

ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო
უნივერსიტეტი

ნატია ქანიშვილი

სპეციალური პედაგოგების როლი სკოლებში ინკლუზიური
განათლების დანერგვის პროცესში

(ოზურგეთის მუნიციპალიტეტის სკოლების მაგალითი)

სოციოლოგია

სამაგისტრო ნაშრომი შესრულებულია სოციოლოგიის მაგისტრის
აკადემიური ხარისხის მოსაპოვებლად

იაგო კაჭკაჭიშვილი სოციოლოგიის მეცნიერებათა დოქტორი,
პროფესორი, სოციოლოგიის სამაგისტრო პროგრამის ხელმძღვანელი

თბილისი 2017

ანოტაცია

ნაშრომი ეძღვნება ინკლუზიური განათლების დაგეგმვის პროცესში სპეციალური მასწავლებლის როლის კვლევას. შეიძლება ითქვას, რომ ინკლუზიური განათლება თანდათანობით და ნაბიჯ-ნაბიჯ ინერგება დღეს საქართველოს სკოლებში, შესაბამისად, ამ თემასთან დაკავშირებით მრავალი განსხვავებული აზრი არსებობს. იქიდან გამომდინარე, რომ თემა საკმაოდ ახალია ჩვენი საზოგადოებისთვის, მნიშვნელოვანია, როგორ მიმდინარეობს პროცესი, რა გამოწვევების წინაშე დგას სკოლები ამ კუთხით. მიუხედავად იმისა, რომ ამ თემაზე საკმაოდ ბევრი კვლევა ჩატარებულა ქართულ რეალობაში, აღნიშნული ნაშრომი გამორჩეულია იმით, რომ უშუალოდ სპეციალური პედაგოგების როლი და მათი პრაქტიკული მუშაობა ჯერ არ უკვლევიათ. ასევე აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ კვლევა ეყრდნობა მხოლოდ ოზურგეთის მუნიციპალიტეტის სკოლების მაგალითს, რაც ასევე მნიშვნელოვანია, რადგან ასე ნათლად შეიძლება დავინახოთ კონკრეტული მოცემულება კონკრეტული მუნიციპალიტეტის მაგალითზე.

კვლევის საწყის ეტაპზე დაისახა კვლევის მიზანი: სასწავლო პროცესში სპეციალური მასწავლებლების ჩართულობის განსაზღვრა თეორიული და პრაქტიკული პერსპექტივებიდან. მიზნამდე მისასვლელად ჩამოყალიბდა შემდეგი ამოცანები:

- არსებული რეგულაციებიდან გამომდინარე, სპეციალური პედაგოგის როლის განსაზღვრა სსსმ მოწავლეებთან მუშაობის პროცესში.
- სპეციალური პედაგოგების კომპეტენციის განსაზღვრა თავიანთი როლის შესრულებაში (მათი ინფორმირებულობა არსებული რეგულაციების შესახებ, განათლება, რომელსაც ფლობენ, საჭირო უნარები და სხვა.)
- არსებული პრაქტიკა - რეალურად როგორ ხდება სპეც. პედაგოგების მონაწილეობა სასწავლო პროცესში.

კვლევაში ჩართული იყვნენ ოზურგეთის მუნიციპალიტეტის სკოლების სპეციალური მასწავლებლები, დირექტორები, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა მშობლები და სფეროს ექსპერტები.

კვლევაში გამოყენებულ იქნა თვისებრივი კვლევის მეთოდები: ფოკუს-ჯგუფები, სიღრმისეული ინტერვიუები და ექსპერტთა ინტერვიუები.

რაც შეეხება სიახლეებსა და კვლევის ძირითად შედეგებს, გამოვლინდა, რომ სპეციალური პედაგოგების ძირითადი ნაწილი ფლობს ელემენტარულ ცოდნას ინკლუზიური განათლებისა და ძირითადი პროცედურების შესახებ, მაგრამ აღსანიშნავია ისიც, რომ ხშირ შემთხვევაში არსებული ცოდნის გამოყენება პრაქტიკაში ვერ ხორციელდება. მეორე საკითხია ის, რომ სპეციალური პედაგოგები არ იცნობენ მათს პროფესიულ სტანდარტს და შესაბამისად, მათთვის ბუნდოვანია საკუთარი მოვალეობები და ვალდებულებები. გამოვლინდა ისიც, რომ პროცესის მიმდინარეობას აკლია გუნდურობა და თანამშრომლობითი ურთიერთობები.

Anotation

Name of the topic: The Role of Special Education Teachers in the Process of Implementation of Inclusive Education at School (On the Example of Ozurgeti Municipality Schools).

Khatia Tchanishvili

The paper aims to explore the role of special education teacher in planning process of inclusive education. Inclusive education is being implemented gradually and step by step at schools of Georgia, therefore, there are many various opinions around the issue. Regarding the fact that this is quite new topic for our society, it is important, how the process is going on, what kind of challenges do the schools meet regarding the issue. Despite the fact that there have been conducted many studies about this topic in Georgia, the paper is distinguished by the fact that there has not been done any research about the role and practical work of special education teachers. At the beginning of the research there was identified the goal of the research: to determine special education teachers' involvement in studying process from theoretical and

practical perspectives. In order to reach the research goal, there have been formulated study objectives:

- To identify the role of special education teacher based on the existing regulations during working process with children with special education needs.
- To observe special education teachers' competence in performing their professional role (their awareness about existing regulations, knowledge they own, required skills and etc.)
- Existing practice – how special education teachers actually participate in studying process.

Special education teachers, principals, parents of children with special education needs of Ozurgeti Municipality schools as well as experts in the field participated in the research.

Qualitative research methods: focus group, in-depth interview and expert interview methods were used within the study.

As for the main results of the study, it revealed that the main part of special education teachers own the basic knowledge about inclusive education and its main procedures, but it should be noted that often the teachers are unable to use this knowledge in practice. The second point is that, special education teachers are now aware of professional standard and therefore, they do not have clear understanding of their own duties and responsibilities. The study also identified that the process lacks of teamwork and cooperative relations.

სარჩევი

1. შესავალი	5
1.1. კვლევის მიზანი:	7
1.2. კვლევის ამოცანები:	7
1.3. საკვლევი ჰიპოთეზა:	8
2. ლიტერატურის მიმოხილვა	9
2.1. თეორიები, რომლებიც უკავშირდება ინკლუზიურ განათლებას	9
2.2. საერთაშორისო აქტები ინკლუზიური განათლების შესახებ	13
2.3. საქართველოს კანონმდებლობა და ინკლუზიური განათლება	16
2.4. სპეციალური პედაგოგის სტანდარტი	17
2.5. ქვეყნების გამოცდილება ინკლუზიურ განათლების დანერგვასთან დაკავშირებით	22
2.6. საქართველოში ინკლუზიური განათლების შესახებ ჩატარებული კვლევების შედეგების მოკლე მიმოხილვა	26
3. კვლევის მეთოდოლოგია	28
3.1. სპეციალურ პედაგოგთა თეორიული ცოდნა ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიის შესახებ	29
3.2. სპეციალური პედაგოგების თეორიული ცოდნა პროფესიული სტანდარტის, საერთაშორისო აქტებისა და კანონმდებლობის შესახებ	34
3.3. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და მის შემუშავებასთან დაკავშირებული პრობლემები 35	
3.4. რესურს ოთახი და მისი პრაქტიკული გამოყენება	39
3.5. მონიტორინგის სისტემა	42
3.6. სპეციალური პედაგოგების მხრიდან თვითგანვითარებაზე ზრუნვა	45
3.7. სპეციალური პედაგოგის დასაქმება	47
4. დასკვნა	49
გამოყენებული ლიტერატურა	52
დანართი	54

1. შესავალი

ზოგადი განმარტებით “ინკლუზიური განათლება არის საგანმანათლებლო მიდგომა და იდეა, რომლის ფარგლებშიც განათლების სისტემა უზრუნველყოფს ყველა ბავშვის თუ მოზარდის ხარისხიან განათლებას ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში, იმის მიუხედავად, თუ რა ფიზიკური, შემეცნებითი, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური, სქესობრივი თუ სხვა მახასიათებელი გააჩნიათ.” (პაჭკორია, 2011, გვ. 5). 1994 წელს სალამანკას დეკლარაციამ და სპეციალური საჭიროების მქონე პირთა განათლების სამოქმედო გეგმამ წინ წამოსწია საკითხი, რომ მნიშვნელოვანია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა განათლების პრინციპების, პოლიტიკის, პრაქტიკის და სამოქმედო გეგმის არსებობა (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994). სწორედ ეს დოკუმენტი იყო საწინდარი იმისა, რომ დაიწყო ინკლუზიური განათლების საყოველთაოდ აღიარება. საქართველოში 2006 წლიდან კანონი ზოგადი განათლების შესახებ აღიარებს, რომ შშმ მოსწავლეებს აქვთ უფლება, მიიღონ განათლება ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში დანარჩენ მოწავლეებთან ერთად (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2005). აღსანიშნავია, რომ საქართველოში 2009 წლიდან განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ნორვეგიის მთავრობის დახმარებით დაიწყო მუშაობა და დაიწყო სამწლიანი პროგრამის “ინკლუზიური განათლების განვითარება საქართველოს 9 რეგიონის საჯარო სკოლებში” განხორციელება. პროგრამის ერთ-ერთი მიზანი გახლდათ სპეციალური პედაგოგიკის და მასთან დაკავშირებული სპეციალობების საუნივერსიტეტო სასწავლო პროგრამებისთვის რეკომენდაციების მომზადება (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2009). ამის შემდეგ სკოლებში გაჩნდა ახალი კადრი - სპეციალური მასწავლებელი. ზოგადი განმარტებით სპეციალური მასწავლებელი (Special Teacher) არის მასწავლებელი, რომელსაც აქვს შესაბამისი კვალიფიკაცია იმისთვის, რომ შეაფასოს მოსწავლის სწავლებასა და სწავლასთან დაკავშირებული სპეციალური საჭიროებები; განსაზღვროს და განახორციელოს სწავლების შესაბამისი

სტრატეგიები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა ხარისხიანი განათლების უზრუნველსაყოფად (პაჭკორია, 2011, გვ. 28).

აღსანიშნავია, რომ 2009 წლის შემდეგ ამ საკითხთან დაკავშირებით საკმაოდ ბევრი კვლევა ჩატარდა, რომლებშიც კარგად ჩანს, რომ ინკლუზიური განათლების დანერგვას საქართველოში საკმაოდ ბევრი პრობლემა მოჰყვა. ამის თქმის საფუძველს მაძლევს „ახალგაზრდა პედაგოგთა კავშირის“ მიერ ჩატარებული კვლევის შედეგებიც. (ახალგაზრდა პედაგოგთა კავშირი, 2016). სწორედ ამ კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე, გამოჩნდა, რომ სპეციალური პედაგოგების ნაწილს კარგად არ აქვს გააზრებული საკუთარი როლი ინკლუზიური განათლების დანერგვაში. აღნიშნულ კვლევაში ვკითხულობთ, რომ მასწავლებლების ძირითადი მოტივაცია, გახდნენ სპეც. პედაგოგები, არის ანაზღაურება, (რომელიც, პედაგოგების თქმით, არის საკმაოდ დაბალი.) აღნიშნა, რომ ხელფასი არ შეესაბამება იმ შრომას, რომლის გაწევაც უწევს სპეც. პედაგოგს, მაგრამ შემოსავლის სხვა წყაროს არქონის გამო სპეც. პედაგოგები იძულებულნი არიან, დასთანხმდნენ არსებულ პირობებს. თავიანთ ძირითად მოვალეობად კი მიიჩნევენ ინდივიდუალური გეგმების შექმნას. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენის პროცესში კი ძირითადი აქცენტი გადატანილია საგნების სწვალებაზე და ნაკლებადაა გათვალისწინებული სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტით გათვალისწინებული პუნქტები. *(მათ შორის სპეციალურ მასწავლებელს შეუძლია, ხელი შეუწყოს სსსმ მოსწავლესა და კლასის დანარჩენ მოსწავლეებს შორის პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბებასა და ჯგუფთან მიკუთვნებულობის ხარისხის გაზრდას, მოსწავლის დამოუკიდებლობის ხარისხის გაზრდასა და ინტეგრირებას სასწავლო პროცესში, სპეციალური მასწავლებელი იცავს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის საგანმანათლებლო უფლებებს და ასწავლის სსსმ მოსწავლეს საკუთარი უფლებების დაცვას)* (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2010, გვ. 1). აღნიშნული კვლევა ჩატარდა ოზურგეთის მუნიციპალიტეტის სკოლების მაგალითზე, თუმცა კვლევა ეხებოდა უშუალოდ ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესს და არა კონკრეტულად სპეც. პედაგოგების როლსა და მნიშვნელობას ამ პროცესში. კვლევები, რომლებიც ამ თემის შესახებ დღემდე ჩატარებულა ჩვენს ქვეყანაში, ეხება

ზოგადად ინკლუზიური განათლების დანერგვას, სპეციალური პედაგოგის შესახებ ამ კვლევებში მხოლოდ პატარა ნაწილს თუ იპოვით, შესაბამისად, მნიშვნელოვანია საკითხის იმ კუთხით დანახვა და აღმოჩენა, თუ რას აკეთებენ სპეციალური მასწავლებლები დღეს სკოლებში, როგორია მათი მუშაობის სტილი და როგორ აფასებენ ისინი საკუთარ როლსა და მნიშვნელობას ინკლუზიური განათლების დანერგვაში. აღნიშნული კვლევა ეფუძნება „ახალგაზრდა პედაგოგთა კავშირის“ მიერ ჩატარებულ კვლევას: „ინკლუზიური განათლების ხელშემწყობი პროგრამის მიმდინარეობის შეფასება და არსებული გარემოს კვლევა(ოზურგეთის მუნიციპალიტეტის სკოლების მაგალითი)“, შესაბამისად, კვლევაში ჩართული რესპონდენტები იქნებიან ოზურგეთის მუნიციპალიტეტში არსებული სკოლების წარმომადგენლები.

1.1. კვლევის მიზანი:

სასწავლო პროცესში სპეციალური მასწავლებლების ჩართულობის განსაზღვრა თეორიული და პრაქტიკული პერსპექტივებიდან.

1.2. კვლევის ამოცანები:

- არსებული რეგულაციებიდან გამომდინარე, სპეციალური პედაგოგის როლის განსაზღვრა სსსმ მოწავლეებთან მუშაობის პროცესში.
- სპეციალური პედაგოგების კომპეტენციის განსაზღვრა თავიანთი როლის შესრულებაში (მათი ინფორმირებულობა არსებული რეგულაციების შესახებ, განათლება, რომელსაც ფლობენ, საჭირო უნარები და სხვა.)

- არსებული პრაქტიკა - რეალურად როგორ ხდება სპეც. პედაგოგების მონაწილეობა სასწავლო პროცესში.

1.3. საკვლევი ჰიპოთეზა:

სპეციალური მასწავლებლების კვალიფიკაცია და მათი ინფორმირებულობის ხარისხი ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიის, სტანდარტის და კანონმდებლობის მიმართ არის დაბალი, რის გამოც ინკლუზიური განათლების პროგრამის დანერგვა პროცედურების დარღვევით ხორციელდება.

კვლევის ფარგლებში გამოყენებული იქნა თვისებრივი კვლევის მეთოდები, კერძოდ, სიღრმისეული ინტერვიუ, ფოკუს-ჯგუფი და ექსპერტული ინტერვიუ. სიღრმისეული ინტერვიუები ჩატარდა სკოლის დირექტორებთან (სულ 5 ინტერვიუ), კვლევის ეს მეთოდი შეირჩა იმის გამო, რომ ხშირ შემთხვევაში დირექტორებს სხვა კოლეგებთან ერთად საკუთარი სკოლის პრობლემების აფიშირება არ სურთ. რაც შეეხება ფოკუს-ჯგუფებს, აღნიშნული მეთოდი გამოყენებულ იქნა სპეციალურ პედაგოგებთან (სულ 2 ფოკუს-ჯგუფი) და იმ მოსწავლეების მშობლებთან, რომელთა შვილებიც ჩართული არიან ინკლუზიური განათლების პროგრამაში (სულ 2 ფოკუს-ჯგუფი). ექსპერტული ინტერვიუები კი ჩატარდა განათლების სამინისტროს წარმომადგენლებთან და სფეროს ექსპერტებთან (სულ 5 ინტერვიუ).

2. ლიტერატურის მიმოხილვა

2.1. თეორიები, რომლებიც უკავშირდება ინკლუზიურ განათლებას

ინკლუზიური განათლება გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის ჩართვას ზოგადსაგანმანათლებლო პროცესში თანატოლებთან ერთად. ინკლუზიური განათლების მიზანია, ყველა ბავშვს მისცეს თანაბარი შესაძლებლობა თანატოლებთან ერთად სწავლისა და ხარისხიანი განათლების მიღებისა. 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, რათა გააძლიეროს და განავითაროს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის შესაძლებლობები, გააუმჯობესოს მოსწავლის აკადემიური და სოციალური უნარ-ჩვევები, მოამზადოს მოსწავლე დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის და აქტიურად შეუწყოს ხელი მოსწავლის საზოგადოების სრულფასოვან წევრად ჩამოყალიბებას (პაჭკორია, ჭინჭარაული, ლალიძე, & ბაგრატიონი, 2011).

შესაბამისად, აქ მნიშვნელოვანია დიუსის განათლების კონცეფცია. ამერიკელი ფილოსოფოსი, ფსიქოლოგი და განათლების სპეციალისტი ჯონ დიუი არის პროგრესული განათლების პრინციპების აქტიური იდეოლოგი. მისი განათლების კონცეფცია ეფუძნება ორ ძირითად ამოსავალს: (1) განათლება უნდა ემყარებოდეს გამოცდილებას, რადგან გამოცდილება მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს ადამიანის მომავალს; (2) განათლება სოციალური ფუნქციის მატარებელი უნდა იყოს, რადგან სწორედ იდეებისა და გამოცდილების გაზიარებით მიიღწევა სოციალური პროგრესი. ვიზუალურ-სივრცითი ინტელექტის მქონე ადამიანები _ ამ ტიპის ინტელექტის მქონე ადამიანებს აქვთ ვიზუალური სამყაროს ზუსტი აღქმისა და ვიზუალური გამოცდილების გამოყენების კარგი უნარი. ისინი ყველაზე კარგად სწავლობენ ვიზუალური წარმოდგენების, მათ შორის ხატის, ფერების, სურათების, გრაფიკული ნახატების საშუალებით და იყენებენ მათ ხელოვნების დარგში სხვადასხვა საქმიანობის

დროს. ინტერპერსონალური ინტელექტის მქონე ადამიანები - ინტელექტის ამ ტიპის ადამიანებს აქვთ საკუთარი სამუშაოს კარგად დაუფლებისა და სხვების მოტივირების უნარი. მათ შეუძლიათ სხვათა გრძნობების, ხასიათისა და სურვილების თანაგანცდა. თანაუგრძნობენ სხვებს, ესმით მათი `გასაჭირი, ხშირად ასრულებენ მედიატორის ან ლიდერის როლს ამა თუ იმ კონფლიქტის მოგვარებაში. ისინი ყველაზე კარგად სხვებთან ურთიერთობისას სწავლობენ. ინტრაპერსონალური ინტელექტის მქონე ადამიანები - ამ ტიპის ინტელექტის მქონე ინდივიდებს აქვთ საკუთარი თავის შეცნობის, საკუთარი ცხოვრებისა და სწავლის პროცესის მართვის უნარი. ისინი კარგად იცნობენ საკუთარ თავს, კარგად ხვდებიან რა სურთ და ცდილობენ საკუთარი მიზნების განხორციელებას. ეს ეხმარება მათ და გადაწყვეტილების მიღების დროს არსებულ ცოდნას სწორად იყენებენ. ასეთი ტიპის ადამიანებს უყვართ მარტო და დამოუკიდებლად მუშაობა. ისინი ყველაზე კარგად ცალკე, დამოუკიდებლად სწავლობენ.

განათლებაში დიუის გავლენამ გამოხატულება ჰპოვა გამოცდილებითი განათლების კონცეფციაში. ამ კონცეფციის მიხედვით, განათლება გამოცდილების განვითარებაა. ტრადიციულ სკოლაში მოსწავლეები იღებენ გამოცდილებას, მაგრამ არ შეუძლიათ მისი დაკავშირება მომავალთან, მისი ცხოვრებისეულ სიტუაციაში გამოყენება. გამოცდილებაზე დაფუძნებული განათლების ძირითადი პრობლემაა ისეთი აწმყო გამოცდილების შერჩევა, რომელიც ნაყოფიერად და შემოქმედებითად აამოქმედებს მოსწავლეს. შესაბამისად, საჭიროა ახალი განათლებისათვის შესაფერისი მასალების, მეთოდებისა და სოციალური ურთიერთობების შემუშავება, რომლებიც უზრუნველყოფენ განათლების თანმიმდევრულ უწყვეტობას და განგრძობითობას. თითოეული გამოცდილება, რომელსაც ადამიანი შეიძენს, ცვლის მას, როგორც ამ გამოცდილებაში მონაწილეს და მომდევნო გამოცდილებაში რაღაცით შეცვლილი, განსხვავებული ადამიანი გადადის. ადამიანის ყოველი გამოცდილება მისი განვითარების მამოძრავებელი ძალაა. იგი გავლენას ახდენს სურვილების, მიზნების და დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებაზე. პედაგოგის მოვალეობაა სათანადოდ შეაფასოს რა მიმართულებით ვითარდება ახალგაზრდის გამოცდილება, რა დამოკიდებულებები და ტენდენციები უყალიბდება მას, რათა განასხვავოს, მათ შორის რომელია შემდგომი

ზრდისთვის ხელშემწყობი და რომელი - საზიანო. ამისათვის კი მას უნდა ჰქონდეს მოსწავლეთა გაგების უნარი და მათ მიმართ კეთილგანწყობილი უნდა იყოს. ამავდროულად, პედაგოგებმა უნდა იცოდნენ, თუ როგორი გარემო უწყობს ხელს სამომავლო ზრდისა და განვითარებისთვის ხელსაყრელი გამოცდილების შექმნას და როგორ გამოიყენონ არსებული ფიზიკური და სოციალური გარემო ამ მიზნებისთვის. უფრო მეტიც, საჭიროა შეიქმნას განათლების ისეთი სისტემა, რომელიც ობიექტურ პირობებს სისტემატურად დაუქვემდებარებს ინდივიდთა „შიდა,“ სუბიექტურ პირობებს, ანუ მასწავლებელი, წიგნი, სასწავლო ინვენტარი მოემსახურება მოზარდთა უშუალო მიდრეკილებების გამოვლენასა და განვითარებას.

ამრიგად, მასწავლებელმა სწორად უნდა განსაზღვროს ის გარემო, რომელიც ეფექტურ ურთიერთქმედებაში მოვა მოსწავლეთა კომპეტენციასთან და მოთხოვნილებებთან, რაც ხელს შეუწყობს ღირებული გამოცდილების დაგროვებას. სწავლების მეთოდების შერჩევა უნდა მოხდეს იმის გათვალისწინებით, თუ რა სარგებლობას მოუტანს იგი კონკრეტულ დროს კონკრეტულ ადამიანს. ამავდროულად, პედაგოგის მოვალეობაა თითოეული ინდივიდის და საგნის ცოდნის საფუძველზე შეარჩიოს ისეთი სასწავლო ჯგუფური აქტივობები, რომელშიც ყველა ინდივიდს შეუძლია საკუთარი წვლილი შეიტანოს და რომელშიც ყველა მოსწავლე ერთად მონაწილეობს. ამ სიტუაციაში მასწავლებელს ეკისრება პასუხისმგებლობა ისე წარმართოს მოსწავლეთა ურთიერთობები, რომ შესაძლებელი გახდეს ჯგუფის, როგორც ერთი ორგანიზმის, მუშაობა. ამგვარად, მასწავლებელი ჯგუფური საქმიანობის ლიდერის ფუნქციას იძენს. მეორე მხრივ, აზროვნების და პიროვნების განვითარებისათვის მეტად მიშვნელოვანია გარკვეული თავისუფლების ხარისხი, რომელიც მოსწავლეებს განუვითარებს მიზნების დასახვისა და ამ მიზნების განხორციელების უნარებს. დიუის აზრით, ასევე მნიშვნელოვანია თავისუფლების გარეგნული მხარეც. კერძოდ, ფიზიკური თავისუფლება, რადგან მხოლოდ ფიზიკურად თავისუფალ გარემოში არის შესაძლებელი მოსწავლეებმა გამოავლინონ თავისი ნამდვილი ბუნება, ხოლო სიჩუმე და უსიტყვო მორჩილება ხელს უშლის მასწავლებელს გაიცნოს მოსწავლეები. ამგვარად, გამოცდილებითი განათლების ერთ-ერთი მთავარი იდეაა სასწავლო საქმიანობაში მოსწავლეთა მაღალი ჩართულობის უზრუნველყოფა, რაც შესაძლებელია

განხორციელდეს ე.წ. „კეთებით სწავლების“ და „სოციალური სწავლების“ დროს (Dewey, Barnes, & Buermeyer, 1954).

ამერიკელი ფსიქოლოგი, კარლ როჯერსი, რომელიც არის ჰუმანისტური ფსიქოლოგიის ფუძემდებელი, ჩამოაყალიბა მოსწავლის გამოცდილებაზე დაფუძნებული სწავლების იდეა, როდესაც სწავლების პროცესში მაქსიმალურად ხდება მოსწავლის სურვილებისა და საჭიროებების გათვალისწინება. გამოცდილებაზე დაფუძნებული სწავლების დროს მოსწავლე თვითონ არის აქტიური და ინიციატივიან (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2016).

როჯერსი აღნიშნავს, რომ განათლებულობა ეფუძნება არა ცოდნას, არამედ მისი მოპოვების უნარს. კი არ ასწავლო, არამედ ხელი შეუწყო სწავლას – ეს არის პედაგოგის მთავარი ფუნქცია. განათლებულია ადამიანი, რომელმაც ისწავლა, როგორ ისწავლოს.

როჯერსის მიხედვით, ადამიანებს სწავლის ბუნებრივი ნიჭი გააჩნიათ. მასწავლებლის როლი სწორედ ის არის, რომ სწავლების პროცესში შექმნას ისეთი ატმოსფერო, სადაც მოსწავლეს შეეძლება ასეთი ნიჭის გამოვლენა. პედაგოგები ხელს უნდა უწყობდნენ მოსწავლის პიროვნულ ზრდას მათდამი გულწრფელი და გულღია დამოკიდებულებით. პირადი გრძნობების, შეხედულებების, მიზნების, შიშების, ოცნებებისა და ა. შ. გულახდილად გაზიარებით. ამით ისინი აჩვენებენ, რომ აფასებენ მოსწავლეებს, მათი ნაკლოვანებების მიუხედავად. შესაბამისად, საჭიროა, რომ მასწავლებელმა:

- 1) შექმნას პოზიტიური გარემო სწავლებისათვის;
- 2) სწორად ჩამოაყალიბოს სწავლების მიზანი;
- 3) სისტემაში მოიყვანოს სასწავლო რესურსები და გახადოს მოსწავლეებისთვის ხელმისაწვდომი;
- 4) მოახდინოს სწავლების ინტელექტუალური და ემოციური კომპონენტების გაწონასწორება;
- 5) შეძლოს, რომ არ იყოს დომინანტი, იზიარებდეს მოსწავლის განცდებსა და აზრებს.

როჯერსის მიხედვით, სწავლება სასურველი მაშინაა, როცა:

1. მოსწავლე სრულად არის ჩართული სწავლა-სწავლების პროცესში; 2.
2. მოსწავლე აწყდება პრაქტიკულ, კვლევით პრობლემებს, რისი საშუალებითაც სწავლა უფრო მეტად მორგებული ხდება ინდივიდის საჭიროებებზე;
3. მოსწავლე მუდმივად აფასებს საკუთარ თავს, რაც მისი პროგრესისა და წარმატების შეფასების ძირითადი მეთოდია. როჯერსი, აგრეთვე, მიუთითებს მუდმივი ცვლილებების აუცილებლობაზე სწავლების პროცესში, რაც ზრდის მოსწავლის მოტივაციას.

როჯერსის მიხედვით, საინტერესოა ისიც, თუ როგორი სწავლება იძლევა სასურველ შედეგს:

1. სწავლება უფრო ნაყოფიერია, თუ საგნის შინაარსი და პიროვნების ინტერესი ერთმანეთს ემთხვევა.
2. საჭიროა ახალი მიდგომებისა და პერსპექტივების მოძებნა, რაც არ გამოიწვევს პიროვნების დათრგუნვას.
3. სწავლების პროცესი სწრაფად მიმდინარეობს, თუ ასეთი შიშის კოეფიციენტი დაბალია.
4. ყველაზე პროდუქტულია ინიციატივიანი ანუ სტიმულის მიმცემი სწავლება (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2016).

2.2. საერთაშორისო აქტები ინკლუზიური განათლების შესახებ

გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის ეკონომიკურმა და სოციალურმა კომიტეტმა 1999 წელს N13 ე.წ. ზოგადი კომენტარებით განმარტა განათლების უფლება. ფუნდამენტური მნიშვნელობა აქვს განათლების ძირითად ფუნქციას – ის მიმართული

უნდა იყოს ადამიანის პიროვნების სრული განვითარებისაკენ. გაერთიანებული ერების კომიტეტის განმარტებით, რომელიც ცნობილია 4A-ს (Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability) სქემის სახელწოდებით, ერთ-ერთი პუნქტი ამბობს, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულებები და პროგრამები ხელმისაწვდომი უნდა იყოს ყველასათვის, ეს კი გულისხმობს დისკრიმინაციის აკრძალვას.

განათლების უფლების წარმატებით განხორციელება დამოკიდებულია განათლების ხელმისაწვდომობაზე და მისი მისაწვდომობის პირობებზე. საერთაშორისო უფლებათა შესაბამისად, დაუშვებელია დისკრიმინაცია განათლების მიწოდებისას. განათლების მისაწვდომობისას უამრავი ფაქტორის გათვალისწინებაა აუცილებელი, მათ შორის გეოგრაფიული მდებარეობა, ღირებულება, ენა და სასწავლო რესურსების არსებობა (სმითი, 2006, გვ. 428-429).

როდესაც განათლების უფლებაზე ვსაუბრობთ, ყველაზე მნიშვნელოვანი საკითხი არის განათლების ხელმისაწვდომობა. იმისთვის, რომ ნებისმიერმა ადამიანმა მიიღოს განათლება, აუცილებელია, რომ ნებისმიერი ბარიერი, იქნება ეს იურიდიული თუ სხვა ტექნიკური სახის, უნდა იყოს მოხსნილი. სწორედ ეს საკითხია ასახული კონვენციაში „განათლების სფეროში დისკრიმინაციის წინააღმდეგ“, „სანდბერგის დეკლარაცია“ და „სალამანკას დეკლარაციაში“.

აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ სხვა დეკლარაციებსა და კონვენციებთან ერთად, მათ შორის ადამიანის უფლებათა და თავისუფლებათა ევროპის კონვენცია, 1954 წ და ბავშვთა უფლებების კონვენცია, 1959 წ, აღსანიშნავია კონვენცია „ განათლების სფეროში დისკრიმინაციის წინააღმდეგ“, რომელიც 1960 წელს მიიღო გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის ორგანიზაციის გენერალურ კონფერენციაზე. აღნიშნული დოკუმენტი მნიშვნელოვანი იმ კუთხით, რომ იგი გმობს ნებისმიერი სახის დისკრიმინაციას განათლების მიღების პროცესში, მათ შორის ყურადღება გამახვილებულია იმაზე, რომ დაუშვებელია ნებისმიერი სახის შეზღუდვა ან უპირატესობის მინიჭება მხოლოდ იმის საფუძველზე, რომ მოსწავლეები მიეკუთვნებიან რომელიმე კონკრეტულ ჯგუფს (Convention against Discrimination in Education, 1960).

აღნიშნული კონვენციის შემდეგ 1981 წელს მიღებულ იქნა „სანდბერგის დეკლარაცია“, რომელიც ასევე ეხება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების საკითხს. დეკლარაციის პირველივე პუნქტში აღნიშნულია, რომ ყველა შშმკ-ს ფუნდამენტური უფლებაა სრული ხელმისაწვდომობა ჰქონდეს განათლებისა და ინფორმაციის მიღებაზე და ამ უფლების განხორციელებაში მნიშვნელოვანი როლი აქვს იმ სახელმწიფოებს, რომლებიც იზიარებენ აღნიშნულ დეკლარაციას (Sundberg Declaration on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration, 1981).

საკმაოდ მნიშვნელოვანია ამ კუთხით სალამანკას დეკლარაცია, რომელიც შეიქმნა 1994 წელს. მსოფლიოს 92 სახელმწიფომ და 25 საერთაშორისო ორგანიზაციის 300-ზე მეტმა წარმომადგენელმა აღნიშნული დეკლარაციით ფაქტიურად საფუძველი დაუდეს ინკლუზიური განათლების შემდგომ. სალამანკას დეკლარაციით მოხდა სპეციალური საჭიროების მქონე პირთა განათლების პრინციპების, პოლიტიკის, პრაქტიკის და სამოქმედო გეგმის დასახვა. სალამანკას დეკლარაცია მხარს უჭერს „განათლებას ყველასათვის“ და აღიარებს ამგვარი ბავშვების, ახალგაზრდებისა და მოზარდების ჩვეულებრივ საგანმანათლებლო სისტემაში ჩართვის გადაუდებელ აუცილებლობას. სალამანკას დეკლარაციაში წარმოდგენილი იყო შემდეგი ძირითადი უფლებები და ცნებები: ყველა ბავშვს აქვს უფლება ისწავლოს ინკლუზიურ კლასში, ყველა ბავშვს აქვს უფლება, მონაწილეობა მიიღოს ბავშვებზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო პროცესში, რათა მოხდეს მისი ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილება; ინკლუზიური განათლების განხორციელება სათანადო პირობებით უზრუნველყოფს მასში ჩართულ ბავშვებს, ინკლუზიური განათლება განაპირობებს ინკლუზიური საზოგადოების წარმოშობასა და ეფექტურობას. სალამანკას დეკლარაცია მოითხოვს მონაწილე ქვეყნების მთავრობებისგან შეიმუშაონ პოლიტიკა და მიანიჭონ საბიუჯეტო პრიორიტეტი განათლების სისტემის გაუმჯობესებას, რათა შესაძლებელი გახდეს ყველა პირის ჩართვა განათლების პროცესში მათი ინდივიდუალური განსხვავებულობის და სიძნელების მიუხედავად. განათლება უნდა ასახავდეს უმაღლეს სტანდარტებს და ის უნდა მოერგოს თითოეული პიროვნების საჭიროებებს.

გაეროს მიერ 1989 წლის 20 ნოემბერს მიღებულ იქნა „ბავშვთა უფლებათა კონვენცია“ რომლის მიხედვითაც ასევე განმტკიცებულია, რომ ყველა ბავშვს აქვს განათლების

მიღების უფლება. კონვენციის 28-ე მუხლი ეხება კონკრეტულად განათლების უფლებას, კერძოდ, ბავშვს აქვს განათლების უფლება, რომელიც ყველა მონაწილე სახელმწიფომ უნდა გაიზიაროს და დანერგოს. ბავშვთა უფლებების კონვენციის თანახმად განათლების მიღება ყველა ბავშვის ფუნდამენტური უფლებაა და ეს უფლება ეხება ყველა ბავშვს ყოველგვარი დისკრიმინაციული გამონაკლისის გარეშე (ხარებავა, ჯავახიშვილი, ქობალია, & ყუფუნია, 2006).

გაეროს მიერ 2006 წელს მიღებულ იქნა კონვენცია „შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების შესახებ“ და აღნიშნული კონვენციის მიხედვით წევრი სახელმწიფოები აღიარებენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებას განათლების მიღებაზე. ამ უფლებით დისკრიმინაციის გარეშე და სხვებთან თანასწორობის საფუძველზე სარგებლობის უზრუნველსაყოფად, წევრმა სახელმწიფოებმა ყველა საფეხურზე უნდა დანერგონ განათლების ინკლუზიური სისტემა და მთელი ცხოვრების მანძილზე განათლების მიღების შესაძლებლობა. აღნიშნული კონვენციის მიხედვით წევრი სახელმწიფოები აღიარებენ განათლების უფლებას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებისათვის. მონაწილე სახელმწიფოებმა იმისათვის, რომ უზრუნველყონ ამ უფლების მიღება ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე, უნდა უზრუნველყოფენ ინკლუზიური განათლების სისტემის დანერგვა და მთელი ცხოვრების მანძილზე განათლების უფლების ხელმისაწვდომობა , რაც ემსახურება : პიროვნების პოტენციალის სრულ გამოვლენას , საკუთარი თავის პატივისცემის გაღვივებას, ამ პირების მიერ საკუთარი ნიჭისა და შესაძლებლობების გამოვლენას და მათ ჩართვას საზოგადოებაში (ღვინიანიძე, 2013).

2.3. საქართველოს კანონმდებლობა და ინკლუზიური განათლება

საქართველოს კონსტიტუციის 35-ე მუხლი აღიარებს იმას, რომ ყველას აქვს განათლების მიღებისა და მისი ფორმის არჩევს უფლება, თუმცა აღსანიშნავია, რომ 2004

წლამდე საქართველოს განათლების სისტემა არ იცნობდა ინკლუზიური განათლების პრინციპებს და შესაბამისად, ნებისმიერი შეზღუდული შესაძლებლობა თუ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირების განათლების მიღების ერთადერთ შესაძლებლობას სპეციალიზირებული სკოლა წარმოადგენდა. შესაბამისად, კონსტიტუციით გათვალისწინებული უფლება განათლების მიღების ფორმის არჩევასთან დაკავშირებით შეზღუდული შესაძლებლობისა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირებისთვის უფლებებელყოფილი იყო. 2006 წლიდან კანონი ზოგადი განათლების შესახებ აღიარებს, რომ შშმ მოსწავლეებს აქვთ უფლება მიიღონ განათლება საჯარო სკოლებში. აღნიშნული კანონის მე-3 მუხლის თანახმად ზოგადი განათლების სფეროში სახელმწიფო პოლიტიკის ერთ-ერთ ძირითად მიზანს წარმოადგენს ინკლუზიური სწავლების დამტკიცება, ხოლო 33-ე მუხლის მიხედვით ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულები ვალდებულია, რომ შექმნას პირობები ინკლუზიური სწავლებისათვის.

2.4. სპეციალური პედაგოგის სტანდარტი

მას შემდეგ, რაც კანონში ზოგადი განათლების შესახებ შევიდა ცვლილება და დაიწყო ინკლუზიური განათლების დანერგვა საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, სკოლაში გაჩნდა ახალი კადრი - სპეციალური პედაგოგი. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ შემუშავებულ სპეციალური მასწავლებლის სტანდარტში სპეციალური პედაგოგი განმარტებულია შემდეგნაირად: „სპეციალური მასწავლებელი არის მასწავლებელი, რომელსაც აქვს შესაბამისი კვალიფიკაცია იმისთვის, რომ შეაფასოს მოსწავლის სწავლებასა და სწავლასთან დაკავშირებული სპეციალური საჭიროებები; განსაზღვროს და განახორციელოს სწავლების შესაბამისი სტრატეგიები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა

ხარისხიანი განათლების უზრუნველსაყოფად. კონსულტაცია გაუწიოს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს, მის მშობელს, მასწავლებელს/ებს და სხვა სპეციალისტებს მოსწავლის სწავლასა და საგანმანათლებლო სივრცეში ინტეგრაციასთან დაკავშირებით (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2010, გვ. 2).

აღსანიშნავია, რომ სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტში დეტალურად არის გაწერილი სპეციალური პედაგოგის უფლება მოვალეობები. აქვე საინტერესოა ის ცოდნა და კვალიფიკაცია, რომელსაც უნდა ფლობდეს სპეციალური მასწავლებელი. მათ შორის უნდა გამოვყოთ შემდეგი პუნქტები:

- ა) სპეციალურმა მასწავლებელმა იცის სპეციალური და ინკლუზიური განათლების ისტორიული და ფილოსოფიური საფუძვლები, ინკლუზიური განათლების რაობა; იცის მსგავსება და განსხვავება ინკლუზიურ განათლებასა და სპეციალურ განათლებას შორის;
- ბ) სპეციალური მასწავლებელი ფლობს პროფესიულ ცოდნას შეზღუდული შესაძლებლობებისა და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების სოციალურ და სამედიცინო მოდელებს შორის არსებული მსგავსებისა და განსხვავების შესახებ;
- გ) სპეციალური მასწავლებელი იცნობს საერთაშორისო და სახელმწიფოებრივ დოკუმენტებს, რომლებიც არეგულირებს სპეციალურ და ინკლუზიურ განათლებას საქართველოში;
- დ) სპეციალურმა მასწავლებელმა იცის ქვეყანაში დამკვიდრებული ტერმინოლოგია და ზრუნავს სასწავლო პროცესში არაეთიკური ტერმინების (მაგ.: გონებაშეზღუდული; დეფექტური და ა.შ.) აღმოფხვრასა და ადეკვატური პროფესიული ტერმინების დამკვიდრებაზე;
- ე) სპეციალური მასწავლებელი ფლობს პროფესიულ ცოდნას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე (სსსმ) მოსწავლის სწავლების მეთოდოლოგიების, სწავლების სტრატეგიებისა და დახმარების ტექნოლოგიების შესახებ;

ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დოკუმენტი არის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა. „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონის მე-9 მუხლის მე-3 პუნქტის მიხედვით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისათვის იქმნება ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაფუძნებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, რომლის შესაბამისადაც ხორციელდება მისი სწავლება, სოციალური ადაპტაცია და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ინტეგრაცია. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა (Individual educational plan) არის წერილობითი დოკუმენტი, შედგენილი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის. ეყრდნობა ეროვნულ სასწავლო გეგმას და ითვალისწინებს მოსწავლის ყველა საგანმანათლებლო საჭიროებას, ამ საჭიროების დაკმაყოფილების გზებსა და ყველა დამატებით აქტივობას, რომელიც აუცილებელია გეგმით გათვალისწინებული მიზნების მისაღწევად (პაჭკორია, 2011, გვ. 14). სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის მიხედვით „სპეციალური მასწავლებელი, საგნის/საგნობრივი ჯგუფის მასწავლებელთან, დამრიგებელთან, სხვა სპეციალისტებთან და მშობლებთან/მეურვესთან ერთად მონაწილეობს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის განხორციელებაში და სპეციალურ მასწავლებელს, საჭიროების შემთხვევაში, შეუძლია ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის განხორციელების მონიტორინგი;“ (მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი, 2010, გვ. 3).

ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა ითვალისწინებს ინფორმაციას ბავშვის ძლიერი და სუსტი მხარეების შესახებ აკადემიური, შემეცნებითი, სოციალური, ქცევითი, ემოციური, მოტორული და სხვა სფეროების მიხედვით. სწავლის პროცესში სირთულეების გამოვლენის შემდეგ სკოლა უზრუნველყოფს მოსწავლის შესაძლებლობების სიღრმისეულ შეფასებას ჯგუფის მიერ, რომელშიც შედის პედაგოგები რომლებიც უშუალოდ ასწავლიან მოსწავლეებს, მშობლები, სკოლის ადმინისტრაციის წევრი/წევრები, ფსიქოლოგი, ლოგოპედი ან სპეციალური მასწავლებელი. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენის შემდეგ ჩატარდება ჯგუფის წევრების მინიმუმ ერთი მიმდინარე და ყოველი სემესტრის ბოლოს ერთი შემაჯამებელი შეხვედრა. შეხვედრებზე განიხილება გეგმის შესრულების

მიმდინარეობა და გეგმაში შესატანი ცვლილებები. გეგმის განხორციელების მონიტორინგის შედეგად გეგმა ექვემდებარება პერიოდულ ცვლილებებს; ამ ჯგუფის შეხვედრებზე იწარმოება სხდომის ოქმები. ყველა სხდომის ოქმი ინახება მოსწავლის პირად საქმეში. სასწავლო წლის ბოლოს სკოლის დირექციას უნდა მიეწოდოს მოსწავლის პირად საქმეში შესატანად, მოსწავლის შესახებ წარმოებული სრული დოკუმენტაცია (ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, სამედიცინო დაწესებულების მიერ გაცემული ცნობები.) სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის აკადემიური მიღწევის შეფასება ხდება იმავე პრინციპით, რომლითაც ხდება ნებისმიერი სხვა მოსწავლის აკადემიური მიღწევის შეფასება. მოსწავლე, რომელიც წარმატებით სძლევს ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას, ფასდება მაღალი ქულით. სემესტრული, წლიური, საერთო წლიური და საფეხურის საერთო ქულების გამოანგარიშება ხდება იმავე პრინციპით, როგორც სხვა მოსწავლეებისთვის. სახელმძღვანელოში ასევე აღნიშნულია, რომ სკოლაში ინკლუზიური განათლების წარმატებით განხორციელებისათვის აუცილებელია დაცული იყოს შემდეგი პირობები : სწავლისა და მოსწავლეებისათვის კეთილგანწყობილი გარემოს შექმნა , ყველა მოსწავლისათვის ერთნაირი სწავლისა და განათლების თანაბარი პირობების უზრუნველყოფა და მათი თანამონაწილეობა მთლიანად სასწავლო პროცესში. სწავლისა და მოსწავლეებისათვის კეთილგანწყობილი გარემოს შექმნა საგანმანათლებლო დაწესებულების, უმთავრესი ამოცანაა. როდესაც სკოლისათვის მთავარ ღირებულებას წარმოადგენს ყველა მოსწავლის აკადემიური და სოციალური წარმატებები მაშინ ყველა მასწავლებლები, მოსწავლეები და მშობლები ყურადღებას ამ მიზნის მიღწევისაკენ გაამახვილებენ და შესაბამისად, საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ურთიერთდახმარებისა და პატივისცემის გარემო იქმნება. ყველა მასწავლებლის მიზანი და ამოცანა მოსწავლის მიღწევებზე იქნება ორიენტირებული, თუმცა მოლოდინი და მოსწავლის დასახული მიზნები აუცილებლად რეალისტური უნდა იყოს. ზოგადასაგანმანათლებლო სკოლის მართვაში არის რამდენიმე ძირითადი პრინციპი, რომელთა დაცვაც უზრუნველყოფს სკოლის და ინკლუზიური განათლების მართვას, კერძოდ: სკოლა უზრუნველყოფს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირის ზოგადი განათლების მიღების უფლებას, განათლების მიღების უფლებისას არ უშვებს რაიმე სახის

დისკრიმინაციას და არ ამბობს უარს სწავლის სირთულის მქონე ბავშვის მიღებაზე, სკოლამ უნდა შექმნას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირების განათლებასთან დაკავშირებული შესაძლო სადავო საკითხების, საჩივრების დამოუკიდებელი და მიუკერძოებელი განხილვის ეფექტიანი მექანიზმი, სკოლამ ადგილობრივ თემთან ერთად უნდა დაგეგმოს და განახორციელოს სხვადასხვა ტიპის აქტივობები ამ პირთა საზოგადოებაში ინტეგრაციისათვის, მაგალითად, მოაწყოს საქველმოქმედო კონცერტები, რომლისგან შემოსული თანხებითაც ეს პირები მეგობრებთან ერთად დაეხმარებიან მზრუნველობა მოკლებულ ბავშვებს. ყველა ამ პრინციპი დაცვის შემთხვევაში ინკლუზიური განათლება იქნება კარგად ორგანიზებული (პაჭკორია, ჭინჭარაული, ლალიძე, & ბაგრატიონი, 2011).

მართალია ნორმატიული დოკუმენტებით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეები უნდა სწავლობდნენ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიხედვით და აღნიშნული უნდა უზრუნველყოფდეს საგანმანათლებლო საჭიროებების შესაბამის აკომოდაციას და ადაპტაციას. რეალურად კი ადამიანური რესურსების (სპეციალური პედაგოგი, სკოლის ფსიქოლოგი) სიმწირის გამო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა მხოლოდ ნაწილისთვის არის შემუშავებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და მიმდინარეობს ამ გეგმის შესაბამისი სწავლება. პრობლემას წარმოადგენს ადაპტური ტექნოლოგიების ხელმისაწვდომობა საჯარო სკოლებში. ამ ეტაპზე მათი გამოყენება უზრუნველყოფილია მხოლოდ სპეციალური პროფილის სკოლებში (ჭინჭარაული & ჯავახიშვილი, 2013).

ინკლუზიური განათლების ძირითადი პრინციპია განსხვავებული შესაძლებლობებისა და საჭიროების მოსწავლეების სწავლება სკოლაში და და კლასში თანტოლებთან ერთად. თუმცა ინკლუზიური განათლება გაცილებით უფრო ფართო ცნებაა და ის სწავლების სხვადასხვა სახეს აერთიანებს, ესენია: სრული ინკლუზია, ნაწილობრივი ინკლუზია და ინტეგრირებული სწავლება.

სრული ჩართვა ნიშნავს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირის ჩართვას სასწავლო პროცესში, უკლებრივ ყველა გაკვეთილზე დასწრებას და ამ

გაკვეთილებისათვის თავისი შესაძლებლობებისა და საჭიროებების შესაბამისი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავებას.

ნაწილობრივი ჩართვა გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირის დასწრებას არჩევით გაკვეთილებზე. ნაწილობრივი ინკლუზია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირების განათლების ძალიან მოქნილი ფორმაა. იგი ემსახურება მოსწავლის ეტაპობრივ ჩართვას სასწავლო პროცესში, მოსწავლის შეგუებას და და თანდათანობით ადაპტირებას სასწავლო გარემოსთან.

ინტეგრირებული სწავლება კი ნიშნავს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირების ერთ სასწავლო ოთახში გაერთიანებას და ისინი სწავლობენ სპეციალურად მათთვის განკუთვნილი პროგრამით (პაჭკორია, 2011, გვ. 9).

2.5. ქვეყნების გამოცდილება ინკლუზიურ განათლების დანერგვასთან დაკავშირებით

ინკლუზიური განათლების აქტუალიზაცია ამერიკის შეერთებულ შტატებში დაიწყო XX საუკუნის 70-იანი წლებიდან გახმაურებული პროცესით კოლუმბიის ოლქის სასამართლოში - „მილზი ეროვნული განათლების განყოფილების წინააღმდეგ“. ეს იყო კლასიკური სარჩელი ფიზიკური და გონებრივი შეზღუდვის, ფსიქიკური დაავადების მქონე ბავშვების სახელით, რომელთაც ვაშინგტონში არ იღებდნენ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ან იძულებულნი ხდებოდნენ გასულიყვნენ სკოლებიდან მათი საჭიროებების დაუკმაყოფილებლობის გამო. იმ დროისათვის ვაშინგტონში დაახლოებით 20 000 ასეთი ბავშვი იყო. მოსარჩელედ გამოვიდნენ სამართლისა და სოციალური პოლიტიკის ცენტრი და დამცველთა და სამართლებრივი დახმარების ასოციაცია, რომლებმაც დაასაბუთეს სარჩელი კოლუმბიის ოლქის კანონებით და იმ ნორმებით, რომელნიც უზრუნველყოფენ „საყოველთაო განათლებას“

ანუ განათლების უფლებას ყველა ბავშვისათვის. ასევე ეყრდნობოდნენ კონსტიტუციით განმტკიცებული თანასწორობის პრინციპს, რომლის თანახმად, განათლების უფლება არის ძირითადი უფლება, რომელიც არ შეიძლება ბავშვს წაერთვას მისი ჯანმრთელობის მდგომარეობის გამო. ამის შემდეგ კოლუმბიის ოლქში უფრო და უფრო მეტი შეზღუდული შესაძლებლობის ბავშვი სწავლობდა ჩვეულებრივ სკოლაში, ხოლო სპეციალური სკოლები იხურებოდა. 2006-2007 წლებში 6.5 მილიონ ბავშვზე მეტი ანუ 13.6% შეზღუდული შესაძლებლობის და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი ჩაირიცხა აშშ-ს საჯარო სკოლაში. მათი საგანმანათლებლო წესები აგებულია ისეთი კანონებისაგან, რომელთა მიზანც არის განსაზღვროს ამ ბავშვების საჭიროებები და ამ საჭიროებების გათვალისწინებით მიაწოდოს მათ განათლება. ბოლო პერიოდში აშშ-ს კანონმდებლობა, განსაკუთრებით შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების გაუმჯობესების 2004 წლის აქტი (IDEA), მიზნად ისახავს უზრუნველყოს მორალური და სამართლებრივი საფუძვლების ჩაყრა, როგორც წმინდა პოლიტიკური ხედვა იმისა, რომ ყველა პირმა და მათ შორის, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებმა, უნდა მიიღონ შესაფერისი განათლება ინკლუზიურ გარემოში. ამ კანონის მიხედვით დადგენილია განათლების პოლიტიკური მიზნები ყველა პირისათვის და უზრუნველყოფს თანაბარ საგანმანათლებლო შესაძლებლობებს ყველა პირისათვის თანაბრად. აღნიშნული კანონის მიხედვით საგანმანათლებლო დაწესებულებას და მის თანამშრომელს ევალება, მოეპყრან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებს ისევე, როგორც სხვებს, განახორციელონ აუცილებელი ცვლილებები თავიანთ საქმიანობაში და საგანმანათლებლო პროგრამებში იმისათვის, რომ დაკმაყოფილდეს ყველას ინდივიდუალური საჭიროებები. ამერიკის შეერთებულ შტატებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვთა მშობლები უშუალოდ მონაწილეობენ განათლების ხარისხისა და ხელმისაწვდომობის გაუმჯობესებისათვის მიმდინარე პროცესებში აქტიური საზოგადოებრივი ორგანიზაციის შექმნის გზით. აქ ასევე არის განსაკუთრებული განათლებისა და სარეაბილიტაციო სამსახურების ოფისი, რომელიც მიზნად ისახავს ყველა ასაკის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა საგანმანათლებლო და სარეაბილიტაციო პროგრამების გაუმჯობესებას, უზრუნველყოფს მთელ რიგ დახმარებას მშობლების,

სკოლებისა და შტატების ადმინისტრაციისათვის სპეციფიკური განათლების, პროფესიული გადამზადებისა და კვლევების მიმართულებით, რითაც გამოხატავს მხარდაჭერას ყოფილი პრეზიდენტ ბუშის პროგრამებისადმი „არც ერთი ბავშვი უყურადღებოდ“ („No Child Left Behind“) და „თავისუფლების ახალი ინიციატივა“. ოფისის მიერ დაფინანსებული პროგრამები ემსახურება ყველა ბავშვების ჩართვას სკოლებში, საზოგადოებრივ ცხოვრებაში და მათ შემდგომ დასაქმებას, ბავშვების მშობლებისა და განსაკუთრებული განათლების სფეროში მომსახურე პირთა უზრუნველყოფას ინფორმაციითა და ტექნიკური დახმარებით. ოფისის მიერ ფინანსდება რეგიონული და ფედერალური რესურსცენტრების ქსელი, რომელიც აერთიანებს ერთ ფედერალურ და ექვს რეგიონალურ რესურსცენტრს. მათი დანიშნულებაა, დაეხმარონ სახელმწიფო საგანმანათლებლო სააგენტოებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ახალგაზრდების საგანმანათლებლო პროგრამების შემუშავებასა და განხორციელებაში, წახალისონ პოზიტიური სისტემური ცვლილებები განათლების სფეროში, წვლილი შეიტანონ რეგიონებსა და ქვეყანაში არსებული პრობლემების გამოვლენასა და გადაჭრაში. ცენტრები მსურველებს სთავაზობენ კონსულტაციებს, საინფორმაციო მომსახურებას, ტრენინგებს, აწყობენ რეგიონულ და ეროვნულ კონფერენციებს ოგანიზაციების შექმნის გზით (Ben-Porath, 2012).

აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ პედაგოგებმა, რომლებსაც სურთ გახდნენ სპეციალური მასწავლებლები, უნდა გაიარონ ოთხი ან ხუთწლიანი კურსი. სწავლების პერიოდი შტატების მიხედვით განსხვავდება. მაგალითად ორეგონის შტატში სპეციალურ პედაგოგს სწავლება შეუძლია 3-5 წლის განმავლობაში, ამ დროის გასვლის შემდეგ კი მას ერთმევა ლიცენზია, რომლის აღდგენაც შესაძლებელია, თუ მასწავლებელი თავიდან ჩააბარებს სპეციალურ გამოცდას (Booth, Nes, & Stromstad, 2003, გვ. 8).

ფინეთში, ინგლისში, ჩეხეთში და ესტონეთში ასევე არის რეალიზებული სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა განათლების უფლება და ამგვარი სწავლების სტილით არიან ისინი აღიარებულნი. ეს ოთხი ქვეყანა მიჰყვება ევროპულ კონვენციას და შეთანხმებებს საგანმანათლებლო უფლებებისათვის და ისინი ანხორციელებენ ინკლუზიურ სწავლებას, რათა ყველა პირი იყოს ჩართული საგანმანათლებლო სისტემაში. ფინეთში სპეციალური საგანმანათლებლო სწავლება

დაიწყო 1990 წლის დასაწყისში ცალკეულ პროფესიულ კოლეჯებში იმ პირთა ჯგუფებისათვის, რომლებიც კატეგორიულად იყვნენ დაყოფილნი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ჯგუფებად და ამის შემდეგ უზრუნველყვეს ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობა. ინგლისში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთათვის განათლების მიწოდება დაიწყო არა სპეციალურ სკოლებში და ცენტრებში, არამედ უზრუნველყო ინკლუზიური განათლება სასკოლო სისტემებში. ესტონეთში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირთა განათლება დაიწყო 1997 წელს, დაარსდა საკანონმდებლო ბაზები და განისაზღვრა, რომ სახელმწიფოს აქვს ვალდებულება არა მხოლოდ იზრუნოს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირებზე, არამედ შესთავაზოს მათ შესაბამისი განათლება და მეგზურობა გაუწიოს კარიერულ წინსვლაში (Sheena, და სხვ., 2014).

აქვე ცალკე უნდა გამოვყოთ ინგლისი, რადგან მიიჩნევა, რომ აქ ყველაზე რთული პროცედურები უნდა გაიაროს პედაგოგმა, რათა გახდეს სპეციალური მასწავლებელი. მასწავლებლები ინგლისშიც ძირითადად გადიან 4 წლიან კურსებს, რათა გახდნენ სპეციალური პედაგოგები. ამ პედაგოგებს მოეთხოვებათ, რომ მათი სწავლების მეთოდები დაყრდნობილი იყოს სამ ზოგად პრინციპზე: შესაფერისი სასწავლო გამოწვევების იდენტიფიკაცია და დასახვა, მრავალფეროვან საჭიროებებზე შესაბამისი რეაგირება და სწავლების პროცესში არსებული ბარიერების გადალახვა. აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ნებისმიერ მასწავლებელს, მიუხედავად იმისა, ის სპეციალური მასწავლებელი არის თუ არა, უნდა გააჩნდეს ბაზისური ცოდნა შშმ და სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობაში (Booth, Nes, & Stromstad, 2003, გვ. 4).

გერმანიის კონსტიტუცია არ შეიცავს დებულებებს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის რეგულარულ სკოლებში განათლების მიღების უფლებასთან დაკავშირებით. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს რომ, ამ თვალსაზრისით მიდგომები არ არის უნიფიცირებული. თითოეულ მიწას გააჩნია შესაბამისი კანონები, რომლებიც არეგულირებენ ბენეფიტების გასცემის წესსა და ოდენობას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვზე და მათთვის სპეციალური განათლების შეთავაზების წესს. ზოგიერთ მიწაზე, მშობლებს თავად შეუძლიათ გადაწყვეტილების პროცესში მონაწილეობა მიიღონ, ზოგ მიწაზე კი ასეთი უფლება გათვალისწინებული არ არის.

განათლების მარეგულირებელი კანონები, როგორც წესი, ითვალისწინებს ინტეგრირებული განათლების შესაძლებლობას. თუმცა, ამგვარი უფლება მხოლოდ მაშინ ხორციელდება, როცა ე.წ. ტვირთი დისპროპორციული არ არის. გერმანიის კანონმდებლობა არ არეგულირებს ქესტების ენაზე სწავლებას ან მის ჩართვას რეგულარულ სკოლებში. 2010 წლის სასამართლო გადაწყვეტილებით, სახელმწიფო ადმინისტრაცია ვალდებული იქნა დაეფინანსებინა ქესტების ენაზე თარგმანი იმ ბავშვებისთვის, რომლებსაც რეგულარულ სკოლებში სიარული სურთ (დვინიანიძე, 2013).

2.6. საქართველოში ინკლუზიური განათლების შესახებ ჩატარებული კვლევების შედეგების მოკლე მიმოხილვა

2013 წელს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ჩატარებული კვლევა „ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში“ საკმაოდ საინტერესო მონაცემებს გვაწვდის. კვლევის შედეგების მიხედვით აღმოჩნდა, უმრავლესობა - 88.5% სრულიად ეთანხმება დებულებას, რომ სასკოლო გარემო კეთილგანწყობილია ყველა ბავშვის მიმართ, თუნდაც შეზღუდული შესაძლებლობები ჰქონდეთ. საკმაოდ მნიშვნლოვანია ისიც, რომ კვლევის შედეგების მიხედვით რესპონდენტთა 82.6% მიიჩნევს, რომ სასწავლო პროცესში გამოყენებული აქტივობები ყველა სტუდენტს ანიჭებს სიამოვნებას და ახალისებს სწავლის სურვილს. გამოკითხულთა 54.5% ეთანხმება, რომ აქტივობები ავითარებენ განსხვავებული წარმომავლობის, კულტურის, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, გენდერის, შეზღუდული შესაძლებლობების, სექსუალური ორიენტაციისა და რელიგიისადმი ტოლერანტობას. 67.4% კი ამბობს, რომ მასწავლებლები ერიდებიან კლასობრივი, რასისტული, სექსისტური, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანთა მიმართ

დისკრიმინაციული შენიშვნების გაკეთებას. აღნიშნულ კვლევაში მონაწილეობდა თბილისისა და საქართველოს 10 რეგიონის სკოლების წარმომადგენლები, ასევე ექსპერტები და კვლევის ინსტრუმენტად გამოყენებული იყო P2i — ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების შეფასების კითხვარი „გზა ინკლუზიისკენ – ბარომეტრი“. (ჭინჭარაული & ჯავახიშვილი, 2013). ეს გახლავთ 2013 წლის მონაცემები, თუმცა საკმაოდ საინტერესოა, რომ 2015 წელს ჩეხეთის განვითარების სააგენტოსა და სოციალურ მუშაკთა ასოციაციის მიერ ჩატარებული კვლევა “შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ახალგაზრდების ფორმალური განათლების სისტემაში ჩართვისა და განათლების საბაზო საფეხურის დამთავრების ბარიერებისა და მხარდამჭერი ფაქტორების კვლევა საქართველოში” განსხვავებულ შედეგებს გვთავაზობს. აღნიშნული კვლევის შედეგების მიხედვით საზოგადოება არ არის საკმარისად სოლიდარული შშმ პირების მიმართ, რაც მათ სტიგმატიზაციასა და მარგინალიზაციას იწვევს. ამ პირობებში, შშმ პირთა ინტეგრაციისა და სოციალიზაციის პროცესი გაცილებით რთულდება. ასევე არსებობს პრობლემები შშმ ბავშვთა მშობლებისთვის ინკლუზიური განათლების, მომსახურების მიმწოდებლებისა და სპეციალური საგანმნათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების განათლების უფლებების შესახებ სრულყოფილი და ამომწურავი ინფორმაციის ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებით. პრობლემებია ინკლუზიურ განათლებაში ჩართვის პროცედურებთან მიმართებით. მშობლების თქმით, არსებული მექანიზმი სხვადასხვა ბუნდოვან, ქაოტურ ბიუროკრატიულ პროცედურას მოიცავს, რაც სისტემაში ჩართვისთვის დაბრკოლებებს წარმოქმნის. განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროდან მიღებული ინფორმაცია ხშირად გაუგებარი ან ბუნდოვანია და არ იძლევა მშობლის მიერ საკუთარი შვილის განათლების სრულყოფილად დაგეგმვის შესაძლებლობას. განსაკუთრებულ პრობლემას წარმოადგენს სკოლების ინფრასტრუქტურა. უმეტეს შემთხვევებში, შენობები არ არის ადაპტირებული შშმ პირების საჭიროებების მიხედვით, რაც მნიშვნელოვნად აფერხებს მათ სასწავლო პროცესში ჩართვას (საქართველოს სოციალურ მუშაკთა ასოციაცია, 2015).

აქვე მნიშვნელოვანია 2016 წელს სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტის მიერ ჩატარებული კვლევა „ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა საქართველოში“. კვლევის შედეგების მიხედვით ტრენინგის ნაკლებობის და შეზღუდული რესურსების გამო,

მასწავლებლებისთვის პრობლემას წარმოადგენს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მუშაობა. ასევე კვლევის შედეგები აჩვენებს, რომ მასწავლებლები დადებითად აფასებენ ტრენინგებს, რომლებსაც განათლების სამინისტრო სთავაზობს მათ, თუმცა აღნიშნავენ იმასაც, რომ ეს კურსი მოკლევადიანია. ასევე კვლევის მიხედვით გამოვლინდა, რომ მასწავლებლები ძირითადად მთავარ გამოსავალს პოულობენ იმაში, რომ სსსმ ან შშმ მოსწავლე საგაკვეთილო პროცესიდან გაიყვანონ და ჰყავდეთ იზოლირებულად. შესაბამისად, აღნიშნული კვლევის ანგარიშში ვკითხულობთ, რომ მასწავლებელთა კომპეტენცია ამ მხრივ საკმაოდ დაბალია (ჭანტურია, გორგოძე, & ჩხაიძე, 2016).

3. კვლევის მეთოდოლოგია

კვლევის მიზანს წარმოადგენდა ოზურგეთის სკოლებში სასწავლო პროცესში სპეციალური მასწავლებლების ჩართულობის განსაზღვრა თეორიული და პრაქტიული პერსპექტივებიდან

კვლევის ფარგლებში გამოყენებულია თვისებრივი სოციალური კვლევის 3 მეთოდი - ფოკუს-ჯგუფები, სიღრმისეული ინტერვიუები და ექსპერტული გამოკითხვა.

კვლევის ფარგლებში სულ ჩატარადა 4 ფოკუს-ჯგუფი, 5 სიღრმისეული ინტერვიუ და 5 ექსპერტული გამოკითხვა. ფოკუს-ჯგუფების წევრების რაოდენობა შედგებოდა 8 რესპონდენტისგან. ფოკუს-ჯგუფის სამიზნე ჯგუფებს წარმოადგენდა ოზურგეთის:

- სპეც. მასწავლებლები
- სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა მშობლები

სიღრმისეული ინტერვიუები ჩატარდა სკოლის დირექტორებთან. რაც შეეხება ქსპერტულ გამოკითხვას, რესპონდენტები იყვნენ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს წარმომადგენლები, დღის ცენტრის წარმომადგენლები და სოციალური მუშაკები და არასამთავრობო სექტორის წარმომადგენლები.

ფოკუს-ჯგუფებისთვის შემუშავდა სადისკუსიო გეგმა (guide-line), ხოლო სიღრმისეული ინტერვიუებისა და ექსპერტული გამოკითხვისთვის- ინტერვიუს გზამკვლევი. სადისკუსიო გეგმაც და ინტერვიუს გზამკვლევიც მოიცავდა იმ თემებს, რომლებზეც უნდა წარმართულიყო დისკუსიები და ინტერვიუები.

თითოეული ფოკუს-ჯგუფი და სიღრმისეული ინტერვიუ გრძელდებოდა საშუალოდ ერთი საათი. რესპონდენტთა რეკრუტირება მოხდა მათთან უშუალო კონტაქტის საფუძველზე.

ჩაიწერა ფოკუს-ჯგუფებისა, სიღრმისეული ინტერვიუებისა და ექსპერტული ინტერვიუს აუდიო ვერსია, რის შემდეგაც მომზადდა ტრანსკრიპტები. შემდგომ საფეხურზე გაანალიზდა ტრანსკრიპტები, გამოიყო ძირითადი თემები, შესაძლებელი გახდა ინფორმაციის კატეგორიზაცია, რის შემდეგაც მომზადდა ანგარიში.

3.1. სპეციალურ პედაგოგთა თეორიული ცოდნა ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიის შესახებ

კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ ოზურგეთის სკოლებში ინკლუზიურ განათლებაში საკმაოდ ბევრი მოსწავლეა ჩართული. სპეციალური პედაგოგები აღნიშნავენ, რომ მათს სკოლებში ინკლუზიურ განათლებაში ჩართულია 4, 5 ან 6 მოსწავლე, ეს საშუალო მაჩვენებელია, თუმცა ზოგიერთ სკოლაში 15 და 19 სსსმ მოსწავლეს გვხვდება. ჩართვის ძირითად მიზეზებად პედაგოგები ასახელებენ შემდეგი

სახის დარღვევებს: სწავლის უნარის დაქვეითება, რთული ქცევა, დაუნის სინდრომი, აუტიზმი, სმენის დაქვეითება, ცერებრალური დამბლა და სხვა. სკოლებში ძირითადად ერთი ან ორი სპეციალური პედაგოგი მუშაობს. მიუხედავად იმისა, რომ მათი ძირითადი ნაწილი განმარტავს ინკლუზიურ განათლებას, როგორც საშუალებას, ყველა ბავშვმა მიიღოს განათლება და აღინიშნა ისიც, რომ ამ შემთხვევაში ჩართულობა არის ყველაზე მთავარი, რათა არც ერთ მოსწავლეს არ ჰქონდეს განცდა, რომ რაღაც ნიშნით ის განსხვავებულია, რის გამოც სხვა პირობებში უწევს განათლების მიღება, მაინც გამოიკვეთა, რომ პედაგოგებს კარგად არ აქვთ გააზრებული ინკლუზიური განათლების ფილოსოფია და მეტიც, ჯერ ისევ პრობლემურია ტერმინოლოგია, რომელსაც ისინი იყენებენ, მათ შორის: გონებაჩამოჩენილი, ინკლუზიური მოსწავლე და სხვა.

„ერთი მოსწავლე მყავს, ორგანიზმი არ არის ისეთი, აი, ნერწყვი მოსდის ხოლმე. გონებაჩამორჩენილიცაა“. (სპეციალური პედაგოგი)

„საგნის პედაგოგებს ჰგონიათ, რომ ჩვენ ძალიან დასვენებულები ვართ, მგარამ ვერ ხვდებიან, რომ მათი ჩატარებული 6 გაკვეთილი საღ ბავშვებთან ჩვენს ჩატარებულ 1 გაკვეთილს უდრის.“ (სპეციალური პედაგოგი)

აღსანიშნავია ისიც, რომ ხშირ შემთხვევაში მასწავლებლებსაც და დირექტორებსაც უჭირთ ერთმანეთისგან განასხვაონ სრული, ნაწილობრივი ინკლუზია და ინტეგრირებული სწავლება. როგორც კვლვამ აჩვენა უმეტესად რესპონდენტებს მიაჩნიათ, რომ მათს სკოლაში არის როგორც სრული ჩართვა, ასევე ინტეგრირებული, თუმცა ინტეგრირებულში, როგორც აღმოჩნდა, ისინი გულისხმობენ არა კონკრეტულ კლასს, სადაც მხოლოდ სსსმ მოსწავლეები სწავლობენ, არამედ გამოდიან სიტყვის მნიშვნელობიდან - ინტეგრაცია და მიიჩნევენ, რომ ინტეგრირებული სწავლება ნიშნავს სსსმ მოსწავლისა და ტიპური მოსწავლის ერთად სწავლებას.

„ჩვენ ძირითადად ინტეგრირებულ სწავლებაზე გადავდივართ, რომ სსსმ და ტიპურმა მოსწავლეებმა უფრო მეტი დრო გაატარონ საკლასო ოთახში ერთად და ზოგადად ერთად ისწავლონ, ერთ გარემოში.“ (სკოლის დირექტორი)

„ინტეგრირებულია ჩვენთან, ანუ სხვადასხვა შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეები ერთ კლასში“ (სპეციალური პედაგოგი)

აქვე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ინფორმაცია ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული მოსწავლეების შესახებ არის კონფიდენციალური, კლასში მოსწავლეებსა და მშობლებს ასევე სხვა საგნის პედაგოგებს, რომლებიც არ ასწავლიან კონკრეტულ კლასს, არ უნდა ჰქონდეთ ინფორმაცია, რომელი ბავშვი სარგებლობს ინკლუზიური განათლებით, თუმცა აღმოჩნდა, რომ რეალურად ეს არ სრულდება, რადგან დისკუსიების დროს სპეციალური პედაგოგები ყოველგვარი შეზღუდვის გარეშე ასახელებდნენ მოსწავლეთა სახელსა და გვარს, მათს დიაგნოზს, მათი მშობლების სახელებსა და გვარებს, მეტიც, სხვადასხვა სკოლის მასწავლებელმა ერთმანეთის მოსწავლეების სახელი და გვარიც კი იცოდნენ დიაგნოზთან ერთად. შესაბამისად, მათ არ იციან, რომ მსგავსი ინფორმაცია არის კონფიდენციალური, რა თქმა უნდა, შესაძლებელია, რომ მასწავლებლებმა ერთმანეთს გამოცდილება გაუზიარონ და ისაუბრონ დარღვევებზე, რომლებიც მათს მოსწავლეებს აქვთ, მაგრამ ეს შესაძლებელია გააკეთონ ისე, რომ არ მოხდეს პიროვნების იდენტიფიცირება, რადგან თუნდაც მაშინ, როცა ხდება ინდივიდუალური სასწავლო გეგმების გამოთხოვა სკოლიდან, სახელი და გვარი ამ დოკუმენტზე დაშტრიხულია, რათა ვერავინ ვერ შეძლოს კონკრეტული პირის შესახებ ინფორმაციის მიღება.

აღსანიშნავია, რომ დისკუსიოში მონაწილე მასწავლებლების აბსოლუტურ უმრავლესობას გავლილი აქვს 120 საათიანი კურსი ინკლუზიური განათლების შესახებ და მათ აქვთ ამის დამადასტურებელი სერტიფიკატიც, შესაბამისად, ისინი ინფორმაციას უნდა ფლობდნენ თუნდაც ტერმინოლოგიისა და ინფორმაციის კონფიდენციალობის შესახებაც, რადგან აღნიშნული ტრენინგ-კურსი ამ საკითხებს მოიცავს. ყურადღება უნდა გავამახვილოთ იმაზეც, რომ სპეციალური პედაგოგი სკოლაში არის ადამიანი, რომელიც არსებული სტატუს-კვოს გათვალისწინებით ყველაზე მეტ ინფორმაციას ფლობს ინკლუზიური განათლების შესახებ, ამიტომ, როგორც ექსპერტები ამბობენ, სწორედ ის უნდა უწევდეს სკოლაში კონსულტაციებს საგნის პედაგოგებსა და დირექციის წარმომადგენლებს, თუმცა აღმოჩნდა, რომ დირექტორების გარკვეული ნაწილი ელემენტარულ ტერმინოლოგიასაც ვერ ფლობს.

„ინკლუზიური განათლება ეს არის ძირითადად რამე შეზღუდვის მქონე ბავშვები, მაგალითად უნარშეზღუდული, ინკლუზივი ბავშვი შეიძლება იყოს ჰიპერაქტიული მოსწავლეც, ანუ ბავშვები, რომლებიც რაღაც ჩარჩოებში ვერ თავსდებიან.“ (სკოლის დირექტორი)

შესაბამისად, ამ მხრივ სკოლის დირექტორებიც არ არიან გამონაკლისი, ისინიც სპეციალური პედაგოგების მსგავსად ღიად საუბრობენ მოსწავლეებზე, რომლებიც ჩართული არიან ინკლუზიურ განათლებაში, შესაბამისად, კონფიდენციალობს საკითხი აქაც პრობლემურია.

აღსანიშნავია, რომ რესპონდენტთა დიდმა ნაწილმა იცის, თუ ვინ უნდა იყოს ჩართული ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და განხორციელების პროცესში. ისინი ამბობენ, რომ აქ მნიშვნელოვანია დამრიგებლის, საგნის და სპეციალური მასწავლებლის, დირექტორისა და მშობლის როლი. მიუხედავად იმისა, რომ რესპონდენტებს შეუძლიათ ამის ჩამოთვლა, მათი ინფორმირების ხარისხი იმასთან დაკავშირებით, თუ რა დოზით შეიძლება ჩაერთონ ეს ადამიანები ინკლუზიური განათლების განხორციელების პროცესში, საკმაოდ დაბალია. განსაკუთრებით გამოიკვეთა სსსმ მოსწავლეების მშობლების როლის უგულვებლყოფა. როგორც დირექტორები და სპეციალური მასწავლებლები მიიჩნევენ, მშობლის ძირითადი მოვალეობა და ფუნქცია ამ შემთხვევაში არის ის, რომ მან თანხმობა განაცხადოს შვილის ჩართვაზე ინკლუზიურ განათლებაში.

„მშობლის გარეშე არაფერი ხდება, მან მთავარი უნდა გააკეთოს, თანხმობა უნდა მოგცეს“ (სპეც. პედაგოგი)

ასევე უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ ხშირ შემთხვევაში მშობლების მიმართ დამოკიდებულება საკმაოდ არაჯანსაღია და ზოგ შემთხვევაში შერაცხმყოფელიც კი. აქედან გამომდინარე, სპეციალური პედაგოგები მიიჩნევენ, რომ მშობლისთვის აზრის კითხვა და გამოცდილების გაზიარება, თუნდაც რა სჭირდება ბავშვს, როგორ იქცევა სკოლის გარეთ, მშობლისთვის ამ ყველაფრის კითხვას დროის ფუჭი ხარჯვაა, რადგან მშობლებსაც აქვთ გარკვეული ტიპის პრობლემები, რის გამოც, რესპონდენტთა აზრით, ისინი ადექვატურ პასუხს ვერ გასცემენ შეკითხვებს.

„მშობლები თვითონ არიან სპეციალური საჭიროების მქონე“. (სპეციალური პედაგოგი)

„თანხმობა რომ დაეწერა მშობელს, თავზე ადგა ერთი მასწავლებელი და ასო-ასო კარნახობდა, რომ სახელი და გვარი სწორად დაეწერა და მაგნიირ მშობელს რაზე უნდა ვკითხო აზრი?!“ (სპეც.იალური პედაგოგი)

მშობლებიც უნდა იყვნენ ჩართული, მაგრამ ზოჯერ მშობელიც გონებაჩამორჩენილია. (სპეციალური პედაგოგი)

მნიშვნელოვანია ისიც, თუ როგორ ხედავენ რესპონდენტები სპეციალური პედაგოგის როლს, ფუნქციებსა და მოვალეობებს სკოლაში. კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ ინფორმირების ხარისხი ამ საკითხთან დაკავშირებით არც თუ ისე დაბალია, რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ პირელ რიგში არ უნდა გამოიყოს ცალკე სპეციალური პედაგოგი, რადგან ის მარტო შედეგს ვერ მიაღწევს და ეს მუშაობა უნდა იყოს კომპლექსური. სპეციალურმა პედაგოგმა უნდა გაუწიოს კონსულტირება საგნის პედაგოგს, რათა მან შეადგინოს ინდივიდუალური გეგმა, შემდეგ აწარმოოს სწავლების მონიტორინგი და ასვე საჭიროების შემთხვევაში სსსმ მოსწავლე გაიყვანოს რესურს ოთახში, სადაც შეუძლია გაართოს სხვადასხვა თამაშით, ან დაეხმაროს პროგრამის დაძლევაში.

„პროცესის მონიტორინგი უნდა ხდებოდეს, მონიტორინგი მიზნად ისახავს საჭიროებების მუდმივ კვლევას და სპეც პედაგოგს სწორედ ეს ევალება, რომ აკვირდებოდეს და უნდა მისცეს მასწავლებელს რეკომენდაციები, რომ ერთ ადგილას არ იყვნენ. ასევე პერიოდულად გააკეთოს ანგარიშები. სკოლის დირექტორი კი არის ადამიანი, რომელიც პასუხისმგებელია სწავლების პროცესზე და შესაბამისად უნდა იყოს ინფორმირებული სპეც პედაგოგის მიერ.“ (სკოლის დირექტორი)

„სპეც პედაგოგი მარტო ვერაფერს ვერ შეძლებს, კომპლექსური უნდა იყოს ეს პროცესი. სპეც პედაგოგი არ არის ყველა საგნის სპეციალისტი. ფილოლოგი სპეც პედაგოგი მათემატიკას და ქიმიას ვერ ასწავლის, ყველა საგნის მასწავლებელი წერს ინდ. გეგმას და სპეც მასწავლებელი მონიტორინგს უწევს.“ (სკოლის დირექტორი)

„კოორდინაციის გაწევა, სისტემაში მოყვანა, პასუხისმგებლობის აღება, სისტემურად კომპლექსურად, ამას უნდა ხელმძღვანელობა, ლომის წილი საგნის მასწავლებლებს აქვს. გუნდმა უნდა უზრუნველყოს ყველა ბავშვის პრობლემაზე, რომ მაქსიმალურად მიიღოს ყველაფერი, რაც მას ეკუთვნით. როგორც ჩვენ გვაქვს პასუხისმგებლობა, ისე უნდა ჰქონდეთ საგნის მასწავლებლებსაც.“ (სპეც. პედაგოგი)

მიუხედავად იმისა, რომ გარკვეულწილად სკოლის ადმინისტრაცია და სპეციალური პედაგოგებიც აყალიბებენ სპეციალური მასწავლებლის მოვალეობებს, ისინი არ საუბრობენ იმ ვალდებულებების შესახებ, რომელიც სპეციალური პედაგოგის სტანდარტის მიხედვით სპეციალურ მასწავლებელს ევალება, თუნდაც მოსწავლეებს შორის პოზიტიური ურთიერთობების ჩამოყალიბებაში ხელშეწყობა, სსსმ მოსწავლის გაკვეთილის პროცესში ჩართვის ხარისხის გაზრდის ხელშეწყობა, ქცევის გაუმჯობესებასა და დამოუკიდებლობის გაზრდის ხელშეწყობა. სპეციალური მასწავლებლები თავიანთ მოალეობას ხედავენ იმაში, რომ დაეხმარონ სსსმ მოსწავლეებს საგნობრივი კუთხით.

„ჩემი როლი ისაა, რომ მოვიდეს ბავშვი და ვასწავლო და გაკვეთილი ჩავუტარო, მათემატიკა მაგალითად.“ (სპეციალური პედაგოგი)

3.2. სპეციალური პედაგოგების თეორიული ცოდნა პროფესიული სტანდარტის საერთაშორისო აქტებისა და კანონმდებლობის შესახებ

მიუხედავად იმისა, რომ სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის ზოგადი ნაწილის მეოთხე პუნქტში აღნიშნულია, რომ სპეციალური მასწავლებელი უნდა იცნობდეს საერთაშორისო და სახელმწიფოებრივ დოკუმენტებს, რომლებიც არეგულირებს სპეციალურ და ინკლუზიურ განათლებას საქართველოში, კვლევის შედეგების მიხედვით სპეციალურ პედაგოგებსა და დირექციის წარმომადგენლებს აქვთ

მინიმალური ცოდნა ქვეყანაში არსებული დოკუმენტებისა და კანონმდებლობის შესახებ, რომლებიც რეალურად არეგულირებს ინკლუზიურ განათლებას საქართველოში. უმეტეს შემთხვევაში პედაგოგები ძირითად დოკუმენტად, რომლითაც ისინი სარგებლობენ, ასახელებენ ეროვნულ სასწავლო გეგმას. რესპონდენტები არ ფლობენ ინფორმაციას სპეციალური პედაგოგის პროფესიული სტანდარტის შესახებ, ასევე მწირი ინფორმაცია აქვთ „კანონი ზოგადი განათლების შესახებ“. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ რესპონდენტები არ ხელმძღვანელობენ კანონმდებლობით და არც მათთვის განკუთვნილი სტანდარტით, უფრო მეტიც, გამოვლინდა, რომ პედაგოგთა ნაწილი აღნიშნავს, რომ არსებობს ცალკე კანონი ინკლუზიური განათლების შესახებ. რაც შეეხება საერთაშორისო აქტებსა და დოკუმენტებს, რომელის ცოდნაც მათთვის სავალდებულოა, პედაგოგები საერთოდ არ იცნობენ.

„ეროვნულ სასწავლო გეგმაში არის გაწერილი ყველაფერი, რაც ინკლუზიურ განათლებას ეხება.“ (სპეციალური პედაგოგი)

„ამ საკითხებს არეგულირებს კანონი ინკლუზიური განათლებს შესახებ.“ (სპეციალური პედაგოგი)

„განათლების სამინისტროში არის დეპარტამენტი და იქიდან ვღებულობთ ჩვენ მითითებებს და ვასრულებთ მერე, სხვა რამე დოკუმენტი არ ვიცი.“ (სპეციალური პედაგოგი)

3.3. ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და მის შემუშავებასთან დაკავშირებული პრობლემები

მნიშვნელოვან თემად დასახელდა თავად ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავება. როგორც რესპონდენტები აღნიშნავენ, ისგ-ს ადგენენ ეროვნული გეგმის

საფუძველზე, ოღონდ გამარტივებული ფორმით, მასწავლებლები, სურვილისამებრ, ამ გეგმის საფუძველზე ადგენენ ერთთვიან ან ორკვირიან გეგმას, ამ დროის გასვლის შემდეგ კი აფასებენ, მიაღწიეს თუ არა გეგმაში დასახულ შედეგს. თუმცა, როგორც ფოკუს-ჯგუფის მონაწილეები აღნიშნავენ, ისგ-ს შექმნის დროს ცდილობენ, რომ მაქსიმალურად გაამარტივონ პროგრამა, რაც შეიძლება მარტივად მიაწოდონ მასალა მოსწავლეებს, რათა ყველამ შეძლოს ამის დაძლევა, შესაბამისად, აქცენტი გადატანილია შედეგის მიღწევაზე, რაც ხდება საფუძველი იმისა, რომ პროგრამა მაქსიმალურად გამარტივდეს. აღსანიშნავია ისიც, რომ რეალურად რესპონდენტთა უმრავლესობამ იცის პროცედურა, თუ როგორ, რა ეტაპების გავლით უნდა მომზადდეს ისგ. კვლევაში მონაწილე სპეციალურ პედაგოგებსაც და დირექტორებსაც ძირითად პროცედურული ნაწილის აღწერა შეუძლიათ, შესაბამისად, ამ კუთხით ინფორმირებულობის პრობლემა არ შეიმჩნევა, თუმცა გამოვლინდა, რომ ისგ-ს შემუშავების პროცესი მაინც დარღვევებით ხორციელდება. რესპონდენტებმა ისაუბრეს იმაზე, თუ რა სირთულეები არსებობს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენის პროცესში. პირველ რიგში, რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ ეს არის რუტინული შრომა, რადგან იმდენი ისგ უნდა მომზადდეს სკოლაში, რამდენი ბავშვიცაა სსსმ, შესაბამისად, ისგ-ს შექმნა მოითხოვს საკმაოდ დიდ დროსა და ენერჯიას. თუმცა რესპონდენტებმა აღნიშნეს, რომ ეს მხოლოდ მათი მოვალეობა არ არის, პრობლემა გახლავთ ის, რომ ისგ-ს მომზადება რატომღაც მხოლოდ სპეც. პედაგოგს ევალება და ამაში ნაკლებად არიან ჩართული საგნის მასწავლებლები. როგორც მონაწილეთა ნაწილმა აღნიშნა, იმის გამო რომ პედაგოგები არ იღებენ დანამატს ისგ-ს მომზადებაში, ისინი თავს ვალდებულად არ მიიჩნევენ, რომ ეს პასუხისმგებლობა სხვა ადამიანებთან ერთად საკუთარ თავზეც აიღონ. ხშირად იმის გამო, რომ საგნის პედაგოგები არ წერენ ისგ-ს, ამ დოკუმენტის შემუშავება სპეციალურ პედაგოგს უხდება, მიუხედავად იმისა, თავად სპეციალური პედაგოგი რა პროფესიისაა. როგორც რესპონდენტები აღნიშნავენ, ისინი ძირითადად დაწყებითი კლასის პედაგოგები არიან, თუმცა მოუმზადებიათ მათემატიკის, ისტორიის და სხვა საგნების ისგ-ები.

„საგნის მასწავლებლებთან გვაქვს წინააღმდეგობა, თვლიან, რომ რადგან ჩვენ ვართ სპეც პედაგოგები, ჩვენ გვევალება ყველაფერი.“ (სპეციალური პედაგოგი)

„ჩვენ გვაქვს უფლება ქართულსა და მათემატიკაში შევადგინოთ გეგმა, მაგრამ წინა წელს ყველა საგანში შევადგინე. განათლებით ვარ ფილოლოგი და ქიმია და ფიზიკაც მე გავაკეთე, ეროვნულ გეგმაზე დაყრდნობით.“ (სპეც.პედაგოგი)

ამ საკითხთან დაკავშირებით განსახვავებულია დირექტორების დამოკიდებულება, როგორც ისინი აღნიშნავენ, მთავარი დამაკავშირებელი რგოლი ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში არის სპეციალური პედაგოგი. დირექტორების უმრავლესობა მიიჩნევს, რომ თუ რაიმე დარღვევით ხორციელდება, ამის შესახებ თავად სპეციალურმა პედაგოგმა უნდა აცნობოს დირექციას, რათა შემდეგ დირექციამ შეძლოს რეაგირება. წინააღმდეგ შემთხვევაში დირექტორმა შესაძლოა ვერ გაიგოს, რომელი პედაგოგი წერს ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას. დირექტორთა ნაწილი მიიჩნევს, რომ ამ პრობლემაში მნიშვნელოვანი როლი თავად სპეციალურ პედაგოგებს აქვთ, რადგან მათი კვალიფიკაცია არ არის საკმარისად მაღალი, ან უბრალოდ არ იციან, როგორ უნდა მოიქცნენ ასეთ შემთხვევაში.

„სპეც მასწავლებლის დანიშნულება არის ის, რომ თუ მასწავლებელი რამეს არ აკეთებს, ეს უთხრას დირექტორს. თუ ამას არ აკეთებს, დიდი ალბათობით შესაძლოა, ამის შესახებ არც კი იცოდეს იმან, ვინც უნდა დაარეგულიროს ეს საკითხი. სპეც მასწავლებელს არ აქვს იმის კვალიფიკაცია, რომ ყველა საგანში დაწეროს ინდ გეგმა, რატო წერს თვითონ, ეს მისი ბრალია.“ (სკოლის დირექტორი)

„სკოლის დირექტორი არის ადამიანი, რომელიც პასუხისმგებელია სწავლების პროცესზე და შესაბამისად, ნებისმიერი დარღვევის შესახებ უნდა იყოს ინფორმირებული, რომ შესაბამისი ზომები მიიღოს, თუმცა ამისთვის, ვინმემ უნდა აცნობოს პრობლემის შესახებ.“ (სკოლის დირექტორი)

გარდა იმისა, რომ სპეციალური პედაგოგები გამოთქვამენ პრეტენზიას საგნის პედაგოგების მიმართ, რომ ისინი არ წერენ ინდივიდუალურ გეგმას, ასევე აღნიშნავენ იმასაც, რომ უკვე დაწერილ ისგ-ებსაც არ იყენებენ და ამის დამადასტურებლად მოჰყავთ მაგალითები, რომ საგნის პედაგოგებმა ხშირად არ იციან ინდივიდუალური გეგმის არსებობის შესახებ, ან იციან, მაგრამ არ იყენებენ.

„ჩვენთან არის მასწავლებელი, ძალიან კარგი, ძალიან ჭკვიანი და დღეს მეუბნება, სულ არ ვიცი ეგ გეგმები სადააო, არადა მარტო სტანდარტი გამომიგზავნეთო და მე გავაკეთე ეს ინდივიდუალური გეგმა და გავუგზავნე. გაკეთებული გეგმის შესახებაც არ ჰქონდა ინფორმაცია.“ (სპეციალური პედაგოგი)

რაც შეეხება სსსმ მოსწავლეების მშობლების ინფორმებულობის ხარისხს ინდივიდუალურ გეგმასთან დაკავშირებით მინიმალურია. კვლევის შედეგად აღმოჩნდა, რომ მშობლების ნაწილს საერთოდ არ აქვთ ინფორმაცია ინდივიდუალური გეგმის შედგენის პროცედურული მხარის შესახებ. მათთვის ბუნდოვანია, ვინ წერს ისგ-ს, მაშინ, როცა თავად მშობელიც აქტიურად უნდა იყოს ჩართული აღნიშნულ პროცესში. ზოგიერთ მათგანს ჰგონია, რომ ისგ-ს რაიონის მულტიდისციპლინური გუნდი წერს და ისინი აწვდიან შემდეგ სკოლას, ზოგი ამბობს, რომ სპეციალური პედაგოგი წერს, თუმცა მათი როლი, როგორც მშობლის, ამ პროცესში თავად მათივე მხრიდან მინიმალურამდეა დაყვანილი, რაც ინფორმირებულობის დაბალი მაჩვენებლით აიხსნება. ზოგადად, კვლვამ გამოავლინა, რომ მშობლები ძირითადად იღებენ ინფორმაციას, რომელიც ეხება უშუალოდ იმ შედეგებს, რომლებსაც ბავშვი აღწევს სწავლების პროცესში, დანარჩენ შემთხვევაში კი, ძირითადად, პასიური დამკვირვებლის როლი აქვთ. მათი ინფორმირებულობა იმასთან დაკავშირებით, რომ შეუძლიათ ისგ-ს შედგენაში მონაწილეობა მიიღონ, საკმაოდ დაბალია.

„მე როგორც ვიცი მულტიდისციპლინური გუნდის წევრები აძლევს მასწავლებელს. ამას წინათ ვიყავი და მანახა, წაკითხული მაქვს, მაგრამ არ მახსოვს ახლა რა წერია ზუსტად.“ (მშობელი)

„სწავლა რომ დაიწყება, მიბარებენ ხოლმე და მეუბნებიან, როგორი იქნება ახალი ინდ. გეგმა. უნდა მივიღე და გამაცნობენ.“ (მშობელი)

რაც შეეხება ექსპერტებს, მათ ისაუბრეს იმის შესახებაც, რომ ხშირ შემთხვევაში ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავება არასწორად ხდება. ყურადღება გამახვილდა იმაზე, რომ ყველაზე ნიშვნელოვანი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავების პროცესში არის გუნდური მუშაობა, რაც რესპონდენტთა აზრით, ჩვენს რეალობაში ნაკლებად ხდება. ექსპერტებმა აღნიშნეს, რომ ძირითადად

ინდივიდუალური გეგმას სკოლებში სპეც პედაგოგები წერენ, თუმცა მათთვის სრულიად გაუგებარია, როგორ უნდა დაწეროს სპეც პედაგოგმა ეს გეგმა სულ მცირე საგნის მასწავლებლისა და მშობლის გარეშე. ექსპერტები აღნიშნავენ იმასაც, რომ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა არის ძალიან მნიშვნელოვანი დოკუმენტი და სწორედ კარგი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და მისი თანმიმდევრულად განხორციელება არის საწინდარი იმისა, რომ სსსმ მოსწავლე მიიღებს განათლებას და მისთვის სკოლაში ან მასწავლებელთან გატარებული დრო ტყუილად დახარჯული არ გამოვა. თუმცა იმისთვის, რომ გეგმა იყოს კარგი, მნიშვნელოვანია მასწავლებლებისა და მშობლის ერთობლივი ძალისხმევა და მუშაობა.

„ძირითადად ამას ჰკიდებენ სპეც მასწავლებლებს, მასწავლებლები არ ერთვებიან ამ პროცესში, რაც ძალიან დიდი შეცდომა არის, ერთი არის, რომ დგება ეს გეგმა, მაგრამ მასწავლებელი არ მიყვება მას, მათ არც აქვთ გაცნობიერებული ამ დოკუმენტის მნიშვნელობა, სპეციფიკა, რომ მასწავლებელი შედის კლასში, 40 წუთში გამოდის და იქ შეიძლება იყოს სსსმ მოსწავლე, რომლისთვისაც არაფერი არ შეიცვლილა, მას ახალი არაფერი გაუგია, ანუ მასწავლებელმა ვერაფერი ვერ შეძლო ამ მოსწავლისთვის, ამ ბავშვისთვის სასწავლო პროცესი არ შემდგარა, ეს არის დიდი ტრაგედია.“ (განათლების სამინისტროს წარმომადგენელი)

3.4. რესურს ოთახი და მისი პრაქტიკული გამოყენება

კვლევის შედეგების მიხედვით რესურს ოთახი თითქმის ყველა სკოლაში არსებობს, თუმცა ზოგიერთ სკოლაში აღნიშნული სივრცე არ არის ადაპტირებული სსსმ და შშმ მოსწავლეებისთვის. სკოლის დირექტორები აღნიშნავენ, რომ მათ აქვთ სპეციალური

ოთახი გამოყოფილი, თუმცა ზოგ შემთხვევაში ეს არის უბრალოდ ოთახი, რომელშიც საჭირო ინვენტარი არ მოიპოვება. ამის მიზეზად სკოლის დირექტორები ასახელებენ იმას, რომ სკოლას არ აქვს საკმარისი ბიუჯეტი, გაარემონტოს და აღჭურვოს ტექნიკითა და სხვა საჭირო ნივთებით. თუმცა უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ რამდენიმე სკოლაში რესურს ოთახი საკმაოდ კარგად არის მოწყობილი და იქ ყველანაირი რესურსია სსსმ და შშმ მოსწავლეებისთვის.

„ჩვენი სკოლის რესურს ოთახში შეღებილია კედლები და ჩასმულია ფანჯრები, ჭერიც გავაკეთეთ. ახლა გვჭირდება გაყვანილობა, იატაკი და კარები.“ (სკოლის დირექტორი)

„კარგი რესურს ოთახი გვაქვს, ჩვენი სკოლის სპეციალურმა პედაგოგმა დაწერა პროექტი და გერმანიის საელჩომ დაგვიფინანსა. კომპიუტერი, ტელევიზორი, წიგნები, სათამაშოები, ყველაფერი გვაქვს.“ (სკოლის დირექტორი)

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ როგორც სპეციალური პედაგოგები ამბობენ, მხოლოდ ოთახი, ინვენტარის გარეშე ხელისშემშლელი ფაქტორია მუშაობის პროცესში, შესაბამისად, ყოფილა შემთხვევები, როცა თავად მათ, საკუთარი ხარჯებით შეუძენიათ სახელმძღვანელოები ან სათამაშოები, რათა რაიმე სახის ვიზუალური მასალა ჰქონოდათ ბავშვებთან სამუშაოდ. მსგავსი ფაქტის შესახებ სსსმ მოსწავლეების მშობლებიც ყვებიან. მათი აზრით, რესურს ოთახი ადაპტირებული უნდა იყოს და მორგებული მოსწავლეების საჭიროებებს, თუმცა რადგან მათ დაინახეს, რომ სკოლა არაფერს აკეთებდა ამ პრობლემის გადასაჭრელად საკუთარი ხარჯებით შეიძინეს გარკვეული ინვენტარი.

„ყოფილა შემთხვევა, რომ მე მიყიდა რაღაც წიგნები, რადგან ცარიელ ოთახში ჯდომა ბავშვისთვის მოსაწყენია.“ (სპეციალური პედაგოგი)

„რომ მივედი და ვნახე ეს ოთახი, მე თვითონ ვიყიდე რაღაც სათამაშოები, რომლებიც საჭირო იყო.“ (მშობელი)

გარდა რესურს ოთახის მოწყობისა, მნიშველოვანია ის საკითხიც, თუ როგორ ხდება სპეციალური მასწავლებლის მიერ მოსწავლის რესურს ოთახში გაყვანა. როგორც სპეციალური მასწავლებლები აღნიშნავენ, მათ აქვთ ცხრილი და ამ ცხრილის მიხედვით

ხდება ბავშვის გაყვანა რესურს ოთახში. ეს შესაძლოა მოხდეს კვირაში ორჯერ ან სამჯერ. თუმცა რამდენიმე მასწავლებელი აღნიშნავს, რომ ისინი სულაც არ არიან მომხრე, რომ მოსწავლემ დრო რესურს ოთახში გაატაროს, რადგან ინკლუზიური განათლება სწორედ ის არის, რომ ეს ბავშვები ჩართული იყვნენ საგაკვეთილო პროცესში და არა მარტო ისხდნენ ოთახში. გამოვლინდა ისიც, რომ ხშირად თავად საგნის პედაგოგები ეძახიან სპეციალურ პედაგოგებს, რომ სსსმ მოსწავლე გაიყვანოს საკვეთილიდან, რადგან ვეღარ ახერხებს მისი ქცევის რეგულირებას. თუმცა როგორც სპეციალური მასწავლებლები ამბობენ, იმდენად ნეგატიურად არიან განწყობილნი სსსმ მოსწავლის მიმართ, რომ საერთოდ არ აქცევენ მათ ყურადღებას. სპეციალური პედაგოგები მიიჩნევენ, რომ საგნის მასწავლებლებს არც მოტივაცია და არც სურვილი არ აქვთ, ასწავლონ და დაეხმარონ სსსმ მოსწავლეს და გამოსავალს იმაში ხედავენ, რომ სპეციალურ პედაგოგს ეძახიან და სთხოვენ მოსწავლის რესურს ოთახში გაყვანას. შედეგად კი სსსმ მოსწავლეები ძირითად დროს სწორედ ამ რესურს ოთახში ატარებენ.

„შეიძლება დაგეგმო და ისე გაიყვანო, შეიძლება დაუგეგმავადაც, ძირითადად გაყვანა ხდება, როცა ქცევის პრობლემა აქვს ბავშვს, საკვეთილების ბოლოსაც შეძლება, და დაგეგმილი ჯობია. დამირეკავს მე მაგალითად საგნის მასწავლებელი, რომ ჩავიდე და გავიყვანო, ან თვითონ ამოდის ბავშვი, უშვებს მასწავლებელი.“ (სპეციალური პედაგოგი)

„ადექი და გაიყვანე იმ ოთახშიო, მეუბნება ხშირად მასწავლებელი და გამყავს მეც.“ (სპეციალური პედაგოგი)

მშობლების გარკვეული ნაწილი ამბობს, რომ მათი შვილები სპეც პედაგოგს ცხრილის მიხედვით გაჰყავს რესურს-ოთახში, ზოგჯერ ამ ოთახში გაყვანა ხდება საკვეთილების დასრულების შემდეგ, რათა სპეციალური მასწავლებელი დაეხმაროს მოსწავლეს საგნობრივი მასალის დაძლევაში, თუმცა ნაწილი მშობლებისა აღნიშნავს, რომ მათი შვილი ყოველდღიურად გაჰყავს მასწავლებელს რესურს ოთახში, რაც, მათი აზრით, არ არის გამართლებული, რადგან მშობლები მიიჩნევენ, რომ მათი შვილი სკოლაში დადის და უნდა იყოს მოსწავლეებთან ერთად კლასში, ცალკე ყოფნა სახლშიც შესაძლებელია და თუ მთელი დღე მარტო უნდა იყოს, სკოლაში სიარულის აზრს ამაში მშობლების

გარკვეული ნაწილი ვერ ხედავს. აღსანიშნავია ისიც, რომ მშობლები პრეტენზიას იმაზეც გამოთქვამენ, რომ ამ ოთახში ბავშვი არ არის დატვირთული და ძირითადად მასწავლებელი ახატინებს, ან ათამაშებს, ასეთი მიდგომა კი საბოლოოდ შედეგს ვერ იძლევა და ბავშვების განვითარებაც არ ხდება.

„მე შევამჩნიე, რომ აძლევს დავალებებს: დახატე, გამოჭერი, შენ რაც გინდა, ის გააკეთე. რაც მეტ თავისუფლებას მისცემ და თავის ჭკუაზე მიუშვებს, არაფერს გააკეთებს. სპეც პედაგოგი უნდა იყოს გაკვეთილზე, სულ რესურს-ოთახში კი არ უნდა გაიყვანოს. მაგრამ საგნის მასწავლებელს არ უნდა, რომ დაესწრონ. მე კი მინდა, რომ კი არ გაიყვანოს, იქ დაეხმაროს, ბავშვებთან.“ (მშობელი)

3.5. მონიტორინგის სისტემა

კვლევამ გამოავლინა, რომ სპეციალური მასწავლებლებლების ნაწილს არასწორად აქვს გააზრებული პროცესის მონიტორინგი. სპეციალური მასწავლებლის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი მოვალეობა კი სწორედ მონიტორინგია, რათა აკონტროლოს პროცესის მიმდინარეობა, შეაფასოს და საჭიროების შემთხვევაში საგნის პედაგოგთან ერთად იმუშაოს ინდივიდუალური გეგმის შეცვლაზე, რათა ყველა მოსწავველემ შეძლოს იმ ბარიერების დაძლევა, რომელიც სასწავლო პროცესში გაჩნდება. ზოგიერთი სპეციალური პედაგოგი მიიჩნევს, რომ მათ არ აქვთ უფლება დააკვირდნენ და შეაფასონ მასწავლებლის მუშაობა, ეს მათი აზრით, კოორდინატორის მოვალეობაა, თუმცა სკოლების უმეტესობაში კოორდინატორი საერთოდ არ არსებობს, შესაბამისად, როგორც ექსპერტები ამბობენ, სპეციალური პედაგოგის ერთ-ერთი მთავარი მოვალეობა სწორედ დაკვირვებაა, მეტიც, ხშირ შემთხვევაში კოორდინატორის მოვალეობას თავად სპეციალური პედაგოგი ითავსებს.

„მე არ მაქვს მონიტორინგის უფლება. ზოგადად, სპეც მასავლებელს არ აქვს მასწავლებლის მონიტორინგის უფლება, კოორდინატორი და სპეც პედაგოგი თუა სკოლაში, მაშინ კოორდინატორი აკეთებს მონიტორინგს, მე არა.“ (სპეციალური პედაგოგი)

„კოორდინატორი შეიძლება სპეც პედაგოგიც იყოს და იგივე ვალდებულებები აქვს, შესაბამისად მსგავსი მონიტორინგის ჩატარება ყველა სპეციალური მასწავლებლის მოვალეობაა.“ (ინკლუზიური განათლების ექსპერტი)

„მონიტორინგი რას ნიშნავს, რომ უნდა დააკვირდეს პროცესს, კარგი, დავუშად, აკვირდება, მოსწავლე როგორაა ჩართული საგაკვეთილო პროცესში, მაგრამ ეს მოსწავლე მასწავლებელმა თუ არ ჩართო, მისით რას გააკეთებს? არალოგიკურია ეს მოსაზრება, რომ მოსწავლეს აკვირდება და არა მასწავლებელს.“ (განათლების საკითხების ექსპერტი)

„მონიტორინგზე ბავშვის დამარება არ ხდება, მონიტორინგზე მე მაინტერესებს მასწავლებელი რას აკეთებს.“ (ინკლუზიური განათლების ექსპერტი)

ასევე საინტერესოა ისიც, თუ როგორ მიმდინარეობს მონიტორინგის პროცესი იმ მასწავლებლებთან, რომლებიც შედიან გაკვეთილებზე და პროცესს აკვირდებიან. როგორც კვლევამ გამოავლინა, სპეციალური პედაგოგები საგნის პედაგოგებთან წინსწარ ათანხმებენ, როდის შევლენ კონკრეტულ გაკვეთილზე მონიტორინგის ჩასატარებლად. როგორც სპეციალური პედაგოგები აღნიშნავენ, კოლეგიალობა და ეთიკა მოითხოვს, რომ საგნის პედაგოგებმა იცოდნენ, როდის შედიან მასთან დასაკვირვებლად. თუმცა ამასთან დაკავშირებით განსხვავებული მოსაზრებები აქვთ სკოლის დირექტორებს. ისინი მიიჩნევენ, რომ კოლეგიალობის და თანამშრომლობის მიზანი სწორედ ის არის, რომ საქმე გაკეთდეს კარგად. თუკი მასწავლებელს ეცოდინება, როდის შედის მასთან სპეციალური პედაგოგი, ის შეიძლება მხოლოდ იმ დღისთვის მოემზადოს, ჩაატაროს კარგი გაკვეთილი და სხვა დღეებში საერთოდ არ მიაქციოს ყურადღება სსსმ მოსწავლეს, რაც დაუშვებელია.

„მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რომ შევდივართ, ეთიკურად არ შეიძლება, მოულოდნელად შევიდეთ.“ (სპეციალური მასწავლებელი)

„თვითონ სპეც მასწავლებელი ვერ გრძნობს, რამხელა პასუხისმგებლობა აქვს. სხვას რომ მონიტორინგი გაუწიო, შენ უნდა იცოდე საკითხი კარგად. თავისი ნაკლები კონპეტენციის ფონზე სპეც პედაგოგი ცდილობს სხვას გადააბრალოს, მე ასეთი შთაბეჭდილება მრჩება.“ (სკოლის დირექტორი)

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ სპეციალური პედაგოგი საჭიროების შემთხვევაში ესწრება გაკვეთილებს, რათა დაეხმაროს სსსმ მოსწავლეს და ამავდროულად საგნის პედაგოგსაც, რომ საგაკვეთილო პროცესი კარგად წარიმართოს და მოსწავლეს ჩართული იყო მასში. როგორც სსსმ მოსწავლეების მშობლები აღნიშნავენ, მსგავსი ფაქტი ან საერთოდ არ მომხდარა, ან ძალიან იშვიათად. მშობლების აზრით, კი გაკვეთილებზე სპეციალური პედაგოგი აუცილებლად უნდა ესწრებოდეს, რადგან მათი გამოცდილებიდან გამომდინარე, საგნის პედაგოგები სსსმ მოსწავლეებს ყურადღებას არ აქცევენ და არც ცდილობენ, რომ ისინი ჩართონ საგაკვეთილო პროცესში.

„სპეც პედაგოგი უნდა იყოს გაკვეთილზე, თორემ ჩემს შვილს ნამდვილად აკლია ყურადღება. საგნის მასწავლებელი კი არ აქცევს ყურადღებას და სპეც პედაგოგის მოვალეობა ზუსტად ეს არ არის? რომ დაეხმაროს ჩემს შვილს და ისიც ისევე იღებდეს გაკვეთილში მონაწილეობას, როგორც სხვები.“ (მშობელი)

„ძირითადად რესურს ოთახში გაჰყავს, გაკვეთილზე არ ესწრება ხოლმე, როგორც მე ვიცი“ (მშობელი)

ამის საპასუხოდ სპეციალური პედაგოგები აღნიშნავენ, რომ გაკვეთილზე მათი დასწრება საგნის პედაგოგებს არ სიამოვნებთ, უკმაყოფილოები არიან, როცა სხვა ესწრებათ გაკვეთილზე და მიაჩნიათ, რომ სპეციალური პედაგოგის დასწრება გაკვეთილზე მოსწავლეებს ყურადღებას უფანტავს. ასევე მოჰყავთ მაგალითები, რომ მათმა დასწრებამ გაკვეთილზე უსიამოვნება გამოიწვია. საუბრობენ იმაზეც, რომ საგნის მასწავლებლებს მონიტორინგის ფურცლების შევსებაც ეზარებათ ხოლმე და მიიჩნევენ,

რომ აღნიშნული მონიტორინგის ფურცლები არავის აინტერესებს და შესაბამისად, ვერ ხედავენ აზრს, ამაში დრო რატომ უნდა დაკარგონ.

„რომ ვკითხე მონიტორინგის ფურცლებზე, ასე მითხრა, მაგ მონიტორინგის ფურცლებს გადაყრიანო და რა აზრი აქვსო“ (სპეციალური პედაგოგი)

„სამჯერ შევედი სულ გაკვეთილზე და ვეხმარებოდი. მაგრამ ეს არ სიამოვნებს მასწავლებელს და მივხვდი და აღარ შევდივარ.“ (სპეციალური პედაგოგი)

დასწრებაზე ძალიან ცუდი რეაქცია აქვთ, ერთხელ მითხრა მასწავლებელმა, შენი შემოსვლა გაკვეთილის პროცესს მიშლის და მოსწავლეებს ყურადღება ეფანტებათო“.
(სპეციალური პედაგოგი)

3.6. სპეციალური პედაგოგების მხრიდან თვითგანვითარებაზე ზრუნვა

უნდა აღინიშნოს, რომ ექსპერტებმა ყურადღება გაამახვილეს სპეც პედაგოგების განვითარებაზე. ისინი მიიჩნევენ რომ 120 საათიანი კურსი, რომელსაც სპეც პედაგოგები გადიან, არ არის საკმარისი იმისთვის, რომ ადამიანი კარგი სპეც პედაგოგი გახდეს, თუმცა გამოითქვა განსხვავებული მოსაზრებები იმის შესახებ, თუ რა უნდა გაკეთდეს იმ ხარვეზების ამოსავლებად, რომელიც ჩნდება პროგრამის მიმდინარეობის პროცესში. განათლების სამინისტროს დამოკიდებულება ამ საკითხთან დაკავშირებით იყო ის, რომ რადგან ძირითადად სპეც პედაგოგები არიან ადამიანები, რომლებიც პროფესიით მანამდე იყვნენ რომელიმე საგნის მასწავლებლები, მათ საკმაოდ დიდი გამოცდილება აქვთ ბავშვებთან მუშაობის, ამიტომ რესპონდენტები მიიჩნევენ, რომ ამ პედაგოგებმა თავად უნდა იმუშაონ საკუთარ თავზე, თვითგანვითარებაზე. რადგან ტრენინგ-კურსი არის შესავალი კურსი, საბაზისო ინფორმაციის მიწოდება, შემდგომი

განვითარება კი მათთვის უნდა იყოს მნიშვნელოვანი, რომ დაძლიონ ის სირთულეები, რომლებიც სწავლის პროცესში გამოიკვეთება, ეს მათთვის გამოწვევა უნდა იყოს. ამიტომ ექსპერტთა ნაწილი მიიჩნევს, რომ ამ მასწავლებლებმა უნდა მოიძონ ინფორმაცია, გაეცნონ სხვა ქვეყნების გამოცდილებას, უშუალოდ კონკრეტულ სპეციალურ საჭიროებებზე მეტი უნდა გაიგონ და ა. შ.

„ტრენინგების სერია ეს არის შესავალი კურსი სპეც. პედაგოგებში. თუ გინდა, ადამიანი კარგი სპეციალისტი გახდეს, უნდა გქონდეს თვით განათლების მოტივაცია, ელემენტარულად, ინტერნეტით რაღაცა ახლის მოძიება. რაღაცა ახლის მოძიების სურვილი თუ არ გაქვს, რაიმე ტრენინგით ისწავლის რამეს? 120 საათიანი კრედიტი, რა თქმა უნდა, სრულყოფილ ცოდნას ვერ მისცემს, მთავარი არის თვითგანათლება.“
(განათლების სამინისტროს წარმომადგენელი)

„კურსი არ არის საკმარისი ერთმნიშვნელოვნად, იმიტომ რომ ინკლუზიური განათლება დგას რაღაც ფილოსოფიაზე, რომელსაც უნდა მუდმივი რეფლექსიის გაკეთება ამ პროცესში ჩართული ადამიანისგან, მუდმივი სწორ გზაზე სწორი ხედვით სიარული. ეს ის არ არის, რომ რაღაც ტრენინგზე დავისწავლეთ. ის უნდა ამუშავებდეს გონებაში და ფორმას იძენდეს.“ (განათლების სამინისტროს წარმომადგენელი)

თუმცა კვლევის შედეგად გამოვლინდა, რომ სპეციალური პედაგოგები საკუთარ თვითგანვითარებაზე ნაკლებად ზრუნავენ. ლიტერატურა, რომელიც მათ მოეპოვებათ, შემოიფარგლება მხოლოდ იმ სახელმძღვანელოებით, რომლებიც 120 საათიანი კურსის მოსმენის შემდეგ გადაეცათ. რაც შეეხება სხვა ქვეყნების გამოცდილებას, მაგალითებს, ახალ მეთოდებს, სპეციალური პედაგოგები კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე ნაკლებად ინტერესდებიან, ძირითადად ისინი მუშაობენ იმ ცოდნის საფუძველზე, რაც მათ მიიღეს 120 საათიანი კურსის მოსმენის შემდეგ, თუმცა ასევე აღსანიშნავია ისიც, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სპეციალური მასწავლებლები ნაკლებად ეცნობიან უცხოურ ლიტერატურას აღნიშნულ თემებზე, არ აქვთ ინფორმაცია სხვა ქვეყნის სწავლების მოდელებზე, მათ აღნიშნეს, რომ თავდ სპეციალური მასწავლებლები ზოგჯერ უზიარებენ ერთმანეთს გამოცდილებას, რაც თითოეული სპეციალური პედაგოგისთვის მნიშვნელოვანი ინფორმაციაა.

„ქართულ ენაზე არის მასალები, სავარჯიშოები, გაგომშობის წიგნს, მარზანოს წიგნს გავდიოდით „კიდე ჟანა კვაჭაძის წიგნს, ტრენინგებზე მოგვცეს ესენი.“ (სპეციალური პედაგოგი)

„სპეციალური პედაგოგები ერთმანეთს ვუყვებით ხოლმე, რას როგორ ვაკეთებთ და ეგეც კარგი გამოცდილებაა.“ (სპეციალური პედაგოგი)

„განვითარება მაინც ტრენინგზე ხდება, ნუ გამოცდილებასაც უზიარებენ ერთმანეთს.“ (სკოლის დირექტორი)

3.7. სპეციალური პედაგოგის დასაქმება

კვლევის პროცესში გამოიკვეთა მნიშვნელოვანი საკითხი, თუ როგორ ხდება სპეციალური პედაგოგის აყვანა სამსახურში. როგორც დირექტორები აღნიშნავენ, ვაკანსიის გამოცხადების დროს მათთვის მნიშვნელოვანია, რომ აპლიკანტს ჰქონდეს გამოცდილება ბავშვებთან მუშაობის, ანუ სასურველია, იყოს პედაგოგი ან ფსიქოლოგი, ასევე სასურველია და არა აუცილებელი, რომ მას გავლილი ჰქონდეს 120 საათიანი კურსი და გააჩნდეს ამის დამადასტურებელი სერთიფიკატი, ასევე მოთხოვნებში დირექტორები მიუთითებენ, რომ აპლიკანტი უნდა იყოს პასუხისმგებლიანი, მოტივირებული და ა.შ. შესაბამისად, არსებობს სკოლები, სადაც სპეციალურ პედაგოგებს აღნიშნული 120 საათიანი კურსიც არ აქვს გავლილი.

„გამოცდილება უნდა ჰქონდეს ბავშვებთან მუშაობის, მოტივირებული უნდა იყოს ტრენინგი თუ ექნება გავლილი უკეთესია, პროექტების წერა რომ იცოდეს კარგი იქნება.“ (სკოლის დირექტორი)

*„ძირითადი მოთხოვნა იყო სკოლაში მუშაობის გამოცდილება. 120 კრედიტიანი ტრენინგი არ აქვს გავლილი ჩემს სპეციალურ პედაგოგს. სხვა ტრენინგები მოისმინა.“
(სკოლის დირექტორი)*

როგორც ექსპერტები აღნიშნავენ, ხშირად არის შემთხვევა, როდესაც სპეციალური პედაგოგის აყვანა სკოლაში დარღვევებით ხორციელდება. იმის გამო, რომ ზოგჯერ სკოლებში არის კადრი, რომელსაც გარკვეული მიზეზების გამო შეუძმცირდა საათების რაოდენობა და შესაბამისად ანაზღაურებაც, გამოსავალი ხშირ შემთხვევაში არის სწორედ ის, რომ ამ პედაგოგმა შეითავსოს სპეციალური მასწავლებლის საქმიანობაც. ექსპერტები, რომლებსაც ამ პროცესთან უშუალო შეხება აქვთ გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ ხშირად, როდესაც დირექტორები მათ აწვდიან აპლიკანტთა უკვე გადარჩეულ სიას, მათ არ იციან, რა ნიშნით შეარჩია დირექტორმა ეს ადამიანი.

„დირექტორი არჩევს განცახადებებს და მერე მაწვდის მე და არ ვიცი, როგორ გადაარჩია ეს სია, იყო შემთხვევა, როცა აპლიკანტი, რომლის CV ძალიან მომეწონა და დიდი გამოცდილებაც ჰქონდა მუშაობის, საერთოდ არ გამოცხადდა გასაუბრებაზე, ვურეკავდი და ტელეფონიც გამორთული ჰქონდა, ასეთი ფაქტები ზოგჯერ ხდება და დასაფიქრებელია.“ (ინკლუზიური განათლების ექსპერტი)

4. დასკვნა

საბოლოოდ, კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ კვლევის ჰიპოთეზა დადასტურდა. საკვლევი ჰიპოთეზა გახლდათ შემდეგი: სპეციალური მასწავლებლების კვალიფიკაცია და მათი ინფორმირებულობის ხარისხი ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიის, სტანდარტის და კანონმდებლობის მიმართ არის დაბალი, რის გამოც ინკლუზიური განათლების პროგრამის დანერგვა პროცედურების დარღვევით ხორციელდება. რა შეიძლება იძლეოდეს ამის თქმის საფუძველს?

1. სპეციალური მასწავლებლები არ იცნობენ ელემენტარულ ტერმინოლოგიას. არის შემთხვევები, როცა ისინი სსსმ ან შშმ მოსწავლეს იხსენიებენ როგორც ინკლუზივი მოსწავლე, უნარშეზღუდული და სხვა. ასევე ტერმინებთან დაკავშირებით ბუნდოვანია ინკლუზიური განათლების მოდელებიც, რაც გამოიხატება იმაში, რომ სპეციალურ მასწავლებლებს კარგად არ ესმით, რა არის სრული, ნაწილობრივი ინკლუზია და ინტეგრირებული სწავლება, ხშირია შემთხვევები, როცა ინტეგრირებულ სწავლებაში მოიაზრებენ სიტყვა ინტეგრაციას და უკავშირებენ ტიპური და სსსმ მოსწავლეების საერთო სივრცეში სწავლებას.
2. სპეციალური პედაგოგები არ იცნობენ სპეციალური მასწავლებლის სტანდარტს. მათ უმეტესობას სტანდარტის არსებობის შესახებ ინფორმაციაც კი არ აქვს.
3. სპეციალური პედაგოგები ასევე არ იცნობენ ნორმატიულ აქტებს, რომლებიც არსებობს ქვეყანაში ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებით, მეტიც, უმეტეს შემთხვევაში მათ ჰგონიათ, რომ არსებობს კანონი ინკლუზიური განათლების შესახებ.
4. სპეციალური პედაგოგების ცოდნის ხარისხი საერთაშორისო აქტებთან დაკავშირებით ინკლუზიურ განათლებაზე არის მინიმალური, შეიძლება ითქვას, რომ ამ თემაზე მათ არანაირი ინფორმაცია არ აქვთ.

აღნიშნულიდან გამომდინარე, პედაგოგების ცოდნის დაბალი ხარისხი აღნიშნულ საკითხებთან დაკავშირებით იწვევს იმას, რომ მათ არ იციან, როგორი უნდა იყოს მათი მუშაობის სტილი, რისი უფლება აქვთ და რა მოვალეობები აკისრიათ. მათი ცოდნა

შემოიფარგლება მხოლოდ იმით, თუ რა მითითებებს მიიღებენ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში არსებული ინკლუზიური განათლების განვითარების სამმართველოდან. აღნიშნულიდან გამომდინარე, არსებული სტატუს-კვო არის ის, რომ სპეციალური პედაგოგები პროცედურების დარღვევებით ახორციელებენ მათზე დაკისრებულ მოვალეობას, კერძოდ:

1. ინდივიდუალური გეგმის შედგენა ხდება პროცედურების დარღვევით. საგნის მასწავლებლები ხშირ შემთხვევაში არ თანამშრომლობენ სპეციალურ პედაგოგებთან და არ წერენ ინდივიდუალურ გეგმას, შესაბამისად, სპეციალური პედაგოგები არ აყენებს აღნიშნულ საკითხს დირექციის წინაშე და საბოლოოდ, თავად წერს ხოლმე სხვადასხვა საგნის ინდივიდუალურ გეგმას, რაც მიზანშეწონილი არ არის, რადგან შეუძლებელია, მაგალითად სპეციალურმა პედაგოგმა, რომელიც არის განათლებით ქართული ენისა და ლიტერატურის ფილოლოგი, დაწეროს ფიზიკის ინდივიდუალური გეგმა.
2. როდესაც ინდივიდუალური გეგმის შემუშავება პროცედურების დარღვევით ხორციელდება, შემდგომ უკვე პროცესიც დარღვევებით მიმდინარეობს. საგნის მასწავლებლები ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ ინდივიდუალურ სასწავლო გეგმას და ზოგ შემთხვევაში საერთოდ არ იციან ამ გეგმის არსებობის შესახებ, შესაბამისად, არ ავსებენ მონიტორინგის ფურცლებს.
3. ზემოაღნიშნული საკითხის კიდევ ერთი განშტოება არის ისიც, რომ თავად სპეციალური პედაგოგის მხრიდან მონიტორინგის სისტემა არის ძალიან სუსტი. როგორც კვლევის შედეგებიდან ჩანს, სპეციალური პედაგოგები იშვითად ესწრებიან გაკვეთილებს, მათი მუშაობა ძირითადად რესურს-ოთახში მიმდინარეობს. საგნის პედაგოგებს კი წინასწარ უთანხმებენ დღეს, როდის შევლენ გაკვეთილზე პროცესზე მონიტორინგის განხორციელებისთვის, რითაც საშუალებას აძლევენ მათ, რომ მოემზადონ და ამას მივყავართ რისკთან, რომ საგნის პედაგოგი ინდივიდუალურ გეგმას მხოლოდ მაშინ იყენებს, როცა მას სპეციალური პედაგოგი აკვირდება.

4. მონიტორინგის სუსტი სისტემა განპირობებულია იმითაც, რომ სპეციალური პედაგოგების ნაწილმა საერთოდ არ იცის, რომ მათ მონიტორინგის განხორციელების უფლება აქვთ.

გამოყენებული ლიტერატურა

- Ben-Porath, S. (2012). Defending rights in (special) education. *Educational Theory*, 25-39.
- Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Convention against Discrimination in Education. (1960, December 14). Retrieved from United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598e.pdf>
- Dewey, J., Barnes, A. C., & Buermeyer, L. (1954). *Art and Education*. Merion: The Barnes Foundation.
- Sheena, B., Maija, H., Hasso, K., Pančocha, K., Vađurová, H., & Piret, H. (2014). The inclusion of students with special educational needs in vocational education and training: a comparative study of the changing role of SEN teachers in the European context (Finland, England, The Czech Republic and Estonia). *Socialiniai Tyrimai/Social Research, Vilnius (Lithuania): Faculty of Social Sciences, Siauliai university*, pp. 42-51.
- Sundberg Declaration on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration. (1981, November 7). Retrieved from United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization:
http://www.unesco.org/education/pdf/SUNDBE_E.PDF
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994, June 10). Retrieved from United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- ახალგაზრდა პედაგოგთა კავშირი. (2016). *ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობი პროგრამის მიმდინარეობის შეფასება და არსებული გარემოს კვლევა (ოზურგეთის მუნიციპალიტეტის სკოლების მაგალითი)*. Retrieved from ახალგაზრდა პედაგოგთა კავშირი: <http://apk.ge/?p=2670&lang=ka>
- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. (2010). *სპეციალური მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი*. Retrieved from მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი:
http://tpdc.gov.ge/uploads/pdf_documents/specialuri%20maswavleblis%20standarti.pdf
- მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი. (2016). *პედაგოგიური გზამკვლევი პროფესიული განათლების მასწავლებლებისთვის*. თბილისი: მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი.
- პაჭკორია, თ. (2011). *ინკლუზიური განათლება - ცნებები და ტერმინები*. თბილისი: საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.
- პაჭკორია, თ., ლალიძე, ა., & ჰენია, ჰ. (2012). *სმენის დარღვევის მქონე მოსწავლეების სწავლება*. თბილისი: საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.

- პაჭკორია, თ., ჭინჭარაული, თ., ლალიძე, ა., & ბაგრატიონი, მ. (2011). *ინკლუზიური განათლება - გზმკვლევი მასწავლებლებისთვის*. თბილისი: საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.
- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2005, 04 08). *საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ*. Retrieved from საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29248>
- საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. (2009). *ინკლუზიური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა*. Retrieved from საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო: http://mes.gov.ge/upload/multi/geo/1243932215_inkluzia.pdf
- საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა. (n.d.). *როჯერსის გამოცდილებაზე დაფუძნებული სწავლება*. Retrieved from საქართველოს პარლამენტის ეროვნული ბიბლიოთეკა: <http://www.nplg.gov.ge/gwdict/index.php?a=term&d=6&t=16710>
- საქართველოს სოციალურ მუშაკთა ასოციაცია. (2015). *“შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ახალგაზრდების ფორმალური განათლების სისტემაში ჩართვისა და განათლების საბაზო საფეხურის დამთავრების ბარიერებისა და მხარდაჭერი ფაქტორების კვლევა საქართველოში*. თბილისი: ჩეხეთის განვითარების სააგენტო.
- ღვინიანიძე, ლ. (2013). *შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენციის იმპლემენტაციის პრაქტიკა ევროკავშირის ქვეყნებში*. თბილისი: ადამიანის უფლებების სწავლებისა და მონიტორინგის ცენტრი.
- ჭანტურია, რ., გორგოძე, ს., & ჩხაიძე, თ. (2016). *ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა საქართველოში*. თბილისი: სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი.
- ჭინჭარაული, თ., & ჯავახიშვილი, ნ. (2013). *ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში*. თბილისი: საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.
- ხარებავა, მ., ჯავახიშვილი, ჯ., ეობალია, ნ., & ყუფუნია, ნ. (2006). *გზა ინკლუზიისკენ*. თბილისი: ნეკერი.

დანართი

Ivane Javakhishvili Tbilisi State University

Khatia Chanishvili

The Role of Special Education Teachers in the Process of
Implementation of Inclusive Education at Schools
(On the Example of Ozurgeti Municipality Schools)

Sociology

In partial fulfilment for the degree of MA in Sociology

Iago Kachkachishvili, Professor of Sociology, PhD of Sociology, Head of the MA
Program of Sociology

Tbilisi 2017

