თუმცა, ინკლუზიური განათლება გაცილებით ფართომასშტაბიანი პროცესია და გულისხმობს საგანმანათლებლო პროცესში ყველა მოსწავლის ჩართულობასა და მათთვის ხელმისაწვდომი გარემოს შექმნას.

ჯანდაცვის მსოფლიო ორგანიზაციის კლასიფიკაციით, შეზღუდული შესაძლებლობა სამედიცინო დიაგნოზზე დაფუძნებული ტერმინია, ხოლო საგანმანათლებლო საჭიროება განპირობებულია სოციალური და ინდივიდუალური ფაქტორებით. შესაბამისად, ეს ტერმინები ერთმანეთისგან განსხვავებულია, თუმცა, შესაძლოა ერთმანეთსაც მოიცავდეს.

ზოგადი განათლების შესახებ კანონი ასევე არეგულირებს ყველა მოსწავლისთვის განათლების მიღების პროცესს ეროვნულ სასწავლო გეგმის საშუალებით, მათ შორის, სსსმ მოსწავლეებისთვის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით სწავლებას, რომელიც ესგ-ზე დაყრდნობით იქმნება. შესაბამისად, ყველა მოსწავლის სასწავლო პროცესში მნიშვნელოვანია ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული სასწავლო შედეგები და თავად მოსწავლის ინდივიდუალური შესაძლებლობები.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის ინდივიდუალური მიდგომების განხორციელების შესაძლებლობას კი არეგულირებას ეროვნული სასწავლო გეგმა, რომელშიც განმარტებულია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიზანი, მისი შედეგის სპეციფიკა, შექმნის პასუხისმგებლობა, ასევე, სსსმ მოსწავლის შეფასების კრიტერიუმები და მათთვის გამონაკლისის დაშვების შესაძლებლობა სწავლის პროცესში.

ყველა სკოლა სავალდებულოდ მიიჩნევს თითოეული მოსწავლის სასწავლო პროცესში ეროვნული სასწავლო გეგმის სახელმძღვანელოდ გამოყენებას. თუმცა, ეს პროცესი მოსწავლეებისთვის მექანიკურად სწავლების პროცესსა და იმ კლასისთვის განსაზღვრული სასწავლო მიზნებისა და შედეგების მიღწევას არ გულისხმობს, არამედ, ის ორიენტირებულია განვითარების ყოველი მომდევნო ეტაპი წინა ეტაპის წარმატების გავლით იყოს განპირობებული. შესაბამისად, საჭიროა მოსწავლეებისთვის შესაბამისი უნარების განვითარება მათ შესაძლებლობებზე დაყრდნობით, რაც მომავალში მიზნის მისაღწევ წინაპირობას წარმოადგენს. ამგვარი მიდგომა განვითარებისა და განათლების კანონზომიერების შესაბამისია.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის გზამკვლევაში ვკითხულობთ, რომ საქართველოში ხარისხიანი, ყველასთვის ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო სივრცის შექმნისთვის საკმარისი საკანონმდებლო მზაობა არსებობს. მთავარ ამოცანას კი საკლასო პრაქტიკის დახვეწა, მოსწავლეების საგანმანათლებლო საჭიროების დროული იდენტიფიცირება, შესაბამისი სასწავლო სტრატეგიების შერჩევა-განხორციელება, კვალიფიციური კადრების მუშაობა, საჭირო რესურსების გამოყენება და თანამშრომლობა წარმოადგენს. საკანონმდებლო დოკუმენტებში ასახული ყველა ნორმის შესრულების შედეგად კი შესაძლებელი იქნება ყველა მოსწავლისთვის ადეკვატური საგანმანათლებლო სერვისის შეთავაზება.

შეჯამება:

ამ თავის გაცნობის შემდეგ თქვენ უკვე იცით:

- განსხვავებულობისა და მრავალფეროვნების შესახებ არსებული აღქმები, დიდწილად განაპირობებს საზოგადოების დამოკიდებულებებს შესაძლებლობების, უნარების, პოტენციალისა და ინდივიდის როლის შესახებ საზოგადოებაში. რადიკალურმა აღქმითმა სისტემებმა, რომელიც მოსწავლის მხოლოდ ერთ სფეროზე აკეთებს აქცენტს შესაძლოა ხელი შეუწყოს განსხვავებული მახასიათებლების მქონე მოსწავლეების, ჯგუფების, თემების და ა.შ. სეგრეგაციას, დისკრიმინაციას, იარღიყების მიწერას და საბოლოოდ, არათანასწორი განათლების შესაძლებლობების არსებობას საზოგადოებაში.
- ინკლუზიური განათლება განსხვავებულობისა და მრავალფეროვნების შესახებ არსებული დილემის გადაჭრის ერთ – ერთ ყველაზე უფრო ჰუმანისტურ მიდგომას წარმოადგენს, რომელიც ორიენტირებულია მოსწავლეთა პირადი პოტენციალის განვითარებაზე და გარემოს იმგვარ მოდიფიცირებაზე, რომ ხელი შევუწყოს ყველა ტიპის მოსწავლემ შეძლოს სკოლასთან ადაპტირება.
- ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და ფუნქციონირებისთვის აუცილებელია საზოგადოების ყველა წევრის ჩართულობა და მხარდაჭერა. ინკლუზიური განათლების 7 ძირითად პრინციპს

წარმოადგენს: 1. სწავლება ყველა ბავშვისთვის; 2. იდენტობათა დანახვა და შესწავლა; ცრუმენებისგან გათავისუფლება; სოციალური სამართლიანობის ხელშეწყობა; სათანადო მასალების შერჩევა; განსხვავებულის შესახებ სწავლება და სწავლა და საგანმანათლებლო პროცესის მორგება და ინტეგრაცია.

- კვლევებზე დაყრდნობით, ირკვევა რომ ინკლუზიური განათლების ეფექტური დანერგვა მოსწავლეებს ეხმარებათ სკოლასთან მიკუთვნებულობის განცდის ჩამოყალიბებისა და აკადემიური შედეგების გაუმჯობესებაში.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Bacon, J. K. (2019). Pursuing 'radical inclusion' within an era of neoliberal education reform. In The SAGE handbook of inclusion and diversity in education (pp. 51-65).
- Braun, A. M. (2019). Psychological inclusion: Considering students' feelings of belongingness and the benefits for academic achievement. In The SAGE handbook of inclusion and diversity in education (pp. 66-75).
- Danforth, S. (2019). Dewey and philosophy of inclusion. In The SAGE handbook of inclusion and diversity in education (pp. 41-50).
- Nguyen, X. T. (2019). Unsettling 'Inclusion' in the Global South: a Post-Colonial and Intersectional Approach to Disability, Gender, and Education. In The SAGE Handbook of inclusion and Diversity in Education.
- Routhlidge, J. (2020). On Education Inclusion, Meanings, History, Issues and International Perspectives.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO. ABSTRACT: The purpose of this study was to determine the psychosocial environmental barriers to school attendance by children with disabilities in Rwanda.
- Spandagou, I. (2020). Anti-discrimination Legislation. In C. L. Ilektra Spandagou, Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings (pp. 23-34).
- Spandagou, I. Understanding Disability. In C. L. Ilektra Spandagou, Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings (pp. 13-22).
- მაია ბაგრატიონი-გრუზინსკი, მარიკა ზაქარეიშვილი, ქეთევან ფილაური, ჟანა კვაჭაძე. (2014). ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა (გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის). თბილისი.
- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (n.d.). Retrieved from mes.gov.ge: <https://mes.gov.ge/content.php?id=11912&lang=geo>
- საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე. (2005, 04 05). Retrieved 2021, from <http://www.matsne.gov.ge:https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=90>
- საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე. (2020, 07 14). Retrieved 2021, from <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4923984?publication=1>
- ცირა ბარქაია, ანა ჯანელიძე, ნინო ჯიჯავაძე. (2019). ინკლუზიური ადრეული განათლება. გაეროს ბავშვთა ფონდი.

თავი 5

სწავლის უნივერსალური დიზაინი (UDL) და ინტერვენსიაზე
პასუხის მოდელი (RTI)

სარჩევი

შესავალი.....	56
1. სწავლის უნივერსალური დიზაინი (UDL).....	56
1.1. UDL-ის ძირითადი პრინციპები და მახასიათებლები.....	56
2. ინტერვენციაზე პასუხის მოდელი (RTI).....	63
2.1. რა არის RTI მოდელი?.....	63
2.2. RTI-ის ძირითადი პრინციპები.....	65
I, II და III შრეებზე სწავლების თავისებურებები.....	66
შეჯამება.....	68
კითხვები რეფლექსიისთვის.....	69
გამოყენებული ლიტერატურა.....	69

შესავალი

მოცემულ თავში განხილულია თანამედროვე სკოლისა და სწავლა/სწავლების პროცესისთვის ორი მნიშვნელოვანი მოდელი – სწავლის უნივერსალური დიზაინი და ინტერვენციაზე პასუხის მოდელი. ორივე შემთხვევაში გაანალიზებულია მოდელების არსი, ძირითადი პრინციპები და მათი გამოყენების მნიშვნელობა. სწავლის უნივერსალური დიზაინის თემის მომზადებისას მოცემული თავის ავტორი მთლიანად დაეყრდნო Katie Novak-ის სახელმძღვანელოს „UDL – A Teacher’s Guide to Applying Universal Design For Learning in Today’s Classrooms“; მასალა წარმოადგენს ამ სახელმძღვანელოს სელექციურ თარგმანს. ხოლო ინტერვენციაზე პასუხის მოდელის მომზადებისას ძირითადად გამოყენებულია ორი სახელმძღვანელო: Roger Perangelo & George Giuliani-ის „Teaching in a Special Education Classroom“ და Margo A. Mastropieri & Thomas E. Scruggs-ის „The Inclusive Classroom – Strategies for Effective Differentiated Instruction“. მასალა ამ სახელმძღვანელოების განსაზღვრული თავების თარგმანია.

1. სწავლის უნივერსალური დიზაინი (UDL)

1.1. UDL-ის ძირითადი პრინციპები და მახასიათებლები

სწავლის უნივერსალური დიზაინი (UDL) სწავლასა და სწავლებას განიხილავს ისეთ პროცესად, რომელიც ყველა მოსწავლეს წარმატების მიღწევის თანაბარ შესაძლებლობას აძლევს (Novak, 2016). ეს მიდგომა გვთავაზობს მოქნილობას, თუ რა ფორმით მიიღებენ და გამოიყენებენ მასალებს მოსწავლეები და გამომჟღავნებენ ცოდნას. UDL გულისხმობს ისეთი მოქნილი სასწავლო გარემოს შექმნას, რომელიც მორგებულია ყველა მოსწავლის საჭიროებებსა და ძლიერ მხარეებზე. ამ პროცესში მნიშვნელოვანია მოსწავლეების ჩართულობის წახალისება და მათი მოტივირება, რომ სხვადასხვა გზით გამომჟღავნონ თავიანთი ცოდნა და შესაძლებლობები.

სწავლის უნივერსალური დიზაინის შესწავლა და მისი პრაქტიკაში გამოყენება მასწავლებლებს შესაძლებლობას აძლევს უპასუხოთ ისეთ კითხვებს, რომლებზეც პასუხი მნიშვნელოვნად დაეხმარებათ საქმიანობის ეფექტურად წარმართვაში. ასეთი კითხვები შეიძლება იყოს:

- რისი სწავლა სურთ მოსწავლეებს?
- როგორ გავიგოთ, რომ მოსწავლეებმა ახალი ცოდნა მიიღეს?
- როგორ მოვიქცეთ, თუ მოსწავლეებმა ახალი ცოდნა ვერ მიიღეს?
- როგორ უზრუნველყოთ სწავლის მრავალფეროვანი შესაძლებლობები მათთვის, ვინც უკვე აითვისა ახალი შინაარსი?

სწავლის უნივერსალური დიზაინი არის სტანდარტზე დაფუძნებული სამუშაო ჩარჩო, რომელიც მასწავლებლებს ხელს უწყობს, ჩამოაყალიბონ საინტერესო, მოსწავლეთა მამოტივირებელი სასწავ-

ვლო მიზნები და ამოცანები; ეს კი მოსწავლეებში ავითარებს სათანადო ცოდნას, აზროვნებასა და აფართოებს თვალსაწიერს.

იმისთვის, რომ შევქმნათ კურიკულუმი სწავლის უნივერსალური დიზაინის მიხედვით, კარგად უნდა ვერკვეოდეთ მის ძირითად პრინციპებში. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (იხ. ცხრილი 1) წარმოდგენილია სწავლის უნივერსალური დიზაინის გზამკვლევი, რომელშიც შეჯამებულია UDL- ის ძირითადი პრინციპები და მიდგომები.

ცხრილი 1. სწავლის უნივერსალური დიზაინის გზამკვლევი

პრინციპი 1: უზრუნველყავით რეპრეზენტირების მრავალფეროვნება	პრინციპი 2: უზრუნველყავით მოქმედებისა და გამოხატვის მრავალფეროვნება	პრინციპი 3: უზრუნველყავით ჩართულობის მრავალფეროვნება
1. უზრუნველყავით აღქმის სხვადასხვა ფორმა: 1.1. შესთავაზეთ მოსწავლეებს ინფორმაციის წარდგენის მათზე მორგებული გზები; 1.2. შესთავაზეთ მოსწავლეებს აუდიოინფორმაციის ალტერნატივები; 1.3. შესთავაზეთ მოსწავლეებს ვიზუალური ინფორმაციის ალტერნატივები.	4. უზრუნველყავით შესაძლებლობები ფიზიკური მოქმედებისთვის: 4.1. გაამრავალფეროვნეთ მოსწავლეთა პასუხებისა და ნავიგაციის მეთოდები; 4.2. მაქსიმალურად გაზარდეთ ხელსაწყოებისა და დამხმარე ტექნოლოგიებზე მოსწავლეთა ხელმისაწვდომობა	7. უზრუნველყავით მოსწავლეთა დაინტერესება სხვადასხვა გზით: 7.1. ხელი შეუწყვეთ მოსწავლეების ინდივიდუალურ არჩევანსა და ავტონომიურობას; 7.2. სასწავლო პროცესი მაქსიმალურად გახადეთ მოსწავლეებისთვის რელევანტური, ღირებული და რეალისტური; 7.3. შექმენით მოსწავლეებისთვის უსაფრთხო გარემო, მათი ყურადღების გაფანტვის ნაკლები შესაძლებლობით.
2. უზრუნველყავით ენის, მათემატიკური გამოსახულებებისა და სიმბოლოების წვდომის სხვადასხვა შესაძლებლობები: 2.1. განმარტეთ ლექსიკონი და სიმბოლოები; 2.2. განმარტეთ სინტაქსი და სტრუქტურა; 2.3. დაეხმარეთ ტექსტის, მათემატიკური ცნებებისა და სიმბოლოების გააზრებაში; 2.4. გამოიყენეთ სხვადასხვა სახის ილუსტრაციები.	5. უზრუნველყავით გამოხატვის და კომუნიკაციის სხვადასხვა შესაძლებლობები: 5.1. კომუნიკაციისთვის სხვადასხვა მედია გამოიყენეთ; 5.2. გამოიყენეთ სხვადასხვა ხელსაწყო კონსტრუქციებისა და კომპოზიციის შესაქმნელად.	8. უზრუნველყავით ძალისხმევისა და გამძლეობის შენახვები: 8.1. გამოკვეთეთ მიზნებისა და ამოცანების სპეციფიკურობა; 8.2. შეცვალეთ მოთხოვნები და რესურსები გამოწვევების შესაბამისად; 8.3. ხელი შეუწყვეთ თანამშრომლობას; 8.4. გააძლიერეთ განვითარებაზე ორიენტირებული უკუკავშირი.
3. გააზრებისთვის მიმართეთ სხვადასხვა შესაძლებლობას: 3.1. გააქტიურეთ წინარე ცოდნა; 3.2. ხაზი გაუსვით ძირითად მოდელებს, მნიშვნელოვან იდეებსა და ურთიერთმიმართებებს; 3.3. წარმართეთ ინფორმაციის გადამუშავების პროცესი. 3.4. ხელი შეუწყვეთ ინფორმაციის/ცოდნის მაქსიმალურ გადაცემასა და მის განზოგადებას.	6. გამოიყენეთ სხვადასხვა სახის ადმასხედელები ფუნქცია: 6.1. უხელმძღვანელებ სათანადო მიზნების დასახვის პროცესს; 6.2. მხარი დაუჭირეთ დაგეგმვისა და სტრატეგიის შემუშავების პროცესს; 6.3. ფასილიტაცია გაუწიეთ ინფორმაციისა და რესურსების მართვას; 6.4. გაამრავალფეროვნეთ პროგრესის მონიტორინგის შესაძლებლობები.	9. ხელი შეუწყვეთ თვითრეგულაციის სხვადასხვა შესაძლებლობას: 9.1. ხელი შეუწყვეთ იმ მოლოდინებისა და დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას, რომლებიც ზრდიან მოტივაციას; 9.2. ხელი შეუწყვეთ პრობლემების დაძლევის უნარებისა და სტრატეგიების განვითარებას; 9.3. განავითარეთ თვითშეფასებისა და რეფლექსიის პროცესი.
შედეგად ვიღებთ სათანადო ცოდნისა და რესურსის მქონე მოსწავლეებს	შედეგად ვიღებთ სტრატეგიული აზროვნების, მიზანზე ორიენტირებულ მოსწავლეებს	შედეგად ვიღებთ მიზანდასახულ, მოტივირებულ მოსწავლეებს

ცხრილში მოცემული პრინციპები არის სწავლის უნივერსალურ დიზაინზე დაფუძნებული კურიკულუმის საფუძველი. როგორც ვხედავთ, მოსწავლის ჩართულობას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება. თუმცა, მოსწავლეები ყოველთვის არ გამოხატავენ სასწავლო პროცესში ჩართვის ინტერესს. ყველაზე ხშირად, სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობას ორი ძირითადი ბარიერი აქვს: (1) ზოგჯერ მოსწავლეები თვლიან, რომ სასწავლო პროგრამა არ არის საინტერესო და მათთვის რელევანტური; შესაბამისად, ისინი არ არიან სასწავლო პროცესში ჩართვითა და სწავლით დაინტერესებულნი და (2) მოსწავლეებს აკლიათ პრობლემებთან გამკლავების უნარები – ისინი ხშირად თანმიმდევრულად ვერ მიჰყვებიან სასწავლო პროცესს, თუ გზად გამოწვევები ხვდებათ (იხ, ცხრილი 2). თუ საკლასო ოთახში ამ ორიდან რომელიმე ბარიერი არსებობს, აღარ აქვს მნიშვნელობა თუ რამდენად სრულყოფილად არის შექმნილი სასწავლო პროგრამა – უპირველეს ყოვლისა, მოსწავლეებს უნდა სჯეროდეთ, რომ მასწავლებლის მიერ შეთავაზებული მასალების სწავლა მათთვის მნიშვნელოვანია და მათ შეუძლიათ მისი ათვისება.

ცხიდი 2. სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობასთან დაკავშირებული ძირითადი ბარიერები.

ყველაზე ხშირად, სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართვას ხელს უშლის, როდესაც
• მოსწავლეებს არ ესმით გაკვეთილის მიზანი; • დავალება ზედმეტად ადვილი ან ზედმეტად რთულია; • დავალებას მოსწავლისთვის მნიშვნელობა/ღირებულება არ აქვს; • მოსწავლეს არ აქვს კარგად განვითარებული პრობლემებთან გამკლავების უნარი ან სხვა თვითმარეგულირებელი ფუნქციები; • სასწავლო საკითხი არის მოსაწყენი ან არარელევანტური; • მოსწავლე დარცხვნილია ან უხერხულად გრძნობს თავს.

არსებობს სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობის ხელშეწყობის სხვადასხვა რეკომენდაცია და გზამკვლევები. არ არის აუცილებელი, ყველა გზამკვლევი ყველა მოსწავლესთან მიმართებით გამოვიყენოთ. გზამკვლევები, უბრალოდ, გვახსენებს, რომ არსებობს სხვადასხვა ალტერნატივა და შესაძლებლობები, რომლებიც შეიძლება პრაქტიკაში გამოვიყენოთ. მაგალითად, თუ მასწავლებელი ცდილობს, მოსწავლეები არ გადაღალდოს, არ გამოიწვიოს მათში გაღიზიანება (შედეგად კი სასწავლო პროცესისგან მათი გათიშვა) და ამ მიზნის მიღწევა კი სურს პოზიტიური განმამტკიცებლების მიცემით ან შესვენების შეთავაზებით, შესაძლოა საკლასო ოთახში აღმოჩნდნენ ისეთი მოსწავლეებიც, რომელთაც არ სურთ შესვენება. სწავლის უნივერსალური დიზაინის მიხედვით, მოსწავლეები წახალისებული არიან, მართონ საკუთარი სწავლის პროცესი. სხვადასხვა გზამკვლევისა და თეორიული მასალის გამოყენება გვეხმარება, გავიაზროთ მოსწავლეებისთვის შესაბამისი სხვადასხვა ალტერნატივა; დავფიქრდეთ იმაზე, თუ როგორ შეიძლება დავეხმაროთ მათთვის სასარგებლო არჩევანის გაკეთებაში. მე-3 ცხრილში თავმოყრილია რეკომენდაციები სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობის ასამაღლებლად.

ცხიდი 3. სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობის ამაღლების ხელშეწყობის სტრატეგიები

უზრუნველყავით ჩართულობის მრავალფეროვანი შესაძლებლობა	განმარტება
ხელი შეუწყვეთ მოსწავლეთა თვითრეგულაციის უნარების განვითარებას: • ხელი შეუწყვეთ ისეთი მოლოდინებისა და დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას, რომლებიც ზრდის მოსწავლეთა მოტივაციას; • ხელი შეუწყვეთ მოსწავლეებში პრობლემებთან გამკლავების უნარებისა და სტრატეგიების განვითარებას; • ხელი შეუწყვეთ თვითშეფასებისა და რეფლექსიის პროცესს.	• შესთავაზეთ მოსწავლეებს მოტივაციის ასამაღლებელი სხვადასხვა ხერხი, მიეცით ჯვრებში მუშაობის შესაძლებლობა; • პოზიტიური განმტკიცებითა და შესვენებებით თავი აარიდეთ მოსწავლეებში გადაღლას, მასთან დაკავშირებულ უხასიათობასა და ენერგიის ნაკლებობას; • წახალისეთ მოსწავლეები რომ შეაფასონ საკუთარი სასწავლო პროცესი 'checklist'-ებისა და რუბრიკების გამოყენებით.

უზრუნველყავით ძალისხმევისა და გამძლეობის შენარჩუნების სხვადასხვა შესაძლებლობა: • გამოკვეთეთ მიზნებისა და ამოცანების სპეციფიკურობა; • ცვალებით მოთხოვნები, პირობები და რესურსები გამოწვევების შესაბამისად. • ხელი შეუწყვეთ თანამშრომლობასა და კომუნიკაციის პროცესს; • გააძლიერეთ განვითარებაზე ორიენტირებული უკუკავშირი.	• სთხოვეთ მოსწავლეებს, გაიხსენონ კლასის ძირითადი წესები და შეახსენეთ ხოლმე მის შესახებ საგაკვეთილო პროცესის დროს. • შესთავაზეთ სხვადასხვა დონის დავალებები, რათა შეძლონ ისეთი დავალებების შესრულება, რომლებიც მათთვის არც ძალიან მარტივი იქნება და არც ძალიან რთული; • მიეცით მოსწავლეებს ერთად მუშაობის შესაძლებლობა; • მიეცით უკუკავშირი საგაკვეთილო პროცესის დროს, სხვადასხვა მეთოდის გამოყენებით, მათ შორის, თვითრეფლექსია, თანაკლასელთა შეფასებები, მასწავლებლის უკუკავშირი. არ დაელოდოთ საბოლოო გამოცდას უკუკავშირის მიცემისთვის.
უზრუნველყავით მოსწავლეთა დაინტერესება სხვადასხვა გზით: • მიეცით ინდივიდუალური არჩევანის გაკეთების შესაძლებლობა და ხელი შეუწყვეთ მათ ავტონომიურობას; • შექმენით გარემო, რომელშიც მოსწავლეები უსაფრთხოდ გრძნობენ თავს და ნაკლებად ეფანტებათ ყურადღება.	• მიეცით მოსწავლეებს არჩევნის გაკეთების შესაძლებლობა, რათა უფრო აქტიურად ჩაერთონ საგაკვეთილო პროცესში. • გაკვეთილის დასაწყისში განუმატეთ, თუ რატომ არის გაკვეთილის ძირითადი თემა მათთვის რელევანტური – განსახილველი თემა დაკავშირებულია მათ რეალობასთან; • შექმენით უსაფრთხო საგაკვეთილო სივრცე, სადაც მოსწავლეები შეძლებენ ცოდნის გამოხატვას მათთვის კომფორტული გზით.

სწავლების ეფექტურობასთან დაკავშირებული ნაშრომები შეგვახსენებს სასწავლო მასალის წარდგენის ფორმების მნიშვნელობას. მასწავლებლები ახალი სასწავლო მასალის გადასაცემად სხვადასხვა ფორმას იყენებენ. ისტორიულად, ახალი მასალის გადაცემის ყველაზე გავრცელებულ ფორმას წარმოადგენს ტექსტების კითხვა და ლექციების ჩატარება. თუმცა, სწავლების ამ ტრადიციულ ხერხებს მთელი რიგი პრობლემები უკავშირდება, რომლებიც თავმოყრილია მე-4 ცხრილში.

ცხრილი 4. სწავლების სადექიო ფორმასა და ტექსტის კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემები

სწავლების სადექიო ფორმატი გამოწვევას წარმოადგენს მათთვის, ვისაც აქვს	სწავლების ტექსტის კითხვის ფორმატი გამოწვევას წარმოადგენს მათთვის, ვისაც აქვს
• სმენის დარღვევები;	• მხედველობის დარღვევები;
• ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემა;	• ტექსტის დეკოდირებასთან დაკავშირებული პრობლემები;
• ცუდი მეხსიერება;	• წაკითხულის გააზრებასთან დაკავშირებული პრობლემები;
• საბაზისო ცოდნის ნაკლებობა;	• კითხვის ნელი ტემპი და დროის დეფიციტი ინფორმაციის სრული გაცნობისთვის;
• ლექსიკასა და თემასთან დაკავშირებულ ტერმინების გაგების სირთულეები;	• ლექსიკონის გამოყენების სირთულე (იმიტომ, რომ ეს მათთვის ძალიან რთულია, ან იმიტომ, რომ კითხვა არ შეუძლიათ).
• გაკვეთილზე გამოყენებული ენის გაგების სირთულე, რადგან არ არის მოსწავლეების მშობლიური ენა.	

Noval გვთავაზობს სასწავლო მასალის წარდგენის მრავალფეროვან სტრატეგიებს, რომლებიც საგაკვეთილო პროცესში სხვადასხვა საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა ინტერესების გათვალისწინების საშუალებას იძლევა – იხ. ცხრილი 5 (Noval, 2016)

ცხილი 5. სასწავლო მასალის წახდგენის სტრატეგიები

სასწავლო მასალის წადგენის მრავალფეროვანი სტრატეგიები	განმარტება
უზრუნველყავით ალქმის სხვადასხვა შესაძლებლობა: - შესთავაზეთ ინფორმაციის წარდგენის მათზე მორგებული გზები; - შესთავაზეთ მასალის აუდიოალტერნატივები; - შესთავაზეთ ვიზუალური ინფორმაციის ალტერნატივები.	- მიაწოდეთ მოსწავლეებს საკლასო მასალის ელექტრონული ვერსიები, რათა მათ შეძლონ მასალის საკუთარ საჭიროებებზე მორგება; - ნუ შემოიფარგლებით ინფორმაციის მხოლოდ ვერბალურად გადმოცემით – უზრუნველყავით მისი ვიზუალიზაცია, დაარჩევეთ ასლები; - გამოიყენეთ აუდიო- და ვიზუალური საშუალებები.
დაეხმარეთ მოსწავლეებს ენის, მათემატიკური ცნებებისა და სხვადასხვა სიმბოლოების გაგებაში: - განუმარტეთ ლექსიკა და სიმბოლოები; - განუმარტეთ სინტაქსი და სტრუქტურა; - დაეხმარეთ ტექსტის, მათემატიკური ცნებებისა და სიმბოლოების დეკოდირებაში; - გამოიყენეთ ილუსტრაციები სხვადასხვა მედია საშუალებით/	- მოსწავლეზე მორგებული გზით, წინასწარ გააცანით საჭირო ლექსიკონი და მათემატიკური სიმბოლოები; - მიუთითეთ ტექსტის სტრუქტურაზე, წინადადების სტრუქტურაზე ან მათემატიკურ ფორმულებზე, თუ ეს მნიშვნელოვანია სწავლისთვის; - თუ კითხულობთ, გამოიყენეთ სკაფოლდინგის (ხარაჩო) მეტოდი, რათა დაეხმაროთ მოსწავლეებს ყურადღება მნიშვნელოვან შინაარზე გაამახვილონ. - თუ ენა, რომელზეც გაკვეთილი მიმდინარეობს, არ არის მოსწავლეების მშობლიური ენა, მიაწოდეთ ინსტრუქციები მათ მშობლიურ ენაზე ან დაიხმარეთ ვიზუალიზაცია; - განმარტეთ რთული დავალებები, რათა უკეთ მოერგოს მოსწავლეებს და გამოიყენეთ ვიზუალიზაცია; - ყოველთვის შესთავაზეთ მოსწავლეებს ვიზუალური მასალა, როგორიცაა: ცხრილები, სურათები, აუდიოკლიპები და საგნები, რომლებსაც მოსწავლეები შეეხებიან და მოსინჯავენ.
დაეხმარეთ გაგება-გააზრებაში სხვადასხვა ფორმით: - გააქტიურეთ მოსწავლეთა წინარე ცოდნა; - გამოყავით ძირითადი მოდელები, მნიშვნელოვანი იდეები და ურთიერთობები; - წარმართეთ ინფორმაციის გადამუშავება და ვიზუალიზაცია; - უზრუნველყავით ინფორმაციის/ცოდნის მაქსიმალური გადაცემა და მისი განზოგადება.	- შეახსენეთ მოსწავლეებს ცოდნა, რომელსაც თემის შესახებ უკვე ფლობენ. თუ ეს ცოდნა არ აქვთ, მიაწოდეთ ინფორმაცია; - განსაზღვრეთ რომელია ყველაზე მნიშვნელოვანი ინფორმაცია, ისეთი სტრატეგიების გამოყენებით, როგორიცაა კითხვების დასმა, ჩანაწერების გაკეთება; - მიაწოდეთ მოსწავლეებს სამუშაო ნიმუშები, მკაფიო ინსტრუქციები, რათა შეძლონ გაკვეთილის განმავლობაში აქტიურობა; - დაეხმარეთ მოსწავლეებს დაინახონ, თუ როგორ შეუძლიათ გამოიყენონ ახალი ინფორმაცია სხვა გაკვეთილებზე განსხვავებულ კონტექტში.

სასწავლო პროცესის მნიშვნელოვან ელემენტს წარმოადგენს მოსწავლეთა შეძენილი ცოდნისა და პროგრესის შეფასება. ტრადიციულად, შეფასების ყველაზე გავრცელებულ ფორმას წარმოადგენს წერილობითი პასუხი და ობიექტური ტესტი. თუმცა, ზოგიერთ მოსწავლეს შესაძლოა გარკვეული ბარიერები ჰქონდეს შეფასების ამ ფორმებთან, რომლებიც შეჯამებულია მე-6 ცხრილში.

ცხილი 6. წეხილობითი შეფასებისა და ტესტის გამოყენებასთან დაკავშირებული გამოწვევები

შეფასების წერილობითი ფორმის გამოყენება: გამოწვევას წარმოადგენს მათთვის, ვისაც	შეფასების ობიექტური ტესტის ფორმის გამოყენება: გამოწვევას წარმოადგენს მათთვის, ვისაც
- არ აქვს შესაბამისი საწერი ალჭურვილობა ან ელექტრონული მოწყობილობა; - აქვთ ხელწერისა ან ბეჭდვის სუსტი უნარები; - აქვთ მოტორიკასთან დაკავშირებული გამოწვევები;	- აქვთ გამოცდასთან/ტესტთან დაკავშირებული შფოთვა; - არ აქვთ შესაბამისი საწერი ალჭურვილობა; - ტოვებენ კითხვებს/პასუხებს ხაზავენ არასწორად; - არასწორად იგებენ/კითხულობენ ინსტრუქციას;

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • არ იციან წერის შესაფერისი ფორმატი. • არ ფლობენ გრამატიკას ან/და მართლწერას; • არ შეუძლიათ წერილობითი გზით კომუნიკაცია. | <ul style="list-style-type: none"> • აკლიათ ტექსტის ჩაბარების ტექნიკის ცოდნა; • აქვთ ცუდი მეხსიერება. |
|--|---|

შეფასების პროცესში მნიშვნელოვანია, რომ მოსწავლეებს ცოდნის გამომჟღავნების სხვადასხვა საშუალება ჰქონდეთ. თუ რაიმე მიზეზით ეს შეუძლებელია, მაშინ დავალება უნდა შეიცავდეს ჩაშენებულ სამუშაო ნიმუშებს და მკაფიო მითითებებს, რომლებიც ყველა მოსწავლისთვის გასაგები იქნება.

1.2. დიფერენცირებული სწავლების ჩარჩო (DI)

თუ გვსურს, რომ გვყავდეს მოტივირებული მოსწავლეები, აუცილებელია მათი მხარდაჭერა სასწავლო პროცესის დროს; მნიშვნელოვანია, ხელი შევუწყოთ რომ სწავლის პროცესში მოიპოვონ ავტონომიურობა და შესძლონ სწავლის პერსონალიზაცია. ამისთვის კი გადამწყვეტია სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობა. მოსწავლეების გაძლიერება მათთვის სხვადასხვა ალტერნატივის მიწოდებითა და სწავლის პერსონალიზების შესაძლებლობების მიცემით, არის UDL-ის ერთ-ერთი ძირითადი კონცეფცია და სწორედ ეს განასხვავებს მას დიფერენცირებული სწავლებისგან (DI).

UDL-ის სახელმძღვანელოს გაცნობის შემდეგ შესაძლოა ზოგიერთმა მასწავლებელმა თქვას: „ეს ხომ იგივეა, რაც დიფერენცირებული სწავლება, უბრალოდ, სახელი აქვს შეცვლილი“. ეს მასწავლებლები ცდებიან. მიუხედავად იმისა, რომ ამ ორ სამუშაო ჩარჩოს/მიდგომას აქვს საერთო მახასიათებლები, მათ შორის მნიშვნელოვანი განსხვავებებია. უფრო კონკრეტულად: ორივე, როგორც UDL, ისე DI ემსახურება სასწავლო გეგმის დიფერენცირებას მოსწავლეთა საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად. თუმცა, DI უფრო რეაქტიული და მასწავლებელზე მიმართულია (სწავლის ალტერნატივებს ხშირად მასწავლებელი აკონტროლებს), ხოლო UDL არის პროაქტიული და მიმართულია მოსწავლეზე (რაც მოსწავლეს აძლევს მეტ ავტონომიურობას). მე-7 ცხრილში შეჯამებულია ტრადიციული განათლების, DI-ისა და UDL-ის თავისებურებები.

ცხრილი 7 ტრადიციული განათლებიდან სწავლების უნივერსალურ დიზაინამდე

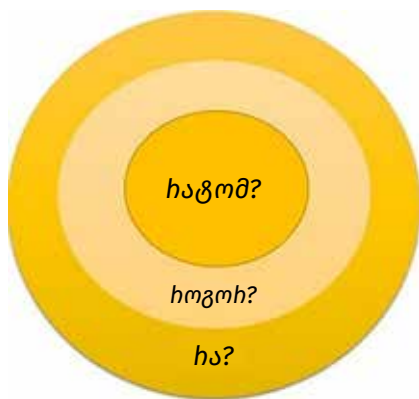
ტრადიციული განათლება	დიფერენცირებული ინსტრუქციის ჩარჩო (DI)	სწავლის უნივერსალური დიზაინი (UDL)
სტატიკური;	რეაქტიული;	პროაქტიური;
აფასებს სასწავლო გეგმას;	აფასებს მოსწავლეს;	აფასებს საკლასო გარემოსა და კულტურას;
მიყვება განერილ საგაკვეთილო გეგმას;	ადაპტაციას უკეთებს განერილ საგაკვეთილო გეგმას, თუ ამის საჭიროებაა;	სასწავლო გეგმა არის მიზანმიმართული;
მიჰყვება სასწავლო გეგმას, ცვლილებების გარეშე;	აახლებს ინსტრუქციებს აკომოდაციის შეთავაზების გზით;	მოსწავლეებთან შეხვედრამდე ამუშავებს ინსტრუქციებს, ჩაშენებული არჩევანის შესაძლებლობებით;
განკუთვნილია „საშუალო სტატისტიკური“ მოსწავლისთვის;	განკუთვნილია სტუდენტების სხვადასხვა ჯგუფისთვის აღქმული შესაძლებლობების საფუძველზე	განკუთვნილია ყველა მოსწავლისთვის;
არ ითვალისწინებს მარგინალური ჯგუფის წარმომადგენელ მოსწავლეებს.	მარგინალური ჯგუფის წარმომადგენელი მოსწავლეებისთვის ქმნის განსხვავებულ სასწავლო გამოცდილებას	გეგმავს ყველა ჯგუფის მოსწავლისთვის;
უგულებელყოფს ბარიერებს.	მუშაობს ბარიერების გათვალისწინებით.	აღმოფხვრავს ბარიერებს.

ბევრმა მასწავლებელმა, რომელიც პირველად იგებს UDL-ის შესახებ, უკვე იცის, თუ რა არის DI. დიფერენცირებული სწავლების ჩარჩოს გამოყენება უკვე ნიშნავს, რომ სწავლა ინკლუზიურ სასწავლო გარემოში მიმდინარეობს. სწავლების უნივერსალური დიზაინის გამოყენებისთვის დიფერენცირებუ-

ლი სწავლების გამოცდილება მნიშვნელოვან საფუძველს ქმნის. უნივერსალური სწავლების დიზაინის მიხედვით სწავლება იწყება კითხვით – *„ჩაგომ?“* გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლეებში კრიტიკული აზროვნების განვითარებას – როგორ უნდა მიიღონ გადაწყვეტილებები საკუთარ სწავლასთან დაკავშირებით.

კითხვა „*ჩაგომ?“* ადამიანის გამოცდილების საფუძველია. მოტივაციური ლიდერობის ექსპერტმა საიმონ სინეკმა (Simon Sinek, 2011) შექმნა გრაფიკული გამოსახულება „ოქროს წრე“, რომელიც კითხვას „*ჩაგომ?“* წრის ცენტრში აქცევს. სინეკის განმარტებით, „ის გვეხმარება იმის გაგებაში, თუ რატომ ვაკეთებთ იმას, რასაც ვაკეთებთ. ოქროს წრე გვადლევს მტკიცებულებას იმის შესახებ, თუ რამდენს შეგვიძლია მივალწიოთ, თუ საკუთარ თავს შევახსენებთ, რომ რასაც ვაკეთებთ, ყველაფერი დავინწყით კითხვით „*ჩაგომ?“*“.

საიმონ სინეკის „ოქროს წრე“



მოსწავლეებს სჭირდებათ, იცოდნენ *ჩაგომ* სწავლობენ და *ჩაგომ* არის მნიშვნელოვანი სწავლის გაგრძელება მაშინაც კი, თუ ის რთულდება. კითხვაზე „*ჩაგომ?“* ფოკუსირებით მასწავლებლები მოსწავლეებს რთავენ პროცესში, აძლევენ მათ არჩევის გაკეთების შესაძლებლობას, ამცირებენ საფრთხესა და რისკებს, მოსწავლეებს უბიძგებენ დაისახონ საკუთარი მიზნები, ახდენენ მათი მოლოდინების ოპტიმიზაციას, ხელს უწყობენ პრობლემებთან გამკლავების უნარებისა და თვითშეფასების განვითარებაში. კითხვით „*ჩაგომ?“* პროცესის დაწყება მხოლოდ მოსწავლეებისთვის არ არის ეფექტური. ის რელევანტურია ყველა ადამიანისთვის, ვინც სწავლობს, მათ შორის, მასწავლებლებისთვის.

მოსწავლეთა ჩართულობასა და ავტონომიაზე აქცენტი არის UDL-ის ქვაკუთხედი და სწორედ ეს განასხვავებს მას DI-ისგან. მე-8 ცხრილში შეჯამებულია სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობის გავლენა ინდივიდში სხვადასხვა უნარის განვითარებასა და მის ზოგად კეთილდღეობაზე.

ცხრილი 8. სასწავლო პროცესში მოსწავლეთა ჩართულობის გავლენა მათში სხვადასხვა უნარის განვითარებაზე

ჩართულობის მრავალი საშუალების უზრუნველყოფა	არაეფექტური პრაქტიკა – „ანტიგზამკვლევები“
უზრუნველყოფს შესაძლებლობებს თვითრეგულაციისთვის: • მხარს უჭერს მოლოდინებისა და რწმენების ჩამოყალიბებას, რომლებიც ზრდის მოტივაციას • ხელს უწყობს პრობლემის დაძლევის უნარებისა და სტრატეგიების განვითარებას; • ავითარებს თვითშეფასებისა და რეფლექსიის პროცესს.	არ უზრუნველყოფს შესაძლებლობებს თვითრეგულაციისთვის: • სწავლა-სწავლების პროცესს აქცევს სტანდარტიზებული ტესტების ალყაში; • არ უზრუნველყოფს დამატებითი რესურსების მონოდებას, რომლებიც შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ცნებების გასარკვევად, მაგალითად, წებოვანი ქაღალდები, მარკერები და სხვ.; • უკუკავშირის ითხოვს მხოლოდ დარჩენილ რამდენიმე წუთში, შეფასების ფორმის შევსების დროს.
უზრუნველყოფს ძალისხმევისა და გამძლეობის შენარჩუნებას: • ხელს უწყობს მიზნებისა და ამოცანების სიცხადეს; • ცვლის პირობებს/მოთხოვნებსა და რესურსებისგამოწვევების კვლადაკვალ • ხელს უწყობს თანამშრომლობას; • იყენებს განვითარებაზე ორიენტირებულ უკუკავშირს.	არ უზრუნველყოფს ძალისხმევისა და გამძლეობის შენარჩუნებას: • მოსწავლეებს ხშირად უჩნდებათ კითხვა „რატომ ვართ აქ?“ • არის მხოლოდ პრეზენტაცია, რომელიც მხოლოდ მცირედით იძლევა შესაძლებლობას, რომ განიხილოთ წინარე ინფორმაცია ან დააკავშიროთ ის რელევანტურ კონტექსტთან; • არ არის ჯგუფურად მუშაობის შესაძლებლობა. თქვენ მხოლოდ მოსმენის უნარს ივითარებთ; • პრეზენტატორი არ განვითარებს უკუკავშირს.

სხვადასხვა გზით უზრუნველყოფ სმოსწავლეებში ინტერესების გაძლიერებას

- მოსწავლეები სასწავლო პროცესს აღიქვამენ მათი ინტერესების; რელევანტურად და მნიშვნელოვნად.

- მოსწავლეები თავს უსაფრთხოდ და გარემო მათ ნაკლებად უფანტავს ყურადღებას.

არ იყენებს სხვადასხვა საშუალებას მოსწავლეებში ინტერესების გასაძლიერებლად:

- თქვენ ვალდებული ხართ დაესწროთ. წერტილი;
- პრეზენტატორის მაგალითები არ შეესაბამება თქვენს გამოცდილებას;

- პრეზენტატორი ყვირის, გაბრაზებული ჩანს ან იწყებს თავდაცვას, თუ თქვენ კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებთ თემის რელევანტურობას.

2. ინტერვენციაზე პასუხის მოდელი (RTI)

2.1. რა არის RTI მოდელი?

ინტერვენციაზე პასუხის მოდელი (Response to Intervention) (RTI) განვითარდა იმ მოსაზრებების კვლადკვალ, რომელიც აისახა სხვადასხვა ქვეყნის კანონმდებლობაში. მაგალითად, Disability Education Improvement Act (IDEA)-ში ხაზგასმული იყო, რომ განსხვავება შესაძლებლობასა და აკადემიურ მიღწევებს შორის არ უნდა იყოს გამოყენებული, როგორც საშუალება დასწავლის უნარის დარღვევის დასადგენად. ეს რეგულაცია ასევე აკონკრეტებს, რომ სწავლების პროცესი შეიძლება გამოყენებული იყოს, როგორც დასწავლის და სხვა უნარების დარღვევის იდენტიფიკაციის პროცესის ნაწილი. ეს ნიშნავს, რომ სკოლებმა შეიძლება შეფასების პროცესის ნაწილად განიხილონ ის ფაქტი, რომ მოსწავლეები სათანადო წარმატებას ვერ აღწევენ სწავლა-სწავლების პროცესში. სწორედ ამ დაშვებამ შეუწყო ხელი RTI მოდელის განვითარებას, რომელიც აქტიურად გამოიყენება აშშ-ის სკოლებში 2000 წლების დასაწყისიდან. მიუხედავად იმის, რომ RTI მოდელის გამოყენება შესაძლებელია ყველა უნართან მიმართებით სწავლების ნებისმიერ დონეზე, ის ძირითადად გამოიყენება დაწყებით განათლებაში კითხვის უნარის განვითარებასთან დაკავშირებით.

RTI არის ინტერვენციის მრავალშრიანი სისტემა, რომელიც მიმართულია სხვადასხვა სასწავლო საჭიროებაზე; ის ცდილობს, შეამციროს მოსწავლეებში შეზღუდული შესაძლებლობა (არ მივიღეს მდგომარეობა ამ კონდიციამდე) და წარმოადგინოს მტკიცებულება იმისა, რომ მოსწავლის დასწავლასთან დაკავშირებული შეზღუდვა ადეკვატურად იყო დადგენილი. ეს მოდელი მიზნად ისახავს სკოლაში სწავლების ხარისხის გაუმჯობესებას და ზოგად განათლებაში სპეციალური განათლების ინტეგრაციას. ასევე, მის ძირითად მიზანს წარმოადგენს მოსწავლეების უზრუნველყოფა შესაბამისი მომსახურებებით (ამგვარი საჭიროების დადგომისთანავე) და, საჭიროების შემთხვევაში, მოსწავლის გადამისამართება სპეციალური განათლების მიმართულებით.

RTI ეხმარება სკოლას ეფექტურად იმუშაოს მოსწავლეებთან ისეთი მექანიზმების გამოყენებით, როგორებიცაა: ადრეული ჩარევა, პროგრესის ხშირი მონიტორინგი და ინტენსიური, მტკიცებულებებზე დაფუძნებული, მრავალშრიანი ინტერვენციების სისტემის გამოყენება იმ ბავშვებისთვის, რომლებსაც საკმარისი აკადემიური წარმატებები არ აქვთ. ყველაზე გავრცელებულია RTI-ის სამშრიანი მოდელი, რომელშიც I შრე უკავშირდება ზოგად ინტერვენციას – ზოგად კლასში სწავლება, II შრე – მიზნობრივ სწავლებას – სწავლება მცირე ჯგუფებში, III შრე კი – ინტენსიურ სწავლებას გულისხმობს – ინდივიდუალიზებული და მეტად ფოკუსირებული კონკრეტულ მიზნებზე. ინტერვენციის ინტენსიურობის გაზრდა, როგორც წესი, უკავშირდება სწავლების მეტად სისტემური ფორმების შემოღებას, მეტი დროის გამოყოფას, უფრო მცირე და ჰომოგენურ ჯგუფებში სწავლებას და უფრო მეტი კომპეტენციის მასწავლებლების ჩართვას.

როგორც აღინიშნა, RTI მოდელი შეიძლება გულისხმობდეს სამზე მეტი შრის გამოყენებას, თუმცა ყველაზე გავრცელებული სამშრიანი მოდელია. ასევე RTI შეიძლება ეფუძნებოდეს პრობლემის გადაწყვეტის ან სტანდარტული რეაგირების პროტოკოლის მიდგომას. მაგალითად, RTI-ის იმ მოდელის მიხედვით, რომელიც ეფუძნება პრობლემის გადაწყვეტის მიდგომას, სირთულეების აღმოცენებისას I შრეზე მასწავლებელი შესაძლოა დაუკავშირდეს მოსწავლის მშობელს, რათა ის დაეხმაროს მოსწავლის დასწავლასა თუ ქცევისთან დაკავშირებული პრობლემის მოგვარებაში. თუ პრობლემის გადაჭრა ვერ მოხერხდა, მოქმედება გადადის II შრეზე – მასწავლებელი შესაძლოა დაუკავშირდეს სკოლის ადმინისტრაციას, მულტიდისციპლინურ გუნდს პრობლემის იდენტიფიკაციისა და ინტერვენციის დასაგეგმად. თუ ამ შრეზეც ძალისხმევამ შედეგი არ გამოიღო, მუშაობა გადადის III შრეზე – სკოლა მიმართავს გარე რესურსს და ხშირ შემთხვევაში ეს გულისხმობს მოსწავლის სპეციალური განათლებისკენ გადამისამართებას (თუმცა, ეს არ ნიშნავს სკოლის გამოცვლას!).

როდესაც RTI მოდელი ეფუძნება სტანდარტული რეაგირების პროტოკოლის მიდგომას, I შრე გულისხმობს გარკვეული, მტკიცებულებაზე დაფუძნებული სასწავლო პრაქტიკის გამოყენებას (უნდა არსებობდეს სამეცნიერო მტკიცებულება, რომ სასწავლო მეთოდოლოგია, პრაქტიკა, რომელსაც მასწავლებელი იყენებს, არის ეფექტური), რომელიც ასევე გულისხმობს პროგრესის მონიტორინგის განსაზღვრული მეთოდის გამოყენებას. იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ვერ ახერხებენ ამ პროგრამაში წარმატების მიღწევას, მუშაობა ძლიერდება II შრეზე. ეს შესაძლოა იყოს დამატებითი მეცადინეობების დანიშვნა – მაგალითად, დამატებითი 30 წუთი, კვირაში 4 დღე 10 ან 12 კვირის განმავლობაში. იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ამ დონეზეც ვერ აღწევენ წარმატებას, მეტად ინტენსიური მუშაობაა შეთავაზებული III შრეზე – მაგალითად, დამატებითი 50 წუთი, კვირაში 5 დღე, ყოველდღიური პროგრესის გაზომვით. ბევრ შემთხვევაში, მესამე შრეზე დგინდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება და ამ დროს ამოქმედდება სპეციალური განათლების სისტემა. ასევე აღსანიშნავია, რომ მოსწავლის სპეციალურ განათლებაში ჩართვა ნებისმიერ დროს შესაძლოა ინიცირებული იყოს მშობლის ან მასწავლებლის მიერ. როგორც პრობლემის გადაწყვეტის მიდგომის, ისე სტანდარტული რეაგირების პროტოკოლის მიდგომის შემთხვევაში არსებობს ამ მიდგომების გამოყენების მრავალფეროვანი და განსხვავებული ვერსიები. RTI მოდელი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს კლასში მოცემული კულტურული ნორმების შესაბამისი სწავლების პრაქტიკის გამოყენებას.

მხარდაჭერის მრავალშრიანი სისტემის გამოყენება შეიძლება ფოკუსირებული იყოს არა მხოლოდ აკადემიურ აქტივობებზე, არამედ სოციალურ ქცევაზეც. ამ მოდელის მიხედვით, ზოგადი ინტერვენცია (I შრე) ყველა მოსწავლეს ასწავლის, თუ რას გულისხმობს პოზიტიური სოციალური ქცევის ნორმები; მიზნობრივი ინტერვენცია (II შრე) მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებთან მუშაობს კონკრეტულ სოციალურ უნარებზე; ხოლო ინტენსიური ინტერვენცია (III შრე) გულისხმობს უკვე ინდივიდუალურ და უფრო მრავალმხრივ მუშაობას კონკრეტული სოციალური უნარების განვითარებაზე.

RTI მოდელის ეფექტურად გამოყენებისთვის სკოლებს უნდა ჰქონდეთ ადეკვატური მექანიზმი იმ მოსწავლეების იდენტიფიცირებისთვის, რომლებიც შესაძლოა აკადემიური სირთულეების რისკის ქვეშ იყვნენ. სკოლებს უნდა შეეძლოთ რისკების დროულად დადგენა, მანამ, სანამ სერიოზულ აკადემიურ ჩამორჩენასთან გვექნება საქმე. ასევე, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ სკოლას ჰქონდეს აკადემიური პროგრესის რეგულარულად და ადეკვატურად შეფასების სისტემა. Daryl Mellalrd (2004)-ის მიხედვით, RTI მოდელის კონტექსტში პროგრესის მონიტორინგი უნდა გულისხმობდეს შემდეგ რვა კომპონენტს:

1. პროგრესის მონიტორინგი ხორციელდება სწავლების ყველა შრეზე;
2. პროგრესის მონიტორინგის საზომები ეფუძნება სასწავლო პროგრამას და პირდაპირკავშირშია სასწავლო პროგრამასთან, სასწავლო საფეხურთან (კლასთან) და RTI მოდელის შრესთან;
3. მონაცემების შეგროვების მიზნით, საზომები უნდა იყოს ადვილად ადმინისტრირებადი და ეფექტური;
4. შედეგები წარმოდგენილი უნდა იყოს ისეთი ფორმით, რომ ადვილი იყოს მათი ინტერპრეტაცია, მაგალითად, სქემებისა და დიაგრამების სახით (სადაც ნათლად ჩანს მოსწავლის პროგრესი);
5. წესები დადგენილი უნდა იყოს მონიტორინგის შედეგად მიღებული ყველა სახის მონაცემებისთვის – მაგალითად, მინიმალური ზღვარი, პროგრესის მრუდი და გაუმჯობესების პროცენტი;
6. მინიმალურ ზღვარსა და გადაწყვეტილების მიღებასთან დაკავშირებულ წესებს უნდა ჰქონდეს ძალიან ნათელი არგუმენტაცია;
7. პროგრესის მონიტორინგი უნდა ტარდებოდეს საკმარისად ხშირად, რომ მონაცემებს გარკვეული სურათის ჩვენება შეეძლოს და შექმნას ამა თუ იმ გადაწყვეტილების საფუძველი. მონიტორინგის სიხშირე შეიძლება დაკავშირებული იყოს სწავლების შრესთან – უნდა არსებობდეს შესაბამისი წესები;
8. პროგრესის მონიტორინგის მონაცემები, მიუხედავად მათი დიდი მნიშვნელობისა, არ უნდა იყოს ერთადერთი წყარო, რომელსაც ეფუძნება მოსწავლის შემდგომი სწავლების შრესთან დაკავშირებით მიღებული გადაწყვეტილება.

2.2. RTI-ის ძირითადი პრინციპები

Dary IMellard (2004)-ის მიხედვით, RTI პრაქტიკა შვიდი ძირითადი პრინციპის გამოყენებას გულისხმობს:

1. სწავლების პროცესში ყველა შესაძლო ხესუხის გამოყენება

RTI პრაქტიკა ეყრდნობა დაშვებას, რომ სწავლა ყველა ბავშვს შეუძლია. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი განმასხვავებელი ნიშანი, რომელიც ამ მოდელს ახასიათებს არის ის, რომ აქცენტი მოსწავლიდან გადატანილია ინტერვენციაზე. ეს ნიშნავს იმას, რომ მოსწავლის საწყისი შეფასება აღარ იწყება კითხვით – „რა პრობლემა აქვს მოსწავლეს“. ნაცვლად ამისა, ხდება სასწავლო პროგრამის, სწავლების მეთოდოლოგიისა და გარემოსეული ფაქტორების შესწავლა და ანალიზი. მას შემდეგ, რაც ის გარემოსეული ფაქტორებია იდენტიფიცირებული, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლის შესრულების პროგრესზე (მიღწევებზე), სკოლა უზრუნველყოფს იმ რესურსების მობილიზაციასა და მიწოდებას, რომლებიც საჭიროა მოსწავლის ეფექტური სწავლებისთვის მისი ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით. ეს მიდგომა სკოლებისა და განათლების სისტემისგან ითხოვს, გადახედონ რესურსების განაწილების სისტემას, რათა სკოლებს შეეძლოთ RTI პრაქტიკის ეფექტურად დანერგვა.

2. სამეცნიერო მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სასწავლო მეთოდოლოგიის გამოყენება

RTI პრაქტიკის კრიტიკულ ელემენტი სამეცნიერო მტკიცებულებებზე დაფუძნებული სასწავლო მეთოდოლოგიის გამოყენებაა როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში, ისე ინტენსიური სწავლებისას. ეს ნიშნავს, რომ როგორც სასწავლო პროგრამა (კურიკულუმი), ისე სასწავლო მეთოდოლოგია, მაღალი ალბათობით, ეფექტურია მოსწავლეთა უმრავლესობისთვის. ამგვარი მიდგომა სკოლას ეხმარება იმუშაოს ხარჯთეფექტურად – გამოიყენონ დრო და რესურსები ეფექტიანად და დაიცვან მოსწავლეები არაეფექტური სწავლებისა და შეფასებისგან. სწავლების მეთოდოლოგიის შერჩევისას მნიშვნელოვანია მეთოდოლოგიის ვალიდურობის მაჩვენებელი.

3. მოსწავლეთა შესხულების ხეგუდახუდი მონიტორინგი

ზოგადი, საგნის მასწავლებლების როლი უმნიშვნელოვანესია მაღალი ხარისხის სწავლების ორგანიზებასა და განხორციელებაში. უფრო მეტიც, მათ ყველაზე უკეთ შეუძლიათ მოსწავლეთა შესრულებისა და პროგრესის შეფასება მოცემული კლასისთვის ზოგადი განათლების სისტემაში დადგენილ სტანდარტებთან მიმართებით. ეს მიდგომა აქცენტს აკეთებს იმაზე, რომ შეფასებისას მასწავლებელი აფასებს მოსწავლის პროგრესს და არ ადარებს მისი და თანაკლასელების მიღწევებს.

4. საერთო შეფასების/სკინინგის ჩატახება და საზღვრების /ათვის წეხტილების დადგენა

სკოლა ახორციელებს მოსწავლეთა ზოგად შეფასებას (სკრინინგს) ყველა მნიშვნელოვან სფეროსა და ქცევასთან დაკავშირებით. ყველა მოსწავლის შეფასების მონაცემები კარგ მაჩვენებელია იმისა, თუ როგორია კონკრეტული მოსწავლის მიღწევები და პროგრესი. ეს მონაცემები ქმნის საწყისი შეფასების საფუძველს და ადგენს ინდივიდუალურ თუ ჯგუფურ სქემას, კონკრეტული აკადემიური უნარის (მაგალითად, ანბანის ასოების ცნობა, განსაზღვრული სიტყვების კითხვა) ან ქცევის (გაკვეთილებზე დასწრება, თანამშრომლობა, დაგვიანება, სკოლის გაცდენა და/ან დისციპლინური ზომები) მოდელს. კლასში ჩატარებული ზოგადი შეფასება მასწავლებლებსა და მშობლებს ეხმარება იმ მოსწავლეების ადრეულ გამოვლენაში, რომლებსაც შესაძლოა აკადემიური სირთულეების საფრთხე აქვთ.

5. მომსახურების მხავადშვიანი სისტემის გამოყენება

RTI მოდელი გულისხმობს მრავალშრიანი ინტერვენციის გამოყენებას, სადაც შრეების მიხედვით ძლიერდება სწავლების ინტენსივობა, მოსწავლის საჭიროებებიდან გამომდინარე. RTI-ის სამშრიან მოდელზე შრეების მიხედვით სწავლების თავისებურებები დეტალურად განხილულია ქვემოთ.

6. მონაცემებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილების მიღება

RTI პრაქტიკისას გადაწყვეტილებები მიიღება გუნდის მიერ პრობლემის გადაწყვეტის (problem solving) ან სტანდარტული რეაგირების პროტოკოლის (standard treatment protocol) ტექნიკებზე დაყრდნობით.

ამ გუნდების ძირითადი მიზანია, იპოვონ სწავლების საუკეთესო ფორმა აკადემიური ან ქცევითი სირთულეების მქონე მოსწავლეებისთვის. პრობლემის გადაწყვეტისა და სტანდარტული რეაგირების პროტოკოლის ტექნიკებზე დაფუძნებული გადაწყვეტილებები უზრუნველყოფს მოსწავლის პროგრესის მონიტორინგს, კარგ სტრუქტურას, რაც, თავის მხრივ, სწავლების ყოველ შრესთან დაკავშირებით სწორი გადაწყვეტილების მიღების საშუალებას იძლევა წარმატების მიღწევის მაღალი ალბათობით. როდესაც გუნდი იყენებს პრობლემის გადაწყვეტის ტექნიკას, გუნდი პასუხობს ოთხ ურთიერთდაკავშირებულ კითხვას: (1) გვაქვს თუ არა პრობლემა და რა სახის პრობლემასთან გვაქვს საქმე? (2) რატომ არსებობს პრობლემა? (3) რას ვაპირებთ ამ პრობლემასთან დაკავშირებით? (4) მუშაობს თუ არა ჩვენი ინტერვენციები? (NASDSE, 2005). ორივე ტექნიკა ემსახურება იმას, რომ მოსწავლის საჭიროებებთან დაკავშირებით მიღებული გადაწყვეტილებები ეფუძნებოდეს მაღალი ხარისხის ინტერვენციებზე მოსწავლის პასუხს.

7. პროგრესის ხშირად შეფასება

იმის გადასაწყვეტად, თუ რამდენად მუშაობს განხორციელებული ინტერვენციები კონკრეტული მოსწავლის მიმართ, გუნდმა უნდა ჩაატაროს პროგრესის მონიტორინგი. პროგრესის მონიტორინგი არის შეფასება, რომელიც ტარდება ხშირად და შეუძლია გაზომოს მოსწავლის შესრულებაში მცირეოდენი ცვლილებაც კი. პროგრესის მონიტორინგის მონაცემებზე დაყრდნობით, გუნდი იღებს გადაწყვეტილებას, საჭიროა თუ არა სწავლების ან სწავლების მიზნების შეცვლა. ინფორმირებული გადაწყვეტილების მისაღებად საჭიროა პროგრესთან დაკავშირებული მონაცემების ხშირად შეგროვება, რათა გვექნოდეს მოსწავლის პროგრესის სანდო საზომი.

I, II და III შრეებზე სწავლების თავისებურებები

Mastropieri & Scruggs სამშრიანი სწავლებას შემდეგნაირად ახასიათებს:

I შრე: ეფექტური სწავლება ზოგადი განათლების დონეზე, ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში

როგორც ზემოთ აღინიშნა, RTI მოდელი ცდილობს სპეციალური განათლების ზოგად განათლებასთან ინტეგრირებას, იყენებს რა სწავლების უფრო ინტენსიურ სტრატეგიებს, როდესაც ამის საჭიროება არსებობს, და ეფუძნება მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებებს. ასევე აღინიშნა, რომ RTI-ის განსხვავებულ მოდელებს შორის ყველაზე გავრცელებულია მისი სამშრიანი მოდელი. ამ მოდელის მიხედვით, I შრე წარმოადგენს სამეცნიერო მტკიცებულებებით გამყარებული სწავლების მეთოდოლოგიას, რომელიც ზოგადად კლასში გამოიყენება. II შრე განკუთვნილია მათთვის, ვინც კლასში (I შრე) ვერ ახერხებს წარმატების მიღწევას და სწავლების ეს ფორმა მათთვის ეფექტური არ აღმოჩნდა; მათთან მუშაობა გრძელდება მცირე ჯგუფებში (II შრე). ხოლო III შრე შეთხვევაში, თუ მოსწავლეები აქაც არ არიან წარმატებულები, ერთვება სპეციალური განათლება (III შრე).

I შრეზე სწავლება მიმდინარეობს ზოგად კლასში საგნის მასწავლებლის მიერ. ამ შრეზე სწავლების ძირითადი პრინციპი ისაა, რომ სწავლების პრაქტიკა უნდა ეფუძნებოდეს სამეცნიერო მიღწევებს; უნდა არსებობდეს საკმარისი მტკიცებულება იმისა, რომ გამოყენებული სასწავლო მეთოდოლოგია ეფექტურია მოსწავლეების უმრავლესობისთვის. სწავლების მეთოდოლოგია უნდა იყოს სანდო და ვალიდური.

საკლასო ოთახში, ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში დიფერენცირებული სწავლება შესაძლებელია მიმდინარეობდეს სხვადასხვა ფორმით. ის შეიძლება გულისხმობდეს საკლასო ოთახის ფიზიკური მახასიათებლების შეცვლას, დამხმარე სასწავლო ხელსაწყოების გამოყენებას, ინდივიდუალური ასისტენტის ან სხვა დამხმარე პერსონალის ჩართვას, სასწავლო მასალების შეცვლას ან კომპიუტერული პროგრამების გამოყენებას – სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სწავლების უნივერსალური დიზაინის მახასიათებლების გამოყენება ყველა მოსწავლის დასახმარებლად. I შრეზე სწავლების ძირითად მახასიათებელს წარმოადგენს ის, რომ მასწავლებელი სასწავლო პროცესს უძღვება ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში და იყენებს სამეცნიერო მტკიცებულებებით გამყარებულ სასწავლო მეთოდოლოგიას. სასწავლო პროცესი კი ეფუძნება სწავლების უნივერსალური დიზაინის ელემენტებს.

I შრეზე სწავლების ისეთი მახასიათებლები, როგორებიცაა: კლასის ზომა, აკადემიური შესრულებისა და მიღწევის სტანდარტები და ინდიკატორები, განისაზღვრება სასკოლო და სახელმწიფო რეგულაციებით. ამ ინდიკატორების მიხედვით, მოსწავლეების სკრინინგი მიმდინარეობს რეგულარულად, რათა ადრეულ ეტაპზე გამოვლინდნენ ის მოსწავლეები, რომლებსაც აკადემიური სირთულეები აქვთ და არ დაველოდოთ იმ მდგომარეობას, როდესაც მოსწავლეს უკვე მნიშვნელოვანი აკადემიური

ჩამორჩენა აქვს და სიტუაციის გამოსასწორებლად მნიშვნელოვანი ძალისხმევაა საჭირო. უფრო ხშირად მიმდინარეობს იმ მოსწავლეების შესრულების მონიტორინგი, რომლებიც გარკვეულწილად აკადემიური სირთულეების რისკის ჯგუფში არიან.

უნდა აღვნიშნოთ, რომ RTI მოდელის დროს ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში სწავლება არაა „ჩვეულებრივი სწავლება“, რადგან იგულისხმება, რომ სკოლა და სწავლების პროცესი კონკრეტულ მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდეს. კერძოდ, სკოლაში სასწავლო პროცესი უნდა გულისხმობდეს პროგრამის მიხედვით მოსწავლეთა სკრინინგსა და პროგრესის რეგულარულ მონიტორინგს. ამ შემთხვევაში, ყველა კომპონენტი – სასწავლო პროგრამა (კურიკულუმი), სწავლების მეთოდოლოგია და შეფასება განლაგებულია როგორც ჰორიზონტალურად (კურიკულუმის შესაბამისად), ისე ვერტიკალურად (კლასების მიხედვით). სკოლებს მოეთხოვებათ შეთანხმებულად და თანამშრომლობით მუშაობა, რათა დააკმაყოფილონ როგორც მოსწავლეების, ისე მასწავლებლების საჭიროებები (პროფესიული განვითარების თვალსაზრისით). მასწავლებლებს მოეთხოვებათ, განსაკუთრებული ყურადღებით შეარჩიონ სწავლების მეთოდოლოგია – დაეყრდნონ მხოლოდ იმ პრაქტიკას, რომლებიც სამეცნიერო მტკიცებულებებით არის გამყარებული; რეგულარულად და ყურადღებით შეაფასონ მოსწავლეთა პროგრესი, რათა ადრეულ ეტაპზე აღმოაჩინონ ის მოსწავლეები, რომლებსაც სწავლის პროცესში სირთულეები აქვთ. მასწავლებლებს უნდა შეეძლოთ მშობლებთან და კოლეგებთან დროული და ეფექტური კომუნიკაცია იმისთვის, რომ დროულად დაიგეგმოს აქტივობები აკადემიური სირთულეების მქონე მოსწავლეებთან სამუშაოდ და სიტუაციის გამოსასწორებლად. სკოლის ადმინისტრაციის მოვალეობაა, ეს პროცესი მართოს მთელი სკოლის ფარგლებში, მობილიზაცია გაუკეთონ საჭირო რესურსებს, მათ შორის, უზრუნველყონ მასწავლებელთა პროფესიული კვალიფიკაციის ამაღლება.

გარკვეულწილად, I შრე არის ყველაზე მნიშვნელოვანი შრე, რადგან ყველაზე მეტად ხარჯთეფექტურია, მიმართულია ყველა მოსწავლისკენ, მოიცავს ყველა სასკოლო აქტივობას და განსაზღვრავს მოსწავლისთვის საჭირო უფრო ინტენსიურ სწავლებასა და მომსახურებას. I შრე ყველა მომდევნო ინტერვენციის საფუძველს წარმოადგენს.

II შრე: გამოსწორებისკენ მიმართული ინტერვენცია

როგორც აღვნიშნა, I შრეზე სწავლების მიზანია კლასში ყველა მოსწავლისთვის მაღალი ხარისხის სასწავლო პროცესის უზრუნველყოფა. თუ მოსწავლეთა შესრულების მონიტორინგი აჩვენებს, რომ ამ პროცესში ზოგიერთი მოსწავლე ვერ აღწევს ადეკვატურ პროგრესს, მიზანშეწონილი ხდება სწავლების უფრო ინტენსიური პრაქტიკის შემოღება II შრეზე. სწავლების უფრო ინტენსიური პრაქტიკა უნდა დაიწყოს, რაც შეიძლება მალე, მოსწავლის სირთულეების გამოვლენის შემდეგ. II შრეზე ინტენსიური სწავლება I შრის პარალელურად მიმდინარეობს. II შრეზე სწავლება გულისხმობს მსგავსი სირთულეების მქონე მოსწავლეთა მცირე ჯგუფებში (ორიდან ხუთ მოსწავლემდე) მუშაობას. ეს პროცესი შესაძლოა მიმდინარეობდეს კლასში (განცალკევებულ ადგილას) ან სხვა გარემოში. სასწავლო პროცესი ძირითადად მიჰყავს სპეციალისტს (მაგალითად, მეტყველების თერაპევტს), გამოყენებულია სპეციალური სასწავლო მასალა, სწავლება უფრო ინტენსიური და ფოკუსირებულია; პროგრესის მონიტორინგიც უფრო ხშირად ეწყობა.

II შრეზე ინტენსიური სწავლება ძირითადად გულისხმობს დამატებით გაკვეთილებს (30- ან 60-წუთიანს), კვირაში სამჯერ ან ოთხჯერ, 9-იდან 12 კვირის განმავლობაში. სწავლებას შესაძლოა ჰქონდეს სხვა ფორმაც, თუმცა ნებისმიერ შემთხვევაში, ამ შრეზე სწავლებისთვის დამახასიათებელი უნდა იყოს სისტემურობა და გარკვეულ სამიზნეზე ფოკუსირება. სწავლების პროცესი უნდა გულისხმობდეს ნათელ და არაორაზროვან ინსტრუქციებს, დაუყოვნებლივ უკუკავშირს და პროგრესის ხშირ და რეგულარულ შეფასებას. როგორც წესი, მოსწავლესთან II შრეზე მუშაობის პარალელურად, ის აგრძელებს კლასში (I შრეზე) სასწავლო პროცესში სრულად მონაწილეობას. ამიტომ II შრეზე სასწავლო პროცესის წარმმართველი მასწავლებელი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ სწავლება I შრეზე ზოგადი საკლასო სწავლების პროცესის რელევანტურია. I შრეზე ჩატარებული შესრულების პროგრესის მონიტორინგი აჩვენებს II შრეზე შესრულებული მუშაობის ეფექტურობას.

II შრეზე განსაზღვრული სწავლების პერიოდის ბოლოს მიღებული უნდა იყოს გადაწყვეტილება – თუ I შრეზე ჩატარებული მოსწავლის პროგრესის მონიტორინგის მაჩვენებლები გაუმჯობესებულია, ის აგრძელებს ზოგად საკლასო განათლებას და მეორე შრეზე მასთან მუშაობა სრულდება. იმ შემთხვევაში, თუ მონიტორინგი აჩვენებს, რომ პროგრესი არ არის სათანადო, ორიდან ერთი გადაწყვეტილება მიიღება: მოსწავლე აგრძელებს II შრეზე ინტენსიურ სწავლებას, ან ის გადამისამართდება სპეციალური განათლების მიმართულებით (თუ მისი მაჩვენებლები კვლავ მნიშვნელოვნად ჩამორჩება თანატოლების შესრულებას).

III შრე: ინდივიდუალური, ინტენსიური სწავლება

იმ შემთხვევაში, თუ II შრეზე მოსწავლის პროგრესი საკმარისი არ არის და, ამავე დროს, ამ შრეზე მოსწავლესთან მუშაობის გაგრძელება მიზანშეწონილად არ ითვლება, მოსწავლე ინაცვლებს სწავლების უფრო ინტენსიურ დონეზე – III შრეზე, რომელიც გულისხმობს მოსწავლესთან ინდივიდუალურ (ან ძალიან მცირე ჯგუფში) მუშაობას. მასთან მუშაობს აქვს უფრო ინტენსიური და ხანგრძლივი ხასიათი, ვიდრე ეს იყო II შრეზე. ამასთანავე, სწავლებას აქვს უფრო მეტად ფოკუსირებული ხასიათი, უფრო ვიწრო სასწავლო მიზნები. III შრეზე სწავლება შეიძლება გულისხმობდეს ან არ გულისხმობდეს სპეციალურ განათლებას – ეს დამოკიდებულია არსებულ სახელმწიფო რეგულაციებზე. იმისთვის, რომ მოსწავლე გადამისამართებული იყოს სპეციალური განათლების მიმართულებით, აუცილებელია სპეციალური პროცედურების გავლა, რომელიც ასევე სახელმწიფო წესებით რეგულირდება. RTI მოდელის გამოყენება არავითარ წინააღმდეგობაში არ მოდის ამ რეგულაციებთან – მშობელს ან მასწავლებელს ნებისმიერ დროს შეუძლია კონკრეტული მოსწავლისთვის სსსმ მოსწავლის სტატუსის მისაღებად საჭირო პროცედურების ინიცირება. RTI მოდელი საშუალებას აძლევს ყველა მოსწავლეს, ადრეული ჩარევის საფუძველზე გამოასწოროს აკადემიური სირთულეები ისე, რომ მდგომარეობამ არ მიიღოს რთული სახე; თუმცა, თუ საქმე გვაქვს დასწავლის უნარის და სხვა სახის დარღვევასთან, შესაბამისი პროცედურების გავლის შემდეგ მოსწავლე იღებს სსსმ მოსწავლის სტატუსს, ჩართულია სპეციალურ განათლებაში და იღებს საჭირო მომსახურებებს. სპეციალური განათლება განსაზღვრავს, თუ რა ფორმით ერთვება მოსწავლე ზოგადსაგანმანათლებლო კლასის სასწავლო პროცესში. ზოგიერთ შემთხვევაში ეს გულისხმობს სრულ მონაწილეობას, ზოგიერთ შემთხვევაში კი არასრულ და სპეციალური განრიგის მიხედვით ჩართულობას. როგორც წესი, არ განიხილება სპეციალიზირებულ სკოლებში მოსწავლეთა გადაყვანა – ეს საჭირო ხდება მხოლოდ ძალიან იშვიათ და გამონაკლის შემთხვევებში.

შეჯამება

სწავლის უნივერსალური დიზაინი (UDL) სწავლა-სწავლების პროცესს ორგანიზებას ისე უკეთებს, რომ წარმატების მიღწევისთვის ყველა მოსწავლეს თანაბარი შესაძლებლობა ჰქონდეს. ეს მიდგომა მასწავლებელს აძლევს იმის თავისუფლებას, თუ როგორ მიაწოდოს მოსწავლეებს ახალი მასალა – მთავარია, გამოყენებული გზები მორგებული იყოს მოსწავლეების საჭიროებებზე და ითვალისწინებდეს მათ ინტერესებს. იგივე მიდგომა მუშაობს მოსწავლეების ცოდნის შეფასებისა და მათ მიერ ცოდნის დემონსტრირებასთან დაკავშირებით. სწავლა-სწავლების პროცესის ცენტრალური ფიგურაა მოსწავლე და პროცესში მის ჩართულობას უაღრესად დიდი მნიშვნელობა ენიჭება; თუმცა მოსწავლეები ყოველთვის არ არიან ჩართულები სასწავლო პროცესში, მათი ჩართულობის უზრუნველსაყოფად მნიშვნელოვანია, რომ სასწავლო გარემოში ისინი თავს უსაფრთხოდ გრძნობდნენ, სასწავლო თემატიკას აღიქვამდნენ მათთვის მნიშვნელოვნად, რელევანტურად და ფიქრობდნენ, რომ მისი ათვისება შეუძლიათ. მასწავლებელი ხელს უნდა უწყობდეს მოსწავლეთა ავტონომიურობას და ახალისებდეს მათ მიერ თავიანთი სწავლის პროცესის დაგეგმვას. UDL ეყრდნობა საიმონ სინეკის „ოქროს წრის“ კონცეფციას – სწავლის პროცესი იწყება კითხვით „*ჩაგომ?*“ როდესაც მოსწავლეები იაზრებენ, თუ რატომ სწავლობენ იმას, რასაც სწავლობენ, ისინი მეტად ერთვებიან სასწავლო პროცესში და მოტივირებულნი არიან ისწავლონ; ამ გზაზე დაბრკოლებებთან შეხვედრისას კი ადვილად არ იხევენ უკან და აძლიერებენ ძალისხმევას.

RTI არის ინტერვენციის მრავალშრიანი სისტემა, რომელიც მიმართულია მოსწავლეთა სხვადასხვა სასწავლო საჭიროებისკენ და ცდილობს შეამციროს მოსწავლეებში შეზღუდული შესაძლებლობა (არ მივიდეს მდგომარეობა ამ კონდიციამდე). ამ მოდელის ძირითადი ამოცანაა დროულად გამოვლინდეს ის სირთულეები, რომლებიც მოსწავლეებს ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში სწავლის დროს აქვთ და დროულად დაიწყოს მუშაობა მათ გამოსწორებაზე, რათა საჭირო არ გახდეს მოსწავლესთან სპეციალური განათლების გამოყენება. ამ მოდელის ძირითად მიზანს წარმოადგენს მოსწავლეების უზრუნველყოფა შესაბამისი მომსახურებებით ამგვარი საჭიროების დადგომისთანავე; ხოლო საჭიროების შემთხვევაში მოსწავლე უნდა გადამისამართდეს სპეციალური განათლების მიმართულებით. იმავდროულად, აუცილებელი პირობაა, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში სწავლებისას სკოლა იყენებდეს სწავლების მხოლოდ იმ მეთოდებს, რომლებიც სამეცნიერო მტკიცებულებების მიხედვით ეფექტურია მოსწავლეების უმრავლესობისთვის – დარწმუნებულები უნდა ვიყოთ, რომ სწავლა-სწავლების პროცესში გამოვლენილი სირთულეები გამოწვეული არ არის სწავლების არაეფექტური მეთოდოლოგიით.

RTI ეხმარება სკოლას, ეფექტურად იმუშაოს მოსწავლეებთან ისეთი მექანიზმების გამოყენებით,

როგორებიცაა ადრეული ჩარევა, პროგრესის ხშირი მონიტორინგი და ინტენსიური, მტკიცებულებებზე დაფუძნებული, მრავალშრიანი ინტერვენციების სისტემის გამოყენება იმ ბავშვებისთვის, რომლებსაც საკმარისი აკადემიური წარმატებები არ აქვთ.

ყველაზე გავრცელებულია RTI-ის სამშრიანი მოდელი, რომელშიც I შრე უკავშირდება ზოგად ინტერვენციას (ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში სწავლება), II შრე – მიზნობრივ სწავლებას (სწავლება მცირე ჯგუფებში), III შრე კი ინტენსიურ სწავლებას გულისხმობს (ის ინდივიდუალურია და მეტადაა ფოკუსირებული კონკრეტულ მიზნებზე). ინტერვენციის ინტენსიურობის გაზრდა, როგორც წესი, უკავშირდება სწავლების მეტად სისტემური ფორმების შემოღებას, მეტი დროის გამოყოფას, უფრო მცირე და ჰომოგენურ ჯგუფებში სწავლებას და უფრო მეტი კომპეტენციის მასწავლებლების ჩართვას. მხარდაჭერის სამშრიანი მოდელი გამოიყენება არა მხოლოდ აკადემიურ აქტივობებთან, არამედ სოციალურ ქცევასთან დაკავშირებითაც.

კითხვები რეფლექსიისთვის

1. ჩამოაყალიბეთ სწავლის უნივერსალური დიზაინის (UDL) ძირითადი პრინციპები;
2. რას გულისხმობს საიმონ სინეკის „ოქროს წრე“ და რატომ არის მნიშვნელოვანი სწავლის უნივერსალური დიზაინის მოდელისთვის?
3. რითი განსხვავდება სწავლის უნივერსალური დიზაინი დიფერენცირებული სწავლებისგან?
4. რას გულისხმობს RTI-ის სამშრიანი მოდელი?
5. რას გულისხმობს RTI-ის ძირითადი პრინციპები?
6. მოიყვანეთ მაგალითი, როდესაც მხარდაჭერის მრავალშრიანი სისტემა გამოყენება არა აკადემიურ აქტივობებთან, არამედ სოციალურ ქცევასთან მიმართებით.
7. გააანალიზეთ RTI მოდელის კონტექსტში განხორციელებული პროგრესის მონიტორინგის რვა კომპონენტი, შემოთავაზებული Daryl Mellard-ის მიერ.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2018). *The Inclusive Classroom, Strategies for Effective Differentiated Instruction* (Sixth Ed.) Pearson.
- Mellard, D. (2004). *Understanding responsiveness to interaction in learning disabilities determination*, In: Pierangelo, R & Giuliani, G. (2008). *Teaching in a Special Education Classroom*. Corwin Press.
- National Association of State Directors of Special Education(2005). *Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation*. In: Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2008). *Teaching in a Special Education Classroom*. Corwin Press.
- Noval, K (2016). *UDL: A Teacher's Guide to Applying Universal Design For Learning in Today's Classroom*, CAST, Inc.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2008). *Teaching in a Special Education Classroom*. Corwin Press.
- Sinek, S. (2011). *Start with Why*, Penguin Books Limited In: Noval, K. (2016). *UDL: A Teacher's Guide to Applying Universal Design For Learning in Today's Classroom*, CAST, Inc.

მზია წერეთელი
ბაია კუბლაშვილი
მარიამ რევიშვილი

თავი 6

ინკლუზიური განათლება საგნმანათლებლო სისტემაში

სარჩევი

შესავალი.....	69
1. კურიკულუმი და ინკლუზიური განათლება.....	70
1.1. კონსტრუქტივისტული სწავლება და კომუნიკაციის კომპეტენცია	70
2. სოციალური მოდელი.....	70
2.2. აუგმენტური და ალტერნატიული კომუნიკაცია	71
2.3. კომუნიკაციური კომპეტენცია	72
2.7. თანამშრომლობის დაგეგმვა: წარმატების ქვაკუთხედი	74
3. ინკლუზიური, სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო პროგრამა და მისი განვითარება.....	75
3.3. ინკლუზიურ სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შექმნა	77
4. ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია: აკომოდაცია, მოდიფიკაცია და ალტერნატიული მიზნის ფორმულირება.....	81
4.2. სასწავლო გეგმაში ალტერნატიული მიზნების შეტანა	81
5. ინკლუზიური განათლების მოდელები – ტაილანდის მაგალითი.....	82
შეჯამება.....	84
გამოყენებული ლიტერატურა.....	85

შესავალი

ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ ინკლუზიური განათლების დაგეგმვის პროცესს. ყურადღებას გავამახვილებთ მოსწავლის შესაძლებლობების განსაზღვრისა და კომპეტენციების განვითარების პროცესზე, ადრეულ ინტერვენციებსა და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავების მნიშვნელობაზე. თავში განხილულია ორი ძირითადი მიდგომა სპეციალური საგნმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლა-სწავლების პროცესში ჩართულობასთან დაკავშირებით. ტრადიციული მოდელის თანახმად, სასწავლო გეგმა ეფუძნება მოსწავლის შეფასების შედეგებს, მის ძლიერ და სუსტ მხარეებს, წლიური მიზნების სტრატეგიები კი არსებული დეფიციტის შემცირებისკენაა მიმართული, ხოლო ინკლუზიურ სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა საშუალებას იძლევა სპეციალისტებისთვის სწავლება განხორციელდეს ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში და უზრუნველყოფს მოსწავლის ჩართულობას სასკოლო ცხოვრებაში. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა ეფუძნება მოსწავლის ცოდნას და უნარებს. თავში შემოთავაზებულია ის ძირითადი ნაბიჯები, რომლებიც მასწავლებლებს ეხმარებათ ინდივიდუალური გეგმის შემუშავებასა და შექმნაში ესენია: მოსწავლეებისა და მშობლების ჩართულობა; მოსწავლისა და მშობლის ხედვების გათვალისწინება; მოსწავლის პროფილის შექმნა; ანგარიშის წარმოება უახლოესი შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით, მოსწავლის აკადემიური და ფუნქციური მიღწევების იდენტიფიცირება; მოკლევადიანი და გრძელვადიანი მიზნების შემუშავება; მიღწევის პროგრესის მონიტორინგი; დამატებითი დამხმარე საშუალებების გამოკვეთა; მხარდაჭერის გზების განსაზღვრა და დროითი ჩარჩოს შემუშავება. ამასთან, განვიხილავთ ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტირების ტიპებს: სასწავლო გეგმის აკომოდაციას; მოდიფიკაციას და ალტერნატიული მიზნების შემუშავებას.

1. კურიკულუმი და ინკლუზიური განათლება

1.1. კონსტრუქცივისტული სწავლება და კომუნიკაციის კომპეტენცია

ინკლუზიური განათლების პროცესში მოსწავლის ამჟამინდელი და სამომავლო შესაძლებლობების შესახებ მსჯელობა ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია. ინფორმაცია მოსწავლის შესაძლებლობების შესახებ მნიშვნელოვანია იმ კუთხითაც, რომ დაიგეგმოს ინკლუზიური საგანმანათლებლო პროგრამა კონკრეტული მოსწავლისათვის, თუმცა მხოლოდ ამის ცოდნა და რწმენა საკმარისი არ არის. საგანმანათლებლო პროცესის წარმმართველი ყველა პირი ჩართულია მოსწავლის ცოდნის კონსტრუირების პროცესში მისი საჭიროების შესაბამისად, იმისათვის, რომ განავითარონ მოსწავლის შესაძლებლობები მიმართებით, ინსტრუქციებითა და მხარდაჭერით.

განვიხილოთ პრაქტიკული მაგალითი – ერთი მოსწავლე აუტიზმის სპექტრით გადავიდა მესამე კლასში, მისი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის გუნდი დადგა დილემის წინაშე: კონცენტრირებულები ყოფილიყვნენ იმ კლასის აკადემიურ მიზნებზე, რომელშიც ეს მოსწავლე იყო, თუ შეეცვალათ მისი საგანმანათლებლო პროგრამის ფოკუსი ცხოვრებისეული უნარების განვითარებისაკენ. საკითხის გადაწყვეტის პროცესში ჩართეს ერთ-ერთი ინსტიტუტი, რომლებმაც მოსწავლეზე დაკვირვების პროცესში აღმოაჩინეს „კუნძული მეინსტრიმში“. მოსწავლე მერხთან იჯდა თანაკლასელთან ერთად, თუმცა, მას არ ჰქონდა გზა ესაუბრა აკადემიურ ან სოციალურ თემებზე. მისთვის მიცემული ინსტრუქციები არ იყო დაკავშირებული იმასთან, რასაც საგნის ზოგადი განათლების მასწავლებელი ასწავლიდა კლასს. ამის გამო მოსწავლე აწყდებოდა სირთულეებს და ხშირად გამოხატავდა საკუთარ იმედგაცრუებას იმით, რომ მერხზე თავს ურტყამდა.

საკითხის გადასაჭრელად გაცემული რეკომენდაციები მოიცავდა შემდეგ შინაარსს: 1. გვერდზე გადადეთ ფსიქოგანათლების ბოლოდროინდელი შედეგები, რომელიც იძლევა ინფორმაციას მოსწავლის განვითარების დონის შესახებ 24 თვეში და ამის სანაცვლოდ, გააქტიურეთ მისი აქტუალური შესაძლებლობა, რომ ისწავლოს და დაამყაროს კომუნიკაცია; 2. აწარმოეთ ერთი ლექსიკონი, სადაც თავმოყრილი იქნება სიტუაციის შესაბამისი შეტყობინებები; 3. გუნდის ყველა წევრმა ყოველკვირეულად დაგეგმეთ შეხვედრები იმისათვის, რომ განისაზღვროს თანაკლასელთან ურთიერთობის რუტინა და ფორმა; 5. ტექნიკური მხარდაჭერისა და კომპეტენციების გაზრდის მიზნით, ჩაერთეთ სხვადასხვა სამუშაო შეხვედრაში. სკოლამ გამოთქვა მზაობა, რომ მიიღებდნენ და განახორციელებდნენ ამ რეკომენდაციებს. ერთი წლის შემდეგ მოსწავლეს განვითარებული ჰქონდა წიგნიერების უნარი, კომუნიკაციას ამყარებდა თანაკლასელებთან, როგორც აკადემიურ, ასევე სოციალურ თემებზე ესაუბრებოდა მათ და აქტიურად მონაწილეობდა კლასთან დაგეგმილ სასწავლო პროცესში. აღნიშნულმა გუნდმა გააკეთა ბევრად მეტი რამ, ვიდრე, უბრალოდ, მოსწავლის შესაძლებლობების რწმენაა, ისინი ხელს უწყობდნენ მოსწავლის შესაძლებლობების კონსტრუირებას და მხარდაჭერას უწევდნენ მის სასწავლო პროცესს, რომელიც მიმდინარეობდა თანატოლების გვერდით.

2. სოციალური მოდელი

იდეა, რომ კონკრეტული ადამიანის კომპეტენცია გარკვეულ სფეროში არის ის, რაც შეიძლება კონსტრუირდეს, მომდინარეობს თეორიიდან, რომ შეზღუდული შესაძლებლობა არ არის ადამიანის ფიქსირებული მახასიათებელი, რადგან ის დაკავშირებულია სოციალურ ატიტუდებთან, პოლიტიკასთან, საგანმანათლებლო პროგრამების ხარისხთან, განვლულ მხარდაჭერასთან და იმ გარემოს მახასიათებლებთან, რომელშიც ადამიანი ცხოვრობს (Barnes, 2003). სპეციალური განათლების სფეროში ეს იდეა ყველასგან მხარდაჭერილი არ არის (Anastasiou & Kauffman, 2011), თუმცა, რეალურად, ეს არის ხედავ, რომ ბავშვების განვითარებაზე ვიზრუნოთ სოციალური და არა სამედიცინო მოდელის ქრილში. სამედიცინო მოდელის მიხედვით, იმისათვის, რომ მოსწავლესთან დაიგეგმოს მუშაობა, საჭიროა თერაპია და სამედიცინო ჩარევა. მოდელი არსებულ პრობლემას პიროვნების შიგნით განიხილავს, გამოსავალს კი მკურნალობაში ხედავს. მეორე მხრივ, არსებობს სოციალური მოდელი, რომელიც მიხედვითაც, შეზღუდულობა ხშირად გარემოშია და არა ინდივიდში, პრობლემას კი ქმნის თავად საზოგადოება. პრობლემის მოგვარების გზა კი უფლებების დაცვაა. შესაძლებელია ისეთი გარემოს შექმნა ბავშვისათვის, რომელიც განუვითარებს მას მიკუთვნებულობის განცდას, სასწავლო პროცესში ჩართულობისა და სწავლის სურვილს. ამ პროცესში არსებითია მშობლის, მასწავლებლის, თერაპევტისა და თანაკლასელების როლი, რათა მოსწავლე დაეუფლოს აკადემიურ და კომუნიკაციისთვის საჭირო კომპეტენციებს.

„რომ ვერ ვლაპარაკობ, არ ნიშნავს, რომ არ მესმის, რასაც შენ მელაპარაკები“. – ეს ფრაზა რეალური სიტუაციის ამსახველია იმ მოსწავლეების შემთხვევაში, რომლებიც არ ავლენენ თავიანთ სა-

კომუნიკაციო შესაძლებლობებს, არ გვაჩვენებენ იმას, თუ როგორ გაიგეს ის, რაზეც ჩვენ ვესაუბრებით, რაც ესმით. ვარაუდობენ, რომ მოსწავლეებს, რომლებიც არ ლაპარაკობენ, აქვთ კოგნიტური სფეროს სირთულეები, მათ ყურადღების მიღმა რჩებათ დიდი რაოდენობით ინფორმაცია სამყაროს შესახებ. ამ ხედვიდან გამომდინარე, მასწავლებლები მათ ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში და მათი ასაკისთვის შესაფერისი საუბრის დახმარებით არ ამზადებენ.

შესაძლოა უხერხულად მოგეჩვენოთ, რომ ესაუბროთ ადამიანს, რომელიც ვერ გიპასუხებთ, თუმცა საუბარი ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია, რომელსაც შეუძლია მოსწავლის შესაძლებლობების კონსტრუირება. წარმოდგინეთ ბავშვი, რომელსაც აქვს ინფორმაცია მეზობლების, საზოგადოების, სოციალური ურთიერთობების ან მიმდინარე ამბების შესახებ, მაგრამ აწყდება მნიშვნელოვან ბარიერებს, რომ თავის თანაკლასელებთან ერთად ჩაერთოს სასწავლო პროცესში. სწორედ ამიტომ ესაუბრეთ მოსწავლეს ისე, თითქოს მას ესმის. ეს არის პირველი ნაბიჯი მოსწავლის ჩართულობის ხელშეწყობისათვის.

ზოგიერთი ადამიანი ძალიან ფრთხილობს მსგავსი შინაარსის თემებზე საუბრის დაწყებამდე; ფიქრობენ, რომ ინკლუზიური განათლება ყველა მოსწავლეს ერთნაირად აღიქვამს. თანამედროვე სამყაროში კი მოსწავლეებს შორის არსებული განსხვავებები ბუნებრივი საკითხია. მასწავლებელმა ყოველთვის ხაზი უნდა გაუსვას, რომ ყველა ადამიანი ღირებულია, მათ შორის არსებული განსხვავებების მიუხედავად.

2.2. აუგმენტური და ალტერნატიული კომუნიკაცია

ცნობილი ექსპერტები – Kleinert, Holman, McSheehan და Kearns (2010) – ხსნიან, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია კომუნიკაციის კომპეტენციის განვითარება სწავლის საშუალებით.

აუგმენტური და ალტერნატიული კომუნიკაცია (Augmentative and Alternative Communication, AAC) მოიცავს კომუნიკაციის ყველა ფორმას (გარდა ზეპირი კომუნიკაციისა). ის გამოიყენება ფიქრების, საჭიროებების, სურვილებისა და იდეების გამოსახატავად. ჩვენ, ყველანი ვიყენებთ AAC-ს, მაგალითად, სახის გამომეტყველებისას, ჟესტების, სიმბოლოების ან სურათების გამოყენებისას. სპეციალური დამხმარე საშუალებები (როგორიცაა, სურათები და სიმბოლოები საკომუნიკაციო დაფასა და ელექტრონულ მოწყობილობებში) საშუალებას აძლევს ადამიანებს, გამოხატონ თავიანთი შთაბეჭდილებები. ამ ყველაფრის კეთება ზრდის სოციალურ ინტერაქციას, სასკოლო შესრულებას და თვითშეფასების განცდას.

ყველა ადამიანს შეუძლია განივითაროს კომუნიკაციის კომპეტენცია. მეტყველების გარკვეული სირთულეების ადამიანები ეყრდნობიან AAC-ს არსებული მეტყველების გასაუმჯობესებლად ან ანაცვლებენ გაუგებარ მეტყველებას კომუნიკაციის სხვა არატრადიციული მეთოდით. საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის AAC-ის საბოლოო მიზანია საკომუნიკაციო მექანიზმის უზრუნველყოფა, სოციალური ინტერაქცია, აკადემიურ სფეროში წარმატება და სკოლასთან დაკავშირებულ სხვა აქტივობებში ჩართულობა. Beukelman და Mirenda (2005) მიესალმებოდნენ მოსწავლეების მხრიდან AAC საკომუნიკაციო სისტემის გამოყენებას და მიაჩნდათ, რომ ამ გზით შესაძლებელია სურვილების/საჭიროებების გამოხატვა. მისი შექმნის მიზანი სოციალური ინტერაქციაა – ინფორმაციის გაზიარება, რაც არის საკლასო მონაწილეობის განუყოფელი ნაწილი.

წარსულში მასწავლებლებსა და თერაპევტებს სჯეროდათ, რომ მოსწავლეებს აქვთ გარკვეული კოგნიტური უნარები მანამ, სანამ კომუნიკაციის სერვისებიდან მიიღებენ სარგებელს. ურთიერთქმედება შემეცნების და ენის სფეროებს შორის ნამდვილად რთულია, თუმცა, ფაქტია, რომ ახალი საკომუნიკაციო უნარების ათვისება ეხმარება მოსწავლეებს, განივითარონ აზროვნების უნარები. შემეცნებით სფეროში არსებული დეფიციტი არასოდეს უნდა იყოს გამოყენებული საკომუნიკაციო მომსახურებისა და მხარდაჭერის უარსაყოფად.

განვიხილოთ ერთი მოსწავლის, სახელად ბენის, მაგალითი (Cox-Lindenbaum & Watson, 2002), რომელსაც აქვს ცერებრული დამბლა. ის არ იყენებს ზეპირ მეტყველებას. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ჯგუფმა განსაზღვრა, რომ მას აქვს ინტელექტუალური განვითარების დარღვევა. ის მიიყვანეს კონსულტაციაზე მხოლოდ ენისა და მეტყველების თერაპიაზე. ბენი იღებდა საგანმანათლებლო სერვისს ინტეგრირებულ კლასში, ანუ სივრცეში, სადაც არიან ინტელექტუალური განვითარების მნიშვნელოვანი დარღვევის მქონე მოსწავლეები, რომელთან ერთადაც ბენს უჭირს ეროვნული სასწავლო გეგმის მიყოლა. მისი ახალი მასწავლებელი მიხვდა, რომ ბენი არ არის სწორად იდენტიფიცირებული და მისი მომსახურებაც არასწორად ხდება. შესაბამისად, მოითხოვა ენისა და მეტყველების ექსპერტის დახმარება სკოლასა და რაიონში. მას შემდეგ რაც ბენი ჩართო მეტყველების განვითარების საკომუნიკაციო მიმართულებაში, მას შეუძლია უპასუხოს დასმულ კითხვას ახლანდელი და მოსალოდნელი ტემპერატურის შესახებ.

აშკარაა, რომ საგანმანათლებლო სისტემაში არსებულმა სამწუხარო შეცდომების სერიამ და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ჯგუფის მხრიდან დაბალმა მოლოდინმა მრავალი წლის განმავლობაში შეასუსტა ბენის კომუნიკაციის უნარები და ამდენად, ის ვერ მიჰყვა ეროვნულ სასწავლო გეგმასა და ვერ განივითარა სოციალური ურთიერთობებისთვის საჭირო უნარები. სამწუხაროდ, ბენმა სკოლა დაასრულა ზოგადი განათლების ატესტატისა და კომუნიკაციური უნარ-ჩვევების გარეშე. არადა, სამყაროში რამდენი შანსი იარსებებდა მისთვის. იგი დადგა ისეთი რისკის წინაშე, როგორებიცაა – უგულებელყოფა და ძალადობა (Cox-Lindenbaum & Watson, 2002). ბენის შემთხვევა არის ერთ-ერთი მაგალითი განათლების სფეროში სისტემური მარცხისა და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ჯგუფის არასწორი ფუნქციონირების.

განათლების სისტემის ანგარიშვალდებულებაა უზრუნველყოს AAC სერვისები და შეინარჩუნოს მხარდაჭერა. ისე ჯგუფი შემოიფარგლება მათთვის ხელმისაწვდომი ცოდნით. საინტერესოა, რამდენად აქვთ მათ წვდომა მაღალხარისხიან პროფესიულ განვითარებასა და სწავლების დამხმარე სტრატეგიებზე.

განვიხილოთ კიდევ ერთი მოსწავლის, შელის, მაგალითი. მიიჩნეოდა, რომ შელის ჰქონდა მნიშვნელოვანი სირთულეები კოგნიტიურ უნარებში, კომუნიკაციის დროს იყენებს სხეულისა და სახის ჟესტიკულაციას, ხშირად ტირილით გამოხატავს მის ემოციებს. მას შემდეგ, რაც შელის დედას ჩამოართვეს ინტერვიუ იმის გასარკვევად, თუ რა არის შელის საყვარელი აქტივობა. აღმოჩნდა, რომ ბავშვს სჭირდებოდა აქტივობის შესრულებისას ინსტრუქციის შეხსენება და რამდენჯერმე განმეორება: მაგ: „კიდევ წადი“ (რამდენჯერმე შეხსენება). აქტივობა, რასაც სიხარულით ასრულებს, თავის სავარძელში სწრაფად დაშვება (მისი საყვარელი აქტივობა). რვა ცდის შემდეგ შელიმ შეცვლილი ფორმით მიწოდებულ ინსტრუქციას უპასუხა თანმიმდევრულად. ამ შემთხვევაში, დარწმუნებით ვერ ვიტყვით, შემოწმდა თუ არა კოგნიტური შესაძლებლობები. მიმართვის/ინსტრუქციის შედეგად განხორციელებული მოქმედება არის პირველი ნაბიჯი, რომ დავეხმაროთ სხვებს, დაინახონ თავიანთი კომუნიკაციის პოტენციალი და მინიმუმ, გააუმჯობესონ დახმარების თხოვნის უნარები. საბოლოო ჯამში, ეს მოსწავლეს დაეხმარება კომუნიკაციის კომპეტენციის გაუმჯობესებაში და გააჩენს შესაძლებლობას, რომ თავად მიიღოს გადაწყვეტილება ყოველდღიური აქტივობების შესრულებისას.

ორივე მაგალითი წარმოადგენს სერიოზულ გამოწვევას და აჩვენებს, თუ რა შედეგი აქვს, როცა კომუნიკაციური მოთხოვნილება არ არის იდენტიფიცირებული, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანი პრიორიტეტი მოსწავლის საგანმანათლებლო პროგრამაში. ორივე შემთხვევაში, ჩვილობიდანვე უნდა განსაზღვრულიყო ის სერვისები და მხარდაჭერის გზები, რომლებსაც ისინი მიიღებდნენ. ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანია ყველა იმ ადამიანის კომპეტენციის ამაღლება და გადამზადება, რომელიც მუშაობს ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან.

2.3. კომუნიკაციური კომპეტენცია

Light (1997) აღწერდა კომუნიკაციის კომპეტენციას, როგორც შესაძლებლობას მიიღო განსხვავებული მოთხოვნები და შეასრულო საკუთარი საკომუნიკაციო მიზნები მთელი ცხოვრების განმავლობაში. ის ემსახურება ოთხ ძირითად მიზანს:

- გამოხატო სურვილები და საჭიროებები;
- ხელი შეუწყოს სოციალურ სიახლოვეს;
- გაიცვალოს ინფორმაცია;
- დაიცვას სოციალური ეტიკეტები.

მაგალითად, „ჩვილების კომუნიკაცია მოიცავს მათი სურვილებისა და საჭიროებების გამოხატვას და სოციალური სიახლოვის ხელშეწყობას, როცა სასკოლო ასაკის ბავშვს სჭირდება საშუალებები და უნარები, მათ უნდა გააერთიანონ ოთხივე სახის კომუნიკაციის მიზანი“ (Light, 1997).

Snell (2010) 20 წლის განმავლობაში ეცნობოდა და იკვლევდა იმ ლიტერატურას, რომელიც მიმართული იყო კომუნიკაციის კომპეტენციის გაუმჯობესებისკენ, მათ შორის, იმ მოსწავლეებში, რომლებსაც აქვთ მნიშვნელოვანი სირთულეები კოგნიტურ სფეროში. აღმოჩნდა, რომ განხილული კვლევების 96% განიხილავს, რომ კომუნიკაციური კომპეტენციის ზოგიერთი მიმართულება მნიშვნელოვნად უმჯობესდება მოსწავლეებში. ეს აღმოჩენები ერთმნიშვნელოვნად უჭერს მხარს კომუნიკაციის ინტერვენციას, როგორც კომპლექსური დახმარების საჭიროებას.

დროის ხანგრძლივობისა და ინტენსივობის თვალსაზრისით, საკომუნიკაციო ინტერვენციის შედეგების სანახავად, Rowland-მა და Schweigart (2000) აღმოაჩინეს, რომ მოსწავლეების უმეტესობა

აღწევს წარმატებას, თუ დღეში 15-ნუთიან ინსტრუქციას გამოვიყენებთ 6.5 თვის განმავლობაში. კვლევაში მონაწილე ბავშვებს ჰქონდათ სენსორული ან მრავლობითი განვითარების დარღვევა და იყვნენ ისეთებიც, რომლებიც გარკვეულ სიმბოლოებსაც კი არ იყენებდნენ კომუნიკაციური უნარის დემონსტრირებისათვის. ეს გვაძლევს საშუალებას ვთქვათ, რომ მოსწავლეს, რომელსაც აქვს მკვეთრად გამოხატული სირთულეები შემეცნებით უნარებში, შეუძლია ისარგებლოს კომუნიკაციური მხარდაჭერითა და მომსახურებით. მას შეუძლია ისწავლოს, თუ როგორ გამოიყენოს სიმბოლოები კომუნიკაციის გაძლიერებისათვის 6 თვეში ან ცოტა უფრო ნაკლებ პერიოდში.

მრავალი ლიტერატურის ანალიზის შედეგად, ავტორები თანხმდებიან, რომ ნებისმიერი შესაძლებლობის, მათ შორის, მკვეთრად გამოხატული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებმა, შეიძლება ისწავლონ და წარმატებულად გამოიყენონ AAC. მისი საშუალებით მოსწავლე ერთვება სასწავლო პროცესში და განიცდის პროგრესს ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან მიმართებით, მას უშეზღუდვად წიგნიერების უნარები.

კვლევაზე დაფუძნებული მტკიცებულებები ცხადყოფს, რომ მრავლობითი და განვითარების დარღვევის მქონე მოსწავლეებმა შეიძლება მიიღონ სარგებელი წიგნიერების ინსტრუქციებით, ფონემატური ცნობიერების ჩათვლით, კითხვისა და წერის პროგრამებში. Strum-ი აღნიშნავს, რომ მოსწავლეების უმეტესობა, რომლებიც იყენებენ AAC-ს, არ გამხდარან წიგნიერები, მცირერიცხოვანია იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომლებმაც გამოიმუშავეს წიგნიერების უნარები მეორე კლასის დონის მიღმა. ამის მსგავსად, Light და McNaughton (1993) გვთავაზობს ხედვას, რომ ფუნქციური წიგნიერების უნარების გარეშე, ადამიანს, რომელიც იყენებს AAC სისტემებს, მკაცრად ეზღუდება საგნმანათლებლო და პროფესიული შესაძლებლობების ხელმისაწვდომობა. ეს შემაშფოთებელი კავშირები მოსწავლის საგნმანათლებლო პროცესში ჩართული თითოეული ადამიანის მხრიდან მოითხოვს პასუხისმგებლობის აღებას, რომ დაიწყოს მოსწავლის კომუნიკაციის კომპეტენციის განვითარება იმდენად ადრეულ პერიოდში, რამდენადაც ეს შესაძლებელია.

Romski და Sevcik მიერ აღწერილია ის მრავალფეროვანი შესაძლებლობები, რომლებსაც იძლევა AAC ბავშვებში კომუნიკაციის კომპეტენციის ხელშეწყობისათვის. AAC ინტერვენცია შეგვიძლია განვიხილოთ, როგორც იარაღი, რომელიც არის დამხმარე საშუალება ან/და ხელშეწყობი ფაქტორი, რათა განვითარდეს ადრეული სამეტყველო უნარები და მომზადდეს ბავშვი მოგვიანებით ლექსიკური და კომბინირებული სამეტყველო უნარების განვითარებისათვის, მიუხედავად იმისა, ბავშვი ლაპარაკობს თუ არა. ფაქტია, რომ AAC უნდა დაინერგოს საკომუნიკაციო მარცხის გამოვლენამდე. AAC არ არის მხოლოდ ბავშვებისათვის, რომლებსაც მეტყველების განვითარების პროცესში შეექმნათ სირთულეები, ის გამოიყენება იმ ბავშვებთანაც, რომლებიც კომუნიკაციისა და სამეტყველო უნარების განვითარების დროს წააწყდნენ დაბრკოლებებს, რათა წარმატებით გაუმკლავდნენ მას.

Romski და Sevcik (2005)-მ მაგალითად მოყავთ კვლევები, რომლებიც ამტკიცებს საკომუნიკაციო მომსახურების ეფექტიანობას, ასევე ახალშობილებისა და სკოლამდელი ასაკის ბავშვების მხარდაჭერას, სხვადასხვა სახის მძიმე შეზღუდული შესაძლებლობების მიუხედავად. Beukelman და Mirenda (2005) ხსნიან, რომ ბევრი მოსწავლე კომუნიკაციის დარღვევის მძიმე ფორმით შევიდა ისეთ ბაღში, სადაც არ ჰქონდათ კომუნიკაციის ხელშეწყობის სისტემა, შესაბამისად არც შესაძლებლობა, რომ მათ მონაწილეობა მიეღოთ ტიპურ აქტივობებში. ამდენად, მნიშვნელოვანია AAC სისტემა უზრუნველყოფილი იყოს ბავშვებისათვის პირველივე კლასიდან, რომ მათ ჰქონდეთ საჭირო ინსტრუმენტები ჩართონ აკადემიურ აქტივობებში.

იმისათვის, რომ ბავშვებს, რომელთაც აქვთ მკვეთრად გამოხატული კოგნიტური სირთულეები, ჰქონდეთ წვდომა აკადემიურ სტანდარტებთან ადრეულ პერიოდშივე (ბალიდან მეორე კლასამდე), საჭიროა სისტემური მხარდაჭერა, რომელიც უნდა მოიცავდეს შემდეგ მნიშვნელოვან ასპექტებს:

- ყველა სპეციალისტი, რომელიც კოგნიტური სირთულეების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობს, აუცილებელია მუდმივად ეცნობოდეს დისციპლინაში არსებულ ცოდნას და მოქმედებდეს შესაბამისად. ეს სპეციალისტები შეიძლება იყვნენ მასწავლებლები, ენისა და მეტყველების თერაპევტები და სხვა სფეროსთან დაკავშირებულ პერსონალი (Rainforth, York & Macdonald, 1997);
- ადრეული ინტერვენცია მხარს უჭერს კომუნიკაციას და კომუნიკაციის კომპეტენციის განვითარებას განიხილავს პირველ პრიორიტეტად მოსწავლისა და ინდივიდის განვითარების გეგმაში (Light & Drager, 2007; Romski & Sevcik, 2005);
- მოსწავლეები, რომლებსაც აქვთ კოგნიტური სფეროს განვითარების დარღვევა და რომლებიც გადადიან (ტრანზიციის პროცესი) ბალის საფეხურიდან დაწყებითი სკოლის საფეხურზე, უნდა მიეცეთ შესაძლებლობა საკუთარი კომუნიკაციის კომპეტენციების დემონსტრირება მოახდინონ ACC-ის საშუალებით. ეს მნიშვნელოვანი ფაქტორია ზოგად კურიკულუმთან მათი ინტეგრაციის პროცესში (Baukelman & Mirenda, 2013);

• მოსწავლის პირად საქმეში, გარდა დოკუმენტაციისა, უნდა არსებობდეს ვიდეოჩანაწერები იმისა, თუ როგორი კომუნიკაციის უნარებს ავლენდა მოსწავლე თავიდან და შემდგომ AAC-ის გამოყენებისას (Baukelman & Mirenda, 2013).

2.7. თანამშრომლობის დაგეგმვა: წარმატების ქვაკუთხედი

ჯგუფში მუშაობა, თანამშრომლობა მნიშვნელოვნად მოქმედებს მოსწავლეებზე, რომლებსაც აქვთ შეზღუდული შესაძლებლობა. ჯგუფში თანამშრომლობითი მუშაობა აუშკობს აკადემიურ, კომუნიკაციურ და სოციალურ კომპეტენციას იმ მოსწავლეებში, რომლებსაც აქვთ კოგნიტური სფეროს დარღვევა. კვლევებით დგინდება, რომ ჯგუფური მუშაობა და პროცესის ამგვარი დაგეგმვა დაკავშირებულია რამდენიმე ფაქტორთან:

- მოსწავლის მიერ ინტერაქციის გაზრდილ დონესთან;
- ACC-ის გამოყენებასთან;
- ასისტენტების მხრიდან გაწეული დახმარების დონის შემცირებასთან (მოსწავლის ავტონომიურობის გაზრდის საპირისპიროდ);
- საკლასო აქტივობებში ჩართულობის ზრდასთან.

ამ ჩამონათვალიდან ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესია საკლასო აქტივობებში მოსწავლის ჩართულობის ხარისხის ზრდა, რაც, საბოლოო ჯამში, გავლენას ახდენს მოსწავლის აკადემიურ შესრულებაზე. კვლევებზე დაყრდნობით, შეგვიძლია გამოვყოთ ის მიმართულებები, რომლებიც გავლენას ახდენს მოსწავლეებზე, რომლებიც იყენებენ AAC-ს (Jackson, Rundak & Billingley 2000):

- ინკლუზიური ღირებულებების პოპულარიზაცია;
- საგნის და სპეციალურ მასწავლებლებთან თანამშრომლობა;
- მასწავლებლებისა და სერვისის სხვა სპეციალისტებს შორის თანამშრომლობა;
- ოჯახის ჩართულობა;
- შერჩევა და დაგეგმვა იმისა, თუ რა ვასწავლოთ;
- მოსწავლეების პროგრესის გაზომვა და აღწერა;
- სასწავლო სტრატეგიები.

აღნიშნული ავტორები ხაზს უსვამენ თანათოლებსა და მოზრდილებს შორის ინტერაქციის მნიშვნელობას აკადემიურ და სოციალურ ასპექტში, პრაქტიკის ხშირ შესაძლებლობებსა და AAC-ის გამოყენებას აკადემიურ კონტექსტში. მაშასადამე, აღნიშნული მიდგომა წარმოაჩენს ჯგუფში თანამშრომლობის მნიშვნელობას აკადემიური და კომუნიკაციის კომპეტენციის გაუმჯობესების კუთხით.

AAC-ის გარეშე ისეთი მოსწავლეები, როგორებიც იყვნენ ბენი და შელი, ზემოთ განხილულ მაგალითებში, ვერ განიცდიდნენ პროგრესს კომუნიკაციის კომპეტენციის კუთხით, ასევე აკადემიური და კოგნიტური უნარების განვითარების კუთხითაც მათ წინსვლა ვერ ექნებოდათ. ქვემოთ მოცემული შედეგები თვალსაჩინოა მხოლოდ მაშინ, როცა კომუნიკაციური კომპეტენცია და AAC განიხილება ერთად, განვიხილოთ მნიშვნელოვანი რეკომენდაციები:

- მოსწავლეებს შეუძლიათ აჩვენონ თავიანთი აკადემიური და კომუნიკაციის კომპეტენციის რეალური დონე;
- მოსწავლეებს აქვთ შესაძლებლობა განუწყვეტლივ ისწავლონ და განივითარონ სიმბოლოებით კომუნიკაცია თავიანთი საგანმანათლებლო ცხოვრების ადრეული წლებიდან;
- შესაბამისი მხარდაჭერითა და ინსტრუქციების მიცემით მოსწავლე აგრძელებს პროგრესს კომუნიკაციის კომპეტენციის კუთხით და იყენებს სიმბოლოების ენას ზრდასრულ ასაკშიც;
- აკადემიური შინაარსი სიმბოლური შინაარსია – ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე წვდომა მაშინაა შესაძლებელი, თუკი თქვენ შეგიძლიათ გაიგოთ და გამოხატოთ შინაარსი;
- აკადემიური შესაძლებლობების მაქსიმალურად გამოვლენისათვის AAC-ის გამოყენება უნდა დაიწყოს საბავშვო ბაღიდან;
- არ არსებობს იმაზე უფრო ფუნდამენტური მხარდაჭერა და შედეგი განათლებაში, როგორიცაა კომუნიკაციის უფლება და შესაძლებლობის არსებობა.

მეორეს მხრივ, კომუნიკაციის ინტერვენციისა და AAC-ის გარეშე:

- კომუნიკაციის კომპეტენციის ნაკლებობა მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს სკოლის ცუდ შედეგებს;
- თუ მოსწავლეებს არ შევთავაზებთ AAC-ის გამოყენებას, ნაკლებად სავარაუდოა, რომ მათ ისწავლონ და განახორციელონ სიმბოლური ქცევა;
- AAC-ის გარეშე მკვეთრად გამოხატული შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები ვერ გამოავლენდნენ თავიანთ რეალურ შესაძლებლობებს და არ ექნებოდათ წიგნიერებასთან წვდომა, რომელიც არის ეროვნულ სასწავლო გეგმაში ჩართვის ერთ-ერთი გზა.

3. ინკლუზიური, სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო პროგრამა და მისი განვითარება

გავიცნოთ ორი მოსწავლე იმ მონაცემებზე დაყრდნობით, რომლებიც მოცემულია მათ ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში (ისე):

- ანა – აქვს აუტიზმის სპექტრი, ის ხშირად აწყობს ტანტრუმს, იკბინება და იქნევს წიხლებს. ამ ქცევებს ავლენს მაშინ, როდესაც იმედეგაცრეულია. ის არ ამყარებს კომუნიკაციას, ნაცნობ უფროსებთან ინარჩუნებს თვალთ კონტაქტს 5 წამი. აქედან გამომდინარე, როგორ შეიძლება მასწავლებელმა ჩართოს ანა ეროვნულ სასწავლო გეგმაში?

- ჯიმი – მისი განვითარების დონე შესაბამისაა 6 თვის ბავშვის განვითარების დონეს. საინტერესოა, თუ როგორ უნდა ჩართონ მასწავლებლებმა ის სასწავლო პროცესში?

ამ ორი შემთხვევის გაცნობის შემდეგ შეიძლება გაჩნდეს კითხვა: რატომ ან როგორ უნდა ჩაერთონ ეს მოსწავლეები ზოგად სასწავლო პროცესში? საინტერესოა, როგორ დაამყარებენ ისინი კომუნიკაციას თანატოლებთან? როგორ ჩაერთვებიან ისეთი საგნების სწავლებაში, როგორებიცაა ისტორია და მათემატიკა? შეძლებენ თუ არა წაიკითხონ სხვადასხვა ტიპის საინფორმაციო ტექსტი?

თუ ანას და ჯიმის ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში დამატებით აღწერილი იქნებოდა მათი ძლიერი მხარეები იმ გამოწვევებთან ერთად, რომლებსაც ისინი სასწავლო პროცესში წააწყდებოდნენ, თუ მათი წლიური მიზნები შესაბამისობაში იქნებოდა ეროვნულ სასწავლო გეგმის მიზნებთან, ანუ იმასთან, რაც კლასის ყველა მოსწავლისთვისაა განსაზღვრული და თუ იარსებებდა დამატებითი მხარდაჭერი სერვისები, რაც უზრუნველყოფდა მათ სრულ ჩართვას ზოგადი განათლების სიტემაში, შემდეგ უკვე მათ მასწავლებლებს და ისე გუნდის სხვა წევრებს ექნებოდათ უფრო რეალური სურათი, რაც დაეხმარებოდათ მათ, ემუშავათ მოსწავლეების განათლების, დასაქმებისა და კომუნიკაციის უნარების გაუმჯობესებაზე.

რეკომენდირებულია, რომ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ჯგუფმა სასწავლო პროცესის დაგეგმვის დროს იხელმძღვანელოს ეროვნული სასწავლო გეგმით, რათა კლასში ყველა მოსწავლისათვის სწავლება მიმდინარეობდეს ერთი და იმავე კონტექსტის ფარგლებში. მეტიც, მოსწავლის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა უმჯობესია ეყრდნობოდეს იმ ასაკის შესაბამის ეროვნულ სასწავლო გეგმას, რომელ კლასშიცაა მოსწავლე ჩარიცხული. განსაკუთრებულ შემთხვევაში, როდესაც მოსწავლის უნარები მკვეთრად განსხვავდება (მიღწევა მკვეთრად დაბალია) თანატოლების უნარებისაგან და მას არ აქვს მზაობა იმუშაოს ასაკის შესაბამისი ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში, დაშვებულია ქვედა საფეხურის სასწავლო მიზნებზე ორიენტირება.

ამ საკითხების აქტუალობიდან გამომდინარე, ჩვენ განვიხილავთ, თუ როგორ უნდა შევქმნათ ინკლუზიური, სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა. ბუნებრივია, რომ თითოეული გეგმა ემყარება მოსწავლის შესაძლებლობებს და ეს გეგმები ერთმანეთისგან სრულიად განსხვავებულია. იმისათვის, რომ პრაქტიკულად ნახოთ ამ პროცესის მიმდინარეობა, მოყვანილ იქნება მაგალითები, სადაც ჩანს მოსწავლის შესაძლებლობები, საჭიროებები და ის, თუ როგორ იგეგმება მისი სასწავლო პროცესი და როგორ განისაზღვრება შესაბამისი მიზნები.

სწავლის პროცესის დაგეგმვის კუთხით არსებობს მნიშვნელოვანი განსხვავება ინკლუზიურ, სტანდარტზე ორიენტირებულ ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმასა და ტრადიციულ ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას შორის. განსხვავებების განხილვამდე განვსაზღვროთ თითოეული მოდელის შინაარსი:

- ტრადიციული მოდელი – სპეციალური საგნმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლების ფორმა, როცა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, რომელიც შედგენილია პიროვნული უნარების გათვალისწინებით (იზოლირებულია ეროვნული სასწავლო გეგმიდან). სასწავლო გეგმა ეფუძნება მოსწავლის შეფასების შედეგებს, მის ძლიერ და სუსტ მხარეებს, წლიური მიზნები და მიზნის მიღწევის სტრატეგიები კი არსებული დეფიციტის შემცირებისკენაა მიმართული, თუმცა ამ

გეგმას ხშირად არაფერი აქვს საერთო იმასთან, რასაც თანატოლები სწავლობენ, მსგავსი გეგმა არ იწვევს ქვეშარტ ინკლუზიას. ყალიბდება იზოლირებულად განვითარებული უნარი, რომლის განზოგადება და შესაბამის გარემოში ადეკვატური გამოყენება ვერ ხერხდება

- თანამედროვე მიდგომა – ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა არის საშუალება, რომლითაც სწავლება ხორციელდება ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში და უზრუნველყოფს მოსწავლის ქვეშარტ ჩართულობას ზოგადსაგანმანათლებლო პროცესში. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა ეფუძნება მოსწავლის ცოდნას და უნარებს.

ეს მიდგომები მოსწავლის პროფილის აღწერის კუთხითაც განსხვავდება (იხ. ცხრილი).

ტრადიციული ისგ	ინკლუზიური სტანდარტზე ორიენტირებული ისგ
ჯიმი არავერბალურად იყენებს ეტლს. არ შეუძლია კითხვა.	ჯიმის სჭირდება ასისტირება იმისათვის, რომ კლასში მის ჩართულობას ჰქონდეს მხარდაჭერა, რომ დავიცვათ უსაფრთხოება და დაკმაყოფილდეს მისი სამედიცინო საჭიროებები.
ჯიმის სჭირდება ასისტირება დღის განმავლობაში.	ჯიმისათვის კომუნიკაციის ძირითადი საშუალებებია დამხმარე ბარათები, ალტერნატიული კომუნიკაციის ფორმები. მას და მის მასწავლებელს ამ მიმართულებით სჭირდებათ დამატებითი კურსების გავლა, იმისათვის, რომ შენარჩუნდეს თანმიმდევრულობა. ჯიმი განსხვავებული ტიპის მკითხველია და აქვს ადრეული ბეჭდვითი ცნობიერება. ჯიმი წარმატებით იყენებს ხმოვან წიგნებს, თან ისმენს შინაარსს და თან ათვალიერებს შესაბამის ილუსტრაციებს.
ანას აქვს აუტიზმის სპექტრის მძიმე ფორმა და არის ძალიან დაბალფუნქციური.	ანას გაუმჯობესდა კომუნიკაციური უნარები. ანას უყვას მუსიკა, კომპიუტერი, ხატვა და სხვადასხვა ამბავის მოსმენა სხვისი წაკითხვით.
ანა განიცდის მწველვით სირთულეებს. ის ხშირად იკანრება, ყვირის ურტყამს მიწას წიხლებს და ფეთქდება.	ანა ავლენს გაუმჯობესებულ ინტერაქციას კლასელებსა და უფროსებთან ურთიერთობისას.
ანას ყურადღების კონცენტრირება 5 წამით შეუძლია.	ანას სჭირდება სენსორული სტიმულაცია და ხშირად მოძრაობს, რაც მას ხელს უშლის ყურადღების კონცენტრირებაში.
ანას არ აქვს განვითარებული ტუალეტის ჩვევა.	ანას აქვს მოზღვავებული ენერგია და სჭირდება მხარდაჭერა და სუპერვიზია იმისათვის, რომ იყოს უსაფრთხო.
ანა ხშირად გაურბის სასწავლო დავალებას და სათამაშო მოედანს.	ანა ჩართულია ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად სასწავლო პროცესში, მასთან გამოყენებულია დიდი რაოდენობით მოდიფიკაციები და, საჭიროების შესაბამისად, აკომოდაციები.
	ანას სჭირდება ასისტირება, რომ დაიცვას პირველადი ჰიგიენის საჭიროებები.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ფორმატის ბევრი ვერსია არსებობს, თუმცა გამოიყოფა ის ძირითადი მიმართულებები და შინაარსი, რომელსაც ის აუცილებლად უნდა მოიცავდეს:

- მოსწავლის ამჟამინდელი აკადემიური მიღწევისა და ფუნქციური შესრულების დონე, რომელიც მოიცავს იმას, თუ როგორ მოქმედებს მოსწავლის შეზღუდული შესაძლებლობა მის ჩართულობასა და პროგრესზე ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად;
- გაზომვადი წლიური მიზნები, რომელიც მოიცავს აკადემიურ და ფუნქციურ სფეროებს;
- მოკლევადიანი მიზნები, რომელშიც ეტაპობრივად ჩანს მოსწავლის პროგრესი და სვლა გრძელვადიანი მიზნებისაკენ;
- აღწერა იმისა, თუ როგორია მოსწავლის პროგრესი გრძელვადიანი მიზნებისაკენ, როგორ იზომება ეს პროგრესი და რა პერიოდზეა გათვლილი;
- სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების დადასტურება და სტატუსთან დაკავშირებული სერვისებისა და მხარდაჭერის პროგრამების არსებობა, რომელიც უზრუნველყოფილია მოსწავლისათვის;
- სასწავლო პროგრამის მოდიფიკაცია ან სკოლის პერსონალის მხრიდან სასწავლო პროცესის მხარდაჭერის უზრუნველყოფა;
- ახსნა იმის შესახებ, თუ რამდენად მიიღებს მონაწილეობას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლე სხვა მოსწავლეებთან ერთად საკლასო პროცესში, ასევე კლასგარეშე და არაფორმალურ აქტივობებში;

- სწავლის პროცესში საჭირო აკომოდაციების განსაზღვრა, რაც საჭიროა აკადემიური მიღწევებისა და ფუნქციური უნარების გაუმჯობესებისათვის;
- შესაბამისი მხარდაჭერის სერვისებისა და მოდიფიკაციების დაწყების თარიღი, სიხშირე, ადგილმდებარეობა და ხანგრძლივობა;
- ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა უნდა შეიცავდეს მოსწავლის მთლიან საგანმანათლებლო ისტორიას, დაწყებული პირველი ისგ-იდან იქამდე, სანამ მოსწავლე სკოლაში სწავლობს ან სანამ არსებობს სპეციალური საჭიროება.

3.3. ინკლუზიურ სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შექმნა

იმისათვის, რომ დავწეროთ ინკლუზიური, სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა საჭიროა ქვემოთ მოცემული ნაბიჯების გათვალისწინება.

ნაბიჯი 1: მოსწავლეებისა და მშობლების ჩართულობა

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავება მშობლის ჩართულობის გარეშე არ არის რეკომენდირებული, რადგან სასწავლო პროცესის დაგეგმვის დროს გათვალისწინებული უნდა იყოს მშობლის პრიორიტეტი. არსებობს რამდენიმე გზა იმისა, თუ როგორ შეიძლება ჩავრთოთ მშობელი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესში:

- გაუგზავნეთ მშობლებს ამობეჭდილი ეროვნული სასწავლო გეგმა და სთხოვეთ მონიშნოს ის საკითხები, რომელსაც ანიჭებს უპირატესობას. ის, რასაც ისურვებდა, რომ ყოფილიყო მისი შვილის სასწავლო პროცესის მიზანი მომდევნო წლისათვის;
- გამოიყენეთ დამხმარე გზამკვლევები, რომლებიც დაეხმარება მშობელს გამოყოს პრიორიტეტები მისი შვილის საჭიროებების გათვალისწინებით და დაიგეგმოს სასწავლო პროცესი;
- შეხვედით მოსწავლეს, მოსწავლის მშობლებსა და თანაკლასელებს მანამ, სანამ დაიგეგმება ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ჯგუფის შეხვედრა და ჰკითხეთ მათ მოსწავლის სწავლის შესახებ:
 - მათი ინტერესებისა და მიღწევების შესახებ სკოლის გარეთ;
 - გამოყონ სასწავლო საგნებთან დაკავშირებული ისეთი საკითხები, რომლებიც მათ ინტერესის სფეროს შეესაბამება;
 - რა მოსწონთ და რა – არა;
 - როგორი სწავლის სტილი აქვთ;
 - რისი კეთება გამოსდის კარგად;
 - რისი კეთება უჭირს, რა არის მისთვის პრობლემური;
 - რომელია მისი საყვარელი საგანი;
 - გამოყონ ის საკითხები, რომლის შესწავლასაც ისურვებდნენ;
 - როგორ გარემოში მუშაობენ უკეთ (მარტო, ასისტირებით, ჯგუფში, წყვილში);
 - მხარდაჭერის/დახმარების რომელი და როგორი ფორმა ურჩევნიათ (ვისგან, სად, როგორ);
 - გამოყონ ის კლასგარეშე აქტივობები, რომლებშიც ჩაერთვებოდნენ;
 - სურს თუ არა სკოლაში/კოლეჯში სიარული;
 - რა უნდა რომ გამოვიდეს, როცა გაიზრდება.

ნებისმიერ მოსწავლეს შეუძლია ჩაერთოს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ჯგუფის შეხვედრაში, მიუხედავად მათი ასაკისა. ჯიმის ჯგუფის შეხვედრაზე შეეძლო ესაუბრა თავისი საყვარელი სპორტული გუნდის შესახებ, საყვარელი აპლიკაციების ან წიგნების ირგვლივ. ანას, რომელიც მეექვსე კლასის მოსწავლეა, შეეძლო ესაუბრა თავის საყვარელ მომღერალზე, გამოეყოს საკითხები, რომლებიც დაეხმარებოდა მას კონცენტრირებაში და გამოეყოს ის კლასგარეშე აქტივობები, რომლებშიც ჩაერთვებოდა.

ნაბიჯი 2: აღწერეთ მოსწავლისა და მშობლის ხედვა, გამოიყენეთ პიროვნებაზე ორიენტირებული დაგეგმვის პროცესი

ამ ნაბიჯის არსებობა დამოკიდებულია კონკრეტული ქვეყნის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შაბლონზე. მოსწავლის, მშობლის ან ჯგუფის ხედვა მოსწავლის პორტფოლიოს ნაწილია და მოიცავს სპეციფიკურ ჩანართს „ხედვა“, ან არის ერთ-ერთი ნაწილის „მშობლის ინტერესის“ შემადგენელი კომპონენტი.

ნაბიჯი 3: მოსწავლის პროფილის დაწერა

ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში მოსწავლის პროფილის ნაწილი აღწერს მოსწავლის ინტერესებს, ძლიერ მხარეებს, სასკოლო და სკოლის გარეთ არსებულ მიღწევებს, გარდა ამისა, აკადემიურ სფეროში არსებულ მიღწევებსა და საჭიროებებს; განსაზღვრავს სწავლის პროცესის მხარდაჭერის გზებს. აქვე შეფასებულია მოსწავლის უნარები ეროვნულ სასწავლო გეგმასთან მიმართებით. აღსანიშნავია, რომ მოსწავლის მიღწევები და საჭიროებები მოცემულია სუბიექტურად და მრავალფეროვანი წყაროების გამოყენებით.

ნაბიჯი 4: ანგარიში უახლოესი შეფასების შედეგების შესახებ

ამ ნაწილში წარმოდგენილია შედეგები, რომლებიც ეყრდნობა განსხვავებულ შეფასების ფორმებს და პროცესს, მათ შორის, სტანდარტიზებულ და კლასში არსებულ ტესტებს, რომლებიც ამოწმებს აკადემიურ ცოდნასა და ფუნქციურ შესრულებას. გარდა ამისა, ამავე ნაწილში ვხვდებით მეტყველების, ოკუპაციური თერაპევტიკისა და ფიზიკური თერაპევტიკის შეფასებებს. მასწავლებლის დაკვირვებები, შესრულებული სამუშაოს ანალიზი, ქულები და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით განსაზღვრული მიზნების მიღწევის შესახებ ინფორმაციის ამოკითხვა ისგ-ის ამ ნაწილშია შესაძლებელი.

ისგ-ის ამ ნაწილის ფარგლებში გონივრულია შეიქმნას გარკვეული სტანდარტი ინტელექტუალური ფუნქციონირების შეფასების შედეგების ინტერპრეტაციისთვის იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებიც არიან დიაგნოსტირებული, ან მოსწავლეებზე, რომლებთანაც არსებობს ეჭვი ინტელექტუალური განვითარების დარღვევის კუთხით.

- ჯიმის სტანდარტული შეფასებისას მისი შესრულების მონაცემები ფრთხილად უნდა განიმარტოს, რადგან მას ჯერ კიდევ არ აქვს კომუნიკაციის საშუალება;
- ანას ადაპტური ქცევის ზომების შედარებით დაბალი ქულები არ ასახავს ინტელექტუალურ სფეროში შეზღუდულ შესაძლებლობებს, მაგრამ მას აქვს სენსორული გადამუშავებისა და მოძრაობის სირთულეები.

ნაბიჯი 5: აღწერეთ მოსწავლის აკადემიური და ფუნქციური მიღწევის აქტუალური დონე

გამომდინარე იქედან, რომ შეფასების ფორმალური შედეგები შეიძლება 3 წლის განმავლობაში იყოს აქტიური, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ამ ნაწილში აღწერილია მოსწავლის აკადემიური მიღწევის აქტუალური დონე, იმჟამინდელი შესრულება, ანუ რა შესრულება გამოავლინა მან მიმდინარე აკადემიური წლის ფარგლებში. აღნიშნული შეფასება მუდმივად მიმდინარეა და ასახავს მოსწავლის იმჟამინდელ მოცემულობას.

ნაბიჯი 6: გრძელვადიანი და მოკლევადიანი მიზნების დაწერა

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის განსაზღვრული სასწავლო მიზანი, რომელიც ეროვნულ სასწავლო გეგმაში წარმოდგენილი სწავლის შედეგის და/ან მკვიდრი წარმოდგენის მოდიფიკაციას ან ალტერნატივას წარმოადგენს, სპეციალურ ლიტერატურაში გრძელვადიანი მიზნის სახელწოდებით იხმარება.

გრძელვადიანი (წლიური) მიზანი არის დებულება, რომელსაც ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაზე მომუშავე ჯგუფის წევრები შეთანხმებულად აყალიბებენ და რომლის მიღწევასაც სასწავლო წლის დასრულებისას მოელიან მოსწავლის საჭიროებების, მიღწევის დონის, ძლიერი მხარეებისა და არსებული რესურსების გათვალისწინებით.

რაც შეეხება მოკლევადიანი მიზნებს, მათ გრძელვადიანი მიზნებისკენ მიყვავართ. ის კონკრეტული და სპეციფიკურია და მათი მიღწევა უფრო მოკლე პერიოდში არის მოსალოდნელი. მოკლევადიანი

მიზნები იმ აუცილებელ ცოდნასა თუ უნარ-ჩვევებს მოიცავს, რომლებიც გრძელვადიანი მიზნის გაცნობიერებისა და დაძლევისათვის არის საჭირო.

მიზნების შერჩევა, ცხადია, ხდება მოსწავლის შესაძლებლობებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით. მასწავლებელი უკვე იცნობს მოსწავლის შეფასების ანგარიშებს და ამ ინფორმაციაზე დაყრდნობით განიხილავს იმას, თუ რისი მიღწევის პოტენციალი აქვს მოსწავლეს. იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი მიიჩნევს, რომ მოსწავლე ვერ შეძლებს კონკრეტული სასწავლო შედეგის და მკვიდრი წარმოდგენის იმ ფორმით დაძლევას, გაცნობიერებას როგორც ეს ეროვნულ სასწავლო გეგმაშია წარმოდგენილი, იგი იწყებს მსჯელობას/ფიქრს მის მოდიფიკაციაზე (რაოდენობრივი, თვისებრივი); ცხადია, მასწავლებლის მიზანია, მოსწავლის წლიური მიზნები მაქსიმალურად ითვალისწინებდეს ეროვნული სასწავლო გეგმის მოთხოვნებს, ამიტომ, პირველ ყოვლისა, ფიქრობს მიზნის გამარტივებაზე/დაზუსტებაზე, ანუ ცდილობს მიზანი იმავე საფეხურიდან შეარჩიოს; საფეხურის მიზნების შენარჩუნება შესაძლებელია, აგრეთვე, მათი რაოდენობის შეცვლით.

გრძელ და მოკლევადიანი მიზნების ფორმულირების დროს, პირველ ყოვლისა, უნდა გავითვალისწინოთ, რომ მიზანი, როგორც უნდა იყოს ის და ვისთვისაც უნდა იყოს დასახული, ემსახურება გარკვეული ცოდნის შეძენას, უნარის და ქცევის ჩამოყალიბებას და/ან დამოკიდებულების გამომუშავებას. შესაბამისად, მიზანი ფორმულირებული უნდა იყოს მოსწავლის შედეგებში და ნათლად, მკაფიოდ აღწერდეს იმ ცოდნას, უნარს, ქცევას თუ დამოკიდებულებას, რომელსაც იძენს მოსწავლე კონკრეტული მიზნის დაძლევისას. იმისთვის, რომ მიზანში ნათლად აისახოს მოსალოდნელი შედეგი, განსაკუთრებული ყურადღება უნდა დაეთმოს მიზნის ფორმულირებას. სასურველია, მიზანი ფორმულირებული იყოს პოზიტიური ტერმინებით და აწმყო დროში. გარდა ამისა, სწორად ფორმულირებული მიზანი წარმოდგენილი უნდა იყოს შემდეგ მახასიათებლებით:

- სპეციფიკური – ჩამოყალიბებულია ნათლად, მარტივი ენით, თვალსაჩინოდ არის აღწერილი მოსწავლის მოსალოდნელი ქცევა, მისი შესრულების კრიტერიუმები და, საჭიროების შემთხვევაში, პირობები;
- გაზომვადი – იძლევა მოსწავლის მიღწევების ზუსტად შეფასებისა და მონიტორინგის საშუალებას;
- მიღწევადი – რეალისტურია, მოსწავლის შესაძლებლობების გათვალისწინებით;
- რელევანტური – შეესაბამება მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებებს;
- დროში გაწერილი – მათი მიღწევა შესაძლებელია დროის კონკრეტულ მონაკვეთში.

ნაბიჯი 7: განსაზღვრა იმისა, თუ როგორ და რამდენად ხშირად იზომება მიზნების მიღწევის პროგრესი

წინასწარ უნდა იყოს განსაზღვრული, თუ როგორ და რამდენად ხშირად მოწმდება მიზნების მიღწევის პროგრესი. ამ პროცესში ჩართულია მშობელი. არსებობს რამდენიმე გზა, თუ როგორ შეიძლება გავზომოთ მოსწავლის მიღწევის პროგრესი:

- პროცენტული ნიშნები;
- რუბრიკები;
- შემოწმების ფურცლები;
- დაკვირვებები;
- აუდიოანალიზი და ვერბალური პასუხები;
- ვიდეოანალიზი და შესრულება;
- პორტფოლიო;
- ქვიზები და ტესტები;
- საშინაო დავალება;
- ილუსტრაციები, მოდელები;
- სტაჟიორების მოხსენებები და პროფესიული გამოცდილება;
- თვითშეფასების სკალა.

ნაბიჯი 8: აღწერეთ დამატებითი დამხმარე საშუალებები და სერვისები, რომლებიც საშუალებას მისცემს მოსწავლეს, მიაღწიოს გრძელ- და მოკლევადიან მიზნებს

მერვე ნაბიჯში აღწერილია ის დამატებითი დამხმარე საშუალებები და სერვისები, რომლებიც საშუალებას აძლევს მოსწავლეებს მიაღწიონ გრძელ- და მოკლევადიან მიზნებს საკლასო ოთახში ინკლუზიური განათლების ფარგლებში და ინკლუზიის შინაარსის დაცვით.

ნაბიჯი 9: აღწერეთ სკოლის პერსონალის მხარდაჭერის გზები მოსწავლის სწავლის პროცესში

ბევრმა ადამიანმა არ იცის, რომ დამატებითი დახმარებისა და მხარდაჭერის ნაწილი არის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტი, რომელიც დასათურებულია შემდეგი სახელწოდებით „გუნდის მხარდაჭერა მოსწავლის სახელით“. ეს საკითხი მოიცავს პროფესიონალთა გუნდის განვითარებისას, სხვადასხვა სახის ტრენინგს, ექსპერტების კონსულტირებას სკოლის გარეთ, სკოლასა და სახლში საკომუნიკაციო წიგნების გამოყენებას და საერთო დროის სწორად დაგეგმვის მენეჯმენტს.

ნაბიჯი 10: დეტალების ტიპი, პირადი პასუხისმგებლობა, სპეციალური განათლების და მასთან დაკავშირებული მომსახურებების ოდენობა, ადგილმდებარეობა და ხანგრძლივობა

მუშაობის ფორმები, პირადი პასუხისმგებლობა, სპეციალური განათლების და მასთან დაკავშირებული მომსახურებების ოდენობა, ადგილმდებარეობა და ხანგრძლივობა წინასწარაა განსაზღვრული და ეხმარება მოსწავლეს სწავლის პროცესის ინკლუზიურობაში. ეს პროცესი არის წინაპირობა იმისა, რომ შეიქმნას სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა. სასწავლო პროცესის მიმდინარეობა იმ მოსწავლეებთან, რომლებიც ჩართულები არიან ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სასწავლო პროცესში თანატოლებთან ერთად მნიშვნელოვნად განსხვავდება იმ მოსწავლეების სასწავლო პროცესისაგან, რომლებიც სპეციალურ კლასებში ირიცხებიან და სწავლობენ. ჯიმი, რომელიც არის თავისი კლასის სრულფასოვანი წევრი, განათლებას იღებს უწყვეტ რეჟიმში სექტემბრიდან ივნისამდე, განსაზღვრული აქვს თავისი სასწავლო ცხრილი, ინდივიდუალური მუშაობების გრაფიკი და მასზე გამოყოფილი დრო. აღნიშნული საკითხები მოცემულია ცხრილში.

სერვისის მიმწოდებელი	სტილი და სერვისის მიწოდების ადგილმდებარეობა	სერვისის ხანგრძლივობა	სერვისის სიხშირე
ინკლუზიის ფასილიტატორი	სასწავლო პროცესის დაგეგმვა/საკონფერენციო ოთახი	60 წთ.	ყოველკვირეული
ინკლუზიის ფასილიტატორი	პირდაპირი/კლასი	40 წთ.	5 დღე კვირაში
ინკლუზიის ფასილიტატორი	არაპირდაპირი/ადაპტირებული მასალების მომზადება	60 წთ.	5 დღე კვირაში
შპპ პირების მასწავლებელი	პირდაპირი/კლასი და სკოლის სხვა სივრცე	6.5 სთ.	5 დღე კვირაში
ჯგუფის ყველა წევრი	სასწავლო პროცესის დაგეგმვა/საკონფერენციო ოთახი	60 წთ.	კვირაში ერთხელ
ენისა და მეტყველების თერაპევტი	პირდაპირი/კლასი	60 წთ.	კვირაში სამჯერ
ენისა და მეტყველების თერაპევტი	ოკუპაციურ თერაპევტთან კონსულტაცია/საკონფერენციო ოთახი ან კლასი	40 წთ.	კვირაში ერთხელ
ენისა და მეტყველების თერაპევტი	არაპირდაპირი/დამატებითი მხარდაჭერა და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებები	60 წთ.	კვირაში ერთხელ
ოკუპაციური თერაპევტი	პირდაპირი მხარდაწერა კლასში	60 წთ.	კვირაში ერთხელ
ოკუპაციური თერაპევტი	ენისა და მეტყველების თერაპევტთან კონსულტირება/კონფერენციის ოთახი ან კლასი	40 წთ.	კვირაში ერთხელ
ფიზიკური თერაპევტი	ფიზიკური განათლების პირდაპირი მხარდაჭერა	40 წთ.	კვირაში ერთხელ
კითხვის სპეციალისტი	პირდაპირი ინსტრუქციები საკითხავ ლაბორატორიაში	30 წთ.	კვირაში სამჯერ

4. ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაცია: აკომოდაცია, მოდიფიკაცია და ალტერნატიული მიზნის ფორმულირება

სსსმ მოსწავლის სასწავლო პროცესის წარმართვისთვის, აუცილებელია მოსწავლისთვის ინდივიდუალური სასწავლო მიზნების განსაზღვრა. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიზანი სწორედ, სპეციფიკური საგნმანათლებლო საჭიროებების გათვალისწინებით ინდივიდუალური მიზნებისა და მათი მიღწევის გზების შემუშავებაა. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა წარმოადგენს დოკუმენტს, რომელიც ერთგვარი სახელმძღვანელოს დანიშნულებას ასრულებს სსსმ მოსწავლის სასწავლო პროცესის დაგეგმვისა და წარმართვისთვის. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა უნდა ეფუძნებოდეს ეროვნულ სასწავლო გეგმაში გათვალისწინებულ მოთხოვნებს. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენისას, შესაძლებელია ეროვნული სასწავლო გეგმის სტრუქტურული ერთეულების ადაპტირება მოსწავლის საჭიროებებზე დაყრდნობით. არსებობს ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტაციის მრავალფეროვანი გზები, მაგ: **სასწავლო გეგმის აკომოდაცია; სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია და ალტერნატიული მიზნების შემუშავება.** აუცილებელია გვახსოვდეს, რომ ადაპტირების პროცესში, სასწავლო გეგმის შემუშავებისას თავად მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებაა მნიშვნელოვანი, შესაბამისად თითოეულ სსსმ მოსწავლის შემთხვევაში ადაპტაცია გულისხმობს განსხვავებული ტიპისა და ხარისხის ცვლილებებს. მეტიც, აუცილებელია, რომ თითოეული სასწავლო წლის თუ სემესტრის შემდეგ კვლავ გადაისწავოს სსსმ მოსწავლეთა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმები და შეიცვალოს სასწავლო მიზნები მიღწეული პროგრესის შესაბამისად.

სასწავლო გეგმის აკომოდაცია გულისხმობს სასწავლო გარემოსა და პირობების შეცვლას სასწავლო მიზნების შინაარსისა და სირთულის ცვლილებების შეტანის გარეშე. როგორც წესი, განიხილავენ ოთხი ტიპის აკომოდაცია. ცვლილებები შესაძლოა იყოს შემდეგნაირი:

I. ინსტრუქციის აკომოდაცია: მასალის მიწოდებისა და ახსნის ტრადიციული მეთოდებისა და საშუალებების ცვლილება (მაგალითად, აუდიოჩანაწერის გამოყენება);

II. შეფასების აკომოდაცია: დავალებების, გამოცდების ჩაბარების ფორმატისა და მეთოდის შეცვლა (მაგალითად, ნაცვლად წერიტი დავალებისა, ზეპირსიტყვიერად ჩაბარება ან პირიქით, შეფასების ინდივიდუალური პროცედურა და ა. შ.);

III. გარემო პირობების აკომოდაცია: სკოლისა და კლასის სივრცეში ავეჯის განლაგების, განათების, მოსწავლეთა განთავსების ცვლილებები; სწავლების ადგილისა და/ან ფორმატის ცვლილება (შინ სწავლება, ინდივიდუალური გაკვეთილი, მცირე ჯგუფში მუშაობა და ა. შ.);

IV. დროისა და გრაფიკის აკომოდაცია: დასწრების ინდივიდუალური გრაფიკის შემუშავება, საათობრივი ბადით გათვალისწინებული საათების შემცირება ან გაზრდა.

ზოგიერთ შემთხვევაში სსსმ მოსწავლისთვის მხოლოდ ფიზიკური გარემოს, საათობრივი ბადისა და სასწავლო მასალების ადაპტირება არ არის საკმარისი და სსსმ მოსწავლის სწავლა-სწავლების პროცესის ეფექტური წარმართვისთვის აუცილებელია ეროვნული სასწავლო მიზნების შინაარსისა და სირთულის ცვლილებაც განხორციელდეს. **სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია** გულისხმობს ორი ძირითადი მიმართულებით ცვლილებას, ესენია:

- ✓ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნებისა და შედეგების რაოდენობრივ ცვლილებას (შემცირებას ან გაზრდას)
- ✓ ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული მიზნებისა და შედეგების თვისებრივ ცვლილებას (გამარტივებას, დაზუსტებას ან გართულებას)

4.2. სასწავლო გეგმაში ალტერნატიული მიზნების შეტანა

ისეთ შემთხვევებში, როდესაც მოსწავლეს ეროვნული სასწავლო გეგმით დადგენილი მინიმალური ბარიერის გადალახვაც კი არ შეუძლია საჭირო ხდება ალტერნატიული მიზნების შემუშავება. მაგალითად, მოსწავლეებისთვის რომელთაც მძიმე ინტელექტუალური დარღვევა აქვთ, შესაძლოა უფრო მნიშვნელოვანი იყოს არა ზოგიერთი საგნის სწავლება, არამედ ყოველდღიური ფუნქციური უნარ-ჩვევების სწავლება, როგორებიცაა თვითმოვლა, საპირფარეოსო ჩვევები და ა.შ. ალტერნატიული მიზნების შერჩევა ხდება ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე. ალტერნატიული მიზანი არც ერთ შემთხვევაში არ არის განსაზღვრული ეროვნული სასწავლო გეგმით, ეს მიზნები სპეციფიკურია თითოეული სსსმ მოსწავლისთვის.

5. ინკლუზიური განათლების მოდელები – ტაილანდის მაგალითი

ინკლუზიური განათლება გულისხმობს, რომ ყველა სკოლამ ნებისმიერი შესაძლებლობის მქონე მოსწავლე უნდა ჩართოს სასწავლო პროცესში. ამ გზით შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეები სწავლობენ თანატოლების გვერდით, სწავლების პროცესში გათვალისწინებულია მათი სპეციალური საჭიროებები.

ინკლუზიური განათლება დღეს მსოფლიო მასშტაბით აქტუალური განათლების ფორმაა. ბავშვთა უფლებათა დეკლარაციაში ხაზგასმულია, რომ ყველა ბავშვს აქვს განათლების მიღების უფლება. გაეროს განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის ორგანიზაცია განმარტავს, რომ სკოლებმა უნდა დაწერონ ინკლუზიური განათლების ისეთი ფორმა, რომ სასწავლო პროცესში ჩართული იყოს ორივე, როგორც ტიპური, ისე განვითარების დარღვევის მქონე მოსწავლე.

ტაილანდის საგანმანათლებლო მიდგომის სპეციფიკიდან გამომდინარე, შეიძლება ითქვას, რომ სისტემა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და ტიპური მოსწავლეების სწავლების მენეჯმენტს დიდ დროს უთმობს. ის აღიარებს, რომ სკოლა მნიშვნელოვანი გარემოა, რომელიც ხელს უწყობს განათლების წარმატებულ მენეჯმენტს. ტაილანდი ახორციელებს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების ინტეგრაციას ტიპური განვითარების თანატოლების გვერდით, თუმცა არსებობს პრობლემები პერსონალის, ბავშვების კლასიფიკაციისა და შეფასების ინსტრუმენტის თვალსაზრისით, მათ შორის, მონიტორინგისა და ზედამხედველობის კუთხით, ასევე ეფექტიანი სწავლისა და სწავლების მენეჯმენტის მიმართულებითაც. ტაილანდი ჯერ კიდევ არ ფლობს ინკლუზიურ სწავლებასთან დაკავშირებულ შესაბამის გზებს და საკითხის შესწავლის პროცესშია.

მცდარი ხედვის შედეგად გამოწვეული განათლების არაეფექტიანი მენეჯმენტი და პრობლემური მექანიზმები კი გავლენას ახდენს სწავლის პროცესის როგორც შიდა, ისე გარე ფაქტორებზე. სწორედ იმისათვის, რომ შესაძლებელი იყოს არსებულ გამოწვევებთან და პრობლემებთან გამკლავება, არსებობს ინკლუზიური განათლების რამდენიმე მოდელი, რომელთა დანერგვა ხელს უწყობს წარმატებულ ინკლუზიურ პოლიტიკას.

ტაილანდში ინკლუზიური მენეჯმენტის მოდელის შემუშავება

ლიტერატურის მიმოხილვის შედეგად გთავაზობთ ინკლუზიური განათლების სხვადასხვა მოდელს:

მოდელი 1: SEAT ჩაჩროს ინკლუზიური მენეჯმენტი

Benja Cholthanon-მა შეიმუშავა ინკლუზიის ადმინისტრაციული სტრუქტურა SEAT ჩაჩროს გამოყენებით, რომელიც სკოლის ადმინისტრაციას (ლიდერებს) ეხმარება, მოსწავლეთა ეფექტური ინტეგრაცია და სწავლის პროცესის ადმინისტრირების საკითხებში. SEAT-ის სტრუქტურა და შინაარსი ითვალისწინებს ჩამოთვლილი მიმართულებებით მუშაობას:

1. S: მოსწავდე:

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ან ფიზიკური, გონებრივი და სოციალური შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების მისაღებად მზადყოფნა, მათ შორის, აკადემიური დახმარების აღმოჩენა. დაუყოვნებლივი დახმარება და მზადყოფნა შემოთავაზებულია ასეთი შეზღუდული შესაძლებლობების დაფიქსირებიდან მალევე, რათა გაუმჯობესდეს მათი სასწავლო პროცესის ყველა ასპექტი.

2. E: გახეობა:

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეები უნდა იყვნენ განთავსებული სასკოლო სივრცეში ისე, რომ ძირითადად ისწავლონ ჩვეულებრივ საკლასო ოთახებში.

3. A: საქმიანობა:

სწავლა-სწავლების აქტივობები მოიცავს როგორც საკლასო ოთახში, ისე მის გარეთ განხორციელებულ ქმედებებს, რომელშიც ჩართულინი არიან სკოლის მასწავლებლები. ისინი ხელს უწყობენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ან ტიპური განვითარების მოსწავლეების ფიზიკურ, გონებრივ, ემოციურ და სოციალურ განვითარებას.

4. T: ინსტრუმენტები:

მთელი რიგი ინსტრუმენტები გამოიყენება ინკლუზიური განათლების მენეჯმენტისთვის, რაც სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებს საშუალებას აძლევს, ისწავლონ და იცხოვრონ ეფექტიანად

და მიიღონ ხარისხიანი განათლება. ეს ინსტრუმენტები მოიცავს ხელშემწყობ ტექნოლოგიებს, საგანმანათლებლო მოწყობილობებს, როგორიცაა, ბრაილის ნაკრები/ნაბეჭდი მასალა, აუდიოჩანაწერები და მომსახურების მთელი რიგი, რომელიც ხელს უწყობს თითოეული ტიპის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის განათლებას, დახმარების ისეთი სერვისებითაც კი, როგორიცაა, მეტყველების თერაპია და ა.შ.

მოდელი 2: კოდაბოხაციული ჩახთვის მოდელი: CIM

Nongluck Virajchai-მა შეიმუშავა ინკლუზიური მოდელი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და საზოგადოების ჩართულობისთვის. ეს კონცეფცია შემუშავებულია როგორც ტაილანდში, ასევე სხვა ქვეყნებში ინკლუზიური განათლების მენეჯმენტის ფარგლებში არსებული მდგომარეობისა და ტენდენციის ანალიზის საფუძველზე. ანალიზის შემაჯამებელი შედეგები ასეთია:

1. საზღვარგარეთ განათლების მართვის მოდელი არის ინკლუზიურ კლასებზე ორიენტირებული და საზოგადოებაზე დაფუძნებული რეაბილიტაციის ფორმა. ყურადღება გამახვილებულია პროფესიულ სწავლებაზე;
2. ტაილანდში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების მენეჯმენტთან დაკავშირებული სამართლებრივი დებულება ავალდებულებს მთავრობას მხარი დაუჭიროს საკითხს, რომ ყველას ჰქონდეს განათლების მიღების უფლება. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა რაოდენობა მნიშვნელოვნად იზრდება და მთავრობას სჭირდება ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის შესახებ ხედვა და ამ შემდგომ განხორციელება;
3. პროექტი მიზნად ისახავდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა პრევენციის, მხარდაჭერისა და ინტერვენციის საკითხებს, შესაბამის ორგანიზაციებთან თანამშრომლობით;
4. ინკლუზიის ხელშემწყობი ინსტრუქციული მიდგომები მოიცავს თემზე დაფუძნებულ და შინ რეაბილიტაციას, ფუნქციურ მიდგომას, ინდივიდუალურ მიდგომას, გუნდურ მუშაობას, თანამშრომლობასა და კონსულტაციებს.

მოდელი 3: APACP მოდელი

Supaporn Chinchai-ის ინკლუზიური მენეჯმენტის მოდელი, შემუშავებულია სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის. მოდელიში შემავალი რგოლებს წარმოადგენენ: სკოლის ადმინისტრაცია, მასწავლებლები, სკოლის სხვა თანამშრომლები, ტიპური განვითარების მოსწავლეები, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეები და ოჯახები.

თითოეული მათგანი მონაწილეობს განვითარების სხვადასხვა პროცედურაში, ეს პროცედურებია:

- 1) სკოლის ინკლუზიურ მენეჯმენტთან დაკავშირებული პრობლემებისა და საჭიროებების გამოვლენა;
- 2) გადაჭრის გზების მოძიება და გეგმის განსაზღვრა;
- 3) გეგმის განხორციელება განმსაზღვრელი შეფასებით და თანმიმდევრულობით;
- 4) პროექტის განხორციელების შედეგად მიღებული დადებითი ან უარყოფითი შედეგების გაზიარება.

მოდელი 4: ინკლუზია საჭიროებებსა და შესაბამისობაზე

ინკლუზიური განათლების ძირითადი პრინციპია განსხვავებული შესაძლებლობებისა და საჭიროებების მოსწავლეების ყოველდღიური სწავლება სკოლაში და კლასში თანატოლებთან ერთად. თუმცა ინკლუზიური განათლება გაცილებით უფრო ფართო ცნებაა და იგი განსხვავებული საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისათვის განათლებისა და სწავლების სხვადასხვა სახეს მოიცავს. ესენია:

- სრული ინკლუზია – საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სრულად ჩართვა სასწავლო პროცესში. მოსწავლე ესწრება უკლებლივ ყველა გაკვეთილს და აქვს მისი შესაძლებლობებისა და საჭიროებების შესაბამისი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა;
- ნაწილობრივი ინკლუზია – საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე არჩევითად ესწრება გაკვეთილებს. მოსწავლის შესაძლებლობებიდან და საჭიროებებიდან გამომდინარე, მისთვის იქმნება ინდივიდუალური საგაკვეთილო განრიგი და იგი ესწრება მხოლოდ ზოგიერთ გაკვეთილს. მოსწავლისთვის შემუშავებული უნდა იყოს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, რომელიც დეტალურად აღწერს მოსწავლის საგანმანათლებლო მიზნებს;

- ინტეგრირებული სწავლება – საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეები გაერთიანებული არიან ერთ კლასში და სწავლობენ მათთვის განკუთვნილი სასწავლო პროგრამით.

მოდელი 5: მრავალდონიანი ინკლუზიური განათლება

აღნიშნული მოდელი შეიმუშავა Kingphet Songserm-მა თავის კვლევის ფარგლებში. მას სურდა დაენერგა მრავალდონიანი ინკლუზიური განათლების სისტემა სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის დაწყებით სკოლებში, სადაც პერსონალი, საგანმანათლებლო სტრატეგიები და არსებული ბიუჯეტი ძალიან შეზღუდული და მწირია. მოდელი მოიცავს კონცეფციას, მიზანს, შინაარსს, საგანმანათლებლო საქმიანობას, მასალასა და სასწავლო რესურსს, გაზომვისა და შეფასების მეთოდს. მრავალდონიანი ინკლუზიური განათლება არის სხვადასხვა კლასის, ასაკისა და შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ჩვეულებრივ კლასებში თანამონაწილეობა. მრავალდონიანი ინკლუზიური განათლების ჩარჩოს მიზანია იმგვარად დაიგეგმოს სწავლა-სწავლების პროცესი, რომ სკოლამ შეძლოს მოსწავლეთა მრავალფეროვანი მახასიათებლების გათვალისწინება და დროული ინტერვენციების შემუშავება. ამ ჩარჩოს ფარგლებში შემუშავებული რეკომენდაციები ეხება შემდეგ საკითხებს:

1. სკოლამ უნდა იზრუნოს მოსწავლეთა ავტონომიისა და დამოუკიდებლობის უნარების გაძლიერებაზე;
2. სასწავლო გეგმა უნდა იყოს მოქნილი და მისი კორექტირება უნდა ხდებოდეს მოსწავლის პროგრესისა და საჭიროებების გათვალისწინებით;
3. სასწავლო გეგმა უნდა შემუშავდეს მოსწავლეთა ინდივიდუალური განსხვავებების საპასუხოდ;
4. სწავლა-სწავლების პროცესში აუცილებელია ინდივიდუალური მიდგომა;
5. სასწავლო მეთოდები მნიშვნელოვანია აქცენტს აკეთებდეს ჯგუფის წევრებს შორის თანამშრომლობაზე და კოლაბორაციაზე;
6. მოსწავლეთა შეფასებისას მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ განმსაზღვრელი შეფასების გამოყენება, არამედ მოსწავლეთა პოტენციალის, ძალისხმევისა და მცდელობის აღიარებაც;
7. კურიკულუმით გათვალისწინებული მიზნები, შეფასების სისტემა და სწავლების მეთოდები დაკავშირებული უნდა იყოს მოსწავლის ყოველდღიურ რეალობასთან;
8. მშობლები, მასწავლებლები და მოსწავლეები აუცილებელია გაზიარებულ პასუხისმგებლობას იღებდნენ სწავლა-სწავლების პროცესზე.

ტაილანდის ინკლუზიური განათლების შესახებ შესაბამისი ლიტერატურის შემაჯამებელი მიმოხილვა მიუთითებს, რომ სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის განათლების მართვა აუცილებელია ყველა დონეზე. აღნიშნული მოდელები ხასიათდებიან ეფექტიანობის მაღალი დონით. აღნიშნული საკითხების გაუმჯობესება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ბავშვებისთვის, რომელთაც აქვთ სპეციალური საჭიროება, მიიღონ ხარისხიანი განათლება და შეძლონ სრულად განავითარონ თავიანთი პოტენციალი.

შეჯამება:

ამ თავის გაცნობის შემდეგ თქვენ უკვე იცით:

- ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესისთვის მნიშვნელოვანია მოსწავლის ამჟამინდელი და სამომავლო შესაძლებლობების შესახებ არსებული ინფორმაციის შეგროვება. იმისთვის, რომ მკაფიო წარმოდგენა შევიქმნათ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლის შესაძლებლობებისა და გამოწვევების შესახებ, აუცილებელია ინფორმაცია მოვიპოვოთ არა მხოლოდ მოსწავლის სუსტ მხარეებზე, არამედ მოსწავლის ძლიერ მხარეებზეც.
- მნიშვნელოვანია, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის ინდივიდუალური განვითარების გეგმის შედგენაში თანაბრად მონაწილეობდნენ სკოლის საზოგადოების სხვადასხვა წევრები: საგნის მასწავლებლები, დამრიგებელი, მშობელი და ა.შ.
- ტრადიციული მოდელის თვალსაზრისით, შედგენილი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული სასწავლო მიზნები აქცენტს აკეთებს დეფიციტის შემცირებაზე, ხოლო

ინკლუზიურ სტანდარტზე ორიენტირებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა საშუალებას იძლევა სპეციალისტებისთვის სწავლება განხორციელდეს ეროვნული სასწავლო გეგმის ფარგლებში და უზრუნველყოფს მოსწავლის ჩართულობას სასკოლო ცხოვრებაში.

- ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებისთვის აუცილებელია აქცენტი გაკეთდეს შემდეგ მნიშვნელოვან საკითხებზე: მოსწავლეებისა და მშობლების ჩართულობა; მოსწავლისა და მშობლის ხედვების გათვალისწინება; მოსწავლის პროფილის შექმნა; ანგარიშის წარმოება უახლოესი შეფასების შედეგებზე დაყრდნობით, მოსწავლის აკადემიური და ფუნქციური მიღწევების იდენტიფიცირება; მოკლევადიანი და გრძელვადიანი მიზნების შემუშავება; მიღწევის პროგრესის მონიტორინგი; დამატებითი დამხმარე საშუალებების გამოკვეთა; მხარდაჭერის გზების განსაზღვრა და დროითი ჩარჩოს შემუშავება.
- ეროვნული სასწავლო გეგმის ადაპტირების რამდენიმე ტიპი არსებობს: 1. აკომოდაცია – რომელიც საშუალებას იძლევა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლემ მიაღწიოს ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულ შედეგებს, მათი შინაარსისა და სირთულის დონის შეცვლის გარეშე. 2. მოდიფიკაცია – არის ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრული შედეგების და მიზნების რაოდენობრივი ან თვისებრივი ცვლილება, რომელიც, შესაძლოა, გულისხმობდეს სასწავლო მიზნების შემცირებას ან გაზრდას, მათ გამარტივებას, დაზუსტებას ან გართულებას. 3. ალტერნატიული მიზნების შემუშავება – ალტერნატიული მიზნების საჭიროება ჩნდება მაშინ, როდესაც მოსწავლეს ეროვნული სასწავლო გეგმით დადგენილი მინიმალური ბარიერის გადალახვაც კი არ შეუძლია. ალტერნატიული მიზანი არ არის განსაზღვრული ეროვნული სასწავლო გეგმით. ის შეირჩევა ინდივიდუალურად და სპეციფიკურია კონკრეტული სსსმ მოსწავლისთვის.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. Jorgensen, C. M. (2018). It's More than" Just Being In": Creating Authentic Inclusion for Students with Complex Support Needs. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
2. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, მაია ბაგრატიონი გრუზინსკი, შორენა ტყეშელაშვილი, ლია ქურციკიძე, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, საქართველოს კარიტასი, 2021.
3. Bubpha, S. (2014). Models of inclusive education: One size does not fit all. International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE), 3(2).
4. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა. გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის. მაია ბაგრატიონი-გრუზინსკი, მარიკა ზაქარეიშვილი, ქეთევან ფილაური, ჟანა კვაჭაძე. საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო. თბილისი 2014.
5. ინკლუზიური განათლება, გზამკვლევი მასწავლებელთათვის, 2011-2016 წლების ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრი, თბ., 2011

მზია წერეთელი
მარიამ რევიშვილი

თავი 8

ინკლუზიური სკოლის კულტურა

სარჩევი

შესავალი.....	87
1. სკოლის მენეჯმენტი, სკოლის მსოფლმხედვა.....	87
1.1. კოლაბორაცია კონსულტაციის წინააღმდეგ (რა?)	88
1.2. პერსონალური და პროფესიონალური კოლაბორაციები (ვინ?)	89
1.3. სკოლა, როგორც „მხარდამჭერი გუნდი“ (როგორ/როდის?)	89
1.4. კოლაბორაციული ხედვის სარგებელი და გამოწვევები (რატომ?)	90
2. საკლასო კლიმატი.....	91
3. პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის პრინციპები და ღონისძიებები.....	93
4. ქცევის ფუნქციური შეფასება.....	94
5. კომუნიკაცია, ქცევა და სწავლების სტრატეგიები.....	94
6. საკლასო გარემოს ადაპტირება და დაკავშირება სწავლის მიზნებთან.....	98
შეჯამება.....	99
გამოყენებული ლიტერატურა.....	100

შესავალი

ამ თავში გავიხილავთ ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და ფუნქციონირებისთვის მნიშვნელოვან საკითხებს როგორებიცაა: სასკოლო საზოგადოების წევრების კოორდინირებული მუშაობა; კოლაბორაციის გაზრდა; მოსწავლეთა ჩართულობის უზრუნველყოფა სკოლის ცხოვრებაში და პოზიტიური სასკოლო კლიმატის შექმნა.

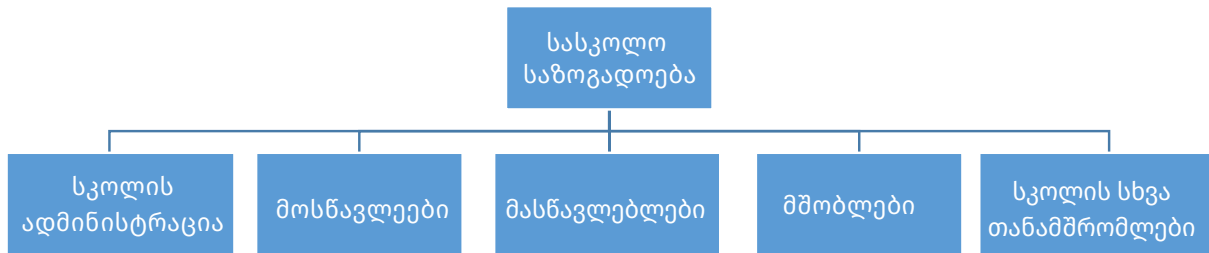
სასკოლო საზოგადოებაში ერთიანდებიან განსხვავებული ცოდნისა და გამოცდილების მქონე წევრები, რომელთა შორის კოორდინირებული და კონსტრუქციული ურთიერთობა დიდად განსაზღვრავს ინკლუზიური განათლების შესაძლებლობების დანერგვას სკოლის სივრცეში. ამ თავში განვიხილავთ თუ რითი გასხვავდება ერთმანეთისგან კონსულტაცია და კოლაბორაცია და როგორ არის შესაძლებელი კოლაბორაციული მუშაობის დანერგვა სკოლაში. მიმოვიხილავთ რეკომენდაციებს, რომლებიც სკოლაში „მხარდამჭერი გუნდების“ ფორმირებას უწყობს ხელს და განვიხილავთ კოლაბორაციული ჯგუფების რამოდენიმე ტიპს: მულტიდისციპლინარულს, ინტერდისციპლინარულს და ტრანსდისციპლინარულს.

მიმოვიხილავთ, სასკოლო კლიმატის მნიშვნელობას ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში. ყურადღებას გავამახვილებთ სასკოლო კლიმატის ოთხ ძირითად მახასიათებელზე: უსაფრთხოება; ინტერპერსონალური ურთიერთობები; სწავლა-სწავლება და ინსტრუქციური გარემო. საბოლოოდ, განვიხილავთ რეკომენდაციებს თუ როგორ არის შესაძლებელი პოზიტიური საკლასო კლიმატის შექმნა, რა აქტივობები და ღონისძიებები შეიძლება შეიმუშავოს მასწავლებელმა, როგორ არის შესაძლებელი რთული ქცევის იდენტიფიცირება, როგორ შეიძლება დაიგეგმოს ინტერვენციები და როგორ შეიძლება გაიზომოს საინტერვენციო სტრატეგიების ეფექტურობა.

1. სკოლის მენეჯმენტი, სკოლის მსოფლმხედვა

სასკოლო საზოგადოებაში ერთიანდებიან განსხვავებული ცოდნისა და გამოცდილების მქონე წევრები. თითოეულ მათგანს დიდი გავლენის მოხდენა შეუძლია ჯანსაღი და უსაფრთხო სასკოლო საზოგადოების ფორმირებაზე, რაც, თავისთავად, გულისხმობს შეთანხმებულ და ჰარმონიულ თანამშრომლობას; წინააღმდეგობების, გამოწვევებისა და პრობლემების საერთო ძალებით მოგვარებას. სასკოლო საზოგადოების წევრები არიან: სკოლის ადმინისტრაცია – სკოლის დირექტორი, მოადგილე, სკოლის სხვა ადმინისტრაციული თანამშრომლები, სხვადასხვა საგნის მასწავლებლები, სკოლის სხვა

თანამშრომლები (ბიბლიოთეკარი, სკოლის ექიმი, სკოლის ფსიქოლოგი და ა.შ.) თავად მოსწავლეები და მათი მშობლები.



ფიგურა 1. სასკოლო საზოგადოების წევრები

სკოლის საზოგადოების თითოეული წევრი ყოველდღიურად იღებს მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებს სწავლა-სწავლების პროცესის შესახებ, ამიტომ აუცილებელია მათ შორის არსებობდეს მჭიდრო კავშირი. მნიშვნელოვანია, რომ ისინი იზიარებდნენ საერთო მსოფლმხედველობას და შეთანხმებულად მუშაობდნენ, ვინაიდან თითოეული წევრის მიერ მიღებულ გადაწყვეტილებას როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი გავლენის მოხდენა შეუძლია დანარჩენი წევრების საქმიანობაზე.

სწავლება საერთო საქმეა, მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაცია და სხვა თანამშრომლები არ მოქმედებენ იზოლირებულად. ვერცერთი წევრი დამოუკიდებლად ვერ შექმნის სასკოლო საზოგადოებას, ის სწორედ ამ წევრებს შორის კოლაბორაციული მუშაობის შედეგად ფორმირდება. როდესაც კოლაბორაციაზე ვსაუბრობთ, მნიშვნელოვანია პასუხი გავცეთ შემდეგ კითხვებს:

- ✓ რა არის კოლაბორაცია?
- ✓ რატომ ვირჩევთ კოლაბორაციას?
- ✓ ვის შორის ხდება კოლაბორაცია?
- ✓ როგორ შეგვიძლია კოლაბორაცია?
- ✓ როდის შეგვიძლია კოლაბორაცია?

1.1. კოლაბორაცია კონსულტაციის წინააღმდეგ (რა?)

კოლაბორაცია, სწავლა-სწავლების პროცესის ცენტრალური საყრდენია, ხშირად კოლაბორაციის აღნიშვნისთვის იყენებენ ისეთ ტერმინებს, როგორებიცაა: შეთანხმებული მუშაობა, ჯგუფური მუშაობა, თანამშრომლობა და ა.შ. კემბრიჯის ლექსიკონში კოლაბორაცია განმარტებულია როგორც სიტუაცია, სადაც ორი ან მეტი ინდივიდი საერთო მიზნის მიღწევისთვის ერთად მუშაობს (In Cambridge Dictionary Online, n.d.). თუმცა ეს განმარტება ბოლომდე არ აღწერს კონცეპტის კომპლექსურობას (Friend, 2013). კოლაბორაცია მრავალ ფაქტორთან დაკავშირებული პროცესია. ეს ფაქტორებია:

- ორმხრივი ნდობა;
- ღია კომუნიკაცია;
- საერთო მიდგომა – მიზნების იდენტიფიცირების პროცესში;
- გაზიარებული რესურსები – სტრატეგიის შერჩევის პროცესში;
- გაზიარებული პასუხისმგებლობები – სტრატეგიის დანერგვისა და შეფასების პროცესში.

ჩანს, რომ კოლაბორაცია და კონსულტაცია ურთიერთდაკავშირებული ტერმინებია, თუმცა მათ შორის დიდი განსხვავებაა. კონსულტაცია განიმარტება, როგორც ქმედება ან პროცესი, რომელიც მოიცავს სფეროს ექსპერტთან ოფიციალურ კონსულტირებას ან/და პრობლემის განხილვას რჩევის მიღების მიზნით (Friend, 2013) (Dettmer, 2012). კონსულტაციის ფორმალურ სახეებია: თათბირი, კონფერენცია, განხილვები, რომელთა მიზანია მოსწავლეებისთვის მომსახურების სერვისების შეთავაზება ან/და მასწავლებლებთან კონსულტირება მათი მოსწავლეების საჭიროებების დასადგენად. ორივე ტერმინთან დაკავშირებული ფაქტორების გაერთიანება ქმნის კოლაბორაციული კონსულტირების შესაძლებლობებს (Little C., Collaboration, 2020).

კოლაბორაციული კონსულტირებას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს იმ მოსწავლეთა მხარდასაჭერად, რომლებსაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები აქვთ. ასეთ შემთხვევებში მასწავლებელს შესაძლოა დასჭირდეს სკოლის ფსიქოლოგთან, მოსწავლის ექიმთან, სპეცმასწავლე-

ბელთან, მშობლებთან კონსულტირება, რათა უზრუნველყოს მოსწავლის ჩართულობა საგაკვეთილო პროცესში.

განვიხილოთ კოლაბორაციული კონსულტირების ერთ-ერთი მაგალითი:

დაწყებითი საფეხუხის მასწავლებელს კლასში ჰყავს მოსწავდე – ბექა, რომელსაც ეპილეფსიის დიაგნოზი აქვს. დაკვირვების შედეგად მასწავლებელმა შეამჩნია, რომ ბექას საგაკვეთილო პროცესში უჭიხს ყუჩაღლების კონცენტრირება და ჩამდენჯეხმე ჰქონდა ეპილეფსიუხი შეტევა. მასწავლებლის მიზანია, იმგვარად წახმამთოს საგაკვეთილო პროცესი, რომ ბექამ შეძლოს საგაკვეთილო პროცესში ჩამთვა. ამისათვის მან დაგეგმა შეხვედრები, ჰოგოხც ბექას მშობლებთან, ასევე მის ექიმთან და თეხაპეგთან. ექიმთან კონსულტირების შედეგად, მასწავლებელმა დაადგინა, ჰა ფაქტოხები შეიძლება ახდენდეს ეპილეფსიუხი შეტევებზე გავდენას. მათ ეხთად განსაზღვრეს საგაკვეთილო პროცესში ახსებული დისტრაქტოხები, ჰომდებიც ხედს უშდის ბექას ყუჩაღლების კონცენტრაციის შენაჩრუნებაში და შეიმუშავეს სტრატეგიები ამ დისტრაქტოხების შესამცხიხებად. შემდეგ მასწავლებელმა შემუშავებული სტრატეგია გამოიყენა საგაკვეთილო პროცესში.

განხილული მაგალითიდან ჩანს, რომ მასწავლებელმა წარმატებით შეძლო კოლაბორაციული კონსულტირება მოსწავლის საჭიროებების საპასუხოდ. ამ შემთხვევაში გადამწყვეტი როლი ითამაშა სხვადასხვა სფეროს წარმომადგენლების გამოცდილებისა და ცოდნის გაერთიანებამ საერთო მიზნის მისაღწევად (Little C. , Collaboration, 2020).

1.2. პერსონალური და პროფესიონალური კოლაბორაციები (ვინ?)

ჩვენ უკვე ვახსენეთ, რომ ჯგუფურ მუშაობას ხშირად სწორედ კოლაბორაციის სინონიმად იყენებენ. ჯგუფური მუშაობა გულისხმობს, რომ ჯგუფის თითოეული წევრი იზიარებს საერთო მიზნებს და მუშაობს მათ მისაღწევად. ადამიანები ქმნიან ან წევრიანდებიან ჯგუფებში, რადგან მოსწონთ მსგავსი ინტერესების მქონე ხალხთან ურთიერთობა. მაგრამ მხოლოდ საერთო ინტერესები და ხედვები არ არის საკმარისი კოლაბორაციისთვის. გუნდური მუშაობა მოითხოვს ტექნიკური, პიროვნული და თანამშრომლობითი უნარების დაბალანსებას (Little C. , Collaboration, 2020).

წარმატებული ჯგუფის წევრებს ახასიათებთ სპეციფიკური ნიშნები:

- ჯგუფის წევრობა არ არის სავალდებულო. ჯგუფის თითოეულ წევრს თავად უნდა სურდეს ჯგუფურ მუშაობაში მონაწილეობის მიღება;
- ჯგუფის თითოეული წევრი პატივს სცემს ერთმანეთის უნიკალურობასა და აღიარებს თითოეული მათგანის წვლილს საერთო მიზნის მიღწევისას;
- თითოეულმა წევრმა კარგად იცის თავისი როლი ჯგუფურ საქმიანობაში და გააზრებული აქვს მოვალეობები და პასუხისმგებლობები.

1.3. სკოლა, როგორც „მხარდამჭერი გუნდი“ (როგორ/როდის?)

სკოლაში კოლაბორაციული მუშაობა ზრდის ინკლუზიური განათლების პრინციპების დანერგვის შესაძლებლობებს (Little C. , 2017). გამოყოფენ მხარდამჭერი ჯგუფების ფორმირებისა და განვითარების სამ ძირითად მოდელს: მულტიდისციპლინურს, ინტერდისციპლინურს და ტრანსდისციპლინურს (Friend, 2013). თითოეული მოდელი ჯგუფის წევრებს შორის ინტერაქციისა და მხარდამჭერის განსხვავებულ ფილოსოფიას გვთავაზობს. სამივე მოდელს აქვს როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მხარეები (Little C. , Collaboration, 2020).

1) **მულტიდისციპლინური** მოდელი გულისხმობს, რომ მხარდამჭერ ჯგუფში შედიან სხვადასხვა დისციპლინაში მომუშავე ინდივიდები, რომლებიც ერთმანეთისგან იზოლირებულად აფასებენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს და ადგენენ რეკომენდაციებსა და სერვისებს მათთვის. შესაძლოა ჯგუფის წევრებს მიაჩნდეთ, რომ სხვა დისციპლინაში არსებული ინფორმაცია მნიშვნელოვანია, თუმცა თითოეული მოსწავლეს აფასებს ჯგუფის სხვა წევრებისგან დამოუკიდებლად. მულტიდისციპლინური მოდელის შემთხვევაში მოსწავლე რამდენიმე დისციპლინისგან იღებს თავის საჭიროებებზე მორგებულ მხარდამჭერას. თუმცა ხანდახან შესაძლებელია სხვადასხვა დისციპლინის ფარგლებში გაცემული რეკომენდაციები არ ემთხვეოდეს და კონფლიქტში მოდიოდეს ერთმანეთთან, რაც მოსწავლის მშობელს აბნევს და დამატებით საზრუნავს უჩენს (Little C. , Collaboration, 2020).

2) **ინტერდისციპლინური** მოდელი ჯგუფის წევრებს შორის ინტერაქციის ფორმალურ მეთოდებს იყენებს, ჯგუფის წევრები გარკვეული პერიოდულობით ხვდებიან ერთმანეთს და აწყობენ თათბირს, კონფერენციას, განხილვას. თითოეული ჯგუფის წევრი წარუდგენს ჯგუფს მოსწავლის შეფასების შე-

დეგებს. ჯგუფი ერთად მუშაობს გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, შეთანხმებულად განსაზღვრავენ მიზნებს, არჩევენ სტრატეგიებს და გეგმავენ სამომავლო ნაბიჯებს. ამ მოდელის ჯგუფის წევრების კოლაბორაცია დაგეგმვის ფაზაზე მიმდინარეობს, თუმცა შერჩეული ინტერვენცია იზოლირებულად ინერგება. შესაბამისად, ჯგუფის თითოეული წევრი პასუხისმგებელია მხოლოდ მისი დისციპლინის ფარგლებში განხორციელებულ მხარდაჭერაზე. ამ მოდელის გამოკვეთილი უარყოფითი მხარე ძლიერი და ეფექტური ლიდერობის სიმწირეა, რაც ყველაზე ნათლად ჯგუფის წევრების იზოლირებულ საქმიანობაში გამოიკვეთება. პასუხისმგებლობის მსგავსმა დიფერენცირებამ შესაძლოა სპეციალური საჭიროების მოსწავლის მშობლის ჩართულობაზე უარყოფითი გავლენა იქონიოს (Little C. , Collaboration, 2020).

3) **ტრანსდისციპლინური** მოდელის ფარგლებში ჯგუფი დაკომპლექტებულია სხვადასხვა დისციპლინის წარმომადგენლებისგან და ისინი შეთანხმებულად მუშაობენ ინტეგრირებული მხარდაჭერის სერვისის შემუშავებასა და დანერგვაზე (Garland, 1989). ჯგუფის წევრებს შორის არსებობს მჭიდრო კავშირი. თითოეული წევრი დახმარებას უწევს ერთმანეთს შეფასების, დაგეგმვისა და დანერგვის ფაზაზე. ჯგუფის კოორდინატორები ასევე უზრუნველყოფენ მშობელთა ჩართულობას და მოლაპარაკების საფუძველზე განსაზღვრავენ მათ როლსა და მონაწილეობის დონეს. ტრანსდისციპლინურ მოდელს ხშირად ინტეგრირებულ თერაპიულ მოდელად მოიხსენიებენ, ვინაიდან ჯგუფის წევრები (მასწავლებლები, თერაპევტები, ფსიქოლოგები, მშობლები, ექიმები და ა.შ.) იყენებენ ჰოლისტურ მიდგომას მოსწავლის საჭიროებების შეფასების, ინტერვენციის დაგეგმვისა და განხორციელების ეტაპებისთვის. ამასთან, მხარდაჭერის განხორციელებაზე პასუხისმგებლობას თანაბრად იწილევენ ჯგუფის თითოეული წევრი (Little C. , Collaboration, 2020).

1.4. კოლაბორაციული ხედვის სარგებელი და გამოწვევები (რატომ?)

ვინაიდან უკვე განვიხილეთ, თუ რას ნიშნავს კოლაბორაცია, ვინ არიან ამ პროცესში ჩართულნი და როგორ/როდის უნდა გამოვიყენოთ ის, აუცილებელია განვსაზღვროთ, თუ რატომ არის კოლაბორაციული საქმიანობა მნიშვნელოვანი, რა სარგებელთან და გამომწვევებთანაა ის დაკავშირებული.

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი სარგებელი, რასაც სასკოლო საზოგადოება კოლაბორაციული მუშაობის შედეგად აღწევს, არის ინკლუზიური განათლების პრინციპების რეალიზების შესაძლებლობა. კოლაბორაციის მიზანი მოსწავლეთა საჭიროებების გამოვლენა და მათთვის შესაბამისი მხარდაჭერის აღმოჩენაა. ამასთან, კოლაბორაციული მუშაობა ხშირად გულისხმობს პრევენციული სტრატეგიების გატარებას სწავლისთან დაკავშირებული პრობლემებისა და რთული ქცევის შემცირების მიზნით. მაგალითად, თუ ბალის მასწავლებლისთვის ცნობილია, რომ მის მოსწავლეს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები აქვს, მან შესაძლოა ითანამშრომლოს ბავშვის მშობელთან, სპეცმასწავლებელთან, ფსიქოლოგთან და ა.შ. და მათ წარმართონ ადრეული ინტერვენციის პროცესი, რომელიც მოსწავლეს სწავლების შემდეგი საფეხურისთვის მოამზადებს (Little C. , Collaboration, 2020).

ასევე, კოლაბორაციული მუშაობა ხელს უწყობს რემედიაციას, რაც გულისხმობს, კონკრეტული აქტივობების საშუალებით არსებული პრობლემების შემცირებას ან აღმოფხვრას. კოლაბორაციული ჯგუფები აფასებენ მოსწავლეებს და ახდენენ მათ იდენტიფიცირებას, რომლებსაც სწავლისა და ქცევის სირთულეების გამოვლენის მაღალი რისკი აქვთ. წინასწარი იდენტიფიცირების პროცესი გვეხმარება იქამდე მოვახდინოთ რემედიაცია, სანამ შედეგი დადგება. მაგალითად, მოსწავლის სწავლის სირთულეები გამოწვეულია ქრონიკული დაავადებისგან, მას ხშირად აქვს ასთმის შეტევა, რის გამოც ხშირად აცდენს გაკვეთილებს და ჩამორჩება თანაკლასელებს. მასწავლებელი გეგმავს კოლაბორაციულ კონსულტაციებს მოსწავლის მშობლებთან, სხვა საგნის მასწავლებლებთან და ექიმებთან. ჯგუფი მუშაობს საკლასო ოთახში ასთმის შეტევის გამომწვევი ფაქტორების შემცირებასა ან/და აღმოფხვრაზე და, ამასთან, თითოეული მასწავლებელი ექიმთან და მშობელთან კონსულტაციის შედეგად სწავლობს, როგორ აღმოუჩინოს მოსწავლეს პირველადი სამედიცინო დახმარება მსგავსი ინციდენტის დროს. ამ შემთხვევაში შემუშავებული მხარდაჭერის გეგმა არა მარტო კონკრეტულ მოსწავლეს, არამედ მთლიანად სკოლას დაეხმარება მსგავს სიტუაციებთან გასამკლავებლად.

კოლაბორაციული მუშაობა ხელს უწყობს მასწავლებლებს სასწავლო პროგრამების გაუმჯობესებაში, გამოცდილების დაგროვებასა და ჯანსაღი ურთიერთობების დამყარებაში კოლეგებთან, სკოლის ადმინისტრაციასთან, მშობლებთან, მოსწავლეებთან და ა.შ. ამცირებს ინდივიდებში იზოლირებულობის განცდას და ზრდის ჯგუფური პასუხისმგებლობის მნიშვნელობას მოსწავლეებში (Hamilton-Jones, 2013).

ზემოთ განხილულის მიუხედავად, მაინც არსებობს კოლაბორაციასთან დაკავშირებული გამოწვევები და ბარიერები. წინააღმდეგობები შესაძლებელია სამ ჯგუფად გამოვყოთ, ესენია: 1) პრაქტიკული; 2) კონცეპტუალური/იდეოლოგიური (Montgomery, 2014).

პრაქტიკულ ბარიერებს შეიძლება წარმოადგენდეს ბუნდოვანი და დაუზუსტებელი როლები, დროის სიმცირე, შეხვედრის შესაძლებლობის არქონა, კომუნიკაციის უნარების სირთულეები და ა.შ. (Montgomery, 2014),

კონცეპტუალური ბარიერები – ჯგუფის წევრები შესაძლებელია ვერ თანხმდებოდნენ, რომელი მიდგომა გამოიყენონ გადაწყვეტილების მისაღებად. ხშირ შემთხვევაში სკოლაში არსებული იერარქიული სისტემა შეიძლება განვიხილოთ როგორც ერთ-ერთი ბარიერი. თუ ჯგუფში ერთ-ერთი წევრი მაინც უფრო მაღალი პოზიციიდანაა, შესაძლებელია დანარჩენმა წევრებმა თავი არაკომფორტულად იგრძნონ. კოლაბორაციული პროცესის წარმატებულად წარმართვაზე გავლენას ახდენს ჯგუფის წევრთა განსხვავებული კულტურული წარმომავლობაც, რაც ნიშნავს, რომ ერთ კულტურაში მისაღები მიდგომა შესაძლებელია განსხვავებული კულტურული გამოცდილების მქონე ჯგუფის წევრისთვის არ იყოს მისაღები (Montgomery, 2014).

ხშირ შემთხვევაში კოლაბორაციისთვის ერთ-ერთ მთავარ ბარიერს მშობლები წარმოადგენენ. მასწავლებლები ხშირად წუხან იმაზე, რომ მშობლები არ ესწრებიან მათ მიერ დაგეგმილ კრებებს, შეხვედრებს. არ აქვთ მუდმივი კავშირი მასწავლებლებთან ან/და არ ინტერესდებიან მათი შვილის პროგრესითა და აკადემიური მიღწევებით (Staples, 2010). თუმცა, ამასთან მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ, რომ მშობლების ქცევაზე მათი წინარეგამოცდილება ახდენდეს გავლენას. დამკვიდრებული პრაქტიკის მიხედვით, როგორც წესი, მშობლებს მხოლოდ იმ შემთხვევაში იწვევენ სკოლაში, როდესაც მოსწავლემ რაიმე დააშავა. შესაძლოა მშობელს ყოველი მოწვევის მიღებაზე ჰქონდეს მოლოდინი, რომ მისმა შვილმა ისევ რაიმე გააფუჭა; თავს არიდებდეს მასწავლებლის შეთავაზებას, რადგან აღარ უნდა მასწავლებლის საყვედურების მოსმენა. ნებისმიერ შემთხვევაში, მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა, მშობლებთან კომუნიკაცია შეძლოს. მოსწავლის სწავლა-სწავლების პროცესის გაუმჯობესებისთვის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ფაქტორს სწორედ მასწავლებელსა და მშობლებს შორის არსებული ჯანსაღი, პატივისცემასა და ორმხრივ ნდობაზე დაფუძნებული ურთიერთობა წარმოადგენს (Little C., Collaboration, 2020).

2. საკლასო კლიმატი

საკლასო კლიმატს ხშირად მოიხსენიებენ, როგორც სასწავლო გარემოს, სასწავლო ატმოსფეროს და ა.შ. საკლასო კლიმატი მოიცავს მოსწავლეების, მასწავლებლებისა და სხვა თანამშრომლების აღქმებს, შეხედულებებსა და დამოკიდებულებებს, რომლებიც სასკოლო სივრცეში მიმდინარე მოვლენების მიმართ ჩნდება (Adelman, 2005). საკლასო კლიმატი არის ინდივიდუალური აღქმების კოლექტიური პროდუქტი. სასკოლო საზოგადოების თითოეულ წევრს შესაძლოა განსხვავებული დამოკიდებულება და შეხედულება ჰქონდეს იმ პროცესებისა და ცვლილებების მიმართ, რომლებიც სასკოლო ცხოვრების ყოველდღიურობის ნაწილია. საკლასო კლიმატი მოიცავს იმ შეხედულებებსა და დამოკიდებულებებს, რომლებიც გაზიარებული და აღიარებულია სასკოლო საზოგადოების წევრებს შორის (Adelman, 2005).

კლასის კლიმატი შეიძლება იყოს როგორც პოზიტიური, ისე ნეგატიური, მტრული და ტოქსიკური ან მხარდაჭერი და მეგობრული. ეს მახასიათებლები შესაძლოა წლიდან წლამდე იცვლებოდეს, ან/და სასწავლო სემესტრის განმავლობაში ვარიირდეს პოზიტიურიდან ნეგატიურამდე და, პირიქით. საკლასო ოთახში არსებული კლიმატი დიდ გავლენას ახდენს სასწავლო პროცესზე, განსაკუთრებით იმაზე, თუ როგორ სწავლობენ მოსწავლეები. ნეგატიური საკლასო კლიმატი ხელს უშლის მოსწავლეს თავი უსაფრთხოდ და აღიარებულად იგრძნოს, რაც თავისთავად აისახება აკადემიურ მიღწევებსა და სწავლა-სწავლების ხარისხზე (Fraser, 1998).

საკლასო კლიმატის გასაზომად ყველაზე ხშირად გამოყენებულ მეთოდებია (Moos, 1979):

- მასწავლებლისა და მოსწავლის აღქმების/შეხედულებების გაზომვა. (თვითადმინისტრირებადი კითხვარები; სტრუქტურირებული და ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ და ა.შ.);
- გარე დამკვირვებლის მიერ შედგენილი რეიტინგი და სისტემური კოდირება (დაკვირვების მეთოდი);
- ეთნოგრაფიული კვლევა, შემთხვევის შესწავლა (ინტერპრეტაციული შეფასების ტექნიკების გამოყენება).

საკლასო კლიმატის ჩამოყალიბებაზე მრავალი გარემო და სხვა ფაქტორები ახდენენ გავლენას (ფიზიკური, მატერიალური, ორგანიზაციული, ოპერაციონალური და სოციალური) (Fraser, 1998)

საკლასო კლიმატთან დაკავშირებული ფაქტორებია:

- ✓ სკოლის ორგანიზაციული სისტემა;
- ✓ სოციალური დამოკიდებულებები;

- ✓ თანამშრომლებისა და მოსწავლეების მორალური რწმენები;
- ✓ ძალაუფლების, კონტროლის, ხელმძღვანელობის, დახმარებისა და შეფასების სტრუქტურები;
- ✓ სასწავლო გეგმა და სასწავლო პრაქტიკა;
- ✓ კომუნიკაცია;
- ✓ ეფექტურობა;
- ✓ ანგარიშვალდებულების სისტემა;
- ✓ განვითარებისა და ზრდის შესახებ არსებული რწმენები;
- ✓ კონკურენცია და უსაფრთხოება.

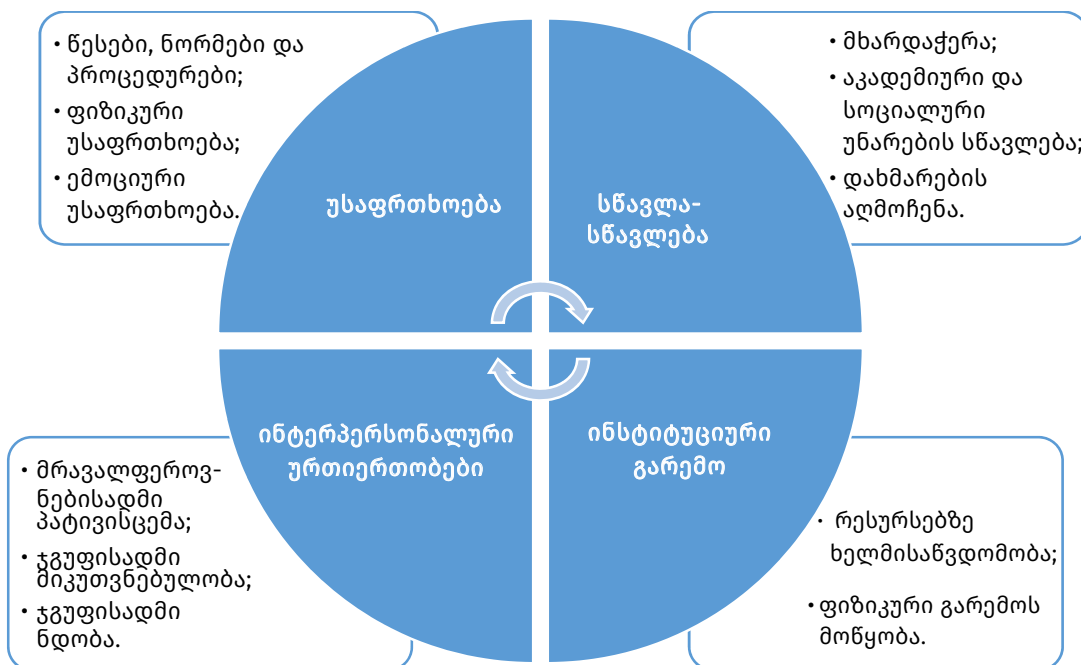
საკლასო კლიმატის ოთხი მახასიათებელია:

- უსაფრთხოება – ასახავს კლასში არსებულ წესებსა და ნორმებს, იმ ძირითად და შეთანხმებულ პროცედურებს, რასაც მოსწავლეები ყოველდღიურად ასრულებენ. რამდენად სამართლიანად თვლის მოსწავლე კლასში არსებულ წესებსა და პროცედურებს. მიუთითებს რამდენად უსაფრთხოდ და დაცულად გრძნობს თავს მოსწავლე საკლასო ოთახში. უსაფრთხოების განცდაში მოიაზრება როგორც მოსწავლის ფიზიკური უსაფრთხოება (რამდენად დაცულია მოსწავლე საგანგებო სიტუაციების დროს) და ემოციური უსაფრთხოება (რამდენად დაცულია მოსწავლე ბულინგისგან/კიბერბულინგისგან და ა.შ.) (Adelman, 2005);

- ინტერპერსონალური ურთიერთობები – ასახავს მოსწავლეებს, მასწავლებლებს, მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის არსებული ურთიერთობებისა და ურთიერთქმედებების ხარისხს. რამდენად აქვთ მოსწავლეებს მიკუთვნებულობის განცდა მისსავე კლასთან და თანაკლასელებთან (მაგალითად, მიჯაჭვულობის განცდა), რამდენად ენდობა მოსწავლე თავის კლასს და აქვს თუ არა პატივისცემის განცდა თანაკლასელების და მასწავლებლის მიმართ (მრავალფეროვნებისადმი პატივისცემა) (Adelman, 2005);

- სწავლა-სწავლება – ასახავს მოსწავლის მოლოდინებს სწავლის შესახებ. რა მოლოდინები აქვთ მოსწავლის მიმართ, რა დავალებების შესრულებას ელიან მათგან, რა უნარების გამოვლენას ელიან მათგან. რამდენად თვლის მოსწავლე, რომ სწავლა-სწავლების პროცესში მხარს უჭერენ და ეხმარებიან. რამდენად მოელოდ მოსწავლე დახმარების მიღებას მასწავლებლისგან (Adelman, 2005);

- ინსტიტუციური გარემო – ასახავს რესურსების ხელმისაწვდომობას საკლასო გარემოში. რამდენად თვლის მოსწავლე, რომ საკლასო ოთახში უზრუნველყოფილია მისთვის საჭირო ყველა რესურსითა და ინსტრუმენტით (ტექნოლოგია; სასწავლო მასალა და ა.შ.), როგორია კლასის ზომა და მისი ფიზიკური მოწყობა (მერხების განლაგება და ა.შ.)



ფიგურა 2. საკლასო კლიმატის მახასიათებლები

ჩატარებული კვლევების თანახმად, საკლასო კლიმატი დაკავშირებულია ისეთ ფაქტორებთან, როგორებიცაა: მოსწავლეთა ჩართულობა, მოსწავლეთა ქცევა, თვითფექტურობის განცდა, აკადემიური მიღწევები, სოციალური და ემოციური განვითარება, ლიდერობა, სკოლის დირექტორის ხელმძღვანელობის სტილი, მასწავლებელთა პროფესიული გადამწავა, სასკოლო ცხოვრების საერთო ხარისხი, საგანმანათლებლო რეფორმის განხორციელების შესაძლებლობა და ა. შ. (Fraser, 1998) (Freiberg, 1999).

კვლევებით დასტურდება, რომ საკლასო კლიმატსა და აკადემიური მიღწევის დონეებს შორის ძლიერი კორელაციური კავშირია, პოზიტიური საკლასო კლიმატის მქონე მოსწავლეები გამოირჩევიან მიზანმიმართულობით, ნაკლებად აქვთ დეზორგანიზაციისა და კონფლიქტების პრობლემა. საკლასო კლიმატის ფაქტორის გავლენა უფრო მაღალია აკადემიურ მიღწევებთან მიმართებით, დაბალი სოციალ-ეკონომიკური სტატუსის მოსწავლეებში, უმცირესობის წარმომადგენელ მოსწავლეებში და იმ მოსწავლეებში, რომლებიც დისკრიმინირებული ჯგუფის წარმომადგენლები არიან და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის (Freiberg, 1999) (Fraser, 1998) (Adelman, 2005).

3. პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერის პრინციპები და ღონისძიებები

პოზიტიური საკლასო კლიმატის შექმნა მასწავლებლებისთვის ერთ-ერთი საინტერესო გამოწვევაა, რომელიც მოითხოვს თანმიმდევრულ და გააზრებულ ნაბიჯებს. კლასში არსებული ჯანსაღი ურთიერთობები ხელს უწყობს სწავლა-სწავლების პროცესს და აუმჯობესებს მოსწავლეებს შორის ურთიერთობებს, აყალიბებს ჯგუფთან მიკუთვნებულობის განცდას. განათლების მიზანი არა მხოლოდ კოგნიტური უნარების გაუმჯობესება, არამედ სოციალური უნარ-ჩვევების სწავლაა, რომელიც მჭიდროდ არის დაკავშირებული მოსწავლის სუბიექტური კარგად ყოფნისა და სასკოლო ცხოვრებით კმაყოფილების განცდასთან.

მასწავლებელთა პროფესიულ ვალდებულებათა, უზრუნველყოს უსაფრთხო და მხარდამჭერი საკლასო გარემო ყველა მოსწავლისთვის. ამის მიუხედავად, მასწავლებლებისთვის ერთ-ერთ აქტუალურ გამოწვევას მოსწავლეთა რთული ქცევა წარმოადგენს. ისინი ხშირად აღნიშნავენ, რომ მოუმზადებლები არიან რთული ქცევის მართვისა და პრევენციისას, ინსტრუქციებზე დახარჯული დრო ხშირად არ არის საკმარისი. მეტიც, ხშირ შემთხვევაში სწორედ მოსწავლეთა რთული ქცევა ხდება პროფესიიდან წასვლის მიზეზი. ქცევის მართვის ცოდნა და უნარები პირდაპირ კავშირშია მოსწავლეთა სწავლა-სწავლების ხარისხსა და ჯგუფთან მიკუთვნებულობის განცდასთან. ხშირად ის მოსწავლეები, რომლებსაც ქცევასთან დაკავშირებული პრობლემები აქვთ, არ იღებენ სათანადო მხარდაჭერასა და ინტერვენციებს, რომლებიც დაეხმარებოდათ ქცევითი უნარებისა და ურთიერთობების გაუმჯობესებისთვის. ისინი აღიქმებიან როგორც „პრობლემური მოსწავლეები“, რომელთა სწავლება რთულია. მსგავსი სტერეოტიპული „იარლიყების“ მოსწავლეთა მიმართ მოლოდინები დაბალია, მათგან არ მოელოან მაღალ აკადემიურ მიღწევებს (Little C. , 2020).

რთული ქცევის მართვასთან დაკავშირებული მთავარი გამოწვევა თავად ტერმინის მნიშვნელობასთანაა დაკავშირებული. რთული ქცევა ფართო ტერმინია, როდესაც ვამბობთ, რომ მოსწავლეს ქცევასთან დაკავშირებული სირთულეები აქვს, სინამდვილეში, ვერ ვახდენთ პრობლემის ზუსტ იდენტიფიცირებას რამდენიმე მიზეზის გამო:

- არ არსებობს იმ ქცევათა ზუსტი ჩამონათვალი, რომლებიც მიჩნეულია „რთულ ქცევად“. სასკოლო საზოგადოებაში სხვადასხვა ცოდნისა და გამოცდილების მქონე წევრები ერთიანდებიან, თითოეულ მათგანს შესაძლოა განსხვავებული შეხედულებები ჰქონდეთ იმის შესახებ თუ რას წარმოადგენს რთული ქცევა. ზოგიერთი მასწავლებელი მოსწავლის გარკვეულ ქცევას შეიძლება, უბრალოდ, ანცობად აღიქვამდეს, ხოლო ზოგიერთი მასწავლებლისთვის ეს საზიანო ქცევა იყოს (Little C. , 2020);
- ტერმინოლოგიას, რომელსაც რთული ქცევის აღსაწერად ვიყენებთ, შესაძლოა განსხვავებული მნიშვნელობები ჰქონდეს. მაგალითად, როდესაც ვამბობთ, რომ მოსწავლის ქცევა „მავნებლურია“, შეიძლება ვგულისხმობდეთ, რომ მოსწავლე გაკვეთილის დროს ხშირად დგება ფეხზე და ყვირის, ისვრის წიგნებს, უარს ამბობს დავალების შესრულებაზე და ხელს უშლის მასწავლებელს გაკვეთილის ჩატარებაში ან/და შეიძლება ვგულისხმობდეთ, რომ მოსწავლე ხშირად კანკავეს და ჯაბანის მერხს, საკლასო ოთახის კედლებზე აკეთებს წარწერებს და ნახატებს. ორივე განხილული ქცევა შესაძლოა შეფასდეს როგორც მავნებლური, თუმცა თავად ამ სიტყვიდან არ ჩანს, კონკრეტულად რა სირთულესთან გვაქვს საქმე (Little C. , 2020).

ჩამოთვლილი მიზეზების მიუხედავად, მასწავლებლები თანხმდებიან, რომ რთული ქცევა შეგვიძლია განვსაზღვროთ როგორც ქცევა ან მოქმედებები, რომლებიც:

1. ხელს უშლის მოსწავლის ან/და სხვა მოსწავლეების სწავლებას;

2. ხელს უშლის პოზიტიური სოციალური ინტერაქციებისა და ურთიერთობების ჩამოყალიბებას;
3. დამაზიანებელია თავად მოსწავლისთვის, სხვა მოსწავლეებისთვის, სასკოლო საზოგადოების სხვა წევრებისთვის, მოსწავლის ოჯახის წევრებისთვის;
4. შესაძლებელია მისი გაზომვა კონტინუუმზე მსუბუქიდან მწვავეს მიმართულებით.

4. ქცევის ფუნქციური შეფასება

ქცევის ფუნქციური შეფასება (Functional Behavioural Assessment-FBA) წარმოადგენს სისტემურ პროცესს, რომლის მიზანია იმ გარემოებების იდენტიფიცირება, რომლებიც პროვოცირებას უწევენ ამა თუ იმ ქცევის გამოვლენას. FBA-ს მიხედვით, ინდივიდების ქცევა სიტუაციურ კონტექსტებზეა დამოკიდებული და ყოველთვის აქვს მიზანი. ჩატარებული კვლევებით დასტურდება, რომ FBA-ზე დაყრდნობით შემუშავებული ინტერვენციები ეფექტურია მოსწავლეთა სოციალური, აკადემიური, პროფესიული და კომუნიკაციური უნარების გაუმჯობესებისთვის (Little C. , 2020).

ყველა ქცევას აქვს რაიმე ფუნქცია. ქცევები გარკვეულ მიზნებს ემსახურება ეს მიზნები შეიძლება იყოს როგორც ყურადღების მიქცევა, თავის არიდება ადგილისგან, პიროვნებისგან, ობიექტისგან, თანატოლისგან და ა.შ. სენსორული სტიმულაციის მიღება, თვითრეგულაცია, რაიმე მოთხოვნილების დაკმაყოფილება (გადარჩენის, მიკუთვნებულობის, სიყვარულის, თავისუფლების, გართობის და ა.შ.) (Bambara, 2015) (Frey, 2005). მაგალითად, მოსწავლე, რომელიც არ ასრულებს მასწავლებლის მითითებებს ან/და აპროტესტებს დავალებებს, შესაძლოა ჩათვალოთ, რომ ზარმაცია, თუმცა დასაშვებია, რომ მოსწავლეს კონტროლის მოთხოვნილების დაკმაყოფილება სურდეს. იმისათვის, რომ მსგავსი დასკვნები გამოვიტანოთ, აუცილებელია მოსწავლის მონაცემების შეგროვება (Little C. , Principles of Behavior Support, 2020).

ქცევის ფუნქციური შეფასება სისტემური პროცესია, რომელიც შესაძლებელია როგორც ჯგუფმა, ისე ცალკეულმა ინდივიდებმა დამოუკიდებლად განახორციელონ. FBA-ს ძირითადი ნაბიჯებია:

1. განსაზღვრეთ რთული ქცევა – იყავით, რაც შეიძლება, მკაფიო და ობიექტური, აღწერეთ ქცევა მაქსიმალურად ზუსტად, გაიხსენეთ კონკრეტული სიტუაციები;
2. მონაცემების შეგროვება – გამოიყენეთ მონაცემთა შეგროვების მრავალფეროვანი მეთოდები (მაგალითად: ინტერვიუ, კითხვარი, ABC წინაპირობა – ქცევა – შედეგი ჩანაწერები (A-Antecedent-Behaviour-Consequence); წინაპირობა – რა ხდება მანამდე, სანამ ქცევა გამოვლინდება; ქცევა – დასაკვირვებელი მოქმედება ან/და მოქმედებები; შედეგი – რა მოყვება გამოვლენილ ქცევას. აღნიშნეთ ქცევის სიხშირე და ინტენსივობა, შეძელით გარემო ფაქტორების იდენტიფიცირება, რომლებიც იწვევენ დასაკვირვებელ ქცევას;
3. შეიმუშავეთ ჰიპოთეზები ქცევის გამოვლენის მიზეზების შესახებ – შეგროვებულ მონაცემებზე დაყრდნობით გაანალიზეთ, რა ფუნქცია აქვს კონკრეტულ ქცევას ინდივიდისთვის. რა მიზანს ემსახურება ქცევა;
4. შეიმუშავეთ ინტერვენცია ქცევის ცვლილებისთვის – ინტერვენციას შესაძლოა მისცეთ პერსონალიზირებული გეგმის სახე, თუმცა აუცილებელია, ის მოიცავდეს ალტერნატიული ქცევის სწავლებას, რომელსაც ინდივიდი არასასარგებლო ქცევის ნაცვლად გამოიყენებს. სწავლება ისე უნდა წარმართოს, რომ, ერთი მხრივ, მოსწავლე მიხვდეს, რომ ძველი ქცევის მოდელი გამოუსადეგარი და არაეფექტურია, ხოლო, მეორეს მხრივ, დაინახოს ალტერნატიული ქცევის (ახალი) ეფექტურობა. ამასთან, მოსწავლეს სჭირდება, ასწავლონ, როგორ და როდის გამოიყენოს დასწავლილი ქცევითი უნარი და დახმარება მოახდინოს ამ ქცევის გენერალიზება ახალ სიტუაციებში (განზოგადება ახალ სიტუაციებში);
5. შეაფასეთ განხორციელებული ინტერვენციის ეფექტურობა – წინასწარ განსაზღვრული დროითი ჩარჩოს მიხედვით, მუდმივად აწარმოეთ ინტერვენციის მიმდინარეობის მონიტორინგი და დასასრულს შეაფასეთ მისი ეფექტურობა.

5. კომუნიკაცია, ქცევა და სწავლების სტრატეგიები

ქცევის ფუნქციის დადგენისთვის აუცილებელია, გავანალიზოთ ქცევის წინაპირობები და შედეგები. გარკვეული თვალსაზრისით, ქცევის ფუნქცია, კომუნიკაციის ფორმას წარმოადგენს და მიგვანიშნებს მოსწავლის საჭიროებებზე. მაგალითად, მოსწავლემ შეიძლება ვერბალურად არ გამოხატოს, რომ სწყურია და ამის ნაცვლად, დაიწყოს ყვირილი და იქნიოს ხელები. ასეთ შემთხვევებში მნიშვნელო-

ვანია დროული ინტერვენცია, რაც გულისხმობს მოსწავლისთვის ვერბალური კომუნიკაციის მისაღები ფორმების სწავლებას.

კომუნიკაცია საკლასო ცხოვრების განუყოფელი ნაწილია, მოსწავლეები ყოველდღიურად ამყარებენ კომუნიკაციას თავიანთ მასწავლებლებთან, თანატოლებთან, სკოლის სხვა თანამშრომლებთან, მეგობრებთან და ოჯახის წევრებთან. ის დაკავშირებულია როგორც აკადემიურ წარმატებასთან, ასევე ბავშვის ზოგადი ცხოვრების ხარისხთან (Markham, 2009). კომუნიკაცია მნიშვნელოვანი ინფორმაციის, იდეების, მოთხოვნილებების, გრძნობების და ა.შ. ურთიერთგაცვლის პროცესია ინფორმაციის გამცემსა და ინფორმაციის მიმღებს შორის (Bonati, 2020). ის შესაძლებელია იყოს ვერბალური (სიტყვიერად გამოთქმა) და არავერბალური (ჟესტები, თითით მინიშნება და ა.შ.). საკომუნიკაციო უნარების განვითარება ადრეული ასაკიდან იწყება, ბავშვები სწავლობენ მეტყველებას, ეუფლებიან ენას. ისინი დაბადებიდან ხუთი წლის ასაკის მანძილზე გადიან ენის განვითარების ხუთ ფაზას (Tribushinina, 2017):

1. წინარე ფაზა – ახალდაბადებული ბავშვი სწრაფად იწყებს მისი მშობლიური ენის ფონემებისა და ბგერების აღქმას, თუმცა ვერ ხვდება მათ მნიშვნელობებს;
2. ლულუნი – ბავშვები იწყებენ მშობლიური ენის გარკვეული თანხმოვნებისა და ხმოვნების გამოცემას, რეაგირებენ საკუთარ სახელსა და ერთსიტყვიან მიმართვებზე;
3. ერთი სიტყვა – როგორც წესი, ერთი წლის ასაკისთვის ბავშვები ამბობენ პირველ სიტყვას და შეუძლიათ უფრო კომპლექსურ კომენტარებსა და მიმართვებზე რეაგირება;
4. ორი სიტყვა – ბავშვები იწყებენ ორსიტყვიანი წინადადებების ფორმირებას და შეუძლიათ უფრო კომპლექსურ კომენტარებსა და შეკითხვებზე რეაგირება;
5. რამდენიმე სიტყვა – ბავშვებს შეუძლიათ შექმნან რთული წინადადებები, გამოიყენონ რამდენიმე სიტყვის კომბინაციებისგან შემდგარი წინადადებები. ახდენენ ენაში არსებული გრამატიკული წესების გენერალიზებას, შეუძლიათ გამოიყენონ სიტყვის მრავლობითი ფორმები და ზედსართავი სახელები. სწავლობენ სინტაქსს. ამდიდრებენ სიტყვათა მარაგს, რომელიც ცხოვრების განმავლობაში უფრო და უფრო იზრდება.

როგორც ხედავთ, მეტყველების განვითარება რეცეპტორული აღქმებიდან იწყება და საბოლოოდ ექსპრესიული მეტყველების სახეს იღებს. სმენასთან დაკავშირებულ პრობლემები ძირითადად სამი ტიპისაა: სენსორული სმენის დაკარგვა, კონდუქტიური სმენის დაქვეითება და შერეული სმენის დაქვეითება (Bonati, 2020):

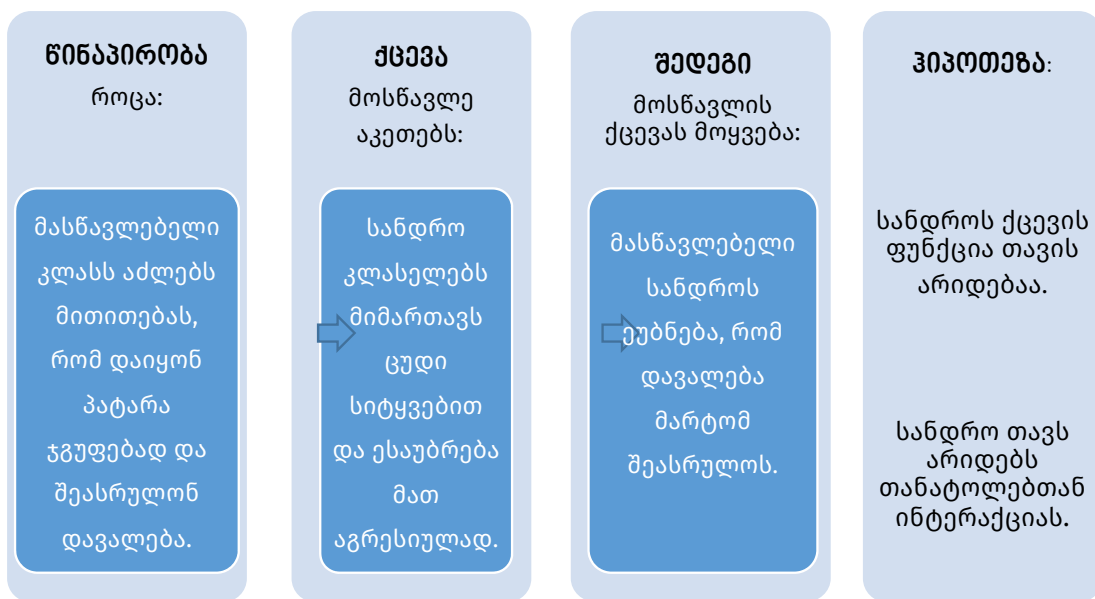
- სენსორული სმენის დაქვეითება ვლინდება მაშინ, როდესაც სახეზეა მოსმენის შემცირება ან მთლიანი დაკარგვა სმენის ნერვის დაზიანების შედეგად;
- კონდუქტიური სმენის დაქვეითება ვლინდება მაშინ, როდესაც დარღვეულია შუა ყურის ფუნქციონირება. გამომწვევი მიზეზი შეიძლება იყოს ყელ-ყურ ცხვირის ანთება, გაციება, ამოჭრილი გლანდები, დაფის აპკის ანომალია, შუა ყურის ძვლების ბაროტრამპები და ა.შ.;
- შერეული სმენის დაქვეითებას წარმოადგენს სენსორული სმენისა და კონდუქტიური სმენის დაქვეითების კომბინაცია, როდესაც სმენადაქვეითებულ ადამიანს შეუძლია მხოლოდ გარკვეული სიხშირის ბგერებისა და ხმების აღქმა.

სმენის დაქვეითებასთან დაკავშირებული მიზეზები მრავალგვარია, ეს შეიძლება იყოს როგორც გენეტიკური მოწყვლადობა, ასევე მექანიკური დაზიანება. სმენა ის აუცილებელი წინაპირობაა, რომელიც განსაზღვრავს ენის ადეკვატურ განვითარებას. ის არსებითად მნიშვნელოვანია კითხვის, წერისა და სხვებთან ურთიერთობისთვის. სმენადაქვეითებულ მოსწავლეები ხშირად დიდი გამოწვევის წინაშე დგანან, ისინი საჭიროებენ სპეციფიკურ რესურსებსა და მხარდაჭერის მექანიზმებს. სწორი და ადეკვატური მხარდაჭერის ფორმების შეთავაზება ეხმარება სმენადაქვეითებულ მოსწავლეებს სწავლაში კომუნიკაციის უნარების განვითარებაში, სოციალური უნარების ათვისებასა და თანატოლებთან მეგობრული ურთიერთობების ჩამოყალიბებაში. ამ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია ხაზი გაესვას შემდეგ მომენტს, რომ მხოლოდ სპეციალური დამხმარე ინსტრუმენტებით უზრუნველყოფა არაა საკმარისი სმენადაქვეითებული მოსწავლის სოციალიზაციისთვის, კერძოდ, შესაძლოა მოსწავლეს ჰქონდეს სპეციალური სასმენი აპარატი ან/და სხვა დამხმარე ინსტრუმენტი, თუმცა მაინც აწყდებოდას გამოწვევებს სხვებთან კომუნიკაციის პროცესში. ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ მეტყველების განვითარება ადრეული ბავშვობის ასაკიდან იწყება – ფონემებისა და მასთან დაკავშირებული მნიშვნელობების გაგებით. სმენადაქვეითებული ბავშვებს ხშირად სწორედ ექსპრესიული და იმპრესიული მეტყველების დარღვევა აქვთ, რაც ნიშნავს, რომ პირველ შემთხვევაში მას უჭირს საკუთარი აზრის, გრძნობების გამოხატვა, ხოლო მეორე შემთხვევაში – მას აქვს მიმართული მეტყველების გაგების სირთულე, ბავ-

შვს უჭირს სხვათა მეტყველების გაგება. სმენადაქვეითებულ მოსწავლეებს დარღვეული აქვთ გარემოსთან ენის საშუალებით კომუნიკაცია, რაც მასწავლებლისგან მოითხოვს განსაკუთრებულ ინდივიდუალურ მიდგომებსა და სტრატეგიების გამოყენებას (Bonati, 2020) (Punch, 2010).

მასწავლებლები კომუნიკაციასთან დაკავშირებულ პრობლემებს აწყდებიან არა მხოლოდ სმენადაქვეითებულ მოსწავლეებში, არამედ იმ მოსწავლეებში, რომლებსაც აუტისტური სპექტრი, ინტელექტუალური დარღვევა ან/და მეტყველების დარღვევა აღენიშნებათ. კომუნიკაციასთან დაკავშირებულ გამოწვევასთან გასამკლავებლად შესაძლოა გამოყენებული იყოს სხვადასხვა მიდგომა, მაგალითად: ჟესტური ენის სწავლება, სასმენი აპარატურით უზრუნველყოფა, საკომუნიკაციო ბარათები, საკომუნიკაციო სურათები და ა.შ. (Bonati, 2020).

ვინაიდან აღვნიშნეთ, რომ კომუნიკაციის სირთულის გამომწვევი მიზეზები შესაძლოა განსხვავებული იყოს თითოეული ინდივიდისთვის, აუცილებელია მასწავლებელს კარგად ჰქონდეს გააზრებული ინდივიდუალური თავისებურებები, რომლებიც მოსწავლის ქცევით და კომუნიკაციურ სირთულებს თან ახლავს. FBA ქცევის ფუნქციური შეფასების გამოყენება მასწავლებლებს ეხმარება განსაზღვრონ მოსწავლის არასასურველი კომუნიკაციის ფუნქცია, რაც ადეკვატური ინტერვენციების განხორციელების შესაძლებლობას ზრდის (Bonati, 2020).



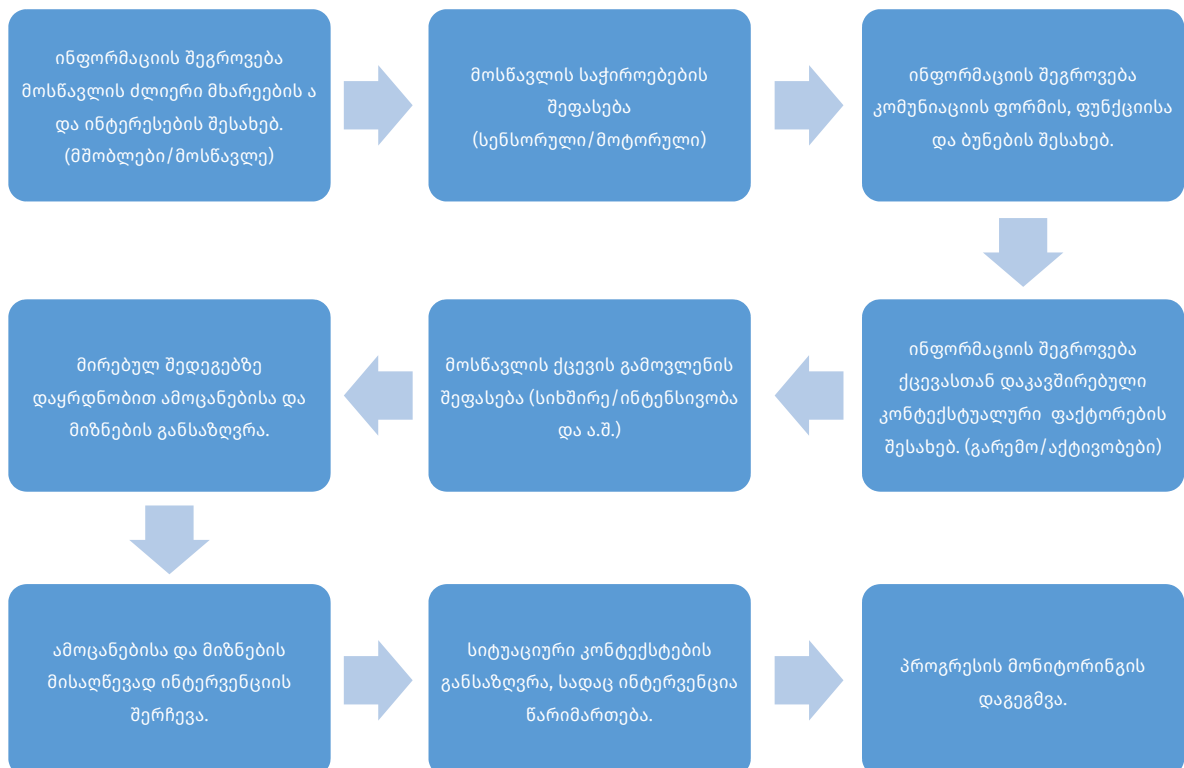
ფიგურა 3. ცხიძში განხილული FBA- ქცევის ფუნქციური შეფასების პროცესი გვეხმარება მოსწავლის კომუნიკაციის შესახებ ჰიპოთეზების შემუშავებასა და ინტერვენციის დაგეგმვაში.

FBA-ს შეფასების შედეგად მიღებულ ჰიპოთეზაზე დაყრდნობით, მასწავლებელს აქვს შესაძლებლობა, გამოიკვლიოს მიზეზები, თუ რატომ არიდებს სანდრო თავს თანატოლებთან ინტერაქციას. გამოკვლევის პროცესში მასწავლებელმა შესაძლოა დაიხმაროს სასკოლო საზოგადოების სხვა წევრებიც. კოლაბორაციული ჯგუფი აწარმოებს პიროვნებაზე ცენტრირებულ შეფასებას, ისინი აგროვებენ მნიშვნელოვან ინფორმაციას კონკრეტული მოსწავლის ძლიერი მხარეების, საჭიროებების, შესაძლებლობების, უპირატესობების და ა.შ. შესახებ. ინფორმაციის პირველ წყაროს, როგორც წესი, მოსწავლის ოჯახის წევრები წარმოადგენენ, რომელთაც აქვთ ცოდნა მოსწავლის ადრეული მეტყველების განვითარების, სამედიცინო ისტორიისა და მოსწავლის სხვა სოციალური გამოცდილებების შესახებ. კოლაბორაციული ჯგუფის წევრები შეიძლება იყვნენ მოსწავლის მშობლები, სხვა საგნების მასწავლებლები, ექიმი, ქცევითი თერაპევტი, სკოლის ფსიქოლოგი, მეტყველების თერაპევტი, ლოგოპედი, სპეცმასწავლებელი და ა.შ. აუცილებელია ჯგუფი თანხმდებოდეს, თუ რომელი წევრი რა სახის ინფორმაციის შეგროვებაზეა პასუხისმგებელი, რათა არ აირიოს ჯგუფის წევრების როლები, რაც ნეგატიურად აისახება ინტერვენციის დაგეგმვასა და წარმართვაზე (Bonati, 2020).

ინფორმაციის შეგროვების პროცესი გულისხმობს რამდენიმე მეთოდის გამოყენებას. კოლაბორაციული ჯგუფის წევრები შესაძლოა დააკვირდნენ მოსწავლის ქცევას და გამოავლინონ ქცევის სიხშირე, ინტენსივობა, ფუნქცია და მიზეზები, ასევე, ქცევასთან დაკავშირებული სირთულებები. ჯგუფის წევრებმა შესაძლოა, მონაცემების შეგროვების მიზნით, ინტერვიუ ჩამოართვან მოსწავლის მშობელს. კოლაბორაციული ჯგუფის მიზანია მოსწავლის ძლიერი მხარეებისა და ინტერესების დადგენა, რათა ინტერვენცია სწორედ ამ ინფორმაციაზე დაყრდნობით დაიგეგმოს (Bonati, 2020).

კოლაბორაციული ჯგუფი ითვალისწინებს სასკოლო კლიმატის მთლიან სისტემას. ჯგუფის წევრები აგროვებენ ინფორმაციას იმ სიტუაციური კონტექსტების შესახებ, რომელშიც მოსწავლე არასასურველ კომუნიკაციას იყენებს. განისაზღვრება ის ძირითადი გამომწვევი მიზეზები, წინაპირობები, რომლებიც წინ უძღვის მოსწავლის ქცევას და ფასდება ის შედეგებიც, რომლებიც უშუალოდ მოჰყვება მოსწავლის ქცევას. შეგროვებული ინფორმაცია ჯგუფის წევრებს ეხმარებათ იმ პროცედურების, აქტივობების იდენტიფიცირებაში, სადაც მოსწავლე ყველაზე ხშირად აწყდება კომუნიკაციის ბარიერებს. შესაბამისად, გეგმავენ ინტერვენციას, რომელიც მოსწავლეს დაეხმარება სპეციფიკურ სიტუაციებში ეფექტური კომუნიკაციის დასამყარებლად. მაგალითად, თუ მოსწავლისთვის ბარიერს წარმოადგენს თანატოლებთან კომუნიკაციის წარმართვა, ინტერვენცია შესაძლოა მოიცავდეს იმ ძირითად ნაბიჯებსა და ინსტრუქციებს, რომლებიც მას ამ ბარიერს გადააღახვინებს (Bonati, 2020) (Dettmer, 2012). საამისო ნაბიჯები შეიძლება ასე გამოიყურებოდეს:

1. მიუახლოვდი თანაკლასელს;
2. უთხარი მას „გამარჯობა“;
3. შეეკითხე მას, „როგორ გაატარე შაბათ-კვირა?“
4. საუბრისას უყურე მას;
5. უპასუხე, „მშვენიერია, მიხარია, რომ დრო კარგად გაატარე“
6. მოუყევი შენ როგორ გაატარე დრო, „მე შაბათ-კვირას ----- გავაკეთე“
7. საუბრისას უყურე მას;
8. უპასუხე, „კარგია, კიდევ შეგხვდები“
9. დაელოდე მის პასუხს;
10. დაემშვიდობე მას.



ფიგურა 4. კოლაბორაციული ჯგუფის მიერ განსახილველადი მოქმედებები და შემუშავებული ინტერვენციები მოსწავლის კომუნიკაციური სიხუდულების აღმოფხვრის მიზნით.

ინტერვენციით გათვალისწინებული სწავლების სტრატეგიის გამოყენებისას, აუცილებელია მასწავლებელი ითვალისწინებდეს რამდენიმე მნიშვნელოვან საკითხს:

- მასწავლებელს ზუსტი და მკაფიო წარმოდგენა უნდა ჰქონდეს მოსწავლის კომუნიკაციური სირთულისა და ფუნქციის შესახებ;
- მასწავლებელმა უნდა შეარჩიოს ადეკვატური ალტერნატიული ;
- ალტერნატიული კომუნიკაციის ფორმების სწავლება მოსწავლესთან უნდა მიმდინარეობდეს ბუნებრივ გარემოში;
- მასწავლებელი უნდა წაახალისებდეს/განუმტკიცებდეს მოსწავლეს ალტერნატიული კომუნიკაციის ფორმის სწავლებას სხვადასხვა ხერხის გამოყენებით (სიტყვიერად, ვიზუალურად, ჟესტების გამოყენებით და ა.შ.).

მისაღები კომუნიკაციის ფორმების სწავლებისას მნიშვნელოვანია, მასწავლებელს ესმოდეს, რომ ხშირ შემთხვევაში თავად მოსწავლის ინტერესებში არ შედის საკუთარი ქცევისა თუ კომუნიკაციის კორექტირება. ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ყველა ქცევა ემსახურება გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას. იმის მიუხედავად, ქცევა მიუღებელია თუ არა სხვა ადამიანებისთვის (მასწავლებელი, მშობელი, თანაკლასელები და სხვ.), მოსწავლე საკუთარ მიზანს მაინც აღწევს – იკმაყოფილებს გარკვეულ მოთხოვნილებას. მაგალითად, მოსწავლე ხელს ურტყამს მერხს (მიუღებელი ქცევა), რათა სხვების ყურადღება მიიქციოს, მასწავლებელი მოსწავლეს უბრაზდება და შენიშვნას აძლევს (ყურადღებას აქცევს). საბოლოო ჯამში, მოსწავლემ თავის მიზანს მიაღწია. ამ გამოწვევის აღმოსაფხვრელად მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა ალტერნატიული ქცევა მოსწავლისთვის მიმზიდველი და სასურველი გახადოს, წინააღმდეგ შემთხვევაში, ქცევის კორექტირების შანსები იკლებს. მნიშვნელოვანია მან ყოველ ჯერზე განუმტკიცოს მოსწავლეს მისაღები ქცევის მოდელი (პოზიტიური განმტკიცება). მაგალითად, ყოველ ჯერზე შეაქოს მოსწავლე ხელის აწევისთვის (მისაღები ქცევა) და ყოველ ხელის აწევაზე გამოიძახოს ის (ყურადღების მოთხოვნილების დაკმაყოფილება). ქცევის გენერალიზებასთან ერთად მასწავლებელი ამცირებს განმამტკიცებლებს და ქცევა უკვე მოსწავლის ყოველდღიური რუტინის ნაწილი ხდება. მასწავლებელს შეუძლია მოსწავლის ცალკეული ინტერესები გამოიყენოს ალტერნატიული ქცევების განმტკიცებისთვისაც, მაგალითად, მასწავლებელმა იცის, რომ გიორგის ძალიან უყვარს მობილური თამაშები. ამასთან, ის ხელის აწევის ნაცვლად, ხშირად ხმამაღლა ყვირის სწორ პასუხს. დღევანდელ გაკვეთილზე გიორგიმ ხუთჯერ აიწია ხელი და არცერთხელ არ წამოუყვირია სწორი პასუხი, ამიტომ მასწავლებელმა მას ჯილდოს სახით დარჩენილი ათი წუთის განმავლობაში უფლება მისცა მობილურზე მისი საყვარელი თამაში ეთამაშა (Bonati, 2020).

6. საკლასო გარემოს ადაპტირება და დაკავშირება სწავლის მიზნებთან

კლასში არსებული ფიზიკური გარემო გავლენას ახდენს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებსა და სოციალურ ინტერაქციაზე (Caroline Guardino, 2012). ფიზიკურ გარემოში მოიაზრება საკლასო ოთახის ორგანიზება, როგორაა განთავსებული მერხები, დაფა, მასწავლებლის მაგიდა და სხვა ნივთები; როგორ გამოიყურება საკლასო ოთახი, რამდენად არის აღჭურვილი ის ყველა საჭირო რესურსითა და ინსტრუმენტებით (Caroline Guardino, 2012).

ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ ფიზიკური უსაფრთხოების განცდა, ხელს უწყობს მოსწავლეებს სასწავლო მიზნების მიღწევასა და კოგნიტური, სოციალური და ემოციური სფეროს განვითარებაში. ხშირად მოსწავლის ქცევის სირთულები სწორედ საკლასო გარემოს არაორგანიზებულ მოწყობასთანაა დაკავშირებული. მნიშვნელოვანია, მასწავლებლებმა საკლასო ოთახის მოდიფიცირება იმგვარად შეძლონ, რომ მოსწავლეებისთვის ყველა საჭირო რესურსი ხელმისაწვდომი იყოს. საკლასო გარემოს მოდიფიკაცია მოსწავლეთა საჭიროებებისა და სასწავლო მიზნებთან მიმართებით ერთგვარი პრევენციაა, რომელიც, ერთი მხრივ, ამცირებს მოსწავლეებში რთული ქცევის გამოვლენის შესაძლებლობებს და, მეორე მხრივ, ხელს უწყობს სწავლა-სწავლების პროცესს (Muñoz-Cantero, Garcia-Mira, & López-Chao, 2016).

საკლასო სივრცის მოწყობისას მნიშვნელოვანია მასწავლებელმა გაითვალისწინოს შემდეგი მნიშვნელოვანი მახასიათებლები:

- როგორ არის ნივთები განლაგებული? (მერხები, მაგიდები, დაფა, კარადები და ა.შ.);
- რამდენად ხელმისაწვდომია მატერიალები მოსწავლეებისთვის?
- შეაფასოს კლასის გადატვირთულობის ხარისხი;
- რამდენად ორგანიზებულია კლასის განლაგება.

მასწავლებლებს, რომლებიც მუდმივად აწარმოებენ კლასის გარემოს მონიტორინგს, შეუძლიათ კლასის „ცხელი წერტილების“ იდენტიფიცირება. ეს საკლასო ოთახის ის ადგილებია, სადაც ყველაზე ხშირად ჩნდება გამოწვევები. მაგალითად, კარადა, სადაც მოსწავლეებისთვის საჭირო სასწავლო მასალები ინახება ვიწრო ან/და პატარა ადგილას იდგას, რაც იწვევს გადატვირთულობას და შესაძლოა მოსწავლეებს შორის დაპირისპირება გამოიწვიოს, რაც ნეგატიურად აისახება თანატოლებს შორის ურთიერთობაზე და სწავლა-სწავლების პროცესზე (Gove & Altman, 1978).

მასწავლებლებმა საკლასო ოთახის მოწყობისას აუცილებელია სასწავლო მასალები მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომ ადგილას განლაგდეს. მაგალითად, შესაძლოა სამუშაო ფურცლები, საღებავები, ფანქრები, ლაბორატორიული დანადგარები და ა.შ. ისეთ ადგილას იყოს შენახული, რომელსაც მოსწავლე ვერ წვდება ან/და ვერ ხედავს (Caroline Guardino, 2012).

აუცილებელია მასწავლებელი დაფიქრდეს, თუ რამდენად გადატვირთულია საკლასო ოთახი. ერთი მხრივ, კარგია როცა საკლასო ოთახში მრავალფეროვანი და დიდი რაოდენობის რესურსები და მატერიალები არსებობს, თუმცა, შეიძლება სწავლა-სწავლების პროცესში საკლასო ოთახის რესურსებით გადატვირთვა მოსწავლეს ყურადღების კონცენტრირებაში ხელს უშლიდეს. დისტრაქტორების შემცირება განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი შეიძლება იყოს იმ მოსწავლეთა სწავლებისთვის, რომლებსაც ყურადღების დეფიციტი და ჰიპერაქტივობის სინდრომი აქვთ (Bambara, 2015).

დიდი მნიშვნელობა აქვს რამდენად ორგანიზებულადაა დაყოფილი საკლასო ოთახი, როგორ არის სივრცეები გადანაწილებული. მასწავლებელმა საკლასო სივრცის დაგეგმვისას უნდა გამოყოს სწავლის, დასვენების, პირადი ნივთების შესანახი სივრცეები და ა.შ. მნიშვნელოვანია კლასში ყველა მოსწავლემ იცოდეს, რომელ სივრცეში რა ხდება, როგორ ვიქცევით და სად უნდა მოძებნოს მისთვის სასურველი ნივთები და ა.შ. კლასის სივრცეების მოწყობა ამცირებს ორგანიზებაზე დახარჯულ დროს და ხელს უწყობს საკლასო პროცედურებისა და რუტინების შესრულებას (Caroline Guardino, 2012).

საჭირო რესურსებზე ხელმისაწვდომობა შესაძლოა გამოწვევა იყოს იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც სპეციფიკური ინსტრუმენტები სჭირდებათ სწავლა-სწავლების პროცესში ჩასართავად. აუცილებელია კლასის ადაპტირება მოსწავლეთა საჭიროებების საპასუხოდ. მაგალითად ადაპტირებული მერხები, ადაპტირებული დაფა, სასმენი აპარატურა, ბრაილის შრიფტით დანერგილი სასწავლო რესურსები, ადაპტირებული კალამი და ა.შ. (Caroline Guardino, 2012).

შეჯამება

ამ თავის გაცნობის შემდეგ თქვენ უკვე იცით:

- სასკოლო საზოგადოება კომპლექსური ერთეულია, რომელიც თავის თავში აერთიანებს განსხვავებული ცოდნისა და გამოცდილების წევრებს (მაგ: დირექცია, მოსწავლეები, მასწავლებლები, მშობლები და ა.შ.). ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში აუცილებელია თითოეული წევრს შორის არსებობდეს ჯანსაღი ურთიერთობები და კოორდინირებული მუშაობის პრაქტიკა.
- კოლაბორაციული მუშაობის წახალისების მიზნით, აუცილებელია წინასწარ განვსაზღვროთ რას ვგულისხმობთ კოლაბორაციაში? რატომ ვირჩევთ კოლაბორაციას? ვის შორის ხდება კოლაბორაცია? როგორ შეგვიძლია კოლაბორაცია და როდის შეგვიძლია კოლაბორაცია. წარმატებული კოლაბორაციისთვის აუცილებელია ჯგუფის წევრებს შორის არსებობდეს ორმხრივი ნდობა, ღია კომუნიკაცია, საერთო მიდგომა, გაზიარებული რესურსები და გაზიარებული პასუხისმგებლობები.
- პოზიტიური საკლასო კლიმატის შექმნა მასწავლებლებისთვის ერთ-ერთ აქტუალურ გამოწვევას წარმოადგენს, თუმცა ამ საკითხზე ყურადღების გამახვილება აუცილებელია ინკლუზიური განათლების ძირითადი პროცესების დანერგვისთვის. სასკოლო კლიმატი მოიცავს მოსწავლეების, მასწავლებლებისა და სხვა თანამშრომლების აღქმებს, შეხედულებებსა

და დამოკიდებულებებს საკლასო სივრცეში მიმდინარე მოვლენების მიმართ. საკლასო კლიმატის ოთხი მნიშვნელოვანი მახასიათებელია: უსაფრთხოება; ინტერპერსონალური ურთიერთობები; სწავლა- სწავლება და ინსტიტუციური გარემო. საკლასო კლიმატთან დაკავშირებული აღქმების გაზომვა შესაძლებელია თვითადმინისტრირებადი კითხვარებით, ინტერვიუებით, დაკვირვებით და შემთხვევის შესწავლის მეთოდების გამოყენებით.

- პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერისთვის აუცილებელია მასწავლებელს შეეძლოს ქცევის ფუნქციური შეფასება და ამ შეფასებაზე დაყრდნობით რელევანტური ინტერვენციების შემუშავება. ინტერვენციის ეფექტურობის დადგენა მოითხოვს მუდმივ მონიტორინგსა და რეფლექსიას მასწავლებლის მხრიდან.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Adelman, H. S. (2005). Classroom climate. *Encyclopedia of School Psychology*.
- Bambara, L. M. (2015). *Behavior support*. Brookes Publishing.
- Bonati, M. L. (2020). Communication. In I. S. Bonati, *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 103-114). Springer.
- Caroline Guardino, S. A. (2012). Modifying the Classroom Environment to Increase Engagement and Decrease Disruption with Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Dettmer, P. T. (2012). *Collaboration, consultation and teamwork for students with special needs*. Boston, MA: Pearson.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Frey, L. M. (2005, January 1). Application for Understanding the Function of Behavior. Retrieved from SAGE Journals: <https://doi.org/10.1177/10534512050400030401>
- Friend, M. &. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Pearson.
- Garland, C. G. (1989). *The transdisciplinary model of service delivery*. Lightfoot, VA: Child Development Resources.
- Gove, W. R., & Altman, I. (1978). The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding. *Contemporary Sociology*.
- Hamilton-Jones, B. &. (2013). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*.
- In Cambridge Dictionary Online. (n.d.). Retrieved from Collaboration. (n.d.): <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/collaboration>
- Little, C. (2017). The role of school communities in facilitating social inclusion. *Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorders: Insights from research and practice*.
- Little, C. (2020). Collaboration. In C. L. Ilektra Spandagou, *Inclusive Education in Schools and Early Childhood*. Springer.
- Little, C. (2020). Principles of Behavior Support. In C. L. Ilektra Spandagou, *Principles of Behaviour Support*. In *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 93-121). Springer.
- Markham, C. v. (2009). Children with speech, language and communication needs: Their perceptions of their quality of life. *International Journal of Language & Communication Disorder*.
- Montgomery, A. &. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Muñoz-Cantero, J.-M., Garcia-Mira, R., & López-Chao, V. (2016). Influence of Physical Learning Environment in Student's Behavior and Social Relations. *Anthropologist*.
- Punch, R. &. (2010). Children with cochlear implants in Australia: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Staples, K. E. (2010). Guidelines for successful parent involvement: Working with parents of students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*.
- Tribushinina, E. &. (2017). *Advances and lacunas in usage-based studies of first language acquisition*. Boston: De Gruyter Mouton

მზია წერეთელი
მარიამ რევიშვილი

თავი 9

კლასის ეფექტური მენეჯმენტი

სარჩევი

შესავალი.....	103
1. მრავალფეროვნებისა და თანასწორობის არსი და მისი მართვა საკლასო ოთახში.....	103
2. მრავალფეროვნება: რწმენები და რეალიზება.....	105
3. დიფერენცირებული სწავლება.....	109
4. სწავლა-სწავლების დიზაინი და კროსკურიკულური დაგეგმვა.....	109
5. კურიკულუმის მიღწევისა და სწავლების სტრატეგიები და ინსტრუქციები.....	113
6. პოზიტიური განმტკიცება და მხარდაჭერა.....	116
შეჯამება.....	118
გამოყენებული ლიტერატურა.....	119

შესავალი

ამ თავში ჩვენ განვიხილავთ სწავლა-სწავლების პროცესისთვის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გამოწვევას მრავალფეროვნებისა და თანასწორობის ხელშეწყობას. საკლასო ოთახში შესაძლოა განსხვავებული გამოცდილებების, უნარების, სოციო-ეკონომიკური სტატუსის, საგანმანათლებლო საჭიროებების თუ კულტურული და ეთნიკური წარმომავლობის მქონე მოსწავლეები ერთიანდებოდნენ. თითოეულ მათგანს როგორც მსგავსი, ისე უნიკალური მახასიათებლები აქვთ. თანამედროვე განათლების სისტემაში მრავალფეროვნების ხელშეწყობა მთვარ პრინციპს წარმოადგენს, რაც გულისხმობს ამ განსხვავებების აღიარებასა და მათ განვითარებაზე ზრუნვას იმგვარად, რომ არ ერთის მხრივ არ შევურაცხყოთ მოსწავლეები და მეორეს მხრივ, სასწავლო პროცესი იმგვარად დაიგეგმოს, რომ მათ შეძლონ კოგნიტური, სოციალური და ემოციური კომპეტენციების განვითარება. მრავალფეროვნების ხელშეწყობის მისია განსაკუთრებით აქტუალურია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთა სწავლა-სწავლების პროცესის ადეკვატური წარმართვისთვის. თავში განვიხილავთ ინკლუზიური განათლების მნიშვნელობას და მის არსს, როგორც მრავალფეროვნების სასწავლო ცხოვრებაში ინტეგრირების ერთ-ერთ შესაძლებლობას. მოკლედ მიმოვიხილავთ იმ ისტორიულ კონტექსტებს, რომელთაც ხელი შეუწევს ინკლუზიური განათლების მოდიფიცირებასა და თანამედროვე სახით ჩამოყალიბებას. შევეხებით იმ ძირითად რეკომენდაციებს თუ როგორ არის შესაძლებელი მოსწავლეთა განსხვავებულობის ინტეგრირება სასწავლო პროცესში. განვიხილავთ, როგორ უწყობს ხელს დიფერენცირებული სწავლების მეთოდი განსხვავებული უნარებისა და ცოდნის მქონე მოსწავლეებს სწავლა-სწავლების პროცესში. ამასთან, განვიხილავთ რატომ არის მნიშვნელოვანი სწავლა-სწავლების დიზაინის წინასწარი შემუშავება. ჩვენ მიმოვიხილავთ იმ უნივერსალურ სწავლა-სწავლების დიზაინებს, რომლებიც ხელს უწყობს სწავლის პროცესი იმგვარად დაიგეგმოს, რომ მასწავლებელმა გაზარდოს ჩართულობის შესაძლებლობები, მრავალფეროვანი სასწავლო მასალებისა და სწავლის მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობები და ცოდნისა და კომპეტენციების გამოვლენის შესაძლებლობები, ჯგუფთან მიკუთვნებულობისა და ჯანსაღი ურთიერთობების ჩამოყალიბების შესაძლებლობები საკლასო ოთახში.

1. მრავალფეროვნებისა და თანასწორობის არსი და მისი მართვა საკლასო ოთახში

თანამედროვე განათლების სისტემაში მრავალფეროვნება მთავარ პრინციპს წარმოადგენს, რაც გულისხმობს, რომ ინდივიდებსა და ჯგუფებს შორის არსებობს როგორც მსგავსებები, ასევე განსხვავებები. მრავალფეროვნება მრავალმხრივი და მრავალნაზნაგოვანი კონცეპტია, რომლის ზუსტი კლასიფიკაცია და მასთან დაკავშირებული ფაქტორების სრულად ჩამოთვლა შეუძლებელია. ასაკი, ეთნიკური წარმომავლობა, რასა, გენდერი, სექსუალური ორიენტაცია, უნარები, სოციალური სტატუსი, ფინანსური მდგომარეობა, ენა, რელიგიური რწმენა, გეოგრაფიული მდებარეობა და ა. შ. ყველა ჩამოთვლილი

ფაქტორი შეიძლება მრავალფეროვნების სახეს წარმოადგენდეს, თუმცა, ჩამონათვალი შესაძლოა უსასრულოდ გაგრძელდეს. მრავალფეროვნება ნეიტრალური ტერმინია, ვინაიდან, როდესაც მრავალფეროვნებაზე ვსაუბრობთ, არ ვაფასებთ ინდივიდებს ან/და ჯგუფებს შორის არსებულ მსგავსებებსა და განსხვავებებს და არ ვადგენთ მათ ღირებულებებს ან/და ხარისხს. თითოეული ინდივიდი უნიკალურია. იმავდროულად ინდივიდები, ჯგუფები ერთმანეთთან არიან დაკავშირებულნი. სოციალური მრავალფეროვნება სხვა არაფერია, თუ არა ინდივიდების და ჯგუფების მსგავსებებისა და განსხვავებების ერთობლიობა, რომელიც ქმნის პოტენციალს, უკეთ შევისწავლოთ, გავიგოთ და დავხმაროთ ერთმანეთს (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

სოციალური აღქმები, მოლოდინები და სტრუქტურები გავლენას ახდენენ იმაზე, თუ როგორ აღვიქვამთ საკუთარ თავს და სხვებს. სპეციფიკური სოციალური კონტექსტები განსაზღვრავენ, თუ როგორ აღვიქვამთ საკუთარი და სხვების მრავალფეროვნებას, როგორ აღვიქვამენ ისინი ჩვენ, როგორ ვურთიერთობთ სხვებთან და გვაქვს თუ არა მიკუთვნებულობის განცდა კონკრეტულ ჯგუფთან ან ჯგუფებთან. მრავალფეროვნების შესახებ მცდარი წარმოდგენები კონცეპტის შეზღუდული პერსპექტივიდან გააზრებას უკავშირდება. როდესაც ტერმინის ოპერაციონალიზება ხდება მხოლოდ დომინანტური კულტურის პერსპექტივიდან, რაც აღვივებს მცდარ აზრს, რომ მრავალფეროვნებას წარმოადგენს ყველაფერი, რაც დადგენილი ნორმისგან და დომინანტური კულტურისთვის დამახასიათებელი ღირებულებებისგან განსხვავებულია. სინამდვილეში, მრავალფეროვნება და „განსხვავებულობა“ ერთმანეთის სინონიმები არ არიან. სოციალური აღქმები და მოლოდინები აყალიბებენ მისაღებ/სასურველ მახასიათებლებსა და მოდელს, თუმცა ხშირად ყურადღების მიღმა რჩება ან/და დისკრიმინირებულია სასურველი მოდელის საპირისპირო და განსხვავებული მახასიათებლები (Artiles, 1998).

თანამედროვე განათლების სისტემა აღიარებს როგორც მრავალფეროვნების აუცილებლობას სწავლა-სწავლების პროცესში, ასევე ხაზს უსვამს ჯგუფებს შორის არსებული უთანასწორობის გავლენას ინდივიდების ცხოვრების ხარისხზე, მათ აკადემიურ მიღწევებსა და მიკუთვნებულობის განცდაზე. ზოგიერთი ჯგუფის ისტორიულ გამოცდილებას რომ გადავხედოთ, აღმოვაჩენთ, რომ მათ შესახებ არსებულ ნეგატიურ სტერეოტიპებს შორეული წარსული აქვთ. ისინი მოიცავენ აღქმებს კონკრეტული ჯგუფისთვის დამახასიათებელი ღირებულებისა თუ პოტენციალის შესახებ, რაც შემდგომ ხელს უწყობს უთანასწორობის გაღვივებას და აყალიბებს შეხედულებას, რომ განსხვავებული მახასიათებლებისგან, განსხვავებული შედეგებია მოსალოდნელი (დაბალი მიღწევები) და, შესაბამისად, საჭიროა განსხვავებული ჩარევები (ინტერვენციები) (Artiles, 1998).

2008-2018 წ.წ. ავსტრალიის განათლების სამინისტრომ შეიმუშავა მეღბურნის საგანმანათლებლო მიზნების დეკლარაცია, რომელიც ხაზს უსვამს საგანმანათლებლო სივრცეში სამართლიანობისა და სწავლა-სწავლების მაღალი ხარისხის მნიშვნელობას. დეკლარაცია განსაზღვრავს, რომ სასკოლო სივრცეში ხელი უნდა შეუწყოს ავსტრალიელი ახალგაზრდების, როგორც წარმატებული შემსწავლელის, თავდაჯერებული, აქტიური, მაღალი მოქალაქეობრივი ცნობიერების მქონე და კრეატიული ინდივიდების ჩამოყალიბებას. მეღბურნის დეკლარაციაში ვხვდებით ხაზგასმას, რომ ბევრი მოსწავლე ყოველდღიურად განიცდის უთანასწორობას სასკოლო სივრცეში, ამის აღმოსაფხვრელად კი საჭიროა ინტერვენციები. დეკლარაციით განსაზღვრული პირველი მიზანი – **სამართლიანობა** – გულისხმობს, რომ სკოლა ვალდებულია მოსწავლეებს მიაწოდოს მაღალი ხარისხის განათლება, განურჩევლად მოსწავლის გენდერის, ენობრივი, კულტურული და ეთნიკური წარმომავლობის, სექსუალური ორიენტაციის, ფეხმძიმობის, რელიგიური რწმენის, სოციო-ეკონომიკური სტატუსის, გეოგრაფიული მდებარეობის, ჯანმრთელობის მდგომარეობის და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა (Ministerial Council on Education, 2008).

იმის მიუხედავად, რომ დეკლარაციის მიღებიდან ათი წელია გასული, არსებული გამოწვევები დღემდე აქტუალური რჩება. ავსტრალიელ ახალგაზრდების წიგნიერებისა და მათემატიკის ცოდნის ეროვნულ კვლევაში გამოიკვეთა, რომ სასკოლო სივრცეში არსებულ უთანასწორობას განგრძობითი ნეგატიური გავლენა აქვს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე. მაგალითად, თუ სწავლების მესამე წლისთვის მოსწავლეთა 60%-ის აკადემიური მიღწევები 2,5 წლის განმავლობაში იკლებს, სწავლების მეცხრე წლისთვის მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევები 5,5 წლის განმავლობაში უარესდება (Ministerial Council on Education, 2008).

2015 წელს ჩატარდა PISA (კითხვის, მათემატიკისა და სამეცნიერო წიგნიერების საერთაშორისო კვლევა). კვლევაში მონაწილე ქვეყნებისთვის ხელსაყრელი და არახელსაყრელი პირობების მქონე სტუდენტების აკადემიურ მიღწევებს შორის საშუალო განსხვავება 88 ქულაა, ავსტრალიელი ახალგაზრდების შემთხვევაში კი ეს ქულა 92-ამდე მერყეობს და სწავლების სამი წლის განმავლობაში უცვლელი რჩება (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

PISA-ს საერთაშორისო კვლევა ასევე ზომავს სკოლის მოსწავლეების მიკუთვნებულობის განცდას. მიკუთვნებულობა ნიშნავს, თუ რამდენად მიიჩნევს მოსწავლე, რომ სასკოლო გარემოში თანატოლებისა და სხვების მიერ მიღებული და დაფასებულია. ავსტრალიელ მოსწავლეთა შორის ჩატარებული კვლევით დგინდება, რომ გოგონებს, დაბალი სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსის მქონე მოსწავლეებს, მკვიდრ ავსტრალიელ მოსწავლეებსა და გარეუბნებსა თუ სოფელში მცხოვრებ მოსწავლეებს აქვთ უფრო დაბალი მიკუთვნებულობა სკოლის მიმართ, ვიდრე მათ თანატოლებს, რომელთა ოჯახები ავსტრალიაში ერთზე მეტი თაობის განმავლობაში ცხოვრობდნენ. PISA 2013 წელსა და PISA 2015 წელს ჩატარებული კვლევები მიუთითებს, რომ ავსტრალიელ ახალგაზრდებში სკოლასთან მიკუთვნებულობის განცდა წლების განმავლობაში უფრო და უფრო იკლებს (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

სასკოლო საზოგადოებასთან მიკუთვნებულობის განცდა მოსწავლეებში გლობალურ პრობლემას წარმოადგენს, რომელიც, ერთი მხრივ, კიდევ უფრო გვარწმუნებს სასკოლო სივრცეში მრავალფეროვნებისა და თანასწორობის რეალიზების აუცილებლობაში, ხოლო მეორე მხრივ, განათლების სისტემას გამოწვევის წინაშე აყენებს, შეიმუშავოს მექანიზმები და ინტერვენციები კონკრეტული გამოწვევების გადასაჭრელად.

2. მრავალფეროვნება: რწმენები და რეალიზება

მრავალფეროვნების რეალიზების ორი ყველაზე გავრცელებული მიდგომა არსებობს: **აღნიშვნა** და **ასიმილაცია**. აღნიშვნა ყველასთვის ნაცნობი მოვლენაა, როდესაც კონკრეტულ ჯგუფებს, რომლებსაც რაიმე სპეციფიკური მახასიათებელი აქვთ ან/და წარმოადგენენ უმცირესობას, ეძღვნებათ ერთი დღე, ეწყობა დღესასწაული ან/და ღონისძიება. მაგალითად, სკოლამ შეიძლება 3 დეკემბერს (შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა საერთაშორისო დღე) მოაწყოს ღონისძიება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისთვის. მსგავსი აღნიშვნები, ერთი მხრივ, ეხმარება საზოგადოებას მნიშვნელოვანი ღირებულებების იდენტიფიცირებასა და გაზიარებაში, თუმცა, მეორე მხრივ, პრობლემატურია თავად ჯგუფთან/ჯგუფებთან მიმართებით. შესაძლოა იმ დღეს მათ დრო სასიამოვნოდ გაატარონ, თუმცა თუ მსგავსი ღონისძიებები არ ეხმარება მათ ყოველდღიურ გამოცდილებას, ის არ იწვევს მნიშვნელოვან ცვლილებებს მათი ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესებისთვის (F.Reygan; E.Walton; & R. Osman, 2018).

ასიმილაციის პროცესი გულისხმობს განსხვავებული მახასიათებლების კორექტირებას. ამ მიდგომის მიხედვით, „განსხვავებულობა“ გამოსასწორებელი რამ არის და იმისათვის, რომ ინდივიდებმა ან/და ჯგუფებმა მოიპოვონ აღიარება, აუცილებელია მათი ინდივიდუალური მახასიათებლების მოდიფიცირება ჰეგემონურ ნორმებთან. მიდგომა პრობლემატურია, ვინაიდან არ აღიარებს და ხშირად უგულებელყოფს ინდივიდებისა და ჯგუფების ინდივიდუალურ თავისებურებებს და, მეტიც, „განსხვავებას“ აღიქვამს როგორც პრობლემას. ასეთ შემთხვევაში მთლიანი პასუხისმგებლობა ინდივიდს ან/და უმცირესობის წარმომადგენელ ჯგუფს ეკისრება, ხოლო დომინანტური ჯგუფი მხარდაჭერის არანაირ მექანიზმს არ სთავაზობს მათ. მსგავსი მიდგომა განსაკუთრებით პრობლემური ხდება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებთან მიმართებით (F.Reygan; E.Walton; & R. Osman, 2018).

საზოგადოებაში არსებული შეხედულებები და სტერეოტიპები მრავალფეროვნების შესახებ გავლენას ახდენენ იმაზე, თუ რა მიდგომას ირჩევს საგანმანათლებლო სისტემა სასწავლო გარემოს ორგანიზებისა და დაგეგმვისთვის. მაგალითად, წარსულში საგანმანათლებლო სისტემა განსხვავებული შინაარსის მქონე კურიკულუმებს სთავაზობდა გოგონებსა და ბიჭებს. თუმცა საზოგადოების განვითარებასა და სოციალური როლების ახლებურად გადაზრდას გავლენა მოახდინა სქესის მიხედვით სასწავლო კურიკულუმის დიფერენცირების უარყოფაზე (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

იმას, თუ როგორ აღიქვამთ მოსწავლეთა შესაძლებლობებს, დიდი გავლენის მოხდენა შეუძლია საგანმანათლებლო სივრცესა და სწავლებაზე. წარსულში შეზღუდული უნარების შესახებ ცოდნა მხოლოდ სენსორულ და ფიზიკურ შეზღუდვების შესახებ არსებულ გამოცდილებას ეყრდნობოდა. დღეისათვის სენსორული და ფიზიკური შეზღუდვების იდენტიფიცირებისათვის ბევრად დახვეწილი კრიტერიუმებითა და კატეგორიებით ვხელმძღვანელობთ, თუმცა ამ შემთხვევაშიც კი აუცილებელია სიფრთხილის გამოჩენა, ვინაიდან დაგროვილი ცოდნა ყოველთვის არ არის საკმარისი იმისთვის, რომ სასკოლო სივრცეში მრავალფეროვნების ადეკვატური რეალიზება განხორციელდეს. მაგალითად, მხედველობადაქვეითებული ინდივიდისგან ჩვენ მოველით, რომ მას ყოველთვის სჭირდება სპეციალური ჯოხი გადაადგილებისთვის, თუმცა, სინამდვილეში, მხედველობადაქვეითებული ადამიანების 90%-ს ჯერ კიდევ აქვთ შემორჩენილი მხედველობა (წარჩენი მხედველობა). ჩანს, რომ დაგროვილი ცოდნისა და გამოცდილების მიუხედავად, შესაძლებელია მაინც არსებობდეს სტერეოტიპული შეხედულებები და გამოყენებულ იქნეს შეუსაბამო მიდგომები (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

სიტუაცია უფრო კომპლექსური და პრობლემატურია სწავლის სირთულის მქონე მოსწავლეებთან, რომლებსაც აქვთ აუტისტური სპექტრის აშლილობა, ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტიურობის სინდრომი, ანუ ისეთი დარღვევები, რომელთა გამომწვევი მიზეზების, შეფასებისა და განვითარების შესახებ ჯერ კიდევ ცოტა რამ არის ცნობილი. ამასთან, დროთა განმავლობაში იდენტიფიცირებისა და შეფასების კრიტერიუმები მუდმივად იცვლება, რაც გულისხმობს, რომ ძველი შეფასების კრიტერიუმებთან მიმართებით ინდივიდის დიაგნოზი შესაძლოა განსხვავებული იყოს, ხოლო ახალი შეფასების კრიტერიუმის მიხედვით სურათი მკვეთრად შეიცვალოს. Minow-ს მიხედვით, ამგვარი სიტუაციები ქმნიან „განსხვავებულობის დილემას“, რაც გულისხმობს, რომ განათლების სისტემაში მნიშვნელოვანი როლი აკისრია შეფასების პროცესს, ვინაიდან სწორედ ზუსტ შეფასებაზეა დამოკიდებული, რამდენად ეფექტურ დახმარებას აღმოუჩენს სისტემა მოსწავლეს, თუმცა, ამასთან, დიაგნოზირებამ შესაძლოა მოსწავლის სტიგმატიზება გამოიწვიოს – მას მიენერება „იარლიყების“ და აღიქმება, როგორც „სხვანაირი“. სტიგმატიზებული მოსწავლეებთან დაკავშირებით მოლოდინი მცირეა, რადგან მათგან არ ელიან ისეთივე აკადემიურ შედეგებს, როგორც დანარჩენი მოსწავლეებისგან. მსგავსი სტერეოტიპული აღქმები და დაბალი მოლოდინები ნეგატიურად აისახება მათ აკადემიურ მიღწევებზე (Minow, 1985).

რა შეიძლება გააკეთოს სკოლამ იმისათვის, რომ მოსწავლეებს შესთავაზონ მათ საჭიროებებზე მორგებული სასწავლო გარემო და, იმავდროულად, თავიდან აიცილოს სტიგმატიზების პრობლემა?

თანამედროვე ინკლუზიური განათლება სათავეს მეცხრამეტე საუკუნიდან იღებს, თავდაპირველად, ინკლუზიური განათლების ბენეფიციარებს მხოლოდ სმენა- და მხედველობადაქვეითებული მოსწავლეები წარმოადგენდნენ, თუმცა მალევე ბენეფიციართა ჯგუფები გაიზარდა იმ მოსწავლეებით, რომლებიც აკადემიურ სფეროში ჩამორჩებოდნენ თავიანთ თანატოლებს და არ ამჟღავნებდნენ მათივე ასაკობრივი ჯგუფისთვის დამახასიათებელ მოსალოდნელ შედეგებს. ინკლუზიური განათლება ეფუძნება რწმენას, რომ სწორი განათლებით შესაძლებელია მოსწავლეებმა, რომლებსაც აქვთ გარკვეული სირთულებები სწავლასთან დაკავშირებით, აჩვენონ პროგრესი, მიაღწიონ დამოუკიდებლობას და დასაქმდნენ (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

ზოგადი განათლებისა, ინკლუზიური განათლების განვითარებაზე გავლენა მოახდინა სხვადასხვა ფილოსოფიურმა და სოციალურ-პოლიტიკურმა თეორიამ. მეოცე საუკუნის ადრეულ წლებში ინკლუზიური განათლებაზე განსაკუთრებით დიდი გავლენა ჰქონდა ევგენიკურ დოქტრინას,¹ რომლის მიზანი იმ ჯგუფების შემცირება იყო, რომლებიც არ აკმაყოფილებდნენ საზოგადოების მიერ დაწესებულ მოთხოვნებს და მიჩნეულნი იყვნენ არასასურველებად. შედეგად, შეზღუდული უნარების მქონე ინდივიდები გარიყულნი, სეგრეგირებულნი და სტერილიზებულნი იყვნენ. ევგენიკური დოქტრინის ფარგლებში ინტერვენციის მიზანს მათი განცალკევება წარმოადგენდა და არა ხარისხიან განათლებაზე წვდომის უზრუნველყოფა (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

შემდგომ ინკლუზიური განათლების განვითარებაზე გავლენა იქონია ინტელექტის შესახებ არსებული თეორიებმა. მეოცე საუკუნისთვის ინტელექტის შესახებ წამყვანი იყო მოსაზრება, რომ ინდივიდის უნარები თანდაყოლილი და სტატიკური მახასიათებელია და მისი ცვლილება შეუძლებელია. 2003 წელს DSM-5-ის ახალ გამოცემაში გონებრივი ჩამორჩენა შეიცვალა ტერმინით „ინტელექტუალური დარღვევა“. ცვლილება გამომწვეული იყო ორი ძირითადი მიზეზით, ერთი მხრივ, გონებრივი ჩამორჩენა თავისთავად ნეგატიური კონოტაციის მატარებელი ტერმინია და, მეორე მხრივ „ჩამორჩენა“ ტოვებს შთაბეჭდილებას, რომ რაღაც ყოველთვის დეფიციტური იქნება. დღეისათვის DSM-5-ით განსაზღვრული კრიტერიუმები ასახავს როგორც **კოგნიტურ მახასიათებლებს (IQ)**, ასევე, **ადაპტური ფუნქციონირების მახასიათებლებს**, რაც მოიცავს ყოველდღიურ აქტივობებს, მაგალითად, კომუნიკაციას, სოციალურ ინტერაქციას, დამოუკიდებელ ცხოვრებას. ადაპტური ფუნქციონირება მნიშვნელოვანი კრიტერიუმია, ვინაიდან, კოგნიტური მახასიათებლებისგან განსხვავებით, რომელიც მხოლოდ ინდივიდის IQ ქულით გამოისახება, დამატებით იძლევა ინფორმაციას, თუ რა ტიპის და დონის მხარდაჭერა ესაჭიროება ინდივიდს ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესებისთვის. ტერმინი „გონებრივი ჩამორჩენა“ პრობლემას თავად ინდივიდს უკავშირებს, ვინაიდან შეფასებისას იყენებს მხოლოდ IQ-ს ქულის მაჩვენებელს. ხოლო ტერმინი „ინტელექტუალური დარღვევა“ მიუთითებს ინდივიდის სოციალურ კონტექსტზე, იმაზე, თუ რა მხარდაჭერის მექანიზმს სთავაზობს გარემო ინდივიდს (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

გარემოში ფუნქციონირებისათვის ყველას გვესაჭიროება მხარდაჭერა და გარკვეული სახის რესურსები. მაგალითად, გადაადგილებისთვის გვჭირდება საზოგადოებრივი ტრანსპორტი; საჭმელი, რომელიც სხვების მიერაა მომზადებული; ექიმი, რომელიც დაავადების განკურნებაში გვეხმარება და

¹ ევგენიკური დოქტრინა – სოციალური თეორია, რომლის მიხედვით, შესაძლებელია გაუმჯობესებული მოსახლეობის მიღება და „სუფთა ხაზის“ მქონე რასის დაცვა (მთარგ.)

ა. შ. ჩვენ დამოკიდებულები ვართ სხვებზე და სხვები დამოკიდებულნი არიან ჩვენზე. ადამიანების ცხოვრება ურთიერთდამოკიდებულება, რაც ქმნის საფუძველს, ინდივიდები დამოუკიდებლები გახდნენ, ე.ი. თავად მიიღონ საკუთარ ცხოვრებასთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები და შეძლონ საკუთარი არჩევანის რეალიზება. შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ინდივიდებს ხშირად ესაჭიროებათ სპეციფიკური მხარდაჭერის სისტემებისა და რესურსების არსებობა, რომლებიც მათ შესაძლებლობას მისცემთ, მიიღონ საკუთარ ცხოვრებასთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილებები და მიაღწიონ დამოუკიდებლობას (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

განათლების მიზანია ხელი შეუწყოს ინდივიდებში დამოუკიდებლობის, როგორც უნარის, განვითარებას. მრავალფეროვან სამყაროში ინკლუზიური განათლება უზრუნველყოფს სხვადასხვა შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების თანაბარ ჩართულობას სწავლა-სწავლების პროცესში. ინკლუზიური განათლების რეალიზება სასკოლო სივრცეში, ერთი მხრივ, გამოწვევაა, მეორე მხრივ კი, შესაძლებლობა, რომ საგანმანათლებლო გარემოს ყველა კომპონენტი – ფიზიკური გარემო, ადამიანური რესურსები, სასწავლო კურიკულუმი, სწავლების მეთოდები და სტრატეგიები, თანატოლებთან ურთიერთობა და ა. შ. – მეტად ხელმისაწვდომი გახდეს ყველა ტიპის მოსწავლისთვის.

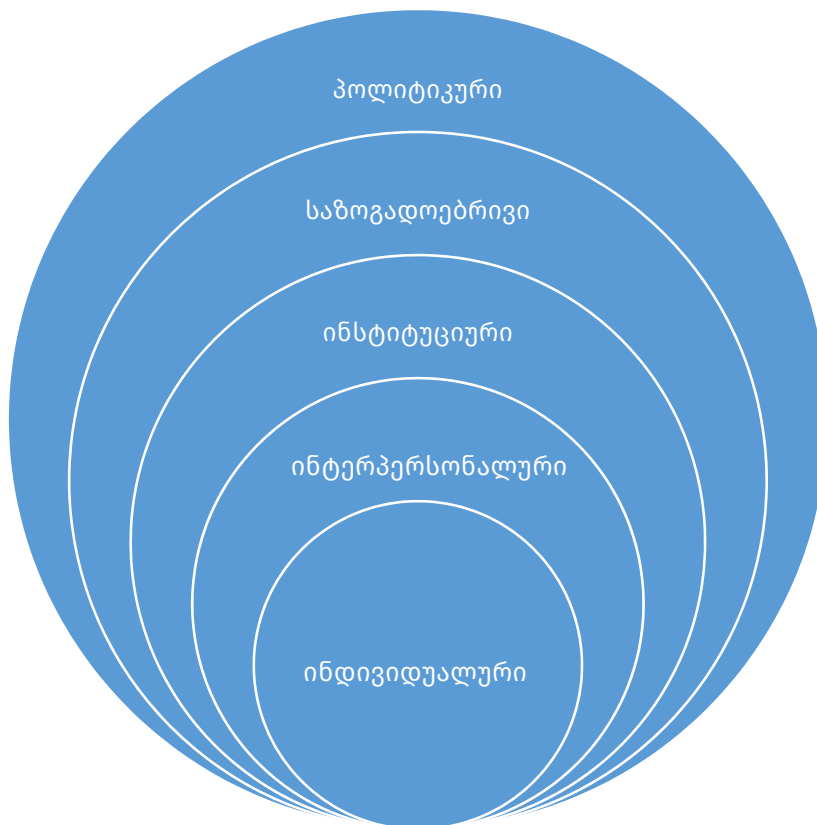
ხშირად ინკლუზიური განათლება აღიქმება როგორც გაცალკევებული მოვლენა, რაც გულისხმობს, რომ შეზღუდული უნარების მქონე ან/და სწავლის სირთულეების მქონე ინდივიდები განათლებას აუცილებლად სპეციალურ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში უნდა იღებდნენ, მათთვის ცალკე უნდა არსებობდეს სპეციალური კლასები, სკოლები და ა. შ. სინამდვილეში, ინკლუზიური განათლებასა და სპეციალურ განათლებას შორის არსებობს დიდი განსხვავება. სპეციალური განათლება წარმოადგენს მულტიდისციპლინურ სფეროს, რომელის მიზანია უნარშეზღუდული, სწავლისა და ქცევის სირთულის მქონე მოსწავლეებისთვის შეიმუშაოს სპეციალური ინდივიდუალური პროგრამები და უზრუნველყოს მათი მხარდაჭერა. ინკლუზიური განათლება კი ფოკუსს აკეთებს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების სისტემასა და მისი ორგანიზების მექანიზმზე, უფრო კონკრეტულად კი, არ აქვს მნიშვნელობა, რამდენად ხარისხიან პერსონალურ სასწავლო პროგრამებს შევქმნით, თუ ინკლუზია სასკოლო სივრცეში არ გახდება რეალობა უკლებლივ ყველა მოსწავლისთვის. ინკლუზია სასკოლო გარემოში მოიაზრებს არა მარტო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა გათვალისწინებას, არამედ ყველა მოსწავლის სოციალური, კულტურული და ლინგვისტური მრავალფეროვნების გათვალისწინებას სასწავლო კურიკულუმის დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში (მათ შორის: სწავლის სტილის, შესაძლებლობების, უნარების, გენდერის, ოჯახთან დაკავშირებული მდგომარეობის, გეოგრაფიული მდებარეობის და ა.შ. გათვალისწინებას). ყველა მოსწავლის გამოცდილება (განურჩევლად პოზიტიურიცაა ის თუ ნეგატიური) აღიარებული და დაფასებულია. ინკლუზიური განათლება უზრუნველყოფს ყველა მოსწავლის თანაბარ ჩართულობას საგანმანათლებლო პროცესში, რესურსებზე წვდომასა და სწავლის შესაძლებლობის გაზრდას (I.Spandagou, A.C.Litte, & M.L.Bonati, 2020).

ინკლუზია ფართო ტერმინია, რომელიც შეესაბამება განსხვავებულ კონტექსტებს, მაგალითად, ოჯახებს, თანატოლთა ჯგუფებს, განათლებას, სამსახურს, დასასვენებელ ადგილებს და ა. შ. მიუხედავად კონტექსტების მრავალფეროვნებისა, მათ მაინც აერთიანებთ საერთო მახასიათებელი, თითოეული მათგანი სოციალური ბუნებისაა – მოიცავს ერთმანეთთან დაკავშირებულ ინდივიდებს. ტერმინის კომპლექსურობას კარგად ხსნის სოციო-ეკოლოგიური მოდელი, რომელიც სხვადასხვა ფაქტორის ურთიერთქმედების ზეგავლენას გამოხატავს (იხ. ფიგურა 1) (Spandagou, 2020).

თითოეული დონისთვის დამახასიათებელი პროცესები გავლენას ახდენს შემდეგ დონეზე და ა. შ. მოდელში საგანმანათლებლო გარემო ინსტიტუციურ დონეზეა მოცემული. ამ დონეზე არსებული პროცესები გავლენას ახდენს საზოგადოებაზე, სოციალურ ნორმებზე, მოლოდინებსა და ატიტუტებზე, რაც შემდგომ უკვე აისახება პოლიტიკურ დონეზე – კანონმდებლობაში (Spandagou, 2020).

ინკლუზია გულისხმობს სისტემური რეფორმის პროცესს, ცვლილებებისა და მოდიფიკაციების დანერგვას სწავლების მეთოდების, მიდგომების, სტრატეგიებისა და სხვა მიმართულებით, რათა დაძლეულ იქნეს ყველა ის ბარიერი, რომლებიც სასწავლო პროცესში ჩართვის თვალსაზრისით მოსწავლეებს ხელს უშლის. ინკლუზიურ განათლების დანერგვისა და წარმართვისთვის თითოეული დონეს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ეკისრება. ერთი მხრივ, მნიშვნელოვანია კანონმდებლობაში აისახოს ინკლუზიური განათლების დანერგვის მნიშვნელობა, თუმცა, მეორე მხრივ, კანონის დანერგვა დამოკიდებულია ინდივიდუალურ, ინტერპერსონალურ და ინსტიტუციურ, საზოგადოებრივ დონეებზე და, პირიქით. მაგალითად, 1971 წელს იტალიამ ახალი კანონის ფარგლებში დახურა ყველა სპეციალური სკოლა და ყველა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე საჯარო სკოლებში, ჩვეულებრივ კლასებში გადანაწილდა. 2008 წელს ამგვარად მოიქცა პორტუგალიაც. სპეცსკოლები გადა-

კეთდა რესურსცენტრებად იმ მიზნით, რომ მხარდაჭერა აღმოეჩინათ საჯარო სკოლებისთვის. ათწლიანი გამოცდილების დაგროვების შედეგად აღმოჩნდა, რომ კანონი რეალურად ხელს არ უწყობდა სისტემურ რეფორმას, ვინაიდან სკოლის სასწავლო კურიკულუმების მოდიფიცირება ან/და სხვა მიმართულებით ცვლილებები საგანმანათლებლო სივრცეში არ გატარებულა. 745 გამოკითხული ოჯახის 70%-ს, რომლებსაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების შვილები ჰყავთ, მისი შვილის სკოლაში მიღებაზე სკოლისგან ერთხელ მაინც მიუღია უარი ან/და შემოთავაზება, აერჩიათ სხვა სკოლა, რომელიც უფრო შესაფერისი იქნებოდა მოსწავლის საჭიროებებისთვის ან/და შემოთავაზება სკოლაში სიარულის განახევრებულ გრაფიკზე (S. Poed, K.Cologon, R. Jackson, 2017). მსგავსი სახის შეზღუდვები ხელს უშლის მოსწავლის სრულ ჩართულობას სასწავლო პროცესში. ერთი მხრივ, შესაძლებელია კანონის დონეზე გათვალისწინებული და მიღებული იყოს ინკლუზიური განათლების მნიშვნელობა და მისი აუცილებლობა, თუმცა ეს პირდაპირპროპორციულად არ ნიშნავს საგანმანათლებლო რეფორმის დანერგვას და რეალური სასკოლო გარემოს მოდიფიცირებას იმგვარად, რომ მიღწეულ იქნეს ინკლუზია ყველა მოსწავლისთვის. რამდენადაც პოლიტიკურ დონეზე გატარებული ცვლილებებია მნიშვნელოვანი ინკლუზიური განათლების დანერგვისთვის, იმდენად მნიშვნელოვანია სკოლის, მასწავლებლის, ოჯახისა და მოსწავლის დონეზე არსებული პრაქტიკის ცვლილება (Armstrong & Spandagou, 2010) (Spandagou, 2020).



ფიგურა 1. სოციო-ეკოლოგიური მოდელი

ამ შემთხვევაში აუცილებელია ორ ძირითად კითხვას გაეცეს პასუხი: 1) ხორციელდება თუ არა საგანმანათლებლო სისტემაში ინკლუზიური განათლება? და 2) მუშაობს თუ არა ის რეალურად? იმისათვის, რომ საგანმანათლებლო სივრცეში ინკლუზიური განათლების მხარდასაჭერი რეალური ცვლილებები განხორციელდეს, აუცილებელია დაკმაყოფილდეს ინკლუზიური განათლების ყველა მახასიათებელი:

- სისტემური მიდგომა (whole systems approach);
- მთლიან საგანმანათლებლო გარემოზე ორიენტირებულობა (whole educational environment);
- პიროვნებაზე ორიენტირებულობა (whole person approach);
- მხარდაჭერი მასწავლებლები (supported teachers);
- მრავალფეროვნებისადმი პატივისცემა (respect for and value of diversity);
- მეგობრული სასწავლო გარემო (learning-friendly environment);

- პარტნიორობის აღიარება (recognition of partnership);
- მონიტორინგი (monitoring).

3. დიფერენცირებული სწავლება

სწავლა-სწავლების პროცესის მიმდინარეობისთვის აუცილებელია საგანმანათლებლო სივრცეში არსებობდეს კარგად დაგეგმილი სასწავლო პროგრამა. სასწავლო პროგრამის სახეებს წარმოადგენს კურიკულუმი, სილაბუსი და ა. შ. მსგავსი დოკუმენტებით განისაზღვრება ძირითადი სასწავლო მიზნები, უნარები და კომპეტენციები, რომელთა მიღწევაც გვსურს მოსწავლეებთან, და მოსწავლეთა შეფასების სისტემა. მასწავლებლები ყოველდღიურად იღებენ გადაწყვეტილებას სასწავლო პროცესის წარმართვის შესახებ. ისინი გეგმავენ და ქმნიან სასწავლო კურიკულუმებს და შემდეგ ახდენენ შემუშავებული კურიკულუმების რეალიზებას საკლასო სივრცეში. ყველა მოსწავლეს აქვს უფლება ერთი და იმავე კურიკულუმით ისწავლოს. რაც ნიშნავს, რომ მასწავლებელთა პროფესიულ მოვალეობაა, ისე დაგეგმონ სასწავლო კურიკულუმები, რომ ყველა მოსწავლეს, განურჩევლად სპეციალური საჭიროებებისა და შეზღუდული შესაძლებლობისა, ჰქონდეს შესაძლებლობა, თანატოლების მსგავსად იყვნენ ჩართულნი სასწავლო პროცესში (Evans D., Designing for Access to the Curriculum, 2020).

განსხვავებით ტრადიციული მიდგომისგან, სადაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისთვის ცალკე კურიკულუმები იქმნება, ერთ-ერთი პედაგოგიური მიდგომა – დიფერენცირებული სწავლება – გულისხმობს, რომ მასწავლებელი ორიენტირებულია მთლიან ჯგუფზე, რომლის თითოეულ წევრს შესაძლოა სხვადასხვა დონის ცოდნა ჰქონდეს. სასწავლო დავალებები დახარისხებულია ისე, რომ თითოეული მოსწავლის შესაძლებლობებზე იყოს მორგებული, რაც ხელს უწყობს მოსწავლეთა მოტივაციის ამაღლებასა და მათი შესაძლებლობებისა და ინტერესების მაქსიმალურ გამოვლენას. დიფერენცირებული სწავლება გულისხმობს კურიკულუმის იმგვარად დაგეგმვას, რომ სწავლება პასუხობდეს კლასის ყველა მოსწავლის საჭიროებებსა და შესაძლებლობებს. ასეთ შემთხვევაში სწავლება მრავალფეროვანი ჯგუფებისთვის არა განცალკევებულ კონტექსტში მიმდინარეობს, სადაც თითოეულ მოსწავლეს განსხვავებული შინაარსის სასწავლო მასალა და დავალებები მიეწოდებათ, არამედ საერთო კონტექსტში, სადაც შესაძლებელია იცვლებოდეს სასწავლო მასალებისა და დავალებების ხარისხი, მაგრამ არა შინაარსი (Evans D., Designing for Access to the Curriculum, 2020).

დიფერენცირებული სწავლება დინამიკური პროცესია, რაც მასწავლებლისგან მოითხოვს დროულად მიიღოს სასწავლო პროცესთან დაკავშირებული გადაწყვეტილებები. მოკლე დროში შეიტანოს ცვლილებები სასწავლო კურიკულუმში, შეფასების სისტემაში, საკლასო აქტივობებსა და დავალებებში. დიფერენცირებული სწავლების ეფექტური განხორციელება დაკავშირებულია მასწავლებლის პედაგოგიურ ცოდნასა და კომპეტენციებთან, იმგვარად მოახდინოს სწავლების პროცესის წარმართვა, რომ ერთი სასწავლო კურიკულუმის ფარგლებში ყველა მოსწავლემ მიაღწიოს წარმატებას (Evans D., Designing for Access to the Curriculum, 2020).

4. სწავლა-სწავლების დიზაინი და კროსკურიკულური დაგეგმვა

სწავლების უნივერსალური დიზაინი (Universal Design for Learning-UDL) წარმოადგენს საგანმანათლებლო ჩარჩოს. სახელმძღვანელო მასწავლებლებსა და განათლების სფეროში დასაქმებულ სხვა წარმომადგენლებს სთავაზობს რეკომენდაციებსა და რჩევებს, რომელთა გამოყენება შესაძლებელია იმ ძირითადი ბარიერების დაძლევისთვის, რომლებსაც მასწავლებლები სწავლა-სწავლების პროცესში აწყდებიან მოსწავლეთა ჩართულობისა და თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფისას. სახელმძღვანელო მოიცავს იმ ძირითად პრინციპებსა და დამხმარე მითითებებს, რომელთა გათვალისწინება მასწავლებლებს დაეხმარებათ, თეორიული ცოდნა გამოიყენონ პრაქტიკაში. სწავლების უნივერსალური დიზაინის მიხედვით, მოსწავლეები კომპეტენტური შემსწავლეები არიან, თუ სასწავლო პროცესში მოსწავლე ვერ აღწევს პროგრესს, ეს მიუთითებს, რომ მისთვის შეთავაზებული სასწავლო კურიკულუმი არ არის ეფექტური (Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D., 2014).

- 1) სწავლების უნივერსალური დიზაინი ყურადღებას ამახვილებს სამ მთავარ პრინციპზე, ესენია: 1) ჩართულობის მრავალფეროვანი შესაძლებლობები (multiple means of engagement);
- 2) რეპრეზენტაციის მრავალფეროვანი შესაძლებლობები (multiple means of representation);
- 3) აქტივობის გამოვლენა (action and expression).

განვიხილოთ თითოეული მათგანის მიმართება კურიკულუმის დაგეგმვის პროცესში:

- 1) **ჩართულობის მრავალფეროვანი შესაძლებლობები** – უნივერსალური სწავლების დიზაინი აუცილებლობად აქცევს საგაკვეთილო პროცესის დაგეგმვისას გათვალისწინებული იყოს მოსწავლეთა ინტერესები, მოტივაცია, შესაძლებლობები, მათი ასაკობრივი თავისებურებები და ენობრივი თუ კულტურული წარმომავლობა. ვინაიდან დავალებები და აქტივობები, რომლებიც მოსწავლეებისთვის საინტერესოა, ზრდის მათ მოტივაციას. მოსწავლეთა ჩართულობის გაზრდისათვის მნიშვნელოვანია კურიკულუმით გათვალისწინებული დავალებები, აქტივობები და მასალები მრავალფეროვანი იყოს. მაგალითად, დავალებები და აქტივობები მოიცავდნენ როგორც ინდივიდუალურ, ისე წყვილებში, ჯგუფებში მუშაობას. ერთი მხრივ, ჩართულობის მრავალფეროვანი შესაძლებლობების გამოყენება საკლასო სივრცეში მოსწავლეებს ეხმარება გაუზიარონ საკუთარი შეხედულებები და ცოდნა ერთმანეთს, ხოლო მეორე მხრივ, ამ გზით მოსწავლეები სწავლობენ თანამშრომლობას, კომუნიკაციას, სოციალურ როლებს, პასუხისმგებლობის გაზიარებას და ა. შ. კურიკულუმის მსგავსი დაგეგმვის შემთხვევაში მოსწავლეს აქვს შესაძლებლობა, რამდენიმე მიმართულებით მიიღოს ბენეფიტები, მაგალითად, მასწავლებელმა დაგეგმა ჯგუფური სამუშაო ისტორიის გაკვეთილისთვის, სადაც მოსწავლეებს უნდა ემუშავათ საფრანგეთის რევოლუციის გამომწვევი მიზეზებისა და შედეგების შესახებ. ერთი მხრივ, ჯგუფური სამუშაო მოსწავლეებს დაეხმარებათ გაიღრმავონ ცოდნა საფრანგეთის რევოლუციის შესახებ (დისციპლინა), ხოლო მეორე მხრივ, ჯგუფური სამუშაო ხელს უწყობს მოსწავლეებს შორის კოლაბორაციასა და თანამშრომლობითი უნარების გაუმჯობესებას (სოციო-ემოციური სფერო). ასევე, მსგავსი სწავლების დიზაინი მიმართულია მოსწავლის თვითრეგულაციის უნარების გაუმჯობესებაზე, ვინაიდან მოსწავლე თვითონ გეგმავს საკუთარი სწავლის პროცესს, შეიმუშავებს სტრატეგიებსა და პრობლემის გადაჭრის გზებს და ახორციელებს მათ (Coyne, M., Faggella-Luby, M., Chard, D., Zipoli, R., & Ruby, M., 2011).

მსგავსი პრაქტიკის ინტეგრირება სასწავლო კურიკულუმში შესაძლებელია იმ მოსწავლეებთან მიმართებითაც, რომლებსაც ენობრივი ბარიერი აქვთ ან/და კომუნიკაციასთან დაკავშირებული გამოწვევები. თანატოლებთან ურთიერთობა ხელს უწყობს ბილინგვ მოსწავლეებს მალე გადალახონ ენობრივი ბარიერი და ამდიდრებს მათ სიტყვათა მარაგს, ხოლო მეორე მხრივ, ეხმარება იმ მორცხვ მოსწავლეებს, რომლებსაც უჭირთ თანატოლებთან ურთიერთობების დამყარება.

- 2) **რეპრეზენტაციის მრავალფეროვანი შესაძლებლობები** – სასწავლო მასალები მოწოდებული უნდა იყოს მრავალფეროვანი არხების გამოყენებით. მხოლოდ სახელმძღვანელო არ უნდა წარმოადგენდეს წამყვან სასწავლო მასალას. მნიშვნელოვანია სხვა საშუალებების გამოყენებაც მაგალითად, აუდიო- და ვიდეომასალები: აუდიონიგნები, პოდკასტები, სიუჟეტები, ფილმები, „ვიდეოტუტორიალები“ და ა. შ. სასწავლო მასალის არჩევისას მასწავლებლები უნდა ითვალისწინებდნენ არა მხოლოდ მასალის შინაარსს, არამედ მასალის მოცულობასაც. ხშირ შემთხვევაში, სწორედ შერჩეული სასწავლო მასალის მოცულობა წარმოადგენს მოსწავლეებისთვის ბარიერს, რაც პირდაპირპროპორციულად აისახება მათი სწავლის მოტივაციასა და მასალის გაგება/გააზრების ხარისხზე. სოციო-კონსტრუქტივისტული თეორიიდან გამომდინარე, სწავლა-სწავლების პროცესი მოსწავლეებს უნდა ეხმარებოდეს ცოდნის სტრუქტურების ორგანიზებაში. დიდი მოცულობის მასალა ხშირად არ ნიშნავს, რომ მოსწავლეებმა ბევრი რამ იციან შესასწავლ თემაზე ან/და სიღრმისეულად გაიაზრეს შესასწავლი საკითხი, ამ შემთხვევაში უფრო მნიშვნელოვან კრიტერიუმს წარმოადგენს ის, თუ როგორ არის მასალის შინაარსი ორგანიზებული. რეპრეზენტაციის მრავალფეროვანი შესაძლებლობების გამოყენება გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა იმ მოსწავლეთა სწავლებისთვის, რომლებსაც სმენასთან ან/და მხედველობასთან დაკავშირებული სირთულეები აქვთ. ამ პრინციპის გათვალისწინება სასწავლო კურიკულუმის დაგეგმვისას მიუთითებს იმაზე, თუ რამდენად ხელმისაწვდომი და რელევანტურია შერჩეული სასწავლო მასალები ყველა ტიპისა და საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის (Evans D., Designing for Access to the Curriculum, 2020) (Coyne, M., Faggella-Luby, M., Chard, D., Zipoli, R., & Ruby, M., 2011)/

- 3) **აქტივობის გამოვლინება** – სწავლა-სწავლების მნიშვნელოვან კომპონენტს შეფასება წარმოადგენს, ვინაიდან შეფასება მასწავლებელს ეხმარება ნათლად განსაზღვროს, თუ რა კომპეტენციებს მიაღწია მოსწავლემ? რა ისწავლა? რა გაიგო? რა ვერ გაიგო? სად სჭირდება დახმარება? და ა. შ. დიაგნოსტიკური თუ სხვა ტიპის შეფასებისთვის ყველაზე ხშირად გამოყენებული ინსტრუმენტია სტანდარტული მიღწევის ტესტები, რომელთა გამოყენებით მოსწავლემ საკუთარი ცოდნა და უნარები წერილობითი სახით უნდა გამოავლინოს. უნივერსალური სწავლების დიზაინის მიხედვით, არ არსებობს აქტივობის გამოვლენის უნივერსალური მეთოდი, რომელიც ყველა შემსწავლელს საკუთარი ცოდნისა და უნარების რეპრეზენტაციის საშუალებას თანაბრად მისცემს. კერძოდ, წერილობითი ტესტების გამოყენება არარელევანტური ინსტრუმენტია იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც მაგალითად, ცერებრალური დამბლა ან/და ენობრივი ბარიერები აქვთ. სასკოლო სივრცეში უნივერსალური სწავლების

დიზაინზე დაყრდნობით, აქტივობების გამოვლენის მრავალფეროვნების უზრუნველყოფა მოსწავლეებს აძლევს არჩევის თავისუფლებას სხვადასხვა ხერხით გამოავლინონ საკუთარი უნარები და ცოდნა, მაგალითად: წერილობითი სახით, ვიზუალური საშუალებების გამოყენებით (მოსწავლის მიერ შექმნილი ნახატი, ვიდეო- და აუდიომასალა), მაკეტების, პროექტების ან/და სხვა სახით. გარდა არჩევის თავისუფლებისა, აქტივობისადმი მსგავსი მიდგომა მოსწავლეებს აძლევს შესაძლებლობას, უფრო მეტად დაკავდნენ ფიზიკური აქტივობებით და გამოიყენონ მრავალფეროვანი ფიზიკური და ციფრული რესურსები (მაგ: ხის მასალა მაკეტის აწყობისას, საღებავები პოსტერის შექმნისას, მულტიმედიური რესურსები და ა. შ.) (Evans D., Designing for Access to the Curriculum, 2020).

სასწავლო კურიკულუმში უნივერსალური სწავლების პრინციპების რეალიზებისას, მასწავლებელს უნევს ფიქრი რამდენიმე მიმართულებით: 1) რა ტიპის დავალებებს შესთავაზებს ის მოსწავლეს (ინდივიდუალური, ჯგუფური და ა. შ.); 2) რა ტიპის სასწავლო მასალას გამოიყენებს სწავლებისას (წერილობითი, აუდიო, ვიდეო და სხვა); 3) რა კრიტერიუმზე დაყრდნობით აირჩევს სასწავლო მასალას; (მასალის ორგანიზებულობა; მოცულობა) 4) რა პროდუქტზე დაყრდნობით ხდება მოსწავლის მიღწევების შეფასება; 5) როგორ უზრუნველყოფთ თითოეული მოსწავლის ადეკვატურ შეფასებას (Evans D., Designing for Access to the Curriculum, 2020).

ჩართულობა პასუხობს კითხვას: <i>ხაგომ?</i>	რეპრეზენტაცია პასუხობს კითხვას: <i>ხა?</i>	აქტივობის გამოვლენა პასუხობს კითხვას: <i>ხოგოხ?</i>
ქმნის შესაძლებლობებს: მოსწავლეთა ინტერესები: • ინდივიდუალური არჩევანი და მოსწავლის ავტონომიურობის გაუმჯობესება; • შესაბამისობის, მნიშვნელობისა და თვითმყოფადობის გაუმჯობესება; • დისტრაქტორებისა და საფრთხეების შემცირება.	ქმნის შესაძლებლობებს: ალქმა • ინფორმაციის მრავალფეროვანი ტიპების გამოყენება; • აუდიალური არხების გამოყენება; • ვიზუალური არხების გამოყენება	ქმნის შესაძლებლობებს: ფიზიკური აქტივობა • შეფასების მეთოდების ცვლილება; • დამატებითი რესურსებისა და ტექნოლოგიების გამოყენება;
ქმნის შესაძლებლობებს: ძალისხმევის შენარჩუნება • მიზნებისა და ამოცანების მნიშვნელობის გაზრდა; • რესურსების მრავალფეროვნება; • თანამშრომლობა და კომუნიკაცია; • დახელოვნებაზე ორიენტირებულობა.	ქმნის შესაძლებლობებს: ენა და სიმბოლოები • ლექსიკური ერთეულებისა და სიმბოლოების დაზუსტება; • სინტაქსის დაზუსტება; • ტექსტის, მათემატიკური აღნიშვნისა და სიმბოლოების დეკოდირების გაუმჯობესება; • ხელს უწყობს ენის გაგებას; • მრავალფეროვანი მედიასაშუალებების გამოყენება;	ქმნის შესაძლებლობებს: გამოხატვა და კომუნიკაცია • მრავალფეროვანი მედია-საშუალებების გამოყენება კომუნიკაციაში; • დამხმარე ინსტრუმენტებისა და რესურსების გამოყენება; • განმავითარებელი უკუკავშირის ხელშეწყობა.
ქმნის შესაძლებლობებს: თვითრეგულაცია • მოლოდინებისა და რწმენების ოპტიმიზაცია მოტივაციისთვის; • პრობლემის გადაჭრის უნარების გაუმჯობესება; • თვითრეგულაციის და მონიტორინგის უნარების გაუმჯობესება.	ქმნის შესაძლებლობებს: გაგება • მოსწავლის წინარე-ცოდნის გააქტიურება; • მიმართებების, მნიშვნელოვანი თვისებებისა და „დიდი იდეების“ გააზრება; • ინფორმაციის გადამუშავებისა და ვიზუალიზაციის გააქტიურება; • ტრანსფერისა და განზოგადების მაქსიმალური გაზრდა.	ქმნის შესაძლებლობებს: აღმასრულებელი ფუნქციები • მიზნების დასახვა; • დაგეგმვისა და სტრატეგიების შემუშავების მხარდაჭერა; • ინფორმაციისა და რესურსების მართვის ხელშეწყობა; • პროგრესის მონიტორინგის შესაძლებლობების გაზრდა.

ცხილი 1. უნივერსალური სწავლების გზაინი (udlguidlines, 2018)

ალბათ შეამჩნევდით, რომ ჩვენ მიერ განხილულ კურიკულუმის დაგეგმვის დიზაინში სხვადასხვა უნარები, დისციპლინები, თემები და ა. შ. ერთმანეთთან არიან დაკავშირებული. კროსკულიკურული დაგეგმვა მოსწავლეებში ავითარებს შემოქმედებით აზროვნებასა და ხელს უწყობს ტრანსფერს

– ადგენს სხვადასხვა დისციპლინაში დაგროვილ ცოდნას შორის მიმართებებსა და კავშირებს. მაგალითად, მასწავლებელს შეუძლია ისე დაგეგმოს სასწავლო კურიკულუმი, რომ მათემატიკის საგნის ფარგლებში შეძენილი ცოდნა და უნარები უკავშირდებოდეს საბუნებისმეტყველო საგნებში შეძენილ ცოდნასა და უნარებს (Evans D. , 2017).

კროსკურიკულური სწავლების დაგეგმვა ასევე გულისხმობს 21 საუკუნის უნარების ინტეგრირებას სასწავლო კურიკულუმში. ეს უნარები სამ ძირითად კატეგორიად იყოფა, ესენია: სწავლის უნარები; წიგნიერება; ცხოვრებისა და კარიერული უნარები.

სწავლის უნარები:

1. კრიტიკული აზროვნება და პრობლემის გადაჭრა;
2. შემოქმედებითობა და ინოვაციურობა;
3. კომუნიკაცია და კოლაბორაცია.

წიგნიერება:

1. ციფრული წიგნიერება და მედიაწიგნიერება;

ცხოვრებისა და კარიერული უნარები:

1. მოქნილობა და ადაპტურობა;
2. ინიციატივა და მიზანმიმართულობა.
3. სოციალური და კულტურული უნარები;
4. პროდუქტიულობა და პასუხისმგებლობა;
5. ლიდერობა.

კროსკურიკულარული დაგეგმვა მასწავლებლებისგან მოითხოვს კოლაბორაციულ მუშაობას რამდენიმე მიმართულებით:

1) **მსგავსებების განსაზღვრა დისციპლინებს შორის** – მოითხოვს სხვადასხვა დისციპლინაში სასწავლო თემებს შორის მსგავსებების იდენტიფიცირებას. მაგალითად, ქიმიის საგანში ერთ-ერთი თემა – ქიმიური ბმების ცოდნა – ასევე მნიშვნელოვანი საკითხია ბიოლოგიაში ორგანიზმში მიმდინარე ქიმიური პროცესების შესწავლისთვის. ასეთ შემთხვევებში, სხვადასხვა საგნის მასწავლებლები ითვალისწინებენ, რომ სასწავლო წელი იმგვარად დაიგეგმოს, რომ მოსწავლეებმა შეძლონ სხვადასხვა საგანში შესწავლილი ცოდნის გენერალიზება (Evans D. , Designing for Access to the Curriculum, 2020).

2) **თანამშრომლობა სხვა საგნების მასწავლებლებთან** – დაგეგმვისას პროცესში აუცილებელია სხვადასხვა საგნის მასწავლებლები თანხმდებოდნენ სწავლების საერთო მეთოდებზე. შეთანხმებული მუშაობა გულისხმობს, რომ სხვადასხვა საგნების მასწავლებლები ერთნაირ მეთოდებს იყენებენ მსგავსი საკითხის ახსნისთვის. მაგალითად, მათემატიკაში ახსნილი მათემატიკური ფორმულა, ზუსტად იგივენაირად უნდა შესთავაზოს ფიზიკის მასწავლებელმაც და არა სხვაგვარად. ამასთან, მნიშვნელოვანია მასწავლებლებმა შეათანხმონ დრო, რომ საერთო საკითხებზე მუშაობა ორივე საგანში პარალელურად მიმდინარეობდეს. ამისათვის, საჭიროა სხვადასხვა საგნის კურიკულუმები ისე იყოს ორგანიზებული, რომ ერთი და იმავე საკითხის დამუშავება მიმდინარეობდეს ერთდროულად და არა სხვადასხვა დროს. მაგალითად, არაფექტურია ერთი და იგივე საკითხი ფიზიკაში სასწავლო წლის დასაწყისში იყოს განხილული, ხოლო მათემატიკაში სასწავლო წლის ბოლოს (Evans D. , Designing for Access to the Curriculum, 2020).

3) **სასწავლო კონცეპტებს შორის შეთანხმებულობა** – სწავლების პროცესში მოსწავლეები ითვისებენ და იგებენ მრავალფეროვან კონცეპტებსა და მათ მნიშვნელობებს. სხვადასხვა დისციპლინაში ერთი და იგივე კონცეპტები შესაძლოა სხვადასხვა მნიშვნელობებთან იყოს დაკავშირებული. კურიკულუმის დაგეგმვისას აუცილებელია მასწავლებლებმა გაითვალისწინონ ეს ფაქტორი და ისე დაგეგმონ სასწავლო პროცესი, რომ მოსწავლეს სრული წარმოდგენა შეექმნას კონცეპტის შესახებ. თუმცა, შეუძლებელია თითოეული მასწავლებელს ყველა სასწავლო დისციპლინაში ერთნაირი ცოდნა ჰქონდეს, ამიტომ მნიშვნელოვანია, სასწავლო კონცეპტების განსაზღვრის პროცესში სხვადასხვა საგნის მასწავლებლები ერთად მონაწილეობდნენ. მაგალითად, ხელოვნების და ფიზიკის მასწავლებლებმა შესაძლოა ერთად შეიმუშაონ, თუ როგორ ასწავლიან პიგმენტებისა და სინათლის ეფექტის, ტალღის სიგრძისა და სინათლის ორმაგი ბუნების საკითხებს. ასევე, ისტორიისა და ტექნოლოგიების მასწავლებლებმა შესაძლოა საერთო აქტივობა/დავალება შესთავაზონ მოსწავლეებს იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენენ ისტორიული მოვლენები ტექნოლოგიებისა და მეცნიერების განვითარებაზე (Evans D. , 2017).

5. კურიკულუმის მიღწევისა და სწავლების სტრატეგიები და ინსტრუქციები

სწორი სწავლების სტრატეგიებისა და ინსტრუქციების შერჩევა დიდ გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რამდენად შეძლებს მასწავლებელი კურიკულუმის დანერგვას სწავლების პროცესში. კარგად შერჩეული სწავლების ინსტრუქციები ზრდის კურიკულუმით გათვალისწინებული მიზნების მიღწევასა და მოსწავლეთა ჩართულობას საგაკვეთილო პროცესში. მნიშვნელოვანია გვესმოდეს, რომ

- 1) კურიკულუმი და სწავლების ინსტრუქციები ურთიერთდამოკიდებულია;
- 2) კურიკულუმი და სწავლების ინსტრუქციები ერთმანეთისგან განსხვავებული რამ არის;
- 3) კურიკულუმი და სწავლების ინსტრუქციები შესაძლებელია შესწავლილი და გაანალიზებული იყოს განცალკევებულად, მაგრამ ისინი არ მუშაობს იზოლირებულად.

სწავლების სტრატეგიები და ინსტრუქციები ის ტექნიკაა, რომლებსაც მასწავლებლები ყოველდღიურად იყენებენ, რათა მოსწავლეები დამოუკიდებელი და სტრატეგიული შემსწავლელი გახადონ. ეფექტური სწავლების ინსტრუქციების გამოყენება შესაძლებელია ყველა კლასში, საგანში და ყველა ტიპის შემსწავლელთან, განურჩევლად მისი აკადემიური მიღწევების თუ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებისა. დაკვირვებებმა ცხადყო, რომ იმ მასწავლებლებს, რომლებიც მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ პრაქტიკებს იყენებენ სწავლების ინსტრუქციების შერჩევისას, აქვთ სიღრმისეული პროფესიული ცოდნა და შეუძლიათ მკაფიოდ განსაზღვრონ საკუთარი მოსწავლეების საჭიროებები და შესაძლებლობები სწავლა-სწავლების პროცესში (Evans D., 2020).

სწავლების ინსტრუქციების გამოყენება მოსწავლეებს ეხმარება

- მოტივაციის შენარჩუნებასა და ყურადღების კონცენტრირებაში;
 - ცოდნის ორგანიზებაში, გაგებასა და დამახსოვრებაში;
 - საკუთარი სწავლის პროცესის მონიტორინგსა და შეფასებაში.
- იმისათვის, რომ მოსწავლეები სტრატეგიულ შემსწავლელებად იქცნენ, საჭიროა:
- სწავლების სტრატეგიებისა და ინსტრუქციების ეტაპობრივი განხორციელება;
 - მრავალფეროვანი სწავლების მიდგომების გამოყენება;
 - მრავალფეროვანი სასწავლო მასალისა და რესურსების გამოყენება;
 - სწორი მხარდაჭერის მეთოდების გამოყენება, როგორებიცაა: მოდელირება, სკაფოლდინგი და დამოუკიდებელი მუშაობის ნახალისება;
 - ტრანსფერის შესაძლებლობების გაზრდა;
 - უნარებს, იდეებსა და ცხოვრებისეულ სიტუაციებს შორის მიმართებებისა და კავშირების დადგენა;
 - მოსწავლეთა დამოუკიდებლობის ნახალისება და შესაძლებლობა გამოავლინონ საკუთარი ცოდნა და უნარები;
 - თვითმონიტორინგისა და შეცდომების გამოსწორების ნახალისება.

1) **სისტემური და ექსპლიციტური სწავლების ინსტრუქციები** – მასწავლებლებმა იციან სასწავლო მასალა და როგორ არის ის ორგანიზებული; მათ იციან რა ცოდნა აქვთ თავიანთ მოსწავლეებს და ფლობენ ინფორმაციას საკუთარი მოსწავლეების პროგრესის შესახებ. სისტემური და ექსპლიციტური სწავლების ინსტრუქციის გამოყენებისას მასწავლებელი ფრთხილად და თანმიმდევრულად გეგმავს საგაკვეთილო პროცესს. ის ითვალისწინებს საკუთარი მოსწავლეების წინარეცოდნასა და გამოცდილებას და კომპლექსურ უნარებსა და თემებს მარტივ ერთეულებად შლის. მისაღწევ ამოცანებს მოსწავლეები ეტაპობრივად ასრულებენ (Hempenstall, 2016) (Evans D., 2020).

სისტემური და ექსპლიციტური სწავლების ინსტრუქციის გამოყენებისას მასწავლებელი

- მკაფიოდ განსაზღვრავს შესასწავლ კომპლექსურ უნარებთან თუ ცნებებთან დაკავშირებულ საკვანძო ელემენტებს;
- აკავშირებს ახალ მასალას უკვე ნასწავლთან, განსაზღვრავს მათ შორის მიმართებებს. ყოველი მომდევნო გაკვეთილის თემა დაკავშირებულია წინა გაკვეთილზე განხილულ თემასთან;
- იძლევა მკაფიო მითითებებს, საუბრობს ყველასათვის გასაგები ტერმინებით;

- ისე გეგმავს საგაკვეთილო პროცესს, რომ მოსწავლეები მარტივი უნარიდან რთულ უნარებზე გაიყვანოს;
- ისე გეგმავს საგაკვეთილო პროცესს, რომ მოსწავლეები კონკრეტული ცნებებიდან რთულ ცნებებზე გაიყვანოს;
- თითოეულ ცნებასა და უნარზე მუშაობა მიმდინარეობს ეტაპობრივად (ბიჯებით სწავლა);
- პრობლემის გადაჭრის სტრატეგიის, პროცედურის ან კონცეფციის დემონსტრირებისას მასწავლებელი ახდენს მოდელირებას („ხმამაღალი ფიქრის“ მეთოდი – ხმამაღლა აყალიბებს აზრებისა და მსჯელობების მიმდინარეობას);
- სთავაზობს მხარდაჭერას (სქაფოლდინგი) – მოსწავლეებთან ერთად მუშაობს რაიმე პრობლემის გადაჭრის გზების მოძიებაზე;
- წაახალისებს დამოუკიდებელ მუშაობას-მოსწავლეები დამოუკიდებლად ან/და ჯგუფებში მუშაობენ პრობლემის გადაჭრის გზების მოძიებაზე;
- წაახალისებს მოსწავლეებს, სიტყვიერად გამოთქვან მათ მიერ შერჩეული პრობლემის გადაჭრის სტრატეგია და მოიყვანონ არგუმენტები;
- მოსწავლეებს სთავაზობს კონკრეტულ უკუკავშირს სწორი ან არასწორი მოქმედებების შესახებ და აძლევს დროს შეცდომების გამოსასწორებლად;
- ახდენს იმ მოსწავლეთა იდენტიფიცირებას, რომელთაც დამატებით სჭირდებათ დახმარება და აწვდის მათ სპეციფიკურ ინსტრუქციებს.

2) თანატოლთა სწავლება – სწავლების იმგვარი ფორმაა, როდესაც თანატოლები (თანაკლასელები) მხარს უჭერენ ერთმანეთს სასწავლო პროცესებში. სწავლების ამ ფორმას არა მარტო ფორმალურ განათლებაში, არამედ არაფორმალურ განათლებაშიც ხშირად იყენებენ. თანატოლთა სწავლება ხდება მსგავსი სოციალური ჯგუფების თანატოლებს შორის, რომლებიც არ არიან პროფესიონალი მასწავლებლები და შესასწავლ საკითხთან დაკავშირებით თანაბარი ცოდნა და უნარები აქვთ. თანატოლთა სწავლება ხელს უწყობს მოსწავლეებს შორის კოლაბორაციულ მუშაობას, ზრდის მოსწავლეებს შორის პატივისცემასა და ურთიერთგაგებას. ამასთან, მოსწავლე თავად იღებს საკუთარი სწავლის პროცესზე პასუხისმგებლობას. თანატოლებს შორის კოლაბორაციული მუშაობა შეიძლება მიმდინარეობდეს როგორც წყვილებში, ისე ჯგუფურად (Topping, 2001).

კოლაბორაციული მუშაობის დაგეგმვისას აუცილებელია მასწავლებელი ითვალისწინებდეს შემდეგ საკითხებს:

- ჯგუფის ყველაზე მცირე ზომა – ორი მოსწავლეა. საუკეთესო შემთხვევაში 2-იდან 5-ამდე მოსწავლე. (რაც უფრო დიდია ჯგუფი, აუცილებელია ჯგუფის წევრები უფრო მეტად იყვნენ გამოცდილები);
- მრავალფეროვანი ჯგუფების შექმნა საშუალებას მისცემს თითოეული ჯგუფის წევრს შესასწავლი საკითხი განიხილოს და შეისწავლოს განსხვავებული პერსპექტივებიდან. აყალიბებს პატივისცემას მოსწავლეებს შორის;
- ჯგუფის თითოეული წევრი პასუხისმგებელი უნდა იყოს დავალების გარკვეულ ნაწილზე. ჯგუფის წარმატება თანაბრად დამოკიდებული თითოეული ჯგუფის წევრზე;
- ჯგუფის წევრებს შორის უნდა გადანაწილდეს პასუხისმგებლობები და როლები. დარწმუნდით, რომ თითოეული წევრი კარგად აცნობიერებს თავის როლს ჯგუფურ მუშაობაში. შეგიძლიათ გამოიყენოთ როლების სია, ან მისცეთ მოსწავლეებს ბარათები, სადაც აღწერილი იქნება კონკრეტული როლები და მასთან დაკავშირებული მოვალეობები.
- ჯგუფები მოქმედებენ წინასწარ შეთანხმებული პროცედურების მიხედვით, რაც ხელს უწყობს ჯგუფების მონესრიგებას ხმაური გარეშე, ამცირებს ორგანიზებაზე დახარჯულ დროს და მოიცავს ჯგუფის წევრებს შორის ურთიერთობის მისაღებ ფორმებსა და წესებს.
- მასწავლებელი აწარმოებს ჯგუფებში წარმართული პროცესების მონიტორინგს და საჭიროების შემთხვევაში დროულად ეხმარება მათ ან/და აძლევს მეგობრულ მითითებებს ქცევის წესებთან და სხვა წინააღმდეგობებთან დაკავშირებით;
- მასწავლებელი ახდენს თანამშრომლობითი უნარების ისეთი მოდელირებას, როგორებიცაა, ერთმანეთის მოსმენა, დახმარების თხოვნა, მოლაპარაკების წარმოება, კონსენსუსის მიღწევა, დროის მონიტორინგი;
- გამოყავით დრო, რომ მოსწავლეებმა შეაფასონ ჯგუფური სამუშაოს პროცესი როგორც ინდივიდუალურად, ისე ჯგუფურად.

3) ლექსიკური ინსტრუქციები – იმისათვის, რომ საგაკვეთილო პროცესში ახსნილი თემები, სასწავლო მასალა და საკლასო დისკუსიები გასაგები იყოს ყველა მოსწავლისთვის, აუცილებელია მას ესმოდეს იმ ძირითადი ტერმინებისა და სიტყვების მნიშვნელობა, რომლებსაც მასწავლებელი ან/და თანაკლასელები იყენებენ. ლექსიკური ინსტრუქციების გათვალისწინება მნიშვნელოვანია, რადგან დაუზუსტებელი ტერმინების გამოყენება ამცირებს მოსწავლეთა ჩართულობას საგაკვეთილო პროცესში, განსაკუთრებით იმ მოსწავლეებისთვის, რომელთათვის სწავლების ენა არ არის მშობლიურ ენა (Evans D. , 2017).

ლექსიკური ინსტრუქციების უზრუნველყოფისთვის მასწავლებლები ითვალისწინებენ შემდეგ საკითხებს:

- სიტყვების იდენტიფიცირება, რომლებსაც მოსწავლეები და მასწავლებლები ყოველდღიურ სასკოლო ცხოვრებაში იყენებენ (საგაკვეთილო პროცესში, კლასში წარმართულ დიალოგებში, შესვენებებზე და ა. შ.);
- ყველაზე ხშირად გამოყენებადი სიტყვების იდენტიფიცირება, რომლებიც კონკრეტული საგნის და სხვადასხვა საგნების კურიკულუმებში ყველაზე მეტად მეორდება და მისი ცოდნა აუცილებელია საგაკვეთილო პროცესში წარმართულ დიალოგში მონაწილეობისთვის;
- დისციპლინაში/საგანში არსებული საკვანძო სიტყვების იდენტიფიცირება, რომლებიც როგორც საგაკვეთილო დიალოგებში, ასევე სასწავლო მასალებში გამოიყენება.

სიტყვების იდენტიფიცირების პროცესი, მასწავლებელს ეხმარება მხარდაჭერა აღმოუჩინოს იმ მოსწავლეებს, რომელთაც სირთულეები აქვთ ამა თუ იმ ტერმინის გაგებაში. მხოლოდ ლექსიკონის დეფინიცია არ არის საკმარისი, რომ მოსწავლემ ნათლად გაიგოს ტერმინის მნიშვნელობა. აუცილებელია მოსწავლეს ცოდნა მივანოდოთ იმ კონტექსტებისა და სიტუაციების შესახებ, სადაც კონკრეტული სიტყვის/ტერმინის გამოყენება ყველაზე ადეკვატურია (Evans D. , 2017).

4) უკუკავშირი – სწავლა-სწავლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პროცესია, ვინაიდან სწორედ ამის საშუალებით იგებს მოსწავლე ინფორმაციას საკუთარი პროგრესის შესახებ. სწორი უკუკავშირისთვის აუცილებელია, მასწავლებელს სიღრმისეულად ჰქონდეს გააზრებული ის სასწავლო მიზნები, რომელთა მიღწევასაც მოსწავლეებთან გეგმავს. ინკლუზიურ საგანმანათლებლო გარემოში უკუკავშირი იცვლება მოსწავლის მიღწევების დონის მიხედვით. შესაძლებელია, რომ ყველა მოსწავლე მსგავს სასწავლო მიზნებზე მუშაობდეს, მაგრამ ამ მიზნის მიღწევის დონეები განსხვავებული იყოს სხვადასხვა მოსწავლისთვის (მიკროდონე). შესაბამისად, უკუკავშირი ყოველთვის კონკრეტულ მოსწავლესა და მის სპეციფიკურ საჭიროებზეა ორიენტირებული (Hattie, 2007).

უკუკავშირი შესაძლებელია მოწოდებული იყოს:

- წერილობითი, ვერბალური, არავერბალური, სიმბოლიკური სახით;
- რამდენიმე მასწავლებლისგან;
- შესაძლოა მკაფიოდ და პირდაპირ მიანოდოს მასწავლებელმა, ან/და თავად მოსწავლემ შეაფასოს საკუთარი პროგრესი (დახელოვნებაზე ორიენტირებულობა).

კარგი უკუკავშირი მოიცავს სამ მნიშვნელოვან ინფორმაციას:

- იძლევა ინფორმაციას იმ სასწავლო მიზნის შესახებ, რომელზეც მოსწავლე მუშაობს (რა არის შესასრულებელი?);
- იძლევა ინფორმაციას იმის შესახებ თუ როგორ პროგრესირებს მოსწავლე სასწავლო მიზანთან მიმართებით (რას და როგორ ვაკეთებ ამჟამად?);
- იძლევა ინფორმაციას იმის შესახებ თუ რა უნდა გააკეთოს მოსწავლემ სამომავლოდ (რა და როგორ უნდა გავაკეთო სამომავლოდ?).

5) გრაფიკები და ვიზუალური მხარდაჭერა – სასწავლო კონცეპტებს, იდეებსა და ცნებებს შორის მიმართებებისა და კავშირების დადგენისთვის მასწავლებლები ხშირად იყენებენ გრაფიკულ გამოსახულებებს, მაგალითად: ლექსიკური რუკა, ცნების რუკა, პირამიდა, ვენის დიაგრამა, T-ცხრილი და ა. შ. მსგავსი გრაფიკული გამოსახულებები მოსწავლეებს ეხმარებათ ადვილად დაადგინონ და დაიმახსოვრონ გარკვეული ფაქტები თუ საკითხები როგორაა დაკავშირებული ერთმანეთთან (Evans D. , 2017).

გრაფიკული და ვიზუალური მხარდაჭერის გამოყენება ეხმარება მოსწავლეებს რამდენიმე მიმართულებით.

შესასწავლი მასალა უფრო მარტივია გასაგებად და სასწავლად:

- ✓ მნიშვნელოვანი ინფორმაცია მკაფიოდა და ეკონომიურად არის წარმოდგენილი და არაა გაბნეული;

- ✓ ეხმარება მოსწავლეებს მოახდინონ მნიშვნელოვანი ინფორმაციის იდენტიფიცირება. მცირე ინფორმაცია გადამუშავებისთვის;
- ✓ არ საჭიროებს ისეთ ძალისხმევას გადამუშავებისთვის, რასაც სემანტიკური ინფორმაცია მოითხოვს;
- ✓ სტრუქტურირებულად მოცემული ინფორმაცია უფრო მარტივია გასაგებად;
- ✓ სასწავლო მასალის შინაარსის განხილვა შესაძლებელია უფრო რთულ დონეზე. მოსწავლეები ხდებიან სტრატეგიული შემსწავლელები;
- ✓ აუმჯობესებს კითხვისა და წერის უნარებს;
- ✓ აუმჯობესებს კომუნიკაციის უნარებს;
- ✓ აუმჯობესებს ანალიტიკურ, კრიტიკულ და შემოქმედებით აზროვნებას.

6) ტექნოლოგია – საგაკვეთილო პროცესში ტექნოლოგიების გამოყენება ხელს უწყობს მოსწავლეთა ჩართულობის გაზრდასა და 21 საუკუნის უნარების (ციფრული და მედიაწიგნიერება) გამომუშავებას. ტექნოლოგიების გამოყენების შესახებ განათლების სფეროში აზრთა სხვადასხვაობაა, ერთი მოსაზრებით, ტექნოლოგიების ხშირი გამოყენება მოსწავლეებს ხელს უშლით სწავლის პროცესში და აუარესებს მათ აკადემიურ მიღწევებს, ხოლო ამ მოსაზრების საპირისპიროდ, სფეროს ექსპერტები მიუთითებენ ტექნოლოგიების გამოყენების ბენეფიტებზე მოსწავლეთა ცხოვრებასა და უნარების გაუმჯობესებაზე. საგაკვეთილო პროცესში ტექნოლოგიების ინტეგრირება დიდწილად უკავშირდება მასწავლებლის აღქმებს ზოგადად ტექნოლოგიების პოტენციალის შესახებ, ამ შემთხვევაში მასწავლებელს მოეთხოვება არა მარტო თავის დისციპლინაში/საგანში ჰქონდეს სიღრმისეული ცოდნა, ასევე იცოდეს ამა თუ იმ ტექნოლოგიური რესურსის გამოყენება. საგაკვეთილო პროცესში ტექნოლოგია დამხმარე საშუალებებია, რომლებიც მასწავლებელს ეხმარება სწავლა-სწავლების პროცესის წარმართვასა და გაუმჯობესებაში. პირობითად, გამოყოფენ მაღალ ტექნოლოგიურ დამხმარე საშუალებებს, მაგალითად: კომპიუტერი, ელექტრონული დაფები, ადაპტირებული კლავიატურა, ხმოვანი მერხები, აუდიოწიგნები, ხმის ჩამწერები და ა. შ. და დაბალ ტექნოლოგიურ დამხმარე საშუალებებს, მაგალითად: სანერი დაფა, წიგნის სამაგრი, ბრაილის შრიფტით დაწერილი წიგნი, ადაპტირებული კალამი და ა. შ. (Hall, T., Cohen, N., Vue, G., & Ganley, P., 2015).

6. კოზიტიური განმტკიცება და მხარდაჭერა

სწავლა-სწავლების პროცესში მასწავლებლები ყოველდღიურად აწარმოებენ მოსწავლეთა პროგრესის მონიტორინგსა და შეფასებას. შეფასება სწავლების მნიშვნელოვან კომპონენტია და არ გულისხმობს მხოლოდ ქულების დაწერას. შეფასების პროცესში მასწავლებლები განსაზღვრავენ, თუ რას აკეთებს მოსწავლე დამოუკიდებლად და რაში სჭირდება მას მხარდაჭერა. შეგროვებულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით, ისინი გეგმავენ ინტერვენციებს, როგორც მთლიანად კლასისთვის, ასევე პერსონალურად, კონკრეტული მოსწავლისთვის.

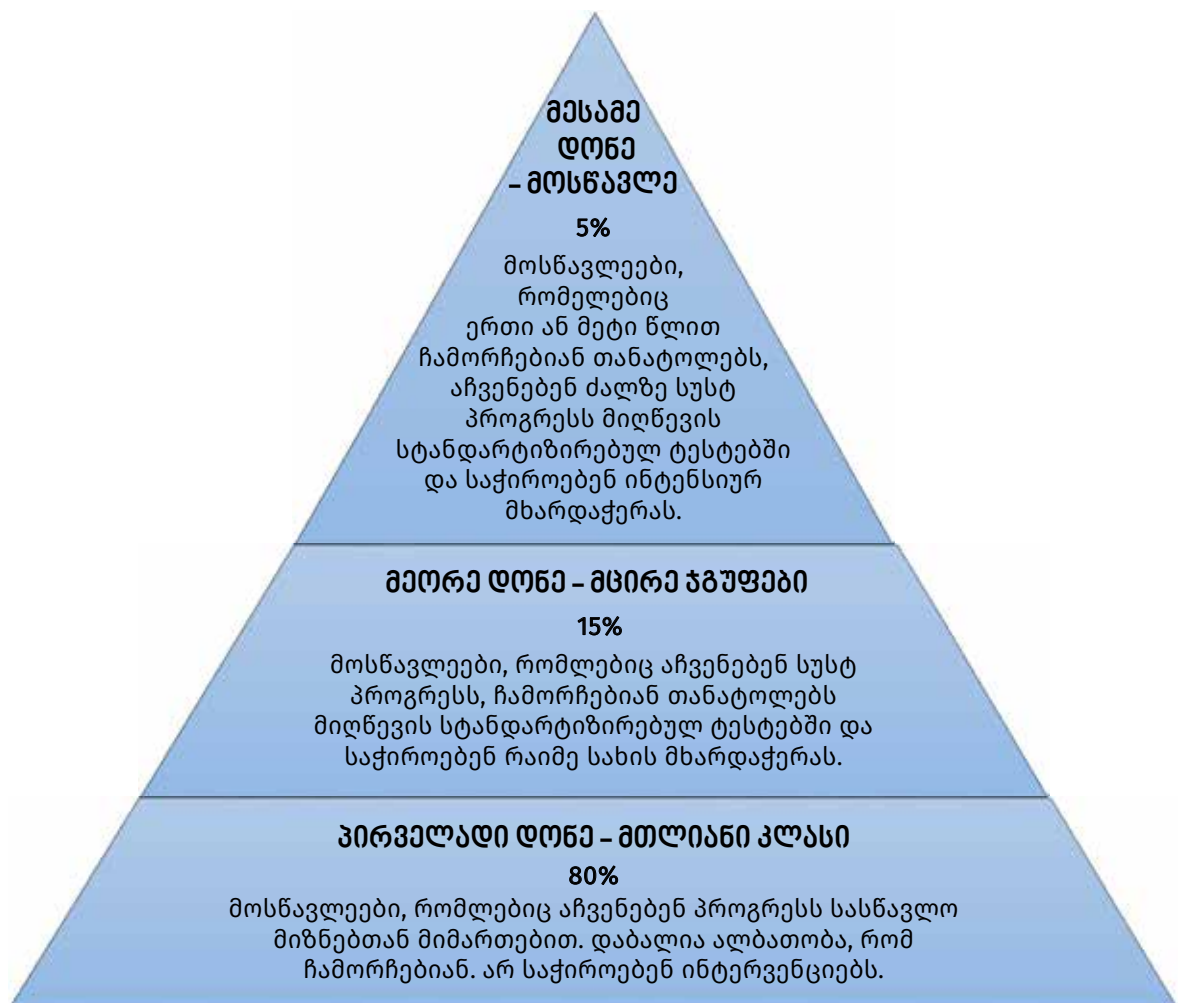
როდესაც მოსწავლე ჩამორჩება სასწავლო პროგრამასა და თავის თანაკლასელებს, სკოლა ცდილობს ამ მოსწავლეს აღმოუჩინოს მხარდაჭერა. რეალური საკლასო სიტუაციებში ხანდახან შეუძლებელი ან/და პრობლემატურია მასწავლებელმა დროულად განსაზღვროს ყველა მოსწავლის საჭიროებები და უზრუნველყოს თითოეულის მხარდაჭერა. აღნიშნული გამოწვევა ხშირად მწირ ადამიანურ რესურსებთანაა დაკავშირებული. ტრადიციულ კლასებში მოსწავლეთა რაოდენობა 25-იდან 35 მოსწავლემდე მერყეობს, რაც მასწავლებლისგან მოითხოვს დიდ დროით რესურსს. ამასთან, როგორც წესი, თითოეული მოსწავლე განსხვავებული გამოწვევების წინაშე დგას და მხარდაჭერის განსხვავებულ ფორმებს საჭიროებს (Evans D., 2020).

განვიხილოთ RTI (response to intervention) – მოსწავლეთა სწავლისა და ქცევის საჭიროებების ადრეული იდენტიფიცირებისა და მხარდაჭერის უზრუნველყოფის მრავალდონიანი მიდგომა, რომლის მიხედვითაც, მოსწავლეთა მხარდაჭერა სამ დონეზე უნდა განხორციელდეს, ესენია: **პირველი დონე – მთლიანი კლასი; მეორე დონე – პატარა ჯგუფები; მესამე დონე – მოსწავლე.**

- ✓ პირველადი დონე: მთლიანი კლასი – ამ დონეზე მოიაზრება სკოლის ყველა მოსწავლე. სკოლა და მასწავლებლები თითოეულ მოსწავლეს სთავაზობს მხარდაჭერის ზოგადად დამკვიდრებულ მოდელებსა და ფორმებს და უზრუნველყოფს ყველა მოსწავლეთა პროგრესის შეფასებას სტანდარტიზებული მიღწევის ტესტებით. ამ დონეზე გამოიკვეთებიან ის მოსწავლეები, რომლებიც სირთულეებს აწყდებიან დავალებების შესრულებისას, აქვთ დაბალი მიღწევები სტანდარტულ ტესტებში და ა. შ. შესაბამისად, სწორედ ეს მოსწავლეები გადადიან მეორე დონეზე (Evans D., 2020);
- ✓ მეორე დონე: მცირე ჯგუფები – ის მოსწავლეები, რომლებიც ვერ პროგრესირებენ პირველ დონეზე მხარდაჭერას მასწავლებლებისგან მეორე დონეზე იღებენ, რაც გულისხმობს მცირე ჯგუფებში

მუშაობას, ხანდახან დამატებით მუშაობას გარკვეულ უნარებზე. მცირე ჯგუფებში მუშაობა შესაძლებელია მოიცავდეს მაღალი აკადემიური მიღწევების მოსწავლეებისა და მეორე დონეზე მყოფი მოსწავლეების დაწყვილებას, სადაც მაღალი აკადემიური მიღწევის მოსწავლეები ეხმარებიან თავიანთ თანაკლასელს სწავლაში. ზოგიერთ შემთხვევაში მასწავლებელმა შესაძლოა მცირე ჯგუფები მხოლოდ მეორე დონეზე მყოფი მოსწავლეებით დააკომპლექტოს და მათთან დამატებით იმუშაოს გარკვეული სწავლის უნარის ან/და ქცევების გაუმჯობესებაზე. ყოველ კვირეულად მასწავლებელი აწარმოებს მეორე დონეზე მყოფი მოსწავლის პროგრესის მონიტორინგს. იმ შემთხვევაში, თუ პროგრესი თვალსაჩინოა, მაშინ მოსწავლე უბრუნდება პირველ დონეს, ხოლო თუ ამ დონეზეც ვერ მოხერხდა გაუმჯობესება, მაშინ მოსწავლე გადადის მესამე დონეზე და იღებს პერსონალურ მხარდაჭერას (Evans D., 2020);

- ✓ მესამე დონე: მოსწავლე – ამ დონეზე მყოფი მოსწავლეების მხარდასაჭერად გამოიყენება როგორც მეორე დონეზე აღწერილი მხარდაჭერის ფორმები, ასევე მათთან მიმდინარეობს ინდივიდუალური მუშაობა გარკვეული სწავლის უნარისა და ქცევების გაუმჯობესებისთვის. როგორც წესი, ამ დონეზე მყოფ მოსწავლეებს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები აქვთ და აუცილებელია მათი დიაგნოსტიკა, რათა შეიქმნას მათ საჭიროებებზე მორგებული პერსონალური სასწავლო გეგმა. მესამე დონეზე მყოფ მოსწავლეთა მონიტორინგი მუდმივად მიმდინარეობს (ზოგიერთ შემთხვევაში ყოველდღე). ხშირად სწორედ ამ დონეზე ერთვება სპეციალური პედაგოგი ან/და ასისტენტი, რომელიც მხარს უჭერს მოსწავლესა და მასწავლებელს სწავლა-სწავლების პროცესში. დამკვიდრებული პრაქტიკიდან გამომდინარე, ამ დონეზე მყოფი მოსწავლეები საკლასო სამუშაოებში თავიანთ თანაკლასელებთან ერთად არიან ჩართულნი (მცირე ჯგუფების მხარდაჭერა), მაგრამ, იმავდროულად შესაძლოა დროის დიდ ნაწილს სკოლაში არსებულ რესურსოთაში სპეც-მასწავლებელთან ატარებდეს (Evans D., 2020).



ფიგურა 2. RTI-მხარდაჭერის დონეები (Evans D., Instructional Intensity, 2020).

RTI (response to intervention) მიდგომის რეალიზება დამოკიდებულია რამდენიმე მნიშვნელოვან ფაქტორზე:

- ✓ რამდენად აქვს სკოლას საერთო ხედვა მოსწავლეთა მხარდაჭერის შესახებ. იმისათვის, რომ უზრუნველყოთ ყველა დონეზე მყოფი მოსწავლის მხარდაჭერა სწავლა-სწავლების პროცესში, სკოლის საზოგადოების ყველა რგოლი უნდა მუშაობდეს შეთანხმებულად და ჰქონდეს საერთო ხედვა. (დირექტორი, ადმინისტრაციული თანამშრომლები, მასწავლებლები, მშობლები);
- ✓ სკოლას შემუშავებული უნდა ჰქონდეს ის ძირითადი საზომი ინსტრუმენტები, რომელთა გამოყენებით ადგენს მოსწავლეთა პროგრესს. აუცილებელია სკოლა შეთანხმებული იყოს, რა დროს და რა მიზნით იყენებენ მოსწავლეთა პროგრესის სადიაგნოსტიკო ტესტებსა თუ სხვა ინსტრუმენტებს. რა ინტერპრეტაციას აძლევს მიღებულ შედეგებსა და როგორ შეიმუშავებს სამომავლო ინტერვენციებს მოსწავლეთა მხარდასაჭერად;
- ✓ ეფექტური მხარდაჭერის ფორმების განხორციელება დიდწილად დაკავშირებულია კონკრეტული მასწავლებლის პროფესიულ ცოდნაზე. მასწავლებელს უნდა შეეძლოს დიაგნოსტიკურ ან/და სტანდარტული ტესტების შედეგად მიღებული მონაცემების ანალიზი და მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით, სწორი მხარდაჭერის მექანიზმების გამოყენება. კარგად უნდა ფლობდეს სწავლების სტრატეგიებსა და ინსტრუქციებს (მაგალითად, მეორე დონეზე საჭიროა თანატოლთა სწავლების ინსტრუქციის გამოყენება);
- ✓ სკოლა და მასწავლებელი აუცილებლად უნდა აწარმოებდეს მათ მიერ შეთავაზებული მხარდაჭერის მექანიზმებისა და ფორმების მონიტორინგსა და შეფასებას. მხოლოდ მიღებულ შედეგებზე დაყრდნობით იქნება შესაძლებელი, შეფასდეს თუ რამდენად ეფექტური იყო მასწავლებლის მიერ შერჩეული მხარდაჭერა მოსწავლის სწავლისა თუ ქცევის უნარების გაუმჯობესებისთვის. რეგულარული მონიტორინგი მასწავლებელს ეხმარება დროულად მიიღოს გადაწყვეტილება და შეიტანოს ცვლილებები მის მიერ დაგეგმილ ინტერვენციებში;
- ✓ სკოლაში აუცილებელია არსებობდნენ მასწავლებლის მხარდამჭერი პერსონალი, მაგალითად: სპეციალმასწავლებლები, ასისტენტები, ფსიქოლოგები და ა. შ., რომლებიც დაეხმარებიან მასწავლებელსა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს სწავლა-სწავლების პროცესში;
- ✓ სკოლაში აუცილებელია არსებობდეს დამატებითი მატერიალური რესურსები: რესურსთახი, ადაპტირებული სასწავლო მასალები, ადაპტირებული ინსტრუმენტები და ა. შ.

შეჯამება

ამ თავის გაცნობის შემდეგ თქვენ უკვე იცით, რომ:

- მრავალფეროვნება სასკოლო სივრცეში შესაძლოა დაკავშირებული იყოს მოსწავლის მრავალგვარ მახასიათებელთან (მაგ: სქესი, სოციალური და ეკონომიკური სტატუსი, ასაკი, ეთნიკური წარმომავლობა, სექსუალური ორიენტაცია და ა.შ.) მრავალფეროვნება მრავალნაზნაგოვანი და მრავალმხრივი კონცეპტია, რომლის ზუსტი კლასიფიკაცია და მასთან დაკავშირებული ფაქტორების სრულად ჩამოთვლა შეუძლებელია.
- სოციალური აღქმები, მოლოდინები და სტრუქტურები დიდი გავლენას ახდენენ იმაზე, თუ რას ვეძახით განსხვავებულს. თანამედროვე განათლების სისტემა აღიარებს როგორც მრავალფეროვნების აუცილებლობას სწავლა-სწავლების პროცესში, ასევე ხაზს უსვამს ჯგუფებს შორის უთანასწორობის გავლენას ინდივიდების ცხოვრების ხარისხზე, მათ აკადემიურ მიღწევებსა და მიკუთვნებულობის განცდაზე.
- ინკლუზიური განათლების მიზანია ხელი შეუწყოს ინდივიდებში დამოუკიდებლობის, როგორც უნარის განვითარებას. ინკლუზიური განათლება უზრუნველყოფს სხვადასხვა შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების თანაბარ ჩართულობას სწავლა-სწავლების პროცესში.
- ინკლუზიური განათლების მიღწევისთვის აუცილებელია დაკმაყოფილდეს ყველა ჩამოთვლილი მახასიათებელი: სისტემური მიდგომა, მთლიან საგანმანათლებლო გარემოზე ორიენტირება, პიროვნებაზე ორიენტირება, მხარდამჭერი მასწავლებლები, მრავალფეროვნებისადმი პატივისცემა, მეგობრული სასწავლო გარემო და პარტნიორობის აღიარება.

- ინკლუზიური განათლების პრინციპების დანერგვისთვის მასწავლებელს სჭირდება წინასწარ შეიმუშაოს სასწავლო დიზაინი, სასწავლო პროგრამა, კურიკულუმი, რომელის საშუალებითაც იმგვარად დაგეგმავს სასწავლო პროცესს, რომ ყველა დონის უნარებისა და ცოდნის მქონე მოსწავლეებს ჰქონდეთ ჩართულობის, საკუთარი ცოდნის და კომპეტენციების გამოვლენისა და კოგნიტური, სოციალური და ემოციური უნარების განვითარების შესაძლებლობა.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- Armstrong, A., & Spandagou, D. A. (2010). Inclusive education: International policy & practice. UK:Sage.
- Artiles, A. (1998). The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32-36.
- Coyne, M., Faggella-Luby, M., Chard, D., Zipoli, R., & Ruby, M. (2011). *Effective strategies for teaching reading comprehension*. Upper Saddle River.
- Evans, D. (2017). Examining the literacy within numeracy to provide access to the curriculum for all. *Inclusive principles and practices in literacy education*, 35-52.
- Evans, D. (2020). Designing for Access to the Curriculum. In I. Spandagou, A.C. Litte, & D. E. M.L. Bonati, *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 59-70). Springer.
- Evans, D. (2020). Inclusive Instructional Practices in Schools and Early Childhood Settings. In C. L. Ilektra Spandagou, *Inclusive Education* (pp. 71-81). Springer.
- Evans, D. (2020). Instructional Intensity. In I. Spandagou, C. Little, D. Evans, & M. L. Bonati, *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 81-89). Springer.
- F. Reygan; E. Walton; & R. Osman. (2018). Assimilation and celebration? Discourses of difference and application of Critical Diversity Literacy in education. London: Teacher education for diversity: Conversations from the global south.
- Hall, T., Cohen, N., Vue, G., & Ganley, P. (2015). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic Reader. *Journal of Learning Disability Quarterly*.
- Hattie, J. &. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 81-112.
- Hempenstall, K. (2016). Read about it: Scientific evidence for effective teaching of reading. Centre for Independent Studies.
- I. Spandagou, A.C. Litte, & M.L. Bonati, D. E. (2020). Understanding Disability. In A.C. Litte, & D. Evans, *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 13-22). Springer.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield.
- Ministerial Council on Education, E. T. (2008). *Melbourne declaration on educational goals for young Australians*. Carlton VIC.
- Minow, M. (1985). Learning to live with dilemma of difference: Bilingual and special education. *Law and Contemporary Problems*.
- S. Poed, K. Cologon, R. Jackson. (2017). Gatekeeping and restrictive practices with students with disability. *Inclusive Education Summit*. Adelaide: <http://allmeansall.org.au/wp-content/uploads/2017/10/TIES-4.0-20172.pdf>.
- Spandagou, I. (2020). Inclusive Education: Principles and Practice. In I. Spandagou, A. Little, & D. & M.L. Bonati, *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 35-43). Springer.
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. London: Routledge.
- Topping, K. &. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 113-132.
- udlguidelines. (2018). Retrieved from Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.: <https://udlguidelines.cast.org/>

თავი 10

თანამშრომლობა გლობლებთან

სარჩევი

შესავალი.....	121
1. მშობლები და შვილების შეზღუდული შესაძლებლობა.....	121
2. შშმ /სსსმ მოსწავლის სასწავლო პროცესში მშობლების ჩართულობის ძირითადი ბარიერები.....	123
3. მშობლებთან და ოჯახებთან ეფექტური თანამშრომლობის გზები.....	124
შეჯამება.....	126
კითხვები რეფლექსიითვის.....	127
გამოყენებული ლიტერატურა.....	127

შესავალი

ინკლუზიური განათლების კვლევისა და პრაქტიკის 30-წლიანმა საერთაშორისო გამოცდილებამ აჩვენა, რომ შშმ და სსსმ ბავშვების განათლება გაცილებით ეფექტურია მაშინ, როდესაც სათანადო ყურადღება ექცევა მათი მშობლების გაძლიერებას. დადებითი შედეგები თვალსაჩინოა მაშინ, როდესაც მშობლები კარგად აცნობიერებენ თავიანთი შვილების განათლების პროცესში საკუთარ როლსა და პასუხისმგებლობას და, როცა მათი შვილების განათლების პროცესში ეფექტური მონაწილეობის შესაძლებლობა ეძლევათ როგორც ოჯახში, ისე სკოლაში (Mastropieri & Scruggs, 2018). მოსაზრება იმის შესახებ, რომ საგანმანათლებლო პროცესში უკეთესი შედეგების მისაღებად მნიშვნელოვანია მშობლებისა და სასკოლო პერსონალის ეფექტიანი თანამშრომლობა, არაერთი კვლევით არის გამყარებული (Shepherd et al., 2017; Mastropieri & Scruggs, 2018; მახარაძე და სხვები., 2018; მახარაძე და სხვები., 2019; საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2013); სპეციალურ განათლებაში კი ამ თანამშრომლობას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება. ამ თავში განხილული იქნება შშმ ბავშვების მშობლების ფსიქოლოგიური თავისებურებები – როგორია მათი რეაქცია შვილის დიაგნოზისა და შშმ სტატუსის მიმართ და მათი გამხნევებისა და მხარდაჭერის გზები, გაანალიზებული იქნება ის ბარიერები, რომლებიც ხშირად ხელს უშლიან შშმ /სსსმ ბავშვების მშობლებს, ჩაერთონ შვილების განათლების პროცესში, და ბოლოს, განხილული იქნება ოჯახებისა და მშობლების გაძლიერებისა და მათთან ეფექტური თანამშრომლობის გზები.

1. მშობლები და შვილების შეზღუდული შესაძლებლობა

იმის გაგება, რომ შვილს შეზღუდული შესაძლებლობა აქვს, მშობლისთვის შეიძლება ცხოვრებაში ერთ-ერთი ყველაზე დიდი სტრესი იყოს. ინფორმაციას შვილის შეზღუდული შესაძლებლობის შესახებ მშობლები განსხვავებულად პასუხობენ; ზოგჯერ მშობელს არ აქვს ერთი ემოცია – მისი ემოციური მდგომარეობა პერიოდულად იცვლება, ეს კი დამოკიდებულია ბევრ ფაქტორზე, მაგალითად, ბავშვის შეზღუდული შესაძლებლობის სიმძიმე, მეუღლესთან და ოჯახის წევრებთან ურთიერთობა და მათი მხარდაჭერა, პრობლემასთან გამკლავების უნარი და სხვ. (Shepherd et al., 2017). ქვემოთ მოცემულია ის გავრცელებული რეაქციები, რომლებსაც ხშირად აქვთ მშობლებს, როდესაც იგებენ შვილის დიაგნოზისა და მისი შეზღუდული შესაძლებლობის შესახებ. ეს რეაქციები შესაძლო დროთა განმავლობაში ერთმანეთს ენაცვლებოდეს ან სულაც ერთდროულად მჟღავნდებოდეს (Shepherd et al., 2017):

უარყოფა – მშობელი უარყოფს იმ ფაქტს, რომ მის შვილს განვითარების დარღვევა და შეზღუდული შესაძლებლობა აქვს. ისინი ხშირად მასწავლებლებსა და სკოლას ადანაშაულებენ იმაში, რომ მათ შვილს ქცევითი ან აკადემიური სირთულეები აქვს. მიაჩნიათ, რომ შვილის აკადემიური სირთულეები მის სიზარმაცეს უკავშირდება და უარს ამბობენ სპეციალურ მომსახურებებზე, რომლებიც სსსმ და შშმ მოსწავლეებისთვის არსებობს. რატომ ახასიათებთ მშობლებს უარყოფა? ეს რეაქცია ძირითადად უკავშირდება მშობლებში ღრმად გამჯდარ შიშს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობა მთლიანად დაანგრევს ბავშვის ცხოვრებას და ამ რეაქციით ცდილობენ გაექცნენ საკუთარ შიშს;

სიბრაზე – ეს რეაქცია თავისი არსით ძალიან ახლოს დგას უარყოფასთან და ისიც შიშს ეფუძნება. მშობლები, რომლებიც ბრაზობენ თავიანთი შვილების შეზღუდული შესაძლებლობის გამო, თითქმის სხვებისკენ იშვებენ. მათი სიბრაზე ვლინდება სკოლის მუდმივ კრიტიკაში, რომ სკოლას არ შეუძლია მათ შვილს ადეკვატურად მოემსახუროს და სწორედ აქედან მომდინარეობს მათი შვილის სირთულე-

ები. როგორც აღინიშნა, ამ შემთხვევაშიც, მშობლების რეაქცია მომდინარეობა შიშისგან, რომ მათი შვილები ცხოვრებაში წარმატებას ვერ მიაღწევენ და რომ მათ ვერაზინ დაეხმარება;

მწუხარება და გლოვა – ეს არის დანაკარგის განცდის ძლიერი გრძნობა, რომელსაც ხშირად მშობლები განიცდიან, როდესაც შვილების დიაგნოზისა და შეზღუდული შესაძლებლობის შესახებ იგებენ. ეს გრძნობა მომავლის ძლიერ შიშის უკავშირდება. ხშირად ეს განცდა მშობლებს მუდამ თან სდევთ, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც ხედავენ, რომ მათ შვილებს არ აქვთ იგივე მიღწევები და წარმატებები, რაც მათ თანატოლებს;

შვება – ეს რეაქცია შესაძლოა ყველაზე ნაკლებად მოსალოდნელია შშმ ბავშვების მშობლებისგან, თუმცა მაინც გვხვდება; ამგვარი რეაქცია ძირითადად მაშინ მუდგანდება, როდესაც სამედიცინო დიაგნოზი მშობელს აძლევს იმის ახსნის შესაძლებლობას, თუ რატომ არის მისი შვილი „ასეთი“. ამ დროს მშობლები მეტად აქტიურდებიან, რათა მოიძიონ ხელმისაწვდომი მომსახურებები.

უნდა აღინიშნოს, რომ შშმ და სსსმ ბავშვების მშობლები, ზოგადად, ძლიერ სტრესს განიცდიან, რომელიც სხვადასხვა ფაქტორს უკავშირდება. სტრესის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან წყაროს ფინანსური გამოწვევები წარმოადგენს (Lo & Xu, 2019). აღიარებული ფაქტია, რომ შშმ ბავშვის გაზრდა გაცილებით უფრო მეტ ხარჯთან არის დაკავშირებული, ვიდრე ტიპური განვითარების ბავშვების გაზრდა – ეს გარემოება საქართველოში ჩატარებულ კვლევებშიც გამოიკვეთა (მახარაძე და სხვებ., 2018; მახარაძე და სხვებ., 2019). შშმ ბავშვების მშობლებს დამატებითი ხარჯები უკავშირდება იმ მომსახურებებს, რომლებსაც ხშირად ოჯახები საკუთარი სახსრებით ფარავენ. შშმ შვილის ყოლა ხშირად აისახება ოჯახის შემოსავალზეც – ძალიან ხშირად, ერთი მშობელი იძულებულია უარი თქვას საკუთარ კარიერაზე და შვილზე ზრუნვას მიუძღვნას თავი, ეს კი ოჯახის ბიუჯეტზე უარყოფითად მოქმედებს (მახარაძე და სხვებ., 2018; მახარაძე და სხვებ., 2019).

შშმ ბავშვების მშობლების სტრესს უქმნის ის გარემოება, რომ ხშირად ისინი ვერ იღებენ საჭირო დახმარებას, მხარდაჭერას (ეს შეიძლება იყოს როგორც ემოციური და ფსიქოლოგიური მხარდაჭერა), ფინანსურ თუ შვილისთვის საჭირო სხვა მომსახურებებს. ხშირია შემთხვევები, როდესაც მშობლები საჭირო თანადგომას საკუთარი ოჯახის წევრებისგანაც ვერ იღებენ, რადგან მათ სათანადოდ არ ესმით ბავშვის მდგომარეობა ან, უბრალოდ, მოუცლევლობის გამო, სათანადო ყურადღებას ვერ აქცევენ.

ზოგჯერ მშობლებს აქვთ დანაშაულის გრძნობა იმის გამო, რომ ყოველთვის და ყველაფრისგან ვერ იცავენ შშმ შვილებს; სათანადო ყურადღებას ვერ უთმობენ სხვა შვილებს, მეუღლესა და ოჯახის სხვა წევრებს; ზოგჯერ კი შურთ იმ მშობლების, რომლებსაც „ნორმალური“ შვილები ჰყავთ. შშმ ბავშვის მშობლები თავს იზოლირებულად გრძნობენ, რადგან ხშირად აკლდებიან მეგობრებისა და ნათესავების თავყრილობებს; უცხოდ გრძნობენ თავს ტიპური განვითარების ბავშვების მშობლების გარემოცვაშიც (Lo & Xu, 2019).

როგორც აღინიშნა, მშობლისთვის ყველაზე დიდი სტრესი შვილის შეზღუდული შესაძლებლობის დიაგნოზის გაგებას უკავშირდება. დიაგნოსტიკის პროცესი უმრავლეს შემთხვევაში მშობლის ინიცირებულია, ზოგჯერ კი სოციალური მომსახურების პროფესიონალის ან მასწავლებლის ინიციატივას უკავშირდება. თუმცა, ეს პროცესი (ვისგანაც უნდა იყოს ინიცირებული) მაინც მშობლის მძაფრ ემოციურ ფონზე მიმდინარეობს. არის შემთხვევები, როდესაც შვილის დიაგნოზის შესახებ მშობლები მის სასკოლო ასაკში იგებენ. ასეთ შემთხვევაში მეტად მნიშვნელოვანია სკოლის პერსონალის ადეკვატური და მხარდაჭერი მოქმედება. ქვემოთ მოცემულია რეკომენდაციები, რომლებსაც Shepherd და კოლეგები სკოლის პერსონალსა და დიაგნოსტიკის პროცესში ჩართულ სპეციალისტებს აძლევენ (Shepherd et al., 2017):

- შეზღუდული შესაძლებლობის იდენტიფიკაციისა და დიაგნოსტიკის პროცესი წარმართეთ მშობელთან ღია კომუნიკაციით და გამჭვირვალედ;
- შეარჩიეთ სწორი ფორმა, თუ როგორ მიაწოდოთ მშობელს/ოჯახს ინფორმაცია შვილის დიაგნოზისა და შეზღუდული შესაძლებლობის შესახებ;
- მშობლებთან კომუნიკაციის დროს გაითვალისწინეთ ის ემოციური მდგომარეობა, რომელსაც ხშირად მშობლები შვილების შეზღუდული შესაძლებლობის დიაგნოზის გაგებისას განიცდიან;
- ყოველთვის გაუჩიეთ ანგარიში კულტურულ კონტექსტს – თუ როგორ განიხილავენ შეზღუდულ შესაძლებლობას მოცემულ კულტურაში;
- დაეხმარეთ მშობლებს შვილის მდგომარეობის შესახებ სანდო ინფორმაციის მოძიებაში;
- გაიაზრეთ ის მრავალფეროვანი გზები, რომლითაც მშობლებმა შესაძლოა ეფექტური წვლილი შეიტანონ როგორც შვილის დიაგნოსტიკის, ისე მათთან მუშაობის პროცესში. აღიარეთ ეს წვლილი და ლობირება გაუკეთეთ მშობლის მნიშვნელოვან როლს კოლეგებთან და სხვა პროფესიონალებთან;
- გაითვალისწინეთ თითოეული მშობლისა და ოჯახის რეაქცია შვილის დიაგნოზის მიმართ.

2. შშმ /სსსმ მოსწავლის სასწავლო პროცესში მშობლების ჩართულობის ძირითადი ბარიერები

როგორც საერთაშორისო, ისე ადგილობრივი კვლევები აჩვენებს, რომ ხშირად შშმ /სსსმ მოსწავლეების მშობლები აქტიურად არ არიან ჩართული შვილის სასწავლო პროცესში. ზოგჯერ, ისინი სკოლაშიც კი ძალიან იშვიათად მიდიან (Mastropieri & Scruggs, 2018; მახარაძე და სხვებ., 2018; მახარაძე და სხვებ., 2019). გაკაცხვის ნაცვლად, მეტად მნიშვნელოვანია მასწავლებლები და სკოლის ადმინისტრაცია კარგად გაერკვნენ იმ ძირითად ფაქტორებში, რომლებიც მშობლების სასწავლო პროცესში ჩართულობაზე ზემოქმედებს.

მრავალრიცხოვან კვლევებზე დაყრდნობით, Shepherd-მა და კოლეგებმა გააანალიზეს ის ძირითადი ბარიერები, რომლებიც შშმ /სსსმ ბავშვების მშობლებს ხელს უშლით აქტიურად ჩაერთონ შვილების საგანმანათლებლო პროცესში. მათ შორის, მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს **კულტურულ კონტექსტს**. კულტურული ფონი გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ აღიქმება საზოგადოებაში შეზღუდული შესაძლებლობა. დასავლურ კულტურაში მეტად გავრცელებულია შეზღუდული შესაძლებლობის ახსნა სამედიცინო, ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორებით, მაშინ, როდესაც ზოგიერთ კულტურაში მას კვლავ რელიგიური ახსნა აქვს, რაც ხშირად ხელს უშლის მშობლის აქტიურ მონაწილეობას შშმ შვილის სასწავლო პროცესში (Harry, 2008). ასევე, მშობლების მონაწილეობაზე გავლენას ახდენს ის, თუ როგორი დატვირთვა აქვს საზოგადოებაში ისეთ ცნებებს, როგორებიცაა დამოუკიდებლობა, თანასწორობა და თვითგამორკვევა. ამერიკულ და ევროპულ საზოგადოებებში ამ ცნებებს განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება, თუმცა ზოგიერთ კულტურაში ოჯახურ ურთიერთობებს და კოლექტივისტურ საზოგადოებრივ ღირებულებებს მეტი გავლენა აქვს ადამიანების ქცევაზე.

შეზღუდული შესაძლებლობის განსხვავებული გაგება და განსხვავებული საზოგადოებრივი ღირებულებები ქმნის განსხვავებულ ხედვას იმის შესახებ, თუ რა არის შშმ ბავშვებისთვის „საკუთესო“ სასწავლო გარემო და, ზოგადად, ცხოვრებისეული გზა. იქ, სადაც შეზღუდული შესაძლებლობა განიხილება როგორც სამედიცინო და სოციალურ სფეროსთან დაკავშირებული საკითხი, დიდ მნიშვნელობას ანიჭებენ ბავშვის განვითარების დარღვევის ადრეულ იდენტიფიკაციას და მისთვის საჭირო მომსახურებების რაც შეიძლება ადრეულ ეტაპზე მიწოდებას, რათა მაქსიმალურად განვითარდეს ბავშვის პოტენციალი და მან შეძლოს საკუთარი უნარების რეალიზება. მაგალითად, როგორც Shepherd და კოლეგები აღნიშნავენ, ამერიკელი მასწავლებლის ხედვა იმის შესახებ, რომ შშმ ბავშვმა უნდა მოახერხოს დამოუკიდებელი ცხოვრების უნარების განვითარება ისე, რომ მან ზრდასრულობისას მშობლებისგან დამოუკიდებლად იცხოვროს, შეიძლება მიუღებელი იყოს იმ კულტურის წარმომადგენელი მშობლისთვის, სადაც უფრო მეტად კოლექტივისტურ ღირებულებებს იზიარებენ; მათ განსხვავებული ხედვა აქვთ შშმ შვილის ცხოვრებისეული გზის შესახებ. შესაბამისად, სხვადასხვა კულტურულ-სოციალური გარემოს წარმომადგენლებისთვის შეხედულება შვილის განათლების შესახებ მნიშვნელოვნად განსხვავებული იქნება (Shepherd et al., 2017). შშმ ბავშვის მშობლებისა და სკოლის პერსონალის ურთიერთთანამშრომლობა აუცილებლად უნდა ითვალისწინებდეს კულტურული ფაქტორების გავლენას. ეს გარემოება მხედველობაში უნდა მივიღოთ როგორც მშობლებმა, ასევე სკოლამ.

გლობალიზაციის ეპოქაში სულ უფრო მეტი მნიშვნელობა ენიჭება **ენობრივი ბარიერის** გავლენას ადამიანთა სოციალურ ფუნქციონირებაზე – ეს ფაქტორი Shepherd-ს და კოლეგებს დასახელებული აქვთ როგორც მნიშვნელოვანი ბარიერი, რომელიც ხელს უშლის შშმ ბავშვების მშობლების ჩართვას სასწავლო პროცესში (Shepherd et al., 2017). დომინანტური კულტურის ენის არცოდნა ხელს უშლის მშობლებს როგორც საჭირო ინფორმაციის მოძიებაში, ისე სკოლის პერსონალთან კომუნიკაციის დამყარებაში. როგორც შედეგი, ნაკლებია მშობლების ნდობა სკოლისა და, ზოგადად, სოციალური სისტემის მიმართ. ეს ტენდენცია გამოიჩინა საქართველოში ჩატარებულ კვლევებშიც (მახარაძე და სხვებ., 2018; მახარაძე და სხვებ., 2019). როგორც Shepherd და კოლეგები აღნიშნავენ, ისეთ ოჯახებში რომლებშიც მშობლებმა სათანადოდ არ იციან იმ ქვეყნის დომინანტური ენა, რომელშიც ცხოვრობენ, ბავშვების შეზღუდული შესაძლებლობის იდენტიფიცირება გაცილებით უფრო გვიან ხდება და მათ ნაკლები წარმატება აქვთ როგორც სკოლაში, ისე სკოლის შემდგომ ცხოვრებაში (Shepherd et al., 2017).

განსხვავებული კულტურული ფონი და ენობრივი ბარიერი გავლენას ახდენს მშობლის თანამშრომლობის უნარზე. მათ ნაკლები სოციალური და კულტურული კაპიტალი აქვთ იმისთვის, რომ საჭირო ნაბიჯები გადადგან შვილებისთვის საჭირო მომსახურებების მოთხოვნისა და, ზოგადად, მათი უფლებების ადვოკატირების მიმართულებით. იმ შემთხვევაშიც კი, თუ ისინი ადეკვატურ ნაბიჯებს დგამენ თავიანთი შვილების უფლებების დასაცავად, მათი წარმატება მნიშვნელოვნად დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა დამოკიდებულება აქვთ დომინანტურ კულტურაში იმ საკითხების მიმართ, რომლებსაც მშობლები წამოჭრიან (Shepherd et al., 2017).

საქართველოში ჩატარებული კვლევები აჩვენებს, რომ შშმ ბავშვების სასწავლო პროცესში ჩართულობაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს **საზოგადოებაში აჩვენებული დამოკიდებულებები** – მიუხედავად იმისა, რომ ბოლო პერიოდში მნიშვნელოვნად შემცირდა საზოგადოებაში არსებული სტიგმა შშმ პირების მიმართ, კვლავ ჩანს არაადეკვატური დამოკიდებულებები, რომლებიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მშობლის ფსიქოემოციურ მდგომარეობაზე. ასევე, შშმ ბავშვების მშობლები მიუთითებენ მნიშვნელოვან **ფინანსურ პრობლემებზე**, რომელთა დასაძლევად მათ უწევთ რამდენიმე ადგილას მუშაობა და საკმარისი დრო არ რჩებათ, ჯეროვნად ჩაერთონ შვილების სასწავლო პროცესში. ადგილობრივი სფეროს ექსპერტები კი აღნიშნავენ, რომ ბარიერს წარმოადგენს ასევე **მშობლების ახანფორმირებულობა** შვილის მდგომარეობის შესახებ და მათი **დაბალი ცნობიერება** (მახარაძე და სხვებ., 2018; მახარაძე და სხვებ., 2019).

3. მშობლებთან და ოჯახებთან ეფექტური თანამშრომლობის გზები

სკოლასა და ოჯახს შორის თანამშრომლობას თეორიული საფუძვლები აქვს, კერძოდ ის უკავშირდება ეკოლოგიურ სისტემათა თეორიას, რომელიც პირველად ური ბრონფენბრენერმა აღწერა (Bronfenbrenner, 1988). ბრონფენბრენერის მიხედვით, ეკოლოგიური სისტემათა მოდელი ბავშვს განიხილავს როგორც სისტემას, რომელსაც აქვს რთული სისტემური ფონი და მის განვითარებაზე გავლენას ახდენს როგორც ოჯახის შიგნით, ასევე ოჯახის გარეთ არსებული სისტემები. კერძოდ, ამ მოდელის მიხედვით, არსებობს ოთხი ურთიერთდაკავშირებული სისტემა: მიკროსისტემა, რომელიც გულისხმობს უშუალოდ ოჯახს და იმ გარემოს, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს (ეს არის მშობლებისა და და-ძმების ურთიერთობები), მეზოსისტემა წარმოადგენს ორი ან მეტი სისტემის ან ოჯახის გარეთ არსებულ ურთიერთობებს, მაგალითად, სკოლა და თანატოლები; ექსოსისტემა არის იმ თემის კონტექსტი, რომელიც შესაძლოა უშუალოდ არ ზემოქმედებდეს ბავშვზე, თუმცა, გავლენას ახდენდეს მიკროსისტემის ელემენტებზე, მაგალითად, მშობლების ან და-ძმების ურთიერთობებზე; მაკროსისტემა კი არის ფართო სოციალური და კულტურული ფონი, რომელიც აერთიანებს ყველა ჩამოთვლილ სისტემას (Bronfenbrenner, 1988). ეკოლოგიური სისტემა თეორია ინკლუზიურ განათლებას განიხილავს როგორც რთულ პროცესს – შშმ, სსსმ თუ ტიპური განვითარების ბავშვები არიან რთული სოციალური სამყაროს ნაწილი და აუცილებელია სხვადასხვა სისტემაზე /დონეზე არსებული ურთიერთდამოკიდებულებებზე დაკვირვება თითოეულ დონეზე საჭირო ცვლილებების გასატარებლად. ინკლუზიური განათლების წარმატებისთვის კრიტიკულად მნიშვნელოვანია ინდივიდთან დაკავშირებული პროცესების კონტექსტის განხილვა; ეს კი შესაძლებელია მხოლოდ ოჯახების, სკოლისა და საზოგადოების ურთიერთთანამშრომლობით.

მშობლებთან ეფექტური თანამშრომლობა მასწავლებელს საშუალებას აძლევს მეტი გაიგოს მოსწავლის შესახებ: თუ როგორ ცხოვრობს მოსწავლე სკოლის გარეთ, როგორ იქცევა ოჯახში და როგორ ატარებს დროს მეგობრებთან. არაერთმა საერთაშორისო კვლევამ აჩვენა, რომ შშმ/სსსმ ბავშვების შემთხვევაში, სკოლისა და ოჯახის ეფექტურ თანამშრომლობას მნიშვნელოვანი პოზიტიურ გავლენა აქვს ბავშვის აკადემიურ წარმატებებსა და სკოლაში ინტეგრაციის ხარისხზე (მასტროპიერი, 2018). მშობლებთან ეფექტური თანამშრომლობის განვითარებისთვის მასტროპიერი და სკრუგსი მასწავლებლებს შემდეგი რჩევების გათვალისწინებას სთავაზობენ (Mastropieri & Scruggs, 2018):

– იყავით მგრძნობიარე ოჯახების განსხვავებული სტრუქტურისა და ფონის მიმართ: მოსწავლეთა მშობლები ძალიან მრავალფეროვანი ჯგუფია – ისინი მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისგან განათლების დონით, სოციოეკონომიური მდგომარეობით; მიეკუთვნებიან განსხვავებულ, რელიგიურ თუ რასობრივ ჯგუფს; ნებისმიერი მშობლისთვის მასწავლებელმა კეთილგანწყობილი გარემო უნდა შექმნას – უნდა აჩვენოს, რომ მათთან საერთო მნიშვნელოვანი მიზანი აქვს – მშობლების მსგავსად, მას საუკეთესო უნდა მათი შვილისთვის; მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებლის კომუნიკაცია მშობლებისთვის ადვილად გასაგები იყოს. თუ მშობლის განათლება საშუალებას არ იძლევა, მასწავლებელმა თავი უნდა აარიდოს სპეციფიკურ ტერმინებს და ისაუბროს მშობლისთვის გასაგები ენით. თუ მშობელმა კარგად არ იცის ენა ან აქვს სმენის პრობლემები, უმჯობესია, თუ კომუნიკაციაში თარჯიმანი ჩაერთვება. მასწავლებელი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ მშობელი იღებს საჭირო ინფორმაციას იმ შემთხვევაში, თუ მან კარგად არ იცის წერა-კითხვა. დღევანდელ სიტუაციაში ოჯახის ცნება მნიშვნელოვნად არის შეცვლილი და არ შეესაბამება იმ სტერეოტიპულ წარმოდგენას, რომელშიც დედა დიასახლისია და ზრუნავს შვილებზე, მამა კი მუშაობს და ოჯახის მარჩენალია. ეს გარემოება მასწავლებელს კარგად უნდა ესმოდეს და გააზრებული ჰქონდეს, რომ მისი მოსწავლეების უმრავლესობა ასეთ სტერეოტიპულ ოჯახებში არ ცხოვრობს. მშობლის ნაცვლად, მასწავლებელს შესაძლოა თანამშრომლობა მოუწიოს ბავშვის მეურვესთან. მასწავლებელი კარგად უნდა აცნობიერებ-

დეს ოჯახების განსხვავებულ კონფიგურაციას და შეეძლოს მათთან ეფექტური კომუნიკაცია, მიუხედავად მათი „განსხვავებულობისა“.

— შეინარჩუნეთ პოზიტიური კომუნიკაცია – პოზიტიური კომუნიკაციის კარგი საწინდარია მშობლისთვის თავის წარდგენა, სასიამოვნო გაცნობა. უცხოეთში გავრცელებულ პრაქტიკას წარმოადგენს გაცნობითი წერილის გაგზავნა მშობელთან. საქართველოში ეს პრაქტიკა ფართოდ გავრცელებული არ არის – მშობელთა კრებაზე ან სკოლაში ვიზიტისას მასწავლებლის გაცნობა ჩვენს ქვეყანაში მშობლისა და მასწავლებლის გაცნობის ყველაზე გავრცელებულ გზას წარმოადგენს. მასწავლებლისა და მშობლის პირველ სასიამოვნო კომუნიკაციას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს, განსაკუთრებით იმ შემთხვევაში, თუ შემდგომ პრობლემები იჩენს თავს. მშობლები უფრო მეტად განწყობილნი არიან, მასწავლებელთან განიხილონ შვილთან დაკავშირებული პრობლემები თუ მასთან კარგი ურთიერთობა აქვთ. თუ მასწავლებელი მშობელთან კომუნიკაციას იწყებს მხოლოდ მაშინ, როდესაც პრობლემა ჩნდება, მას შეიძლება დარჩეს შთაბეჭდილება, რომ მასწავლებელს მშობლის ნახვა მხოლოდ პრობლემის დროს სურს და ნაკლები სურვილი გაუჩნდეს თანამშრომლობის. მასწავლებლის მშობლებთან კომუნიკაცია მხოლოდ მის შვილთან დაკავშირებით არ შემოიფარგლება – უცხოეთში გავრცელებულია მშობლებთან ბარათების გაგზავნა თხოვნით, ხომ არ შეუძლიათ, როგორც მოხალისე, დაეხმარონ სხვადასხვა საქმიანობის შესრულებაში, ეს შეიძლება იყოს ექსკურსიების ორგანიზება, ქსეროასლების გადაღება და სხვ. თუმცა ხაზი უნდა გაესვას იმას, რომ ამ თხოვნაში კარგად უნდა ჩანდეს, რომ მასწავლებელს ესმის, რომ ზოგიერთი მშობელი შესაძლოა ვერ ჩაერთოს მოხალისეობრივ საქმიანობაში დაკავებულობის ან სხვა მიზეზის გამო – ასეთმა თხოვნებმა უხერხულობა არ უნდა შეუქმნას მშობელს. პოზიტიური კომუნიკაციის კარგ მაგალითს წარმოადგენს ე.წ. „მხიარული ბარათების“ გაგზავნა მშობლებთან, სადაც მათ საქმის კურსში აყენებენ სკოლის ღირსშესანიშნავი მოვლენების შესახებ. ყველაზე ხშირად მშობლებთან კომუნიკაციისას იყენებენ ელექტრონული ფოსტას ან მოკლე ტექსტურ შეტყობინებას. მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი გაერკვეს, კომუნიკაციის რომელი ფორმა ურჩევნია მშობელს და მასთან კომუნიკაციისას სწორედ ეს ფორმა გამოიყენოს.

— ჩააყენეთ საქმის კურსში საშინაო დავალების შესახებ – უცხოეთის ბევრ სკოლას აქვს „დავალებების რვეულის“ პრაქტიკა. მოსწავლეები რვეულში ინიშნავენ დავალებას, მშობელი კი საღამოს ეცნობა და ხელს აწერს. თუ მოსწავლეს დავალება აქ აქვს – ესეც იწერება და მშობელი ხელმოწერით ადასტურებს. ზოგიერთ სკოლაში არსებობს დავალებების ცხელი ხაზი – მშობელს შეუძლია ტელეფონით გაიგოს შვილის საშინაო დავალება ან სკოლის ვებგვერდზე გაიგოს ეს ინფორმაცია. სუპერვიზიის ასეთი დამატებითი გზები, საშუალებას აძლევს მშობელს სრულად იყოს ინფორმირებული და ჩართული შვილის სასწავლო პროცესში და, ამავე დროს, სკოლასთან მუდმივი კომუნიკაციის საშუალება ეძლევა.

— გადანყვიტეთ უთანხმოებები – ზოგჯერ მშობლები მასწავლებლების მიმართ მტრულ დამოკიდებულებას ავლენენ. ასეთი შემთხვევებისთვის მასწავლებლის მზადყოფნა სიტუაციის დარეგულირების კარგი საფუძველია – მასწავლებელი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ იცის, პრობლემა საიდან მოდის და მზად ჰქონდეს მისი თანამშრომლობით მოგვარების გეგმა. ასეთ შემთხვევაში, განსაკუთრებით კარგად მოქმედებს აქტიური მოსმენა და სიტუაციების დეპერსონალიზება. სერიოზული უთანხმოების შემთხვევაში, უკეთესია თუ მასწავლებელი საქმის კურსში ჩააყენებს სკოლას. მშობელთა მტრული განწყობა შეიძლება სხვადასხვა ფაქტორს უკავშირდებოდეს. მნიშვნელოვანია მათი შესწავლა და მშობლისთვის საჭირო მხარდაჭერის უზრუნველყოფა.

— დაეხმარეთ მშობლებსა და ოჯახებს თავი გაართვან შვილის შეზღუდული შესაძლებლობებით გამოწვეულ სტრესს – იმ შემთხვევაში, თუ მასწავლებელი ამჩნევს, რომ მშობელი ვერ ეგუება იმ ფაქტს, რომ მის შვილს შეზღუდული შესაძლებლობა აქვს და ეს მისთვის მუდმივი სტრესის წყაროს წარმოადგენს, მან მშობელი უნდა დააკავშიროს სკოლის ფსიქოლოგს ან სოციალურ მუშაკს. რეკომენდებულია, თუ მშობელი დაესწრება მშობელთა თვითდახმარების ჯგუფის შეკრებებს. ბევრი სკოლა სპეციალურად ამზადებს ბროშურებს განვითარების სხვადასხვა დარღვევის შესახებ, სადაც დეტალურად არის მითითებული საჭირო წყაროები – წიგნები, პუბლიკაციები, საიდანაც მეტს გაიგებენ არსებული მდგომარეობის შესახებ. ასევე მოცემულია ინფორმაცია მათთვის და მათი შვილებისთვის ხელმისაწვდომი მომსახურებების შესახებ.

შეპარდი და კოლეგები გვთავაზობენ მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობის განვითარების ხუთპუნქტიან მოდელს (Shepherd et al., 2017):

— პირისპირ ურთიერთობები – მიუხედავად იმის, რომ ტექნოლოგიური პროგრესი ონლაინშეხვედრების შესაძლებლობების დიდ არჩევანს გვთავაზობს, მეტად მნიშვნელოვანია პირისპირ ურთიერთობები. პირისპირ ჯგუფური შეხვედრებისთვის ოპტიმალურია 5-7-წევრიან ჯგუფებში შეხვედრა.

– პოზიტიური ურთიერთდამოკიდებულება – ჯგუფის წევრებს უნდა აერთიანებდეს საერთო მიზნები და ნორმები; განაწილებული როლები და პასუხისმგებლობები კი გუნდური მუშაობისა და მიზნისკენ ერთად სვლის შესაძლებლობას უნდა იძლეოდეს. თანამშრომლობა აუცილებლად გულისხმობს გუნდურ მუშაობას და ჯგუფური ღირებულებებისა და ნორმების მიხედვით მოქმედებას, ჯგუფის წევრების ერთმანეთზე დამოკიდებულებას.

– სოციალური და ინტერპერსონალური უნარების ეფექტური გამოყენება – მოსმენა და უკუკავშირის მიცემა, პრობლემების გადაჭრა და კონფლიქტების კონსტრუქციულად გადაწყვეტა ჯგუფური მუშაობისა და თანამშრომლობისთვის საჭირო უნარებია; ეს რთული უნარები ყველასთან ერთნაირი არაა. ამიტომ მეტად მნიშვნელოვანია ზრუნვა მათ განვითარებასა და ხელშეწყობაზე. ნებისმიერი ჯგუფის თანამშრომლობის ხარისხს მნიშვნელოვნად განაპირობებს წევრების მზაობა იმისთვის, რომ საუკეთესოდ წარმოადგინონ თავიანთი სოციალური და ინტერპერსონალური უნარები.

– ინდივიდუალური ანგარიშვალდებულება – ნებისმიერი თანამშრომლობა წარმატებულია მაშინ, როდესაც ჯგუფის წევრები იზიარებენ ინდივიდუალურ პასუხისმგებლობას საერთო მიზნებისა და ამოცანებზე, დაკისრებული როლების კარგად შესრულებაზე. მიჩნეულია, რომ ჯგუფური პროცესების შესახებ წევრების ინფორმირება, როგორიცაა, მაგალითად, შეხვედრების დღის წესრიგის თუ ანგარიშების გაზიარება, ზრდის ჯგუფის წევრების ინდივიდუალურ ანგარიშვალდებულებას.

– ჯგუფური მოქმედება და მონიტორინგი – დაბოლოს, წარმატებული თანამშრომლობისთვის დამახასიათებელია ჯგუფის წევრების მზადყოფნა, წარმოადგინონ თავიანთი მუშაობის შედეგები და მიიღონ ჯგუფის წევრების უკუკავშირი. ადამიანები ამ პროცესში უფრო მეტი მონდომებით ერთვებიან, როდესაც ჯგუფში არის კეთილგანწყობილი და ნდობაზე დაფუძნებული ურთიერთობები.

შშმ /სსსმ მშობლებთან მუშაობისას განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება მათ გაძლიერებას. ამ მიმართულებით განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა **მედეგობას**. მედეგობა სხვადასხვანაირად განისაზღვრება. უმრავლესობა ეყრდნობა Waslh (2003) ახსნას, რომელიც მედეგობას განმარტავს, როგორც უნარს, გაუძლო რთულ პერიოდს და განსაცდელიდან უფრო მეტად ძლიერი გამოხვიდე. Waslh მედეგობას შემდეგ ფაქტორებს უკავშირებს: (1) განსაცდელისთვის გარკვეული მნიშვნელობის მინიჭება, (2) სიძლიერისა და პოზიტიური ხედვის შენარჩუნება და (3) სულიერებად რწმენები, რომლებიც ადამიანს ხელს უწყობს რთულ სიტუაციაზე პოზიტიური პერსპექტივის შენარჩუნებაში (Waslh, 2003). მედეგობა ასევე უკავშირდება ოჯახის ისეთ მახასიათებლებს, როგორიცაა მოქნილობა, შეკრულობა (კოჰერენტულობა), კომუნიკაციური და რესურსების გამოყენების უნარები და სოციალური მხარდაჭერის არსებობა (Waslh, 2003). კვლევები, რომლებიც სწავლობენ ოჯახის მედეგობაზე მოქმედ ფაქტორებს, აჩვენებს, რომ ის, თუ რა მნიშვნელობას დებენ ოჯახები ბავშვის შეზღუდულ შესაძლებლობაში, გავლენას ახდენს მათი მედეგობის ხარისხზე – ოჯახები, რომლებსაც შეზღუდული შესაძლებლობის უფრო პოზიტიური აღქმა აქვთ, მეტი მედეგობით ხასიათდებიან. მშობლები, რომლებსაც აქვთ შშმ შვილის უფრო პოზიტიური აღქმა, უკეთ ახერხებენ რესურსების მოძიებასა და შვილის შშმ მდგომარეობით გამოწვეულ სტრესთან გამკლავებას. აქედან გამომდინარე შეიძლება ითქვას, რომ მშობლებსა და სკოლას შორის პოზიტიური თანამშრომლობის განვითარებას შეუძლია დადებითი როლი შეასრულოს ოჯახების მედეგობის გაძლიერებაში. Shepherd და კოლეგები კვლევაზე დაყრდნობით აღნიშნავენ, რომ მშობლებსა და სკოლების პოზიტიური თანამშრომლობით, შშმ /სსსმ მოსწავლეებს უკეთესი შედეგები აქვთ, რაც გავლენას ახდენს მშობლების სტრესის შემსუბუქებაზე; ასევე, მშობლები უფრო მეტად იწყებენ სკოლის, როგორც მნიშვნელოვანი რესურსის განხილვას. ამის საპირისპიროდ, როდესაც მშობლებს სკოლასთან რთული ურთიერთობა აქვთ, ოჯახების სტრესის დონე მატულობს და ისინი უარყოფითად აღიქვამენ სკოლას. Shepherd და კოლეგები ასევე ხაზს უსვამენ სკოლის როლს მშობლებისა და ოჯახების გაძლიერებაში – მასწავლებელმა ყურადღებით უნდა მოისმინოს მშობლების ინდივიდუალური ისტორიები და გაიაზროს ის ფაქტორები, რომლებიც მშობლებს გაძლიერებაში ეხმარებათ და უნდა ეცადოს მათთან ურთიერთობით განამტკიცოს ისინი. მშობლების მედეგობის გაძლიერებაზე დადებით გავლენას ახდენს ისეთი ფაქტორები, როგორებიცაა: მათი ინფორმირებულობა, ადვოკატის როლის შესრულება და პროცესებში ჩართულობა (Shepherd et al., 2017).

შეჯამება

მშობლის მნიშვნელოვანი როლი შვილის საგანმანათლებლო პროცესში არაერთი კვლევით დასტურდება. ეს როლი კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი ხდება შშმ / სსსმ ბავშვის შემთხვევაში, ოჯახი და სკოლა ინფორმაციის ურთიერთგაცვლისა და საერთო ამოცანების დასახვით, თანმიმდევრულად მუშაობენ ბავშვის აკადემიური და სოციალური უნარების განვითარებაზე. თუმცა,

სკოლისა და ოჯახის თანამშრომლობა ყოველთვის ეფექტური არ არის და ამ პროცესს ხელისშემშლელი ფაქტორები აქვს. შშმ ბავშვის მშობელთან ურთიერთობისას მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს ის ემოციური მდგომარეობა, რომელსაც ხშირად მშობლები შვილის შეზღუდული შესაძლებლობის გამო განიცდიან. მშობლები შეიძლება თვალს არ უსწორებდნენ რეალობას და უარყოფდნენ ბავშვის მდგომარეობას. ასევე, ისინი ხშირად ბრაზობენ და წუხან. მშობლებთან თანამშრომლობისას გასათვალისწინებელია მათი კულტურული კონტექსტი – შეზღუდული შესაძლებლობის აღქმას მნიშვნელოვნად განაპირობებს ის, თუ რომელი ფაქტორებით ხსნიან მას; ასევე გასათვალისწინებელია საზოგადოებაში არსებული რწმენები და ღირებულებები. მაგალითად, დასავლურ ინდივიდუალისტურ საზოგადოებაში, სადაც შეზღუდული შესაძლებლობები იხსნება სამედიცინო და სოციალური ფაქტორებით, ადამიანის თავისუფლებასა და დამოუკიდებლობას კი განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება, დამოკიდებულება შშმ პირების განათლებისა და, ზოგადად, ცხოვრების მიმართ მკვეთრად განსხვავება იმ წარმოდგენებისგან, რომლებიც აქვთ კოლექტივისტურ საზოგადოებაში, სადაც შეზღუდული შესაძლებლობა ხშირად რელიგიური პერსპექტივიდან განიხილება. ცხადია, ეს ფაქტორები გათვალისწინებული უნდა იყოს ოჯახსა და სკოლას შორის თანამშრომლობის განვითარებისას. ბოლო პერიოდში შშმ ბავშვების მშობლებთან მუშაობისას დიდი ყურადღება ექცევა მშობლების გაძლიერებას – ამ პროცესში კი მედეგობის ცნებას ცენტრალური ადგილი უჭირავს. მედეგობა განიხილება როგორც ადამიანის უნარი, გაუმკლავდეს რთულ სიტუაციას და განსაცდელიდან კიდევ უფრო ძლიერი გამოვიდეს. შშმ მშობლების მედეგობაზე დადებითად მოქმედებს მათი ინფორმირებულობა და ჩართულობა შვილის უფლებების დაცვაში. სკოლასა და ოჯახს შორის პოზიტიური თანამშრომლობა ზრდის მშობლების მედეგობას.

კითხვები რეფლექსიითვის

1. რა არის ის ძირითადი ემოციური რეაქცია, რომლებსაც ხშირად ამჟღავნებენ შშმ ბავშვის მშობლები შვილის დიაგნოზის გაგებისას?
2. გააანალიზეთ ის ძირითადი ბარიერები, რომლებიც შშმ /სსსმ მოსწავლეების მშობლებს ხელს უშლით ჩაერთონ შვილის სასწავლო პროცესში;
3. რა არის მშობლებთან ეფექტური თანამშრომლობის ძირითადი პრინციპები?
4. რატომ ექცევა მედეგობას დიდი მნიშვნელობა შშმ ბავშვების მშობლებისა და ოჯახების გაძლიერებისას ?

გამოყენებული ლიტერატურა

- Bronfenbrenner, U. (1988) *Interacting systems in human development. Research Paradigms: Present and Future*. Cambridge University Press.
- Harry, B. (2008) *Collaboration with culturally and linguistically diverse families: ideal versus reality: Exceptional Children*, 74 (3) 372-388 .
- Lusa, Lo &Yaoying Xu (2019) *Family, School and Community Partnerships for Students with Disabilities*, Springer.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2018) *The Inclusive Classroom, Strategies for Effective Differentiated Instruction (Sixth Ed.)* Pearson.
- Shepherd, K, G., Kervick C. T., M. D.N (2017) *The Art of Collaboration: Lessons from Families of Children with Disabilities, Studies in Inclusive Education*, Vo. 32.
- Walsh, F. (2003). *Changing families in changing world: Reconstructing family normality*. New-York, NY: Guilford.
- მახარაძე, თ., აბაშიძე, თ., ქიტიაშვილი, ა., მარკოვსკა-მანისტა, უ დალაუბერ-პოლი, ს. (2019). კვლევის ანგარიში – ინკლუზიური განათლების მხარდამჭერი სერვისების გაუმჯობესება, თსუ გამომცემლობა.
- მახარაძე, თ., ჟვანია, ი., და სტივენსონი, ლ. (2018). კვლევის ანგარიში – შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა დასაქმების მხარდამჭერი სოციალური სერვისების გაუმჯობესება. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო (2013) ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში.

თავი 11

სკოლის თანამშრომლობა არსებულ სოციალური სერვისების
მოძიებებთან და საგანმანათლებლო ინსტიტუტებთან

სარჩევი

შესავალი.....	129
1. ბავშვზე ზრუნვის სისტემა და სოციალური სერვისები საქართველოში.....	130
1.1. ხელმისაწვდომი სოციალური სერვისები.....	131
1.2. სერვისის მიმწოდებლები.....	134
1.3. სკოლასა და სერვისებს შორის თანამშრომლობის ფორმები.....	134
2. მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის შესაძლებლობები (Life Long Learning).....	137
3. საერთაშორისო გამოცდილება.....	139
3.1. მაკედონია.....	139
3.2. დიდი ბრიტანეთი.....	140
3.3. ნიდერლანდები.....	142
შეჯამება.....	142
გამოყენებული ლიტერატურა.....	143

შესავალი

თითოეული ადამიანის კეთილდღეობისა და ცხოვრების ხარისხი გარკვეულწილად დამოკიდებულია ოჯახზე, საზოგადოებაზე, სახელმწიფოზე, რომელშიც ვცხოვრობთ. მაგალითისთვის განვიხილოთ ბავშვის კეთილდღეობის საკითხი, კერძოდ, ბავშვზე ზრუნვის თემა, როცა ძირითადი პასუხისმგებლობა ოჯახს აკისრია, თუმცა სახელმწიფოც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს განათლებისა და სოციალური მომსახურების მიწოდების თვალსაზრისით. ამასთან, ზოგ შემთხვევაში, როდესაც სუბიექტური თუ ობიექტური მიზეზების გამო მშობლებს არ შეუძლიათ ბავშვზე ზრუნვა, მთავარი მზრუნველის ფუნქციას სახელმწიფო (მაგალითად, ალტერნატიული სერვისები) ან საზოგადოება (თემზე დაფუძნებული მოვლის სერვისები) ითავსებს.

ქვეყნის განვითარების დონის ზრდის პარალელურად ზრუნვა თანდათანობით სოციალური სერვისის ფორმას იღებს, რომლის ფინანსურ მხარდაჭერას (ცენტრალურ და ადგილობრივ დონეზე) უზრუნველყოფს სახელმწიფო. ხოლო სერვისების მიწოდება, ძირითადად, კერძო სექტორის მეშვეობით ხდება.

ზოგადად, ცხოვრების სხვადასხვა ეტაპზე ნებისმიერი ინდივიდი კეთილდღეობის ერთ-ერთი ან რამდენიმე წყაროთი სარგებლობს, თუმცა თითოეული წყაროს ფარდობითი მნიშვნელობა დამოკიდებულია როგორც მის პირად მდგომარეობაზე (ოჯახური მდგომარეობა, დასაქმების სტატუსი, ფინანსური რესურსები და ა.შ.), ისე ქვეყნის/საზოგადოების განვითარების დონეზე (Baldock, 2007¹).

ზოგადი განათლება ბავშვზე ზრუნვისა და მისთვის მიწოდებული სერვისების მნიშვნელოვანი შემადგენელია. განათლება არის პროცესი, რომელიც შეგნებულად არის მიმართული ადამიანის ფიზიკური, ინტელექტუალური და მორალური უნარ-ჩვევების განვითარებისკენ. სკოლა არის ადგილი, სადაც მოქალაქე უნდა აღიზარდოს,² ზოგადი განათლების შემდგომი პროფესიული და საზოგადოებრივი ცხოვრებისათვის მოემზადოს და, შედეგის სახით, დაეუფლოს ცოდნას.

ბავშვის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული ხარისხიანი განათლება მნიშვნელოვანია როგორც ბავშვისთვის, ასევე საზოგადოების განვითარებისთვის, რადგან განათლებული და უნარების შესაბამისად რეაგირებული, ადამიანები ქმნიან ქვეყნის სტაბილურ მომავალს.

ვინაიდან სკოლა ყოველი წლის დასაწყისში მოსწავლეთა ახალ ნაკადს იღებს, სკოლის ადმინისტრაციას მუდმივად უწევს ახალი გამოწვევების გამკლავება და სიახლეების დანერგვა, იმის გათვალისწინებით, რომ სკოლა ვალდებულია უზრუნველყოს თანაბრად ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო პროცესი, რომლის ფარგლებშიც ყველა მოსწავლე განათლებას იღებს ინდივიდუალური სა-

¹ სოციალური პოლიტიკის ძირითადი საკითხები საქართველოს საზოგადოებრივ საქმეთა ინსტიტუტი, თბილისი, 2014 – გვ. 11.

² საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=87>

განმანათლებლო საჭიროებისა და შესაძლებლობის გათვალისწინებით (კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, პუნქტი უ) – ინკლუზიური განათლება). ხშირად ვაუჩერი, როგორც ფინანსური ინსტრუმენტი (განსაკუთრებით მცირეკონტიგენტიან სკოლებში) არ არის საკმარისი იმისთვის, რომ სკოლამ კანონით დადგენილი ყველა ვალდებულება შესარულოს, მათ შორის, სათანადო კვალიფიკაციის სპეციალისტების (სპეციალური მასწავლებელი, მობილობისა და ორიენტაციის სპეციალისტი, ოკუპაციური თერაპევტი, ენისა და მეტყველების სპეციალისტი, ფსიქოლოგი, ჟესტური ენის თარჯიმანი, ჟესტური ენის სპეციალისტი, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირის ასისტენტი) ჩართვა საგანმანათლებლო პროცესში.

აქედან გამომდინარე, სკოლისთვის გარე რესურსების მობილიზების საუკეთესო გზას სხვადასხვა სერვ ისების მომწოდებლებთან თანამშრომლობა და გაერთიანებული ძალისხმევით საერთო მიზნის მიღწევა წარმოადგენს.

თანამშრომლობისთვის სკოლას უნდა ჰქონდეს მზაობა, აღიაროს ბავშვის განსხვავებული საჭიროებები და, ბავშვის საუკეთესო ინტერესებიდან გამომდინარე, მართოს საგანმანათლებლო პროცესი. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი შესაძლებელია ერთდროულად რამდენიმე მომსახურებას იღებდეს როგორც სასკოლო, ისე სკოლის გარე სივრცეში, რომელიც მისი აკადემიური, სოციალური და დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის საჭირო უნარ-ჩვევებს განვითარებას და საზოგადოების სრულფასოვან წევრად ჩამოყალიბებას ემსახურება.

ასეთ შემთხვევაში აუცილებელია, რომ სკოლაც და სერვისის მიმწოდებელიც მოქმედებდეს კოორდინირებულად და რეგულარულად ცვლიდეს ინფორმაციას ბავშვის მიერ დაძლეული შედეგების თუ გამოწვევების შესახებ, რათა ერთობლივად იქნეს მიღწეული ბავშვის განათლებისა და განვითარების მიმართულებით დასახული მიზნები.

ხშირ შემთხვევაში სკოლებსა და სოციალური სერვისების მიმწოდებელ ორგანიზაციებს სრულად არა აქვთ გააზრებული კოორდინირებული თანამშრომლობის მნიშვნელობა. უფრო მეტიც, ვერ ხედავენ ამ პროცესში საკუთარ როლსა და პასუხისმგებლობას. პრაქტიკაში ვხვდებით მაგალითებს, როდესაც სკოლის ადმინისტრაციის წარმომადგენლებსა და პედაგოგებს აქვთ მოსწავლის დაკარგვის შიში, თუ ის რომელიმე სერვისის მოსარგებლე გახდება, ან პირიქით, სერვისის მიმწოდებელი ხედავს ბენეფიციარის დაკარგვის რისკებს, თუ ის სკოლის სივრცეში სრულად ინტეგრირდება.

მაშინ როდესაც, თანამშრომლობასთან დაკავშირებული საკითხის განხილვისას ორივე მხარის მთავარ სამიზნეს ბავშვი და მასთან დაკავშირებული საჭიროებები უნდა წარმოადგენდეს და მიღებული გადაწყვეტილებაც ბავშვის საუკეთესო ინტერესებიდან უნდა გამომდინარეობდეს.

ამგვარად, სკოლასა და სერვისის მიმწოდებლებს შორის კოორდინაცია არა მარტო ხელს უწყობს ამავე დაწესებულებებს შორის თანამშრომლობის გაძლიერებას, არამედ ორივე მხარეს აძლევს რესურსების გაერთიანების შესაძლებლობას, რაც ბევრად უფრო გრძელვადიან პოზიტიურ შედეგებსაც განაპირობებს როგორც ბავშვისთვის, ისე თითოეული ჩართული მხარისთვის, რადგანაც უფრო მარტივად და ეფექტურად მიიღწევა მიზანი, რაც თითოეულ მათგანს ბავშვის მიმართ აქვს დასახული. ჩართულობა, მონაწილეობა და თანამშრომლობა ხელს უწყობს კულტურის ჩამოყალიბებას, რომელიც სისტემურ სახეს იღებს და ქმნის წინაპირობას მომავალში სხვა მსგავსი საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის საცხოვრებელ ადგილთან ახლოს თანატოლებთან ერთად სწავლისა და ხარისხიანი განათლების მიღების თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველსაყოფად.

საკითხავ მასალაში აღწერილია საქართველოში მცხოვრებ ბავშვებზე ზრუნვის სისტემა, ხელში-საწვდომი სოციალური სერვისები, სკოლასა და სერვისებს შორის თანამშრომლობის ფორმები, მთელი ცხოვრების მანძილზე სწავლის შესაძლებლობები. ასევე განხილულია საერთაშორისო პრაქტიკა და ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში შექმნილი კონკრეტული მაგალითები, რომლებიც ასახავს თანამშრომლობის როგორც უპირატესობას, ისე არაკოორდინირებული მუშაობით მიღებულ უარყოფით შედეგებს.

1. ბავშვზე ზრუნვის სისტემა და სოციალური სერვისები საქართველოში

ბავშვთა კეთილდღეობა, ტერმინის ფართო გაგებით, გულისხმობს სისტემას, რომლის მეშვეობითაც მიიღწევა ბავშვთა დაცვა (Laird & Hartman, 1985). სისტემა, თავის მხრივ, მოიაზრებს პოლიტიკის დოკუმენტებს, პროგრამებს, სერვისებს, დახმარებებს და, ზოგადად, ისეთ პრაქტიკებს, რომლებიც ამცირებს ბავშვებისა და ოჯახების მოწყვლადობას და პასუხობს იმ შესაძლო გამოწვევებს, რომლის წინაშეც შეიძლება ნებისმიერი ბავშვი დადგეს (Lindsey, 2004).

ბავშვთა კეთილდღეობის რეფორმა საქართველოში 1999 წელს დეინსტიტუციონალიზაციის საპილოტე პროგრამით დაიწყო. რეფორმამდე ზრუნვის ყველაზე ეფექტიან ფორმად დიდი ზომის ინსტიტუციები ითვლებოდა. ამ დაწესებულებაში მცხოვრები ბავშვების 90%-ზე მეტი ინსტიტუციებში სიღარიბისა და მისგან წარმოქმნილი პრობლემების, ასევე შეზღუდული შესაძლებლობისა და ოჯახის მხარდაჭერი მომსახურების არარსებობის გამო მოხვდა. რეფორმა აქტიურ ფაზაში 2004 წლიდან შევიდა, როდესაც მთავრობამ ბავშვთა კეთილდღეობაზე პასუხისმგებელი უწყებების რესტრუქტურისა და განახორციელა: დაინერგა ბავშვზე ზრუნვის რეგიონული საბჭოები. 2012-2015 წლებში სისტემა გაფართოვდა და მისი მიზანი არა მხოლოდ დეინსტიტუციონალიზაცია, არამედ საქართველოში მცხოვრები ყველა ბავშვის უფლებების დაცვაზე ზრუნვა გახდა. დღეისათვის სახელმწიფო „ბავშვთა კეთილდღეობის“ ტერმინს ფართო გაგებით იყენებს და მისი მიზანი არა მხოლოდ სახელმწიფო მზრუნველობის ქვეშ მყოფი ბავშვებისათვის მაღალი ხარისხის ალტერნატიული მომსახურებით უზრუნველყოფა, არამედ, ზოგადად, ბავშვიანი ოჯახების მხარდაჭერა და ბავშვთა მიტოვების პრევენციაა (ს. ნამიჭიშვილი, 2015). აღნიშნული მიზნის მისაღწევად ბავშვზე ზრუნვის სისტემის რეფორმის ფარგლებში ბოლო წლებში საქართველოში რამდენიმე სერიოზული ნაბიჯი გადაიდგა. ჩამოყალიბდა მეურვეობისა და მზრუნველობის ორგანოების რეგიონალური საბჭოები შესაბამისი უფლებამოსილების დელეგირებით, გაძლიერდა სოციალური მუშაკების როლი ბავშვზე ზრუნვის სფეროში. შემუშავდა მნიშვნელოვანი საკანონმდებლო ბაზა, საქართველოს პარლამენტის მიერ 2019 წელს მიღებული იქნა ბავშვის უფლებათა კოდექსი¹, რომლის მიზანია ბავშვის კეთილდღეობის უზრუნველყოფა საქართველოს კონსტიტუციის, ბავშვის უფლებათა კონვენციის, მისი დამატებითი ოქმებისა და სახელმწიფოს მიერ აღიარებული სხვა საერთაშორისო სამართლებრივი აქტების ეფექტიანი იმპლემენტაციის ხელშეწყობით და განსაზღვრავს უწყებების უფლებამოსილებას ბავშვის უფლებების დაცვისა და მხარდაჭერის სფეროებში.

კოდექსის თანახმად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვისა და მისი ოჯახის მხარდაჭერის განხორციელებისას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა ეთმობოდეს ბავშვისთვის განათლების, მათ შორის, პროფესიული განათლების, ჯანმრთელობის დაცვისა და რეაბილიტაციის სერვისების უწყვეტ და ეფექტიან ხელმისაწვდომობას, რათა ხელი შეეწყოს ბავშვის სრულყოფილ ინდივიდუალურ განვითარებას და სოციალურ ინკლუზიას (მუხლი 27, პუნქტი 3). აღნიშნულს კი უზრუნველყოფს როგორც სახელმწიფო (ცენტრალური და ადგილობრივ დონეზე), ისე კერძო სექტორი.

საქართველოს მთავრობა ყოველწლიურად ამტკიცებს „სოციალური რეაბილიტაციის და ბავშვზე ზრუნვის სახელმწიფო პროგრამას“, რომლის მიზანია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა, ოჯახურ მზრუნველობას მოკლებული, სოციალურად დაუცველი, მიუსაფარი და მიტოვების რისკის ქვეშ მყოფი ბავშვების ფიზიკური და სოციალური მდგომარეობის გაუმჯობესება, საზოგადოებაში ინტეგრაცია, კრიზისულ მდგომარეობაში მყოფი ბავშვიანი ოჯახების დახმარება, ასევე 18-იდან 21 წლამდე სახელმწიფო ზრუნვის მომსახურებებში მცხოვრები ან ზრუნვიდან გასული ახალგაზდების დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის მომზადება/ხელშეწყობა.

გარდა ცენტრალური სახელმწიფო პროგრამებისა, ადგილობრივი თვითმმართველობები თავიანთ მუნიციპალიტეტებში რეგისტრირებული ბავშვებისათვის, ჯანმრთელობის დაცვის და სოციალური უზრუნველყოფის (ორგანიზაციული კოდი 06 00) პროგრამის ფარგლებში, ითვალისწინებენ ბავშვის განათლებისთვის, განვითარებისა და რეაბილიტაციისთვის საჭირო სერვისების დაფინანსებას.

აღსანიშნავია ისიც, რომ სახელმწიფო ზრუნვის პროგრამების პრიორიტეტები ყოველწლიურად განსაზღვრება და მტკიცდება, ქვეყანაში მიმდინარე პროცესებიდან გამომდინარე. შესაბამისად, ისინი პერიოდულად იცვლება, სერვისების დამატების ან არსებულის მოდიფიკაციის გზით.

1.1. ხელმისაწვდომი სოციალური სერვისები

სახელმწიფო სოციალური პროგრამების ამოცანაა „ბავშვის უფლებათა კოდექსის“ დებულებათა გათვალისწინებით უზრუნველყოს ბავშვის უფლებების დაცვისა და მხარდაჭერის მიზნით იმგვარი ღონისძიებების შესრულება, რომელიც მოიცავს როგორც პრევენციულ, ისე მხარდაჭერით ქვეპროგრამებს და რომელთა განხორციელებისას გათვალისწინებული იქნება ბავშვის საუკეთესო ინტერესი.

პროგრამით გათვალისწინებული ქვეპროგრამებია:²

- კრიზისულ მდგომარეობაში მყოფი ბავშვიანი ოჯახების დახმარების ქვეპროგრამა;
- ბავშვთა ადრეული განვითარების ხელშეწყობის ქვეპროგრამა;

¹ კოდექსის სრული ვერსია ხელმისაწვდომია ლინკზე <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4613854?publication=1>

² სოციალური რეაბილიტაციისა და ბავშვზე ზრუნვის 2021 წლის სახელმწიფო პროგრამა - <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/5077110?publication=0>

- ბავშვთა რეაბილიტაცია/აბილიტაციის ქვეპროგრამა;
- დღის ცენტრებში მომსახურებით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამა;
- დედათა და ბავშვთა თავშესაფრით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამა;
- მინდობით აღზრდის ქვეპროგრამა;
- მცირე საოჯახო ტიპის სახლებში მომსახურებით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამა;
- მიუსაფარ ბავშვთა თავშესაფრით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამა;
- განვითარების მძიმე და ღრმა შეფერხების მქონე ბავშვთა ბინაზე მოვლით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამა;
- მძიმე და ღრმა შეზღუდული შესაძლებლობის ან ჯანმრთელობის პრობლემების მქონე ბავშვთა სპეციალიზებული საოჯახო ტიპის მომსახურების ქვეპროგრამა;
- მზრუნველობამოკლებული ბავშვების რეინტეგრაციის ქვეპროგრამა;
- სახელმწიფო ზრუნვიდან გასული 18-21 წლამდე ახალგაზრდების მხარდაჭერის ქვეპროგრამა;
- სახელმწიფო ზრუნვიდან გასული 18-21 წლამდე ახალგაზრდების საკვები პროდუქტებით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამა.

თითოეული ქვეპროგრამა ხელს უწყობს ბავშვის განვითარებას და მის შესაბამის გარემოში ცხოვრების უზრუნველყოფას. ცალკე შეგვიძლია გამოვყოთ ის ქვეპროგრამები, რომლებიც სკოლასთან ერთად კოორდინირებული მუშაობით ხელს უწყობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების აკადემიური და სოციალური უნარ-ჩვევების გამომუშავებას, ბავშვის დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის მომზადებას და საზოგადოების სრულფასოვან წევრად ჩამოყალიბებას:

- ✓ ბავშვთა ადრეული განვითარების ხელშეწყობის ქვეპროგრამა – სამიზნე ჯგუფს განეკუთვნებიან დაბადებიდან შვიდ წლამდე ასაკის ბავშვები (შვიდი წლის შესრულების თვის ჩათვლით), რომლებსაც აქვთ ბავშვთა პედიატრის/ოჯახის ექიმის, ნევროლოგის ან სხვა ექიმ-სპეციალისტის მიერ გამოვლენილი განვითარების ეტაპების დაყოვნება (მსხვილი და ნატიფი მოტორიკის, კომუნიკაციისა და მეტყველების, სოციალურ-ემოციური და კოგნიტური სფეროების განვითარებისა და ადაპტური ქცევის პრობლემა), შეზღუდული შესაძლებლობა ან ამ მხრივ რისკი, რაც დადასტურებულია ბავშვზე ზრუნვისა და ახალგაზრდების მხარდაჭერის 2021 წლის სახელმწიფო პროგრამის №2.14 დანართში მოცემული ICD-10-ი¹ დიაგნოზებით.

ადრეული განვითარების პროგრამა ეფუძნება საერთაშორისოდ აპრობირებულ მეთოდს და ემსახურება ბავშვის განვითარების ხელშეწყობას. ქვეპროგრამის ამოცანაა ადრეული ინტერვენციის მომსახურების მიწოდების გზით შეზღუდული შესაძლებლობის, განვითარების დარღვევის ან ასეთი რისკის მქონე ბავშვების განვითარების სტიმულირება, სკოლამდელ ან ზოგადასაგანმანათლებლო პროგრამებში ჩართვისა და სოციალური ინტეგრაციის ხელშეწყობა, ბავშვისა და ოჯახის გაძლიერება, შესაძლებლობის შეზღუდვისა და მიტოვების პრევენცია.

ადრეული ინტერვენციის პროცესი მოიცავს დაბადებიდან სამ წლამდე და საჭიროების შემთხვევაში, შვიდ წლამდე ასაკის განვითარების დარღვევის, ან ამ მხრივ რისკის მქონე ბავშვების შეფასებას, მომსახურების დაგეგმვასა და მიწოდებას. მისი მიზანია იდენტიფიცირებული ბავშვების კოგნიტური, მოტორული, კომუნიკაციური და ემოციური განვითარების ხელშეწყობა, განვითარების შეფერხების პრევენცია, მიტოვების პრევენცია, ასევე მათი მშობლების განათლება და გაძლიერება ბავშვის აღზრდა-განვითარების სფეროში.

პროფესიონალები მუშაობენ შინ, ცენტრსა და/ან საბავშვო ბაღში. დგება ინდივიდუალური ჩარევის გეგმა, მაქსიმალურად ეწყობა ხელი ბავშვის სოციალური უნარების განვითარებას. პროგრამაში შესაძლებელია ჩაერთოს განვითარების დარღვევის ან მისი რისკის მქონე ნებისმიერი ბავშვი, რომელსაც აღენიშნება პრობლემები გონებრივი, მოძრაობითი (წვრილი და მსხვილი მოტორიკა), მეტყველების, ქცევითი, სოციალურ და კომუნიკაციის სფეროში. ბავშვის განვითარება ფასდება საერთაშორისოდ აღიარებული ტესტით². ოჯახის წევრები ავსებენ სპეციალურ კითხვარს, რომლის შედეგად გამოვლენილი სპეციალური საჭიროებები გათვალისწინებულია ჩარევის გეგმის შედგენისას. ინდივიდუალური გეგმის შედგენას მშობელი/მომვლელი და პროფესიონალი ახორციელებენ გუნდურად.

- ✓ ბავშვთა რეაბილიტაცია/აბილიტაციის ქვეპროგრამა – ბენეფიციარები არიან 3 წლისა და მეტი ასაკის შეზღუდული შესაძლებლობის სტატუსის მქონე ბავშვები, რომელთაც აქვთ ქვემოთ ჩამოთვლილი მდგომარეობებიდან ერთ-ერთი მაინც: ბავშვთა ცერებრული დამბლა, სპინური კუნთოვა-

¹ ბავშვთა ადრეული ქვეპროგრამის სამიზნე ჯგუფის განსაზღვრისთვის საჭირო კრიტერიუმები (დიაგნოზების კოდები ICD-10-ის მიხედვით): http://ssa.gov.ge/files/01_GEO/Bavshvta-zrunva/07.03.2018.pdf

² Aadhaar Enabled Payment System (AePS) <https://www.npci.org.in/what-we-do/aeaps/product-overview>

ნი ატროფია და მასთან დაკავშირებული სინდრომები, კუნთოვანი დისტროფია, თანდაყოლილი მოპათიები, კუნთების სხვა (მათ შორის, დაუზუსტებელი) პირველადი დაზიანები, ჰემი, პარა და ტეტრაპლეგიის, ცენტრალური ნერვული სისტემის ანთებითი და სისხლძარღვოვანი დაავადებების შედეგები, ანთებითი პოლინეიროპათიების შედეგები, პერიფერიული ნერვული სისტემის სამშობიარო ტრავმის შედეგები; აგრეთვე ამავე მდგომარეობის მქონე შესაძლებლობის შეზღუდვის სტატუსის არმქონე 3 წლამდე ასაკის ბავშვები.

ქვეპროგრამით გათვალისწინებული ღონისძიებები გულისხმობს ბავშვის სპეციფიკურ რეაბილიტაციას და აბილიტაციას, ფიზიკური ჯანმრთელობის გაუმჯობესებას, ადაპტაციური შესაძლებლობების გაძლიერებასა და სოციალური ინტეგრაციის ხელშეწყობას.

მომსახურება ხორციელდება სახელმწიფო პროგრამის ფარგლებში წელიწადში არანაკლებ 22 სეანსისა, რომლის გადანაწილება ხდება ინდივიდუალური საჭიროებების შესაბამისად და მოიცავს პროგრამით განსაზღვრულ ყველა მომსახურებას. სეანსების წლიური გრაფიკი განისაზღვრება მომსახურების მიმწოდებლებთან შეთანხმებით.

- ✓ დღის ცენტრებში მომსახურებით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამა – პროგრამის მოსარგებლებს მიეკუთვნებიან: ბავშვები, რომლებიც იღებენ რეინტეგრაციის შემწეობას; 6-დან 18 წლამდე ასაკის შეზღუდული შესაძლებლობის სტატუსის მქონე ბავშვები, მათ შორის, მძიმე და ღრმა გონებრივი განვითარების შეფერხების მქონე, ასევე ქცევის მნიშვნელოვანი აშლილობით გამოხატული შეზღუდული შესაძლებლობის სტატუსის მქონე ბავშვები და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები.

ქვეპროგრამით განსაზღვრული მომსახურებები არაფორმალური განათლების მიწოდების გზით ხელს უწყობს გარკვეული საჭიროების მქონე ბავშვების, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ოჯახების მხარდაჭერას და ბავშვთა მიტოვების პრევენციას.

ბენეფიციარები ცენტრებში ყოველდღიურად (შაბათ-კვირისა და უქმე დღეების გარდა) იღებენ 6 საათიან მომსახურებას, მათი ცენტრში გატარებული მინიმალური დრო არ უნდა იყოს 3 საათზე ნაკლები. 6 საათამდე მომსახურებისას ისინი უზრუნველყოფილი არიან ორჯერადი კვებით. სასკოლო ასაკის ბავშვები სკოლასთან შეთანხმებითა და მათ საჭიროებებზე მორგებული განრიგით ცენტრის მომსახურებაში ჩართული არიან 3 საათის განმავლობაში.

დღის ცენტრის ბენეფიციარებისთვის ასაკის და საჭიროებების გათვალისწინებით, შეთავაზებულია (შემეცნებითი, ემოციური და ფიზიკური) შესაბამისი აქტივობები. ხელი ეწყობა მათი საყოფაცხოვრებო და სახელობო-პროფესიული უნარ-ჩვევების განვითარებას, კულტურულ და სპორტულ-გამაჯანსაღებელ ღონისძიებებში ჩართვას, საჭიროების შემთხვევაში – პირველადი გადაუდებელი სამედიცინო და ფსიქოლოგიური მომსახურების ორგანიზებას, ბენეფიციარის სურვილის შემთხვევაში, ბავშვთა მოხალისეობრივ საქმიანობაში ჩართვას, რაც გულისხმობს ბავშვის მიერ ნებაყოფლობით და უანგაროდ საზოგადოებისთვის სასარგებლო საქმიანობას.

დღის ცენტრის მომსახურება დამატებით მოიცავს: ა) ბენეფიციართა ცენტრებში მიყვანისა და შინ დაბრუნების ორგანიზებას; ბ) ექსთენიანი ინდივიდუალური მომსახურების გეგმის შედგენას, განხორციელებასა და პერიოდულ განახლებას მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ, რომლის შედგენაში ჩართულნი არიან: პედაგოგი ან/და ფსიქოლოგი ან/და ოკუპაციური თერაპევტი, დამხმარე ასისტენტი და ბენეფიციარი/მისი კანონიერი წარმომადგენელი; გ) დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის საჭირო უნარებისა და სოციალური ინკლუზიის განვითარების ხელშეწყობას, ინკლუზიური პროფესიული განათლების მხარდაჭერი აქტივობების დაგეგმვა-განხორციელებას; დ) ფიზიკური გარემოს ადაპტირებასა და შესაბამისი მატერიალურ-ტექნიკური ბაზით აღჭურვას (მათ შორის ადაპტური ავეჯი/ნივთები); ე) მშობელთა ჩართულობის ხელშეწყობის გეგმის შედგენა-განხორციელებას; ზ) სოციალური მუშაკის ჩართვას და მეურვეობა-მზრუნველობის ტერიტორიული ორგანოსთვის ინფორმაციის მიწოდებას იმ შემთხვევების შესახებ, როდესაც ბენეფიციარის ჯანმრთელობის მდგომარეობა და განვითარება იძლევა შესაძლებლობას მიიღოს განათლება ზოგადსაანმანათლებლო დაწესებულებაში, თუმცა, მიუხედავად ამისა, არ არის ჩართული საგაკვეთილო პროცესში. მომსახურება ვუჩერული დაფინანსების პრინციპით.

- ✓ მცირე საოჯახო ტიპის სახლებში მომსახურებით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამა – ქვეპროგრამის სამიზნე ჯგუფებია ბავშვთა სააღმზრდელო დაწესებულებაში მცხოვრები ან ჩასარიცხი 6-დან 18 წლამდე ასაკის მზრუნველობამოკლებული ბავშვები, მათ შორის, შეზღუდული შესაძლებლობის სტატუსის მქონე ბავშვები, რომელთა ბიოლოგიურ ოჯახში დაბრუნება, შვილად აყვანა ან მინდობით აღზრდაში განთავსება ვერ ხერხდება. ასევე, ბავშვთა სააღმზრდელო დაწესებულებაში მცხოვრები 18 წლის ასაკს გადაცილებული ზოგადსაანმანათლებლო დაწესებულების მოსწავლეები.

ქვეპროგრამით გათვალისწინებული ღონისძიებები მხარს უჭერს ბავშვების დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის მომზადებას. მცირე საოჯახო ტიპის სახლებში ბავშვები 24 საათის განმავლობაში არიან უზრუნველყოფილი ოჯახთან მიახლოებული გარემოთი, ოთხჯერადი კვებით, სეზონური ტანსაცმლით, ფეხსაცმელითა და პირადი ჰიგიენის ნივთებით. ყველა ბავშვი იღებს სავალდებულო განათლებას, საჭიროების შემთხვევაში ჩართული არიან ინკლუზიური განათლების სისტემაში. სპეციალისტები ბავშვებს უწევენ ფსიქოლოგიურ და სამედიცინო დახმარებას, წვლილი შეაქვთ საზოგადოებაში მათი რეინტეგრაციისთვის აუცილებელი სოციალური უნარ-ჩვევების ჩამოყალიბებაში და ამზადებენ დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის. სურვილის მიხედვით, მოზარდებს აქვთ შესაძლებლობა, მიიღონ პროფესიული განათლება. სპეციალური მოსამზადებელი კურსი უტარდება ყველა იმ ბავშვს, ვისაც სურს სწავლის გაგრძელება უმაღლეს, ან პროფესიულ სასწავლებელში. ბავშვები აქტიურად ერთვებიან ტრენინგებსა და დისკუსიებში ადამიანის უფლებების, ცხოვრების და სოციალური უნარების, ემოციის მართვის, თვითშეფასებისა და კომუნიკაციის შესახებ.

- ✓ აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვთა რეაბილიტაციის ქვეპროგრამა – გულისხმობს აუტიზმის სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვების მოტორული, შემეცნებითი, სოციალური განვითარების, თვითმოვლისა და დამოუკიდებლად ფუნქციონირების უნარების ჩამოყალიბების ხელშეწყობას გამოყენებითი ქცევის ანალიზზე დაფუძნებული თერაპიისა და საჭიროების შემთხვევაში, სენსორული ინტეგრაციის პროგრამისა და მეტყველების თერაპიის კომბინაციით. აღნიშნული მომსახურება ხორციელდება ადგილობრივი მუნიციპალიტეტების პროგრამის ფარგლებში.

1.2. სერვისის მიმწოდებლები

ბავშვზე ზრუნვის ქვეპროგრამებით განსაზღვრული მომსახურების ბენეფიციარებისთვის მიწოდებას ის ორგანიზაციები უზრუნველყოფენ, რომლებსაც საქართველოს ოკუპირებული ტერიტორიებიდან დევნილი, ჯანმრთელობის, შრომისა და სოციალური დაცვის სამინისტროს მიერ მინიჭებული აქვთ სერვისის განხორციელების უფლება. პრაქტიკაში, სერვისის მიმწოდებლებად გვხვდებიან სამოქალაქო ორგანიზაციები, რომლებიც ხშირ შემთხვევაში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა მშობლების ან თავად შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების (DPO) მიერ არიან დაფუძნებული.

გარდა სერვისის მიწოდებისა, სამოქალაქო, მშობელთა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა (DPO) ორგანიზაციები მუშაობენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა და პირთა უფლებების დაცვაზე. ადვოკატირებას უწევენ მნიშვნელოვან საკითხებს, მათ შორის, სერვისების გამრავალფეროვნების და ხელმისაწვდომობის გაზრდასთან დაკავშირებით.

ორგანიზაციები, რომლებიც უზრუნველყოფენ სახელმწიფო პროგრამების ფარგლებში მომსახურების მიწოდებას, ასევე თანამშრომლობენ საერთაშორისო ორგანიზაციებთან, რომელთა ფინანსური მხარდაჭერით ახორციელებენ საპილოტე პროექტებს და ქმნიან ახალ სერვისებს.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ, სამწუხაროდ, დღეისათვის ყველა რეგიონსა და მუნიციპალიტეტში ერთნაირად არ არის ხელმისაწვდომი ზემოთ განხილული სახელმწიფო პროგრამები. უფრო მეტიც, სახეზეა მუნიციპალიტეტები, სადაც მოცემული ჩამონათვალიდან არცერთი სერვისი არ არის ხელმისაწვდომი. მიზეზი სხვადასხვაა, მათ შორის, ბენეფიციარების სათანადო რაოდენობის ან მომსახურების მიმწოდებელი ორგანიზაციების¹ არარსებობა.

1.3. სკოლასა და სერვისებს შორის თანამშრომლობის ფორმები

უდავოა, რომ სკოლის მზადყოფნა ითანამშრომლოს საზოგადოებასთან, სერვისის მიმწოდებელ ორგანიზაციებთან, მშობელთა საინიციატივო ჯგუფებთან, სახელმწიფო თუ კერძო დაწესებულებებთან, დადებითად აისახება არა მხოლოდ მოსწავლის მიერ მიღწეულ წარმატებაზე, არამედ სკოლის განვითარებაზეც.

თუ გავითვალისწინებთ, რომ ზოგადი განათლების შესახებ კანონი და ზოგადი განათლების ეროვნული მიზნების დოკუმენტი სკოლას ანიჭებს უფლებას მიიღოს ავტონომიური გადაწყვეტილება საზოგადოებასთან თანამშრომლობის კუთხით, არ არსებობს არავითარი ფორმალური ბარიერი, რომელიც სკოლას მხარდამჭერ სერვისებთან თანამშრომლობის შესაძლებლობას შეუზღუდავს.

დღეისათვის, გამომდინარე იქედან, რომ არ არსებობს თანამშრომლობის ერთიანი სისტემა, არსებული პრაქტიკა ძირითადად ეყრდნობა ცალკეული თანამშრომლობის მაგალითებს, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა დღის ცენტრებს, სათემო მომსახურებებსა და სკოლებს შორის ბუნებრივად ჩამოყალიბდა.

¹ ინფორმაცია სერვისების განმხორციელებელი სამოქალაქო ორგანიზაციების შესახებ ხელმისაწვდომია ბმულებზე <https://sheaghe.ge/ka> და <http://www.cso.ge/ngo.php>.

თემში არსებული სერვისების შესახებ ინფორმაციის ფლობა და მათთან თანამშრომლობის დამყარება მნიშვნელოვანია თითოეული ბავშვის და მათი ოჯახების კეთილდღეობის უზრუნველსაყოფად. სკოლასა და თემში არსებულ სერვისებს შორის თანამშრომლობა უნდა ეფუძნებოდეს ბავშვის საუკეთესო ინტერესს და ყველა მხარის – ბავშვის, ოჯახის, სერვისის, სკოლის – სურვილსა და მზაობას, კონფიდენციალურობის დაცვით გაცვალონ ინფორმაცია, რათა მაქსიმალურად გათვალისწინონ ბავშვის ინდივიდუალური გამოცდილება, საჭიროებები, შესაძლებლობები და ინტერესები ყველა დაწესებულებაში/გარემოში, რომლითაც ის სარგებლობს, ან სარგებლობდა.

თანამშრომლობის პროცესში მნიშვნელოვანი ინსტრუმენტია ინდივიდუალური სასწავლო, ან სერვისებით სარგებლობის შემთხვევაში, რეაბილიტაცია/აბილიტაციის გეგმა, რომლის შედგენის ვალდებულებაც აქვს როგორც სკოლას, ასევე სერვისის მიმწოდებელ ორგანიზაციებს.

პრაქტიკული გამოცდილება ადასტურებს², რომ დადებითი შედეგის მომტანია, როდესაც სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვის სკოლის პედაგოგი, მის სკოლაში ჩარიცხვამდე ეცნობა კონკრეტული სერვისის ფარგლებში მომზადებულ ინდივიდუალური მუშაობის გეგმას, ცვლის ინფორმაციას მის განხორციელებაში ჩართულ სპეციალისტებთან, იზიარებს მათ რეკომენდაციებს, რათა ახალი გეგმა, რომელსაც ის ბავშვთან მუშაობისას დაისახავს, იყოს შემავსებელი ან ლოგიკური გაგრძელება უკვე განხორციელებული გეგმებისა.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა არის შესაძლებლობა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის, საგანმანათლებლო და სასკოლო აქტივობებში ჩართვისთვის. ის იძლევა საშუალებას მოსწავლის შესაძლებლობების და საჭიროებების შესაბამისად, მისი ძლიერი და სუსტი მხარეების გათვალისწინებით, დაიგეგმოს დროის ის მონაკვეთი, რომელსაც ბავშვი სასკოლო სივრცეში გაატარებს ან დაუთმობს სასწავლო საქმიანობებს სკოლასა თუ სახლში.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული აქტივობები ხელს უწყობს მოსწავლის ჩართულობას არა მხოლოდ სასკოლო ღონისძიებებსა და აკადემიურ პროცესში, არამედ მასში მონაზრება ის აქტივობებიც, რომელთა განხორციელებაც მოსწავლეს სახლსა და თემში უწევს. ასეთი ტიპის აქტივობები, ძირითადად ხელს უწყობს ფუნქციური და სოციალური უნარების გამომუშავებას.

აღსანიშნავია, რომ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა შეიძლება შემუშავდეს ყველა საგანში ან რომელიმე კონკრეტულ საგანში/საგნებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის საჭიროების შესაბამისად.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენაში და მოსწავლის ინდივიდუალურ საგაკვეთილო განრიგის განსაზღვრაში სკოლას დახმარებას უწევს საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის სამინისტროს მულტიდისციპლინური გუნდის³ წევრები.

იმ შემთხვევაში, თუ სკოლაში ჩაირიცხა ბავშვი, რომლისთვისაც რთულად დასაძლევია შესაბამისი კლასისთვის განკუთვნილი მასალა, ჩნდება საჭიროება, რომ მისთვის შეიქმნას ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, სკოლა განსაზღვრავს სამუშაო ჯგუფს (შემდგომში – ისე ჯგუფი), რომელიც უზრუნველყოფს მოსწავლისათვის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებას და ხელს უწყობს მის განხორციელებას. სამუშაო ჯგუფში ერთიანდებიან მშობელი/მშობლები, საგნის მასწავლებლები, სკოლის ადმინისტრაციის წევრი/წევრები, ფსიქოლოგი, ენისა და მეტყველების თერაპევტი, სპეციალური მასწავლებელი, სოციალური მუშაკი, სკოლის ინკლუზიური განათლების კოორდინატორი (თუკი სკოლას ჰყავს ასეთი), ან, ბავშვის საჭიროებიდან გამომდინარე, სხვა მოწვეული სპეციალისტი.

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა იწყება აკადემიური, შემეცნებითი, ქცევითი, ემოციური, მორალური და სხვა მიმართულებით, ბავშვის ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ ინფორმაციის შეგროვებით.

განვიხილოთ მაგალითი, თუ როგორ შეიძლება სკოლისა და მხარდამჭერი სერვისის მიმწოდებელი ორგანიზაციის თანამშრომლობის ასახვა ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმაში: ნინი 7 წლისაა, ის მეორე კლასშია. ნინი უარს ამბობს კითხვაზე და საკლასო დავალებების შესრულებაზე, არ ერთვება საგაკვეთილო აქტივობებში. დამრიგებლის გადმოცემით, ნინის აქვს სწავლასა და ქცევასთან დაკავშირებული სირთულეები. სასწავლო პროცესის საწყის ეტაპზე აღნიშნულ სირთულეებს ის სკოლასთან ადაპტაციის თანმდეგ მოვლენად მიიჩნევდა და ფიქრობდა, რომ გარკვეული დროის გასვლის შემდეგ ნინი მოახერხებდა საკლასო რუტინაში ჩართვას. თუმცა, დავალებების შესრულება და მისი საგაკვე-

² დამხმარე სახელმძღვანელო – სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვთა სკოლაში ტრანზიციის ხელშეწყობა; სკოლაში ტრანზიციის ხელშეწყობის შემთხვევები – https://edec.ge/pdf_img/f6988f08ce38a37084da39d965959781.pdf

³ მულტიდისციპლინური გუნდის ფუნქციას წარმოადგენს: სკოლისთვის, პროფესიული სასწავლებლისთვის და სკოლა-პანსიონისთვის ინკლუზიური განათლების განვითარების პროცესში კვალიფიციური დახმარების გაწევა; სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებისთვის ეფექტიანი სასწავლო სტრატეგიის შემუშავება და საგაკვეთილო პროცესში სწავლა-სწავლების ხარისხის გაუჯობესების ხელშეწყობა – <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4007539?publication=0>

თილო პროცესში ჩართულობა სასწავლო წლის განმავლობაში არ გაზრდილა. ნინის მისი ქცევებით ცდილობს ხელი შეუშალოს გაკვეთილის მიმდინარეობას.

დამრიგებელმა საკითხის განსახილველად მოიწვია მშობლები, რომელთა გადმოცემით, ნინი ძალიან აქტიური და მოძრავი ბავშვია – ბევრს დადის, დარბის, დაძვრება სიმაღლეებზე, მუდმივად ცდილობს ფიზიკურ აქტივობასთან დაკავშირებულ თამაშებში ჩართვას. მშობლების აზრით, ნინის ქცევას საგაკვეთილო პროცესში მის აქტიურ ბუნებასთან არავითარი კავშირში არა აქვს.

დამრიგებლის დაჟინებული მოთხოვნით, ნინის მშობლებმა კონსულტაციისთვის ნეიროფსიქოლოგს მიმართეს. შეფასების შედეგად განისაზღვრა, რომ ნინის აქვს ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი. მისი სასწავლო პროცესში სრულყოფილად ჩართვის მიზნით კი გადაწყდა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა. შეიკრიბა ისგ ჯგუფი შემდეგი შემადგენლობით: მშობლები, დამრიგებელი, ქართული ენის, მათემატიკის, ბუნებისმეტყველების, მუსიკის და სახვითი ხელოვნების მასწავლებლები.

პიხვედივე შეხვედრაზე გადაწყდა, რომ ისგ-ს შედგენაზე პასუხისმგებელი პიხი იქნებოდა კლასის დამრიგებელი, რომელიც ორგანიზებას გაუწევდა ისგ ჯგუფის შეხვედრებს და მათ შორის ინფორმაციის გაცვლას.

ვინაიდან სკოლას ახ ჰყავდა ფსიქოლოგი, ნინის ინდივიდუალური გეგმა მხოლოდ აკადემიური შეფასების საფუძველზე მომზადდა. აქცენტები გადატანილი იქნა იმაზე, თუ *აა* შეუძლია და *აა* შეუძლია. ასევე, ბავშვზე დაკვირვების გზით სპეციალური მასწავლებლის მიერ შეფასდა ის ცვლილებები, რომელთა გათვალისწინებაც შესაძლებელი იყო ბავშვისთვის შეთავაზებულ სასწავლო პროგრამასა და სწავლების სტრატეგიებში.

ისგ ყველა წევრმა მომდევნო შეხვედრებზე ნათლად დაინახა, რომ სხეულოვანი და ხედვისგზით ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებისთვის აუცილებელი იყო ბავშვის ფსიქოლოგიური შეფასება. დამრიგებელმა მოიკვლია მის მუნიციპალიტეტში არსებული სოციალური სერვისები, სადაც ხედვისაწვდომი იყო ფსიქოლოგის მომსახურება. დაუკავშირდა მათ და მშობლებთან შეთანხმებით მოიწვია ფსიქოლოგი ნინის შესაფასებლად.

შეფასება განხორციელდა ბავშვთან ორჯერადი შეხვედრის საფუძველზე სახლსა და სკოლაში. ფსიქოლოგმა შეაფასა ნინის ძლიერი და სუსტი მხარეები. შეფასების პროცესში ნინი იყო მოტივირებული და დაინტერესებული შეხვედრებში მიცემული დავალებით. გამოხატავდა იმპულსურობას, ხშირად ეფანტებოდა ყურადღება ტესტური დავალებების შესრულებისას, თუმცა შეუძლებელი არ იყო მიცემულ დავალების მიმართ მისი ყურადღების გამახვილება. მას სჭირდებოდა ინსტრუქციის რამოდენიმეჯერ გამეორება დავალების არსის გასაგებად.

განახლდა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა,¹ განისაზღვრა მონიტორინგის ვადები და განხორციელებაზე პასუხისმგებელი პიხები. გადაწყდა, რომ წელიწადში, მინიმუმ, ოთხჯერ ჩატარდება ისგ-ს შეხვედრები გეგმის განხორციელების მონიტორინგის და, საჭიროების შემთხვევაში, გეგმაში შესატანი ცვლილებების მიზნით.

ნინისთან მუშაობის მიზანს ნინის ქცევის გამოსწორება კლასში, მითითებების, საკლასო და საშინაო დავალებების შესრულება წარმოადგენს.

ნინის კოგნიტური და აკადემიური უნარების შეფასების შედეგად გამოვლინდა, რომ მას უადვილდება წერისა თუ კითხვის აქტივობის შესრულება, თუკი მისთვის მასალის მცირე ნაწილებად მიწოდება ხდება ან საშუალება ეძლევა დავალების მცირე ნაწილის შესრულების შემდეგ შეისვენოს.

შეფასების შედეგების ანალიზის საფუძველზე, ფსიქოლოგის რეკომენდაციით, განისაზღვრება, რომ ნინის დავალება განსხვავებული ფორმით მიეწოდოს – მცირე ნაწილებად. თითოეულის შესრულების შემდეგ კი ჰქონდეს შესვენების საშუალება და სასურველი ქცევის (დავალებაზე მუშაობა) გამოვლენისთანავე მასწავლებელმა გამოიყენოს დადებითი განმამტკიცებელი, კონკრეტულად კი, შექება. მასწავლებელმა პერიოდულად ნინის საშუალება მისცეს ადგეს და გარკვეულ ფიზიკურ აქტივობაში ჩაერთოს. მაგალითად, მასწავლებელი როცა კლასს წაუკითხავს ტექსტს, ნინიმ მისი ინსტრუქციის შესაბამისად თვალსაჩინოება აჩვენოს კლასს. ყურადღების შენარჩუნებასთან დაკავშირებული სირთულის დასაძლევად კი მასწავლებელი ნინისთან ახლოს უნდა იმყოფებოდეს, ხშირად მიმართოს მას სახელით და დაამყაროს ბავშვთან მხედველობითი კონტაქტი.

ნინის ისგ-ს მომდევნო გადახედვამდე რამდენჯერმე დაესწრო საგაკვეთილო პროცესს ფსიქოლოგი, რათა დაკვირვებოდა, როგორ მუშაობდა მასთან მასწავლებელი და რამდენად ეფექტური იყო ის სტრატეგია, რომელიც განისაზღვრა მასთან მიზნის მიღწევისთვის.

გარდა საგაკვეთილო პროცესზე დასწრებისა, დამრიგებელს ჰქონდა შესაძლებლობა ფსიქოლოგთან საჭიროების შემთხვევაში გავლელ დამატებითი კონსულტაციები, რაც უფრო ეფექტურს და წარმატებულს ხდიდა ნინისთან მუშაობას.

¹ მოსწავლის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის ნიმუში – <http://ncp.ge/ge/inclusive-education/general-part/individualuri-sastsavlo-gegmis-nimushebi>

პრაქტიკაში ვაწყდებით მაგალითებსაც, როდესაც მშობლებს მიუხედავად სკოლის მხრიდან გაწეული კონსულტაციებისა, მაინც უჭირთ აღიარონ თავიანთი შვილების განსხვავებული საჭიროებები. თავის მხრივ ეს ხდება მიზეზი იმისა, რომ ბავშვი ვერ იღებს ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებულ მხარდაჭერ სერვისებს ან დაგვიანებით ერთვება მასში, რაც აღარ იძლევა შესაბამის ეფექტს. ასეთ შემთხვევაში ბუნებრივია, ოჯახის მხრიდან ხელი ეშლება ბავშვის განვითარებას და შესაბამისად, მის მომზადებას დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის.

აქედან გამომდინარე, დიდ მნიშვნელობას იძენს სკოლის და სხვადასხვა მხარდაჭერი სერვისების დროული და კოორდინირებული თანამშრომლობა, რათა გათვალისწინებულ იქნეს ბავშვის საუკეთესო ინტერესები.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ბავშვისთვის, განვითარების ყველა ეტაპზე, ინდივიდუალური გეგმით მუშაობა ეფექტურს ხდის მისთვის უწყვეტი სასწავლო პროცესის შეთავაზებას.

2. მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის შესაძლებლობები (LIFE LONG LEARNING)

მთელი სიცოცხლის განმავლობაში სწავლის (LLL) საგანმანათლებლო პოლიტიკის მიზანია პიროვნებისათვის საგანმანათლებლო მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების ოპტიმალური პირობების შექმნა მთელი სიცოცხლის მანძილზე. შესაბამისად, მსოფლიოს სხვადასხვა ქვეყანაში უწყვეტი განათლების სისტემის დანერგვისათვის არაერთი აქტივობა ხორციელდება.

ამ მიმართულებით მნიშვნელოვანი ცვლილებები დაიწყო 1998 წელს, სორბონის დეკლარაციის ხელმოწერის შემდეგ, სადაც პირველად გაჟღერდა, რომ „ახლოვდება განათლებასა და შრომის პირობებში მნიშვნელოვანი ცვლილებების პერიოდი, როდესაც პროფესიული კარიერის მრავალფეროვნება და მთელი სიცოცხლის განმავლობაში სწავლა აშკარა აუცილებლობად იქცა. მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლა განათლების ხელმისაწვდომობის ზრდის საუკეთესო ინსტრუმენტია.

2005 წელს ბოლონიის დეკლარაციის ხელმოწერის შემდეგ საქართველოს უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებები ვალდებული არიან ბოლონიის პროცესის ძირითადი პრინციპების იმპლემენტაციისა, რომელთაგან „სწავლა მთელი სიცოცხლის მანძილზე“ (Lifelong Learning), უწყვეტი განათლება (Continuing Education) ერთ-ერთი უმთავრესი და, იმავდროულად, საერთო ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცეში ინტეგრაციის ერთ-ერთი პირობაა. ზემოთ აღნიშნულიდან გამომდინარე, საზოგადოების ფართო ფენების, სხვადასხვა სოციალური და ასაკობრივი ჯგუფების მომსახურება, მათთვის „მთელი სიცოცხლის მანძილზე სწავლის“, უწყვეტი განათლების პირობების შექმნა საქართველოს საგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის ერთ-ერთ პრიორიტეტად იქცა.

საქართველოში სავალდებულო განათლება IX კლასით სრულდება. ამ ეტაპზე თითოეული მოსწავლე დგება შემდეგი მნიშვნელოვანი არჩევანის წინაშე: ა) სწავლა გააგრძელოს სრული ზოგადი განათლების მისაღებად და მოემზადოს უმაღლესი ანდა IV-V დონის პროფესიული განათლებისთვის; ბ) სწავლა გააგრძელოს პროფესიულ საგანმანათლებლო დაწესებულებაში III დონის პროფესიულ პროგრამებზე; გ) ამ ეტაპზე შეწყვიტოს სწავლა ან დასაქმდეს.

აქედან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვს სკოლის სივრცეშივე ჩამოუყალიბდეს წარმოდგენა სხვადასხვა პროფესიის შესახებ.

დღეს სკოლებში პროფესიული და კარიერული ორიენტაციის სერვისები სუსტად განვითარებულია. საკითხი კიდევ უფრო კომპლექსური ხდება, თუ ის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის კარიერულ ორიენტაციას ეხება.

სწორედ პროფესიული და კარიერული ორიენტაციების სერვისები არის კიდევ ერთი ნიშა, სადაც სკოლისა და მხარდაჭერი სერვისების მომწოდებელთა შედეგზე ორიენტირებული თანამშრომლობის შესაძლებლობები ნათლად არის გამოკვეთილი.

კარიერული და/ან პროფესიული ორიენტაციისა და დასაქმების სერვისების მიწოდებას არაფორმალური განათლებისა და მხარდაჭერი საქმიანობების საშუალებით სახელმწიფო და კერძო სტრუქტურები უზრუნველყოფენ.

მაგალითად, ქვეყნის მასშტაბით ხელმისაწვდომია მხარდაჭერითი დასაქმების სახელმწიფო პროგრამა², რომელსაც დასაქმების სერვისების სახელმწიფო სააგენტო ხელმძღვანელობს. მომსახურება გულისხმობს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებისთვის ანაზღაურებადი სამუშაოს მოძიებასა და მის შენარჩუნებაში დახმარების გაწევას.

² ინფორმაცია დასაქმების ხელშეწყობის მომსახურებათა განვითარების 2021 წლის სახელმწიფო პროგრამის შესახებ ხელმისაწვდომია ბმულზე <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/5079769?publication=0>

პროგრამის ფარგლებში, დასაქმების დასაქმების კონსულტანტი აქტიურად თანამშრომლობს როგორც დამსაქმებელთან ისე სამუშაოს მაძიებელთან. ის ეხმარება სამუშაოს მაძიებელ პირს, შეაფასოს საკუთარი შრომითი უნარები, ძლიერი და სუსტი მხარეები, განსაზღვროს კარიერული მიზნები და ჩამოაყალიბოს კონკრეტული სამოქმედო გეგმა ამ მიზნების მიღწევისთვის. იგივე კონსულტანტები მუშაობენ დამსაქმებლებთან ვაკანსიების შესახებ ინფორმაციის გაცვლასთან, გასაუბრების ორგანიზებასა და საჭიროების შემთხვევაში დასაქმების ადგილზე კლიმატის მომზადებასთან (თანამშრომლების ინფორმირებას, ფიზიკური გარემოს მომზადებას და ა.შ.) დაკავშირებით.

სააგენტოს დასაქმების მხარდაჭერი პროგრამები მოიცავს დასაქმების სუბსიდირების, სამუშაო ადგილების შენარჩუნების, სამუშაო ადგილების როტაციისა და გადანაწილების ინსტრუმენტებს, რომლებიც ზეგავლენას ახდენენ სამუშაო ძალაზე მოთხოვნის შენარჩუნებასა და/ან გაზრდაზე. მხარდაჭერისა და რეაბილიტაციის პროგრამები გათვლილია საზოგადოების კონკრეტულ ჯგუფებზე, მაშ. შორის 16-29 წლამდე ახალგაზრდებსა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებზე. მათი მიზანია ახალგაზრდებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების ინტეგრირება შრომის ღია ბაზარზე, ასევე დამსაქმებლების მოტივირება, ხელი შეუწყონ ინტეგრაციის პროცესს.

გარდა ამისა, სააგენტო ხელს უწყობს მოკლევადიანი პროფესიული მომზადება-გადამზადების პროგრამების განხორციელებას, რაც, თავის მხრივ, მოიცავს როგორც სამუშაო ადგილზე გადამზადების, ისე ინტეგრირებულ და ხელობის შემსწავლელ პროგრამებს.

სერვისებს პროფესიული მომზადება-გადამზადების და დასაქმების მიმართულებით შრომის ღია ბაზარზე ე.წ. ნაკლებად პრივილეგირებული თემის წარმომადგენლებს სამოქალაქო საზოგადოების ორგანიზაციებიც სთავაზობენ. თუმცა აღსანიშნავია ისიც, რომ ხსენებული ტიპის სერვისები ყველა მუნიციპალიტეტში თანაბრად ხელმისაწვდომი არაა. იმისათვის, რომ მოვიკვლიოთ ინფორმაცია სამოქალაქო საზოგადოების ორგანიზაციების მიერ გაწეული მხარდაჭერი სერვისების შესახებ, ჯერ კარგად უნდა გავერკვეთ რომელი გაერთიანებები მიეკუთვნებიან ამ კატეგორიას და როგორია მათი მუშაობის სპეციფიკა. სამოქალაქო საზოგადოების ორგანიზაციები (არასამმართველო არაკომერციული იურიდიული პირი) წარმოადგენენ სამთავრობო სტრუქტურებისაგან თავისუფალ და დამოუკიდებელ სამართლებრივ სუბიექტებს. ისინი თავის მხრივ კიდევ რამოდენიმე კატეგორიად იყოფიან, კერძოდ: სათემო ორგანიზაციები, ადგილობრივი და საერთაშორისო არასამთავრობო ორგანიზაციები, პროფესიული ასოციაციები, „მოდარაჯე ძაღლის“ (watchdog) ფუნქციის, საქველმოქმედო სტატუსის მქონე ან სერვისის მიმწოდებელი ორგანიზაციები. არსებობენ ასევე მშობელთა გაერთიანებები (ასოციაციები), რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა და პირთა ოჯახის წევრებს აერთიანებენ.

სკოლებისთვის თანამშრომლობის სამიზნედ ძირითადად სერვისების მიმწოდებელი და მშობელთა ორგანიზაციები წარმოადგენენ. საქართველოში ასეთი ორგანიზაციების რიცხვი დღითიდღე იზრდება. მათ მიერ გაწეული სერვისების დაფინანსება ძირითადად სახელმწიფოს მიერ გაცემული ფინანსური რესურსებით ხდება, თუმცა სერვისის ინიცირება და გამართვა უმთავრესად საერთაშორისო ორგანიზაციების დახმარებით მიიღწევა. ასევე გვხვდება შემთხვევებიც, როდესაც ორგანიზაცია სერვისის გასაწევად დაფინანსებას ერთდროულად როგორც სახელმწიფო, ისე საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ გაცემული დახმარების საფუძველზე იღებს.

მაგალითისთვის შეგვიძლია განვიხილოთ წარმატებული თანამშრომლობის ისტორია, რომელიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა დღის ცენტრს, სკოლასა და ბიზნეს სექტორს შორის შედგება: ნიკო 17 წლისაა, ის ცხოვრობს დედასთან, მამასთან და უმცროს დასთან ერთად. ნიკოს აქვს გონებრივი განვითარების შეფერხება. ექვსი წლიდან სარგებლობს დღის ცენტრებში მომსახურებით უზრუნველყოფის ქვეპროგრამით. თავდაპირველად, ირიცხებოდა სკოლაში, მაგრამ სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეების გამო, მშობლების გადაწყვეტილებით, ნიკო სასწავლო პროცესს გამოეთიშა და მხოლოდ დღის ცენტრების მომსახურებას იღებდა. სკოლაში განათლების მიღებაზე მშობლები კატეგორიულ უარს აცხადებდნენ. დღის ცენტრის პროფესიული ორიენტაციის და კარიერის დაგეგმვის სპეციალისტმა დაიწყო მშობელთან აქტიური კომუნიკაცია და მათი დარწმუნება, რომ თუ მათი შვილი საბაზო განათლებას არ მიიღებდა, მას სამომავლოდ პროფესიის დაუფლების და დასაქმების რეალური შესაძლებლობა არ ექნებოდა. ასევე გააცნო საკანონმდებლო ბაზა, რომლის მიხედვითაც მშობლებს არ ჰქონდათ უფლება, შვილისთვის თვითნებურად წაერთვათ განათლების უფლება.

პარალელურად, მუშაობა მიმდინარეობდა ბავშვთან, სკოლის მიმართ ინტერესის გაჩენის მიზნით. ორჯერ მოეწყო ნიკოს ვიზიტი სკოლაში. ის საგაკვეთილო პროცესს დღის ცენტრის კიდევ ერთ ბენეფიციართან ერთად დაესწრო.

წარმატებული მცდელობებისა და გაწეული ძალისხმევის შედეგად, ნიკო 12 წლის ასაკში ჩაირიცხა სკოლაში. აღსანიშნავია, რომ ცენტრში სიარულის დროს გამომუშავებულმა აკადემიურმა და სოციალურმა უნარებმა ნიკოს თავისი ასაკის შესაბამის კლასში ჩარიცხვის კარგი წინაპირობა შეუქმნა. სკოლა ბავშვის საცხოვრებელ ადგილთან ახლოს მდებარეობდა. ნიკო დღის ცენტრის სივრცეში

შეფასდა მულტიდისიპლინური გუნდის მიერ, რომლებმაც შეადგინეს სასწავლო სტრატეგია, მიზნები და ინდივიდუალური რეაბილიტაცია/აბილიტაციის გეგმა. მნიშვნელოვანი იყო, რომ გეგმით გათვალისწინებული მიზნები და აქტივობები თანხვედრაში ყოფილიყო დღის ცენტრის სპეციალისტების მიერ მიმდინარე პერიოდისთვის დასახულ ნიკოსთან მიმართებით განსაზღვრულ მიზნებთან და მათ მისაღწევად დაგეგმილ აქტივობებთან.

სკოლასთან შეთანხმებით შემუშავდა გრაფიკი ისე, რომ ნიკოს ჰქონდა შესაძლებლობა ერთდროულად ესარგებლა სკოლის და დღის ცენტრის მომსახურებით.

ცენტრის პროფესიული ორიენტაციის და კარიერის დაგეგმვის სპეციალისტის და სკოლის პედაგოგების დახმარებით გამოკვეთილ იქნა ნიკოს პროფესიული ინტერესი. ნიკომ დაინტერესება დურგალის პროფესიის მიმართ გამოხატა.

16 წლის ასაკში ნიკომ დაამთავრა საჯარო სკოლის IX კლასი. ის ჩაირიცხა იმავე მუნიციპალიტეტში მოქმედ პროფესიულ სასწავლებელში. ცენტრის კარიერის კონსულტანტის დახმარებით პროფესიული მომზადების კურსის დასრულებისთანავე ნიკო ჩაერთო ანაზღაურებადი სტაჟირების სახელმწიფო პროგრამაში. მას ამით შესაძლებლობა მიეცა, რომ გაეწყო სამუშაოზე დაფუძნებული სწავლება და შედეგად, სრულყოფილად დაუფლებოდა პროფესიას. სტაჟირების პროგრამამ დამსაქმებელს მისცა სტიმული შეექმნა ახალი სამუშაო ადგილი და მისთვის უკვე გამოცდილი კადრი, ნიკო დაესაქმებინა.

3. საერთაშორისო გამოცდილება

ინკლუზია არის განათლების ხარისხის გაუმჯობესების მცდელობა. ბევრი ქვეყანა უკვე ათწლეულებია, რაც ატარებს რეფორმებს განათლების მიმართულებით და ისწრაფვის იქეთკენ, რომ უზრუნველყოს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა სრული ჩართულობა საგანმანათლებლო პროცესებში. ამისთვის ისინი იღებენ შესაბამისი სამართლებრივ დოკუმენტებს და უერთდებიან საერთაშორისო ვალდებულებებს. მიუხედავად, მრავალხრივი ძალისხმევით, იმ ქვეყნებშიც კი, სადაც ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული პროცესები საგრძნობლად წინნასულია, მაინც არსებობს მრავალი ბარიერი ხელმისაწვდომობისა და ხარისხიანი განათლების მიღების თვალსაზრისით. სხვადასხვა ქვეყნას ინკლუზიური განათლების მიმართულებით აერთიანებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა კონვენცია, რომელიც, თავის მხრივ, ეყრდნობა შემდეგს:

- განათლების ფუნდამენტური უფლება;
- პრინციპი, რომელიც დაფუძნებულია მოსწავლეთა კეთილდღეობაზე, ღირსებაზე, დამოუკიდებლობაზე და მათ მიერ საზოგადოებაში შეტანილ წვლილზე;
- განათლების პროცესში ბარიერების აღმოფხვრის უწყვეტი პროცესი;
- სკოლებში კულტურის, პოლიტიკისა და პრაქტიკის რეფორმირება ყველა მოსწავლის ჩართულობით.

ქვემოთ მოცემული სხვადასხვა ქვეყნის მაგალითი ნათლად აჩვენებს, რომ ინკლუზიური განათლების პროცესში მთავარი აქცენტი გადატანილია ბავშვზე და ყველა ხელმისაწვდომი რესურსის გამოყენებით მისი შესაძლებლობების წინ წამოწევაზე, რაც, თავის მხრივ, აუცილებლად მოითხოვს სხვადასხვა დაინტერესებულ მხარესთან თანამშრომლობასა და მათ სავალდებულო ჩართულობას ბავშვის მიერ საგანმანათლებლო მიზნების მიღწევის პროცესში.

3.1. მაკედონია

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვის საკითხს ჩრდილოეთ მაკედონიის რესპუბლიკაში რამდენიმე სტრატეგიული დოკუმენტი არეგულირებს: ეროვნული სტრატეგია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების უზრუნველყოფისთვის 2010-2018 წლები; ჯანმრთელობის ეროვნული სტრატეგია 2016-2020; განათლების სტრატეგია 2016- 2020 წ.წ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენციის რატიფიცირებამ ჩრდილოეთ მაკედონიის რესპუბლიკა დაავალდებულა, ხელი შეუწყოს, დაიცვას და უზრუნველყოს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა ადამიანის უფლებებით სრულყოფილად სარგებლობა და უზრუნველყოს მათი თანასწორობა და ცხოვრების ხარისხის ამაღლება.

ტერმინი ცხოვრების ხარისხი, როგორც წესი, აღწერს ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენენ საზოგადოების ან ინდივიდების საცხოვრებელ პირობებზე, ანუ კონკრეტული ადამიანის ან ადამიანთა ჯგუფის კეთილდღეობის ხარისხზე.

ცხოვრების ხარისხი მრავალგანზომილებიანი ცნებაა, რომელიც მოითხოვს ცხოვრებისეული დონეების აღწერას და მათი ურთიერთდამოკიდებულების განსაზღვრას. ინკლუზიურ განათლებასთან

მიმართებით ცხოვრების ხარისხზე გავლენას ახდენს გარემო, სადაც ბავშვები განათლებას იღებენ. სწორედ ამიტომ, ჩრდილოეთ მაკედონიაში სრულ ინკლუზიად მიიჩნევა, თუ ყველა ბავშვი, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე, განათლებას ძირითად (ჩვეულებრივ) სკოლაში იღებს, მხოლოდ ამისთვის ის შესაძლოა დამატებითი მომსახურებითა და მხარდაჭერით სარგებლობდეს. ქვეყანაში განვითარებული ინკლუზიური განათლების მხარდაჭერით სერვისები შემდეგია:

1. სამართლებრივი დახმარება და უფლებების რეალიზაციაში მხარდაჭერა;
2. დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის ბავშვის მომზადების სერვისი;
3. ფსიქოლოგის დახმარების სერვისი;
4. პერსონალური ასისტენტის დახმარების სერვისი;
5. ინფრასტრუქტურის ადაპტირების სერვისი;
6. პედაგოგთა გადამზადების პროგრამების სერვისი;
7. მშობელთა გადამზადების პროგრამების სერვისი;
8. დღის ცენტრების სერვისი;
9. რესურს ცენტრების სერვისი;
10. მშობელთა გაძლიერებისა და გამოცდილების გაზიარების სერვისები;
11. საგანმანათლებლო ასისტენტის სერვისი;

თითოეულ სერვისზე მშობლების მხრიდან მოთხოვნა თითქმის თანაბარია და ის 6%-7,7%-ამდე მერყეობს. აღსანიშნავია, ისიც რომ სკოლამდელ განათლებაში ჩართული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების პროცენტული წილი ძალიან დაბალია, რაც პირველ რიგში ბავშვებთან მუშაობისთვის საჭირო მატერიალურ-ტექნიკური რესურსების და სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებში სათანადო პირობების არქონით არის გამოწვეული. ასევე დაბალია პედაგოგების კვალიფიკაცია, რაც კიდევ უფრო მეტად ვლინდება მრავალრიცხოვან ჯგუფებში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ჩარიცხვის დროს. სკოლამდელი განათლების სერვისების დაბალი ხარისხის და ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებული პრობლემების გამო სახეზეა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მშობელთა უმუშევრობის მაღალი დონე (Gorika, 2020).

3.2. დიდი ბრიტანეთი

ინკლუზიური განათლებაში „წარმატების“ შეფასებისთვის შემუშავებულია იუნესკოს (2017) სახელმძღვანელო მითითებები, რომელიც კონცეპტუალურად ეყრდნობა მიდგომას: ინკლუზიის უზრუნველყოფა და თანასწორობა განათლებაში. ქვემოთმოცემული ცხრილი ასახავს შეფასების ინდიკატორებს:

კონცეფცია	1.1. ინკლუზია და თანასწორობა წარმოადგენს ზოგად პრინციპებს, რომელიც გამოიყენება სახელმძღვანელოდ ნებისმიერი საგანმანათლებლო პოლიტიკის, გეგმისა და მათი პრაქტიკაში განხორციელების პროცესში; 1.2. ეროვნული სასწავლო გეგმა და მასთან დაკავშირებული შეფასების სისტემები მორგებულია განათლების პროცესში ჩართული ყველა მოსწავლის შესაძლებლობებზე; 1.3. ყველა პარტნიორს, რომელიც მუშაობს მოსწავლეებთან და მათ ოჯახებთან კარგად ესმის და მხარს უჭერს განათლების ეროვნული პოლიტიკის მიზნებს, განათლებაში ინკლუზიის პოპულარიზაციისა და თანასწორობის მიღწევისათვის; 1.4. არსებობს სისტემები, რომლებიც საგანმანათლებლო პროცესში მოსწავლის დასწრებას, ჩართულობას, მიღწევებზე დაკვირვებასა და შეფასებას უზრუნველყოფენ.
პოლიტიკა	2.1. ეროვნულ დონეზე მოქმედი საგანმანათლებლო პოლიტიკის დოკუმენტები მკაცრად უსვამს ხაზს ჩართულობისა და თანასწორობის პრინციპებს; 2.2. უმაღლესი რგოლის მენეჯერები უწევენ ზედამხედველობას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვისა და თანასწორობის საკითხებს როგორც ეროვნულ, ისე სკოლის დონეზე; 2.3. პოლიტიკის მიზნების განვითარებაში ჩართულია მენეჯმენტის ყველა რგოლი, რათა დაინერგოს ინკლუზიური და თანასწორობაზე დამყარებული საგანმანათლებლო პრაქტიკა; 2.4. მენეჯმენტი რეაგირებას ახდენს არაინკლუზიური, დისკრიმინაციული და უთანასწორო საგანმანათლებლო პრაქტიკის შემთხვევებზე და უზრუნველყოფს მათ აღმოფხვრას.

სტრუქტურები და სისტემები	3.1. სოციალურად დაუცველი მოსაწავლეებისთვის ხელმისაწვდომია მაღალი ხარისხის მხარდამჭერი სერვისები; 3.2. მოსწავლესთან და მის ოჯახთან კავშირში მყოფი ყველა სერვისის მიმწოდებელი და დაწესებულება ცდილობს მჭიდრო თანამშრომლობას ინკლუზიური და თანასწორობაზე დაფუძნებული სასწავლო პროცესის უზრუნველსაყოფად; 3.3. ადამიანური და ფინანსური რესურსები ნაწილდება ისე, რომ სარგებელი მიიღონ პოტენციურად მოწყვლადმა მოსწავლეებმა; 3.4. სპეციალურ სკოლებსა და სხვა საგანმანათლებლო დაწესებულებებსა აქვთ ნათლად გამოკვეთილი როლი, საგანმანათლებლო პროცესში თანასწორობისა და ხელმისაწვდომობის უზრუნველსაყოფად.
პრაქტიკა	4.1. სკოლებსა და სხვა საგანმანათლებლო დაწესებულებებს აქვთ სტრატეგიები მათივე თემიდან ყველა მოსწავლის თანაბარი ჩართულობისა და ეფექტიანი მონაწილეობისათვის; 4.2. სკოლები და სხვა საგანმანათლებლო დაწესებულებები დახმარებას უწევენ მოსწავლეებს, რომლებიც მარგინალიზაციის, გარიყულობისა და დაბალი მიღწევების რისკის ქვეშ მოიხზებიან; 4.3. პედაგოგები და დამხმარე პერსონალი მოსამზადებელი ტრენინგის გავლის შედეგად მზად არიან უპასუხონ მოსწავლეთა მრავალფეროვან მოთხოვნებსა და საჭიროებებს; 4.4. თანასწორობასა და თანაბარჩართულობაზე დაფუძნებული ინკლუზიური განათლების პროცესში ჩართულ მასწავლებლებსა და დამხმარე პერსონალს აქვთ უწყვეტი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა.

ინკლუზიური განათლების „წარმატების“ გასაზომად თავდპირველად გამოიყენებოდა მარტივი რაოდენობრივი მეთოდი, როგორც ინკლუზიის ინდიკატორი (Booth & Ainscow, 2011), მოგვიანებით ლაოსში ინკლუზიური განათლების მიმდინარე დონის შესაფასებლად გრიმისა და მისი გუნდის მიერ შემუშავდა შემდეგი 17 ინდიკატორი (Tim Loreman, Chris Forlin, Umesh Sharma, 2014):

1. ყველა მოსწავლე თავს კარგად გრძნობს სკოლაში;
2. ყველა მოსწავლე ერთმანეთს მხარს უჭერს სწავლის პროცესში;
3. ყველა მოსწავლეს ერთნაირად მაღალ დონეზე ემსახურება სკოლის პერსონალი;
4. მასწავლებლები და მშობლები ერთმანეთთან კარგად თანამშრომლობენ;
5. ყველა მოსწავლის მიმართ ვლინდება თანაბარი ზრუნვა და დაფასება;
6. ყველა მოსწავლე გრძნობს რომ მისი მოსაზრებები და შეხედულებები ღირებულია და იმსახურებს ადმინისტრაციის ყურადღებას;
7. ყველა მოსწავლესთვის თანაბრად ხელმისაწვდომია სასწავლო პროცესი;
8. ყველა მოსწავლესთვის ხელმისაწვდომია სკოლის შენობის ნებისმიერი ადგილი;
9. ყველა მოსწავლე ესწრება სასწავლო პროცესს ყოველდღიურად;
10. ყველა მოსწავლე სიამოვნებით მონაწილეობს სასწავლო პროცესში;
11. ყველა მოსწავლე ჩართულია საგაკვეთილო აქტივობებში;
12. ყველა მოსწავლეს აქვს მიღწევები საგნებში თავიანთი ინდივიდუალური შესაძლებლობის შესაბამისად;
13. ყველა მოსწავლე სწავლობს ერთ საგანმანათლებლო სივრცეში;
14. ყველა მოსწავლისთვის ხელმისაწვდომია სამედიცინო მომსახურება მისი საჭიროების შემთხვევაში;
15. სკოლა უზრუნველყოფს, რომ მის თემში მცხოვრები არც ერთი ბავშვი არ რჩება სკოლაში ჩარიცხვისა და სწავლის გარეშე;
16. ყველა მოწყვლადი ბავშვი წარმატებულია სასწავლო პროცესში;
17. სკოლა ქმნის გარემოს, რომელიც ხელს უწყობს ყველა მოსწავლის მიერ სასწავლო პროცესში თანაბარ და ეფექტიან ჩართულობას.,

3.3. ნიდერლანდები:

მიუხედავად იმისა რომ ნიდერლანდებში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა კონვენცია ხელმოწერილ იქნა 2007 წლის 30 მარტს, მისი რატიფიცირება არ მომხდარა 2016 წლის 14 ივნისამდე, რომელიც ძალაში იმავს წლის 14 ივლისიდან შევიდა. სწორედ აქედან იწყება „სისტემაზე მორგებული განათლების“ მიდგომის დანერგვა ნიდერლანდების განათლების, კულტურისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ. ცვლილებები, ერთის მხრივ ახალი საკანონმდებლო ბაზის შექმნას, ხოლო მეორეს მხრივ, იმ ეროვნული კრიტერიუმების გაუქმებას გულისხმობდა, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებისთვის საგანმანათლებლო სერვისებზე დიფერენცირებულ ხელმისაწვდომობას განსაზღვრავდა. კონკრეტულად, სპეციალური განათლების სარვისები დაფუძნებული იყო ისეთ სამედიცინო დიაგნოზებზე, როგორიცაა: ხედვისა და სმენის შეზღუდვა, მეტყველების შეზღუდვა, კოგნიტური უნარების შეზღუდვა, ქრონიკული ავადმყოფობები, ფსიქიკური დარღვევები, ქცევითი სირთულეები და სხვა. გარდა ამისა, შეიცვალა სპეციალურ საჭიროებებზე დაფუძნებული სერვისების დაფინანსების მიდგომა. რეფორმების გარდამავალ ეტაპზე, მშობლებს საშუალება ჰქონდათ თავად აერჩიათ სკოლის ტიპი (სპეციალიზირებული თუ „ჩვეულებრივი“, ე.წ. „მეინსტრიმ“ სკოლა), სადაც ბავშვი განათლებას მიიღებდა. დღეისათვის, მხედველობის მქონე ბავშვების 75% განათლებას ჩვეულებრივ სკოლებში იღებს. სასწავლო პროცესში სრულფასოვანი ჩართულობისთვის ისინი მხარდამჭერი სერვისებით სარგებლობენ, კერძოდ, სწავლობენ ბრაილის შრიფტით, საჭიროების შემთხვევაში ჰყავთ პერსონალური ასისტენტი და სხვ. ქვეყნის მასშტაბით, მხოლოდ მხედველობის, სმენისა და მეტყველების დარღვევის მქონე პირთა მცირე ჯგუფებისთვისაა სპეციალიზირებული სკოლები ხელმისაწვდომი.

თუმცა აღსანიშნავია, რომ ინკლუზიური განათლების ხარისხი ჯერ კიდევ სოციალური და პოლიტიკური დებატების საგანს წარმოადგენს, მიუხედავად სკოლის პედაგოგების, ფსიქოლოგებისა და ადმინისტრაციის მიერ დეკლარირებული პოზიტიური ანგარიშებისა.

2018 წლიდან სამინისტრომ დაიწყო პროგრამის – „შეზღუდვა მოწინააღმდეგეობა“ – განხორციელება, რომელიც მთლიანად კონვენციის მუხლებს დაეფუძნა. ამ პროგრამის ამოქმედებით მთავრობამ სამი მთავარი მიზანი დაისახა:

1. ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებული იმ ბარიერების შესწავლა და აღმოფხვრა, რომლებსაც მოსწავლეები ინკლუზიური განათლების პროცესში აწყდებიან;
2. ინკლუზიური განათლების არსის ძირეული შესწავლა;
3. ინკლუზიურ განათლებასა და ზრუნვის სისტემებს შორის კავშირების გამყარება. მხარდამჭერი სერვისების მიწოდება ხდება სკოლაში, სასწავლო პროცესის პარალელურად და ისინი ბავშვის სოციალურ-ემოციურ და პიროვნულ განვითარებას ემსახურება. ამ სერვისებს შორისაა: ქცევითი (კოგნიტური) თერაპია, ოჯახის თერაპია და სხვა. აკადემიური უნარების სწავლება, როგორიცაა: წერა, კითხვა, საუბარი, მათემატიკა და სხვა საგნები, მთლიანად სკოლის პერეოგატივია. სწორედ პროგრამის: „შეზღუდვა მოწინააღმდეგეობა“ პირველი ორი მიზნის გააზრების საფუძველზე ნიდერლანდების ხელისუფლებამ პრიორიტეტად დაისახა და საჯაროდ განაცხადა სკოლასა და სერვისების მიმწოდებლებს შორის თანამშრომლობის გაძლიერება. სახელმწიფო ხსენებული მხარდამჭერი სერვისების მიწოდებას ფინანსურადაც უზრუნველყოფს.

შეჯამება

სკოლასა და მხარდამჭერი სერვისების მიმწოდებლებს შორის თანამშრომლობის მნიშვნელობის გააზრება და მისი განვითარება ბავშვთა კეთილდღეობისკენ მიმართული პროცესია, რომელიც ბავშვის საუკეთესო ინტერესებს ემსახურება.

ბავშვის განვითარება მრავალმხრივი და ხანგრძლივი პროცესია და ამ პროცესში რამდენიმე მხარე მოწინააღმდეგეობს, მათ შორის მნიშვნელოვანი ადგილი უკავია ოჯახს, სახელმწიფოს, სკოლას – იმისათვის, რომ ბავშვმა დაიმკვიდროს თავისი ადგილი საზოგადოებაში, თავისი უნარებისა და შესაძლებლობების შესაბამისად, ჰქონდეს სრულფასოვნების განცდა, თვითდამკვიდრების უნარი და მოხდეს მისი სოციალიზაცია. სწორედ ასეთი ტიპის თანამშრომლობის შედეგად ბავშვები, იძენენ ისეთ ცოდნასა და უნარებს, რომლებიც საჭიროა სწრაფად ცვალებად, გლობალიზებულ და ტექნოლოგიურად განვითარებულ სამყაროში თვითრეალიზაციისა და სოციალიზაციისთვის.

როგორც ადგილობრივი, ისე საერთაშორისო პრაქტიკიდან ნათლად იკვეთება, რომ განვითარების ნებისმიერ ეტაპზე, ბავშვთა კეთილდღეობა, მათი უფლებების რეალიზაციისთვის შესაბამისი და სრულფასოვანი გარემოს შექმნა, ყოველთვის რჩება, ისეთი საზოგადოების ყურადღების ცენტრში, რომელიც ორიენტირებულია ბავშვთა უფლებების დაცვაზე.

ბავშვის განვითარებაში ჩართული თითოეული მხარის გაერთიანებული ძალისხმევა ზოგავს რესურსს და ავსებს ნაკლოვანებებს. საერთო ჯამში კი, ქმნის უკეთეს შესაძლებლობას ბავშვის განვითარებისთვის.

წარმატებული თანამშრომლობის პრაქტიკა ადასტურებს, რომ ინდივიდუალური მიდგომა მნიშვნელოვანია ბავშვთა განვითარებისთვის და ზრდის პერსპექტივას, რომ მან სრულად შეძლოს თავისი შესაძლებლობების რეალიზება. სკოლებსა და მხარდამჭერ სერვისებს შორის თანამშრომლობა ბავშვის მიერ მიღწეული შედეგებისა თუ გამოწვევების ანალიზის კუთხით ჩართულ მხარეებს ეფექტიანი მუშაობის შესაძლებლობას აძლევს და გრძელვადიან პერსპექტივაში პოზიტიურ შედეგებსაც განაპირობებს როგორც ბავშვისთვის, ისე თითოეული მათგანისთვის. ამასთანავე, ჩართულობის, მონაწილეობის და თანამშრომლობის კულტურის ჩამოყალიბება სისტემურ სახეს იღებს და არის გარანტი იმისა, რომ ყველა ბავშვს მიეცეს თანაბარი შესაძლებლობა, ისწავლოს თანატოლებთან ერთად და მიიღოს ხარისხიანი განათლება, რაც, საბოლოო ჯამში, ხელს უწყობს მის მომზადებას დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის. განათლებული და უნარების შესაბამისად რეალიზებული ადამიანები კი ქმნიან ქვეყნის სტაბილურ მომავალს.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=87>
2. ბავშვის უფლებათა კოდექსი <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4613854?publication=1>
3. სოციალური რეაბილიტაციისა და ბავშვზე ზრუნვის 2021 წლის სახელმწიფო პროგრამა <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/5077110?publication=0>
4. საქართველოს მთავრობის დადგენილება #2, 2021 წლის 8 იანვარი, ქ. თბილისი. დასაქმების ხელშეწყობის მომსახურებათა განვითარების 2021 წლის სახელმწიფო პროგრამის დამტკიცების შესახებ <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/5079769?publication=0>
5. ინტერნეტ პლატფორმა <https://sheaghe.ge/ka>
6. ინკლუზიური განათლება „მოსწავლე, ოჯახი და სკოლა“, თ. პაჭკორია, 2019.
7. ინკლუზიური ადრეული განათლება, საფუძვლები, გაეროს ბავშვთა ფონდი, 2019.
8. ინკლუზიური პროფესიული განათლების გზამკვლევი, 2016.
9. ადრეული ბავშვობა და ტრანზიციის სკოლაში, გზამკვლევი ტრანზიციის პროცესში ჩართული სპეციალისტებისათვის და ოჯახებისათვის, 2019.
10. ბავშვზე ზრუნვის სისტემის რეფორმის ძირითადი მიმართულებები, 2011-2012 წლის სამოქმედო გეგმა, საქართველოს შრომის, ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის სამინისტრო, თბილისი 2010.
11. ადრეული განვითარება და განათლება საქართველოში. ავტორები: ნათია ანდლულაძე, თამარ გაგოშიძე, ია კუტალაძე, განათლების პოლიტიკის და კვლევების ასოციაცია, სექტემბერი, 2020.
12. ბავშვთა კეთილდღეობის სისტემა საქართველოში – სისტემის გაუმჯობესების რეკომენდაციები და განვითარების სამომავლო სტრატეგიები. სადოქტორო ნაშრომი, სალომე ნამიჭიშვილი, თბილისი 2015.
13. ინკლუზიური ადრეული განათლების საფუძვლები, გაეროს ბავშვთა ფონდი (იუნისეფი) 2019.
14. Children with disabilities and their families for better educational inclusion, Porovska Gorica, 2020.
15. Support services for Children with Disabilities and Their Families for Better Education Inclusion, article by Popovska Gorica, 2020 <https://www.researchgate.net/publication/338459112>
16. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education, UNESCO (2017, pp. 17–36) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
17. Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, Booth, T. and Ainscow, M. (2011) Index for Inclusion: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1568212](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1568212)
18. Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature Tim Loreman, Chris Forlin, Umesh Sharma, 2014 <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S1479-363620140000003024/full/html>

თავი 12

რეფერირების სისტემა და მაგალითები

(ქართული და უცხოური გამოცდილება)

სარჩევი

შესავალი.....	145
1. ტრანზიზია სკოლამდელი - დაწესებულებიდან სკოლაში.....	146
2. ადრეული ინტერვენციის როლი ოჯახიდან სკოლაში ტრანზიციის წარმატებით განხორციელებაში.....	149
3. დღის ცენტრის როლი სკოლაში ტრანზიციის წარმატებით განხორციელებაში.....	150
4. ტრანზიზია სკოლიდან მხარდამჭერ სერვისებში და პირიქით.....	151
5. ტრანზიზია საშუალო სკოლიდან უმაღლეს სკოლაში (პროფესიული ან უმაღლესი სასწავლებელი).....	151
6. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის როლი სკოლიდან პროფესიულ ან უმაღლეს განათლებაში ტრანზიციისთვის.....	156
7. საერთაშორისო გამოცდილება.....	157
შეჯამება.....	158
გამოყენებული ლიტერატურა.....	159

შესავალი

ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაციის თანახმად, „ყველა ადამიანს აქვს განათლების უფლება“. საგანმანათლებლო პროცესებში თანაბარი ჩართულობის საკითხს, ზოგადი განათლების კანონის 26-ე მუხლი, შესაბამისი კანონქვემდებარე აქტები და ბრძანებები¹ არეგულირებს.

მიუხედავად იმისა, რომ სამართლებრივი ჩარჩო ქმნის განათლების მიღების შესაძლებლობას ყველა ადამიანისთვის. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ბავშვთა განათლების ხელმისაწვდომობა და თანაბარი ჩართულობა დღესაც მნიშვნელოვან გამოწვევაა ქართული საგანმანათლებლო სისტემისთვის.

ბევრი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების ბავშვი სხვადასხვა მიზეზების გამო ვერ ასრულებს საბაზო განათლების საფეხურს, რის გამოც მათ ეზღუდებათ მომდევნო საგანმანათლებლო საფეხურებზე მონაწილეობა და, შესაბამისად, რჩებიან უფრო მეტად მოუზადებლები დასაქმებისთვის. საგანმანათლებლო საფეხურების წარმატებით გავლისა და დამოუკიდებელი ცხოვრების ეტაპზე გადასვლის საკითხი კი არანაკლებ მნიშვნელოვანია.

განათლების მიზნებიდან გამომდინარე სწავლების პროცესში ყველა ბავშვი განვითარების ინდივიდუალურ და მისთვის უნიკალურ პროცესს გადის, რომლის ფარგლებშიც ერთი ეტაპიდან მეორე ეტაპებზე გადასვლა (ტრანზიზია) უწევს. ასეთი ტიპის ტრანზიციების მაგალითებია: სკოლამდელ დაწესებულებაში ან სკოლაში შესვლა, ერთი საგანმანათლებლო გარემოდან მეორეში გადასვლა, კულტურულ-შემეცნებით ან სპორტულ წრეში ჩართვა და სხვ.

ყოველ ასეთ ტრანზიციას თავისებური განმავითარებელი (ემოციური, ფიზიკური, შემეცნებითი და სხვა) დატვირთვა აქვს და შედეგად, ბავშვი ახალ, საკმაოდ ღირებულ გამოცდილებას იძენს. თუმცა, ამავე დროს შესაძლებელია ტრანზიზია რთული, მტკივნეული და სტრესული აღმოჩნდეს ბავშვისთვის, განსაკუთრებით მაშინ, თუ ის არ იქნება შესაბამისი მხარდაჭერით უზრუნველყოფილი (მ. წულაძე, მ. ხვადაგიანი, 2018).

საგანმანათლებლო პროცესში ტრანზიციის სამ ყველაზე მნიშვნელოვან ეტაპს გამოკვეთენ:

- ა) სახლიდან ან სკოლამდელი დაწესებულებიდან სკოლის დაწყებით საფეხურზე გადასვლას;
- ბ) სკოლის დაწყებითიდან საშუალო საფეხურზე გადასვლას;

¹ ინკლუზიური განათლების დანერგვის, განვითარებისა და მონიტორინგის წესების, აგრეთვე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეთა იდენტიფიკაციის მექანიზმის დამტკიცების თაობაზე <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/4007539?publication=0>

გ) საშუალო სკოლიდან უმაღლეს საფეხურზე (მაგალითად, პროფესიულ სასწავლებელში, კოლეჯში, უნივერსიტეტში) გადასვლას.

ტრანზიციის პროცესი ბავშვისთვის შესაძლებელია ასევე გულისხმობდეს შემდეგს:

- ოჯახიდან ადრეული ინტერვენციის სერვისში და/ან სხვა მომსახურებაში გადასვლას;
- ადრეული ინტერვენციის მომსახურებიდან სკოლამდელ დაწესებულებაში გადასვლას;
- ერთი სკოლამდელი დაწესებულებიდან მეორეში გადასვლას;
- ადრეული ინტერვენციის მომსახურებიდან სკოლაში გადასვლას;
- სხვადასხვა სახის ცენტრებიდან/ სოციალური მომსახურებიდან სკოლაში გადასვლას;
- ერთი სკოლიდან მეორეში გადასვლას;
- ერთიდაიგივე სკოლის ერთი კლასიდან მეორეში გადასვლას;
- პროფესიული სასწავლებლიდან უმაღლეს სასწავლებელში გადასვლას;
- პროფესიული სასწავლებლიდან სამუშაო ადგილზე გადასვლას;

ტრანზიციის პროცესის მიმართ განსაკუთრებით მგრძნობიარეა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი. ასეთ შემთხვევაში როგორც ბავშვისთვის, ისე მისი ოჯახის წევრებისთვის უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭება განათლების თითოეულ ეტაპზე უმტკივნეულოდ გადასვლას, რაც თავის მხრივ ინკლუზიურობის პრინციპზე დაფუძნებულ ტრანზიციას, კერძოდ: ბავშვის ინდივიდუალურ საჭიროებაზე მორგებული მხარდაჭერით სწავლისა და განვითარებისთვის თანაბარი შესაძლებლობების შექმნას გულისხმობს.

1. ტრანზიციის სკოლამდელი დაწესებულებიდან სკოლაში

სკოლამდელი განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის ბავშვთა განათლების სისტემაში არსებულ მნიშვნელოვან რგოლს წარმოადგენს, რამდენადაც ბავშვის განვითარებაში მონაწილე საზოგადოების მიერ დიდი ხანია აღიარებულია, რომ, რაც უფრო ადრე დაიწყება ჩარევა (ინტერვენცია), მით უკეთესი იქნება შედეგები, ვინაიდან სკოლაში ბავშვისთვის სრულიად ახალი, ცხოვრების წინა პერიოდებისგან განსხვავებული, ბევრად უფრო მეტი გამოწვევით სავსე ეტაპი იწყება.

სკოლა არის ადგილი, სადაც ბავშვი მნიშვნელოვან დროს ატარებს. სკოლა, სხვადასხვა პროფესიონალისა და ოჯახის წევრების გუნდური მუშაობით მოსწავლის მიერ წარმატების მიღწევის გარანტი უნდა გახდეს.

საქართველოს კანონით, „ზოგადი განათლების შესახებ“ (მუხლი 6, პუნქტი 6), სკოლის დაწყების ასაკი 6 წელია. მიიჩნევა, რომ ამ დროს ბავშვი გარკვეულწილად უკვე მზადაა სკოლისთვის.

წარსულში გავრცელებული ხედვისაგან განსხვავებით, რომელიც სკოლისათვის მზაობას ძირითადად ბავშვის აკადემიური და შემეცნებითი მზაობით განიხილავდა, დღესდღეობით საერთაშორისოდ აღიარებულია, რომ სკოლისათვის მზაობა ბევრად მეტ კომპონენტს მოიცავს, მაგალითად როგორცაა: ემოციური და სოციალური მზაობა, კომუნიკაციური უნარები, დამოუკიდებელი უნარ-ჩვევები და სხვა. გარდა ამისა, შეიცვალა ე.წ. „მზაობის“ სამიზნეც, რომლის მიხედვითაც, სკოლისათვის მზაობა გულისხმობს არა მარტო ბავშვის, არამედ გარემოსა და საზოგადოების (ოჯახი, მიმღები დაწესებულება) მომზადებას ბავშვის დასახვედრად. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ტრანზიციის შემთხვევაში, სკოლასა და ოჯახს შესაძლებელია განსაკუთრებული მომზადება დასჭირდეს, რაც უმთავრესად სხვადასხვა სექტორებთან და უწყებებთან თანამშრომლობით მიიღწევა.

ბავშვის სკოლაში შესვლა ხშირად ბევრ ცვლილებას უკავშირდება, მათ შორის ისეთს, როგორცაა: უცხო გარემო, ბავშვის მიმართ ოჯახის წევრების მხრიდან გაზრდილი მოლოდინები და მოთხოვნები, ახალი წესები და რუტინა, უცხო ადამიანები, როგორც თანატოლები, ასევე, უფროსი ადამიანები, ახალი კავშირების საჭიროება, ახალი პასუხისმგებლობები მათ შორის მეტი დამოუკიდებლობის თვალსაზრისით და სხვ.

სკოლაში სათანადოდ ხელშეწყობილი ტრანზიციის საგანმანათლებლო პროცესში ბავშვის შემდგომი წარმატების განმაპირობებელია. ბავშვი, რომელიც სკოლას დადებითი გამოცდილებით იწყებს, ახალ გარემოში თავს ბევრად უფრო დაცულად და მშვიდად გრძნობს, მისი გარემოცვის მიმართ მეტ ნდობას ავლენს და სწავლისადმი შედარებით მაღალი მოტივაცია უჩნდება.

სკოლაში ტრანზიციის კრიტიკულ პერიოდად არის მიჩნეული ნებისმიერი ბავშვისთვის, აქედან გამომდინარე ის კიდევ უფრო კომპლექსური და გამოწვევებით სავსე შეიძლება აღმოჩნდეს იმ ბავშვე-

ბისთვის, რომელთაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები გააჩნიათ. სკოლაში შესვლამდე მათ შესაძლებელია:

- არ ჰქონდეთ საკმარისი სკოლამდელი გამოცდილება;
- არ ჰქონდეთ საკმარისად გამომუშავებული თვითმომსახურების და სკოლის გარემოში დამოუკიდებლად ფუნქციონირებისათვის საჭირო უნარ-ჩვევები;
- ჰქონდეთ კომუნიკაციასთან, თვითგამოხატვასთან და ემოციურ სტაბილურობასთან დაკავშირებული სირთულეები;
- ჰქონდეთ სენსორული ინფორმაციის დამუშავების სპეციფიკური სტილი და ამასთან დაკავშირებული სხვა საჭიროებები;
- და სხვა.

გარდა ბავშვისა, მხარდაჭერის საჭიროება შესაძლებელია ჰქონდეს მის ოჯახსაც სხვადასხვა წინაპირობის გამო, მათ შორის:

- არ ფლობდეს სათანადო ინფორმაციას ბავშვის საგანმანათლებლო უფლებებისა და ქვეყანაში არსებული რესურსების შესახებ;
- განიცდიდეს მომეტებულ შფოთვის სკოლაში უსაფრთხო გარემოს საკითხთან დაკავშირებით;
- არ ჰქონდეს ბავშვისა და ან სკოლის მიმართ სათანადო მოლოდინები;
- აწყდებოდეს სირთულეებს ყოველდღიურად ბავშვის სკოლაში ტრანსპორტირების კუთხით;
- არფლობდეს უნარებს სწავლების პროცესში ბავშვისთვის საჭირო მხარდაჭერის უზრუნველსაყოფად; და სხვ.

და ბოლოს, გამოწვევების წინაშე შეიძლება აღმოჩნდეს სკოლაც, მას შეიძლება:

- არ გააჩნდეს კონკრეტული საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მხარდაჭერის გამოცდილება, კომპეტენციები, შესაბამისი ადამიანური/პროფესიული, მატერიალურ-ტექნიკური რესურსი;
- არ ჰქონდეს ბავშვის საჭიროებებზე მორგებული ფიზიკური გარემო;
- არ ჰქონდეს სწორი ხედვა, თუ როგორ შეუწყოს ხელი სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვს;
- არ ფლობდეს საკმარის ინფორმაციას კონკრეტული ბავშვის შესაძლებლობებისა და საჭიროების შესახებ; და სხვ.

ვინაიდან სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვის სკოლაში ტრანზიციას შესაძლოა თან სხვადასხვა ტიპის გამოწვევები ახლდეს, მნიშვნელოვანია მოსამზადებელ ეტაპზე სათანადო მხარდაჭერის უზრუნველყოფა ბავშვისთვის, მისი ოჯახისა და სკოლისთვის.

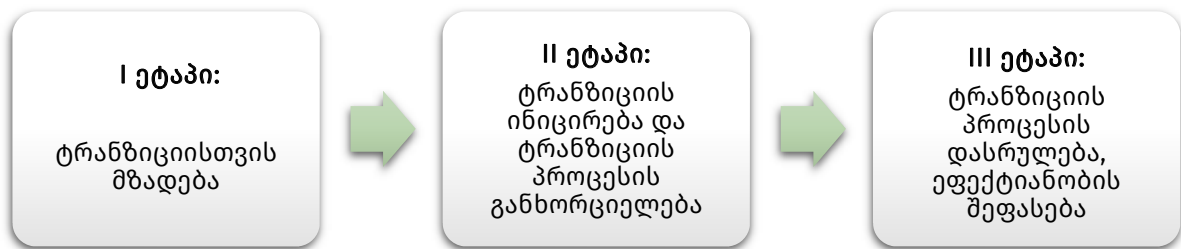
როგორც ზემოთ აღინიშნა, ნებისმიერი ბავშვის, მათ შორის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის სკოლაში ტრანზიცია შესაძლებელია განსხვავდებოდეს ბავშვის წინარე გამოცდილებიდან გამომდინარე, მაგალითად, ბავშვის სკოლაში შესვლის მზაობა შედარებით მაღალია თუ ის ჩართული იყო სკოლამდელი განათლების პროცესში და ასევე იღებდა ადრეული ინტერვენციის მომსახურებას სკოლაში შესვლამდე; მაშინ როდესაც, თუ ბავშვი არასოდეს ყოფილა ჩართული სკოლამდელ განათლებაში, ან ადრეული ინტერვენციის მომსახურებაში, მისთვის სკოლაში შესვლა პირველ გამოცდილებას უკავშირდება, რაც, თავის მხრივ, მეტ სირთულეებთან და გამოწვევების დაძლევისაგან არის დაკავშირებული.

თითოეული მოსწავლის, მათ შორის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის სკოლაში შესვლა მისი ინდივიდუალური საჭიროების შეფასებით იწყება. კვალიფიციური პედაგოგის მთავარ ამოცანას წარმოადგენს მის მოსწავლეებში არსებული განსხვავებული ცოდნისა და უნარების გამოვლენა და თითოეულ მათგანთან განვითარების პროცესის მართვა მათივე ინდივიდუალური შესაძლებლობების გათვალისწინებით.

ამასთან, შესაძლებელია ისიც, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის შეფასება სცდებოდეს სკოლის დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლის ექსპერტულ დონეს (კომპეტენციას). მოსწავლის ასაკისა და მისი აკადემიური, სოციალური, ემოციური, ქცევითი და/ან ფიზიკური შესაძლებლობების შეუსაბამობის აღიარება, არის იმ დამატებითი აკადემიური ან ქცევითი მხარდაჭერის საჭიროების განმსაზღვრელი, რომელიც მას შესაძლებელია სასწავლო პროცესში გაეწიოს. ადამიანური რესურსის მობილიზება, საგანმანათლებლო პროცესში სპეციალური პედაგოგის და სხვა სპეციალისტების ჩართულობა, სათანადოდ ადაპტირებული სასწავლო მასალები, ინვენტარი და აღჭურვილობა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის

უმტკივნეულო ტრანზიციას უწყობს ხელს. გასათვალისწინებელია, რომ სპეციალური საჭიროების ბავშვისთვის რელევანტური (უსაფრთხო, ხელმისაწვდომი) საგანმანათლებლო სივრცის აღმოჩენასა და ამ გარემოს შესაბამისად მომზადებას, შესაძლოა, მეტი დრო და განსხვავებული რესურსების მობილიზება დასჭირდეს (ნ. რუხაძე, ინკლუზიური პროფესიული განათლების გზამკვლევი, 2016 წ.). თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ ბავშვის სკოლაში ტრანზიციის გეგმა, პროცესის ინიცირების პერიოდი, ტრანზიციისთვის საჭირო ადამიანური და მატერიალური რესურსი, ინდივიდუალური ბავშვის შემთხვევაში განსხვავებულია.

რაც შეეხება ტრანზიციის პროცესს, ის პირობითად შეგვიძლია სამ ძირითად ეტაპად დავყოთ, რომლებიც სხვადასხვა ვადებს, განსხვავებულ აქტივობებსა და პროცედურებს გულისხმობს.



ტრანზიციის ყველა ეტაპი უწყვეტად უნდა იყოს დაკავშირებული ერთმანეთთან და მთელი ამ პროცესის მანძილზე შესაბამისი მხარდაჭერით უნდა უზრუნველყოფდეს ბავშვს.

ტრანზიციის ინიცირება, სკოლამდელი განათლების დაწესებულებამ თუ მხარდამჭერმა მომსახურებამ შეიძლება იმ მომენტიდან დაიწყოს, როდესაც ბავშვი აღნიშნულ საგანმანათლებლო გარემოში თუ მომსახურებაში ხვდება. რეკომენდებულია, რომ ტრანზიციის პროცესის ინიცირება სკოლაში შესვლამდე, სულ მცირე, 12 თვით ადრე მაინც მოხდეს, ვინაიდან, ერთი მხრივ, მოსალოდნელი ცვლილებებისა და ახალ გარემოში მოსახვედრად მზადება მანამ უნდა დაიწყოს, სანამ ბავშვი აღნიშნული ცვლილებების პირისპირ აღმოჩნდება;

ხოლო, მეორე მხრივ, ყველა ბავშვისთვის ტრანზიციის პროცესი ინდივიდუალურია და, აქედან გამომდინარე, ზუსტი ხანგრძლივობის წინასწარ განსაზღვრა შეუძლებელია. შესაბამისად, ტრანზიციის პროცესში მონაწილე პირებმა/მხარეებმა უნდა იმოქმედონ გონივრული მისადაგების პრინციპით და ინდივიდუალური საჭიროებების შესაბამისად უნდა განსაზღვრონ ტრანზიციის დაწყებისა და დასრულების დრო.

ტრანზიციის პროცესისათვის შედარებით ხანგრძლივი დროის დათმობა განსაკუთრებით იმ შემთხვევებშია აუცილებელი, როდესაც ბავშვის, ოჯახის და/ან სკოლის განსაკუთრებული მომზადებაა საჭირო. მაგალითად: აუცილებელია სკოლის ფიზიკური გარემოს ადაპტაცია, მასწავლებლის გადამზადება რათა დაეუფლოს ჟესტურ ენას, დამხმარე სპეციალისტების პროფესიული გაძლიერება, ბავშვისთვის კომუნიკაციის ალტერნატიული ფორმების შერჩევა და გამოყენების სწავლება, და სხვა. ა. შ. შესაბამისად, რაც უფრო ადრე დაიწყება ბავშვის სკოლაში ტრანზიციასთან დაკავშირებული საჭიროებების შეფასება, მით უფრო მეტი დრო იქნება წინა მოსამზადებელი სამუშაოებისთვის.

რაც შეეხება პროცესის დასასრულს, აღსანიშნავია, რომ ტრანზიციის ხელშეწყობის პროცესი ბავშვის ახალ გარემოში ფიზიკური გადასვლით არ სრულდება, არამედ ის ბავშვის მიერ ახალ გარემოსთან შეგუებამდე გრძელდება. როგორც წესი, დასრულების ინდიკატორად სკოლის ახალ გარემოსთან ბავშვის შეგუება და საგანმანათლებლო პროცესში წარმატებული ჩართვა განიხილება. ყველა ბავშვი და ოჯახი აღნიშნული შეგუების პროცესს ინდივიდუალური ტემპით, მიღწევებითა და გამონწვევებით გადის.

ტრანზიციასთან დაკავშირებული საჭიროებების შეფასებასა და გასაწევი მხარდაჭერის განსაზღვრაზე (ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმის შედგენა), ძირითადი პასუხისმგებლობა გამშვებ დაწესებულებას ეკისრება (სკოლამდელი განათლების დაწესებულება და/ან ადრეული ინტერვენციის მომსახურება). თავად პროცესი კი მიმღებ დაწესებულებასთან მჭიდრო თანამშრომლობით წარიმართება.

ამ ეტაპზე მნიშვნელოვანია მშობლებთან/ან მეურვეებთან შეხვედრების ორგანიზება. მასწავლებელი წარმოადგენს ბავშვის საჭიროებების შეფასების შედეგებს, მაგალითებს და ჩანაწერებს, რაც ბავშვისთვის დამატებითი დახმარების გაწევის საჭიროებას ადასტურებს. მშობლებს/მეურვეებსა და სკოლამდელი საგანმანათლებლო დაწესებულების პედაგოგებს შორის შეხვედრები ასევე მიზ-

ნად ისახავს, მასწავლებლის მიერ გამოკვეთილი სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეებისა და ქცევითი თავისებურებების გამომწვევი მიზეზების დადგენას.

განსაკუთრებული ყურადღება ექცევა თითოეული ქცევის შესწავლას, რათა არ მოხდეს მათი ტიპური ქცევებთან გაიგივება. მაგალითად, სკოლამდელ დაწესებულებაში ჩარიცხვის პირველ დღეებში ბავშვის ტირილი, რომელიც შესაძლებელია არ იყოს დაკავშირებული მისი ქცევის თავისებურებასთან და მიიჩნევა მისი ასაკის ბავშვისთვის „დასაშვებ“ ქცევად. მასწავლებელი ასევე კარგად შეისწავლის ბავშვის კოგნიტური, ქცევითი და ფიზიკური განვითარების დონეებს.

შესაძლებელია, რომ ზოგიერთი პრობლემა, რომლის გადაჭრასაც მასწავლებელი დღის წესრიგში დასვას, მშობლების ჩართულობით „ადვილად“ მოგვარებად საკითხად იქცეს, იმ შემთხვევაში თუ მასწავლებელი და მშობლები წინასწარ შეთანხმებული სწორად არჩეული სტრატეგიით იმოქმედებენ.

სწორედ ამიტომ, მნიშვნელოვანია მუდმივი კავშირის შენარჩუნება ბავშვის მშობლებთან/ მეურვეებთან მისი ნებისმიერი პროგრესის თუ ცვლილების შესახებ ინფორმაციის გაზიარების მიზნით.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის სკოლაში უმტკივნეულო ტრანზიციისთვის, ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მხარდამჭერ რგოლს ასევე წარმოადგენს ადრეული ინტერვენციისა და დღის ცენტრების მომსახურება, რომელთა რესურსიც ბავშვის სკოლაში ტრანზიციის სასიკეთოდ უნდა იყოს გამოყენებული.

კითხვები, რომლებიც ტრანზიციის პროცესში ისმება არის:

- რამდენად არის ბავშვი მზად ემოციურად და პრაქტიკულად (მაგალითად, თვითმომსახურების უნარ-ჩვევები) ახალ გარემოში ადაპტირებისთვის?
- რამდენად არის ოჯახი მზად სკოლის რუტინასა და სკოლასთან დაკავშირებულ ახალ გამომწვევებთან გამკლავებისთვის?
- რამდენად არის სკოლა მზად (პროფესიული, მატერიალურ-ტექნიკური, მეთოდოლოგიური და სხვა თვალსაზრისით) სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის დასახვედრად და მისი შედეგზე ორიენტირებული ჩართულობის უზრუნველსაყოფად?
- ვის და რა სახით შეუძლია ბავშვის ტრანზიციის პროცესის მხარდაჭერა?

2. ადრეული ინტერვენციის როლი ოჯახიდან სკოლაში ტრანზიციის წარმატებით განხორციელებაში

ალბერტ ბანდურას თეორიის მიხედვით, იმისათვის, რომ ბავშვმა აითვისოს ახალი უნარები ის უნდა:

- დააკვირდეს სხვების ქცევას;
- მოახდინოს ქცევის მენტალური ხატის ფორმირება;
- მოახდინოს ქცევის იმიტაცია (მიმსგავსება);
- პრაქტიკაში გამოიყენოს და ივარჯიშოს აღნიშნულ ქცევაზე;
- ჰქონდეს ქცევის გამეორების მოტივაცია.

ეს კი ნიშნავს, რომ ბავშვს უნდა ჰქონდეს გარემოს მიერ შეთავაზებული ადეკვატური შესაძლებლობა და ხელშეწყობა ახალი უნარების დაუფლებისთვის.

ვიგოტსკის სოცო-კულტურული თეორიის მიხედვით, ბავშვის განვითარების პროცესში კულტურას და სოციალურ ინტერაქციას/ურთიერთობებს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. მისი აზრით, ბავშვების განვითარების ხელშეწყობა ხორციელდება ფორმალური სწავლების გარეშე, როგორც ფორმალურ, ასევე არაფორმალურ გარემოში (სახლი, ეზო, სკოლა, ტრანსპორტი და ა.შ.). აღნიშნულ პროცესში უფროსები მოქმედებენ როგორც დამხმარე პირები, წარმმართველები, რომლებიც ხელს უწყობენ ბავშვის შემეცნებით, ემოციურ თუ სხვა ტიპის განვითარებას.

ვიგოტსკი გამოყოფს ორ ზონას: „განვითარების აქტუალური ზონას“ და „განვითარების უახლოეს ზონას“. „განვითარების აქტუალური ზონა“ მოიაზრებს ბავშვის მიერ დამოუკიდებლად, დახმარების გარეშე შესრულებულ მოქმედებას; ხოლო „განვითარების უახლოეს ზონა“ ბავშვის მიერ სხვათა დახმარებით შესრულებულ მოქმედებას. ამრიგად, განვითარების უახლოეს ზონაში ბავშვს არ შეუძლია გარკვეული ქმედებების დამოუკიდებლად შესრულება, თუმცა ასრულებს სხვათა რელევანტური დახმარებით. სწორედ ამ ზონაშია მნიშვნელოვანი უფროსის, მშობლის, მასწავლებლის როლი განვითარების სტიმულირებისთვის. კრიტიკულად მნიშვნელოვანია უფროსმა შეძლოს წორად განსაზღვროს თუ რა ტიპის დახმარება სჭირდება კონკრეტულ ბავშვს განვითარების ეფექტური ხელშეწყობისთვის.

როდესაც ვსაუბრობთ სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებებზე, აღნიშნული პროცესების ხელშეწყობა შესაძლებელია განსხვავებულად მიმდინარეობდეს. მაგალითად, თუ ბავშვს აქვს რაიმე ტიპის ფიზიკური ან მოტორული შეზღუდვა, მას დამატებითი რესურსი ესაჭიროება გარკვეული უნარების ასათვისებლად ან არსებული შესაძლებლობის ფარგლებში ფუნქციონირებისათვის. მისი ათვისების ტემპი, შესაძლოა, განსხვავებული იყოს, ასევე შეიძლება ბავშვს გარემოს ადაპტირება დასჭირდეს. შესაბამისად, ბავშვის სწავლისა და განვითარების პროცესში უდიდესი როლი ენიჭება მშობლებს, აღმზრდელებს, განათლების სპეციალისტებს და ბავშვის გარემოცვაში მყოფ სხვა ადამიანებს. მნიშვნელოვანია, არა მხოლოდ ფიზიკური ხელშეწყობა, არამედ სათანადო მხარდაჭერის ხარისხი, მიმღებლობა და ა.შ. (მ. ნულაძე, მ. ხვადაგიანი, 2018).

სპეციალური საჭიროების შემთხვევაში ბავშვის განვითარებასთან დაკავშირებით ეფექტიან მხარდაჭერას ადრეული განვითარების ხელშეწყობი სერვისი წარმოადგენენ. აღნიშნული სერვისი აძლიერებს ოჯახებს ბავშვების განვითარების ხელშეწყობაში, ზრდის ბავშვების დამოუკიდებლობის ხარისხს, ხელს უწყობს ბავშვების მომზადებასა და ჩართვას შესაბამის საგანმანათლებლო სისტემაში (ბაღი/სკოლა), რათა თავი იგრძნონ საზოგადოების სრულუფლებიან წევრებად.

3. დღის ცენტრის როლი სკოლაში ტრანზიციის წარმატებით განხორციელებაში

დღის ცენტრის ბენეფიციარებისთვის ასაკის და საჭიროებების გათვალისწინებით, შეთავაზებულია (შემეცნებითი, ემოციური და ფიზიკური) შესაბამისი აქტივობები. ხელი ეწყობა მათი საყოფაცხოვრებო და სახელობო-პროფესიული უნარ-ჩვევების განვითარებას, კულტურულ და სპორტულ-გამაჯანსაღებელ ღონისძიებებში ჩართვას, საჭიროების შემთხვევაში – პირველადი გადაუდებელი სამედიცინო და ფსიქოლოგიური მომსახურების ორგანიზებას, ბენეფიციარის სურვილის შემთხვევაში, ბავშვთა მოხალისეობრივ საქმიანობაში ჩართვას, რაც გულისხმობს ბავშვის მიერ ნებაყოფლობით და უანგაროდ საზოგადოებისთვის სასარგებლო საქმიანობის განხორციელებას. დღის ცენტრის მომსახურება დამატებით მოიცავს: ა) ბენეფიციართა ცენტრებში მიყვანისა და შინ დაბრუნების ორგანიზებას; ბ) ექვსთვიანი ინდივიდუალური მომსახურების გეგმის შედგენას, განხორციელებასა და პერიოდულ განახლებას მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ, რომლის შედგენაში ჩართულნი არიან: პედაგოგი ან/და ფსიქოლოგი ან/და ოკუპაციური თერაპევტი, დამხმარე ასისტენტი და ბენეფიციარი/მისი კანონიერი წარმომადგენელი; გ) დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის საჭირო უნარებისა და სოციალური ინკლუზიის განვითარების ხელშეწყობას, ინკლუზიური პროფესიული განათლების მხარდამჭერი აქტივობების დაგეგმვა-განხორციელებას და სხვა. სწორედ, აქედან გამომდინარე, მხარდამჭერი სერვისები, რომელსაც დღის ცენტრის ტიპის დაწესებულებები აწვდიან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებს, თამაშობენ უდიდეს როლს ბავშვის მიერ ტრანზიციის პროცესის უმტკივნეულოდ გავლის უზრუნველყოფაში.

საყურადღებო პროცესია კლასიდან კლასში ტრანზიციის ან ერთი სკოლიდან მეორე სკოლაში გადასვლის პროცესიც, ვინაიდან აღნიშნული ცვლილებით გამოწვეული სირთულეები, რომლებიც შესაძლოა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისა და მისი ოჯახის დღის წესრიგში დადგეს, განსხვავებულად ტრანზიციის ტიპური შემთხვევებისაგან. შესაბამისად, როდესაც იქმნება ტრანზიციის გეგმა ბავშვისთვის, მასში უნდა იქნეს საზოგადოებაში ინტეგრაციასთან დაკავშირებული მიზნები გათვალისწინებული. მაგალითად, გეგმა შეიძლება მოიცავდეს ნაბიჯებს ბავშვის სოციალური წრის ნაბიჯ-ნაბიჯ გაფართოებასა და მცირე ზომის კლასიდან უფრო დიდ კლასში გადასვლას, რომელშიც ნაკლები რაოდენობით იქნებიან წარმოდგენილნი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები. ვინაიდან ასეთ დროს ბავშვისაგან შეცვლილი გარემო ითხოვს, რომ იყოს უფრო დამოუკიდებელი და თვითორგანიზებული, მას შეიძლება პროცესში დამატებითი სპეციალისტების ჩართვაც დასჭირდეს.

შესაძლებელია იყოს შედარებით რთული შემთხვევებიც, როდესაც ვერც სკოლამდელი დაწესებულება და ვერც სკოლა, დამოუკიდებელი რესურსებითა და მხოლოდ მშობლების დახმარებით ვერ შეძლებს იმ გამოწვევების გამკლავებას, რაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისთვის განათლების თანაბარ და შედეგზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესის ხელმისაწვდომობას უზრუნველყოფს.

თუ პედაგოგი გარკვეული პერიოდის შემდეგ დარწმუნდა, რომ პროცესის მართვა შეუძლებელია საგანმანათლებლო სივრცეში მარტივი ჩარევით, მან დღის წესრიგში უნდა დასვას ბავშვის მხარდამჭერ სერვისებში რეფერირება და მათი ჩართულობით უნდა შეეცადოს საკითხის ბავშვის საუკეთესო

სო ინტერესების სასარგებლოდ გადაწყვეტას. ასეთ შემთხვევაში, სკოლას ენიჭება მნიშვნელოვანი როლი, მოახდინოს ბავშვის უმტკივნეულო ტრანზიცია დამხმარე სერვისებში.

იმ შემთხვევაში, თუ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი ერთდროულად დაკავშირებულია სხვადასხვა სერვისთან ან სპეციალისტთან და ის პარალელურად რამოდენიმე ტიპის მომსახურებას იღებს, აუცილებელია, რომ ყველა რგოლი აქტიურად თანამშრომლობდეს, მოქმედებდეს კოორდინირებულად და რეგულარულად ცვლიდეს ინფორმაციას ბავშვის შესახებ.

ქვეყნის მასშტაბით ხელმისაწვდომია ბავშვზე ზრუნვის ქვეპროგრამებით განსაზღვრული მომსახურებები, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე, სოციალურად დაუცველი, ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელი და/ან მოწყვლადი ბავშვებისთვის არის განკუთვნილი და უზრუნველყოფს მათ მხარდაჭერას საგანმანათლებლო პროცესში თანაბარი ჩართულობისთვის.

4. ტრანზიცია სკოლიდან მხარდამჭერ სერვისებში და პირიქით

როგორც ზემოთ აღინიშნა, სკოლის გარდა, მნიშვნელოვან როლს თამაშობს ბავშვის ტრანზიცია სკოლიდან სხვადასხვა მხარდამჭერ სერვისებში, რამაც ხელი უნდა შეუწყოს მოსწავლის თანაბარ და ეფექტიან ჩართულობას სასწავლო პროცესში. სკოლასა და მხარდამჭერ სერვისებს შორის ტრანზიციის წარმატებით განხორციელებაში უდიდესი როლი ენიჭება პედაგოგებს, სერვისის მიმწოდებელი ორგანიზაციების სპეციალისტებს და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მშობლებს.

გარდა ამისა, მხარდამჭერი სერვისები ბავშვს სკოლის საგანმანათლებლო სერვისების პარალელურად ეწოდება და ხელშეწყობს როლს თამაშობენ ბავშვის მიმართ დასახული მიზნების მიღწევაში.

იმისთვის, რომ სკოლასა და მხარდამჭერ სერვისებს შორის თანამშრომლობა ეფექტიანად წარიმართოს, თავიდან იყოს აცილებული საქმიანობის დუბლირება და ბავშვისათვის არარეალისტური მიზნების დასახვა, რეკომენდებულია, რომ ტრანზიციის პროცესის ყველა ეტაპზე, სხვადასხვა მონაწილე აქტორს შორის დროული და შედეგზე ორიენტირებული კომუნიკაცია დამყარდეს. მხარეებს შორის თანამშრომლობის წახალისებასა და ორგანიზებას სწორედ ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმა უწყობს ხელს, ერთი მხრივ, სხვადასხვა მხარესთან სამუშაო შეხვედრებით და, მეორე მხრივ, პროცესის დოკუმენტური ასახვით. შესაბამისად, რეკომენდებულია ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმის დოკუმენტი იყოს სტრუქტურულად მარტივი და არა გადატვირთული, მასში გამოყენებული ტერმინოლოგია კი – ნათელი და გასაგები ყველა მონაწილე მხარისთვის, განსაკუთრებით თავად სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისთვის.

ბავშვი, რომელიც წარმატებით უმკლავდება გამოწვევებს, რომლებიც მას გარემოსა და სოციალური წრის ცვლილებების პროცესში ხვდება, ის უფრო მომზადებულია დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის.

5. ტრანზიცია საშუალო სკოლიდან უმაღლეს სკოლაში (პროფესიული ან უმაღლესი სასწავლებელი)

პროფესიული განათლების მიღება საქართველოში შესაძლებელია სავალდებულო განათლების (საბაზო საფეხურის) დასრულების შემდეგ. საბაზო საფეხური მიზნად ისახავს მოსწავლის განვითარების ხელშეწყობას, ზოგადი განათლებისა და მოქალაქეობრივი ფასეულობების ჩამოყალიბებას (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ); ხოლო დასაქმების, საკუთარი თავის მატერიალურად უზრუნველყოფის, საზოგადოებაში პროდუქტიული ადგილის დაკავებისა და დამოუკიდებლად ცხოვრებისთვის მოქალაქეს ამზადებს განათლების შემდეგი საფეხურები – პროფესიული ან/და უმაღლესი განათლება. საქართველოს კონსტიტუცია გამოორიცხავს ნებისმიერი ფორმის დიკრიმინაციას და აღიარებს განათლების მიღებისა და მისი ფორმის არჩევის უფლების საყოველთაოობას. გარდა ამისა, საქართველოს სახელმწიფო იზიარებს და უერთდება ადამიანის უფლებების შესახებ საერთაშორისო სტრატეგიულ დოკუმენტებს, რომლებშიც ხაზგასმულია განათლების ნებისმიერ დონეზე, მთელი ცხოვრების განმავლობაში, ინკლუზიური განათლებისა და დასაქმების ხელმისაწვდომობის მნიშვნელობა ნებისმიერი საჭიროების მქონე პირისთვის (ადამიანის უფლებების უნივერსალური დეკლარაცია, 1948; შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია, 2006).

საქართველოს პროფესიული განათლების განვითარების სტრატეგიაში (2013-2020) ხაზგასმით არის აღნიშნული პროფესიული განათლების სივრცეში სოციალურად დაუცველი და მოწყვლადი ჯგუფების ჩართვის მნიშვნელობა: მოსახლეობის ნებისმიერი წევრის მომზადება სრული პროფესიული

და პიროვნული განვითარების, სამართლიანი შესაძლებლობებისა და მაღალანაზღაურებად სამუშაოზე დასაქმებისა თუ თვითდასაქმებისთვის. სტრატეგიის ერთ-ერთი ამოცანა სწორედ პროფესიული განათლების დივერსიფიცირებული, ყველასთვის ხელმისაწვდომი, უნივერსალური დიზაინის მქონე, მოქნილი სასწავლო გარემოს და სისტემის უზრუნველყოფაა (მ წულაძე, მ ხვადაგიანი, 2018).

საქართველოში სავალდებულო განათლება IX კლასით სრულდება. ამ ეტაპზე მოსწავლე დგება მნიშვნელოვანი არჩევანის წინაშე, კერძოდ იღებს გადაწყვეტილებას:

1. სწავლა გააგრძელოს სრული ზოგადი განათლების მისაღებად და მოემზადოს უმაღლესი ან IV-V დონის პროფესიული განათლებისთვის;
2. სწავლა გააგრძელოს პროფესიულ საგანმანათლებლო დაწესებულებაში III დონის პროფესიულ პროგრამებზე; თუ
3. შეწყვიტოს სწავლა ამ ეტაპზე ან/და დასაქმდეს.

განათლების საბაზო საფეხურიდან მომდევნოზე, ან პირდაპირ დასაქმებაზე გადასვლა (ტრანზიცი) ცხოვრების წესის ცვლილებას უკავშირდება და ის ნებისმიერი ადამიანის ცხოვრებაში ერთ-ერთი კრიტიკული და დინამიკური პროცესია. პასუხი კითხვაზე, როგორია ეს პროცესი ან რამდენ ხანს შეიძლება გაგრძელდეს, მრავალფეროვანი და ინდივიდუალურია. ნებისმიერ შემთხვევაში, სწავლის ეტაპის დასრულება და შემდეგ ეტაპზე ტრანზიციის სასურველი მომავლის განჭვრეტას, ცხოვრების მიმართულების არჩევასა და ახალი როლის შეძენას უკავშირდება. მზადყოფნა ცხოვრების შემდეგი ეტაპის ან/და დასაქმებისთვის ადამიანში თანდათან ჩნდება და მისგან მოითხოვს საკუთარი მიღწევების შეჯამებასა და გადაფასებას, ინტერესების დაზუსტებასა და სურვილების ჩამოყალიბებას, მომავალი ცხოვრების დასაგეგმად სხვადასხვა შესაძლებლობის გაცნობას, აწონ-დანონვას და, შესაბამისად, ინფორმირებული და გაცნობიერებული არჩევანის გაკეთებას. ტრანზიციის პროცესი, ამ შემთხვევაშიც თანმიმდევრულ ეტაპებს მოიცავს. ხშირად, ადამიანი მას დამოუკიდებლად, ხანდახან საკმაოდ სპონტანურად და, ერთი შეხედვით, შეუმჩნევლადაც კი გადის. თუმცა აღწერილი პროცესის უმტკივნეულოდ და წარმატებით გასავლელად შეიძლება აუცილებელი გახდეს როგორც სამოქმედო გეგმის შედგენა, ისე სხვათა მხარდაჭერა აღნიშნული გეგმით დასახული მიზნების მისაღწევად. მნიშვნელოვანია, რომ ასეთი მხარდაჭერა ხელმისაწვდომი უნდა იყოს ყველასთვის, მათ შორის, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთათვის, ვისთვისაც საზოგადოებაში სხვადასხვა საინტერესო გამოცდილების მიღების, საკუთარი თავისა და დასაქმების ადგილების გაცნობის შესაძლებლობა, ხშირ შემთხვევაში, ჯერჯერობით ისევ შეზღუდულია. არსებული მრავალი ბარიერის გამო ტრანზიციის პროცესი წინასწარ გააზრებულ დაგეგმვას, საჭირო რესურსების მოძიებასა და გარემოს შესაბამისი ორგანიზებას მოითხოვს (ნ. რუხაძე, 2016). მაგალითისთვის განვიხილოთ კოტეს შემთხვევა.

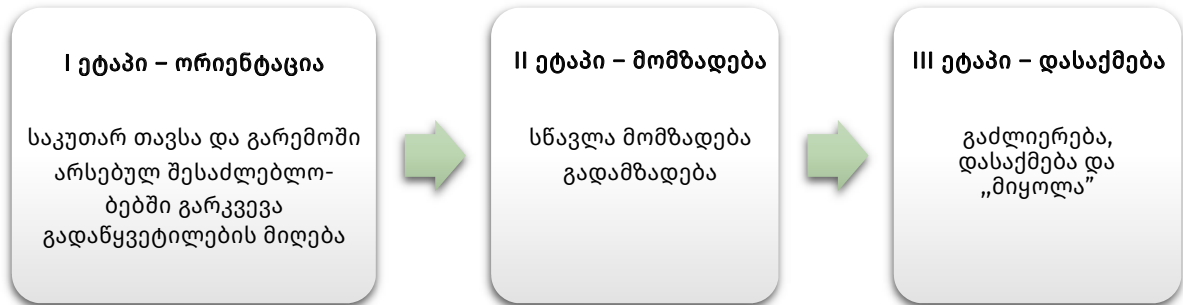
კოტე მე-8 კლასის მოსწავლეა. მისი ოჯახი ფიქრობს, რომ კოტე მე-9 კლასის დამთავრების შემდეგ აღარ გააგრძელებს სწავლას სკოლაში. ის ამ დრომდეც უხალისოდ დადის სკოლაში და ამას დაუფარავად გამოხატავს. კოტე სათამაშოების საწარმოში მუშაობაზე ოცნებობს. მას ყოველთვის განსაკუთრებით იზიდავდა ხის ასაწყობი კუბები და მცირე ზომის ხის ფიგურები. დედის დაკვირვებით ბოლო პერიოდში კოტე თანაკლასელებთან აღარ ურთიერთობს. მისი თქმით, მეგობრებს კოტესთვის აღარ სცალიათ. დედაც ვარაუდობს რომ შესაძლოა თანატოლებთან კომუნიკაციის სირთულეები მათ შორის განსხვავებულმა ინტერესებმა გამოიწვია. კოტეს თანაკლასელები დადიან სხვადასხვა სპორტულ თუ სახელოვნებო წრეებზე, მაშინ როდესაც კოტესთვის უცხოა ასეთი სკოლის გარეშე აქტივობები. დედა ამბობს, რომ ის თავადაც ყოველთვის ერიდებოდა კოტეს დამატებით აქტივობებში ჩართვას, რადგან ფიქრობდა, რომ ინკლუზიური მიდგომებით სერვისების მიწოდების სათანადო გამოცდილების არ ქონის გამო, კოტეს წრეებზე სიარული არ იქნებოდა შედეგის მომტანი, პირიქით, შესაძლებელია მას ბავშვის გადაღლილობა, ან საკუთარი თავის მიმართ რწმენის დაკარგვა გამოეწვია.

ოჯახი კარგად აცნობიერებს, რომ კოტეს ცხოვრების ამ მნიშვნელოვან გარდამავალ ეტაპზე მათი მხარდაჭერა ძალიან სჭირდება. ისინი მზად არიან ჩაერთონ ტრანზიციის გეგმის განხორციელებაში და დაეხმარონ კოტეს გეგმით განსაზღვრული ამოცანების დაძლევაში.

მოზარდის ტრანზიციის გეგმა, საუკეთესო შემთხვევაში, საბაზო განათლების საფეხურის დასრულებამდე იწყება და სამუშაო ადგილის მოძიებითა და დასაქმებით მთავრდება. თუმცა, დასაქმებამდე მოზარდმა შესაძლებელია გრძელი ან შედარებით მოკლე გზა გაიაროს: სრული ან არასრული საშუალო განათლების მიღებით; ფორმალური ან არაფორმალური მომზადების პროცესში ჩაბმით; მოხალისეობით ან/და სტაჟირებით და სხვა. ნებისმიერ შემთხვევაში, ამ პროცესს მიმართულებას თავად მოზარდი და მისი მხარდამჭერი ახლობლები აძლევენ, ხოლო პროცესის ორგანიზებაში მათ ინდივიდუალური ტრანზიციის¹ გეგმის შემუშავება ეხმარებათ. ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმა (იტგ) ასახავს

¹ ტრანზიციის პროცესის წარმართვას წინასწარ შემუშავებული გეგმის საფუძველზე რეკომენდაციას უწევს სპეცი-

კონკრეტული ადამიანისა და მისი მხარდამჭერი გუნდის თანმიმდევრული მუშაობის პროცესს, რომლის მიზანია პიროვნების უზრუნველყოფა დროული, ხელშემწყობი მოსამზადებელი სამუშაოს ჩატარებითა და საჭირო მომსახურებით, რათა გადასვლა მოქნილი იყოს. ამ გზაზე სამი, ერთმანეთში გარდამავალი შუალედური მიზანი და ფაზა გამოიყოფა (Soriano, 2006).



განვიხილოთ თითოეული მათგანი კოტეს მაგალითზე.

I ეტაპი: ორიენტაცია – სწორედ ამ ეტაპზე დგება ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმა. მოსწავლემ უნდა გაიაროს კონსულტაციები კარიერული და პროფესიული ორიენტაციის მიმართულებით, რაც მას დაეხმარება დაფიქრდეს საკუთარ სურვილებზე, ამბიციებზე, ინტერესებზე, კვალიფიკაციასა და უნარებზე, გაერკვეს მის ირგვლივ არსებულ შესაძლებლობებში, ისწავლოს სამუშაოს ძიებისა და სწავლის პროცესის დაგეგმვა, მიიღოს გადაწყვეტილება სამომავლო გეგმებთან დაკავშირებით.

პროფორიენტაცია და კარიერის დაგეგმვა ურთიერთდაკავშირებული პროცესებია. ისინი ერთმანეთს ავსებენ და აძლიერებენ. პროფესიული ორიენტაცია (პროფორიენტაცია) პირის მიერ პროფესიის სწორედ არჩევაში დახმარებას ისახავს მიზნად. პროფესიული ორიენტაცია საკუთარი თავის, შრომითი ბაზრისა და საგანმანათლებლო შესაძლებლობების შესახებ ინფორმაციის შეგროვებას, ორგანიზებასა და სისტემაში მოყვანას გულისხმობს (ნ. რუხაძე, 2016).

პროფორიენტაციის ამოცანებია:

- ✓ დაეხმაროს მოსწავლეს გამოავლინოს საკუთარი შესაძლებლობები და მიდრეკილებები;
- ✓ გააცნოს მოსწავლეს სხვადასხვა პროფესიები, თითოეული მათგანის თავისებურებები და ის მოთხოვნები, რომელსაც იგი უყენებს დაინტერესებულ პირს;
- ✓ დაეხმაროს მოსწავლეს გააცნობიეროს პროფესიით დასაქმების შესაძლებლობები თანამედროვე შრომის ბაზარზე;
- ✓ დაეხმაროს მოსწავლეს მიიღოს სწორი გადაწყვეტილება სამომავლო პროფესიის არჩევასთან დაკავშირებით.

კარიერული და პროფესიული ორიენტაციის ეტაპი მანამდე უნდა დაიწყოს, სანამ მოსწავლე საბაზო განათლების საფეხურს დაასრულებს; რაც უფრო დროულად დაიწყება ეს პროცესი, მით უფრო მეტად გაცნობიერებულ გადაწყვეტილებას მიიღებს ახალგაზრდა საკუთარი მომავლის შესახებ. ამ ეტაპზე აქტუალურია: პიროვნების წახალისება თვითგამორკვევისკენ, რაც საკუთარი სურვილების, ინტერესებისა და შესაძლებლობების ანალიზს გულისხმობს; მისი ინფორმირება არსებული თუ პოტენციური დასაქმების ადგილების შესახებ; მოსწავლის ხელშემწყობა მის მიერ შერჩეული დასაქმების ადგილების მონახულებასა და გაცნობაში; მხარდაჭერა მოსამზადებელი პროგრამებისა და საგანმანათლებლო დაწესებულებების განსაზღვრაში; პირობების შექმნა შერჩეულ მოსამზადებელ ადგილებზე მიღებული შთაბეჭდილებების შესაფასებლად და არჩევანის გასაკეთებლად. ხშირ შემთხვევაში, ორიენტაციის პროცესში შეიძლება აქტუალური სწორედ არჩევანის გაკეთების უნარის გავარჯიშებაც კი იყოს (პესტეტუნი, 2010).

პროფესიული ორიენტაციის პროცესი შეიძლება სხვადასხვა მხარეების ჩართულობით განხორციელდეს, მაგალითად როგორცაა: სკოლა, პროფესიული საგანმანათლებლო დაწესებულება, დასაქმების საშუაშალო მომსახურების ცენტრი, დასაქმების სააგენტო, პოტენციური დამსაქმებელი და სხვა. კონსულტაციები შეიძლება ჩატარდეს როგორც ინდივიდუალურად, ისე მცირე ჯგუფებში.

ალური საჭი-როების განათლების განვითარების ევროპული სააგენტო (EADSNE) 19 ქვეყნის დარგის ექსპერტთა, სპეციალური საგანმანათ-ლებლო საჭიროების მქონე ახალგაზრდა პირთა და მათი ოჯახის წევრთა გამოცდილებების ერთობლივ ანალიზზე დაყრდნობით (Soriano, 2006)

სამუშაო, რომელიც ორიენტაციის ეტაპის ფარგლებში ხორციელდება, აისახება ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმაში. საუკეთესო შემთხვევაში, დგება პორტფოლიო (ე.წ. კარიერული პასპორტი, ან იგივე საქალაქო), რომელიც თავს უყრის მოსწავლის მიერ სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა კონტექსტში (მაგალითად, საბაზო განათლების მიღების, ხელოვნების წრეში სიარულის, ბანაკში მონაწილეობის, კონკურსში მონაწილეობის ან დღის ცენტრის მომსახურების მიღების დროს) შექმნილ ინდივიდუალურ ნამუშევრებსა და მიღწევების დამადასტურებელ დოკუმენტებს. პორტფოლიოში შეიძლება იწახებოდეს სხვადასხვა აქტივობების ამსახველი ფოტომასალა; შეკერილი ან მოქსოვილი ნივთების თარგები, ან ფოტოები; ნახატები; ნაძერწი მასალის ფოტოები; მონაწილეობის ამსახველი ვიდეოჩანაწერები, მიღებული სარეკომენდაციო წერილები და სხვა. საუკეთესო შემთხვევაში, ნამუშევრებს თან ახლავს როგორც მისი ავტორის, ისე სხვათა (მასწავლებლის, თანატოლის, მენტორის, ფსიქოლოგის და ა.შ.) თვისებრივი შეფასებები, რეკომენდაციები ან/და მიღწევის დამადასტურებელი დოკუმენტები (სიგელი, ცნობა, მადლობის წერილი, სერტიფიკატი). მასალის ანალიზისას, საქალაქოდად ორგანიზებულად თავმოყრილი ნამუშევრები, თვალსაჩინოს ხდის მოსწავლის წინსვლის დინამიკას. შესაბამისად, რეკომენდებულია პორტფოლიო სარჩევითა და განყოფილებებით იყოს მოწესრიგებული, ხოლო თვალსაჩინოებებით გამდიდრებული მასალა (ფოტო/ვიდეო/აუდიო ჩანაწერი) – დასათურებული და დათარიღებული. ინფორმაცია მოსწავლის შესახებ, შესაძლებელია დალაგდეს შემდეგი თანმიმდევრობით:

ინფორმაცია მოსწავლის შესახებ – პირადი მონაცემები, ოჯახის წევრები, საცხოვრებელი ადგილი და პირობები, ფორმალური განათლების ისტორია, არაფორმალური განათლების ისტორია, საყვარელი საქმიანობა, ჰობი, ინტერესები, პიროვნული თავისებურებები, თვისებები, მხარდამჭერი სოციალური წრე / მეგობრები, და სხვა მნიშვნელოვანი ინფორმაცია; **მიღწევები** – მასწავლებლის შეფასება საგნობრივ პროგრამებში, თანატოლების შეფასება, სხვა სპეციალისტების შეფასება, დიპლომი / სიგელი / სერტიფიკატი, რეკომენდაციის წერილები, არტეფაქტები / ნამუშევრები;

თანმიმდევრული პროგრესი / წინსვლა – სემესტრის, წლის თუ საფეხურის მიზნები, წინსვლის დინამიკა, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, წინსვლისთვის საჭირო მომსახურება / რესურსი – არტეფაქტები/ნამუშევრები;

სამომავლო მიზნები – დაკავშირებული სწავლასთან, ცხოვრებასთან, პროფესიულ ორიენტაციასთან, მონაწილეობასთან, სტაჟირებასთან და დასაქმებასთან, ტრანზიციის გეგმა, თანდართული დოკუმენტაცია, არტეფაქტები / ნამუშევრები;

რაც უფრო მდიდარია საქალაქო მასალით, მით უფრო მკაფიოდ იკვეთება მოსწავლის ინდივიდუალური პორტრეტი მისი წარსული და მიმდინარე გამოცდილებით. ეს კი, თავის მხრივ, უფრო ნათელ წარმოდგენას უქმნის მას და მის გარემოცვას სასურველ მომავალზე. რეკომენდებულია, მოსწავლის ტრანზიციის გეგმაზე მუშაობის პროცესი სწორედ ამ ინფორმაციის გაანალიზებითა და ანალიზის შედეგებზე დაყრდნობით დაიწყო.

კოტესთვის, საკუთარ თავსა და გარემოში არსებულ შესაძლებლობებში გარკვევის და გადაწყვეტილების მიღების მიზნით დაიწყო ტრანზიციის გეგმის მომზადების პროცესი. კოტეს პორტფოლიო საკმაოდ მწირია. მასში არსებული ინფორმაცია ეხება მხოლოდ კოტეს სკოლაში მიმდინარე სასწავლო პროცესს, იქ მიღწეულ შედეგებსა და შეფასებებს. მასწავლებლის დახასიათებისა და განმავითარებელი შეფასებებით იკვეთება, რომ კოტეს განსაკუთრებული ინტერესი რომელიმე საგნის მიმართ არ გააჩნია; თუმცა ის ცდილობს პასუხისმგებლობით მოეკიდოს დავალებებს და შეასრულოს ისინი; კლასში დამოუკიდებელი მუშაობა უჭირს; ჯგუფური მუშაობისას უფრო მეტად პასიურობს; კლასელების მიმართ კეთილგანწყობილია, თუმცა ახლო მეგობრობა მათთან არ აკავშირებს. პორტფოლიოში არის სხვადასხვა კლასში შესრულებული რამდენიმე ნამუშევარი, ნახატებით გაფორმებული ნაწერები. მასალის გაანალიზების შედეგად შეიძლება ითქვას, რომ პორტფოლიოს ინფორმაცია საკმარისად არ ასახავს კოტეს ინტერესებს, შესაძლებლობებსა და ფასეულობებს. ამიტომ, კოტეს შესაძლებლობებისა და ინტერესების შესახებ დამატებითი ინფორმაციის მოძიება და მისი ორგანიზება პორტფოლიოში ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმის პირველი ფაზის ამოცანაა.

საკუთარ შესაძლებლობებსა და ინტერესებში გარკვევისას ხშირად ვლინდება თავად ინტერესების სფეროს გაფართოების საჭიროება. ამ მიმართულებით რეფლექსიის პროცესის წახალისება შესაძლებელია ისეთი ინსტრუმენტებისა და მეთოდების გამოყენებითაც, როგორებიცაა: ინტერესების საკვლევი კითხვარი, ა. ჰოლანდის თვითსაკვლევი¹, პიროვნულ ფასეულობათა შეფასება და სხვა. ამავდროულად, გასათვალისწინებელია, რომ ამ ინსტრუმენტების გამოყენების მიზანია პიროვნებაში თვითშემეცნების პროცესის გააქტიურება-წახალისება, და არა პიროვნების შეფასება (ჰესტეტუნი, 2010).

¹ <http://myprofession.gov.ge/holland-test> – ვებ-გვერდზე ასევე თავმოყრილია პროფესიების აღწერილობების და პროფესიული ორიენტაციის პროცესის დამხმარე ტესტები და სხვა მასალები.

კოტესთვის განკუთვნილი ტრანზიციის გეგმაზე მუშაობისას **ორიენტაციის** ეტაპზე შეიძლება შედგეს ორწლიანი გეგმა, რომელიც განხორციელდება მე-8 და მე-9 კლასში კოტეს სასწავლო პროცესის ფარგლებში ან პარალელურად. გეგმის მთავარი მიზნები:

- ინტერესების სფეროს გასაფართოებლად, უფროსი ძმისა და კლასის დამრიგებლის მხარდაჭერით, კოტე არკვევს, რა წრეები არსებობს მის ირგვლივ და საცდელად ეწერება მისთვის საინტერესო წრეში/წრეებში;
- ოჯახის წევრებისა და პროფესიული განათლების დაწესებულების მხარდაჭერით კოტე ეცნობა პროფესიული პროგრამების ჩამონათვალს და სტუმრობს მისთვის საინტერესო პროფესიების დასაქმების ადგილებს; მათ შორის სოციალურ საწარმოებს: „კოდალა“ და „დადარი“, რომლებიც ხის სათამაშოებს აწარმოებენ;
- დასაქმების ადგილების სპეციფიკასა და მოთხოვნებში უკეთ გარკვევის მიზნით, დედისა და სპეციალური მასწავლებლის მხარდაჭერით, კოტე არჩევს დასაქმების რამდენიმე ადგილს და მოსინჯავს თავს მოხალისედ. მაგალითად, რომელიმე სათამაშოების მწარმოებელ სოციალურ საწარმოში.

ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ ტრანზიციის პირველი ეტაპი, ორიენტაცია დასრულებულია, მაშინ როდესაც მოსწავლე მიიღებს რეალისტურ და ინფორმირებულ გადაწყვეტილებას: (ა) სასურველი დასაქმების ადგილის შესახებ; (ბ) დასაქმებისთვის მომზადების ადგილის შესახებ.

ამ გადაწყვეტილებების მიღების შემდეგ მოსწავლე ბუნებრივად გადადის ტრანზიციის გეგმის მეორე, მომზადების ეტაპზე. ზოგჯერ დასაშვებია, რომ მოსწავლემ პროფესიული ორიენტაციის ეტაპზე გადაწყვიტოს დასაქმება და არ მოისურვოს, ან არ დასჭირდეს სპეციფიკური მომზადება ან გადამზადება. ამ შემთხვევაში ის ძალიან სწრაფად, დასაქმების ადგილზე, ერთდროულად გაივლის ტრანზიციის მეორე (მომზადება/გადამზადება) და მესამე (დასაქმება) ეტაპებს. ამის ერთ-ერთი მაგალითი შეიძლება იყოს კურიერად, ბენზინგასამართ სადგურზე ან ავტოსამრეცხაოში დასაქმება და მუშაობის დაწყებისას შესაბამისი ინსტრუქტაჟის მიღება შესასრულებელი სამუშაოს შესახებ.

II ეტაპი: მომზადება – ფოკუსირებულია მომზადების პროცესზე, რომლის მიზანია პირის მიერ სასურველი სამუშაოს შესაბამისი კომპეტენციის დაუფლება, კვალიფიკაციისა და მისი დამადასტურებელი სერტიფიკატის მიღება. როგორც წესი, ამ ეტაპზე მოსწავლის მხარდამჭერი სექტორი პროფესიული საგანმანათლებლო დაწესებულებაა. თუმცა არც აქ არის გამორიცხული, რომ ის ფორმალური პროფესიული განათლების გარეშე, არაფორმალურად ემზადებოდეს ან იძენდეს კომპეტენციას. ნებისმიერ შემთხვევაში მას მხარდაჭერას უწევს ის დაწესებულება, რომელიც ჩაბმულია მისი მომზადების პროცესში. კოტეს შემთხვევაში ამ ეტაპის მაგალითი შეიძლება იყოს ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმის პირველი ეტაპის აქტივობების შედეგად არჩეული ხის მხატვრული დამუშავების/ან დურგლის პროფესიულ პროგრამაზე დარეგისტრირება, სწავლა და კვალიფიკაციის მოპოვება. თუ საჭიროება მოითხოვს, ამავე გეგმაში აისახება სწავლის დაწყებამდე აუცილებელი მოსამზადებელი სამუშაო, რათა სასწავლო გარემო კოტესთვის ხელშემწყობი, ხელმისაწვდომი, ბარიერებისგან თავისუფალი გახდეს.

ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმის დოკუმენტში სისტემატურად უნდა იქნას ასახული კოტეს განათლების, მომზადების, წინსვლის პროცესისა და მიღწევების შესახებ ინფორმაცია. ამ კონკრეტულ შემთხვევაში, ძირითადი მიზანი სასურველი პროფესიული კვალიფიკაციისა თუ კომპეტენციების დაუფლება იქნება. შუალედური მიზნების სახით შესაძლებელია დაიგეგმოს საგანმანათლებლო პროგრამითა და მისი შემადგენელი მოდულებით გათვალისწინებული მიზნები (სასწავლო შედეგები); და თუ აუცილებელია, ყველა მოსამზადებელი სამუშაოს შესრულება, რათა მოსწავლემ სასწავლო პროცესი სრულფასოვნად დაიწყო. ბოლოს, მიზნების მისაღწევად დაგეგმილ აქტივობებში ჩაინიშნება სწავლა-სწავლების მეთოდები, რომელთა დახმარებითაც ის სასურველ პროფესიას ეუფლება. თუმცა, იმ შემთხვევაში, თუკი პირი არ საჭიროებს რაიმე სახის მოსამზადებელ სამუშაოს ან დამატებით მომსახურებას იმისთვის, რომ ჩაებას პროფესიულ სასწავლო პროცესში (მისთვის მისაღებია სტანდარტულად მიმდინარე სასწავლო პროცესი: პროფესიული პროგრამით გათვალისწინებული სასწავლო შედეგების მიღწევა მოდულში განსაზღვრული გზებით), ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმის დოკუმენტში მოკლედ და არგუმენტირებულად ჩაინერება, თუ რატომ არ არის საჭირო დამატებითი მომზადება.

კოტეს ტრანზიციის გეგმიდან ნათლად იკვეთება, რომ კოტეს სასწავლო პროცესში ჩართვისთვის, მომზადების ეტაპზე, პროფესიული სასწავლებელი მთლიანად, კონკრეტული პროგრამის ყველა მასწავლებელი და თავად კოტე აქტიურად მონაწილეობს. კოტეს საგანმანათლებლო საჭიროების გათვალისწინებით (ინტელექტუალური სფეროს განვითარების დარღვევა – მსუბუქი გონებრივი ჩამორჩენილობა) საჭიროა სტანდარტულად განსაზღვრულ სასწავლო გარემოსთან ადაპტაცია (ოთახები, აუდიო-ვიდეო სასწავლო რესურსი, მასწავლებლები და ჯგუფელები). შესაბამისად, სწავლის დაწყებამდე სრულდება სწორედ ის სამუშაო, რომელიც ხელს უწყობს სასწავლო პროცესში კოტეს სრულფასოვნად ჩაბმას.

ყველა კომპეტენცია, რომლებსაც ამ ეტაპზე კოტე ეუფლება, მისი შესრულებული დავალებები და შესაბამისი უკუკავშირები, გავლილი პრაქტიკის დროს მიღებული რეკომენდაციები ორგანიზებული სახით ემატება მის პორტფოლიოს, რაც პირადად მას და მომავალში დამსაქმებელსაც ნათელ წარმოდგენას შეუქმნის მისი შესაძლებლობების, გამოცდილებისა და მიღწევების შესახებ. ტრანზიციის აღნიშნული ეტაპი პირის ფორმალურ ან არაფორმალურ საგანმანათლებლო (მომზადება/გადამზადების) პროცესთან ერთად მთავრდება. თუმცა, მნიშვნელოვანი და ტრანზიციის ერთიანი პროცესისთვის გადამწყვეტია, რომ მესამე, დასაქმების ეტაპზე ზრუნვა დასაქმების ადგილების მოძიება და დამსაქმებელთან მოლაპარაკება მომზადების ეტაპის დასრულებამდე დაიწყოს.

III ეტაპი: დასაქმება – ეს ეტაპი სამუშაოს მაძიებლის მიერ სასურველი სამსახურის პოვნას, მის შენარჩუნებას, თანმდევი სარეგებლის მიღებასა და ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესებას გულისხმობს. ის სრულდება იმ მომენტისთვის, როდესაც დასაქმებულ პირთან სრულდება ე.წ. „სამუშაოზე მიყოლის“ პროცესი, რაც თავის მხრივ დასაქმებული პირის სამუშაოზე ადაპტირების პროცესში მხარდაჭერას გულისხმობს.

სწორედ ამიტომ, აღნიშნული ეტაპის განხორციელების პერიოდი შესაძლებელია მნიშვნელოვნად განსხვავდებოდეს თითოეულ პირთან, მისი ინდივიდუალური საჭიროებებიდან გამომდინარე. განსხვავებული მხარდაჭერის აუცილებლობა ასევე დამოკიდებულია კომპანიის ტიპზე, მასშტაბზე, სამუშაო დატვირთვაზე, შიდა ორგანიზაციულ კულტურაზე, გარემოზე და სხვა, რაც თავისუფალი შრომის ბაზრის დამახასიათებელი თვისებებიდან გამომდინარეობს.

შესაბამისად, ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმის მესამე ეტაპზე დასაქმებული პირი, საჭიროების შემთხვევაში მხარდაჭერასთან ერთად, აფორმებს ხელშეკრულებას დამსაქმებელთან. ეს ხელშეკრულება შეიძლება მოიცავდეს დასაქმებას საცდელი ვადით, სტაჟირებას, დასაქმების ადგილზე გარემოს ან საქმიანობის ადაპტირებისა და უზრუნველყოფის პირობებს, დატვირთვის, დასვენებისა და დახმარების მოქნილ გრაფიკს ან/და სამსახურთან შეგუების პროცედურას. ამ დროს ახალგაზრდის მხარდაჭერაზე პასუხისმგებელი პირი დასაქმების ადგილზე მიჰყვება დასაქმებულს, თვალს ადევნებს ხელშეკრულების გაფორმების პირობებსა და პირველადი შეგუების პროცესს. „მიყოლის“ მომსახურების მეშვეობით, საჭიროების შემთხვევაში, შესაძლებელი ხდება სამუშაოს შესრულების პროცესში წარმოქმნილ სირთულეებზე (თუ ასეთი გამოვლინდა) დროული და ადეკვატური რეაგირება. ეს კი ამცირებს სამუშაოს მიტოვების, ან სამუშაოდან დასაქმებულის დათხოვნის რისკს. თუ დასაქმებულს დროულად აღმოუჩენენ საჭირო დახმარებას, ის აგრძელებს მუშაობას და სწავლობს სირთულეებთან დამოუკიდებლად გამკლავების სტრატეგიებს (ნ. რუხაძე, 2016).

6. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის როლი სკოლიდან პროფესიულ ან უმაღლეს განათლებაში ტრანზიციისთვის

მომზადება დამოუკიდებელი ცხოვრებისა და დასაქმებისთვის, ამ მნიშვნელოვანი გადამწყვეტილების პირისპირ მოსწავლეთა მხარდასაჭერად საქართველოს საჯარო სკოლებში პროფესიული ორიენტაციისა და კარიერის დაგეგმვის აქტივობები მიმდინარეობს: ერთი მხრივ, სადამრიგებლო საათის, ხოლო, მეორეს მხრივ ექსკურსიების სახით, სხვადასხვა პროფესიის წარმომადგენელთა გაცნობითა და მათთან გასაუბრებით. პროფესიული ორიენტაცია ყველასთვის თანაბრად აქტუალურია, მოსწავლეები კი ერთმანეთისგან განსხვავდებიან ინტერესებით, შესაძლებლობებითა და საჭიროებებით, ამიტომაც უადრესად მნიშვნელოვანია, რომ ეს პროცესი ყველასთვის ხელმისაწვდომი იყოს. თითოეულისთვის ხელმისაწვდომი პროფესიული ორიენტაცია კი უზრუნველყოფილია, თუკი პროცესში უნივერსალური დიზაინის პრინციპები და მოსწავლეთა მრავალფეროვანი ინდივიდუალური მახასიათებლები წინასწარ არის გააზრებული. კერძოდ:

- სადამრიგებლო საათის დროს მასწავლებელი მოსწავლეებს ინფორმაციასა და აქტივობებს მიანოდებს მრავალფეროვანი და ნებისმიერი მოსწავლისთვის ხელმისაწვდომი ფორმით;
- ინფორმაციის გაცვლისას გამოიყენებს მოქნილ და მრავალფეროვან მეთოდებს, მათ შორის თვალსაჩინო ბარათებს, მოკლე/ ადაპტირებულ ტექსტებს, ინფორმაციის განმეორებით მიწოდების შესაძლებლობას და ა. შ.; ასეთი საშუალებების გამოყენებით ინფორმაცია მისაწვდომი იქნება ინტელექტუალური სირთულეების მქონე მოსწავლეებისთვისაც;
- ექსკურსიების ორგანიზებისა და პროფესიონალი სპეციალისტების სტუმრად მოწვევისას მასწავლებელი ან პროფორიენტაციის სპეციალისტი ითვალისწინებს გარემოს ხელმისაწვდომობას, რის საფუძველზედაც ასეთ შეხვედრა-ექსკურსიებს არ გამოაკლდებიან, მაგალითად, სავარძელ-ეტლის მომხმარებლები და სუსტად მხედველი მოსწავლეები;

- სტუმრად მოწვეულ პროფესიონალებს შორის იქნებიან განსხვავებული საჭიროების მქონე პირები (მაგალითად, პარაოლიმპიელები, სხვადასხვა საჭიროების მქონე მეცნიერები, მეწარმეები, მსახიობები), რაც ნათელ წარმოდგენას შეუქმნის მოსწავლეებს ადამიანში უსაზღვრო პოტენციალის არსებობის შესახებ;
- თითოეულ მოსწავლეს მიეცემა შესაბამისი დრო მისთვის საინტერესო პროფესიული აქტივობის პრაქტიკული მოსინჯვისა და შემეცნებისთვის.

ამავე დროს, მხედველობაში უნდა მივიღოთ საერთაშორისო რეკომენდაცია, რომლის მიხედვითაც მიზანშეწონილია, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთათვის ტრანზიციის გეგმის შემუშავება და პროფესიული ორიენტაციის პროცესი დაიწყოს სავალდებულო განათლების დასრულებამდე სამი წლით ადრე (Soriano, 2006).

ასეთ შემთხვევაში, მათ საკმარისი დრო ექნებათ საკუთარი თავისა და მათ გარშემო არსებული პროფესიების სპექტრის შესაცნობად. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის პროფესიული ორიენტაციის პროცესი მისი ინდივიდუალური ტრანზიციის გეგმის ნაწილია. შესაბამისად, მოსწავლის პროფესიულ ორიენტაციაში ჩართული უნდა იყვნენ სკოლაში მისი მხარდამჭერი გუნდის წევრები: დამრიგებელი, რომელიც ამომწურავ ინფორმაციას ფლობს მოსწავლის შესაძლებლობებზე და თან უძღვება პროფესიული ორიენტაციის საათს; სპეციალური მასწავლებელი, რომელიც კარგად იცნობს მოსწავლეს, მის ინტერესებს, შესაძლებლობებს, სწავლის სტილს და, აქედან გამომდინარე, შეუძლია დაეხმაროს დამრიგებელს, მოსწავლის საჭიროებების გათვალისწინებით დაგეგმოს და განახორციელოს სადამრიგებლო საათი; საგნის მასწავლებლები, რომლებიც თვალყურს ადევნებენ მოსწავლის მიღწევებს მოცემულ საგანში და რომლებსაც შეუძლიათ საინტერესო ინფორმაციით გაამდიდრონ მოსწავლის შესახებ არსებული მონაცემები და მოსწავლე, ვინაიდან პროფესიული ორიენტაციის მიზანი სწორედ მისი გაძლიერებაა, რათა თავად მიიღოს ინფორმირებული გადაწყვეტილება თავისი მომავალი ცხოვრების ეტაპის შესახებ; ოჯახის წევრები, რომლებიც სრულად არიან ჩართული პროცესში და საკუთარ მოლოდინებსა და მოსაზრებებს უზიარებენ გუნდს; სხვა პროფესიონალები, რომლებიც შეიძლება მონაწილეობდნენ ამ პროცესში როგორც სკოლის შიგნით, ისე სკოლის გარეთ. აღნიშნული გუნდის მიზანია, მოსწავლისთვის მრავალფეროვანი და ხელმისაწვდომი აქტივობების დაგეგმვა, დასაქმების ადგილებისა და პროფესიების უკეთ გაცნობის, პრაქტიკული აქტივობების მოსინჯვის მიზნით დამსაქმებლებსა და პროფესიულ საგანმანათლებლო დაწესებულებებთან შუამდგომლობა; და მოსწავლესთან ერთად მიღებულ შთაბეჭდილებებზე რეფლექსია.

დამსაქმებლის როლი პროფესიული ორიენტაციის პროცესში და ტრანზიციის გეგმაზე მუშაობის დაწყებისას უმნიშვნელოვანესი პარტნიორი დამსაქმებელია (UNESCO, 2001). შრომის ბაზრის მოთხოვნების შესახებ მოსწავლის ინფორმირება, სამუშაო ადგილისა და ამოცანების გაცნობა, სამუშაოს მოსინჯვა, ხანმოკლე ვადით სამუშაოზე დაშვება, მოხალისეობის ან შეგირდობის ადგილის უზრუნველყოფა შეუძლია სწორედ დამსაქმებელს, რომელიც შეძლებისდაგვარად სრულ წარმოდგენას შეუქმნის ადამიანს მომავალ პროფესიაზე.

დამსაქმებლებთან წინასწარი კომუნიკაცია არანაკლებ საყურადღებოა გაუცნობიერებელი დისკრიმინაციის თავიდან არიდების თვალსაზრისითაც. დამსაქმებელი, რომელსაც არ გააჩნია გამოცდილება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ან/და სხვა მოწყვლადი ჯგუფის წარმომადგენელ პირებთან თანამშრომლობის, თავშეკავებულობას იჩენს ასეთ დროს დასაქმების მიმართ, რადგან ფიქრობს, რომ ეს თანამშრომლობა თავისთვის არაეფექტური და არაგონივრული გადაწყვეტილება იქნება.

პროფესიული საგანმანათლებლო დაწესებულების როლი პროფესიული საგანმანათლებლო დაწესებულება მომავალ სტუდენტს სპეციალობებსა და საგანმანათლებლო პროგრამებს სთავაზობს. შესაბამისად, პროფესიული ორიენტაციის ეტაპზე დეტალურად აცნობს დაინტერესებულ პირს პროფესიულ სტანდარტსა და პროფესიული საგანმანათლებლო პროგრამის ჩარჩო დოკუმენტს: აუცილებელ პროფესიულ მოთხოვნებს, ასეთის არსებობის შემთხვევაში; გარემოს, რომელშიც უწევს პროფესიონალს მუშაობა; პროფესიონალის თვისებებს.

7. საერთაშორისო გამოცდილება

საერთაშორისო გამოცდილების მიხედვით, წარმატებული ტრანზიცია მრავალ ფაქტორზეა დამოკიდებული:

- ბავშვის შესახებ სრულყოფილი ინფორმაციის მომზადება, დოკუმენტირება და ჩართულ მხარეებს შორის გაზიარება;
- მიმღები დაწესებულებისთვის ბავშვის შესახებ სრულყოფილი ინფორმაციის მიწოდება;
- ტრანზიციის პროცესში ჩართული პირების როლებისა და პასუხისმგებლობების ნათლად განსაზღვრა და სკოლებში ტრანზიციაზე პასუხისმგებელი პირის/პირთა ჯგუფის არსებობა;

- ჩართულ მხარეებს შორის ეფექტური კომუნიკაციისა და თანამშრომლობის არსებობა;
- მშობლების/ოჯახის წევრების აქტიური მონაწილეობა და მათი პერსპექტივის გათვალისწინება;
- თავად ბავშვის პერსპექტივის გათვალისწინება;
- ადრეული დაგეგმვა და პროცესის მონიტორინგი;
- სპეციალური საჭიროების და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე, ისევე, როგორც სოციალურად და ეკონომიკურად მოწყვლადი ბავშვების დამატებითი, სპეციალური საჭიროებების გათვალისწინება და სათანადო მხარდაჭერის აღმოჩენა;
- მიმღებ გარემოში საორიენტაციო ვიზიტები და ბავშვის წინასწარი მომზადება ახალი გარემოსთვის (მაგალითად: ამბების, ისტორიების, სპეციალურად შექმნილი წიგნებისა და დღიურების გამოყენებით);
- ქვეყანაში ტრანზიციის მკაფიოდ განსაზღვრული პოლიტიკის და რეგულაციების არსებობა;
- სკოლამდელი განათლების და დაწყებითი კლასის სასწავლო პროგრამებს შორის მაქსიმალური თანხვედრა;
- ტრანზიციასთან დაკავშირებული პირების/მხარეების შესაბამისი მომზადება ტრანზიციის საკითხებში;

თუმცა აღსანიშნავია ისიც, რომ ქვეყნების მიხედვით, ტრანზიციასთან დაკავშირებით, განსხვავები თვალსაჩინოა.

მაგალითად ამერიკის შეერთებულ შტატებში ხელმისაწვდომია სპეციალური ტრანზიციის სერვისები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირებისთვის. ასეთ სერვისებს შორისაა სავალდებულო სახელობო სერვისები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებისთვის. თითოეული მოსწავლე გადის ტრანსდისციპლინურ შეფასებას, რომელიც მისი სახელობო უნარებისა და პროფესიული ინტერესების შესწავლას ემსახურება. როგორც შეფასების, ისე პროფესიული უნარების განვითარების ხელშეწყობაში მნიშვნელოვანი როლი უკავია სკოლასა და მის პერსონალს, კერძოდ პროცესში, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთან და მის მშობლებთან ერთად ჩართულია სკოლის ფსიქოლოგი, სპეციალური განათლების კოორდინატორი, ტრანზიციის კოორდინატორი და კარიერის კონსულტანტი. გარდა ამისა მხარდამჭერთა ჯგუფი მჭიდროდ თანამშრომლობს სახელმწიფო სააგენტოებთან, რათა საჭიროების შემთხვევაში უზრუნველყოფილ იქნას ისეთი მხარდამჭერი სერვისებით უზრუნველყოფა, როგორიცაა: პროფესიული რეაბილიტაცია, ჯანმრთელობის რეაბილიტაცია, სოციალური სერვისები და სხვა. კერძოდ სააგენტოები უზრუნველყოფენ მომსახურების (სტაჟირების, ტრანსპორტირების, სამუშაოზე მიმავრებული სწავლების, დასაქმების და სხვა) მიწოდებასა და მის დაფინანსებას, მას შემდეგ რაც მოსწავლე სკოლას ტოვებს. გარდა ამისა სააგენტოები დახმარებას უწევენ შშმ პირთა ოჯახებსაც. პროფესიული რეაბილიტაციის პროგრამების საშუალებით მომსახურებაში ჩართული პირები ეუფლებიან სამუშაო გამოცდილებას, იძენენ დასაქმებისთვის საჭირო პროფესიულ, კოგნიტურ და ფუნქციურ უნარებს, რაც თავის მხრივ მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს მათი თვითრეალიზაციის უნარებს და ზრდის დამოუკიდებლობის ხარისხს.

შეჯამება

ტრანზიცია არა რაიმე ერთჯერად მოვლენას, არამედ განგრძობით და საკმაოდ კომპლექსურ პროცესს წარმოადგენს. წარმატებული ტრანზიცია, ბავშვის, მისი ოჯახის და მიმღები საგანმანათლებლო გარემოს უწყვეტ, გრძელვადიან მხარდაჭერას გულისხმობს. ბავშვის ტრანზიციისათვის მზადება მანამდე უნდა დაიწყოს, სანამ ცხოვრების მიმდინარე ეტაპი დასრულდება და ბავშვი ახალი ეტაპის პირისპირ აღმოჩნდება.

როგორც ვნახეთ, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების ფორმალურ განათლებაში ტრანზიცია, შესაძლოა განსხვავებული გარემოდან ხდებოდეს და შესაბამისად, განსხვავებული იყოს, როგორც ბავშვის სკოლის წინარე გამოცდილება და მზაობა, ასევე, მის ცხოვრებაში ჩართული მხარეები და არსებული რესურსები (მაგალითად, დამხმარე სოციალური სერვისები).

სკოლამდელი განათლების დაწესებულებები და სოციალური სერვისები, სწორედ ბავშვის განვითარების მხარდაჭერას ემსახურება და მას ცხოვრების შემდეგი ეტაპისთვის ამზადებს. ამრიგად, სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვის სკოლაში ტრანზიციის პროცესში, აღნიშნულ რგოლებს საკმაოდ დიდი ფუნქცია აკისრია.

ახალ გარემოში ბავშვის ტრანზიციის პროცესის დაგეგმვისა და ეფექტიანად განხორციელებისთვის, მნიშვნელოვანია როგორც ბავშვის სწავლასა და განვითარებასთან დაკავშირებული

ინდივიდუალური საჭიროებებისა და შესაძლებლობების შეფასება, ასევე, ოჯახისა და მიმღებ დაწესებულებაში არსებული რესურსებისა და ბარიერების. მიმღები გარემოს რესურსები და შესაძლო დაბრკოლებები, კონკრეტულ ბავშვთან და მის საჭიროებებთან მიმართებით უნდა გაანალიზდეს. ბავშვთან, ოჯახსა და საგანმანათლებლო გარემოსთან დაკავშირებული აღნიშნული ინფორმაციის მოპოვება და დოკუმენტირება, ტრანზიციის პროცესის აუცილებელ ნაწილს წარმოადგენს. ვინაიდან ტრანზიცია, ანუ გადასვლა ცხოვრების გარკვეული ეტაპიდან შემდეგზე, კომპლექსური ხასიათის პროცესია, მის ეფექტიან წარმართვას არა მხოლოდ სხვადასხვა გამოცდილების მქონე პირების, არამედ სხვადასხვა ორგანიზაციის, დაწესებულებისა თუ სფეროს გაერთიანებული და კოორდინირებული ძალისხმევა სჭირდება (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002). გარდა ბავშვისა/მოსწავლისა და მისი ოჯახისა, ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის, პროფესიული საგანმანათლებლო დაწესებულებისა და დამსაქმებლისა, საჭიროების შემთხვევაში, ტრანზიციის პროცესში მონაწილე მხარეები შეიძლება გახდნენ: თემი, ადგილობრივი მართვის ორგანოები, დამსაქმებელთა ორგანიზაციები, დღის მოვლისა თუ რეაბილიტაციის ცენტრები, დასაქმების სააგენტოები, პროფესიული კავშირები, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა არასამთავრობო ორგანიზაციები, სოციალური საწარმოები, ადვოკატირებით დაკავებული სამთავრობო თუ არასამთავრობო, ადგილობრივი თუ საერთაშორისო ორგანიზაციები და სხვა. შესაბამისად, შეიძლება ითქვას, რომ ტრანზიციის პროცესზე მუშაობა მრავალსექტორული თანამშრომლობაა, რომლის ფარგლებშიც დაწესებულებები კოორდინირებულად და რეგულარულად თანამშრომლობენ, საერთო მიზნებისა და პრაქტიკაში გამოვლენილი საჭიროებების საპასუხოდ, ხვდნენ მომსახურებასა და რეგულაციებს, რაც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მათ მუდმივ წინსვლას.

გამოყენებული ლიტერატურა

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248?publication=87>

ბავშვის უფლებათა კოდექსი <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4613854?publication=1>

სოციალური რეაბილიტაციისა და ბავშვზე ზრუნვის 2021 წლის სახელმწიფო პროგრამა <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/5077110?publication=0>

საქართველოს მთავრობის დადგენილება #2, 2021 წლის 8 იანვარი, ქ. თბილისი. დასაქმების ხელშეწყობის მომსახურებათა განვითარების 2021 წლის სახელმწიფო პროგრამის დამტკიცების შესახებ <https://www.matsne.gov.ge/ka/document/view/5079769?publication=0>

ინტერნეტ პლატფორმა <http://myprofession.gov.ge/>

სტატიები:

- როგორ დავეხმაროთ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე სტუდენტებს დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის ტრანზიციისთვის; <https://lesley.edu/article/how-to-help-students-with-disabilities-transition-to-adult-life>;
- ტრანზიციები სპეციალურ განათლებაში <https://www.cerebralpalsy.org/information/education/transitions>
- როგორ შეუძლიათ მშობლებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა მხარდაჭერა პროფესიულ სასწავლებელში ტრანზიციის პროცესში <https://www.affordablecollegesonline.org/college-resource-center/support-parents-students-disabilities/>
- რჩევები სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვების სკოლების შეცვლაში, როგორ განელოთ შფოთვის მაპროვოცირებელი ტრანზიციები <https://childmind.org/article/helping-special-needs-kids-change-schools/>

ინკლუზიური პროფესიული განათლების გზამკვლევი, 2016 (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, ნორვეგიის განათლებისა და კვლევის სამინისტრო) <http://www.inclusion.ge/res/docs/2017031014280188168.pdf>

სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვთა სკოლაში ეფექტიანი ტრანზიციის ხელშეწყობა, მ წულაძე, მ ხვადაგიანი, გამოცემულია: განათლების განვითარების და დასაქმების ცენტრისა და ინოვაციები ინკლუზიური საზოგადოებისათვის მიერ, 2018

თავი 13

ინკლუზიური განათლების პროცესში ჩართული მასწავლებლის
უნეშები პროფესიული განვითარება

სარჩევი

შესავალი.....	161
1. მასწავლებლის პროფესიული განვითარება.....	162
2. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეებთან მომუშავე მასწავლებელთა სწავლება, მომზადება და გადამზადება კვიპროსში, გერმანიაში, დიდ ბრიტანეთსა და საბერძნეთში.....	172
შეჯამება.....	174
გამოყენებული ლიტერატურა.....	175

შესავალი

ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიაში წამყვანი როლი მასწავლებელს (OECD¹, 2010) უკავია. კომპეტენტური მასწავლებელი, ერთი მხრივ, აგროვებს სათანადო ინფორმაციას მისი მოსწავლის უნარებისა და შესაძლებლობების შესახებ და ამავდროულად, ფლობს საკმარის ცოდნას, უნარებსა და გამოცდილებას იმის შესახებ, თუ რა სტრატეგიები და ტექნიკები უნდა აარჩიოს მოსწავლესთან წარმატებული მუშაობის უზრუნველსაყოფად. აუცილებელია, რომ მასწავლებელს ინკლუზიური განათლების მიმართ ჩამოყალიბებული ჰქონდეს კონცეპტუალური ხედვა. ის უნდა აღიარებდეს მოსწავლის განსაკუთრებულ საჭიროებას და იზიარებდეს პასუხისმგებლობას მოსწავლისთვის ხარისხიანი განათლების მიწოდებაზე.

გარდა ამისა, მასწავლებლისთვის უმნიშვნელოვანესია პიროვნული თვისებები, ბავშვების მიმართ კეთილგანწყობილი დამოკიდებულება და იმის უნარი, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების და შეზღუდული შესაძლებლობის მოსწავლეს შეუქმნას მაქსიმალურად კომფორტული და მეგობრული გარემო, იყოს გულისხმიერი და კრეატიული.

ინკლუზიური განათლების მასწავლებელთა მომზადების პრაქტიკა ემყარება ფორმალურ (აკადემიურ) და, ან კომბინირებულ, ფორმალურ და არაფორმალურ განათლებას, რომელიც მიზნად ისახავს მასწავლებლისთვის ცოდნის გადაცემას ინკლუზიური განათლების ძირითადი პრინციპების, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის სტრატეგიებისა და ბავშვის განვითარების სხვადასხვა ტიპის დარღვევების შესახებ (სპეციალური საჭიროებების და ინკლუზიური განათლების ევროპული სააგენტო, 2018).

მასწავლებელთა აკადემიურ განათლებასა და უწყვეტ პროფესიულ განვითარებას გადამწყვეტი როლი ენიჭება ინკლუზიური განათლების სისტემის განვითარებაში (Forlin, 2010), რომელიც, თავის მხრივ, მუდმივ პროცესს წარმოადგენს, სადაც მთავარი აქტორი თავად მასწავლებელია.

სხვადასხვა ქვეყნის გამოცდილება აჩვენებს, რომ მრავალფეროვანია, როგორც მასწავლებელთა ფორმალური განათლების, ისე პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი არაფორმალური განათლების პროგრამები. მასწავლებელთა ცოდნა ინკლუზიური განათლების სფეროში გამომდინარეობს ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების სისტემის განვითარების დონიდან და, ზოგადად, პროფესიული ზრდის მიმართულებით ხელმისაწვდომი სერვისების მრავალფეროვნებიდან.

ინკლუზიურ განათლებაში მასწავლებლის კომპეტენციასა და განათლებასთან მიმართებით ოთხ ფუნდამენტურ საკითხს გამოკვეთენ (სპეციალური საჭიროებების და ინკლუზიური განათლების ევროპული სააგენტო, 2014). ეს ოთხი ძირითადი საკითხია: (1) მოსწავლეთა მრავალფეროვნების პატივისცემა, (2) ყველა მოსწავლის მხარდაჭერა, (3) სხვებთან მუშაობა და გამოცდილების გაზიარება, (4) პროფესიული განვითარება და საკუთარ თავზე მუშაობა.

ზოგადად, უწყვეტი განათლება საზოგადოების სოციალური, კულტურული და ეკონომიკური ცხოვრების განუყოფელი ნაწილია და გულისხმობს როგორც პროფესიულ, ისე პიროვნულ განვითარებას და პროფესიული საქმიანობის პარალელურად უკავშირდება საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვადას-

¹ ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია (Organization of Economic Co-operation and Development – OECD) <http://www.oecd.org/>

ხვა სფეროს, საზოგადოებრივ აქტივობებს, ხელოვნებას, სპორტს და ა.შ. მნიშვნელოვანია, რომ უწყვეტი განათლება შეიძლება არა მხოლოდ კვალიფიკაციის ამაღლებასა და პროფესიულ განვითარებას, არამედ პიროვნების ინტელექტუალური მოთხოვნებისა და ინტერესების დაკმაყოფილებას ემსახურებოდეს. შესაბამისად, უწყვეტი პროფესიული ზრდა და განვითარება აუცილებელია ნებისმიერი პროფესიის ადამიანისთვის.

თანამედროვე მსოფლიოში, მასწავლებლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების აღიარება სერტიფიცირებით ხდება, რომელიც 2014 წლიდან საქართველოში სავალდებულო გახდა. თუმცა, მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარება არსებითია არა მხოლოდ მასწავლებლობის უფლების მოსაპოვებლად თუ შესანარჩუნებლად, არამედ უკეთესი საგანმანათლებლო შედეგების მისაღწევად. ნიშანდობლივია, რომ უკეთესად მომზადებული მასწავლებელი უფრო დაფასებულია მოსწავლეების, სკოლის დირექტორის, კოლეგების და მშობლების მიერ.

1. მასწავლებლის პროფესიული განვითარება

მასწავლებლის/სპეციალური მასწავლებლის მომზადების, პროფესიული რეგულირების და კარიერული ზრდის განმსაზღვრელ დოკუმენტს მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი¹ წარმოადგენს. სტანდარტის შექმნის მიზანია ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესება.

მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი არის პროფესიული ვალდებულებების, ცოდნის, უნარ-ჩვევებისა და ღირებულებების ჩამონათვალის ერთობლიობა, რომელსაც უნდა აკმაყოფილებდეს ყველა თანამდებობის მასწავლებელი. მასწავლებლის საგნობრივი კომპეტენცია რეგულირდება ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად.

მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის საფუძველზე სპეციალური მასწავლებელი თვითშეფასებისა და შედეგების ანალიზის საფუძველზე გამოკვეთს პროფესიულ საჭიროებებს, ადგენს პროფესიული განვითარების ინდივიდუალურ გეგმას.

მასწავლებლის ვალდებულებას, თავად იზრუნოს საკუთარ პროფესიულ განვითარებაზე, განსაზღვრავს მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი², შესაბამისად, მასწავლებლის/სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული პასუხისმგებლობა და ეთიკა გულისხმობს თვითგანვითარებაზე ზრუნვას, სასკოლო საზოგადოებასთან თანამშრომლობას, ეფექტურ კომუნიკაციას, სკოლის განვითარებაზე ზრუნვას და პროფესიული ეთიკის დაცვას. სტანდარტი ადგენს დამატებითი მოთხოვნების ჩამონათვალსაც წამყვანი, მენტორი და სპეციალური მასწავლებლებისთვის.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში მასწავლებლის პროფესიული განვითარების საკითხი რეგულირდება შესაბამისი საკანონმდებლო აქტით³ (დადგენილება №2390). მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის მიზანია კვალიფიციური კადრების მომზადება, მასწავლებლის კომპეტენციის ამაღლება და პროფესიული განვითარება, სწავლა-სწავლების ხარისხის ამაღლება მოსწავლეთა შედეგების გასაუმჯობესებლად. სქემის ამოცანაა მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის ერთიანი სისტემის დანერგვა, რომელიც უზრუნველყოფს საუკეთესო კადრების შენარჩუნებას, არსებული მასწავლებლების მოტივაციისა და სტატუსის ამაღლებას.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა განსაზღვრავს მასწავლებლის/სპეციალური მასწავლებლის პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებულ საკითხებს, მასწავლებლის/სპეციალური მასწავლებლის სტატუსის სახეებს, შესაბამისი სტატუსის მინი-

¹ მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება #67/6, 2020 წლის 30 ივნისი <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>

² საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის ბრძანება №67/6 2020 წლის 30 ივნისი ქ. თბილისი „მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ“ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის 2008 წლის 21 ნოემბრის №21014 ბრძანებაში ცვლილების შეტანის შესახებ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4841342?publication=0>

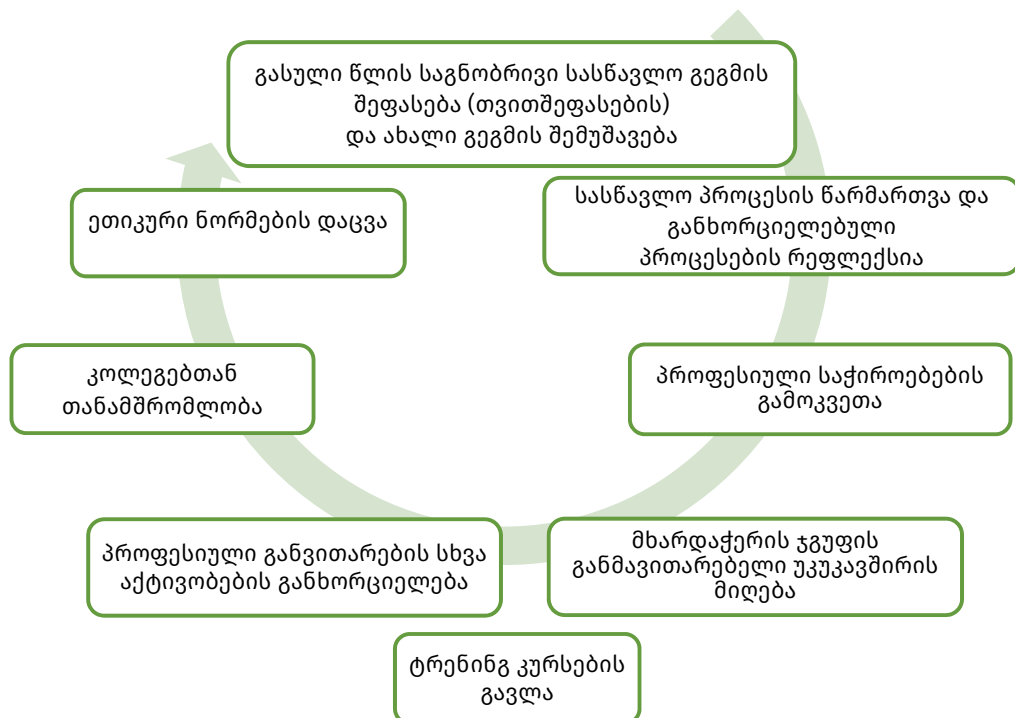
³ საქართველოს მთავრობის დადგენილება №2390, 2020 წლის 26 ივნისი ქ. თბილისი „მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემის დამტკიცების შესახებ“. სქემის მოქმედება ვრცელდება: საჯარო სამართლის იურიდიული პირების – ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების, ასევე, სქემაში ჩართული კერძო სამართლის იურიდიული პირების – ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებების დირექტორებზე, ადმინისტრაციებისა და მასწავლებლებზე, მათ შორის, მოწვეულ ან/და შემცვლელ მასწავლებლებზე, სპეციალურ მასწავლებლებზე. აღსანიშნავია ისიც, რომ დადგენილებაში შესაძლებელია პერიოდულად შევიდეს ცვლილებები, რომლებიც გავლენას მოახდენს სქემით განსაზღვრულ მოთხოვნებსა და პროცედურებზე. შესაბამისად, მასწავლებლისთვის აუცილებელია როგორც ამ დოკუმენტის დაწვრილებით გაცნობა, ისე მასში ცვლილებების ინიცირების თვალყურისდევნება.

ჭების, დადასტურების, შეჩერების/აღდგენის წესებს, სტატუსის მინიჭების განსაკუთრებულ შემთხვევებს, შეფასების წესსა და ელექტრონულ საქმის წარმოებასთან დაკავშირებულ საკითხებს.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემით, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების ბაზაზე მასწავლებლის პროფესიული ვალდებულებები (ვიზუალური აღწერა იხ. სქემა №1-ში):

- ა) სასწავლო წლის დასაწყისში, გასული წლის საგნობრივი სასწავლო გეგმის (კურიკულუმის) შეფასება (თვითშეფასება) და ახალი საგნობრივი სასწავლო გეგმის (კურიკულუმის) შედგენა;
- ბ) საგნობრივი სასწავლო გეგმის თითოეული თემის ფარგლებში სასწავლო პროცესის წარმართვა და განხორციელებული საქმიანობის რეფლექსია (თვითშეფასება);
- გ) თითოეული თემატური ერთეულის ფარგლებში განხორციელებული თვითშეფასების/შეფასების და საგაკვეთილო დაკვირვების/დაკვირვებების შედეგების ანალიზის საფუძველზე პროფესიული საჭიროებების გამოკვეთა და საგნობრივი სასწავლო გეგმის განვითარების დინამიკის უზრუნველყოფა;
- დ) ყოველი სემესტრის/სასწავლო წლის ბოლოს, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების დირექტორთან ან ხარისხის განვითარებისა და მხარდაჭერის ჯგუფთან (ასეთის არსებობის შემთხვევაში), პროფესიული განვითარების მიზნით განხორციელებული აქტივობების/სტრატეგიების შედეგების განხილვა, რის შედეგადაც დირექტორისგან ან ხარისხის განვითარებისა და მხარდაჭერის ჯგუფისგან (ასეთის არსებობის შემთხვევაში) იღებს განმავითარებელ უკუკავშირს;
- ე) ერთი სასწავლო წლის განმავლობაში, საჭიროებებიდან გამომდინარე, სსიპ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ ორგანიზებული ან დადგენილი წესის შესაბამისად აღიარებული ტრენინგ კურსის/კურსების გავლა: (ა) უფროსი მასწავლებელი გაივლის ტრენინგს მინიმუმ 20 საკონტაქტო საათი; (ბ) წამყვანი მასწავლებელი გაივლის ტრენინგს მინიმუმ 12 საკონტაქტო საათი; (გ) მენტორი მასწავლებელი გაივლის ტრენინგს მინიმუმ 6 საკონტაქტო საათი;
- ვ) ერთი სასწავლო წლის განმავლობაში, საჭიროებებიდან გამომდინარე, პროფესიული განვითარების სხვა აქტივობის/აქტივობების განხორციელება;
- ზ) კოლეგებთან თანამშრომლობა სასკოლო კულტურის განვითარებისა და მოსწავლეთა შედეგების გასაუმჯობესებლად;
- თ) ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში საქმიანობისას ეთიკური ნორმების დაცვა.

სქემა №1



მასწავლებლის/სპეციალური მასწავლებლის სქემით განსაზღვრული სტატუსები:
მასწავლებლის სტატუსი:

ა) უფროსი მასწავლებელი – პირი, რომელიც წარმატებით ჩააბარებს საგნის გამოცდას.

ბ) წამყვანი მასწავლებელი – პირი, რომელსაც უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მისანიჭებლად ჩაბარებული აქვს საგნის გამოცდა, ან საგნობრივი კომპეტენცია დადასტურებული აქვს არანაკლებ 50%-ანი შედეგით, ან უფროსი მასწავლებლის სტატუსი მინიჭებული აქვს დოქტორის აკადემიური ხარისხის საფუძველზე. წინააღმდეგ შემთხვევაში, უფროსი მასწავლებელი უფლებამოსილია წამყვანი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად განმეორებით ჩააბაროს საგნის გამოცდა.

წამყვანი მასწავლებლის სტატუსის მისაღებად უფროსი მასწავლებელი ვალდებულია გაიაროს კომპლექსური შეფასება, რაც მოიცავს:

- წამყვანი მასწავლებლის სტატუსის შესაბამისი პროფესიული უნარების გამოცდის წარმატებით ჩაბარებას;
- მასწავლებლის პრაქტიკული საქმიანობის შეფასებას: გარე დაკვირვებასა და მასწავლებლის მიერ თემატური ერთეულის ფარგლებში განხორციელებული გაკვეთილის შემდგომ რეფლექსიას (თვითშეფასება);
- სასკოლო საზოგადოების წევრებთან გასაუბრებასა (ინტერვიუება) და პორტფოლიოს შეფასებას.

გ) მენტორი მასწავლებელი – მენტორი მასწავლებლის სტატუსი შეიძლება მიენიჭოს წამყვან მასწავლებელს, რომელსაც უფროსი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად ჩაბარებული აქვს საგნის გამოცდა, ან საგნობრივი კომპეტენცია დადასტურებული აქვს არანაკლებ 50%-ანი შედეგით, ან უფროსი მასწავლებლის სტატუსი მინიჭებული ჰქონდა დოქტორის აკადემიური ხარისხის საფუძველზე. წინააღმდეგ შემთხვევაში, წამყვანი მასწავლებელი უფლებამოსილია მენტორი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად განმეორებით ჩააბაროს საგნის გამოცდა.

მენტორი მასწავლებლის სტატუსის მოსაპოვებლად წამყვანი მასწავლებელი ვალდებულია გაიაროს კომპლექსური შეფასება, რაც მოიცავს:

- მენტორი მასწავლებლის სტატუსის შესაბამისი პროფესიული უნარების გამოცდის ჩაბარებას;
- მასწავლებლის პრაქტიკული საქმიანობის შეფასებას: გარე დაკვირვებასა და მასწავლებლის მიერ თემატური ერთეულის ფარგლებში ჩატარებული გაკვეთილის შემდგომ რეფლექსიას (თვითშეფასება);
- სასკოლო საზოგადოების წევრებთან გასაუბრებასა (ინტერვიუება) და პორტფოლიოს შეფასებას.

სპეციალური მასწავლებლის¹ სტატუსი

ა) პრაქტიკოსი სპეციალური მასწავლებელი – პირი, რომელიც, აკმაყოფილებს ზოგადი განათლების შესახებ საქართველოს კანონით, მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით დადგენილ მოთხოვნებს და ერთ-ერთ შემდეგ მოთხოვნას: (1) აქვს მასწავლებლობის უფლება უმაღლესი განათლების დამადასტურებელი დოკუმენტის მიხედვით; (2) სპეციალურ მასწავლებლად/მასწავლებლად მუშაობის დაწყებიდან 2 წლის ვადაში გავლილი აქვს სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული განვითარების საგანმანათლებლო პროგრამა, ან მასწავლებლის მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამის დისტანციური კურსი. პრაქტიკოსი სპეციალური მასწავლებლის სტატუსის მოპოვება შეუძლია მოქმედ სპეციალური მასწავლებელსაც, რომელიც ვერ აკმაყოფილებს ზემოთაღნიშნულ, ზოგადი განათლების შესახებ კანონით სპეციალური მასწავლებლის განათლებისათვის დადგენილ მოთხოვნებს. თუმცა, ასეთ შემთხვევაში ის ვალდებულია კომპეტენციის დადასტურების მიზნით ჩააბაროს საქართველოს კანონმდებლობით განსაზღვრული შესაბამისი გამოცდა.

ბ) უფროსი სპეციალური მასწავლებელი – უფროსი სპეციალური მასწავლებლის სტატუსი მიენიჭება პირს, რომელიც აკმაყოფილებს ჩამოთვლილთაგან ერთ-ერთ მოთხოვნას: (1) აქვს მასწავლებლის მომზადების ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო საგანმანათლებლო პროგრამის ან მაგისტრატურის საგანმანათლებლო პროგრამის დასრულების შედეგად მინიჭებული განათლების მაგისტრის ან მასთან გათანაბრებული აკადემიური ხარისხი (ზოგადი განათლების შესაბამისი საფეხურის საგნის/საგნების სწავლების უფლების მითითებით) და გავლილი აქვს სპეციალური მასწავლებლის მომზადების მოდული; (2) ან მასწავლებლის მომზადების ინტეგრირებული საბაკალავრო-სამაგისტრო საგანმანათლებლო პროგრამის ფარგლებში გავლილი აქვს სპეციალური მასწავლებლის მომზადების მოდული; (3) აქვს სულ მცირე ეროვნული სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საგნის/საგნობრივი ჯგუფის მიმართულებით ბაკალავრის ან მასთან გათანაბრებული

¹ 5 სპეციალური მასწავლებელი არის მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით განსაზღვრული პროფესიული ცოდნის, უნარ-ჩვევებისა და შესაბამისი კვალიფიკაციის მქონე პირი, რომელიც დამოუკიდებლად ან საგნის მასწავლებელთან ერთად ასწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს/მოსწავლეებს ან/და ინდივიდუალურად/ჯგუფურად მუშაობს მასთან/მათთან სწავლის შედეგების გაუმჯობესებისა და სხვადასხვა უნარის განვითარების მიზნით.

ლი აკადემიური ხარისხი და გავლილი აქვს სპეციალური განათლების სამაგისტრო პროგრამა; (4) აქვს მასწავლებლობის უფლება უმაღლესი განათლების დამადასტურებელი დოკუმენტის მიხედვით და ჩააბარებს საქართველოს კანონმდებლობით განსაზღვრულ შესაბამისი გამოცდას.

გ) წამყვანი სპეციალური მასწავლებელი: პირი, რომელიც აკმაყოფილებს ერთ-ერთ შემდეგ მოთხოვნას: აქვს დოქტორის ხარისხი სპეციალურ განათლებაში; ჩაბარებული აქვს საქართველოს კანონმდებლობით განსაზღვრული წამყვანი სპეციალური მასწავლებლის გამოცდა²; აკმაყოფილებს ზოგადი განათლების შესახებ კანონით და სქემით გათვალისწინებულ მოთხოვნებს. წამყვან და მენტორ მასწავლებელს გამოცდაზე მიღებული შედეგი უნარჩუნდება 3 წლის განმავლობაში. შესაბამისად, მათ უფლება აქვთ, აღნიშნული 3 წლის განმავლობაში გაიარონ კომპლექსური შეფასების პრაქტიკული ნაწილი. მასწავლებლის შეფასებას³ პრაქტიკულ ნაწილში ახორციელებს მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, მასწავლებლის მიერ წამყვანი მასწავლებლის პროფესიული უნარების გამოცდის წარმატებით დაძლევის შემთხვევაში.

მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა განსაზღვრავს წამყვანი სპეციალური მასწავლებლის სტატუსის სამ სახეს:

(1) სენსორული დარღვევების მიმართულებით-მხედველობის ან სმენის დარღვევის სპეციალიზაცია;

(2) ინტელექტუალური და დასწავლის დარღვევების მიმართულებით სპეციალიზაცია;

(3) მრავლობითი დარღვევების მიმართულებით სპეციალიზაცია.

უფროსი და წამყვანი სპეციალური მასწავლებლის სტატუსის მინიჭების შესახებ წინადადებას მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნულ ცენტრში წარადგენს იმ სკოლის დირექტორი, რომელშიც დასაქმებულია უფროსი სპეციალური მასწავლებლის სტატუსის მინიჭებაზე წარდგენილი პირი.

განსაკუთრებული დამსახურების მქონე ღვაწლმოსილ მასწავლებელს/სპეციალურ მასწავლებელს საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის ინდივიდუალური ადმინისტრაციულ-სამართლებრივი აქტით შეიძლება მიენიჭოს სქემით განსაზღვრული მასწავლებლის (უფროსი, წამყვანი, მენტორი)/სპეციალური მასწავლებლის (პრაქტიკოსი, უფროსი, წამყვანი) ერთ-ერთი სტატუსი. აქტი ეგზავნება განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემას, რომელიც აღნიშნულ ინფორმაციას ასახავს ელექტრონულ სისტემაში.

განსაკუთრებულ შემთხვევაში მასწავლებლის/სპეციალური მასწავლებლის სტატუსის მინიჭების წესს და პირობებს შეიმუშავენ და ამტკიცებს კომისია, რომელიც იქმნება საქართველოს განათლების, მეცნიერების, კულტურისა და სპორტის მინისტრის ინდივიდუალური ადმინისტრაციულ-სამართლებრივი აქტის საფუძველზე.

მასწავლებელს შეიძლება ჰქონდეს მხოლოდ ერთი სტატუსი.

უფროს, წამყვან და მენტორ მასწავლებელს, ან პრაქტიკოსს, უფროს, წამყვან სპეციალურ მასწავლებელს სტატუსი ენიჭება უვადოდ, გარდა იმ შემთხვევისა, როდესაც პრაქტიკოსს სპეციალურ მასწავლებელს, უფროს და წამყვან მასწავლებელს/სპეციალურ მასწავლებელს ენიჭება მომდევნო, უფრო მაღალი სტატუსი⁴.

ორგანიზაციები, რომლებიც უწყვეტი განვითარების სერვისს სთავაზობენ მასწავლებლებს:

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი

მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი არის განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს საჯარო სამართლის იურიდიული პირი, რომლის მიზანია სკოლაში სწავლისა და სწავლების ხარისხის გაუმჯობესების ხელშეწყობა მასწავლებლის პროფესიული ცოდნისა და საქმიანობის მაღალი სტანდარტის დამკვიდრების გზით. მასწავლებელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების პირობების შექმნის, უწყვეტი პროფესიული განვითარების, კარიერული წინსვლის სისტემის

² შენიშვნა: გამოცდა წარმატებით ჩაბარებულად ითვლება, თუ პირი გადალახავს უფროსი, წამყვანი და მენტორი მასწავლებლის გამოცდის წარმატებით ჩაბარებისათვის დადგენილ ზღვარს. შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი უფროსი სპეციალური მასწავლებლის და წამყვანი სპეციალური მასწავლებლის გამოცდების ჩატარებას უზრუნველყოფს არაუგვიანეს 2023 წლის 1 იანვრისა.

³ მასწავლებლის პრაქტიკული საქმიანობის თითოეული კომპონენტი ფასდება კანონმდებლობის შესაბამისად მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის დირექტორის მიერ დამტკიცებული შეფასების ინსტრუმენტებით <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4907094?publication=0>.

⁴ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის დირექტორი, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრის მიერ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრისთვის მიწოდებული მონაცემების (სახელი, გვარი, პირადი ნომერი და გამოცდაში მიღებული ქულა) საფუძველზე იღებს გადაწყვეტილებას პირისთვის მასწავლებლის/სპეციალური მასწავლებლის სტატუსის მინიჭების შესახებ, რის შესახებაც გამოსცემს ინდივიდუალურ ადმინისტრაციულ-სამართლებრივ აქტს.

შემუშავებისა და დანერგვის ხელშეწყობისთვის ცენტრი¹ სხვადასხვა მიმართულებით ახორციელებს საქმიანობებს. ის მასწავლებლებს სთავაზობს სასწავლო და ტრენინგპროგრამებს, ელექტრონულ რესურსებს და ბიბლიოთეკას.

ცენტრის ერთ-ერთ მიმდინარე პროგრამას „ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობის პროგრამა“ წარმოადგენს. სკოლებსა და პროფესიულ სასწავლებლებში ინკლუზიური განათლების ხარისხის გაუმჯობესების, სპეციალური მასწავლებლის პროფესიის განვითარების ხელშეწყობის, ინკლუზიური განათლების სფეროში მასწავლებელთა კომპეტენციების გაძლიერების, სენსორული დარღვევების მქონე პირთა სწავლისა და დამოუკიდებელი ცხოვრების ხელშეწყობისათვის პროგრამის ფარგლებში შეთავაზებული სერვისები არის შემდეგი:

- სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული განვითარების შესავალი კურსი – კურსის გავლა რეკომენდებულია ყველა სპეციალური მასწავლებლისთვის, ფსიქოლოგისა და ინკლუზიური განათლების კოორდინატორისთვის, რომელიც დასაქმებულია სკოლაში. კურსი შემუშავებულია 2009-2010 წლებში, ცენტრის მიერ დამტკიცებული სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის ზოგადი ნაწილის მინიმალური მოთხოვნების გათვალისწინებით.

- რეგიონული სასწავლო ტური – სპეციალური მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ხელშეწყობის მიზნით, რეგიონში დასაქმებული სპეციალური მასწავლებლებისთვის ხელმისაწვდომია პრაქტიკული კურსი თბილისის იმ სკოლებში, სადაც ინკლუზიური განათლება წარმატებით ხორციელდება.

- ინდივიდუალური კონსულტირების პროგრამა – კონკრეტული სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლესთან გარკვეული წარმატების მიღწევაში სირთულეების წარმოქმნის შემთხვევაში, მასწავლებელს, სპეციალურ მასწავლებელს, კლასის დამრიგებელს, სკოლის ადმინისტრაციას, შეუძლია მიმართოს ცენტრს ინდივიდუალური კონსულტირებისთვის. ცენტრი სკოლაში გზავნის კონსულტანტს, რომელიც ეცნობა არსებულ მდგომარებას და მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებიდან გამომდინარე დახმარებას უწევს მასწავლებლებს, სპეციალურ მასწავლებელს, კლასის დამრიგებელსა და მშობელს სწავლების სტრატეგიების შერჩევასა და შესაბამისი სასწავლო გეგმის შემუშავებაში.

- ტრენინგები ინკლუზიური განათლების საკითხებზე:

ნებისმიერი მასწავლებლისთვის, რომელიც ასწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეს და აქვს ცოდნის გაღრმავების სურვილი და ინტერესი, ხელმისაწვდომია ტრენინგები შემდეგ თემებზე:

- ✓ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის ინტეგრაცია ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში;

- ✓ სპეციალური საჭიროებების მქონე მოსწავლის მასწავლებლის პორტფოლიო;

- ✓ რთული ქცევის მართვა;

- ✓ აუტიზმის სპექტრის აშლილობის მქონე მოსწავლეთა სწავლება;

- მხედველობის დარღვევის მქონე პირთა სწავლისა და დამოუკიდებელი ცხოვრების ხელშეწყობის თემაზე – ნებისმიერი სპეციალისტისთვის, რომელიც ასწავლის, ან მუშაობს უსინათლო ან მცირემხედველ მოსწავლესთან ან სტუდენტთან ხელმისაწვდომია ცენტრის მიერ შეთავაზებული შემდეგი ტრენინგები:

- ✓ ბრაილის სისტემა და მისი სწავლების მეთოდოლოგია – მონაწილეები ეუფლებიან ბრაილის სისტემის გამოყენებით წერა-კითხვას, ასევე მისი სწავლების მეთოდებს უსინათლო პირებისთვის;

- ✓ მცირემხედველ მოსწავლეთა სწავლება – მასწავლებლები და სხვა სპეციალისტები ეცნობიან გარემოს მორგების, დამხმარე საშუალებების გამოყენების (მაგალითად, გამაღივებელი ლუპების ან სხვა) და სწავლების სტრატეგიების შერჩევის გზებს მცირემხედველი მოსწავლეებისთვის.

- სმენის დარღვევის მქონე პირთა სწავლისა და დამოუკიდებელი ცხოვრების ხელშეწყობა – ყრუ პირებისთვის და მათი უახლოესი სოციალური გარემოსთვის, როგორცაა: ოჯახის წევრები, მეგობრები, თანატოლები, თანაკლასელები, თანამშრომლები და ნებისმიერი პირი, რომელსაც უწევს ყრუ პირთან კომუნიკაცია, ხელმისაწვდომია ჟესტური ენის შემსწავლელი კურსები. დამოუკიდებლად სწავლის მსურველთათვის ცენტრის მიერ შემუშავებულია ვიდეომასალა, რომელიც დაინტერესებულ პირებს ეხმარება ჟესტური ენის ელემენტარულ საკომუნიკაციო დონეზე ათვისებაში.

- ჟესტური ენის თარჯიმანთა კურსები – ქართული ენის შემსწავლელი ტრენინგი ყრუ პირე-

¹ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის შესახებ დეტალური ინფორმაცია ხელმისაწვდომია <http://www.tpdg.ge/geo/>

ბისთვის, რომლებიც კარგად ფლობენ ჟეტურ ენას, მაგრამ ესაჭიროებათ ქართული ენის, განსაკუთრებით კი ქართული ენის გრამატიკის გაუმჯობესება ხელმისაწვდომია ჟეტური ენის თარჯიმანთა კურსები.

მაკლეინის ასოციაცია ბავშვებისათვის (მაკ ჯორჯია)² – McLain Association for Children, არის საქართველოში მოქმედი არასამთავრობო ორგანიზაცია, რომელიც სხვადასხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებს და მათი ოჯახის წევრებს სთავაზობს განათლებასა და რესურსებზე ხელმისაწვდომობას, ასევე ხელს უწყობს მათზე მზრუნველი საზოგადოების ჩამოყალიბებას.

ორგანიზაციის მიერ დაკომპლექტებული ექსპერტთა მულტიდისციპლინური ჯგუფის ვალდებულებაა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და მათთან მომუშავე პირებთან (ოჯახები, მომვლელები, პედაგოგები, დამსაქმებელნი, მეგობრები) მჭიდრო თანამშრომლობა, მათი სწავლება და სათანადო მომსახურების მიწოდება.

„მაკ ჯორჯიას“ ფსიქოლოგები უფასო კონსულტაციებს უწევენ საქართველოს საჯარო სკოლებს, თუ როგორ უნდა დაგეგმონ, შექმნან და აღჭურვიონ სპეციალური განათლების რესურსოთახები, თანამშრომლობენ სპეციალურ პედაგოგებთან და სკოლების ადმინისტრაციებთან, რათა სწავლების პროცესში გათვალისწინებულ იქნეს მოსწავლეთა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები, აწვდიან რეკომენდაციებს საჭირო დამხმარე მასალებისა და სწავლების სტრატეგიებთან დაკავშირებით.

„მაკ ჯორჯია“ მასწავლებლებს სთავაზობს როგორც პირისპირ, ისე დისტანციური ფორმით შემდეგი სახის ტრენინგებს:

- ემოციური ინტელექტი – ტრენინგი შინაარსით მოიცავს ემოციური ინტელექტის განვითარების თემას როგორც ბავშვებში, ასევე აღზრდელთაში. ტრენინგის შედეგად მასწავლებლები ეუფლებიან ცოდნას ემოციური ინტელექტის, მისი განმავითარებელი აქტივობების და რეაგირების ფორმების შესახებ.
- ქცევის მართვა – ტრენინგი მოიცავს თემებს ქცევითი პრობლემების და ქცევის მართვის ეფექტიანი სტრატეგიების შესახებ. აღნიშნული ტრენინგი რეკომენდირებულია მშობლებისთვის და ოჯახის წევრებისთვის, მასწავლებლებისთვის და ყველა იმ პირისთვის, რომლებიც საქმიანობენ ბავშვთა განათლების და/ან ბავშვთა დაცვის სფეროში.
- ინკლუზიური განათლება – ტრენინგი მოიცავს საკითხებს განვითარების დარღვევების, განსაკუთრებული საგანმანათლებლო საჭიროებების, სენსორული და ფიზიკური შეზღუდული შესაძლებლობის, ემოციური პრობლემების, ბაზისური აკადემიური უნარების სწავლების, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმისა და ქცევის მართვის სტრატეგიების შესახებ. ის განკუთვნილია ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტებისთვის, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა ოჯახის წევრებისთვის და აღნიშნული თემებით დაინტერესებული სხვა პირებისათვის.
- ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმის შემუშავება და განხორციელება – ტრენინგი შექმნილია პედაგოგებისა და განათლების სპეციალისტებისათვის. მასში ძირითადი ყურადღება ეთმობა ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმების შედგენისა და შესრულების საკითხს. მონაწილეები ეუფლებიან ცოდნას განსაკუთრებული საგანმანათლებლო საჭიროებების, ინკლუზიური განათლების და ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმის შედგენისათვის საჭირო ფუნდამენტური პრინციპების შესახებ. ტრენინგის შემდეგ, „მაკ ჯორჯიას“ სპეციალისტები აგრძელებენ ინდივიდუალურ მუშაობას მონაწილეებთან, მოსწავლეთა ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმის შედგენის პროცესში მათთვის პრაქტიკულ გამოცდილებაზე დაფუძნებული რჩევების მიწოდების მიზნით.
- განსაკუთრებული საჭიროებები და ინტერვენციის მეთოდები – ტრენინგი აკრედიტირებულია საქართველოს დევნილთა, შრომის, ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის სამინისტროს მიერ. ის განკუთვნილია როგორც ახლად ჩამოყალიბებული, ისე მოქმედი დღის ცენტრების სერვისის მიმწოდებლებისთვის. ტრენინგი ორი ნაწილისგან შედგება და დღის ცენტრის თანამშრომლებს აწვდის საფუძვლიან ცოდნას თემებზე: ბავშვის უფლებათა კონვენცია და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების დაცვის კონვენცია, განვითარების დარღვევები და ნორმები, სენსორული დეფიციტი, ინდივიდუალური გეგმის შემუშავება/განხორციელება, აბილიტაციისა და რეაბილიტაციის სტრატეგიები, შემთხვევების მართვა, ქცევითი და ემოციური პრობლემები, ქცევის მართვის სტრატეგიები, დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის საჭირო უნარების განვითარება, სენსორული ინტეგრაციის მეთოდები, ჯდომა და პოზიციონება.
- სწავლების სტრატეგიები – ტრენინგი მოიცავს თემებს კითხვის, წერის, არითმეტიკის სწავლების სტრატეგიებს და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავების პრინციპებს. ტრენინგზე მიღებული ცოდნა მონაწილეებს ეხმარება შეაფასონ მოსწავლეების დასწავლის დონე, საჭირო-

² მაკლეინის ასოციაცია ბავშვებისათვის (მაკ ჯორჯია) შესახებ დეტალური ინფორმაცია ხელმისაწვდომია <https://macgeorgia.org/ka/>

ებიდან გამომდინარე შეადგინონ და შეასრულონ ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმა. ტრენინგი განკუთვნილია როგორც სპეც-პედაგოგებისთვის, ასევე დაწყებითი კლასების მასწავლებლებისთვის. იგი სასარგებლოა იმ მშობლებისთვისაც, რომლებიც დაინტერესებულნი არიან ინსწავლონ, თუ როგორ აღმოუჩინონ დახმარება თავიანთ შვილებს სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეების დაძლევაში.

- ზოგად სენსორული ინტეგრაციის თეორია – ტრენინგი მოიცავს თემებს სენსორული ინტეგრაციის თეორიის, სენსორული ინტეგრაციის დისფუნქციისა და ზოგადი სტრატეგიების/რეკომენდაციების შესახებ. ტრენინგის პროცესში მონაწილეები სწავლობენ სენსორული დამხმარე მასალებისა და სათამაშოების დამზადებასა და მათ გამოყენებას ხელმისაწვდომი რესურსებით. ტრენინგი განკუთვნილია მშობლებისათვის, დღის ცენტრის პერსონალისა და სხვა დაინტერესებული პირებისთვის.
- თამაშის როლი და პრაქტიკული გამოყენება – ტრენინგი ყურადღებას ამახვილებს თამაშის დანიშნულებასა და მნიშვნელობაზე, ასევე, ბავშვებთან მომუშავე პროფესიონალისთვის ეფექტიანი ინტერვენციის სტრატეგიების სწავლებაზე. აღნიშნული, პრაქტიკული ხასიათის ტრენინგი პროფესიონალებს აწვდის ცოდნას თამაშის ტიპების, კრეატიული თამაშის სტიმულირებისათვის მეთოდების, თამაშის დაგეგმვის შესახებ.
- დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის საჭირო უნარები – ტრენინგი განკუთვნილია დღის ცენტრის მომსახურებაში ჩართული პირებისთვის და სხვა დაინტერესებული პირებისთვის. ტრენინგი მოიცავს თემებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებში დამოუკიდებელი და ფუნქციური უნარების განვითარების შესახებ. ტრენინგის მიზანია გაძლიერდეს მომვლელის უნარები/ცოდნა, ისე, რომ მათ შეძლონ ბავშვის ყოველდღიურ აქტივობებში ეფექტიანი მონაწილეობა.
- სურათებით კომუნიკაციის სისტემა (Picture Exchange Communication System (PECS)¹) – ტრენინგი განკუთვნილია პროფესიონალებისა და სხვა დაინტერესებული პირებისთვის, რომლებიც მუშაობენ ვერბალური კომუნიკაციის სირთულეების მქონე მოსწავლეებთან/სტუდენტებთან. ტრენინგის ფარგლებში მონაწილეები იღებენ თეორიულ და პრაქტიკულ ცოდნას სურათებით კომუნიკაციის სისტემის გამოყენების შესახებ.
- სწორი პოზირების ძირითადი სტრატეგიები ეტლში ჯდომის დროს – ტრენინგი განკუთვნილია მშობლების, დღის ცენტრების პერსონალისა და სხვა დაინტერესებული პირებისთვის. ტრენინგი მიზნად ისახავს მონაწილეთა სწავლებას ბავშვისა, თუ ზრდასრულისათვის შესაბამისი ზომისა და ფორმის ეტლის შერჩევასთან დაკავშირებით. შერჩევა გულისხმობს ეტლის ზომების აღებას, ოპტიმალური ჯდომის პოზიციის განსაზღვრასა და ეტლის მორგებასთან დაკავშირებულ სხვა ზოგად ტექნიკებს.
- ქცევის მართვა (დისტანციური კურსი) – ტრენინგი განიხილავს მოსწავლის რთულ ქცევებს და მონაწილეებს აცნობს ქცევის მართვის ეფექტიან სტრატეგიებს. იგი რეკომენდირებულია მშობლების, ოჯახის წევრების, მასწავლებლებისა და განათლების და/ან ბავშვთა დაცვის სფეროში მომუშავე სპეციალისტებისთვის.
- ინკლუზიური განათლება (დისტანციური კურსი) – ტრენინგი მოიცავს სხვადასხვა ტიპის შეზღუდული შესაძლებლობისა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლესთან/სტუდენტთან ეფექტიანი ინტერვენციის სტრატეგიებს იმ სპეციალისტებისთვის, რომლებიც ინკლუზიურ განათლებაში არიან ჩართულნი. ტრენინგზე განიხილება შემდეგი საკითხები: განვითარების დარღვევები, განსაკუთრებული საგანმანათლებლო საჭიროებები, სენსორული და ფიზიკური შეზღუდული შესაძლებლობები, ემოციური პრობლემები, საწყისი აკადემიური უნარების სწავლება, ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმები და ქცევის მართვის სტრატეგიები.

ორგანიზაცია დაინტერესებულ პირებს სთავაზობს ელექტრონულ ბიბლიოთეკას, სადაც ხელმისაწვდომია ლიტერატურა შემდეგ თემებზე:

- ✓ რთული ქცევის მართვა და პოზიტიური მშობლობა;
- ✓ მოტორული და ფუნქციური უნარების განვითარების ხელშეწყობა;
- ✓ განვითარების დარღვევები და სპეციალური საჭიროებები;
- ✓ სოციალურ-ემოციური უნარების განვითარების ხელშეწყობა;
- ✓ აკადემიური და შემეცნებითი უნარების განვითარების ხელშეწყობა;
- ✓ კომუნიკაციის ენისა და მეტყველების უნარების განვითარების ხელშეწყობა.

ბავშვის განვითარების ინსტიტუტი – ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის დაქვემდებარებაში

¹ სურათებით კომუნიკაციის სისტემის შესახებ დეტალური ინფორმაცია ხელმისაწვდომია <https://pecsusa.com/pecs/>

მყოფი მრავალპროფილური ინსტიტუტია,² რომელიც ერთ სივრცეში ქმნის განათლების, კვლევისა და ხარისხიანი სერვისის მიღების შესაძლებლობას ბავშვთა და მოზარდთა განვითარების სფეროში.

ინსტიტუტი აერთიანებს ცენტრებს: სკოლამდელი და ინკლუზიური განათლების ცენტრი; განსაკუთრებულ მოსწავლეთა განათლების, კონსულტირებისა და რეაბილიტაციის სასწავლო-პრაქტიკული ცენტრი; ბავშვთა ადრეული განვითარების ცენტრი; აუტიზმის ცენტრი.

ინსტიტუტის მისიაა ბავშვთა და მოზარდთა განვითარების, სოციალური ინტეგრაციისა და დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის მომზადების ხელშეწყობა სერვისების, განათლებისა და კვლევების (მულტი და ინტერდისციპლინარული) გენერირებისა და გამოცდილების გაზიარების გზით. ინსტიტუტის საქმიანობის ძირითადი მიმართულებებია:

- აუტიზმისა და აუტიზმის სპექტრის დარღვევების მქონე ბავშვთა და მოზარდთა შეფასება და რეაბილიტაცია, ადრეული ინტერვენცია, კერძოდ, განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე, ან რისკ ჯგუფში მყოფი ბავშვების უზრუნველყოფა შესაბამისი სერვისებით, რასაც თან ახლავს მშობლის/მეურვის როლის გაძლიერება ბავშვის სხვადასხვა ფუნქციური უნარის განვითარების ხელშეწყობაში;
- სპეციალური საჭიროებების მქონე ახალგაზრდებში დამოუკიდებელი ცხოვრებისა და შრომითი უნარების გამომუშავების ხელშეწყობა;
- ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობა განათლების ადრეულ და სხვა საფეხურებზე შესაბამისი საგანმანათლებლო და კვლევითი საქმიანობით;
- სპეციალისტების პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა – რაც მოიცავს მოზრდილთა განათლების სხვადასხვა ეტაპის კომპონენტებს – სტუდენტების პრაქტიკას, სპეციალისტების მომზადებას, სპეციალისტების კვალიფიკაციის ამაღლებას ტრენინგისა, თუ სუპერვიზიის გამოყენებით;
- ინსტიტუტის ცენტრებისა და პროგრამების ბენეფიციარების ინტერესების დაცვა;
- ბავშვთა და მოზარდთა განვითარების სფეროში ახალი მიმართულებების, მეთოდებისა და პრაქტიკის-ქცევით-ემოციური განვითარების პროგრამის, სენსორული თერაპიის, ენისა და მეტყველების თერაპიისა და ა.შ. კვლევა – მათი გამოყენების პირობებისა და საქართველოში დანერგვის შესაძლებლობების შესწავლა;
- უნივერსიტეტში არსებულ ფაკულტეტებთან, ინსტიტუტებსა და ცენტრებთან თანამშრომლობა საგანმანათლებლო და კვლევითი საქმიანობით.

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის უწყვეტი განათლების ცენტრი³ დაინტერესებულ პირებს საშუალებას აძლევს უნივერსიტეტის რესურსები და გამოცდილება გამოიყენონ პროფესიული და პიროვნული განვითარებისათვის, კვალიფიკაციის ამაღლებისათვის, ახალი პროფესიული უნარების შეძენისათვის.

საუნივერსიტეტო უწყვეტი განათლების პროგრამების სამიზნე აუდიტორია მრავალფეროვანია: შიდა საუნივერსიტეტო საზოგადოება (აკადემიური და ადმინისტრაციული პერსონალი, სტუდენტები), კორპორაციები, ფართო საზოგადოება.

ცენტრი დაინტერესებულ მხარეებს სთავაზობს ტრენინგებს და სასერტიფიკაციო კურსებს თემებზე:

- პირველი გადაუდებელი დახმარება სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებში;
- ბავშვის პირველი გადაუდებელი დახმარება;
- წერისა და ზეპირი პრეზენტაციის უნარები;
- ტრენერთა ტრენინგები;
- ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მართვა და ადმინისტრირება;
- საგანმანათლებლო პროგრამის სწავლის შედეგების ჩამოყალიბება და შეფასება.

აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი⁴ – პროფესიული და უწყვეტი განათლების ცენტრის მიზანია: სწავლა – სწავლების უწყვეტობის პრინციპის ხელშეწყობა, ახალ გამოწვევებზე რეაგირება, საგანმანათლებლო სერვისების შეთავაზება უნივერსიტეტის აკადემიური პერსონალის, სტუდენტების და სხვა დაინტერესებული სამიზნე ჯგუფებისთვის. ცენტრი მომხმარებლებს სთავაზობს ტრენინგ

² დეტალური ინფორმაცია ხელმისაწვდომია <https://iliauni.edu.ge/ge/iliauni/institutebi-451/bavshvis-ganvitarebis-instituti>

³ ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შესახებ დეტალური ინფორმაცია ხელმისაწვდომია: <https://www.tsu.ge/ka/continuous-courses>

⁴ აკაკი წერეთლის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შესახებ დეტალური ინფორმაცია ხელმისაწვდომია: <https://www.atsu.edu.ge/index.php/uwyveti-ganatilebis-centri>

პროგრამებს, სასწავლო კურსებისა და განმავითრებელ საზაფხულო სკოლებს. ცენტრი თანამშრომლობს საგანმანათლებლო დაწესებულებებთან, სტუდენტურ თვითმმართველობასთან, არასამთავრობო/სამთავრობო ორგანიზაციებთან, ბიზნეს სექტორთან.

ინკლუზიური განათლების მიმართულებით მომუშავე მასწავლებლებს ცენტრი სთავაზობს ტრენინგკურსებს შემდეგ თემებზე:

- ✓ პრეზენტაციის უნარ-ჩვევები;
- ✓ ეფექტური კომუნიკაცია;
- ✓ ინტერპერსონალური კომუნიკაცია;
- ✓ კომპიუტერული უნარ-ჩვევები;
- ✓ ინკლუზიური განათლება, რთული ქცევის მართვა;
- ✓ სწავლების ინტერაქტიური მეთოდები;
- ✓ სასწავლო რესურსების შემუშავება;
- ✓ თანამედროვე მიდგომები სკოლამდელ განათლებაში;
- ✓ სკოლამდელი განათლების მზაობის პროგრამა;
- ✓ სწავლა/სწავლებისა და შეფასების თანამედროვე მეთოდები;
- ✓ პრაქტიკული/სამოქმედო კვლევა მასწავლებლებისათვის;
- ✓ მოზარდთა რეპროდუქციული განვითარება და ჯანმრთელობა.

ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის¹ პროფესიული პროგრამების მართვისა და უწყვეტი განათლების ცენტრი მუშაობს ორი მიმართულებით: პროფესიული პროგრამების მართვა და უწყვეტი განათლება/

პროფესიული პროგრამების მართვა თავის მხრივ მოიცავს:

- მთელი სიცოცხლის განმავლობაში სწავლის შესაძლებლობის, სწავლების მრავალსაფეხურიანობისა და მრავალფეროვნების გათვალისწინებით, ერთიანი პროფესიულ-საგანმანათლებლო სივრცის შექმნაში ჩართულობას;
- ინდივიდის პროფესიული განვითარების, შრომის ბაზარზე ორიენტირებული, კონკურენტუნარიანი, კვალიფიციური კადრების მომზადების უზრუნველყოფის ხელშეწყობას;
- საგანმანათლებლო პროგრამების დაგეგმვისა და განხორციელების პროცესში შესაბამისი დარგის დამსაქმებლების მონაწილეობის ხელშეწყობას.

უწყვეტი განათლების მიმართულებით ცენტრი მხარს უჭერს პერსონალის, სტუდენტების და სხვა დაინტერესებული პირების კვალიფიკაციის ამაღლებასა და პროფესიულ განვითარებას.

ცენტრი ახორციელებს მოკლევადიან საგანმანათლებლო პროგრამებს შემდეგი მიმართულებით:

- მოსამზადებელი პროგრამები აბიტურიენტთა და მაგისტრანტობის კანდიდატებისათვის (ქართული ენა და ლიტერატურა, მათემატიკა, ზოგადი უნარები, უცხო ენები და სხვა საგნების სწავლება);
- საგანმანათლებლო დაწესებულებების (მათ შორის ადრეული და სკოლამდელი განათლების სფეროს) პერსონალის პროფესიული განვითარების პროგრამები;
- ფსიქოლოგიის სწავლების (ფსიქოლოგიური დახმარების/მომსახურების) პროგრამები;
- უცხოური ენების შემსწავლელი პროგრამები;
- ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის და სხვა დაწესებულებების (საჯარო/კერძო დაწესებულებები, პროფესიული/ზოგადი/უმაღლესი საგანმანათლებლო დაწესებულებების, სამეცნიერო-კვლევითი დაწესებულებების) პერსონალის გადამზადების, პროფესიული განვითარებისა და კვალიფიკაციის ასამაღლებელი სხვადასხვა ტრენინგები/კურსები/სემინარები/სეზონური სკოლები;
- სასწავლო-მეთოდოლოგიური, საკონსულტაციო, საქველმოქმედო ტრენინგები საგანმანათლებლო დაწესებულებებისათვის, მაღალმთიანი რეგიონების მსმენელთათვის, სოციალურად დაუცველი ფენის წარმომადგენლებისათვის და სხვა;
- ცალკეული ტრენინგ-პროგრამის განსახორციელებლად საჭირო, სწავლების სტანდარტის შესაბამისი სახელმძღვანელოების, კრებულების, მეთოდოლოგიური და სხვა სახის მასალების მომზადება გამოსაცემად;

¹ ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შესახებ დეტალური ინფორმაცია ხელმისაწვდომია: <https://bsu.edu.ge/>

- უწყვეტი განათლების საუნივერსიტეტო პროგრამების შესახებ საინფორმაციო კამპანიის წარმოება;
- უნივერსიტეტის პერსონალის პროფესიული საჭიროების გათვალისწინებით შესაბამისი კურსების/ტრენინგების/სემინარების/სეზონური სკოლების შესახებ ინფორმაციის შეგროვება და მათი ცენტრის ბაზაზე განხორციელების ორგანიზება.

2. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მოსწავლეებთან მომუშავე მასწავლებელთა სწავლება, მომზადება და გადამზადება კვიპროსში, გერმანიაში, დიდ ბრიტანეთსა და საბერძნეთში.

აღნიშნულ ქვეყნებში მასწავლებელთა საგანმანათლებლო მხარდაჭერა განსხვავებულია და ეს მრავალფეროვნება განპირობებულია ამევე ქვეყნებში დანერგილი სწავლების მოდელებით, სწავლებისთვის დადგენილი წლებით, სასწავლო პროგრამებითა და განათლების აღიარების დონეებით.

ავტონომიურობის მიუხედავად იკვეთება საერთო და ზოგადი მახასიათებლებიც, რომლებიც საგანმანათლებლო პროცესის აუცილებელი ნაწილია და ესენია ცოდნა, უნარი და ფასეულობა, რომელთა ფლობაც მოეთხოვება მასწავლებლის მაღალი აკადემიური სტანდარტის მისაღწევად მის დარგში.

კვიპროსში ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული მასწავლებლის განათლების ეტაპები შემდეგია:

- ა) სკოლამდელ განათლებაში ჩართული მასწავლებელი: უმაღლესი განათლების პირველი საფეხური (4 წელი – ბაკალავრიატი), რომლის შემდეგაც, ან პარალელურად გადის სახელმწიფოს მიერ მხარდაჭერილ ერთწლიან სპეციალიზირებულ ტრენინგკურსს, ან მომდევნო საგანმანათლებლო საფეხურს სპეციალური განათლების სფეროში (მაგისტრატურა);
- ბ) დაწყებით განათლებაში ჩართული მასწავლებელი: უმაღლესი განათლების პირველი საფეხური (4 წელი – ბაკალავრიატი), რომლის შემდეგაც, ან პარალელურად გადის სახელმწიფოს მიერ მხარდაჭერილ ერთწლიან სპეციალიზირებულ ტრენინგკურსს, ან მომდევნო საგანმანათლებლო საფეხურს სპეციალური განათლების სფეროში (მაგისტრატურა);
- გ) საშუალო განათლებაში ჩართული მასწავლებელი: დაწყებითი განათლების პირველი და მეორე საფეხური (სტატუსით მაგისტრი), რომლის შემდეგაც, ან პარალელურად გადის სახელმწიფოს მიერ მხარდაჭერილ ერთწლიან სპეციალიზირებულ ტრენინგკურსს, ან მომდევნო საგანმანათლებლო საფეხურს სპეციალური განათლების სფეროში (დოქტორი);

გერმანიაში პედაგოგთა მომზადება მრავალმხრივ და კომპლექსურ სისტემურ მიდგომას ეფუძნება. გერმანიაში, საგანმანათლებლო სისტემა განსხვავდება ფედერალური შტატების მიხედვით. ქვეყნის 16-ივე ფედერალურ შტატში (land) საგანმანათლებლო პოლიტიკას განსაზღვრავს ადგილობრივი კანონმდებლობა (Karras&Wolhuter, 2012, European Agency for Social Needs and inclusive Education, 2018).

პედაგოგთა გადამზადებისთვის ორი ტიპის მიდგომაა დანერგილი და თითოეული მათგანის აღიარება ხდება ეროვნული გამოცდების საშუალებით (European Agency for Social Needs and inclusive Education, 2018b, Eckhardt, 2017; Karras&Wolhuter, 2012): 1. სწავლა უნივერსიტეტში (უმაღლესი განათლება); ან განათლების, ხელოვნებისა და/ან სამუსიკო კოლეჯებში, თანმდევი სტაჟირებით სკოლაში (პირველი ეროვნული გამოცდა) და 2. სტაჟირება, როგორც მოსამზადებელი სერვისი პედაგოგთა მომზადების დაწესებულებაში ან სკოლებში (მეორე ეროვნული გამოცდა). იმის მიხედვით თუ რომელ შტატს რა ტიპის საკანონმდებლო ჩარჩო და პოლიტიკა აქვს განსაზღვრული, მასწავლებელი შესაბამის სწავლებას გადის. კერძოდ, მასწავლებელს კვალიფიკაცია ენიჭება მხოლოდ უმაღლესი განათლების/ან შესაბამისი კოლეჯისა და სტაჟირების დასრულების შემდეგ პირველი ეროვნული გამოცდის ჩაბარების საფუძველზე; ან მისთვის სავალდებულოა ორივე ეტაპის გავლა, რაც გულისხმობს უმაღლესი განათლების შემდეგ კარიერული განვითარების ეტაპების გავლას დამატებით საგანმანათლებლო ციკლის, სტაჟირების საშუალებით.

გერმანიაში მომავალი მასწავლებლებისთვის ხელმისაწვდომია სპეციალური საგანმანათლებლო კურსები. აღნიშნული კურსების სასწავლო პროგრამები შედგენილია ისე, რომ ის ფარავს ყველა ტიპის სპეციალური საგანმანათლებლო და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთან მუშაობის სპეციფიკას. კურსების ციკლი გრძელდება მინიმუმ 8 სემესტრი და მოიცავს საგანმანათლებლო მეცნიერებების სწავლებას სტაჟირებით სკოლებსა და შესაბამის საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. სწავლებისას აქცენტი გადატანილია მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთდამოკიდებულებაზე, მოსწავლის საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვასა და მასწავლებლის მიერ დიაგნოზით გამოწვეული სწავლის სირთულეების სათანადოდ აღქმაზე.

სპეციალური განათლების სფეროთი დაინტერესებული მასწავლებლები სასწავლო კურსის თემების ჩამონათვალიდან ირჩევენ ორს, იმის მიხედვით, თუ რომელი მიესადაგება იმ შტატს სადაც ისინი გეგმავენ მუშაობას.

აღნიშნული თემებია:

- განათლება მხედველობის შეზღუდვის მქონე პირებისთვის;
- განათლება მეტყველების შეზღუდვის მქონე პირებისთვის;
- განათლება ინტელექტუალური შეზღუდვის მქონე პირებისთვის;
- განათლება ფიზიკური შეზღუდვის მქონე პირებისთვის;
- განათლება სწავლის სირთულეების მქონე პირებისთვის;
- განათლება ემოციური და სოციალური განვითარების სირთულეების მქონე პირებისთვის.

ზოგიერთ შტატში სავალდებულოა დამატებით ტრენინგის გავლა ინკლუზიური განათლების სწავლების თემაზე.

გარდა ამისა, ზოგადი სწავლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა შეფასებისა და სწავლების მეთოდების შესახებ გათვალისწინებულია მოსამზადებელ სერვისში. შტატიდან გამომდინარე, აქაც მისი ხანგრძლივობა მერყეობს 18-იდან 24 თვემდე. პრაქტიკული სწავლება მოიცავს გაკვეთილების ჩატარებას მენტორთა ზედამხედველობის ქვეშ და დამოუკიდებლად სწავლებას სკოლებში, ასევე კვლევებს საგანმანათლებლო თეორიაში. სწავლებისას გამოყენებულია დიდაქტიკური მეთოდი და ასევე დიდი ყურადღება ექცევა გამოცდილებების ერთმანეთთან დაკავშირებას.

დიდ ბრიტანეთში პედაგოგებისთვის როგორც პირველ საფეხურზე, ისე უწყვეტი განათლების მიმართულებით ერთიანი ჰოლისტიკური მიდგომაა დანერგილი, რომელიც ყველა მასწავლებელს ამზადებს ინკლუზიურ სასკოლო გარემოში სწავლებისთვის. შესაბამისად, განათლებაში დანერგილია პარალელური სწავლების სისტემა, რომელიც ყველა ტიპის მასწავლებლის, მათ შორის ინკლუზიური განათლების სფეროს მასწავლებელთა მომზადებას ითვალისწინებს.

ინგლისსა და უელსში მასწავლებელთა მომზადების პროცესი გულისხმობს როგორც უმაღლესი განათლების მიღებას, ისე სასკოლო გარემოზე დაფუძნებულ პრაქტიკულ სწავლებას. უნივერსიტეტებსა და კოლეჯებში ხელმისაწვდომია მასწავლებელთა გადამზადების კურსები, რომლებიც გათვალისწინებულია როგორც ბაკალავრებისთვის, ისე მაგისტრებისთვის. არსებობს პროფესიული აკრედიტაციის მექანიზმი QTS (Qualified Teacher Status), რომელიც ადგენს სტაჟირების მინიმალურ სავალდებულო დონეს მომავალი მასწავლებლებებისთვის. QTS-ის მინიჭება წარმოადგენს მასწავლებელთა სკოლებში დასაქმების წინაპირობას.

უმაღლესი განათლების დამადასტურებელი ხარისხები, რომელსაც დაახლოებით სტუდენტი 3-4 წელს ანდომებს და რომლის საფუძველზეც QTS ენიჭება, შემდეგია:

- განათლების ბაკალავრის (Bed) დიპლომი: ყველაზე გავრცელებულია იმ მასწავლებლებისთვის, რომლებიც მიზნად ისახავენ დანყებით სკოლაში მუშაობას;
- ხელოვნების ბაკალავრის (BA) ან მეცნიერების ბაკალავრის (BSc) ხარისხი ყველაზე გავრცელებულია მათთვის, ვისაც სურს გახდეს საშუალო სკოლის მასწავლებელი;
- საბაკალავრო კურსები, რომლის ფარგლებშიც სტუდენტს შესაძლებლობა ეძლევა გაიაროს მასწავლებელთა მოსამზადებელი ტრენინგები მას შემდეგ, რაც დაასრულეს საკლასო გარემოში სწავლებას. წარმატებული სტუდენტები გადაიან ორივე ტიპის სწავლებას, იპოვებენ ხარისხს მათ მიერ არჩეულ საგანში და ენიჭებათ QTS – სტატუსი.
- დიპლომირებული მასწავლებლისთვის შეთავაზებული ტრენინგ კურსი გრძელდება ერთი წლის განმავლობაში და ენიჭება QTS – სტატუსი და ეძლევა განთლების სერთიფიკატი (post-graduate certificate in Education, PGCE) (Foster, 2019).

თავის მხრივ სკოლის ბაზაზე ორგანიზებულ მასწავლებელთა საბაზისო ტრენინგის (Initial Teacher Training -ITT) დროს ორი ტიპის სწავლება გამოიყენება: 1) სკოლის მიერ მართული და სკოლაზე ცენტრირებული საწყისი ტრენინგი (School Direct and School-Centered Initial Teacher Training (SCITT) და 2) სკოლის მიერ მართული უნივერსიტეტთან პარტნიორობით მომზადებული კურსები, რომელსაც ეწოდება კურსდამთავრებულთა სერთიფიკირება განათლებაში (Post Graduate Certificate in Education, PGCE (Foster, 2019).

SCITT კურსების მომზადება და მიწოდება ხდება იმ სკოლების მიერ, რომელთაც ამის ოფიციალური უფლება მინიჭებული აქვთ შესაბამისი სახელმწიფო სტრუქტურების მიერ. ორივე ტიპის ტრენინგები გრძელდება ერთი აკადემიური წელი და კურსდამთავრებულს ენიჭება QTS – სტატუსი. ზოგიერთ შემთხვევაში, კურსდამთავრებულებს ენიჭებათ PGCE უნივერსიტეტის მიერ.

შოტლანდიაში მასწავლებლებს პირველი საფეხურის განათლებას ცხრა უნივერსიტეტი სთავაზობს. მასწავლებელს კვალიფიკაცია (Teacher Qualification TQ) ენიჭება ორი გზით: 1. თანადროული (პროფესიული გამოცდილება და შემდეგ სწავლა) და თანმიმდევრული (აკადემიური განათლება და შემდეგ პროფესიული სპეციალიზაცია) მოდელით. აღიშნული ორი გზა კონკრეტულად გულისხმობს:

1. ოთხნობიან საბაკალავრო სწავლებას (თანადროული მოდელი), რომლითაც მასწავლებელს ენიჭება პირველადი ან მეორადი კვალიფიკაცია;
 - დაწყებითი განათლების მასწავლებლის კვალიფიკაცია გაიცემა ოთხნობიანი უმაღლესი კურსის წარმატებით დასრულების შემდეგ;
 - საშუალო განათლების მასწავლებლის კვალიფიკაცია გაიცემა საშუალო სკოლაში სამეცნიერო სფეროში მიღებული გამოცდილების შედეგად ან განათლების ბაკალავრის (Bed) დიპლომის შედეგად მუსიკის, ტექნოლოგიის ან ფიზიკური აღზრდის სფეროში.
2. მათ ვისაც უკვე აქვს უნივერსიტეტის დიპლომი და მიზნად ისახავს ასწავლოს დაწყებით ან საშუალო სკოლაში, შეუძლია გაიაროს ერთნობიანი საუნივერსიტეტო კურსი სამაგისტრო დიპლომი განათლებაში (PGDE) (თანმიმდევრული მოდელი) (ევრიდიკე, 2018 ბ).

ყველა ზემოთხსენებულ შემთხვევაში მასწავლებელს არსობრივად ესმის მოსწავლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები. შეზღუდული შესაძლებლობის მოსწავლეთა სწავლებისთვის მასწავლებელს შესაძლებელია დამატებითი კვალიფიკაციის მიღება მოეთხოვოს. თუმცა ზოგიერთ შემთხვევაში, მასწავლებელი კვალიფიკაციას პრაქტიკული მუშაობის საფუძველზე იძენს. აღსანიშნავია, რომ სამი ტიპის სენსორული (ვიზუალური, სმენითი ან მრავალ სენსორული) შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა შემთხვევაში, მასწავლებელს ესაჭიროება დამატებითი QTS კვალიფიკაციის ამოღება, რომელსაც ამტკიცებს თითოეული ქვეყნის განათლების სამინისტრო და ის სავალდებულო ხასიათისაა (MQ). გარდა ამისა, არსებობს 6 საგანმანათლებლო დაწესებულება, სადაც შესაძლებელია კვალიფიკაციის ამოღება ერთიდან სამ წლამდე სტაჟირების გავლით (ევრიდიკე, 2018 გ).

საბერძნეთში ტერმინი „მასწავლებელთა განათლება“ მხოლოდ პირველი საფეხურის დონეზე არსებობს, შემდეგ საფეხურზე კი ყველასთვის გამოიყენება ტერმინი „განათლების მეცნიერებები“. მასწავლებელი ჯერ იღებს საგნობრივ განათლებას და შემდეგ პედაგოგიურ განათლებას.

სპეციალური პედაგოგების მომზადება შერეული სისტემით ხორციელდება. კერძოდ:

- ა) სკოლამდელი აღზრდისთვის: 1) სპეციალური განათლების პედაგოგთა პირველადი საფეხურის განათლება შესაბამის ფაკულტეტზე; და 2) სპეციალურ მასწავლებელთა საბაზისო ტრენინგი სკოლამდელი აღზრდის დაწესებულებებში, და შემდეგ, პირველი (ბაკალავრიატი) ან მეორე (მაგისტრი) საფეხურის განათლება პედაგოგიკაში ან ფსიქოლოგიაში.
- ბ) დაწყებითი განათლებისთვის: 1. სპეციალური განათლების პედაგოგების პირველადი საფეხურის განათლება უნივერსიტეტის შესაბამის ფაკულტეტზე; და 2. დაწყებითი განათლების მასწავლებელთა ტრენინგკურსი და შემდეგ განათლების პირველი (ბაკალავრიატი), მეორე (მაგისტრი) ან მესამე (დოქტორი) საფეხურის განათლება პედაგოგიკის ან ფსიქოლოგიის დარგში.

შეჯამება

მასწავლებლის პროფესია ერთ-ერთი უძველესია მსოფლიოში. ისტორიულ მონაცემებზე დაყრდნობით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ის წარმოიშვა შორეულ წარსულში, პირველყოფილი თემური წყობილების დროს, მაშინ როდესაც ძალიან ცოტა, სიბრძნით გამორჩეული ადამიანი იყო ისეთი უნარებით აღჭურვილი, რომ შეეძლოთ თავიანთი ცოდნა თაობებისთვის გადაეცათ. საუკუნეების განმავლობაში მასწავლებლის აღქმა საზოგადოებაში უკავშირდებოდა ცოდნას, კულტურასა და პატიოსნებას. განმარტებითი ლექსიკონის მიხედვით მასწავლებელი არის „პიროვნება, რომელიც მოსწავლეს დახმარებას უწევს სწავლის პროცესში და აძლევს მას რჩევებს (2016). თანამედროვე გაგებით, მასწავლებელი არის ადამიანი, რომელსაც მიბარებული ჰყავს აღსაზრდელი. აღზრდის ქვეშ კი მოიაზრება ბავშვის ფიზიკური, გონებრივი და ზნეობრივი განვითარების ხელშეწყობა. კითხვაზე თუ რა არის საჭირო იმისთვის რომ მასწავლებელმა შეძლოს საკუთარი მისიის სათანადოდ შესრულება, პასუხი არც თუ ისე მარტივია, რადგან ბავშვის სრულფასოვან აღზრდაში მხოლოდ საგნობრივი ცოდნის რესურსებით უზრუნველყოფა საკმარისი არ არის. მასწავლებელს მართებს მონათესავე დისციპლინების და განათლების მეცნიერებების ცოდნა, მათ შორის, როგორიცაა: განათლების მეცნიერება, ისტორია, საგნის მეთოდოლოგია და ასაკობრივი ფსიქოლოგია.

თანამედროვე განათლების პარადიგმა ემყარება ახალ საგანმანათლებლო ტექნოლოგიებზე გადასვლას, რომლის ქვაკუთხედს მოსწავლის პიროვნული უნარების გაძლიერება და დამოუკიდებ-

ლად სწავლის უნარის განვითარება წარმოადგენს. ამასთანავე, მნიშვნელოვანი აქცენტი გადატანილია მასწავლებლის მიერ მოსწავლის მიმართ დამოკიდებულებების ცვლილებაზე, რაც გულისხმობს იმას, რომ მასწავლებელი მოსწავლესა და ცოდნას შორის არა მხოლოდ შუამავალის როლს ასრულებს, არამედ ის არის მრჩეველიც, რომელიც მოსწავლეს აჩვენებს გზას მომავალი განვითარებისაკენ.

ამასთანავე, მნიშვნელოვანია მასწავლებლის როლი მოსწავლის მიერ სკოლის მიმართ არსებული დამოკიდებულების ჩამოყალიბებაში. მოსწავლე სკოლას უნდა აღიქვამდეს ადგილად, სადაც ის თავს კომფორტულად გრძნობს და ნდობით არის განმსჭვალული მისი პერსონალის მიმართ. ასეთ გარემოში მოსწავლე აცნობიერებს, რომ სკოლა და მასწავლებლები მისი მხარდამჭერები არიან და ამზადებენ დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის.

შესაბამისად, უმნიშვნელოვანესი როლი ენიჭება მასწავლებლის მიერ მოსწავლის საჭიროებების შეფასებას და ამ საჭიროებებსა და მოსწავლის უნარებზე დაფუძნებული საგანმანათლებლო სტრატეგიების შერჩევას. აქედან გამომდინარე ინკლუზიური განათლების შემთხვევაში მასწავლებლებს საგნისა და მონათესავე დისციპლინების ცოდნასთან ერთად, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ინდივიდუალური საჭიროებებისა და სათანადო სწავლების სტრატეგიების ცოდნაც მოეთხოვება.

აღსანიშნავია, რომ საქართველოში, განსაკუთრებით რეგიონებში, სპეციალური მასწავლებლების კვალიფიკაცია და მათი ინფორმირებულობის ხარისხი ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიის, სტანდარტის და კანონმდებლობის მიმართ დაბალია, რის გამოც ინკლუზიური განათლების პროგრამა პროცედურების დარღვევით იწერება (ჭანიშვილი, 2017).

ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა, საკუთარი ავტონომიურობის ფარგლებში, თავის მხრივ, აქტიურადაა ჩართული მასწავლებელთა საქმიანობის პროფესიული განვითარებისა და შეფასების პროცესში. მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისთვის უმნიშვნელოვანესია, ზოგ შემთხვევაში უპირველესიც კი სკოლის (საჯარო და კერძო) ადმინისტრაციის როლი და მხარდაჭერა. სკოლის მხრიდან მასწავლებლის პროფესიული განვითარების უცვლელულობის ხედავ, ინფორმაციის დროული და ზუსტი მიწოდება, მრავალფეროვანი, სასწავლო მიზნის შესაბამისი, სკოლაში და სკოლის გარეთ არსებული რესურსების ადაპტირება და ეფექტიანი გამოყენება, მნიშვნელოვან შესაძლებლობას ქმნის მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისათვის (მუხლი 2, მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემა), თუმცა, ყოველივე ეს მასწავლებელს არ ათავისუფლებს საკუთარ პროფესიულ განვითარებაზე მუდმივად ზრუნვის ვალდებულებისგან.

შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სათანადო ძალისხმევითა და ზომების გატარება როგორც სკოლების ადმინისტრაციის, ისე თავად ინკლუზიური განათლების პროცესში ჩართული მასწავლებლების მხრიდან. გარდა ამისა, უმნიშვნელოვანესია საგანმანათლებლო პროგრამების ხელმისაწვდომობის გაზრდა დაინტერესებული მასწავლებლებისთვის და ასევე ინკლუზიური განათლების თემების ინტეგრირება განათლების მეცნიერებების აკადემიურ თუ არაფორმალური განათლების პროგრამებში.

რამდენიმე ქვეყნის მაგალითზე შესწავლილი საერთაშორისო გამოცდილება აჩვენებს, რომ ყველა მათგანი აღიარებს ინკლუზიის ფილოსოფიას. მასწავლებელი განათლების პირველ საფეხურზე ეცნობა ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიასა და პრინციპებს, შემდეგ საფეხურებზე კი ამტკიცებს და ავითარებს ან ცოდნასა და უნარებს.

თითოეულ ქვეყანას შექმნილი აქვს სპეციალური სტანდარტები და განათლების მიდგომები მასწავლებელთა განათლებისთვის, თუმცა სასწავლო პროგრამების შინაარსის შესახებ გადწყვეტილებას უნივერსიტეტი იღებს.

საერთო ჯამში, ირკვევა, რომ არსებობს მრავალფეროვანი მოდელები და სისტემები მასწავლებელთა როგორც პირველი, ისე შემდეგი საფეხურებისა და მთელი სიცოცხლის განმავლობაში სწავლებისთვის და მუდმივად განიხილება აღნიშნული მოდელებისა და სისტემების დახვეწის საკითხი. ინკლუზიურ განათლებასთან მიმართებით აკადემიური განათლების სექტორში ჰოლისტიკური მიდგომები გამოიყენება, რომელიც პარალელური სწავლების მოდელს ანიჭებს უპირატესობას. რაც შეეხება მთელი ცხოვრების მანძილზე სწავლას, ის შესაბამის საგანმანათლებლო დაწესებულებებთან თანამშრომლობის გზითა და სინერგიებით მიიღწევა.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. Introducing Teacher Training for Special and Inclusive Education in Cyprus, Germany, Great Britain, Greece, and Italy, Journal of Education and Human Development, June 2020, Vol. 9, No. 2, pp. 91-103, ISSN: 2334-296X (Print), 2334-2978 (Online), Published by American Research Institute for Policy Development, URL: <https://doi.org/10.15640/jehd.v9n2a10>
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/>
3. სპეციალური პედაგოგების როლი სკოლებში ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში, ბ. ჭანიშვილი, 2017 <file:///Users/user/Desktop/MA%20Thesis%20-%20Khatia%20Tchanishvili%20%20sociologia.pdf>
4. Training Program on Special Education: A Development of Teachers' Knowledge and Skills for the Proper Implementation of Inclusive Education Melissa S. Acenas*, Sol J. Dalonos Department of Special Education, University of Science and Technology of Southern Philippines, May 13, 2020.
5. Factors Facilitating Teachers's Professional Copmpetence Development, Alyona SHYBA, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine
6. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, ინკლუზიური განათლება
<http://www.tpdg.ge/geo/program-for-facilitation-of-inclusive-education/201>
7. მაკლენის ასოციაცია ბავშვებისთვის (მაკ ჯორჯია) <https://macgeorgia.org/ka/>
8. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბავშვის განვითარების ინსტიტუტი <https://iliauni.edu.ge/ge/iliauni/institutebi-451/bavshvis-ganvitarebis-instituti>

თემა 14

კვლევა და მონიტორინგი ინკლუზიურ საკლასო ოთახში

სარჩევი

შესავალი.....	177
1. შეფასების სხვადასხვა მეთოდი.....	177
2. შეფასების მასალისა და პროცედურების მოდიფიკაცია.....	179
2.1. ტესტის შინაარსის მოდიფიკაციის ძირითადი სტრატეგიები	180
2.2. ტესტირების პროცედურის მოდიფიკაცია	181
3. შეფასების მოდიფიკაცია სხვადასხვა დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის.....	181
3.1. მხედველობის დარღვევის მქონე მოსწავლეები	181
3.1.1. უსინათლოს მოსწავლეები	181
3.1.2. მცირედმხედველი მოსწავლეები	181
3.2. სმენის დარღვევის მქონე მოსწავლეები	182
3.3. ფიზიკური განვითარების დარღვევის მქონე მოსწავლეები	182
3.4. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები	183
3.5. ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეები	184
4. განმავითარებელი შეფასება და ნიშნების ადაპტირების მეთოდები.....	184
შეჯამება.....	185
გამოყენებული ლიტერატურა.....	185

შესავალი

მოცემულ თავში განხილული იქნება შეფასების მიდგომები და მეთოდები სხვადასხვა საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევებისა და პროგრესის შესაფასებლად. მოცემული იქნება ზოგადი და კონკრეტული რჩევებიც ტესტირების, როგორც შეფასების ეფექტური მოდიფიკაციის ერთ-ერთი ყველაზე გავრცელებული ფორმის, შესახებ სენსორული, ფიზიკური განვითარების, დასწავლისა და ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის. გაანალიზებული იქნება განმავითარებელი შეფასების როლი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა შეფასების პროცესში; ასევე, განხილული იქნება სსსმ მოსწავლეების შეფასებისას, ქულების/ნიშნების სისტემის მოდიფიკაციასთან დაკავშირებული საკითხები.

მასალა მომზადებულია Peter Westwood-ის სახელმძღვანელოზე „Inclusive and Adaptive Teaching – Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom“ დაყრდნობით და წარმოადგენს მის სელექციურ თარგმანს.

1. შეფასების სხვადასხვა მეთოდი

აკადემიური პროგრესის შეფასება სასწავლო პროცესის მნიშვნელოვან კომპონენტს წარმოადგენს. ის მასწავლებელს ეხმარება, კარგად გაერკვეს მოსწავლის ძლიერ და სუსტ მხარეებში, დაგეგმოს თუ როგორ უპასუხოს მოსწავლეთა ინდივიდუალურ განსხვავებებს. აქედან გამომდინარე, შეფასება ძალიან მნიშვნელოვანია ინკლუზიური განათლების ეფექტურად წარმართვისთვის.

სასწავლო პროცესში ყველა ტიპის შეფასების ძირითადი მიზანია, გაარკვიოს, თუ რამდენად მიაღწია თითოეულმა მოსწავლემ სასწავლო მიზნებს, რამდენად აითვისა საგანთან და თემასთან დაკავშირებული ძირითადი ცნებები, პრინციპები; განავითარა საჭირო უნარები და შეუძლია თუ არა მათი განზოგადება. შეფასება მასწავლებელს ეხმარება არა მარტო განსაზღვროს, თუ რომელ მოსწავლეს შეუძლია ეფექტურად გააგრძელოს მასალის შემდგომი ათვისება, არამედ კარგ ინფორმაციას აძლევს იმის შესახებ, თუ რომელ მოსწავლეს სჭირდება მასწავლებლის დამატებითი მხარდაჭერა სასწავლო მიზნების მისაღწევად.

მიმდინაჰე შეფასება ხშირად განიხილება როგორც „შეფასება სწავლისთვის“, რადგან მასწავლებელს საშუალებას აძლევს, ინდივიდუალური უკუკავშირი მისცეს თითოეულ მოსწავლეს პროგრესის გასაუმჯობესებლად. რეგულარული შეფასება იძლევა იმის განსაზღვრის საშუალებას, თუ როდისაა საჭირო სასწავლო პროცესის ადაპტირება და როდის – აკომოდაცია. არაერთი კვლევა მიუთითებს, რომ რეგულარულ შეფასებას შეუძლია მნიშვნელოვნად გააუმჯობესოს მოსწავლის შედეგები, განსაკუთრებით ისეთ საგნებში, როგორიცაა მათემატიკა (Popham, 2016).

ზოგჯერ, შეფასებამ შეიძლება აჩვენოს, რომ ზოგიერთი საკითხი საჭიროებს მიბრუნებას და თავიდან გავლას, რადგან ბევრმა მოსწავლემ ვერ მოახერხა მისი სათანადოდ ათვისება. შეფასება შეიძლება განვიხილოთ როგორც სტანდარტი, რომელიც ზომავს სწავლებისა და სწავლის ხარისხს.

სასწავლო პროცესში თანასწორობის უზრუნველყოფისთვის, მოსწავლეთა აკადემიური მიღწევების შეფასებისთვის განსხვავებული მეთოდოლოგია უნდა იყოს გამოყენებული; შეფასების მეთოდების ადაპტაცია აუცილებელია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში. მოსწავლეთა ინდივიდუალური განსხვავებებიდან გამომდინარე, მათი ცოდნის სიღრმისა და შედეგების გასაზომად აუცილებელია შეფასების განსხვავებული მეთოდებისა და კრიტერიუმების გამოყენება.

ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში მოსწავლეთა პროგრესისა და მიღწევების შესაფასებლად განსხვავებული მეთოდები გამოიყენება, ეს შეიძლება იყოს დაკვირვება, ზეპირი გამოკითხვა, მოსწავლეთა პორტფოლიოების შეფასება, მასწავლებლის მიერ შედგენილი ან სტანდარტიზებული ტესტების გამოყენება და მოსწავლეების მიერ შექმნილი პროდუქტების შეფასება.

- დაკვირვება, როგორც შეფასების ინსტრუმენტი – ყველაფერი, რასაც მოსწავლე ამბობს და აკეთებს, შეიძლება გამოყენებულ იქნეს შეფასებისთვის. მასწავლებლებს მრავალფეროვანი შესაძლებლობები აქვთ, დააკვირდნენ და მოუსმინონ მოსწავლეებს. იმისთვის, რომ დაკვირვებაზე დაყრდნობით მასწავლებელმა სწორი დასკვნები გამოიტანოს მოსწავლეების საჭიროებებისა და პროგრესის შესახებ, დაკვირვების პროცესში შეგროვებული მონაცემები რეგულარულად და სათანადოდ უნდა იყოს აღრიცხული. ხშირად აღნიშნავენ, რომ პირდაპირი დაკვირვების შედეგად მიღებული მონაცემები ძალიან ღირებულია, რადგან ის ითვალისწინებს კონტექსტს და უფრო მეტად რეალისტურია, ვიდრე ტესტირება. დაკვირვება მასწავლებელს საშუალებას აძლევს შენიშნოს შესრულების ეფექტური მხარეც, როგორიცაა: მოსწავლის თვითდარწმუნება, მოტივაცია, განუვლი ძალისხმევა თუ დამოკიდებულებები. დაკვირვება გულისხმობს მოსწავლეთა მოსმენას – რას ეკითხებიან ერთმანეთს და მასწავლებელს; ეს კი საკმაოდ ინფორმაციული შეიძლება იყოს მათი ცოდნის შესახებ;

- გამოკითხვა/კითხვების დასმა – კლასში მოსწავლეებისთვის კითხვების დასმა საგაკვეთილო პროცესის განუყოფელი ნაწილია და კარგ წარმოდგენას უქმნის მასწავლებელს იმის შესახებ, თუ რა გაიგეს მოსწავლეებმა და რა დარჩათ გაუგებარი. კითხვების დასმა გაკვეთილს უფრო ინტერაქციულს ხდის და ხელს უწყობს მოსწავლეებს უფრო ღრმად იფიქრონ თემის შესახებ. როგორც აღინიშნა, კითხვები, რომლითაც მოსწავლეები მასწავლებელს მიმართავენ, ასევე კარგი ინდიკატორია იმისა, თუ რამდენად კარგად ესმით მოსწავლეებს საკითხი;

- სტუდენტების პორტფოლიოების შეფასება – პორტფოლიო წარმოადგენს გარკვეული დროის განმავლობაში მოსწავლის მიერ შესრულებული სამუშაოს შედეგს. შეფასების ეს მეთოდი განსაკუთრებით აქტუალური გახდა ელექტრონული სწავლების გაძლიერებასთან ერთად; ის მასწავლებელს წარმოდგენას უქმნის მოსწავლის მიერ დამოუკიდებლად შესრულებული სამუშაოს შესახებ. პორტფოლიოში განთავსებული მასალა მასწავლებელს ინფორმაციას აწვდის მოსწავლის სირთულეების შესახებ; ასევე აჩვენებს, თუ როგორ გააუმჯობესა პროდუქტი მასწავლებლის უკუკავშირისა და მეტი მუშაობის შედეგად. მოსწავლის პორტფოლიო მასწავლებელს ეხმარება მასთან შემდგომი მუშაობის დაგეგმვაში; თუმცა, ის შეიძლება ნაკლებად ობიექტური იყოს, ვიდრე ტესტირება. შეფასებისთვის პორტფოლიოს გამოყენების ერთ-ერთ ღირებულება ისიც არის, რომ ის უზრუნველყოფს პროცესში მოსწავლის აქტიურ ჩართვას – მოსწავლეები მუდმივად არიან თვითრეფლექსიისა და თვითშეფასების პროცესში. აქცენტი კეთდება უფრო საკუთარი მიღწევების გაუმჯობესებაზე, ვიდრე თანაკლასელებთან საკუთარი შედეგების შედარებაზე;

- მასწავლებლის მიერ მომზადებული ტესტები და ქვიზები – შესაძლოა, შეფასების ყველაზე გავრცელებულ სახეს წარმოადგენს მასწავლებლის მიერ შედგენილი ყოველკვირეული ტესტები, რომელიც ზომავს, თუ რამდენად კარგად აითვისეს მოსწავლეებმა კვირის განმავლობაში განხილული მასალა. კარგად შედგენილი ტესტი შეიძლება იყოს თითოეული მოსწავლის აკადემიური პროგრესის საკმაოდ სანდო და ვალიდური საზომი. ტესტი აჩვენებს, რომ ზოგიერთ მოსწავლეს შესაძლოა სჭირდება მეტი დამოუკიდებელი მუშაობა, რომელიც გააფართოვებს მათ ცოდნას, ზოგიერთის შემთხვევაში კი საჭიროა გარკვეული საკითხების ხელმეორედ გავლა, დამატებითი სავარჯიშოების გაკეთება.

საბოლოო ჯამში, მასწავლებლის მიერ მომზადებული ტესტები აჩვენებს იმას, თუ რამდენად კარგად აითვისებს მოსწავლეებმა მასალა. ინკლუზიურ კლასში, რომელშიც სხვადასხვა შესაძლებლობის მოსწავლეები სწავლობენ, მასწავლებელი უნდა ეცადოს ტესტის შედგენისას გამოიყენოს სხვადასხვა სახის კითხვები, მაგალითად: მოკლე პასუხები, არჩევანი რამდენიმე პასუხიდან, სწორი/მცდარი პასუხის არჩევანი, წინადადების დასრულება და სხვ. ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ უნივერსიტეტებში მასწავლებლის მოსამზადებელი აკადემიური პროგრამა ამ მიმართულებით საჭირო ცოდნას აძლევდეს მომავალ მასწავლებლებს და სასწავლო პროგრამაში სათანადო ყურადღება ეთმობოდა ტესტის შედგენას. მასწავლებლის მიერ შედგენილი სწრაფი ქვიზები ასევე შეიძლება განვიხილოთ როგორც შეფასების საკმაოდ გავრცელებული, არაფორმალური სტრატეგია, რომელიც ხელს უწყობს მოსწავლეების მოტივაციისა და ჩართულობის გაზრდას და, ამავე დროს, გვაძლევს ინფორმაციას საკითხის გარშემო მოსწავლეთა ცოდნის შესახებ. სასწავლო პროგრამასთან დაკავშირებული ქვიზები შეიძლება ატვირთული იყოს ელექტრონულად; მისი ადმინისტრირება ასევე შესაძლებელია საკლასო ოთახში;

- გამოქვეყნებული სტანდარტიზებული ტესტები – გამოქვეყნებული ნორმაზე დაფუძნებული ტესტები ნაკლებად ეხმარება მასწავლებელს ინკლუზიურ კლასში დაგეგმოს სასწავლო პროცესი, რადგან ის დაკავშირებული არ არის სასწავლო მასალასთან. ასეთი ტესტები კლასში მოსწავლეების შესრულებისა და შესაძლებლობების ზოგად სურათს ქმნის. მაგალითად, სკოლის დაწყებამდე მსგავსი ტესტებით ვიგებთ, თუ რომელი მოსწავლე ხვდება საშუალო მაჩვენებელზე ზემოთ, რომელს დასჭირდება დამატებითი მხარდაჭერა და, სავარაუდოდ, სასწავლო პროგრამის აკომოდაცია და რომელია ისეთი მაღალი მაჩვენებლების, რომელსაც დასჭირდება სასწავლო პროგრამის გათვლება და გამრავალფეროვნება. სტანდარტიზებული ტესტები ძირითადად გამოიყენება მაშინ, როდესაც მნიშვნელოვანია გარკვეულ ასაკთან მიმართებით კითხვის, წერის ან მათემატიკური ოპერაციების ფლობის განსაზღვრა;

- მოსწავლეთა ნამუშევრების/პროდუქტების შეფასება – სასწავლო პროცესი ხშირად გულისხმობს მოსწავლეების მიერ გარკვეული პროდუქტის შექმნას, ეს შესაძლოა იყოს წერილობით ანგარიში, ზეპირი მოხსენება / პრეზენტაცია თუ მონაწილეობა დისკუსიასა და ჯგუფურ მუშაობაში. ასეთი პროდუქტები შესაძლოა საჭიროებდეს ადაპტირებას მოსწავლის შესაძლებლობებთან. ზოგჯერ მოსწავლეებს ეძლევათ თავისუფლება, თავად გადაწყვიტონ, რა ფორმით სურთ წარმოადგინონ შესრულებული სამუშაო. წარმოსადგენი პროდუქტების მოდიფიკაცია ნიშნავს, რომ მოსწავლეებისგან არ ელოდებიან ზუსტად ერთი და იმავე მოცულობის და სახის მასალის წარმოდგენას. მაგალითად, არამიზანშეწონილია ვრცელი წერილობითი ნამუშევარი მოვთხოვით მოსწავლეს, რომელსაც დისლექსია აქვს. ამის ნაცვლად, მან შეიძლება გააკეთოს მოხსენება. მოსწავლეთა ნამუშევრების მიმართ ასეთი დიფერენცირებული მიდგომის გამოყენებისას აუცილებელია, რომ ნაშრომის წარმოდგენის ალტერნატივა არავითარ შემთხვევაში არ განიხილებოდეს, როგორც დავალების გაიოლება; ასეთ შემთხვევაში ჩნდება საფრთხე, რომ ჩვენ ველით ნაკლებ შრომას და ძალისხმევას ზოგიერთ მოსწავლისგან. ეს მიდგომა მისაღები არ არის სხვა მოსწავლეებისთვისაც – „რატომ უნდა დავწეროთ ჩვენ ორი გვერდი, თუ მისთვის ერთი აბზაცის დაწერაც საკმარისია?!“. ამგვარი მიდგომა შემდგომში აუცილებლად გამოიწვევს ამ მოსწავლეების მარგინალიზაციას. გაცილებით უფრო მეტად ინკლუზიური მიდგომაა, როდესაც მაქსიმალურად ვცდილობთ, რომ თითოეული მოსწავლე, შეძლებისდაგვარად, გაუმკლავდეს საერთო დავალებას ან აქტივობას.

2. შეფასების მასალისა და პროცედურების მოდიფიკაცია

როგორც ჩანს, ტესტები (სხვადასხვა ნაირსახეობით) სკოლაში შეფასების ყველაზე გავრცელებულ ფორმას წარმოადგენს. ისინი ყველაზე ხშირად გამოიყენება განათლების უფრო მაღალ საფეხურზე და საგანმანათლებლო დაწესებულებებში მისაღებ გამოცდებზე, რომლებიც ბევრ ქვეყანაში ტარდება. შესაბამისად, მეტად მნიშვნელოვანია იმის განხილვა, თუ როგორ უნდა გავხადოთ ტესტის შინაარსი და ტესტირების პროცესი უფრო მეტად ხელმისაწვდომი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისთვის.

ტესტის აკომოდაცია განისაზღვრება როგორც ტესტის შინაარსისა და ტესტირების პირობების შეცვლა ისე, რომ შშმ და სსსმ მოსწავლემ შესძლოს თავისი ცოდნისა და უნარების გამოვლენა. აღსანიშნავია, რომ ტესტის აკომოდაცია არ იძლევა მისი წარმატებით შესრულებისა და უკეთესი შედეგების მიღწევის გარანტიას, მაგრამ ის მოსწავლეებს აძლევს საკუთარი შესაძლებლობების დანახვის სამართლიან შესაძლებლობას.

2.1. ტესტის შინაარსის მოდიფიკაციის ძირითადი სტრატეგიები

ქვემოთ მოცემულია ტესტის ადაპტირების ძირითადი სტრატეგიები, რომლებიც საშუალებას იძლევა შეფასების პროცესი კარგად მოარგოს განსხვავებულ მოსწავლეებს. აღასანიშნავია, რომ ეს რეკომენდაციები ვრცელდება როგორც სკოლებზე, ისე პროფესიულ და უმაღლეს სასწავლებლებზე.

ტესტის შედგენისას გასათვალისწინებელია შემდეგი რჩევები:

- ეცადეთ, ინსტრუქციები იყოს რაც შეიძლება მარტივად გასაგები და მოკლე;
- პასუხის გასაცემად დატოვეთ საკმარისი სივრცე;
- ყურადღების დეფიციტის მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში, შეძლებისდაგვარად, შეამცირეთ დავალებების რაოდენობა, სადაც ეს შესაძლებელია;
- გამოიყენეთ კითხვების განსხვავებული ფორმატი – მრავალპასუხიანი კითხვები, მცდარი და სწორი პასუხის ალტერნატივა, წინადადების დასრულება და სხვ.;
- მიეცით მოსწავლეებს დიაგრამების, ცხრილების, გრაფიკების გამოყენების საშუალება – ეს ხელს უწყობს ცოდნის გამოვლენას;
- კომპიუტერით ჩატარებული ტესტირების დროს ზოგიერთ მოსწავლეს მიეცით spell check-ის გამოყენების საშუალება;
- მიეცით მოსწავლეებს საშუალება, გამოავლინონ სრული ცოდნა, რაც აქვთ მოცემული თემის შესახებ; იმავდროულად, გამორჩეულ მოსწავლეებს შეეძლოთ უფრო სიღრმისეული ცოდნის წარმოჩენა;
- ეცადეთ თავი აარიდოთ ისეთი ტექსტების გამოყენებას, რომლებიც მოიცავს ძირითადი კულტურისა და რელიგიის ძირითად ასპექტებს; მათი გააზრება შესაძლოა გაუჭირდეს სხვა კულტურისა და რელიგიის წარმომადგენელ მოსწავლეებს.

იმისთვის, რომ ტესტი მოერგოს ყველა მოსწავლის ინდივიდუალურ შესაძლებლობებს, მასწავლებლები ხშირად იყენებენ ტესტის შინაარსის თანდათან გართულების სტრატეგიას – ტესტი იწყება მარტივი კითხვებით და დავალებებით და შემდგომ თანდათან რთულდება. მნიშვნელოვანი სწორედ ის, რომ ისინი მუშაობენ სწორედ ისეთ დავალებებზე, როგორებზეც მათი თანაკლასელები. ტესტის ორი – მარტივი და რთული – ვარიანტის შემოტანა სწორედ იმით არის ცუდი, რომ ის მოსწავლეებს ყოფს დაბალი და მაღალი კომპეტენციის მქონედ, რაც ხელს უწყობს მოსწავლეთა გარკვეული ნაწილის მარგინალიზაციას.

2.2. ტესტირების პროცედურის მოდიფიკაცია

მნიშვნელოვანია, რომ სასწავლო პროცესში მასწავლებელი დარწმუნებული იყოს, რომ ყველა მოსწავლეს სწავლის ერთნაირი შესაძლებლობა ეძლევა და, შესაბამისად, ტესტირების მომზადების თანაბარი შესაძლებლობები ჰქონდათ. იმავდროულად, მნიშვნელოვანია, რომ სწავლების დროს მასწავლებელი მოსწავლეებს ეხმარებოდეს ტესტის წარმატებით გავლისთვის საჭირო სტრატეგიების დაუფლებაში, როგორიცაა, მაგალითად, შფოთვის კონტროლი, დროის ეფექტურად გამოყენება, გადაწყვეტილების მიღება იმის შესახებ, თუ როგორი თანმიმდევრობით გასცენ პასუხები, ყურადღებით გაეცნონ კითხვებსა და სავარაუდო პასუხებს, გადახედონ პასუხებს, შეასწორონ და სხვ. ამ სტრატეგიებზე ფოკუსირება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს იმ მოსწავლეებთან, რომლებსაც აქვთ დასწავლის დარღვევები, შფოთვითი აშლილობა ან ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომი (ADHD).

ტესტირების პროცედურის ორგანიზებისას მიზანშეწონილია შემდეგი რჩევების გათვალისწინება:

- კარგი იქნება, თუ ტესტირების დაწყებამდე მცირე დროს დაუთმობთ მოსწავლეებში ნერვიულობისა და შფოთვის შემცირებას;
- მიეცით ტესტის ზოგადი განმარტება და ინსტრუქცია. ცხადია, მასწავლებელმა ტესტირების წინ არ უნდა წაიკითხო ტესტის ის ინსტრუქციები, რომელიც გათვალისწინებულია მოსწავლის ინდივიდუალური მუშაობისთვის;
- დაფაზე დაწერეთ ტესტთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი ინფორმაცია, მაგალითად, რამდენ კითხვას შეიცავს, როდის უნდა დაასრულონ ტესტირება, შეუძლიათ ლექსიკონის გამოყენება და ა.შ.;
- მათ, ვისაც აქვთ ყურადღების კონცენტრირების პრობლემები, მიეცით მცირე შესვენებების შესაძლებლობა;

- ზოგიერთ მოსწავლეს მიეცით მეტი დრო (მაგალითად, მათ, ვისაც აქვს დასწავლის დარღვევები, სენსორული დარღვევები, ADHD და სხვ.);
- არ დააკლოთ ქულა გრამატიკულ შეცდომებზე ისეთ ტესტებში, რომლებიც არ აფასებს ენისა და გრამატიკის ცოდნას.
- დამატებითი ქულა დაუწერეთ გამოყენებულ სქემებს თუ დიაგრამებს, თუ ის მოცემული საკითხს კარგად შეესაბამება;
- ზოგიერთი მოსწავლის შემთხვევაში უზრუნველყავით ის, რომ მან ტესტი დაწეროს არა კლასში, არამედ განმარტობით, მაგალითად, ბიბლიოთეკაში;
- ზოგიერთი მოსწავლის შემთხვევაში უზრუნველყავით ზეპირი ტესტირება – ზეპირი კითხვა-პასუხი.

3. შეფასების მოდიფიკაცია სხვადასხვა დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის

ზემოთ მოცემული რეკომენდაციები გათვალისწინებულია ყველა სახის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის. ქვემოთ მოცემულია სპეციფიკური რჩევები მხედველობის, სმენის, ფიზიკური განვითარების, დასწავლისა და ინტელექტუალური დარღვევების მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში.

3.1. მხედველობის დარღვევის მქონე მოსწავლეები

3.1.1. უსინათლოს მოსწავლეები

- ხშირად უსინათლო მოსწავლეებისთვის შეფასების საუკეთესო ფორმას მისი ზეპირად ჩატარება წარმოადგენს, როცა დამხმარე პირი აკეთებს მათი პასუხების ტრანსკრიპტს. როდესაც დამხმარე პირი ხმამაღლა კითხულობს ტესტს, აუცილებელია, რომ მან არ სცადოს კითხვების ინტერპრეტაცია, მათი ახსნა და გამარტივება. ასევე, მოსწავლეთა პასუხის ტრანსკრიპტისას გასათვალისწინებელია პასუხების სიტყვასიტყვით ჩაწერა, ყოველგვარი ცვლილებების გარეშე. ასეთი შემთხვევებისთვის მნიშვნელოვანია პასუხების აუდიოჩანაწერის გაკეთება;
- მნიშვნელოვანია, რომ ტესტის სამუშაო ფურცლები გაკეთებული იყოს ბრაილით, რომელიც ასახავს ყველა გრაფიკს თუ ცხრილს;
- მეცნიერებისა და მათემატიკის დისციპლინებისთვის შესაძლოა საჭირო გახდეს Nameth Code. ეს არის ბრაილის სპეციფიკური ტიპი, რომელიც გამოიყენება ამ დისციპლინებისთვის;
- თანამედროვე ხმოვანმა ტექნოლოგიებმა უდიდესი მნიშვნელობა შეიძინა უსინათლო ადამიანებისთვის როგორც აკადემიურ სფეროში, ისე ყოველდღიურ ცხოვრებაში.

3.1.2. მცირედმხედველი მოსწავლეები

- მათი ტესტირებისას გათვალისწინებული უნდა იყოს გამადიდებელი ან სხვა დამხმარე მოწყობილობები;
- სამუშაო ფურცლებზე გამუქებული (bold) ნაბეჭდი გადიდებული უნდა იყოს 14, 16 ან 18 ზომაზე;
- ინგლისური ტექსტის შემთხვევაში, უმჯობესია ტექსტის New Time Roman ფონტიდან Calibri და Ariel ფონტებზე გადაყვანა;
- ეცადეთ თავი აარიდოთ Italic-ის ფუნქციის გამოყენებას;
- გაადიდეთ ყველა ცხრილი, დიაგრამა თუ სქემა. ზოგიერთი შემთხვევაში შესაძლოა საჭირო გახდეს გარკვეული ცვლილებების შეტანა;
- ფოტოებს ზოგჯერ არ აქვთ აშკარა კონტრასტი; შესაძლოა საჭირო გახდეს მათი შეცვლა მარტივი შავ-თეთრი ნახატებით;
- მხედველობის ზოგიერთი დარღვევის (არა ყველას) შემთხვევაში მაგიდის სანათის საშუალებით გაზარდეთ ფურცლის განათება;
- გაზარდეთ ხაზებს შორის მანძილი და სივრცე პასუხისთვის;
- მხედველობის გარკვეული დარღვევების შემთხვევაში უმჯობესია, თეთრი ფერის ქაღალდის ნაცვლად, ფერადი გამოყენება. იგივე მიდგომა გამოიყენება კომპიუტერის ფონთან მიმართებით;
- იმ შემთხვევაში თუ ტესტირება 45 წუთზე მეტხანს გრძელდება, მხედველობის ზოგიერთი დარღვევის შემთხვევაში, მიზანშეწონილია წერისას მცირე შესვენების გაკეთება.

3.2. სმენის დარღვევის მქონე მოსწავლეები

შეფასების ტრადიციული ფორმების გამოყენებამ (ყოველკვირეული ტესტები, ქვიზები, ზეპირი პრეზენტაციები) შესაძლოა სათანადოდ ვერ გამოავლინოს ყრუ და სმენის დარღვევის მქონე მოსწავლეების შესაძლებლობები. ძირითადად, უფრო სუსტი ლექსიკური მარაგისა და კითხვის უფრო სუსტი უნარების გამო. წერილობითი ტესტის დროს, როგორც წესი, მათ მეტი დრო სჭირდებათ თითოეული დავალების წასაკითხად.

დეტალური რეკომენდაციები კონკრეტული ტესტის მოდიფიკაციისთვის აუცილებლად უნდა მიიღოთ სკოლაში მომუშავე ან მოწვეული შესაბამისი სპეციალისტისგან. ბევრ შემთხვევაში სმენის მნიშვნელოვანი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის შეფასების პროცედურების განსასაზღვრად საჭიროა პროცესში შესაბამისი სპეციალისტის ჩართვა. ქვემოთ მოცემული რეკომენდაციები ატარებს მხოლოდ ზოგად ხასიათს:

- ტესტის ინსტრუქციები უნდა იყოს, რაც შეიძლება, მოკლე და მარტივი;
- დაფაზე დაწერეთ ტესტის ადმინისტრირებასთან დაკავშირებული ძირითადი ინფორმაცია;
- დავალებების ინსტრუქციებისა და კითხვების წასაკითხად მოსწავლეებს მიეცით მეტი დრო;
- სასმენი დამხმარე მოწყობილობები ყოველთვის უნდა იყოს შემონმბული ტესტირების დაწყებამდე;
- მოსწავლეები ზოგჯერ იყენებენ სპეციალურ სასმენ აპარატს, ამ შემთხვევაში ტესტის ინსტრუქციების ხმამაღლა კითხვისას მასწავლებელი უნდა სარგებლობდეს სპეციალური მიკროფონით;
- იმ მოსწავლეების შემთხვევაში, რომლებიც კომუნიკაციისას ძირითადად ეყრდნობიან ტუჩებით კითხვას, ისინი უნდა ისხდნენ პირველ მერხზე და კარგად ხედავდნენ მასწავლებელს;
- შეფასების პროცესი განსაკუთრებით რთული შეიძლება აღმოჩნდეს იმ ყრუ მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ჟესტურ ენას იყენებენ – მათი ცოდნა ხშირად სათანადოდ არ არის შეფასებული. მასწავლებლები ხშირად არ ფლობენ ჟესტურ ენას და იყენებენ თარჯიმნის მომსახურებას, რომელმაც შესაძლოა სრულად ვერ გადმოსცეს მოსწავლის ცოდნა;
- სასურველია ტესტი გამდიდრებული იყოს სხვადასხვა ვიზუალური მასალით, როგორიცაა: ცხრილები, გრაფიკები, სქემები. ვიზუალური მასალა მნიშვნელოვნად ავსებს ვერბალურად მიწოდებულ ინფორმაციას. ეს კი ყრუ სტუდენტებს ეხმარებათ ინფორმაციის უკეთ გააზრებაში;
- თავი აარიდეთ ისეთი რთული კითხვების შემოტანას, რომლებიც საჭიროებენ მდიდარ ლექსიკას;
- ზოგჯერ მიზანშეწონილია ყრუ სტუდენტებს მისცეთ ლექსიკონის ან რაიმე სხვა მხარდამჭერი რესურსის გამოყენების შესაძლებლობა.

აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ ტესტისა და ტესტირების პროცედურების მოდიფიცირება არ იძლევა იმის გარანტიას, რომ ყრუ მოსწავლეები მაღალ შედეგს აჩვენებენ, რადგან არსებობს საკმაოდ რთული ურთიერთდამოკიდებულება მოსწავლესთან დაკავშირებულ ფაქტორებს (როგორიცაა, მოტივაცია და შფოთი), ტესტის შინაარსსა და ტესტირების გარემოს შორის.

3.3. ფიზიკური განვითარების დარღვევის მქონე მოსწავლეები

ფიზიკური განვითარების ზოგიერთი დარღვევა სრულებით არ უშლის ხელს მოსწავლეს, თანატოლების მსგავსად ჩაერთოს შეფასების პროცესში. ცხადია, ამ შემთხვევაში არავითარი მოდიფიკაციისა და აკომოდაციის გაკეთების საჭიროება არ არის. შეფასების პროცესის მოდიფიკაციის საჭიროება ხშირად დგება მაშინ, როდესაც მოსწავლეს აქვს ცერებრული დამბლა, კოორდინაციისა და გადაადგილების დარღვევები.

მასწავლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ ის გარემოებაც, რომ ზოგჯერ ფიზიკური განვითარების დარღვევის მქონე მოსწავლეებს ასევე აქვთ მხედველობისა და სმენის პრობლემები. ზოგიერთს ასევე შეიძლება აწუხებდეს ეპილეფსია – მდგომარეობა, რომლის დროსაც საჭიროა გარკვეული მედიკამენტების მიღება, რომლებმაც შესაძლოა გავლენა მოახდინოს მათი კონცენტრაციის უნარზე და ეს, შესაბამისად, აისახოს მათ შესრულებაზე.

ხშირად, მასწავლებლები ფიზიკური განვითარების დარღვევის მქონე ადამიანების შესახებ შეფასების საუკეთესო მიდგომისათვის პრაქტიკულ რჩევებს იღებენ ოკუპაციური თერაპევტების, ფიზიოთერაპევტებისა და მეტყველების თერაპევტებისგან; თუმცა, ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლებში ეს რესურსი ხშირად ხელმისაწვდომი არ არის.

ქვემოთ მოცემულია ზოგიერთი სპეციფიკური რეკომენდაცია, რომელთა გათვალისწინება შესაძლოა დაეხმაროს მასწავლებელს, ფიზიკური დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის უკეთ დაგეგმოს ტესტირების პროცესი;

- თუ ტესტირება გულისხმობს ქალაქში მუშაობას, შესაძლოა საჭირო გახდეს ფურცლის მაგიდაზე დამაგრება;
- ტესტის სამუშაო ფურცელზე დატოვებული მეტი ადგილი პასუხებისთვის.
- თუ ტესტირება გულისხმობს წერას (არა კომპიუტერზე მუშაობას), მოსწავლე უზრუნველყავით სპეციალური დამხმარე მოწყობილობით. ზოგიერთი მოსწავლე შესაძლოა საჭიროებდეს მაჯის დაფიქსირებას;
- მძიმე დარღვევების მქონე მოსწავლე შესაძლოა საჭიროებდეს პერსონალური ასისტენტის დახმარებას;
- გადაღლა არის საერთო პრობლემა ფიზიკური დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის. ამიტომ ხანგრძლივი ტესტირებისას საჭიროა მცირე შესვენებების შესაძლებლობის მიცემა;
- თუ მოსწავლეს არ შეუძლია ლაპარაკი ან წერა და იყენებს ალტერნატიულ კომუნიკაციას, შესაძლებელია გამოყენებული იყოს ზეპირი ტესტირება კვალიფიციური დამხმარე პერსონალის ჩართულობით;
- თუ ტესტირება კომპიუტერის გამოყენებით ტარდება, დარწმუნდით, რომ კლავიატურა შესაბამისად არის დაყენებული და კომპიუტერთან მიერთებულია მოსწავლისთვის საჭირო ყველა მოწყობილობა;
- დარწმუნდით, რომ მოსწავლე კომფორტულად გრძნობს თავს ტესტირების დაწყებამდე. ზოგიერთ მოსწავლეს შესაძლოა დასჭირდეს ადაპტირებული ავეჯი და ტექნიკა (მაგალითად, დახრილი კომპიუტერი, მოდიფიცირებული სკამი და მაგიდა, და სხვ.);
- ზოგჯერ საჭირო ხდება ტესტირების ინდივიდუალურად, ცალკე ჩატრება;
- ეტლით მოსარგებლები საჭიროებენ ადაპტირებულ სამუშაო მაგიდას და საკმარის სივრცეს მათ გარშემო.

3.4. დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეები

ზემოთ მოცემული მხედველობისა და სმენის დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან დაკავშირებული ბევრი რეკომენდაცია, აქტუალურია დასწავლის უნარის დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვისაც. მაგალითად, დამატებითი დროის მიცემა, პასუხებისთვის გამოყოფილი სივრცის გაზრდა, ტესტის ინსტრუქციების მოკლედ და მარტივად წარმოდგენა, ტესტის ინსტრუქციების ხმამაღლა წაკითხვა ასევე ძალიან ეხმარება დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებს მუშაობისას.

დამატებით, მიზანშეწონილია შემდეგი რჩევების გათვალისწინება:

- შეეკითხეთ მოსწავლეს, როგორ ურჩევნია შეფასების ჩატარება და ეცადეთ, გაითვალისწინოთ მისი სურვილები;
- აქტიურად იმუშავეთ მოსწავლეებთან ტესტირების ეფექტურად ჩატარების სტრატეგიებისა და თვითმონიტორინგის უნარების გასავითარებლად;
- უმჯობესია, თუ ტესტს დაყოფთ პატარა სექციებად და სექციებს შორის მისცემთ მცირე შესვენების საშუალებას. შემთხვევიდან გამომდინარე, სექციებზე მუშაობა შეიძლება გაგრძელდეს რამდენიმე დღე;
- ტესტისთვის გამოიყენეთ ძალიან სადა ფურცელი, ყოველგვარი ნიშნებისა და ემბლემის გარეშე;
- თუ მოცემულია კითხვები რამდენიმე პასუხით, უმჯობესია, თუ ალტერნატივები განლაგდება ვერტიკალურად და არა ჰორიზონტალურად;
- იქ, სადაც საჭირო არ არის ენის ცოდნის შეფასება, მნიშვნელოვანი ყურადღება არ დაუთმოდეთ ლექსიკურ მარაგსა და გრამატიკის ცოდნას. მიეცით ლექსიკონის გამოყენების საშუალება;
- მათემატიკურ ტესტებში, რომლებიც ფოკუსირებულია უფრო ამოცანის ამოხსნაზე, ვიდრე გამოთვლით უნარებზე, მიეცით კალკულატორის გამოყენების შესაძლებლობა;
- ზოგჯერ გამორჩეულად ნიჭიერ მოსწავლეები, რომლებსაც დასწავლის უნარის დარღვევა აქვთ, საკითხზე ძალიან საინტერესო ხედვებს ავლენენ, თუმცა შეიძლება ტესტირებისას უცნაურად გამოხატონ საკუთარი თავი. ასეთ დროს მნიშვნელოვანია, მათთან შემდგომ ინდივიდუალური გასაუბრება და მათი პასუხების შინაარსის დაზუსტება.

3.5. ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეები

ჩვეულებრივი ტესტირების ჩატარება ყველაზე რთულია ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეების შემთხვევაში, განსაკუთრებით, თუ მათ ასევე აქვთ აუტიზმის სპექტრი ან კომუნიკაციის პრობლემები. ბევრ ქვეყანაში გავრცელებულ მიდგომას წარმოადგენს რთული ტესტირებისგან ამ მოსწავლეების გამოთიშვა; თუმცა წახალისებულია ეროვნულ გამოცდებში მათი მონაწილეობა.

დღევანდელი რეალობიდან გამომდინარე, ზოგადსაგანმანათლებლო ინკლუზიურ კლასში ძირითადად გვხვდებიან საშუალო ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეები. ბევრ მათგანს შეუძლია ტესტირების პროცესში ჩართვა, თუ ტესტირებისას გათვალისწინებული იქნება ის ძირითადი რჩევები, რომლებიც ზემოთ იყო განხილული დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან მიმართებით; ინდივიდუალური სასწავლო გეგმაც გულისხმობს შეფასების ამ ფორმას. თუმცა, შეფასების ამგვარი ფორმა, როგორც აღინიშნა, მიუღებელია მძიმე ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის, რომლებიც ასევე გვხვდებიან ზოგადსაგანმანათლებლო ინკლუზიურ კლასებში. მძიმე ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეთა უმრავლესობა დადის სპეციალურ სკოლაში, სადაც შეფასება ჩვეულებრივ ფოკუსირებულია უფრო ადაპტურ ქცევასა (თვითმართვა, სოციალური კომპეტენციები, კომუნიკაცია) და სპეციალური პროფესიულ უნარებზე, ვიდრე სასწავლო პროგრამის ზოგად აკადემიურ შინაარსზე.

განმავითარებელი შეფასება (იხ. ქვემოთ) ხშირად უფრო ეფექტურია მძიმე დარღვევების მქონე მოსწავლეების უნარებისა და შესაძლებლობების შესახებ ინფორმაციის მისაღებად და შეიძლება წარმატებით იყოს გამოყენებული ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში მძიმე ინტელექტუალური დარღვევების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისას.

4. განმავითარებელი შეფასება და ნიშნების ადაპტირების მეთოდები

განმავითარებელი შეფასება წარმოადგენს ლევ ვიგოტსკის თეორიის პრაქტიკული გამოყენების ერთ-ერთ მიმართულებას. ამ თეორიის მიხედვით, ყველა ბავშვის აქვს უახლოესი განვითარების ზონა. ამ ზონის დახმარებით ბავშვის სწავლება შეიძლება მნიშვნელოვნად გაუმჯობესდეს ზრდასრულის ეფექტური ჩარევით. შეფასება გამოიყენება იმის სანახავად, თუ როგორ შეიძლება სასწავლო პროცესის გამოყენება მოსწავლის პროგრესის გასაუმჯობესებლად. ის აჩვენებს იმ სარგებელს, რომელიც მოსწავლეს აქვს დაუყოვნებელი უკუკავშირისა და ადეკვატური ინტერვენციისგან.

განმავითარებელი შეფასების დროს შესაძლებელია მოსწავლის იმ თავდაპირველ შესრულება/შედეგებზე დაკვირვება და აღრიცხვა, რომლებიც უკავშირდება კონკრეტულ საკითხს/აქტივობას. ამას მოსდევს შესრულების გასაუმჯობესებლად საჭირო ცოდნისა და უნარების განვითარებისთვის ინტენსიური სწავლებისა და ვარჯიშის პერიოდი. სწავლების პროცესში მეთოდოლოგია იცვლება მოსწავლის მიერ ნაჩვენები პროგრესის შესაბამისად. ამის შემდეგ ტარდება შეფასება, რომელიც აჩვენებს, თუ რამდენად დაეხმარა სასწავლო პროცესი მოსწავლეს მოკლე პერიოდში გაუმჯობესებინა შედეგები. როგორც ხშირად აღინიშნება, განმავითარებელი შეფასება ეფექტურად ახდენს შეფასების ინტეგრირებას სწავლების პროცესში და შეუძლია გამოავლინოს მოსწავლის შესაძლებლობები და სამომავლო პოტენციალი.

ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში მოსწავლეთა ნამუშევრების შეფასებისა და ტესტირების პროცესის მნიშვნელოვანი ნაწილია ნიშნებისა და ქულების მინიჭების სისტემა (მაგალითად, 17/20, B, 84 %), რომელიც ყველაზე გავრცელებულ და ტრადიციულ ფორმას წარმოადგენს. მოსწავლეებს ასეთი ქულების მიღების მოლოდინი აქვს. ამ მოლოდინს იზიარებენ მათი მშობლებიც. განათლების თანამედროვე მიდგომებში ხაზგასმულია, რომ მოსწავლის შედეგების შეფასება უნდა ეფუძნებოდეს ობიექტურ, რაოდენობრივ საზომებს და არა მასწავლებლის სუბიექტური მსჯელობას. ინკლუზიურ საკლასო ოთახში მეტად მნიშვნელოვანია იმის დანახვა, თუ რისი მიღწევა შეძლო თითოეულმა მოსწავლემ.

ნიშნებისა და ქულების სისტემასთან დაკავშირებით არსებობს დისკუსია იმის თაობაზე, თუ როგორ უნდა მიაღწიონ შშმ/სსსმ მოსწავლეებს ქულები/ნიშნები ისე, რომ მათ წაგებულბად და დამარცხებულად არ იგრძნონ თავი. ზოგიერთი მასწავლებელი თვლის, რომ სსსმ მოსწავლეების შეფასებისას გამოიყენონ ნიშნები „კარგი“ და „დამაკმაყოფილებელი“ და მხედველობაში მიიღონ უფრო მათ მიერ გაწეული ძალისხმევა, ვიდრე რეალური შედეგი. მაგრამ ეს მიდგომა უგულებელყოფს იმ სასწავლო სტანდარტებს, რომლებიც დაწესებულია მოსწავლეების მიმართ. ჩნდება კითხვა, შეფასებისთვის გამოყენებული ქულები/ნიშნები ყველა მოსწავლისთვის ერთნაირი უნდა იყოს? და თუ პასუხი ამ კითხვაზე დადებითია, რამდენად სამართლიანი და გონივრულია ეს მიდგომა? მასწავლებელთა

სხვა ჯგუფს მიაჩნია, რომ სსსმ მოსწავლეების შეფასება ქულებისა და ნიშნების მინიჭებას საერთოდ არ უნდა გულისხმობდეს; ამის ნაცვლად უნდა ხდებოდეს განუვლი ძალისხმევითა და პროგრესის წახალისება პოზიტიური კომენტარებით. ამ შემთხვევაშიც ჩნდება კითხვა – რამდენად სამართლიანია, როდესაც ნიშნებით ვაფასებთ მთელ კლასს, სსსმ მოსწავლეებს კი არა? მათთან მიმართებით სტანდარტების დადაბლება, ისევე როგორც ნიშნებით მათ შეფასებაზე უარის თქმა, სხვა მოსწავლეების თვალში ამ ბავშვებს წარმოაჩენს როგორც „განსხვავებულებს“ და „ნაკლოვანების მქონეებს“. რამდენად შეესაბამება ეს ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიასა და ძირითად პრინციპებს? არ არსებობს აღნიშნული პრობლემების გადაწყვეტის ერთადერთი სწორი გზა. ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე რჩევა თუ როგორ შეცვალოთ ქულების/ნიშნების მინიჭების სისტემა სსსმ მოსწავლეებთან მიმართებით:

- ნამუშევრის შეფასებისას შემოიღეთ ორი ქულა/ნიშანი – ერთი განუვლი ძალისხმევითვის და მეორე – მიღწეული შედეგისთვის. ძალისხმევით შეფასება უნდა იყოს უაღრესად წამახალისებელი, განსაკუთრებით მაშინ, თუ მას ახლავს წერილობითი უკუკავშირი. მიღწევის შეფასება კი უნდა იყოს სრულად გულწრფელი და კლასის საერთო სტანდარტზე დაფუძნებული;
- ქულები მიანიჭეთ ნამუშევრის სხვადასხვა ასპექტს, მაგალითად, შინაარსს, გრამატიკას, გაფორმებას, სქემატურად წარმოდგენასა და სხვ.;
- გამოიყენეთ კრიტერიუმზე დაფუძნებული შეფასება, რომელიც ნაშრომს აფასებს როგორც „დამაკმაყოფილებელს“ ან „არადამაკმაყოფილებელს“, რომელსაც თან ახლავს წერილობითი უკუკავშირი შემდგომი გაუმჯობესების შესახებ.

შეჯამება

ზუსტი შეფასება შესაძლებლობას იძლევა მაქსიმალურად იყოს გათვალისწინებული მოსწავლეების საჭიროებები ინკლუზიურ კლასში. განათლების ექსპერტები ურჩევენ მასწავლებლებს გამოიყენონ შეფასების მაქსიმალურად მოქნილი სისტემა, იმავდროულად, შეინარჩუნონ ვალიდურობა და სანდოობა. შეფასების სისტემის შექმნისა და დანერგვისას მნიშვნელოვანია ამ პრინციპის დაცვა. შეფასების მეთოდები და შინაარსი უნდა ითვალისწინებდეს მოსწავლეთა ინდივიდუალურ შესაძლებლობებს, წინარე ცოდნას, ძირითადი ენის ცოდნას, კულტურულ მიკუთვნებულობასა და პიროვნულ მახასიათებლებს, მაგალითად, თავდაჯერებულობას. მოსწავლეთა ცოდნისა და უნარების ყველაზე ზუსტი შეფასების სისტემის მიღწევა შესაძლებელია დროთა განმავლობაში მონაცემების შეგროვებისა და ანალიზის გზით. განმავითარებელი შეფასებების მეთოდები იძლევა სსსმ მოსწავლეების შესაძლებლობების დანახვის ყველაზე კარგ საშუალებას.

კითხვები რეფლექსიისთვის

1. იმსჯელეთ ზოგადსაგანმანათლებლო კლასში შეფასების გავრცელებული ფორმების შესახებ;
2. რა უნდა გაითვალისწინოს მასწავლებელმა სენსორული დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის შეფასების სისტემის განსაზღვრისას?
3. რა უნდა გაითვალისწინოს მასწავლებელმა ფიზიკური განვითარების დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის შეფასების სისტემის განსაზღვრისას?
4. რა უნდა გაითვალისწინოს მასწავლებელმა დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის შეფასების სისტემის განსაზღვრისას?
5. რა უნდა გაითვალისწინოს მასწავლებელმა ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის შეფასების სისტემის განსაზღვრისას?
6. რატომ ითვლება განმავითარებელი შეფასება სსსმ მოსწავლეების რეალური შესაძლებლობებისა და პოტენციალის დანახვის საუკეთესო საშუალებად?
7. რა სახის პრობლემები იჩენს თავს სსსმ მოსწავლეების ქულებით /ნიშნებით შეფასებისას?

გამოყენებული ლიტერატურა

- Popham, W. J. (2016). Classroom assessment: What teachers need to know (8th edn). New York: Pearson. In: Westwood, P. (2018) Inclusive and Adaptive Teaching – Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom, Routledge.
- UNESCO (2017). Inclusive student assessment. Geneva: IBE-UNESCO.
- Westwood, P. (2018) Inclusive and Adaptive Teaching – Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom, Routledge.

მზია წერეთელი
თათია ფოფხაძე

თავი 15

კვლევა და მონიტორინგი ინკლუზიურ საკლასო ოთახში

სარჩევი

შესავალი.....	187
1. კვლევის მნიშვნელობა სპეციალურ (ინკლუზიურ) განათლებაში.....	187
2. ქმედების კვლევა.....	188
2.1. ქმედების კვლევის გამოყენება საგანმანათლებლო სფეროში	188
2.2. ქმედების კვლევის პროცესი	190
3. ინტერვიუ.....	192
3.1. ინტერვიუს ტიპები და მისი გამოყენება საგანმანათლებლო სფეროში	192
3.2. ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუები	195
3.3. კვლევის დაგეგმვა ინტერვიუს საშუალებით	195
3.4. ბავშვებთან ინტერვიუს ჩატარების მახასიათებლები	198
4. ფოკუს-ჯგუფი.....	200
4.1. ფოკუს-ჯგუფის მახასიათებლები და მისი გამოყენება საგანმანათლებლო სფეროში.....	200
შეჯამება.....	204
გამოყენებული ლიტერატურა.....	204

შესავალი

ამ თავში ჩვენ მიმოვიხილავთ კვლევის მნიშვნელობას ინკლუზიური გარემოს ჩამოყალიბებისა და შენარჩუნების პროცესში. მას შემდეგ, რაც ფსიქოლოგია აკადემიურ დისციპლინად ჩამოყალიბდა, გაჩნდა სპეციალური კვლევის მეთოდები რომლებიც განათლების სფეროს პრაქტიკოსებს საშუალებას აძლევს, არა მხოლოდ სამედიცინო სფეროს პერსპექტივიდან იქნეს შესწავლილი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საჭიროებები, არამედ მოვიცვათ მოსწავლესთან დაკავშირებული სხვა მნიშვნელოვანი ასპექტები როგორებიცაა: ოჯახი, მოსწავლის ემოციური სფერო, კოგნიტური სფერო, სოციალური სფერო, სწავლის რელევანტური მეთოდები და ა.შ.

ამ თავში ჩვენ გთავაზობთ მრავალფეროვან კვლევის მეთოდებს და ტექნიკებს, რომლებიც განათლებს პრაქტიკოსებს ეხმარებათ სიღრმისეულად გაანალიზონ ინკლუზიური განათლების პროცესში არსებული გამოწვევები და შეიმუშაონ მეთად ეფექტური და რელევანტური ინტერვენციები სწავლა-სწავლების უკეთესი დაგეგმვისთვის.

ჩვენ განვიხილავთ როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს გამოკვეთონ მათთვის საინტერესო შესასწავლი თემები/საკითხები/სიტუაციები სასკოლო ცხოვრებიდან, როგორ არის შესაძლებელი კვლევის რელევანტური დიზაინის შემუშავება, როგორ მოიპოვონ მონაცემები და რა ტექნიკებით დაამუშაონ შეგროვებული მონაცემები, როგორ არის შესაძლებელი მიღებულ შედეგებზე დასკვნების გაკეთება და როგორ შეუძლია მასწავლებელს კვლევის შედეგები პრაქტიკაში გამოიყენონ.

შემოგთავაზებთ რამდენიმე კვლევის აპრობირებულ მეთოდს როგორებიცაა: ქმედების კვლევა; ინტერვიუ და ფოკუს-ჯგუფი. ჩვენ განვიხილავთ თითოეული კვლევის მეთოდის გამოყენების თავისებურებებს, მიმოვიხილავთ უპირატესობებსა და ნაკლოვანებებს და ვისაუბრებთ ბავშვებთან ინტერვიუს ჩატარების თავისებურებებსა და ძირითად რეკომენდაციებზე.

1. კვლევის მნიშვნელობა სპეციალურ (ინკლუზიურ) განათლებაში

სპეციალური განათლების კვლევას დიდი ხნის ისტორია აქვს. ამ დროის განმავლობაში არაერთი მეთოდოლოგია იქნა გამოყენებული. თავდაპირველად სპეციალური საგანმანათლებლო კვლევებისთვის ნიადაგის მოსამზადებლად კვლევის მეთოდები მედიცინის სფეროდან აიღეს. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა ადრეულ სერვისში ჩართული მრავალი პირი (იტარდი, სეგუინი, მო-

ნტესორი, ფერნალდი, გოლდსტეინი) ექიმი იყო. შესაბამისად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა პირველი სერვისები საცხოვრებელ დაწესებულებებსა და სასწავლო სკოლებში დაინერგა და ემყარებოდა სამედიცინო მომსახურების ტრადიციას (Scheerenberger, 1983).

მას შემდეგ, რაც ფსიქოლოგია, სოციოლოგია და ანთროპოლოგია აკადემიურ დისციპლინებად ჩამოყალიბდა, გაჩნდა სპეციალური კვლევის მეთოდოლოგიური საშუალებები. დღესდღეობით ხშირად გამოიყენება სპეციალური საგანმანათლებლო კვლევის მრავალი ინსტრუმენტი, მათ შორის, დახვეწილი მულტივარიაციული, თვისებრივი კვლევის და პროგრამის შეფასების დიზაინები. ისინი სათავეს იღებენ ზოგადი განათლებიდან და განათლების ფსიქოლოგიიდან. მდიდარი ისტორიის შედეგად დღეს უკვე სპეციალური განათლების მკვლევრებისთვის მთელი რიგი მეთოდოლოგიური მიდგომები ხელმისაწვდომი (Martella, Nelson & Marchand-Martella, 1999).

განათლების მკვლევრებმა დაამტკიცეს, რომ შერეული მეთოდოლოგიის გამოყენება ღირებულია ურთიერთშემავსებელი ინფორმაციის მისაღებად, რომელიც გაცილებით ეფექტურად (ვიდრე ეს ერთ მეთოდს შეეძლო) გვაძლევს ინფორმაციას პრაქტიკის შესახებ.

სირთულის გამო სპეციალური განათლების კვლევები შეიძლება ერთ-ერთი ყველაზე რთულად შესასრულებელი დარგი იყოს. მისი სირთულის განმსაზღვრელი ნიშანი მონაწილეთა მრავალფეროვნებაა. სირთულის მეორე მახასიათებელი საგანმანათლებლო კონტექსტია. სპეციალური განათლება სცილდება ტიპური მოსწავლეებისთვის სკოლის ტრადიციულ კონცეპტუალიზაციას. რა თქმა უნდა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მრავალი მოსწავლე ესწრება ზოგადი განათლების გაკვეთილებს, თუმცა მათი კონტექსტების კონტინუუმი უფრო ფართოა, ვიდრე ზოგადი განათლების.

უნყვეტი ქრონოლოგიური პროცესის დასაწყისში ჩვილები, მცირეწლოვნები და სკოლამდელი ასაკის ბევრი ბავშვი იღებს სხვადასხვა სერვისს საკუთარ სახლში ან ბავშვთა ინკლუზიური ზრუნვის გარემოში, საჯარო სკოლის გარეთ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე სასკოლო ასაკის მოსწავლეებისთვის ზოგჯერ სპეციალური საგანმანათლებლო კლასების ან სპეციალური და ზოგადი განათლების კლასების კომბინაციაა საჭირო. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოზარდთა და ზრდასრულთა სპეციალური განათლება შეიძლება მიმდინარეობდეს საცხოვრებელ ან პროფესიულ საგანმანათლებლო გარემოში საშუალო სკოლასა და სამუშაო ადგილზე გადასვლის მოსამზადებლად.

სპეციალური განათლების კომპლექსურობას საკმაო გავლენა აქვს კვლევაზე. მკვლევრებს არ შეუძლიათ დასვან მხოლოდ მარტივი კითხვა – ეფექტურია თუ არა სპეციალური საგანმანათლებლო პრაქტიკა. მათ კარგად უნდა განმარტონ ვისთვის არის ეფექტური პრაქტიკა და როგორ კონტექსტში (Guralnick, 1999).

სპეციალურ სწავლებაში (ინკლუზიურ განათლებაში) სხვადასხვა კვლევის მეთოდოლოგიის გამოყენების საფუძველი ემყარება განათლებაში მიმდინარე კვლევების კონცეპტუალიზაციას და სპეციალური განათლების, როგორც დარგის, კომპლექსურობას. სპეციალური საგანმანათლებლო კვლევის ისტორიამ და ტრადიციამ სხვადასხვა მეთოდოლოგიის გამოყენების ეფექტური პრაქტიკა შექმნა.

განვიხილოთ რამდენიმე კვლევის მეთოდი, რომლებიც აქტიურად გამოიყენება როგორც ინკლუზიური განათლების, ასევე, ზოგადად, საგანმანათლებლო კვლევებში. ესენია: ქმედების კვლევა, ინტერვიუ და ფოკუსგუფი.

2. ქმედების კვლევა

2.1. ქმედების კვლევის გამოყენება საგანმანათლებლო სფეროში

ქმედების კვლევა სასკოლო გარემოში სისტემატურ მიდგომას ნიშნავს და სასწავლო პრაქტიკის გაუმჯობესებას ემსახურება. ეს საკმაოდ მარტივი პროცესია და მისი გამოყენების შემთხვევაში მრავალი სასწავლო მიზნის მიღწევა შეიძლება. ქმედების კვლევის მეთოდები შექმნილია იმისთვის, რომ უპასუხოს განათლების სფეროში არსებულ ერთ-ერთ მთავარ კითხვას: რამდენად კარგად სწავლობენ ჩემი მოსწავლეები იმას, რისი სწავლებაც მსურს? საბოლოოდ მოსწავლეთა სწავლა სწავლების ყველაზე მნიშვნელოვანი მიზანი არ არის? ქმედების კვლევის სასკოლო გარემოში გამოყენების დადებით შედეგებზე ბევრი ნაშრომი არსებობს (Calhoun 2002; Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2007; Mills 2007; Pelton 2007; Sagor 2009).

ქმედების კვლევის გაგებისთვის ყველაზე მარტივი გზა ის არის, რომ თვითონ ტერმინს დავაკვირდეთ და ნაწილებად დავშალოთ. ქმედება ნიშნავს იმაზე მეტს, ვიდრე ფიქრობთ. ქმედების კვლე-

ვის ენაზე, ქმედება არის ის, რასაც პროფესიონალი აკეთებს საკლასო ოთახში. სასწავლო გარემოს შექმნა, მოსწავლეებთან ინტერაქცია, საგაკვეთილო გეგმის შედგენა, საშინაო დავალების მიცემა და თითქმის ყველაფერი, რაც სწავლების დღიური რუტინას წარმოადგენს, ქმედების კვლევაში ქმედებად იწოდება. კვლევის ნაწილი ქმედების კვლევაში შეესაბამება მეთოდებს, ჩვევებს და დამოკიდებულებებს, რომლებსაც ქმედების კვლევის განხორციელებისას სწავლობს მკვლევარი მასწავლებელი. მონაცემთა შეგროვების მეთოდები, დაკვირვების პროფესიული ჩვევები, ახლის ღიად ძიების სურვილი და განწყობა – იყო პრაქტიკოსი, რომელიც მუდამ ფიქრობს და აანალიზებს – აი, სწორედ ამ უნარებს იუმჯობესებს მკვლევარი მასწავლებელი ქმედების კვლევის დროს.

მასწავლებლებს შესაძლოა ხშირად აქვთ ინფორმაცია საკუთარი მოსწავლეების სწავლის შედეგებზე, პირადი დაკვირვებების და ტესტის ქულების ჩათვლით, მაგრამ რა უნდა მოუხერხოთ ამ მონაცემებს? თუ მოსწავლეები ყველაფერს კარგად ართმევენ თავს, რა შეუძლია მასწავლებელს გამოიყენოს მათი სწავლების გასამდიდრებლად? თუ კარგად ვერ ართმევენ თავს, რა შეუძლია გააკეთოს მათი სწავლისა და ტესტის შედეგების გაუმჯობესებისთვის? მოსწავლეების სწავლაზე რეფლექსია ის არის, რასაც ყველა კარგი მასწავლებელი ჩვეულებრივ აკეთებს ხოლმე და ეს ის უნარებია, რომლებიც ქმედების კვლევის განხორციელებით შესაძლოა განივითაროს მასწავლებელმა.

ქმედების მკვლევრებს სჯერათ, რომ დღევანდელი მოსწავლეების განათლების გამომწვევებთან რეალური გამკლავება მასწავლებლის კომპეტენციაა. ის ეფექტურად უნდა იყენებდეს იმ „მონაცემებს“, რომლებიც ყოველდღე გროვდება მათი მოსწავლეების შესახებ საკლასო გარემოში. ქმედების კვლევა ორგანიზებული, სანდო და მტკიცე პროცესია, რათა მონაცემთა გამოყენებით მასწავლებელმა განივითაროს მაღალი ხარისხის საგანმანათლებლო უნარები.

ქმედების კვლევა ნიშნავს აზროვნების სტილს სწავლების პროცესში და ის ძლიერი იარაღია, რადგან მასწავლებლის, როგორც მოაზროვნე პრაქტიკოსის, როლს გამოკვეთს. იგი მუდმივად დამკვირვებელი, გამაანალიზებელი და საკუთარი ქმედებების შედეგების მკვლევარია საუკეთესო პრაქტიკის თვალსაზრისით.

ფაქტია, რომ მასწავლებლის, როგორც პროფესიონალის, საქმიანობა, ნაწილობრივ ფასდება ქულებით, რომლებსაც მოსწავლეები იღებენ სტანდარტიზებულ ტესტებში. ასევე, სკოლების წარმატების ან წარუმატებლობის დადგენა ასეთი ტესტების შედეგებს ემყარება (მაგალითად, ერთიანი ეროვნული გამოცდების). ეფექტურობის დასადგენად ასეთი ტესტის შედეგების ლოდინი სასწავლო სტრატეგიისა და სტუდენტის საჭიროებების განსაზღვრისთვის არის სწორედ ის, რაც უმარავ ბავშვს ამ პროცესის მიღმა ტოვებს. ქმედების მკვლევარი მასწავლებლები არ ელოდებიან მხოლოდ ასეთ მონაცემებს და მუდმივად აფასებენ თავიანთი კლასის შედეგებს როგორც თავიანთი მოსწავლეების მიღწევების, ასევე, მათი გამომწვევების იდენტიფიცირებით. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია სპეციალური საგანმანათლებლო მოსწავლეების სწავლების პროცესში. ქმედების მკვლევარი მასწავლებელი ამ მეთოდის გამოყენებასთან და სასწავლო პრაქტიკის ცვლილებასთან ერთად თანდათან ამჩნევს დადებით შედეგებს მოსწავლეების მიღწევებში.

ქმედების კვლევაში მონაცემთა შესაგროვებლად სხვადასხვა მეთოდი გამოიყენება. ქმედების კვლევა ყველა კვლევის მეთოდს მოიცავს და უზრუნველყოფს ისეთი მონაცემების შეგროვებას, რომლებიც შეესაბამება ინკლუზიური და საგანმანათლებლო პრაქტიკის განვითარებას. ქმედების კვლევა ყველაზე ხშირად იყენებს ეთნოგრაფიულ მეთოდს, როგორიცაა, ინტერვიუება, რადგან ის მოიცავს პროცესში ჩართული ჯგუფის წევრებს.

ქმედების კვლევა საუკეთესოა გამოკვლევით მეთოდოლოგიაში. ის საშუალებას გვაძლევს სათანადო ვალიდურობის და გამოყენებითობის შეფასების შემდეგ კვლევის ახალი ფორმებიც ვცადოთ.

მეთოდის შერჩევის დროს მკვლევრისთვის მთავარი კითხვები არის მონაცემთა შეგროვების ტექნიკები, თუ რამდენად

- დაადასტურებს, რომ საკვლევი თემა (ან კითხვა) დანამდვილებით არის პროფესიულ სიტუაციაში დაუყოვნებლივ გამოსარკვევი საკითხი;
- შეაგროვებს მონაცემებს, რომელიც აუცილებელია კვლევის თემის გასაღრმავებლად;
- გააღრმავებს განსხვავებულ პერსპექტივებს;
- იოლად გამოსაყენებელი იქნება თანამშრომლობითი კვლევის ფარგლებში;
- შექმნის ჩარჩოს;
- წარმოადგენს კვლევის ფოკუსისა და კვლევითი პროცესის გულწრფელ, ავთენტურ ანგარიშს;
- იქნება შესაფერისი უფრო მოწყვლადი ინდივიდებისა და ჯგუფების ინკლუზიისთვის, გაგებისა და უკუკავშირისთვის;

- იქნება მგრძნობიარე მონაწილეებისა და ჩართული პირების მოწყვლადობის მიმართ.

იმ მეთოდების გარდა, რომლებიც საგანმანათლებლო კვლევებში გამოიყენება, ქმედების კვლევა სპეციფიკური მეთოდების ფართო სპექტრს იყენებს. ყველაზე არსებითი მეთოდის გამოყენების დროს კვლევის მონაწილეები, კოლეგები ან დაინტერესებული მხარეები ერთმანეთს ხვდებიან ფოკუსური ჯგუფის შესაქმნელად, რომელიც კონცენტრირებულია კონკრეტული საკითხის ირგვლივ, როგორიცაა, მაგალითად, ინკლუზიური პრაქტიკა. მონაცემები გროვდება სხვადასხვა კვლევის მეთოდით. მათ მიზანთან შესაბამისობის კუთხით შეარჩევენ კვლევის მეთოდების საბაზისო ცოდნის მქონე მასწავლებლები.

2.2. ქმედების კვლევის პროცესი

მასწავლებლები ხშირად იყენებენ ქმედების კვლევის პროცესს სხვადასხვა გარემოებაში განსხვავებული გზებით. ეს ამ მოდელის ერთ-ერთი უპირატესობაა და, ამასთანავე, მოქნილი პროცესი, რათა გადაჭრას სხვადასხვა პრობლემა, რომლებიც შეიძლება წარმოიშვას სწავლა-სწავლების გარემოში. ქმედების კვლევის პროცესის საფუძვლები კი ყოველთვის იდენტურია.

ქმედების მკვლევრები თავიანთ პრაქტიკაში ხელმძღვანელობენ ქვემოთ აღწერილი პროცესებით:

- ნაბიჯი 1: პრობლემის იდენტიფიკაცია;
- ნაბიჯი 2: მონაცემთა შეგროვება;
- ნაბიჯი 3: ქმედების დაგეგმვა;
- ნაბიჯი 4: დაგეგმეთ აქტივაცია;
- ნაბიჯი 5: შედეგების შეფასება.

განვიხილოთ თითოეული მათგანი დეტალურად.

ნაბიჯი 1: პრობლემის იდენტიფიკაცია.

პროცესი იწყება მასწავლებლით. ჩაინიშნეთ ნებისმიერი საკითხი, რომლის გამოკვლევაც გაინტერესებთ. მასწავლებელი შეიძლება ეჭვქვეშ აყენებდეს სწავლების ზოგიერთ ტრადიციას და ფიქრობდეს, რომ შეუძლია მისი გაუმჯობესება. მასწავლებლის ინტუიცია და ქმედებები ძლიერი და ღირებულია ქმედების კვლევის პროცესში.

ქმედების კვლევის ძალისა და პოტენციალის სრულად გამოყენებისთვის მკვლევარმა უნდა ეძებოს სხვადასხვა პრობლემა, რომლის გამოკვლევაც სურს. პრობლემის იდენტიფიცირების სირთულის დროს შესაძლებელია მკვლევარმა მიმართოს გარშემომყოფებს, კოლეგებს. გონებრივი იერიში შესაძლოა ძალიან ეფექტური აღმოჩნდეს პრობლემის იდენტიფიცირების დროსაც.

ნაბიჯი 2: მონაცემთა შეგროვება.

მონაცემები ქმედების კვლევის მნიშვნელოვანი ნაწილია. მონაცემების შეგროვება, ორგანიზება და ასახვა იწყება სამოქმედო კვლევის საწყის ეტაპებზე და გრძელდება მთელი პროცესის განმავლობაში. მიღებული მონაცემები შეიძლება ემსახურობდეს მიმდინარე მოქმედებების წარმართვას და გადამოწმებას, ასევე, მასწავლებლის მუშაობის საბოლოო შედეგების შეფასებას.

საკლასო ოთახის ტიპური მონაცემები მოიცავს მოსწავლეთა ნამუშევრებს, ტესტებს, საშინაო დავალებებს, ჩანაწერებს, სტანდარტიზებული ტესტების შედეგებს, კითხვა-პასუხის სესიას, მოსწავლის დავალების ქცევის მონიტორინგს, დასწრებას, მოსწავლეთა პორტფოლიოებს და მასწავლებლის ზოგად დაკვირვებას მოსწავლის სწავლის პროცესზე.

მონაცემთა ფართო სპექტრზე ყურადღების მიქცევა მასწავლებელს საკლასო გარემოს მრავალფეროვანი ხედვის საშუალებას აძლევს, რასაც უფრო მეტ სიზუსტემდე მივყავართ სწავლების პრაქტიკის შეცვლის ან გაუმჯობესების დაგეგმვაში. საკლასო მონაცემები ქმედების მკვლევრის სახელმძღვანელოა.

ნაბიჯი 3: ქმედების დაგეგმვა.

ქმედების კვლევის ამ ეტაპზე მკვლევარი ქმნის გეგმას, რომელიც შეესაბამება პირველი ნაბიჯის ეტაპზე წამოჭრილ პრობლემას. მკვლევარი ფიქრობს იმ რესურსებზე, რომლებიც ხელმისაწვდომია ქმედების გეგმის შემუშავებისას: მასწავლებლები, სპეციალისტები, მაძიებელი მასწავლებლები, უნივერსიტეტის პროფესორები, სკოლის ადმინისტრატორები, ასევე, პროფესიული ლიტერატურა და რიდერი – ყველა და ყველაფერი წარმოადგენს რესურსს.

ქმედების კვლევის მესამე ნაბიჯის დროს განსაკუთრებით აღსანიშნავია თანამშრომლობის კულტურა. ამ დროს მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელი დაუკავშირდეს თავისი სკოლის სპეციალისტებს. ეს პედაგოგები ფლობენ უამრავ ცოდნას და ხშირად შეუძლიათ უპასუხონ მკვლევრის პრობლემასთან დაკავშირებულ კითხვებს და მოამარაგონ ის რესურსებით და მასალებით. მკვლევარი პროფესიონალებს უკავშირდება მისი პრობლემით და საწყისი მონაცემებით და მათთან ერთად მსჯელობს იმაზე, თუ რა შეიძლება იყოს საუკეთესო მოსწავლეების კონკრეტული საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად. სწავლობს მათი გამოცდილებიდან და დაგროვილი ცოდნიდან. ამასთანავე, საფრთხილოა, რომ კვლევარმა არ გადაწეროს ზუსტად ის, რაც სხვამ გააკეთა ან გააკეთოს ის, რასაც სხვა ეუბნება. ამის ნაცვლად, მან უნდა შეადგინოს საკუთარი სამოქმედო გეგმა ყველა არსებული ხელმისაწვდომი რესურსიდან ინფორმაციის შეგროვებით. ამ ინფორმაციის სინთეზი მკვლევარს ეხმარება დაიწყოს მისთვის საუკეთესო პრაქტიკის იდენტიფიცირება და ჩამოყალიბება.

ინტერვიუ, გასაუბრება და ფოკუსგუგუები საუკეთესო კვლევითი ინსტრუმენტებია ინფორმაციის მოსაგროვებლად. მთელი კლასიდან ან ფართო ჯგუფებიდან ინფორმაციის მიღების კარგი გზაა გამოკითხვებიც. ამ დროს მკვლევარმა ყურადღება უნდა მიაქციოს კითხვების ტიპებს. თუ ქმედების მკვლევარს არ სურს, რომ მონაცემების კოდირება დასჭირდეს, მაშინ ღია კითხვები არ უნდა დაუსვას რესპონდენტებს.

ქმედების დაგეგმვისას, მკვლევარი იყენებს სასწავლო გარემოში მყოფი პირების შეგროვებულ მასალას და აკადემიურ ცოდნასაც, რომელსაც ლიტერატურის მიმოხილვის საფუძველზე აგროვებს მასწავლებლებისთვის გამოქვეყნებული სტატიების გაცნობით. ამ გზით მკვლევარს მასწავლებელს შეუძლია აღმოაჩინოს, თუ რა გააკეთეს სხვებმა მისი მსგავსი პრობლემების გადასაჭრელად. შეგროვებული მონაცემების გადახედვის, შესაბამისი პროფესიული ლიტერატურის გაცნობის, საგანმანათლებლო გარემოში თავის კოლეგებთან, პროფესორებთან და სხვებთან საუბრის შემდეგ მასწავლებელი უკვე მზადაა, შეიმუშავოს ეფექტური სამოქმედო გეგმა, რომელიც ეხება პირველ ნაბიჯში განსაზღვრულ პრობლემას.

ნაბიჯი 4: დაგეგმეთ აქტივაცია.

ამ ეტაპზე მასწავლებელს შეუძლია დაიწყოს მოქმედება იმ ცოდნით, რომელიც მონაცემების განხილვით, საუკეთესო პრაქტიკის კვლევით და მოსწავლეების საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად საუკეთესო გეგმის შედგენით დააგროვა. ვერავინ გაითვალისწინებს ყველა იმ გარემოებას, რომლებიც შეიძლება გაჩნდეს სწავლების ყოველდღიური მოთხოვნების გათვალისწინებით. ამიტომ მკვლევარს მასწავლებელს შეუძლია თავდაჯერებული იყოს, რომ საუკეთესო გეგმა აქვს შემუშავებული.

ქმედების კვლევა არის დინამიკური პროცესი, რომელიც საშუალებას გვაძლევს, რეაგირება მოვახდინოთ სწავლების პროცესში. მისი მიზანი მოსწავლეებისთვის მუდმივად უკეთესი შედეგების მიღწევაა. ამიტომ სრულიად მისაღებია, რომ მოსწავლეებისგან მიღებული შედეგების/მონაცემების საფუძველზე მასწავლებელმა ეჭვქვეშ დააყენოს იმის ეფექტურობა, რასაც აკეთებდა კვლევის დასაწყისში.

კოლეგებთან დიალოგი და ლიტერატურის მიმოხილვა მკვლევარს ეხმარება სამოქმედო გეგმის შეცვლასა და განახლებაში. სწავლების დროს სწავლების პროცესის გადაფასება ქმედების კვლევის მთავარ ღირებულებას წარმოადგენს.

ნაბიჯი 5: შედეგების შეფასება.

ქმედების კვლევის ამ ეტაპზე მკვლევარმა უნდა დაიწყოს ყველაფრის შეჯამება და იმ ქმედებების გაანალიზება, რომლებიც შეასრულა წინა საფეხურებზე. მკვლევარს აქვს პირველადი მონაცემები პირველი ნაბიჯიდან, საკუთარი ქმედებების შედეგად შეგროვებული ახალი მონაცემები, მრავალფეროვანი გამოცდილება, დაკვირვების შედეგად მიღებული მონაცემები და ა.შ. ამ ეტაპზე მკვლევარმა უნდა გადანყვიტოს, როგორ დაამუშავოს ეს ინფორმაცია – სუბიექტური, ობიექტური, რაოდენობრივი და თვისებრივი მონაცემები. პირველ რიგში, მკვლევარი აანალიზებს მონაცემებს თავისი ქმედებების

შესახებ, თუ რა გავლენა ჰქონდა მას მოსწავლეებზე. ეს შეიძლება იყოს შემეცნებითი გაუმჯობესება, ემოციური ცვლილება, ან თუნდაც ფიზიკური ან ფსიქომოტორული გაუმჯობესება. მკვლევარმა მასწავლებელმა შეიძლება გამოარკვიოს, რომ მისმა მოქმედებებმა გამოიწვია ბავშვების უნარების გაუმჯობესება, საკლასო ქცევა, ან რაიმე სხვა შედეგი სასწავლო გარემოში. ის გამოიყენებს შეგროვებულ მონაცემებს გარკვეული დასკვნების გასაკეთებლად. დასკვნები გამომდინარეობს მონაცემებიდან და მასწავლებელი აჯამებს იმას, რაც მონაცემებით დგინდება. ეს ინფორმაცია ეხმარება, განასხვავოს რა მუშაობდა და რა არ მუშაობდა მის კლასში. ამ ეტაპზე მასწავლებელი იწყებს განხილვას:

- რა ისწავლა საკუთარი სასწავლო სტრატეგიების შესახებ?
- გააგრძელებს თუ არა იმას, რასაც აკეთებდა, შეცვლის მას გარკვეულწილად თუ საერთოდ აღარ გამოიყენებს იმას, რასაც იყენებდა საკლასო გარემოში?

თუ მიღებული შედეგები იმედგაცრუებას იწვევს, მასწავლებელს ყოველთვის უნდა გადახედოს შედეგებს, როგორც სწავლისა და ცვლილებების შესაძლებლობას.

ამ ეტაპზე, თვითრეფლექსიის გამომხატველი ზოგიერთი საჭირო ფრაზა შეიძლება იყოს შემდეგი:

- ის, რაც ჩემი სამოქმედო კვლევის შედეგად გავიგე...
- ერთი რამ, რისი გაკეთებაც მე მსურს ამ ინფორმაციასთან დაკავშირებით, არის...
- ერთი რამ, რაც კარგად მუშაობდა, იყო...
- ისეთი რამ, რაც არც ისე კარგად გამოვიდა...
- ის, რასაც მომავალში სხვაგვარად გავაკეთებდი, არის...
- ცვლილება, რომელიც შევიტანე ჩემს მიდგომაში არის...
- ვინც ვფიქრობ, ამ ეტაპზე დამეხმარება...
- არის რესურსი, რომლის გამოყენებასაც ვაპირებ ამ მიმართულებით სამომავლო მუშაობისთვის...

ქმედების კვლევის პროცესში მკვლევარი წარმოქმნის იდეებს და განავითარებს ახალ ცოდნას.

ამ ეტაპზე გონივრულია მკვლევარმა საკუთარ თავს ჰკითხოს, როგორ გამოიყენებს ახალ ცოდნას უფრო ფართო კონტექსტში.

მნიშვნელოვანია კვლევის შედეგების წარდგენა დირექტორთან და კოლეგებთან იმ დაწესებულებაში, სადაც მასწავლებელი ასწავლის. მასწავლებლები აცხადებენ, რომ მათი ქმედების კვლევის პროექტები კიდევ უფრო მდიდარი და შინაარსიანი ხდება, როდესაც პროცესს და შედეგებს კოლეგებს უზიარებენ (Carboni, Wynn, & McGuire 2007).

პრობლემის იდენტიფიკაციის, მონაცემთა შეგროვების, ქმედების დაგეგმვის, აქტივაციის დაგეგმვის და შედეგების შეფასების ხუთი ეტაპის მანძილზე მკვლევარი მასწავლებელი ივითარებს აზროვნების სტილს, რომელიც მოქმედების დროს რეფლექსიის საშუალებას აძლევს მას.

ქმედების კვლევის ერთი ციკლის დასრულების შემდეგ მასწავლებელი ხშირად იწყებს შემდეგ კვლევას და მიღებული გამოცდილების და უნარების გამოყენებას ახალი პრობლემების გადასაჭრელად. ქმედების კვლევა საკუთარი გამოცდილების გამოყენებით ზრდისა და სწავლის საუკეთესო გზაა.

ვინაიდან არაერთხელ აღინიშნა, რომ ქმედების კვლევის დროს მრავალფეროვანი კვლევის მეთოდები გამოიყენება, გავიხილოთ ორი ყველაზე ხშირად გამოყენებული კვლევის მეთოდი, რომლებსაც არა მხოლოდ ქმედების კვლევის ფარგლებში სხვადასხვა მეთოდთან კომბინაციაში, არამედ ზოგადად, საგანმანათლებლო კვლევებში ფართოდ მოიხმარენ.

3. ინტერვიუ

3.1. ინტერვიუს ტიპები და მისი გამოყენება საგანმანათლებლო სფეროში

ინტერვიუ მონაცემთა შეგროვების ყველაზე ხშირად გამოყენებადი კვლევის მეთოდია საგანმანათლებლო კვლევებში. განსაკუთრებით კი ინტერვიუს ყველაზე ტიპური ფორმა – პირისპირ ინტერვიუ, რომელსაც მოგვიანებით განვიხილავთ.

კვლევაში ინტერვიუს გამოყენება განსხვავებული ხედვის შემოტანას ნიშნავს, სადაც კვლევის სუბიექტები მანიპულირებად არსებობდნენ, ხოლო მონაცემები ინდივიდებისგან მოწყვტილად კი არ არიან განხილულნი, არამედ შეძენილი ცოდნა (ხშირად საუბრის მეშვეობით) ფენომენადაა მიჩნეული (Kvale 1996: 11).

ინტერვიუ მონაცემების შეგროვების მოქნილი ინსტრუმენტი, რომელიც მულტისენსორული არხების გამოყენების საშუალებას იძლევა, ესაა: ვერბალური, არავერბალური, მეტყველებითი და სმენითი საშუალებები. ინტერვიუერს არა მარტო ამომწურავი, არამედ ღრმა და კომპლექსურ თემებზე პასუხების მიღებაც შეუძლია. ერთი სიტყვით, ინტერვიუ მკვლევრის მძლავრი იარაღია. მეორე მხრივ, მკვლევარს, რომელიც ინტერვიუს იყენებს, გაცნობიერებული უნდა ჰქონდეს, რომ ინტერვიუს დიდი დრო მიაქვს; ის არაა დაცული ინტერვიუერის სუბიექტურობისგან. ინტერვიუერთან რესპოდენტი შეიძლება უხერხულად გრძნობდეს თავს; რესპოდენტის გადაღლამ შეიძლება ხელი შეუშალოს ინტერვიუს; შეიძლება გაძნელდეს ანონიმურობის დაცვა და ა. შ.

ინტერვიუს ძირითადი მიზნები შეიძლება განისაზღვროს რამდენიმე მახასიათებლით: ის შეიძლება გამოიყენოთ როგორც კვლევის მიზნების შესაბამისი ინფორმაციის შეგროვების ძირითადი საშუალება; მისი დახმარებით შევამოწმოთ კვლევის ჰიპოთეზები ან ჩამოვყალიბოთ კვლევის ახალი ჰიპოთეზები, ავხსნათ ცვლადები და მიმართებები; კვლევაში მისი გამოყენება შესაძლებელია სხვა მეთოდებთან ერთად. როგორც კერლინგერი (1970) აღნიშნავს, ინტერვიუ გამოიყენება, მაგალითად, მოულოდნელი შედეგების გასარჩევად ან ასახსნელად, სხვა მეთოდების გადასამოწმებლად ან რესპოდენტების მოტივაციის და მათი სწორედ ასეთი (და არა სხვაგვარი) პასუხების მიზეზების სიღრმისეული შესწავლისთვის.

ლიტერატურაში ინტერვიუს მრავალ ტიპს იპოვით, თუმცა აქ ყურადღებას გავამახვილებთ ყველაზე ხშირად გამოყენებულ ტიპზე, რომელიც გულისხმობს ინტერვიუს დაყოფას *სტრუქტურული* და *ახასიათებელი*, *ფორმალური* და *ახაფორმალური*, *ხესპონდენტის* და *ინფორმანტის* ინტერვიუდ.

სტრუქტურირებულ და არასტრუქტურირებულ ინტერვიუებს შორის განსხვავება საკმაოდ ნათელია ბევრი მიზეზის გამო. პირველ რიგში, სტრუქტურული ინტერვიუს დაკავშირება დახურული კითხვებით შედგენილ ინტერვიუსთან საკმაოდ გაზვიადებულია. შესაძლებელია, რომ შევადგინოთ სრულიად სტრუქტურირებული კითხვარი, რომელშიც ყველა კითხვას მკაცრად განსაზღვრული რიგის მიხედვით დავსვამთ, თუმცა მასში უნდა იყოს უმეტესად ღია კითხვები. ასევე, შეუძლებელია შევადგინოთ სრულიად სტრუქტურის არმქონე ინტერვიუ, არა მხოლოდ იმიტომ, რომ მკვლევარს ყოველთვის აქვს გარკვეული გეგმა (Jones 2004), არამედ იმიტომაც, რომ 'ინტერვიუერის და რესპონდენტის გეგმები და მოსაზრებები აუცილებლად მოახდენს გავლენას ინტერაქციის სტრუქტურაზე (Mason 2002: 231); და კიდევ, საგანმანათლებლო და სოციალურ კვლევებში ინტერვიუს პროტოკოლებზე დაკვირვება გვაჩვენებს, რომ მათ ნაწილს შეუძლებელია უპრობლემოდ ვუწოდოთ სტრუქტურირებული ან არასტრუქტურირებული, რადგან მათი უმეტესობა შესაძლოა აღინეროს, როგორც ნახევრადსტრუქტურული ინტერვიუები.

ინტერვიუს კლასიფიკაციის დროს ასევე მნიშვნელოვანია ისეთი ფაქტორის გათვალისწინება, რომელიც ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის ინტერაქციის ფორმალურობაზე მიუთითებს. ზოგიერთი ავტორი (მაგ., Schmuck, 2006) განასხვავებს *ფორმალურ* და *ახაფორმალურ* ინტერვიუს. აქაც იმავე პრობლემას ვაწყდებით – პრაქტიკაში ხშირად ძალიან რთულია ინტერვიუებს დავარქვათ სრულიად ფორმალური ან სრულიად არაფორმალური. ინტერვიუს ფორმალურობის და სტრუქტურირების ხარისხი ერთი და იგივე არ არის. პირველი შეესაბამება ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის ინტერაქციის ბუნებას, მეორე კი – იმ დონეს, როგორზედაც გვაქვს წინასწარ მომზადებული კითხვები ინტერვიუსთვის და რამდენად ვუსვამთ „ღია“ და „დახურულ“ კითხვებს ყველა რესპონდენტს ერთი და იმავე თანმიმდევრობით. არაფორმალურ ინტერვიუს ზოგჯერ ნაკლებად აქვს მკვეთრი სტრუქტურა, ვიდრე ფორმალურს, და პირიქით, მაგრამ ამ ორი ინტერვიუს გაიგივება მართებული არ იქნება.

ინტერვიუების ტიპოლოგიის განსაზღვრისას ფოუნი და უოტსი (Powney and Watts, 1987) ამტკიცებენ, რომ მთავარი განმასხვავებელი ინტერვიუების სახეობებს შორის არა სტრუქტურაში, არამედ დასმულ კითხვებშია – „თუ სად არის ლოკუსის კონტროლი“ (გვ. 17). ეს ავტორები განასხვავებენ *ხესპონდენტის ინტერვიუს*, სადაც მთელი ინტერვიუს განმავლობაში ინტერვიუერი აკონტროლებს სრულ პროცესს და *ინფორმანტის ინტერვიუს*, სადაც რესპონდენტს გაცილებით დიდი კონტროლი აქვს ინტერვიუს გეგმასა და საუბრის მიმართულების განსაზღვრაზე.

სტრუქტურირებული ინტერვიუს უპირატესობები და ნაკლებად სტრუქტურირებული ინტერვიუების ნაკლი შემდეგნაირად შეიძლება ჩამოვყალიბოთ:

1. სტრუქტურირებულ ინტერვიუსთან ერთად შედარებით ადვილია მკვლევრის შედგენილი გეგმის დაფარვა, რადგან სათანადო კითხვებს პირდაპირ ვუსვამთ მონაწილეს. ეს ურო რთულია არასტრუქტურირებულ ინტერვიუში, რადგან რესპონდენტმა შეიძლება სათანადოდ არ უაპასუხო მკვლევრისთვის საინტერესო საკითხებს;

- სტრუქტურირებულ ინტერვიუში შედარებით ადვილია მონაცემთა განზოგადება და ნაკლებად მოსალოდნელია, რომ მონაცემები ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის არსებული ინტერპერსონალური დინამიკის, პიროვნული მახასიათებლების და განწყობების ზეგავლენის ქვეშ მოექცევა;
- ამგვარად სტრუქტურირებული ინტერვიუები უფრო სანდო და მეტად იოლად გადასამოწმებელია, ვიდრე არასტრუქტურირებული ინტერვიუები;
- კვლევები, რომელიც სტრუქტურირებულ ინტერვიუს მოიცავს, შეიძლება გაცილებით ზუსტად გავიმეოროთ მომავალში, რაც დროის განმავლობაში შედარებების საშუალებას მოგვცემს;
- წინასწარ კოდირებული, სტანდარტიზებული კითხვები საშუალებას გვაძლევს შედარებით სწრაფად გავაანალიზოთ მონაცემები და გამოვიყენოთ კომპიუტერული პროგრამები. არასტრუქტურირებული ინტერვიუების საშუალებით შეგროვებული მონაცემების დამუშავება კი მეტ დროს საჭიროებს;
- სტრუქტურირებულ ინტერვიუებში ის ფაქტი, რომ სხვადასხვა რესპონდენტს ერთსა და იმავე კითხვებს და მსგავსი თანმიმდევრობით ვეკითხებით, საშუალებას გვაძლევს შევადაროთ ერთმანეთს სხვადასხვა რესპონდენტი და რესპონდენტთა კატეგორიები;
- სტრუქტურირებული ინტერვიუები ნაკლებად მომაბეზრებლად მიიჩნევა, ვიდრე არასტრუქტურირებული, როცა, მეორე მხრივ, მონაწილემ შესაძლოა მეტი ინფორმაცია მოგვცეს, ვიდრე ეს მოსალოდნელი იყო.

ნაკლებად სტრუქტურირებული ინტერვიუს უპირატესობები და სტრუქტურული ინტერვიუს ნაკლი კი შეიძლება ასე განისაზღვროს:

- წინა სექციაში აღნიშნული მეორე პუნქტის საპირისპიროდ, სტრუქტურირებული ინტერვიუების მეშვეობით შეგროვებული მონაცემები დიდწილად ფორმირებულია იმგვარად, როგორც განსაზღვრავს და იყენებს კონცეპტებს მკვლევარი, გეგმავს ინტერვიუს განრიგს, აფორმულირებს და თანმიმდევრობას ანიჭებს დასმულ კითხვებს. ეს ყველაფერი დამოკიდებულია მკვლევრის შეფასებაზე. ამ მიზეზების გამო შეიძლება სტრუქტურირებული ინტერვიუს გზით შეგროვებული მონაცემები ნაკლებად ვალიდურად და სანდოდ მიიჩნეოდეს, ვიდრე არასტრუქტურირებული ინტერვიუების გზით მიღებული მონაცემები;
- ასევე, არასტრუქტურირებულ ინტერვიუებში მონაცემებზე ნაკლები ზეგავლენა აქვს კითხვების თანმიმდევრობას, ინტერვიუში მონაწილეს საკუთარი სიტყვებით საუბრის მეტი შესაძლებლობა აქვს იმის შესახებ, რაც მისთვის მნიშვნელოვანია. სტრუქტურირებულ ინტერვიუში კითხვების წინასწარი დახურვა განაპირობებს იმას, რომ რესპონდენტს შეუძლია მხოლოდ მიახლოებით აირჩიოს თავიანთი მოსაზრებების შესაბამისი პასუხები;
- შედარებით არასტრუქტურირებულ ინტერვიუებს და ღია კითხვებს შეუძლია ღირებული პასუხების შეგროვება ისეთ კითხვებზე, რომელთა დასმაც შეიძლება მკვლევარს აზრად არ მოსვლოდა სტრუქტურირებული ინტერვიუს დროს;
- შედარებით არასტრუქტურირებული (და არაფორმალური/ინფორმალური) ინტერვიუები კიდევ უფრო მეტ შესაძლებლობას გვაძლევს, რომ დავამყაროთ სანდო კავშირი რესპონდენტთან და მოვიპოვოთ მისი ნდობა, რამაც შესაძლოა გავლენა იქონიოს რესპონდენტის მიერ გაცემული პასუხების გულწრფელობაზე, სწორი ინფორმაციის მოწოდებასა და, შესაბამისად, მეტად ვალიდური და სანდო მონაცემების მიღებაზე;
- მოქნილობის უფრო მეტი ხარისხი, რომელიც ასოცირებულია არასტრუქტურირებულ ინტერვიუსთან, საშუალებას აძლევს ინტერვიუერს, რომ დააზუსტოს და ჩაეკითხოს რესპონდენტს პასუხების გაცემის დროს და მიჰყვეს იმ ძირითად მინიშნებებს, რომლებიც უფრო მდიდარი მონაცემების მიღების საშუალებას მისცემს, ვიდრე ეს სტრუქტურირებული ინტერვიუს გზით შეეძლო;
- წინა სექციის მე-4 და მე-6 პუნქტების საპასუხოდ შეიძლება ითქვას, რომ სტრუქტურირებული ინტერვიუს მონაწილეებისგან შეგროვებული მონაცემები არც ისე ხშირად არის შედარებადი, როგორც ამას ამტკიცებენ, რადგან სხვადასხვა ინტერვიუს მონაწილეს შესაძლოა სხვადასხვაგვარად ესმოდეს ერთი და იგივე კითხვები, ან ისე არ ესმოდეს, როგორც მკვლევარს სურს;
- წინა სექციის მე-7 პუნქტის საპირისპიროდ შეიძლება ითქვას, რადგან არასტრუქტურირებული ინტერვიუს მონაწილეებს თავად შეუძლიათ აირჩიონ რომელ საკითხებზე ისაუბრონ, ეს ნაკლებად მომაბეზრებლადაც შეიძლება მივიჩნიოთ, ვიდრე სტრუქტურირებული ინტერვიუები, რომელშიც ზოგიერთმა კონკრეტულმა კითხვამ შესაძლოა რესპონდენტს თავი არაკომფორტულად აგრძნობინოს.

3.2. ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუები

ინტერვიუების მკვეთრი ფორმების (სტრუქტურული და არასტრუქტურული) უპირატესობებისა და ნაკლებების გათვალისწინებით ზოგიერთი (შესაძლოა უმეტესი) მკვლევარი ნახევრად სტრუქტურირებულ ინტერვიუს ირჩევს. ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუ მოიცავს გარკვეული რაოდენობის კონკრეტულ კითხვებს და ხშირად აერთიანებს როგორც დახურულ, ასევე ღია კითხვებსაც. ამ დროს როგორც ინტერვიუერი, ასევე რესპონდენტი შედარებით თავისუფლები არიან, რომ გადაუხვიონ წინასწარგანსაზღვრულ კითხვების სიას ან თანმიმდევრობას, როცა ამის საჭიროებას იგრძნობენ.

ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი უპირატესობა ის არის, რომ ინტერვიუერს შეუძლია დაფაროს მის მიერ შედგენილ გეგმაში მოცემული ყველა კითხვა და ასევე, შესაძლებლობა მისცეს რესპონდენტს, საკუთარი სიტყვებით ისაუბროს იმ საკითხებზე, რომლებიც მისთვის მნიშვნელოვანია. ამგვარად, ნახევრად სტრუქტურირებული ინტერვიუს გამოყენებით მკვლევარს მეტ-ნაკლებად შეუძლია მიაღწიოს მონაცემების როგორც დაფარვას, ასევე სიღრმეს.

ინტერვიუს განხორციელების გზების მიხედვით ინტერვიუ იყოფა სატელეფონო, ონლაინ-, საფოსტო და პირისპირ ინტერვიუებად. ონლაინ- და საფოსტო გამოკითხვისას რესპონდენტი თავად ავსებს კითხვარს, ინტერვიუს კლასიკურ შემთხვევებში კი გამოკითხვას მკვლევარი ატარებს, რაც ინფორმაციის შეგროვებისას ბევრი სირთულის დაძლევას უწყობს ხელს. სატელეფონო ინტერვიუსთან შედარებით, პირისპირ ინტერვიუ კიდევ უფრო მოსახერხებელია რესპონდენტისგან დეტალური, სრული პასუხების მიღებისთვის, რასაც ინტერვიუერის უშუალო დასწრება განაპირობებს. არსებობს მტკიცებულებები, რომ პირისპირ შეხვედრა აუშუაბებს პასუხების სიხშირეს. გარდა ამისა, ვინაიდან ინტერვიუ შეიძლება მოქნილი იყოს, დასმული კითხვები უფრო სრულად არის მოცემული და ახსნილი (Baily 1994: 174).

ინტერვიუს საგანმანათლებლო სფეროში გამოყენება მრავალი მიზეზით არის ღირებული. მათ შორის, რესპონდენტის ასაკობრივი თავისებურებების და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების გათვალისწინების შესაძლებლობის გამო. ის მაშინაც გამოსადეგია, როცა რესპონდენტებს წერა-კითხვის პრობლემები აქვთ. ამ დროს შესაძლებელია მონაწილეობის წასახალისებლად არავერბალური ქცევის გამოყენებაც. მეტიც, ინტერვიუს დროს გაცილებით უკეთ შეიძლება გამოკითხვის ჩატარების გარემოს გაკონტროლება, განსაკუთრებით პირადულობის, ხმაურის და გარეგანი გამღიზიანებლების თვალსაზრისით. პირისპირ შეხვედრისას მეტია ინტერვიუერისა და რესპონდენტის ურთიერთდობისა და თანამშრომლობის შესაძლებლობა (Doolley 2001: 122). ბეილის (1994) აზრით, ინტერვიუს საშუალებით შესაძლებელია სპონტანური ქცევისა და პასუხების დაფიქსირება.

მიუხედავად ინტერვიუს ბევრი სასარგებლო მახასიათებლისა, მისი უპირატესობები შესაძლოა ნაკლადაც განვიხილოთ. ინტერვიუს შედეგად მიღებულ მონაცემებზე შეიძლება გავლენა იქონიოს ინტერვიუერის მახასიათებლებმა (მაგალითად, სქესმა, რასამ, ეთნიკურმა წარმომავლობამ, პიროვნულმა მახასიათებლებმა და უნარებმა, სოციალურმა სტატუსმა, ჩაცმულობამ, გარეგნობამ და ა.შ.). რესპონდენტის გულწრფელობაზე ქცევამაც შეიძლება იმოქმედოს, რის გამოც რესპონდენტმა შეიძლება რესპონდენტი ვერ დარწმუნდეს ინტერვიუს ანონიმურობაში და უარი თქვას ინფორმაციის გამჟღავნებაზე. ეს განსაკუთრებით მაშინ არის მნიშვნელოვანი, როდესაც რესპონდენტისგან მისთვის სენსიტიურ საკითხებზე გვჭირდება ინფორმაციის მიღება. ასევე, ინტერვიუ მკვლევრისა და რესპონდენტისგან გარკვეულ დროზე შეთანხმებას და ინტერვიუსთვის საჭირო დროის დათმობას მოითხოვს. ხანდახან პრობლემას წარმოადგენს რესპონდენტისა და ინტერვიუერისთვის მოსახარხებელი გარემოს შერჩევა. ასევე, რესპონდენტთან შესახვედრად მკვლევარს შეიძლება დიდ მანძილებზე უწევდეს გადაადგილება, რაც ძირითადად როგორც დროის თვალსაზრისით, ისე თანხობრივად (Baily 1994: 175).

3.3. კვლევის დაგეგმვა ინტერვიუს საშუალებით

ინტერვიუს საშუალებით კვლევის განხორციელების შვიდ ეტაპს აღწერს კვეილი (1996: 88): თემის განსაზღვრა, დაგეგმვა, ინტერვიუს ჩატარება, ტრანსკრიპტის მომზადება, ანალიზი, გადამოწმება და ანგარიშის დაწერა.

თემის განსაზღვრის ეტაპზე, თავდაპირველად მკვლევარი კვლევს მიზანს განსაზღვრავს; განიხილავს კვლევის საკითხის თეორიულ საფუძვლებს, ზოგად მიზნებს, კვლევის პრაქტიკულ ღირებულებას, ასახულებს ინტერვიუს მეთოდის შერჩევის შესაბამისობას კვლევის მიზნებთან; შემდეგ კი კვლევის კონკრეტულ მიზნებსა და ამოცანებს განსაზღვრავს.

ინტერვიუს დაგეგმვის პროცესში მნიშვნელოვანია კვლევის ამოცანების გარდაქმნა კითხვებად, რაც ინტერვიუს ინსტრუმენტის მთავარი შემადგენელი ნაწილია. როგორც წესი, ჯერ კვლევისთვის მნიშვნელოვანი ცვლადების სიას შეადგენენ და მათზე დაყრდნობით შეიმუშავენ ამოცანებს. იმის მიხედვით, თუ როგორი ტიპისაა ინტერვიუ, ყალიბდება კითხვები და პასუხები (ან მხოლოდ კითხვები) და განისაზღვრება თანმიმდევრობა. ინტერვიუს გეგმის შედგენის დროს, წინასწარ შეთავაზებული პასუხების სახით, ძირითადად, სამი ტიპის დებულებები გამოიყენება (იხ. Kerlinger 1970): ფიქსირებული ალტერნატივები, რომლებიც სავარაუდო პასუხების წინასწარ შემუშავებულ ჩამონათვალს წარმოადგენს; დიქტომიური დებულებები მხოლოდ ორი სავარაუდო პასუხით (მაგ., „დიახ-არა“, „ვეთანხმები-არ ვეთანხმები“ და ა.შ.) და მესამე ტიპის დებულებები: „არ გადამინყვეტია“, „მიჭირს პასუხის გაცემა“ და „არ ვიცი“. უმეტეს შემთხვევაში მესამე ტიპის პასუხებს რესპონდენტს არ სთავაზობენ და მხოლოდ იმ შემთხვევაში ინიშნავენ, თუ რესპონდენტმა სპონტანურად გასცა ასეთი პასუხი ინტერვიუერს.

ინტერვიუს დაგეგმვის შემდეგ მკვლევარი **ინტერვიუს ჩატარების** ეტაპზე გადადის. ამისთვის, პირველ რიგში, შესაბამის რესპონდენტებს მოიძიებს და ინტერვიუმდე მათ აცნობს კვლევის მიზანს, ინტერვიუს სავარაუდო ხანგრძლივობას და პროცედურის სხვა დეტალებს, არწმუნებს რესპონდენტის მოწოდებული ინფორმაციის კონფიდენციალურობაში. ინტერვიუერი ხელს უწყობს რესპონდენტს აზრის თავისუფლად და გულწრფელად გამოხატვაში და არ გამოხატავს საკუთარ მოსაზრებებს ან დამოკიდებულებებს დასმულ კითხვებთან ან რესპონდენტის პასუხებთან მიმართებაში. ინტერვიუერმა თავაზიანად უნდა დააბრუნოს რესპონდენტი კვლევის საკითხების ირგვლივ, თუ ისინი სცილდებიან თემას. ინტერვიუს ხანგრძლივობა, უმეტეს შემთხვევაში, არ უნდა აღემატებოდეს თხუთმეტ წუთს და სასარგებლო იქნება ყურადღების გამფანტავი გამლიზიანებლების მინიმუმამდე დაყვანა. ასევე, მნიშვნელოვანია მარტივი სამეტყველო ენა, ყოველგვარი ბუნდოვანებისა და ორაზროვნების გარეშე (მაგალითად, მეტაფორების გამოყენებაზე უარის თქმა).

ინტერვიუს ჩატარების ზოგიერთი პრაქტიკული ჩვევა:

ეტაპი 1: საწყისი მომზადება/დაგეგმვა

გადაწყვეტით, რა ტიპის ან სტილის ინტერვიუ პასუხობს ყველაზე უკეთ თქვენი კვლევის კითხვებს ან რომელია თქვენთვის სასურველი მონაცემების ანალიზის შესაბამისი, რომლის განხორციელებას გეგმავთ ინტერვიუს შედეგების დასამუშავებლად. ამისთვის დაგჭირდებათ:

- წინასწარ განიხილოთ მონაცემთა ანალიზის შესაძლო მეთოდები;
- განიხილოთ მონაცემების ჩანერის და შენახვის გზები, რაც მონაცემთა ანალიზის საშუალებას მოგცემთ;
- მიიღოთ კვლევის მონაწილეებისგან თანხმობა, თუ ინტერვიუს აუდიო- ან ვიდეოჩანაწერი გჭირდებათ;
- გათვალისწინეთ ინტერვიუს იდეალური ხანგრძლივობა და ისიც, თუ რა შეიძლება იყოს ერთი ინტერვიუს მაქსიმალური ხანგრძლივობა;
- შეარჩიეთ ყველაზე ხელსაყრელი, მოსახერხებელი და უსაფრთხო შეხვედრის დრო და ადგილი როგორც თქვენთვის, ასევე კვლევის მონაწილისთვის.

ეტაპი 2: ინტერვიუს გეგმის შემუშავება

- გადაწყვეტით, როგორ გსურთ ინტერვიუს დაწყობა და შესავალში რა საკითხებზე ისაუბრებთ (მაგ., გსურთ, რომ კიდევ ერთხელ გაუსვათ ხაზი რესპონდენტისგან მიღებული ინფორმაციის კონფიდენციალურობას და ანონიმურობას);
- შეადგინოთ კითხვები, რომელიც თქვენი აზრით საჭირო მონაცემების შეგროვებაში დაგეხმარებათ (ამისთვის კონსულტაცია უნდა გაიაროთ ექსპერტებთან და იხელმძღვანელოთ ამ საკითხის ირგვლივ ჩატარებული კვლევებით);
- შეეცადეთ დარწმუნდეთ, რომ თქვენი კითხვები არ არის ბუნდოვანი ან ტენდენციური (თუ ამის აუცილებლობა არ არსებობს);
- შეეცადეთ კითხვები დაალოგოთ სწორი თანმიმდევრობით, რათა ინტერვიუს პროცესი თავისუფლად წარიმართოს;

- განსაზღვრეთ, რომელი კითხვები და ქვეკითხვებია თქვენთვის უფრო მნიშვნელოვანი, იმ შემთხვევისთვის, თუ ინტერვიუს დროის გასვლის საშიშროების წინაშე აღმოჩნდებით;
- ჩაატარეთ „პილოტური კვლევა“ ან ინტერვიუს საცდელი ვერსია. ეს საშუალებას მოგცემთ, რომ დაადგინოთ, მაგალითად რამდენად რეალისტურია ინტერვიუს მოსალოდნელი ხანგრძლივობა ან რამდენად გასაგებად არის კითხვები შედგენილი;
- გადახედეთ თქვენი ინტერვიუს გეგმას პილოტური კვლევიდან მიღებული შედეგების შესაბამისად.

ეტაპი 3: ინტერვიუს დრო

- იყავით თავაზიანი და შეეცადეთ დაამყაროთ სანდო კავშირი (რაპორტი) თქვენს რესპონდენტთან;
- მოერიდეთ რესპონდენტის პასუხების განსჯას და შეფასებას (გააკონტროლეთ თქვენი სხეულის ენა, როგორც მიმიკები ასევე ის, რასაც ამბობთ);
- ინტერპრეტაცია არ გაუკეთოთ რესპონდენტის ნათქვამს ;
- ჩაეკითხეთ პასუხების გაცემის დროს (სთხოვეთ დააზუსტოს, ახსნას, განავრცოს ან მაგალითებით გაამყაროს ნათქვამი), თუ ეს საჭიროა;
- თუ ინტერვიუს მონაწილე ინტერვიუს თემიდან ან კითხვიდან გადაუხვევს, თავაზიანად შეეცადეთ მოაბრუნოთ საკითხის ირგვლივ;
- აკონტროლეთ დრო, რათა დარწმუნდეთ, რომ ყველა თქვენი ძირითადი კითხვის დასმას მოასწრებთ და ინტერვიუს შეთანხმებულ ხანგრძლივობას არ გადააჭარბებთ;
- ინტერვიუს დასარულს დარწმუნდით, რომ რესპონდენტს საშუალება აქვს გააკეთოს დამატებითი კომენტარი, სურვილისამებრ;
- მადლობა გადაუხადეთ რესპონდენტს კვლევაში მონაწილეობისთვის და დააზუსტეთ თუ შემდგომი კომუნიკაცია გჭირდებათ მასთან (მაგალითად, ინტერვიუს ტრანსკრიპტის ასლის გაგზავნა მათი ინფორმირებულობის ან მონაცემების გადამოწმებისთვის).

ნაბიჯი 4: ინტერვიუს შემდეგ

- მადლობა გადაუხადეთ კვლევის მონაწილეს (თუ შესაძლებელია, წერილობით. ეს არა მხოლოდ მადლობის თქმის თავაზიანი გზაა, არამედ მას წაახილებს შემდგომში კვლევებში მონაწილეობისთვის);
- თუ ინტერვიუს ტრანსკრიპტს აკეთებთ, გამოიყენეთ რესპონდენტის სიტყვები და არა მათი ნათქვამის თქვენეული ინტერპრეტაცია (ამის გაკეთება მოგვიანებით მოგიწევთ, მონაცემთა ანალიზის ეტაპზე);
- დარწმუნდით, რომ რესპონდენტისთვის მიცემულ ყველა პირობას იცავთ (მაგალითად, გაუგზავნით მათ კვლევის ძირითად შედეგებს).
საბოლოოდ, მთელი ინტერვიუს/კვლევის პროცესის განმავლობაში
- შეიმუშავეთ სათადარიგო გეგმა (შეეცადეთ წინასწარ გათვალისწინოთ, რა პრობლემას შეიძლება წააწყდეთ და როგორ შეიძლება გაუმკლავდეთ ამას).

ტრანსკრიპტის გაკეთების ეტაპი ძალიან მნიშვნელოვანია, რადგან ამ დროს ხდება ინტერვიუს შედეგად მოპოვებული ინფორმაციის ისეთი სახით წარმოდგენა, რომელიც ანალიზის შესაძლებლობას მისცემს მკვლევარს. რადგან ინტერვიუ სოციალური ურთიერთქმედებაა და არა უბრალოდ მონაცემების შეგროვების პროცესი, ტრანსკრიპტის გაკეთების პრობლემა ისაა, რომ ის მხოლოდ მონაცემების ჩანერგა და არა სოციალური ურთიერთქმედების. თუ ვიდეოჩანაწერის ტრანსკრიპტი გვაქვს, მაშინ ეს მკვლევარს, აუდიოჩანაწერში აღნიშნული ყველა მახასიათებლის გარდა, დამატებით არავერბალური კომუნიკაციის განხილვის საშუალებას აძლევს. თუ მხოლოდ აუდიოჩანაწერის ტრანსკრიპტს ვამზადებთ, მაშინ მხოლოდ ვერბალურ კომუნიკაციასთან დაკავშირებული დეტალების აღწერა შეგვიძლია.

დეტალური ტრანსკრიპტის შექმნისთვის მკვლევარმა უნდა აღნიშნოს:

- რა ითქვა;
- მოსაუბრის ხმის ტონი;
- ხმის ტონალობის ცვლილება;
- მოსაუბრის მიერ გაკეთებული აქცენტები;
- პაუზები და დუმილი;

- საუბრის დროდადრო შეწყვეტა;
- მოსაუბრის გუნება-განწყობილება;
- საუბრის ტემპი;
- რამდენი ადამიანი ლაპარაკობს ერთდროულად;
- მოსაუბრე უწყვეტად ლაპარაკობს თუ მოკლე ფრაზებით;
- ვინ ვის ელაპარაკება;
- გაურკვეველი მეტყველება;
- სხვა მოვლენები, რომლებიც ინტერვიუს პარალელურად ხდებოდა და ახსენდება მკვლევარს.

მონაცემთა ანალიზი საბოლოო ეტაპია, რომელიც ხშირად ითვალისწინებს ინტერვიუს შედეგად მიღებული ინფორმაციის კოდირებას. თვისებრივი მონაცემების შემთხვევაში ანალიზი სოციალური ურთიერთქმედების ერთგვარი ინტერპრეტირებული ვერსიაა, რადგან შეუძლებელია ანალიზის დროს სრულად წარმოვადგინოთ რეალობის სრული და ზუსტი სურათი ყველა კონტექსტის გათვალისწინებით.

ინტერვიუს შედეგად მოპოვებული ინფორმაციის კოდირების პროცესში მნიშვნელოვანია არ და-
ვკარგოთ ბალანსი ინფორმაციის დანაწევრებას და მისი მთლიანობის შენარჩუნებას შორის. ერთი მხრივ, ინფორმაციის გასაანალიზებლად მისი დაშლა-კოდირება აუცილებელია, თუმცა მთლიანი აზრი და კონტექსტი ინტერვიუს მთავარ ღირებულებას წარმოადგენს და მისი დაკარგვა დაუშვებელია.

3.4. ბავშვებთან ინტერვიუს ჩატარების მახასიათებლები

საგანმანათლებლო სფეროში მკვლევარს ხშირად უწევს ინტერვიუს ჩატარება ბავშვებთან. ამ დროს მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვების სამყარო მათივე თვალით დავინახოთ და არა მოზრდილის თვა-
ლით. ბავშვები განსხვავდებიან მოზრდილებისგან კოგნიტური და მეტყველების განვითარებით, ყუ-
რადღებითა და კონცენტრაციის თავისებურებებით, გახსენების უნარით, ცხოვრებისეული გამოცდი-
ლებით, იმით, თუ რას აღიქვამენ მნიშვნელოვნად, სტატუსითა და უფლებებით (Arksey and Knight 1999:
116), ეს ყველაფერი ზემოქმედებს ინტერვიუზე. არკსი და ნაიტი (1999: 116 – 18) მიუთითებენ, რომ მნიშ-
ვნელოვანია ბავშვების ნდობის მოპოვება, რათა სწრაფად იგრძნონ თავი უსაფრთხოდ და თავდაჯე-
რებულად; მწვავედ რეაგირებისგან თავის შეკავება (მაგალითად, თუ ბავშვს ყურადღება გაეფანტა);
ინტერვიუსთვის უსაფრთხო და სასიამოვნო საქმიანობის სახის მიცემა; მარტივი და ბავშვის ენის გა-
მოყენება; მისი ასაკისთვის შესაფერისი კითხვების დასმა; „აქ და ამჟამად“ კონტექსტის შენარჩუნება;
ძალიან პატარებთან (მაგალითად, 5 წელზე პატარებთან) „რატომ“, „როდის“ და „როგორ“ კითხვების-
გან თავის შეკავება; დარწმუნება იმაში, რომ ბავშვებს (ხშირად უფროსი ასაკის ბავშვებს) ესმით აბ-
სტრაქტული კითხვები; მოსაფიქრებელი დროის მიცემა და ინტერვიუს დროს მეთოდებისა და აქტივო-
ბების (მაგალითად, ხატვა, თამაში, წერა, ლაპარაკი, თამაშები, ნახატების, გაზეთების, სათამაშოების
ან ფოტოსურათების გამოყენება) კომბინირება.

ინდივიდუალური ინტერვიუ ბავშვებთან ძალზედ ღირებული მონაცემთა შეგროვების მეთოდია. მაგალითად, ედერი და ფინგერსონი (2003: 43-4) ინდივიდუალური ინტერვიუს მნიშვნელობას და ღი-
რებულებას მოზარდებთან მიმართებაში განიხილავენ. განსაკუთრებით მაშინ, თუ საქმე სენსიტიურ
თემებს შეეხება, მაგალითად, ურთიერთობებს, ოჯახს, სხეულთან დაკავშირებულ საკითხებს, სექსუა-
ლობას და სიყვარულს. ისინი განიხილავენ მაგალითებს, რომლებშიც განსხვავებული შედეგები მიი-
ღეს ერთი და იგივე თემაზე ერთსა და იმავე ინდივიდებთან ჩატარებულ ინდივიდუალურ და ჯგუფურ
ინტერვიუებში.

ინდივიდები უფრო ღირებულად პირისპირ საუბარს მიიჩნევენ. ბავშვებთან ინტერვიუში, ერთი
ტიპის პასუხების თავიდან ასაცილებლად, ჯობია ღია კითხვები გამოვიყენოთ. მეორე სტრატეგიაა
პროექციის ტექნიკის გამოყენება, როდესაც პირდაპირი კითხვების დასმის ნაცვლად, ინტერვიუერს
შეუძლია ბავშვებს სურათი ან სურათების ნაკრები აჩვენოს და შემდეგ

პასუხების გაცემა სთხოვოს. ნაჩვენებ სურათზე ბავშვმა შეიძლება ჯერ მასზე გამოსახული პერ-
სონაჟის რასობრივ კუთვნილებას მიაქციოს ყურადღება და შემდეგ მის სქესს, რაც გვაფიქრებინებს,
რომ მისთვის რასა უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე – სქესი. ამით თავს ვარიდებთ პირდაპირ კითხვას
და შეიძლება შევამციროთ მიკერძოებული პასუხის ალბათობა, რაც იმით იქნებოდა გამომწვეული, რომ
რესპოდენტი კითხვაში დაიწყებდა ინტერვიუერისთვის სასურველი პასუხის მინიშნებების ძიებას.
პროექციის სხვა ტექნიკებია თოჯინების ან მარიონეტების, ფოტოსურათების ან კონკრეტული სცენე-
ბის გამოყენება, რომლებზეც რესპოდენტი კომენტარებს გააკეთებს (მაგალითად, რა ხდება? რა უნდა
გვექნა?) და ტექნიკა „აბა, გამოიცანი, ვინაა“ (Wragg 2002: 157) (რომელსაც ადამიანები კონკრეტულ აღ-

წერილობას არგებენ). თუმცა, საიმონსი (1992), ლუისი (1992), ბელი (1994: 447- 9) და ბრიქელი (2000: 245-6) ბავშვების ინტერვიუების სირთულეებზე და მათი დაძლევის გზებზე საუბრობენ:

- ადვილია ბავშვების ყურადღების გაფანტვა (მაგალითად, ზოგ ინტერვიუერს სათამაშოები ან სურათები აქვს და ამით იქცევს ბავშვების ყურადღებას);
- ეცადეთ, რომ ბავშვებმა მკვლევარი ავტორიტეტულ ფიგურად არ აღიქვან (მაგალითად, მასწავლებლად, მშობელად ან მაღალი პოზიციის მქონე მოზრდილად);
- გაიგეთ, რას გულისხმობენ ბავშვები და რას ამბობენ (განსაკუთრებით ძალიან პატარების შემთხვევაში);
- მოკლე დროში ბევრი ინფორმაცია მოაგროვეთ, ბავშვების ყურადღების ხანგრძლივობა შეზღუდულია;
- გაარკვიეთ რეალურად რას ფიქრობენ და გრძნობენ ბავშვები და არა ის, თუ, მათი აზრით, რისი მოსმენა უნდა მკვლევარს;
- ეცადეთ, რომ ინტერვიუს სიტუაცია ბავშვმა გამოცდად ან შემონმებად არ აღიქვას;
- შეინარჩუნეთ ინტერვიუს რელევანტურობა;
- დაძლიეთ უმცროსი ასაკის ბავშვებში უფროსთან შეწინააღმდეგების და თავის გამოჩენის სურვილის არქონა;
- ინტერვიუში ჩართეთ უთქმელი და მერყევი ბავშვები;
- ბავშვების მასწავლებელი გარეთ გაუშვით;
- მიაქციეთ ყურადღება და უპასუხეთ ბავშვს, რომელიც ამბობს რაღაცას და მერე მაშინვე ამბობს, რომ, ნეტავ, ეს არ ეთქვა;
- ბავშვებისგან მართალი, გულწრფელი პასუხები მიიღეთ და არა, უბრალოდ, ინტერვიუს სიტუაციაზე გაცემული პასუხები;
- გასცდით ინსტიტუციურ, დირექტორისთვის განკუთვნილ ან „მოსალოდნელ“ პასუხებს;
- შეეცადეთ, ბავშვები თემის ფარგლებში დარჩნენ;
- ერიდეთ, რომ ბავშვებმა უკიდურესი ან დესტრუქციული პოზიცია დაიკავონ ერთმანეთის მოსაზრებების მიმართ;
- გამოიყენეთ სათანადო სამეტყველო ენა;
- ეცადეთ, რომ ინტერვიუ „ტვინის გამბურღველი“ არ იყოს;
- გაითვალისწინეთ ბავშვების სუსტი მეხსიერება;
- ერიდეთ, რომ ბავშვები ძალიან არ კონცენტრირდნენ კონკრეტულ მახასიათებლებზე ან სიტუაციებზე;
- ერიდეთ სიტუაციებს, რომლებშიც ბავშვი ყველაფერზე „კის“ იტყვის („მდუმარე თანხმობა“), მაგალითად, „კი/არა“ ტიპის კითხვებისთვის თავის არიდებით და ღია კითხვებისთვის უპირატესობის მინიჭებით;
- გაითვალისწინეთ სიტუაციები, რომლებშიც ბავშვი ნებისმიერ რამეს იტყვის, ოღონდ გასიამოვნოთ;
- დაძლიეთ ზოგიერთი ბავშვისთვის დამახასიათებელი ტენდენცია, თქვას „არ ვიცი“, მხრები აიჩეჩოს და ისევ დადუმდეს;
- დაძლიეთ პრობლემა, რომ ზოგიერთი ბავშვი ნებისმიერ რამეს იტყვის, ოღონდ არ იგრძნოს, რომ „არ აქვს“ პასუხი;
- გაითვალისწინეთ საუბარში დომინანტური ბავშვების პრობლემა;
- შეეცადეთ, რომ ბავშვებმა მეგობრების წინაშე ძალიან დაუცველად არ იგრძნონ თავი;
- ეცადეთ, რომ ბავშვებმა უხერხულად არ იგრძნონ თავი ან არ შეშინდნენ (ამის მოგვარება, სავარაუდოდ, ბავშვების მეგობრების ჯგუფში მოთავსებით შეიძლება).
- შეეცადეთ ბავშვებმა არ იცრუნონ.

4. ფოკუსჯგუფი

4.1. ფოკუსჯგუფის მახასიათებლები და მისი გამოყენება საგანმანათლებლო სფეროში

დღეს განათლების სფეროს კვლევაში ნელ-ნელა იზრდება ფოკუსჯგუფების გამოყენება. ის ღირებული კვლევის მეთოდია საკითხის ირგვლივ მონაწილეების შეგრძნებების, ღრებულებების, დამოკიდებულებების, რეაქციების და გამოცდილებების შესახებ ინფორმაციის შესაგროვებლად. ფოკუსჯგუფების მდიდარი და მაღალი ხარისხის მონაცემების შეგროვების შესაძლებლობას აძლევს განათლების მკვლევარს.

ფოკუსჯგუფები პირისპირ ინტერვიუს ერთგვარი ალტერნატივაა, სადაც რამდენიმე რესპონდენტთან ერთდროულად წარვმართავთ ინტერვიუს. ინტერვიუერსა და კვლევის მონაწილეს შორის ინტერაქციის საშუალებით მონაცემების შეგროვების პარალელურად, ფოკუსჯგუფების შედეგად მიღებული ინფორმაცია მონაწილეებს შორის ინტერაქციის შესახებ ინფორმაციასაც მოიცავს. ეს შეიძლება განხორციელდეს არაერთი (პირდაპირი ან არაპირდაპირი) გზით, მათ შორის:

- მონაწილე პირდაპირ აკავშირებს ან არ აკავშირებს სხვა მონაწილესთან თავის კომენტარებს, როცა პასუხობს ინტერვიუერის დასმულ კითხვას;
- მონაწილე აზოგადებს, აკონკრეტებს ან ილუსტრაციას უკეთებს სხვა მონაწილეების კომენტარებს ინტერვიუერის მიერ დასმულ კითხვაზე პასუხის გაცემის დროს;
- მონაწილე ამ და სხვა ქმედებებს ახორციელებს არა მხოლოდ ინტერვიუერთან, არამედ სხვა მონაწილესთან დიალოგის და ჩართულობის შენარჩუნებით.

ფოკუსჯგუფი ინდივიდუალურ მოსაზრებას კი არ გვაძლევს, არამედ – კოლექტიურს. ფოკუსჯგუფის დროს მოდერატორი (ინტერვიუერი) ფასილიტაციას უწევს ჯგუფის წევრებს შორის გამართულ დისკუსიას. მის მონაწილეებს შეუძლიათ მოსაზრებების გამოთქმა და ძირითადად თავიანთი განრიგით მუშაობა. ფოკუსჯგუფი ხელოვნური, შექმნილი გარემოა, სადაც კონკრეტული თემის ან საკითხის განსახილველად სპეციალურად არჩეული სექტორის წარმომადგენლები არიან შეკრებილნი და ჯგუფური ურთიერთქმედება მონაცემებსა და შედეგებს იძლევა. ეს ხელოვნურობა ფოკუსჯგუფის სიძლიერეცაა და სისუსტეც: მიუხედავად იმისა, რომ არაბუნებრივი გარემოა, ძალზე ფოკუსირებულია კონკრეტულ საკითხზე და ამიტომ ისეთ აღმოჩენების საშუალებას იძლევა, როგორსაც პირდაპირი ინტერვიუთი ალბათ ვერ მივიღებდით. ფოკუსჯგუფი ეკონომიურია დროის თვალსაზრისით. დროის მცირე მონაკვეთში დიდი რაოდენობით მონაცემები გროვდება, მაგრამ, საერთო ჯამში, ეს ინფორმაცია მაინც უფრო ნაკლებია, ვიდრე იმავე რაოდენობის ადამიანებთან ინდივიდუალური ინტერვიუების დროს მიღებული (Morgan 1988: 19).

ფოკუსჯგუფის ორგანიზება ტექნიკურად უფრო რთულია მკვლევრისთვის, ვიდრე პირისპირ ინტერვიუ. ისეთი ინტერვიუს ჩაწერა, სადაც ბევრი ადამიანი საუბრობს (ხშირად ერთდროულად), მონაცემთა ანალიზისთვის ტრანსკრიპტის შექმნის მთავარი გამოწვევაა, რადგან მონაცემთა ანალიზისთვის მნიშვნელოვანია კომენტარების კონკრეტულ ინდივიდებთან დაკავშირება. ფოკუსჯგუფი ინტერვიუების პროცესის მართვას და ოთახის ისე მოწყობას მოითხოვს, რომ ყველა ყველას ხედავდეს. ჯგუფის ზომა ასევე მნიშვნელოვანი საკითხია. ძალიან მცირე ჯგუფი შემთხვევაში, ინტერვიუს მთელი ტვირთი ცალკეულ ინდივიდებზე გადადის, ძალიან დიდი ჯგუფი კი ნაწევრდება და ფოკუსი იკარგება.

ფოკუსჯგუფების (Krueger 1988; Morgan 1988; Bailey 1994: 192-3; Robson 2002: 284-5) გამოყენება მიზანშეწონილია შემდეგი მიზნებისათვის:

- კონკრეტულ საინტერესო სფეროზე ორიენტირებისთვის;
- შემდგომი ინტერვიუებისთვის და/ან კითხვარებისთვის თემების, საკითხებისა და გეგმების შემუშავებისათვის;
- ჯგუფისგან მიღებულ მიგნებებსა და მონაცემებზე აგებული ჰიპოთეზების ჩამოყალიბებისათვის;
- პოპულაციის სხვადასხვა ქვეჯგუფის მონაცემების გაერთიანებისა და შეფასებისთვის;
- თვისებრივი მონაცემების მოგროვებისთვის;
- მონაცემების სწრაფად და იაფად შეგროვებისთვის;
- დამოკიდებულებების, ღირებულებებისა და მოსაზრებების შესახებ მონაცემების შეგროვებისთვის;

- იმისათვის, რომ მონაწილეებს საკუთარი სიტყვებით საუბრის შესაძლებლობა მიეცეთ;
- ჯგუფების (და არა ინდივიდების) წასახალისებლად ხმამაღლა გამოთქვან საკუთარი მოსაზრებები;
- წერა-კითხვის უცოდინარი მონაწილეების წასახალისებლად;
- საკითხების უფრო კარგად შესწავლისთვის, ვიდრე ეს გამოკითხვაში მოხერხდებოდა;
- უკვე ჩატარებული კვლევებიდან უკუკავშირის მისაღებად.

ფოკუსჯგუფები შეიძლება სასარგებლო იყოს ინტერვიუს, კითხვარის, დაკვირვებისა და ა. შ. უფრო ტრადიციულ ფორმებთან ტრიანგულაციისათვის (გაერთიანებისათვის). ფოკუსჯგუფების ჩატარებისას გასათვალისწინებელია რამდენიმე საკითხი:

- ერთ თემაზე ჩასატარებელი ფოკუსჯგუფების რაოდენობის განსაზღვრა (ერთი ჯგუფი არ არის საკმარისი, ვინაიდან ასე მკვლევარი ვერ გაიგებს, მიღებული შედეგი უნიკალურია და მხოლოდ ამ ჯგუფს ახასიათებს თუ არა);
- ჯგუფის წევრების რაოდენობის განსაზღვრა (ძალიან ცოტა მონაწილის შემთხვევაში ჯგუფის შიდა დინამიკა არათანაზომიერი იქნება, ხოლო ძალიან დიდი ჯგუფის მართვა ძნელია). მორგანს (1988: 43) მიაჩნია, რომ ფოკუსჯგუფისთვის ოპტიმალური რაოდენობა 4-იდან 12-ამდე მონაწილეა. თუმცა, ბავშვების შემთხვევაში ფოკუსჯგუფის მონაწილეთა მაქსიმალური რაოდენობა უმჯობესია შემცირდეს;
- მონაწილეებს საშუალება უნდა მიეცეთ, რომ სურვილის შემთხვევაში შეხვედრას აღარ დაესწრონ. მორგანს (1988: 44) მიაჩნია, რომ ჯგუფისთვის რეალურად საჭიროზე დაახლოებით 20 პროცენტით მეტი მონაწილე უნდა შეირჩეს;
- მონაწილეები ყურადღებით უნდა შეირჩეს იმ პრინციპით, რომ ყოველ მათგანს მოთხოვნის შესაბამისი მახასიათებელი ჰქონდეს, ან ჯგუფს ჰქონდეს მოცემულ სფეროში ერთგვაროვანი გამოცდილება. წინააღმდეგ შემთხვევაში დისკუსიას ფოკუსი დაეკარგება ან არარეპრეზენტაციული გახდება. შერჩევა წარმატებული ფოკუსჯგუფის მთავარი გასაღებია;
- დარწმუნებული უნდა იყო, რომ მონაწილეებს რაღაც აქვთ სათქმელი და ლაპარაკისთვის საკმარისად კომფორტულად გრძნობენ თავს;
- შეხვედრების ისე წარმართვა, რომ დაბალანსებული იყოს დირექტიულობა და განსახილველი თემიდან გადახვევა, ანუ შეხვედრა თავისუფალი უნდა იყოს, მაგრამ არ უნდა გასცდეს თემას.

ფოკუსჯგუფის დაგეგმვა პრობლემის განსაზღვრით იწყება, რომელიც შეიძლება ეფუძნებოდეს თეორიას, ყოველდღიური პრაქტიკიდან/ლიტერატურიდან აღმოცენებულ პრობლემას და ა.შ., ისევე, როგორც სხვა ტიპის კვლევებში. პრობლემის განსაზღვრა საჭიროებს იმის დეტალურ გააზრებას, თუ რა ტიპის ინფორმაციაა საჭირო და ვისგან უნდა მივიღოთ ეს ინფორმაცია. პრობლემის განსაზღვრის დროს შეცდომის დაშვებამ შეიძლება გამოიწვიოს დიდი რაოდენობით დროის და სხვა რესურსების გაფლანგვა. ამგვარად, მკვლევარმა ფოკუსჯგუფის დაგეგმვა უნდა დაიწყოს პრობლემის და კვლევის მიზნის მკვეთრი აღწერილობით. პრობლემის იდენტიფიცირებასთან ერთად, ძირითადი გადანწყვითი-ლებები ასევე მიიღება ფოკუსჯგუფის დაგეგმვის დროს, ესენია: რესურსების გამორკვევა, ვადების დადგენა, იმის განსაზღვრა, თუ ვინ იქნებიან მონაწილეები, კითხვების შედგენა, მონაწილეების შერჩევის გეგმის შედგენა, ადგილმდებარეობის შერჩევა, თარიღის და დროის დანიშვნა, ანალიზის გეგმის შემუშავება და საბოლოო ანგარიშის შემადგენელი კომპონენტების დაზუსტება.

შეჩჩევა. თვისებრივი კვლევის ლოგიკა „მიზნობრივ“ შერჩევის სტრატეგიებზეა მორგებული, შერჩეული ინდივიდების ან ჯგუფების გამოცდილების გაგებისთვის ან თეორიების და კონცეფციების შექმნისთვის (Devers and Frankel, 2000). მკვლევარი ამ მიზნის მიღწევას ცდილობს ინფორმაციით მდიდარი შემთხვევების შესწავლით, რასაც შეიძლება წარმოადგენდეს ინდივიდები, ჯგუფები, ორგანიზაციები ან ქცევები. როგორც თვისებრივი კვლევის მეთოდი, ფოკუსჯგუფის მიზნობრივი შერჩევის სტრატეგიას ეყრდნობა (Morgan, 1997). ფოკუსჯგუფების მიზანია საკითხის მიმართ ადამიანების სიღრმისეული გაგების გამორკვევა. ასეთი მიზანი საჭიროებს მიზნობრივი შერჩევის გამოყენებას, რომელიც კვლევის მიზნის შესაბამისად საჭირო მონაცემებს შეაგროვებს. ასევე, ფოკუსჯგუფებში მიზნობრივი შერჩევის გამოყენების კიდევ ერთი მიზეზი ფოკუსჯგუფების შემადგენლობაა. ფოკუსჯგუფების შემადგენლობის შესახებ გადანწყვითი-ლების მიღება წარმატებული დაგეგმვის უმნიშვნელოვანესი ნაწილია, რადგან ჯგუფის სწორ შემადგენლობას დისკუსიის თავისუფლად წარმართვასთან და საჭირო მონაცემების შეგროვებასთან მივყავართ, ხოლო არასწორ შემადგენლობას შეუძლია შეაფერხოს

დისკუსია და კვლევის მიზანთან კავშირი დაკარგოს. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ფოკუსჯგუფის თითქმის ყველა ასპექტი დამოკიდებულია იმაზე, თუ ვინ არიან მისი მონაწილეები.

მორგანი (1998b) ხაზს უსვამს, რომ თავსებადობა არის მთავარი საკითხი ფოკუსჯგუფის შემადგენლობის განსაზღვრისას. ის აღნიშნავს, რომ თუ მონაწილეები ერთმანეთს არსებითად ერთმანეთის მსგავსად აღიქვამენ, ისინი ნაკლებ დროს დახარჯავენ ერთმანეთისთვის საკუთარი თავის წარდგენაში და უფრო მეტ დროს გადაანაწილებენ მათ ხელთ არსებული საკითხის განხილვაზე. ხოლო თუ შერეული შემადგენლობა გვაქვს, ჯგუფმა შეიძლება დიდი დრო მოანდომოს ერთმანეთის გაცნობას და ნდობის მოპოვებას, სანამ თავს თავისუფლად იგრძნობენ პირადი ინფორმაციის გასაზიარებლად. გამოცდილება ან დემოგრაფიული მახასიათებლები (გენდერი, ასაკი, განათლების დონე, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი, ძალაუფლება, პროფესიული დონე, ქორწინების სტატუსი ან ოჯახის შემადგენლობა, შემოსავალი, რასა ან ეთნიკურობა, ადგილმდებარეობა ან საცხოვრებელი ადგილი) ხშირად გამოიყენება როგორც ერთგვაროვანი ფოკუსჯგუფების შერჩევის საფუძველი (Maynard-Trucker, 2000; Morgan, 1998b).

რომ შევაჯამოთ, მკვლევრები თავიანთ კვლევებში ფოკუსჯგუფის შემადგენლობისას უფრო მონაწილეების ერთგვაროვნებას ირჩევენ, ვიდრე განსხვავებულობას იმისთვის, რომ შეაგროვონ დიდი რაოდენობით მდიდარი მონაცემები საკითხის ირგვლივ (Ritchie and Lewis, 2003). რასაკვირველია, მკვლევარი ჯგუფის შესაქმნელად ვერ შეძლებს ყველა ზემოთ ჩამოთვლილი მახასიათებლების მქონე მონაწილეების შეგროვებას. ამიტომ მათ თავიანთი კვლევის მიზნების გათვალისწინებით უნდა განსაზღვრონ მონაწილეთა შერჩევის ძირითადი კრიტერიუმები.

მოდერატორი. ფოკუსჯგუფების შესახებ არსებულ ლიტერატურაში ინტერვიუერის როლი აღწერილია ტერმინ „მოდერატორის“ საშუალებით. ეს სახელი ხაზს უსვამს ინტერვიუერის სპეციფიკურ ფუნქციას – „მოდერაციას ან დისკუსიის გაძღოლას“ (Krueger, 1994, p. 100). მაშინ, როდესაც ტერმინი ინტერვიუერი აქცენტს აკეთებს შედარებით შეზღუდულ ორმხრივ კომუნიკაციაზე ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის, ფოკუსჯგუფს აქვს მრავლობითი ინტერაქციის შესაძლებლობა როგორც ინტერვიუერსა და რესპონდენტს შორის, ასევე, ჯგუფის ყველა მონაწილეს შორის. ეფექტური მოდერატორი ფოკუსჯგუფის გამოყენებით მდიდარი და ვალიდური ინფორმაციის შეგროვების მთავარი გასაღებია (Stewart and Shamdasani, 1990).

მოდერატორის შერჩევისას საწყისი წერტილი ისეთი პიროვნული მახასიათებლების გამორკვევაა, როგორიცაა ასაკი, სქესი, ხასიათის თავისებურებები, განათლება და მოდერაციის გამოცდილება. უფრო მეტიც, ჯგუფური პროცესების გაგება, ცნობისმოყვარეობა, კომუნიკაციის უნარები, იუმორის გრძნობა, ადამიანების მიმართ ინტერესი, ახალი იდეების მიმართ ღიაობა, მოსმენის უნარები მოდერატორის სხვა ძირითადი მახასიათებლებია (Krueger, 1998a; Stewart and Shamdasani, 1990; Yıldırım and Şimşek, 2005). გარდა პიროვნული მახასიათებლების მნიშვნელოვნებისა, სტიუარტი და შამდასანი (1990) აღნიშნავენ სიტუაციურ მახასიათებლებსაც, რაც გავლენას ახდენს მოდერატორის ეფექტურობაზე, როგორებიცაა: პრობლემის მიმართ მგრძნობიარეობა, ფოკუსჯგუფისთვის მოხერხებული ადგილის შერჩევა, საჭირო ჩაკითხვების რაოდენობა, დროითი შეზღუდვები, მოდერატორის და ფოკუსჯგუფის მონაწილეების დემოგრაფიული მახასიათებლების ურთიერთქმედება. ისინი ასევე განმარტავენ, რომ მოდერატორებს გამოცდილებასთან ერთად შეუძლიათ ამ სიტუაციური ფაქტორების და მათი გავლენის შეფასება ფოკუსჯგუფის შედეგების ხარისხსა და ვალიდურობაზე. ასევე, მოდერატორი ირჩევს კონკრეტულ როლს ფოკუსჯგუფის განმავლობაში, რადგან შერჩეული როლი ქმნის ამბივალენტურობას, რაც გავლენას ახდენს იმაზე, თუ როგორ აზიარებენ მონაწილეები ინფორმაციას. კრუგერი (1998a) ამბობს, რომ მოდერატორის ძირითადი როლი არის „სიბრძნის მაძიებელი“, „განათლებული ახალგაზრდა“, „ექპერტ-კონსულტანტი“, „ოპონენტი“, „მსაჯი“, „მწერალი“, „გუნდის წევრი – დისკუსიის ლიდერი და ტექნიკური ექპერტი“, „თერაპევტი“ (გვ. 46).

ფოკუსჯგუფებისთვის კითხვების შექმნა. მონაწილეთა შერჩევის მსგავსად, ინტერვიუს გზამკვლევის მანამდე მუშავდება, სანამ კვლევის გეგმა და ყველა მასთან დაკავშირებული კითხვა ნათლად არ ჩამოყალიბდება და დადასტურდება კვლევის გუნდის წევრების მიერ (Stewart and Shamdasani, 1990). ინტერვიუს გზამკვლევის შემუშავების მთავარი მიზანია ფოკუსჯგუფური დისკუსიის მიმართულების განსაზღვრა. ინტერვიუს გზამკვლევის შექმნის დროს ორი ძირითადი პრინციპი არსებობს. პირველი – კითხვები უნდა დაისვას ზოგადიდან უფრო კონკრეტულისკენ მიმართული თანმიმდევრობით. მეორე პრინციპია ის, რომ კითხვები უნდა დალაგდეს კვლევის გეგმასთან მიმართებაში მათი შედარებით მნიშვნელოვნების მიხედვით. უფრო მნიშვნელოვანი კითხვები უნდა დაისვას თავდაპირველად და ნაკლები მნიშვნელობის კითხვები – ბოლოს (Stewart and Shamdasani, 1990).

ზოგადად, არსებობს ხუთი ტიპის კითხვა: გახსნის, შესავლის, გარდამავალი, ძირითადი და დასასრულის (Krueger, 1998b; 1994):

- გახსნის კითხვები მიზანად ისახავს, რომ ადამიანებს თავი კომფორტულად აგრძნობინოს. ამისთვის ფოკუსჯგუფის დასაწყისში მოკლედ საუბრობენ მონაწილეების საერთო მახასიათებლებზე. ამ კითხვებით საჭირო ინფორმაციის შეგროვება ვერ ხერხდება, მაგრამ მათი მიზანია ჯგუფში ერთიანობის გრძნობის გაღვივება;
- შესავლის კითხვები ზოგადი საკითხის წარდგენისთვის გამოიყენება და მონაწილეებს საშუალებას აძლევს გააზიარონ საკითხის ირგვლივ არსებული მათი გამოცდილება;
- გარდამავალი კითხვები ერთგვარ კავშირს წარმოადგენს შესავალ და ძირითად კითხვებს შორის. ეს კითხვები მონაწილეებს ეხმარება საკითხის შესახებ უფრო ფართოდ დაფიქრდნენ და დაინახონ, თუ როგორ უყურებენ სხვა მონაწილეები ამ საკითხს;
- ძირითადი კითხვები ის პირველი კითხვებია, რომლებიც კვლევითმა გუნდმა შეიმუშავა. ისინი ანალიზის დროს საჭიროებენ დიდ ყურადღებას. მოდერატორმა ამ კითხვების სრულ განხილვას საკმარისი დრო უნდა დაუთმოს;
- დასასრულის კითხვები მონაწილეებს ეხმარება მათ მიერ გაკეთებული კომენტარების გააზრებაში. ამ კითხვების საშუალებით დისკუსიის დასრულება ანალიზისთვის ძალიან მნიშვნელოვანია. ამ დროს მონაწილეები გამოთქვამენ საბოლოო პოზიციას, ამატებენ თუ რაიმეს დამატება სურდათ ფოკუსჯგუფის განმავლობაში.

ფოკუსჯგუფის მონაცემთა ანალიზი. ანალიზის მიზანია მიღებული მონაცემებში ტენდენციების და პატერნების პოვნა. პირველ რიგში, მკვლევარი მთელი ფოკუსჯგუფის ტრანსკრიპტს აკეთებს და შემდეგ იწყებს ანალიზს შემდეგი მთავარი პრინციპების გათვალისწინებით:

- ანალიზი უნდა იყოს სისტემატური;
- ანალიზის გადამოწმება უნდა შეიძლებოდეს;
- ანალიზი უნდა იყოს ფოკუსირებული კვლევისთვის მნიშვნელოვან საკითხებზე;
- ანალიზი ინტერპრეტაციისთვის საჭირო დონეზე უნდა იყოს შესრულებული;
- ანალიზი პრაქტიკული უნდა იყოს;
- ანალიზს დრო სჭირდება;
- დაგვიანება/ანალიზის მოგვიანებით შესრულება ანალიზს საფრთხეს უქმნის;
- ანალიზი შესაძლებელია თანდათანობით უფრო მაღალ დონეზე გადავიდეს;
- ანალიზი მეტი სიცხადის შემოტანას უდნა ცდილობდეს;
- ანალიზმა ალტერნატიული ახსნები უნდა შემოგვთავაზოს;
- ანალიზი გამყარებულია უკუკავშირით;
- ანალიზის განხორციელება სპეციალურ უნარებს მოითხოვს.

ანალიზის შემდეგ დგება ანგარიშის მომზადების დრო. თვისებრივი კვლევის ანგარიშის მომზადებას სამი ძირითადი ფუნქცია აქვს:

1. შედეგების გაცნობა საზოგადოების მიზნობრივი ნაწილისთვის;
2. ანგარიშის მომზადება მკვლევარს ეხმარება ზოგადი კვლევის ირგვლივ ლოგიკური აღწერილობის მომზადებაში;
3. მიღებული შედეგების დოკუმენტირება და ჩანერა.

მიუხედავად იმისა, რომ ფოკუსჯგუფი ძალიან გამოსადეგი კვლევის მეთოდია, ცხადია, მასაც აქვს ნაკლი. მაგალითად:

- ის, ძირითადად, არ იძლევა რიცხობრივ, დათვლად ან განზოგადებად მონაცემებს;
- შეიძლება რთული იყოს ფოკუსჯგუფით მოპოვებული მონაცემების ლაკონური ანალიზი;
- მცირეა მონაწილეთა რაოდენობა;
- უფრო ნაკლებ ინფორმაციას იძლევიან, ვიდრე გამოკითხვები;
- ჯგუფური დინამიკის შედეგად ზოგი მონაწილე შეძლება გაირიყოს, ზოგი კი დომინირებდეს დისკუსიაში (მაგალითად, სტატუსებში განსხვავებამ შეიძლება გავლენა იქონიოს);
- შეიძლება შეზღუდული იყოს განხილული თემების რაოდენობა;
- შესაძლებელია შიდა ჯგუფური უთანხმოებისა და კონფლიქტების წარმოქმნაც კი;

- უთქმელ წევრებს შეიძლება ხმის უფლება წაერთვათ;
- მონაცემები, საერთო ჯამში, შეიძლება ნაკლებად სანდო იყოს.

საგანმანათლებლო სფეროში, განსაკუთრებით კი ბავშვებთან ფოკუსჯგუფის გამოყენება იმიტომ შეიძლება იყოს სასარგებლო, რომ ის ხელს უწყობს ჯგუფურ ურთიერთქმედებას, არ მოითხოვს, უბრალოდ, უფროსის კითხვებზე პასუხების გაცემას და სახალისო პროცესია. ასეთი ტიპის კვლევით აქტივობაში ჩართვა ბავშვისთვის შეიძლება ნაკლებად დამთრგუნველი იყოს, ვიდრე ინდივიდუალურ ინტერვიუში მონაწილეობა.

ბავშვებთან ფოკუსჯგუფები უფრო წარმატებით მუშაობს, თუ ჯგუფის წევრები არ იცნობენ ერთმანეთს, ვიდრე მაშინ, როცა ჯგუფი მეგობრებისგან შედგება; ცხადია, გამონაკლისია ის შემთხვევები, როდესაც მეგობრობა ჯგუფის დისკუსიის მნიშვნელოვანი საკითხია (მაგალითად, როდესაც ჯგუფში მეგობრებისთვის ჩვეული სასაუბრო თემა განიხილება).

შეჯამება

ამ თავის გაცნობის შემდეგ თქვენ უკვე იცით, რომ:

კვლევა სწავლა-სწავლების განუყოფელი ნაწილია, რომელიც განათლების სფეროთი დაინტერესებულ მხარეებს შესაძლებლობას აძლევს სიღრმისეულად გაანალიზონ სასკოლო ცხოვრებასთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი საკითხები და შეიმუშაონ მეტად ეფექტური ინტერვენციები.

ინკლუზიური განათლების წარმატებულად დანერგვის პროცესში კვლევა აუცილებელ კომპონენტს წარმოადგენს, რომელიც საშუალებას იძლევა სასკოლო ყოველდღიურობაში მიმდინარე ცვლილებები გავაანალიზოთ არა მხოლოდ სისტემურ, არამედ ინდივიდუალურ დონეზეც.

სანამ კვლევის ჩატარებას დაგიგმავთ, აუცილებელია წინასწარ განსაზღვროთ თქვენთვის საინტერესო კვლევის საგანი/თემა/სიტუაცია. მოახდინოთ პრობლემის იდენტიფიცირება, შეარჩიოთ კვლევის რელევანტური მეთოდი, წინასწარ იფიქროთ რა სახით შეგროვებთ მონაცემებს, როგორ დააამუშავებთ შეგროვებულ მონაცემებს და როგორ გამოიყენებთ კვლევის შედეგებს.

ქმედების კვლევას სხვადასხვა გარემოებაში განსახვავებული გზით იყენებენ, რაც ამ მეთოდის ერთ-ერთი უპირატესობაა. ქმედების კვლევის პროცესის წარმართვისთვის აუცილებელია გარკვეული ნაბიჯების გავლა: ნაბიჯი 1: პრობლემის იდენტიფიცირება; ნაბიჯი 2: მონაცემთა შეგროვება; ნაბიჯი 3: ქმედების დაგეგმვა; ნაბიჯი 4: აქტივაციის დაგეგმვა და ნაბიჯი 5: შედეგების შეფასება.

ინტერვიუ მონაცემთა შეგროვების ყველაზე ხშირად გამოყენებადი კვლევის მეთოდია, ამ მეთოდის უპირატესობა იმაში მდგომარეობს, რომ საშუალებას იძლევა საკითხის სიღრმისეულად გააზრება შევძლოთ. განასხვავებენ ინტერვიუს სხვადასხვა ტიპებს, როგორებიცაა: სტრუქტურირებული ინტერვიუ და ნახევრადსტრუქტურირებული ინტერვიუ. ბავშვებთან ინტერვიუს ჩატარებისთვის აუცილებელია მკვლევარმა გაითვალისწინოს ასაკობრივი თავისებურებები და სადისკუსიო გეგმა და კითხვები მოარგოს მოსწავლის კოგნიტურ, სოციალურ და ემოციურ სფეროებს.

ფოკუს-ჯგუფი პირისპირი ინტერვიუს ერთგვარი ალტერნატივაა, სადაც რამდენიმე რესპოდენტთან ერთდროულად წარმართავთ ინტერვიუს. ამ მეთოდის უპირატესობა იმაში მდგომარეობს რომ მდიდარი და მაღალი ხარისხის მონაცემების შეგროვების შესაძლებლობას აძლევს განათლების მკვლევარს.

გამოყენებული ლიტერატურა

კოჰენი, ლ. კვლევის მეთოდები განათლებაში (მეექვსე გამოცემა, 2007).

Interviewing as Educational Research Method(s) Educational Research and Inquiry Chapter: 14; Publisher: Continuum; Editors: D. Hartas, Andrew J. Hobson; Andrew Townsend, 2010.

Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices (SAMUEL L. ODOM, ELLEN BRANTLINGER, RUSSELL GERSTEN, ROBERT H. HORNER, BRUCE THOMPSON, KAREN R. HARRIS (Vol. 71, No. 2, pp. 137-148. Council for Exceptional Children, 2005).

Action study – HOW TO DO ACTION RESEARCH IN YOUR CLASSROOM; Lessons from the Teachers Network Leadership Institute. By Frances Rust and Christopher Clark. This document has been funded by a grant from MetLife Foundation.

Christine O'Hanlon – Educational Inclusion as Action Research (Inclusive Education) (2003)

Robert P. Pelton – Action Research for Teacher Candidates_ Using Classroom Data to Enhance Instruction -R&L Education (2010).

https://www.researchgate.net/publication/265106271_Focus_Groups_in_Educational_Studies [last accessed July, 26 2021].

Typesetting and Cover Designer

Mariam Ebralidze

**კომპიუტერული უზრუნველყოფა და
გარეკანის დიზაინი**

მარიამ ებრალიძე



0128 თბილისი, ილია ჭავჭავაძის გამზ. 1
1 Ilia Tchavtchavadze Avenue, Tbilisi 0128
Tel +995 (32) 225 04 84, 6284, 6278
<https://www.tsu.ge/ka/publishing-house>

