

თედავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
განათლების მეცნიეეებათა ფაკულტეტი

ალმხედ-ვეამობთა
ხეფდექსინა ხახოსხინანი
დეხეუდი ინხეუზიუხი
ბანათდებისათვის

თბილისი 2022

სსიპ იაკობ გოგებაშვილის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

**აღზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსია ხარისხიანი ადრეული
ინკლუზიური განათლებისათვის
ავტორები:**

თამარ მიქელაძე, დავით მახაშვილი, ნინო მოდებაძე,
შორენა ძამუკაშვილი, ნინო ნახუცრიშვილი, ნინო ბასილაშვილი, ნათია
გაბაშვილი, მაკა სიდამონიძე, გივი ეფიშვილი,
ჰამლეტ რაზმაძე

**Teachers' reflection for high quality inclusive early
childhood education**

Authors:

Tamar Mikeladze, Davit Makhashvili, Nino Modebadze,
Shorena Dzamukashvili, Nino Nakhutsrishvili, Nino Basilashvili,
Natia Gabashvili, Maka Sidamonidze, Givi Ezhishvili, Hamlet Razmadze

მონოგრაფია მომზადებულია იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის
სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის
მიერ ამავე უნივერსიტეტის სამეცნიერო-კვლევითი გრანტით
დაფინანსებული პროექტის - „აღზრდელ პედაგოგთა რეფლექსია
ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლებისათვის“ - ფარგლებში.

პროექტის სამეცნიერო ხელმძღვანელი:
ასოც. პროფესორი თამარ მიქელაძე,
განათლების მეცნიერებათა დეპარტამენტის ხელმძღვანელი

რედაქტორი:
პროფესორი ნუნუ გელდიაშვილი,
რექტორის მოადგილე სამეცნიერო დარგში

რეცენზენტები:
იაგორ ბალანჩივაძე, განათლების დოქტორი
ნინო ლაბარტყავა, ფსიქოლოგიის დოქტორი



გაამიჯნაქობა
საპ შობდო

თბილისი, ჩოგაიაძის 7; მუხ.: 551 95 31 99

ISBN 978-9941-9810-5-0

შინაარსი

მკვლევართა ჯგუფი.....	12
შესავალი.....	18
I თავი. მინეჯერების როლი საბავშვო ბაღებში	
ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური გარემოს შექმნაში	23
ადრეული ინკლუზიური განათლება საქართველოში	23
საბავშვო ბაღის მენეჯერების გამოკითხვა	30
გამოკითხვის შედეგები	31
დასკვნა	40
საბავშვო ბაღის მენეჯერის პროფესიული უნარები-ჩვევები	42
II თავი. აღმზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულების	
კვლევა ინკლუზიური განათლების მიმართ	55
მეთოდოლოგია	57
კვლევის ინსტრუმენტი.....	57
კვლევის მონაწილეები.....	60
კვლევის შედეგები.....	61
კითხვარის პირველი ბლოკის შედეგები	61
კითხვარის მეორე ბლოკის შედეგები	65
კითხვარის მესამე ბლოკის შედეგები	70
კითხვარის მეოთხე ბლოკის შედეგები	75
აღმზრდელ-პედაგოგების რეკომენდაციები	79
დასკვნა	81
III თავი. აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის	
ნარატიული კვლევა	84
ნარატიული კვლევის ბუნება	85
მკვლევრის და კვლევის მონაწილის ურთიერთობა	87
ნარატიული კვლევა ადრეულ განათლებაში	89
აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატივი	92
ლალის ნარატივი	92
ლალის შეხედულებები	99
თამარის ნარატივი.....	109
თამარის შეხედულებები.....	113
სალომეს ნარატივი	119
სალომეს შეხედულებები.....	129
ელენეს ნარატივი.....	139
ელენეს შეხედულებები.....	146
ქეთის ნარატივი.....	151

ქეთის შეხედულებები.....	156
რუსუდანის ნარატივი.....	161
რუსუდანის შეხედულებები.....	164
თეას ნარატივი.....	173
თეას შეხედულებები.....	178
იზას ნარატივი	190
იზას შეხედულებები	194
ნინოს ნარატივი	205
ნინოს შეხედულებები	209
დალის ნარატივი.....	215
დალის შეხედულებები.....	219
ანას ნარატივი.....	227
ანას შეხედულებები.....	234
კვლევის შეზღუდვები.....	250
IV თავი. აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსია	252
რეფლექსიის განმარტება	252
შონის მოდელი	254
კოლბის მოდელი	255
გიბსის მოდელი.....	257
ჯონსის მოდელირებული რეფლექსია	260
როლფის მოდელი	261
ადრეული ინკლუზიური განათლების გარემო	
თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი.....	261
აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის კვლევა	263
საერთო გულითადი ატმოსფერო.....	264
ინკლუზიური სოციალური გარემო.....	269
ბავშვზე ორიენტირებული მიდგომა	273
ბავშვთან მეგობრული ფიზიკური გარემო	277
რესურსები ბავშვებისთვის	280
კომუნიკაციის შესაძლებლობა ყველასათვის	284
ოჯახთან მეგობრული გარემო.....	290
აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის თეორიული ჩარჩო.....	293
დანართი 1.....	300
რაოდენობრივი კვლევის დანართები	300
ნარატიული კვლევის ინტერვიუს შეკითხვები.....	313
ადრეული ინკლუზიური განათლების თვითრეფლექსიის	
ინსტრუმენტი	314
Summary	318

მადლიერება

ადრეული და სკოლამდელი განათლების სფეროში სამეცნიერო-კვლევითი პროექტი ყოველთვის განიხილება, როგორც ერთ-ერთი ეფექტური ინსტრუმენტი ამ სფეროს განვითარებისთვის, რადგან კარგად ორგანიზებულ და შესაბამისად განხორციელებულ კვლევას მნიშვნელოვანი გავლენა შეუძლია მოახდინოს მომავალი თაობის კეთილდღეობასა და ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარებაზე.

წარმოდგენილი პროექტის დაგეგმვაც სწორედ იდეით დაიწყო, თუმცა, რომ არა იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ხელმძღვანელობის პოზიტიური დამოკიდებულება ამ იდეისადმი, დღეს ჩვენ ვერ წარმოგიდგენდით აღნიშნულ ნაშრომს. უღრმესი მადლობა მათ ამ ნდობისა და მხარდაჭერისთვის, მადლობა იაკობ გოგებაშვილის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის რექტორს, ქალბატონ ირმა შიოშვილს, ამავე უნივერსიტეტის რექტორის მოადგილეს სამეცნიერო დარგში, ქალბატონ ნუნუ გელდიაშვილს, რომელთა უშუალო ძალისხმევითაც საკითხი დადებითად გადაწყდა, პროექტი დაფინანსდა და მოგვეცა იდეის ხორცშესხმის შესაძლებლობა.

ყოველი პროექტი საჭიროებს სათანადო რესურსს, რაზე დაყრდნობითაც შესაძლებელია კვლევის მეთოდოლოგიური საფუძვლის შექმნა თუ მისთვის საჭირო ინსტრუმენტებით აღჭურვა. ამ მხრივ განსაკუთრებით დაგვეხმარა ბრიტანელი კოლეგა ჯეიმს ბოილი, რომელმაც უფლება მოგვცა, გამოგვეყენებინა კვლევის კითხვარი (TAIS - Teacher Attitude to Inclusion Scale; Monsen, Ewing & Boyle, 2015, რაც, ცხადია, მთავარ ინსტრუმენტს წარმოადგენს კვლევისათვის. რესურსებთა დაკავშირებით აღსანიშნავია საქართველოში UNICEF-ის ორგანიზაციის მნიშვნელოვანი წვლილი სათანადო წიგნადი ფონდის შექმნისთვის - მათ მიერ განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტისთვის გადმოცემული ადრეული განათლების თანამედროვე ლიტერატურა

რა იყო ის რესურსი, რომელზე დაყრდნობითაც ჩამოყალიბდა კვლევის თეორიული საფუძვლები. მადლობა ამ ორგანიზაციას ამისთვის.

დაგეგმილი კვლევები მოიაზრებდა სკოლამდელი (ადრეული) განათლების სფეროს კონკრეტული მიმართულებით საკითხის შესწავლა-გაანალიზებას. გვსურს, გამოვხატოთ უდიდესი მადლიერება ა(ა)იპ თელავის მუნიციპალიტეტის ბაგა-ბალების მართვის სააგენტოს ხელმძღვანელის ია ლუარსაბაშვილისადმი. რომ არა ხელშეწყობა, თელავის მუნიციპალიტეტის საბავშვო ბალების მენეჯერების აქტიური ჩართვა ამ პროცესში და დიდი მხარდაჭერა, აღმზრდელ-პედაგოგთა დაინტერესება, რაც მათი, როგორც კვლევის რესპოდენტების აქტიური მონაწილეობით გამოიხატა, ცხადია, კვლევა ვერ იქნებოდა ეფექტიანი და შედეგიანი.

პროექტის ერთ-ერთ კვლევაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ჰქონდა რესპოდენტთა რაოდენობას და მრავალფეროვნებას. ამ მხრივ გამორჩეულად უნდა აღინიშნოს აკაკი წერეთლის ქუთაისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორის ნატო ქობულაძის წვლილი, რომლის ძალისხმევით მოგვეცა შესაძლებლობა, კვლევაში ჩაგვეერთო რესპოდენტები იმერეთის რეგიონიდანაც.

განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის აკადემიური პერსონალის კვლევითი უნარ-ჩვევები, შრომისმოყვარეობა, მიზანდასახულობა, გუნდურობა და ჰარმონიული ურთიერთთანამშრომლობა იყო ერთობლივი საქმიანობის წარმატების წინაპირობა. გვსურს, დიდი მადლიერება გამოვხატოთ პროექტის განხორციელებაში მონაწილე ჩვენი გუნდის თითოეული მკვლევრის მიმართ პროექტის წარმატებით განხორციელებაში შეტანილი წვლილისათვის.

გვსურს, მადლიერება გამოვხატოთ პროექტის პირდაპირ თუ ირიბად ჩართული ყველა პირის მიმართ, ვინც მოგვეცა ამ საინტერესო კვლევების ჩატარების შესაძლებლობა. სწორედ მათთან ურთიერთთანამშრომლობითა და ურთიერთმხარდაჭერით შეიქმნა პროდუქტი, რომელსაც წარმოგიდგენთ წინამდებარე მონოგრაფიის სახით.

წინასიტყვაობა

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის მიერ ამავე უნივერსიტეტის სამეცნიერო-კვლევითი გრანტის ფარგლებში მომზადებული მონოგრაფია „აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსია ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლებისათვის“ (თელავის მუნიციპალიტეტის ბაგა-ბალების მაგალითზე), საკმაოდ აქტუალურია იმდენად, რამდენადაც ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების დაწესებულებებში ჯერ კიდევ დაბალი დონეა ინკლუზიური განათლების დანერგვა-განვითარების თვალსაზრისით.

მონოგრაფიის პირველ თავში „მენეჯერის როლი საბავშვო ბაღებში ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური გარემოს შექმნაში“, გაანალიზებულია ადრეული ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა საქართველოს მაგალითზე. კვლევები მოწმობს, რომ ბაგა-ბაღები ადრეული ინკლუზიური განათლების პრინციპებს ვერ აკმაყოფილებს, რაც განაპირობებს საგანმანათლებლო პროცესებს მიღმა სსმ ბავშვების დარჩენას. აქვე ავტორების მიერ დანვრილებითაა განხილული ის საკანონმდებლო აქტები, რომლებიც დაეხმარება ბალის თანამშრომლებს ინკლუზიური სიტუაციის რეგულირებაში. მიგვაჩნია, რომ მონოგრაფიაში მკვლევრების მიერ ღრმა მეცნიერულ დონეზეა გაანალიზებული თელავის მუნიციპალიტეტის საბავშვო ბაღების მენეჯერთა გამოკითხვის შედეგები. შედეგებს თან ახლავს სათანადო დასკვნები, რაც შესაძლებლობას გვაძლევს მკვლევრებს, გავაცნობიეროთ საბავშვო ბაღებში ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განხორციელებისას არსებული საერთო პრობლემები და ის ხარვეზები, რომელიც არსებობს ამ დაწესებულებების აღმზრდელთა პროფესიულ უნარ-ჩვევებში. ამავე თავში, მონოგრაფიის ავტორები განიხილავენ საბავშვო ბალის მენეჯერთა მნიშვნელოვან პროფესიულ უნარ-ჩვევებს. აღნიშნავენ მათი როლის შესახებ ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების უზრუნველყოფაში. საბავშვო ბალის მენეჯერს უნ-

და ჰქონდეს პიროვნული და პროფესიული უნარ-ჩვევების ფართო სპექტრი, რათა უზრუნველყოს საუკეთესო მომსახურება საბავშვო ბაღებისათვის.

ნაშრომში ჩვენი ყურადღება მიიქცია თანამედროვე უცხოურ მეთოდურ წყაროებში აღწერილი საბავშვო ბაღის მენეჯერთა პასუხისმგებლობებმა/მთავარმა მახასიათებლებმა. არსებობს ათი უმნიშვნელოვანესი უნარ-ჩვევა, რომელთა ფლობაც აუცილებელია მენეჯერებისათვის, რათა უზრუნველყონ სრულყოფილი მომსახურება ბავშვებისა და მათი ოჯახებისათვის: თავდაჯერებულობა, ხედვა, რეფლექსიური პრაქტიკა, გადანყვეტილების მიღების უნარი, უკუკავშირი, მენეჯმენტის ცვლილება, ინკლუზიური პრაქტიკა, დროის მართვა, გუნდის ფორმირება, შეფასების პროცესი. მონოგრაფიის ღირსებას წარმოადგენს ის, რომ თითოეული მათგანი განხილულია ცალ-ცალკე. მოცემულია მათი დეტალური დახასიათება, რომელიც ძალიან დაეხმარება სკოლამდელი დანესებულებების მენეჯერებს მუშაობაში, კერძოდ, ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების დაწერგვა-განხორციელებაში.

მეორე თავი „აღმზრდელ - პედაგოგთა დამოკიდებულების კვლევა ინკლუზიური განათლების მიმართ“, იწყება საუბრით სკოლამდელ განათლებაში არსებულ იმ დეფიციტზე, რომელიც გამოიწვია სკოლამდელი განათლების საბაკალავრო პროგრამების ლიკვიდაციამ საქართველოს მასშტაბით. მიგვაჩნია, რომ კვლევის შედეგები მნიშვნელოვან დახმარებას გაუწევს სკოლამდელი განათლების სფეროში დასაქმებულ ნებსმიერ სპეციალისტს შემდგომ საქმიანობაში, მოქმედი კადრების პროფესიულ განვითარებასა და სკოლამდელი განათლების საბაკალავრო პროგრამის შემუშავებაში.

მონოგრაფიის მესამე თავი „აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის ნარატიული კვლევა“, იწყება იმ სავალდებულო დამოკიდებულების გაცნობით, რომელიც კვლევას ახლავს. ვფიქრობთ, აღნიშნულის გაცნობა კარგია, რადგან მკითხველი დარწმუნდება, რომ დაცულია ყველას უფლებები. „ნარატიული კვლევის ბუნებაში“ ავტორები აღნიშნავენ, რომ ამ კვლევის ფუძემდებელი არის ჯონ დიუი. სწორედ მან გამოიყენა სამგანზომილე-

ბიანი ნარატიული სტრუქტურის მიდგომა (ურთიერთქმედება, უწყვეტობა და სიტუაცია) მნიშვნელობის ასახსნელად. სამგანზომილებიანი ნარატიული სტრუქტურის ურთიერთქმედება მოიცავს გამოცდილების პიროვნულ და სოციალურ ასპექტებს. ამ ჩარჩოს გამოყენებით მკვლევარი სწავლობს ამბავს ორი მიმართულებით: მთხრობელის პირად გამოცდილებას და სხვა ადამიანებთან მის ურთიერთობას. თელაველმა მკვლევრებმა გამოიყენეს ამ მოდელის გარკვეული ასპექტები, კერძოდ: პირადი, სოციალური, ნარსული, ანმყო, სიტუაცია/ადგილი. შემდეგ ისინი დეტალურად საუბრობენ მკვლევრისა და კვლევის მონაწილის ურთიერთობაზე, რაც ადასტურებს, რომ ნარატიული კვლევა რთული და დინამიური მეთოდოლოგიაა. ავტორები აღნიშნავენ, რომ ნარატიული კვლევა ემსახურება გამოცდილების ვრცელ თხრობას ადრეული განათლების სექტორში. ნარატიული კვლევა მნიშვნელოვანი საშუალებაა ადრეულ განათლებაში სამუშაო პრაქტიკის და ეთიკის შესაფასებლად, სადაც ინტერესი, უდავოდ, მაღალია, რადგან მთავარი აქცენტი ბავშვების კეთილდღეობაა. აქვე განხილულია მისი ძლიერი მხარეები და შეზღუდვები, რომელიც ნამდვილად უნდა იცოდნენ სკოლამდელი განათლების სფეროში მომუშავე სპეციალისტებმა და მკვლევრებმა.

მესამე თავის განსაკუთრებულად ღირებული ნაწილი არის აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატივები. მართალია, სულ 11 ნარატივი არის განხილული, მაგრამ თითოეულში მოთხრობილია რამდენიმე შემთხვევა. თითოეული აღმზრდელ-პედაგოგის ნარატივს მოსდევს აღმზრდელ-პედაგოგის შეხედულებების ანალიზი, რომლებშიც წარმოდგენილია ამონარიდები ინტერვიუდან, სადაც თითოეული აღმზრდელ-პედაგოგის სურვილი, საჭიროება და გამოწვევა მკაფიოდ ჩანს.

მეოთხე თავში „ადრეული ინკლუზიური განათლების გარემოს თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი“, თავდაპირველად განხილულია რეფლექსიის მნიშვნელობა და სახეები. შემდეგ ავტორები ცალ-ცალკე განხილავენ განათლების მეცნიერებების მიმართულებებით არსებულ რეფლექსიის სხვადასხვა მოდელს (შონის, კოლბის, გიბსის, ჯონსის და სხვა), სადაც წარმოდგენილია ხარისხიანი სკოლამდელი ინკლუზიური განათლების რეფ-

ლექსიის ინსტრუმენტები. ავტორები დეტალურად საუბრობენ, თუ როგორ შეიძლება ეს ინსტრუმენტები გამოვიყენოთ ადრეულ განათლებაში. რეფლექსიის კვლევის შედეგების მიხედვით შემუშავდა აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის თეორიული ჩარჩო. ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარება მეტად რთული და მრავალმხრივი პროცესია. აღმზრდელ-პედაგოგი, პირველ რიგში, უნდა ზრუნავდეს თვითგანვითარებაზე და უსმინოს საკუთარ თავს, რაც შესაძლებელია რეფლექსიის სხვადასხვა ინსტრუმენტის საშუალებით.

მონოგრაფიის დასასრულს მოცემულია საყურადღებო რეკომენდაციები აღმზრდელ-პედაგოგებისათვის, რომლებსაც ისინი გამოიყენებენ პრაქტიკულ საქმიანობაში, რათა გააუმჯობესონ ინკლუზიური გარემო სკოლამდელ დაწესებულებებში და აღმოფხვრან არსებული ხარვეზები.

მონოგრაფიაში მოცემული დასკვნები მნიშვნელოვან დახმარებას გაუწევს სკოლამდელი დაწესებულებების მენეჯერებს მუშაობაში, კერძოდ, ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების დანერგვა-განხორციელებაში. ხელს შეუწყობს სკოლამდელი განათლების სფეროში დასაქმებულ ნებისმიერ სპეციალისტს შემდგომ საქმიანობაში, მოქმედი კადრების პროფესიულ განვითარებასა და სკოლამდელი განათლების საბაკალავრო პროგრამის შემუშავებაში.

მონოგრაფიაში მოცემული აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატივები და მათი შეხედულებების ანალიზი, რომლებშიც წარმოდგენილია ამონარიდები ინტერვიუებიდან, სადაც თითოეული აღმზრდელ-პედაგოგის სურივილი, საჭიროება, გამოწვევა მკაფიოდ ჩანს, ზრდის ნაშრომის თეორიულ და პრაქტიკულ ღირებულებას. რეფლექსიის ინსტრუმენტების ანალიზით შემუშავებულია აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის თეორიული ჩარჩო, ხოლო აღმზრდელ-პედაგოგებისათვის განკუთვნილი საინტერესო რეკომენდაციები დაეხმარება მათ პრაქტიკულ საქმიანობაში.

იაგორ ბალანჩივაძე,
განათლების დოქტორი
2022

აღნიშნული პუბლიკაციის მნიშვნელოვნება უდავოა, ვინაიდან დარგის სპეციალისტთა ნაკლებობა განაპირობებს კვლევების სიმცირეს ადრეული განათლების მიმართულებით. კვლევის შედეგები უდავოდ მნიშვნელოვანია, ვინაიდან იძლევა ინფორმაციას კონკრეტულ მუნიციპალიტეტში ხარისხის სტანდარტის ჭრილში არსებული გამოწვევების შესახებ.

კვლევის შედეგებზე დაყრდნობით ავტორებმა გამოკვეთეს რეკომენდაციები. კერძოდ, რომ მნიშვნელოვანია რეფლექსიის უნარის გასავითარებლად სტანდარტზე დაყრდნობით ინსტრუმენტის არსებობა, რეფლექსიის დროს აღმზრდელ-პედაგოგმა უნდა გამოთქვას საკუთარი შეხედულებები, ვარაუდები და მოსაზრებები კოლეგებთან (თანაშემწე, სპეც. პედაგოგი, ფსიქოლოგი, მეთოდისტი, ადმინისტრაციის წარმომადგენელი), რომლებიც გაუწევენ მხარდაჭერას და მისცემენ სწორ მიმართულებას; რეფლექსიის დროს აღმზრდელ-პედაგოგმა სხვადასხვა ეტაპზე უნდა მოახდინოს საკუთარი ემოციური მდგომარეობის იდენტიფიცირება, განსაზღვროს, რომელ ეტაპზე საჭიროებს იგი კოლეგების ან გარე სპეციალისტების მხრიდან მხარდაჭერას; მნიშვნელოვანია მუშაობის პროცესში თავისუფალი ჩანაწერების გაკეთება.

აღნიშნულ მონოგრაფიაში წარმოდგენილი კვლევის შედეგები მნიშვნელოვან წარმოდგენას ქმნის ადრეული და სკოლამდელი განათლების სფეროში არსებული სიტუაციის შესახებ. ვფიქრობთ, წარმოდგენილი დასკვნები და მიგნებები გამოკვეთავს დარგში არსებულ გამოწვევებსა და განსახორციელებელ ღონისძიებებს როგორც მიკრო, ისე მაკრო დონეზე.

ნინო ლაბარტყავა

ფსიქოლოგიის დოქტორი

2022

მკვლევართა ჯგუფი

პროექტში ჩართულ მკვლევართა გუნდს წარმოადგენს იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის აკადემიური პერსონალი

თამარ მიქელაძე - პროექტის ხელმძღვანელი, განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ასოცირებული პროფესორი, განათლების მეცნიერებათა დეპარტამენტის ხელმძღვანელი. 2014 წლიდან ხელმძღვანელობს დოქტორანტებს; მუშაობდა და ახორციელებდა კვლევებს ევროპის სხვადასხვა უნივერსიტეტში: არისტოტელეს უნივერსიტეტი (საბერძნეთი), ტურკუს უნივერსიტეტი (ფინეთი), ლატვიის სახელმწიფო უნივერსიტეტი (ლატვია); არის ლატვიის სახელმწიფო კვლევითი-სამეცნიერო სტიპენდიის გამარჯვებული; საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენციისა და ჟურნალის „განათლება, კვლევა, პრაქტიკა“ საორგანიზაციო კომიტეტისა და სარედაქციო საბჭოს წევრი; აქვს ადგილობრივი და საერთაშორისო საგანმანათლებლო პროექტების (TEMPUS Sutoma) წარმართვის გამოცდილება; მისი ინტერესის თემებია ინოვაციური სწავლება/სწავლა, ზრდასრულთა განათლება, ზრდასრულთა ენის შესწავლა, ინგლისური ენის სწავლება და ა.შ.

დავით მახაშვილი - განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის პროფესორი პედაგოგიკის მიმართულებით და ამავდროულად ფაკულტეტის დეკანი. პროფესორი დავით მახაშვილი არის განათლების მეცნიერებათა აკადემიის წევრი. აქვს ადმინისტრირების დიდი გამოცდილება, წლების მანძილზე მუშაობდა კათედრის გამგედ, დეკანად, უნივერსიტეტის პრორექტორად. ფაკულტეტზე კითხულობს ლექციებს სწავლების სხვადასხვა საფეხურზე, მონაწილეობს რესპუბლიკურ და საერთაშორისო კონფერენციებში, ატარებს კვლევებს. გამოქვეყნებული აქვს 65 სამეცნიერო

ნაშრომი. სხვადასხვა დროს წარმატებით მონაწილეობდა და ახლაც მონაწილეობს სხვადასხვა პროექტში. მისი ხელმძღვანელობით 3-მმა დოქტორანტიმა წარმატებით დაიცვა სადოქტორო დისერტაცია. პროფესორი დავით მახაშვილი არის ფაკულტეტზე საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენციის „განათლება, კვლევა, პრაქტიკა,“ დამფუძნებელი.

ნინო ნახუცრიშვილი - განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის პროფესორი; მისი მეცნიერული კვლევის სფეროა ზოგადად განათლების სისტემის, თუ ზოგად საგანმანათლებლო სკოლაში მათემატიკის სწავლების აქტუალური საკითხები და მათი გაუმჯობესება, პედაგოგიური ინოვაციების დანერგვა სწავლებაში. იგი არის 50-ზე მეტი სამეცნიერო ნაშრომის ავტორი; ფაკულტეტზე მოქმედი მასწავლებლის მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამების ხელმძღვანელი; უმაღლესი განათლების სხვადასხვა მიმართულების დარგობრივი საბჭოს წევრი, დარგობრივი მახასიათებლის შემმუშავებელი ჯგუფის წევრი; განათლების მიმართულების უმაღლესი განათლების დარგობრივი საბჭოსთან არსებული ადრეული (სკოლამდელი) განათლების სამუშაო ჯგუფის წევრი, განათლების მიმართულების უმაღლესი განათლების დარგობრივი საბჭოსთან არსებული „სკოლამდელი განათლების“ დარგობრივი მახასიათებლის შემმუშავებელი ჯგუფის წევრი; როგორც ადრეული და სკოლამდელი განათლების საბაკალავრო პროგრამების შემმუშავებელი ჯგუფის წევრი, ნახუცრიშვილი აქტიურად მონაწილეობდა UNICEF-ის და ესტონეთის მთავრობის ეგიდით გამართულ არაერთ სამუშაო სემინარზე. ნ. ნახუცრიშვილი არის საერთაშორისო პროექტის: USAID საბაზისო განათლების პროგრამის მენეჯერი კახეთის რეგიონში და ტრენერი; ასევე, საერთაშორისო პროექტის „ინოვაციები კურიკულუმში სოციალ-

ური ჩართულობის მხარდასაჭერად (CISI)„ მკვლევარი. პროფესიული საქმიანობაში შეტანილი წვლილისათვის ნინო ნახუცრიშვილი დაჯილდოებულია ღირსების ორდენით.

ნინო მოდებაძე - განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის პროფესორი პედაგოგიკის მიმართულებით, უნივერსიტეტის საგანმანათლებლო პროგრამების კოორდინატორი; საგანმანათლებლო პროგრამების ავტორი პროფესიულ, საბაკალავრო, სამაგისტრო და სადოქტორო დონეებზე; ატარებს კვლევებს და სხვადასხვა წლებში წარმატებით მონაწილეობდა და ახლაც მონაწილეობს ევროკავშირის მიერ დაფინანსებულ Tempus, Erasmus -ისა და Erasmus + -ის პროექტებში: „CASEDE, „სტუდენტთა კარიერული ცენტრების შექმნა საქართველოში - პროგრამული ექსპერტი, „შიდა ხარისხის უზრუნველყოფის სისტემის განვითარება თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტში“-საგრანტო ჯგუფის ოფისერი; Erasmus+ პროგრამის აკადემიური პერსონალის გაცვლითი პროგრამით, კითხულობდა ლექციების კურსს ტუმას (იტალია) უნივერსიტეტში, Erasmus+ პროექტის ESTA - „Educating Science Teachers for All კოორდინატორი, Erasmus+ პროექტის CISI - „Curriculum Innovation for Social Inclusion (CISI) მასწავლებელი-მკვლევარი; პროფესორი ნ. მოდებაძე არის საქართველოს ხარისხის განვითარების ეროვნული ცენტრის განათლების მიმართულების დარგობრივი საბჭოს წევრი. მისი ხელმძღვანელობით 7-მა დოქტორანტმა წარმატებით დაიცვა სადოქტორო დისერტაცია: ამჟამად არის საქართველოს უნივერსიტეტებში USAID-ისა და UNICEF -ის მიერ დაფინანსებული პროექტების განმახორციელებელი გუნდის აქტიური წევრი, ტრენერი და ქოუჩი.

შორენა ძამუჯაშვილი - განათლების მეცნიერებათა ფაკულტე-

ტის ასოცირებულ პროფესორი; აქვს 13 წლიანი გამოცდილება სასწავლო და სამეცნიერო-კვლევით მუშაობაში. მისი ინტერესის და საქმიანობის სამეცნიერო სფეროა განათლება (ინკლუზიური განათლება, სკოლამდელი განათლება); არის საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს მიერ ორგანიზებული პროექტის „ინკლუზიური განათლების განვითარება საქართველოს 9 რეგიონის საჯარო სკოლებში“ სამუშაო ჯგუფის წევრი; სკოლამდელი განათლების მასწავლებლის საბაკალავრო პროგრამის თანახემძღვანელი; 2015 წლიდან განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა და გაეროს ბავშვთა ფონდის თანამშრომლობის ფარგლებში დაგეგმილი სასკოლო მზაობის პროგრამის ტრენერი; ასევე 2020 წლიდან მასწავლებელთა სახლის აღმზრდელ-პედაგოგთა პროფესიული განვითარების ტრენინგ-მოდულის განმხორციელებელი ტრენერი; სტუდენტთა საბაკალავრო ნაშრომების ხელმძღვანელი; 25-ზე მეტი სამეცნიერო პუბლიკაციის ავტორი.

ნათია გაბაშვილი - განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ასოცირებული პროფესორი, განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურის ხელმძღვანელი; ჩართულია ფაკულტეტის საგანმანათლებლო პროგრამების ავტორიზაციისა და აკრედიტაციის პროცესებში; აქვს 13 წლიანი სამეცნიერო-პედაგოგიური გამოცდილება, გამოქვეყნებული აქვს 30-მდე სამეცნიერო სტატია, მონაწილეობს ადგილობრივ და საერთაშორისო სამეცნიერო ფორუმებსა და კონფერენციებში. მისი ინტერესის და სამუშაო სფეროა ინგლისური ენის სწავლების მეთოდოლოგია. წლების გამავლობაში, როგორც ინგლისური ენის სწავლების მეთოდისტი, აფასებდა სტუდენტების პრაქტიკას სკოლებში, ხელმძღვანელობდა მათ საბაკალავრო/სამაგისტრო ნამუშევრებს.

ნინო ბასილაშვილი - განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ასოცირებული პროფესორი ფსიქოლოგიის მიმართულებით, განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ხარისხის უზრუნველყოფის სამსახურის ხელმძღვანელი (2007-2021 წლებში); აქვს 29 წლიანი სამეცნიერო-პედაგოგიური გამოცდილება; გამოქვეყნებული აქვს 45-ზე მეტი სამეცნიერო ნაშრომი. საერთაშორისო სამეცნიერო კონფერენციის „განათლება, კვლევა, პრაქტიკა“ სარედაქციო კოლეგიის წევრი; ინტერდისციპლინარული განათლების დარგობრივი საბჭოს წევრი. საბაკალავრო, სამაგისტრო და სადოქტორო ნაშრომების ხელმძღვანელი. საერთაშორისო პროექტების მონაწილე; საერთაშორისო პროექტის ფარგლებში შექმნილი სახელმძღვანელოს „სტრესის დაძლევის ფსიქოლოგიური მექანიზმები“ - თანაავტორი.

ჰამლეტ რაზმაძე - განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ასოცირებული პროფესორი სპორტის მიმართულებით.

გივი ეჟიშვილი - პედაგოგიურ მეცნიერებათა დოქტორი, განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ასისტენტი-პროფესორი პედაგოგიკის მიმართულებით. აქვს 30 წლიანი სამუშაო გამოცდილება პედაგოგიკის დარგში. წლების მანძილზე მუშაობდა თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ადმინისტრაციის ხელმძღვანელის მოადგილედ, თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის სამხედრო მომზადებისა და ფიზიკური აღზრდის კათედრის გამგის მოადგილედ, თელავის სახელმწიფო პედაგოგიური ინსტიტუტის სამხედრო კათედრის მასწავლებლად; აქტიურად მონაწილეობს ადგილობრივ და საერთაშორისო კონფერენციებში; გამოქვეყნებული აქვს 30 სამეცნიერო სტატია.

მაკა სიღამონიძე - იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ასისტენტი ქართული ენის მიმართუ-

ლებით; საქართველოს ოთხი უნივერსიტეტის (თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, თბილისის ივანე ჯავახიშვილის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი, ბათუმის შოთა რუსთაველის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტი და აკაკი წერეთლის სახელმწიფო უნივერსიტეტი) ერთობლივი სადოქტორო საგანმანათლებლო პროგრამის: „განათლების მეცნიერებები“ დოქტორანტი. მისი კვლევის მიმართულებაა: „წერიტი უნარების განვითარება დასწავლის უნარის დარღვევის მქონე მოსწავლეთათვის დაწყებითი სკოლის ზედა საფეხურზე (მე-5 - მე-6 კლასები)“.

შესავალი

საქართველოში, კვლევების თანახმად (UNICEF 2020), ადრეულ განათლებაში მონაწილეობის მაჩვენებელი მკვეთრად გაუმჯობესდა, თუმცა სკოლამდელ განათლებაში ამ პროცესს არ გააჩნია მოსალოდნელი გავლენა ბავშვის განვითარებაზე. კახეთის რეგიონში კვლავ გამოწვევად რჩება აღმზრდელ-პედაგოგებისა და მენეჯერების უმრავლესობისათვის წინარე განათლების არქონა სკოლამდელ განათლებაში. რაც შეეხება ინკლუზიური განათლების დანერგვა-განვითარებას, განსაკუთრებით დაბალია ცოდნა და კომპეტენციები არახელსაყრელი მდგომარეობისა და განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ბავშვების ინკლუზიის საკითხებთან დაკავშირებით; ბარიერებია აგრეთვე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა ინკლუზიისათვის: ადაპტირებული ინფრასტრუქტურის ნაკლებობა, ჯგუფებში ბავშვების სიმრავლე და აღმზრდელთა დაბალი კომპეტენციები (UNICEF 2018).

კახეთის რეგიონის საჭიროებიდან გამომდინარე, 2021 წელს, თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის დაფინანსებით, განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტზე დაიწყო სამეცნიერო-კვლევითი პროექტი „აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსია ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლებისათვის (თელავის მუნიციპალიტეტის ბაგა-ბაღების აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის მაგალითზე)“. პროექტის ფარგლებში ჩატარდა ოთხი კვლევა.

მონოგრაფიაში წარმოდგენილია ოთხივე კვლევის შედეგები ადრეული განათლების მიმართულებით. მათი მთავარი თემებია ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების ხელმისაწვდომობა საბავშვო ბაღებში და აღმზრდელ-პედაგოგის როლი ინკლუზიური განათლების უზრუნველყოფაში. კვლევები სხვადასხვა მეთოდოლოგიას დაეფუძნა, რათა მომხდარიყო საკითხის მრავალმხრივ განხილვა და განსხვავებული სახის მონაცემების მოძიება.

პირველი კვლევა რაოდენობრივი კვლევის დიზაინს დაეყრდნო და საბავშვო ბალების მენეჯერების გამოკითხვას ითვალისწინებდა. კვლევის მიზანი იყო, დაედგინა, როგორ აფასებენ მენეჯერები საბავშვო ბალებში ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განხორციელებას. გამოკითხვა თელავის მუნიციპალიტეტების საბავშვო ბალების 24 მენეჯერი. შედეგებმა გამოკვეთა რიგი საკითხები, რომლებიც დამატებით კვლევას საჭიროებს. მენეჯერთა პასუხების საკმაოდ მაღალი პროცენტით (25%) დასტურდება, რომ საბავშვო ბაღი სრულიად არ უწყობს ხელს მშობლების ჩართულობას, რაც ერთგვარ გაკვირვებას იწვევს. კვლევის მონაწილეთა მცირე რაოდენობა კი, მშობლებთან ურთიერთობის თვალსაზრისით, საუბრობს მხოლოდ ღია კარის დღეზე, მშობლები საბავშვო ბაღის გარემოს, დამკვიდრებულ წესებსა და ტრადიციებს ეცნობიან წინასწარ. საბავშვო ბალების უმრავლესობას არ გააჩნია ერთიანი ძალისხმევით შემუშავებული ადრეული ინკლუზიური განათლების სტრატეგია და, ამასთან ერთად, თანამშრომელთა პროფესიული ზრდისა და განვითარების მუდმივმოქმედი გეგმა, რაც გვაფიქრებინებს, რომ არა აქვთ გათავისებულებული საკანონმდებლო და მარეგულირებელი დოკუმენტებით გათვალისწინებული მოთხოვნები. პირველი ნაბიჯი, რაც შეიძლება იყოს ამ შედეგებიდან გამომდინარე, ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარების მიმართულებით მენეჯერთა გადამზადება და ცნობიერების ამაღლებაა იმ მოთხოვნების და ვალდებულების შესახებ, რასაც უყენებთ კანონი ადრეული განათლების შესახებ და განუსაზღვრავთ ხარისხის სტანდარტი.

მეორე კვლევა გაცილებით მასშტაბურია და ინკლუზიური განათლების მიმართ აღმზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულების კვლევას მოიაზრებდა. კვლევის ფარგლებში გლასგოს სტრათქლაიდის კვლევითი უნივერსიტეტის პროფესორთა გუნდმა პროექტში ჩართულ მკვლევარებს გაუზიარა ინკლუზიური განათლების მიმართ პედაგოგთა დამოკიდებულების გამზომი მრავალინდიკატორიანი კვლევის ინსტრუმენტი, რომლის ადაპტირებაც მოხდა სკოლამდელ საფეხურთან შესაბამისობაში.

გამოიკითხა 115 აღმზრდელ-პედაგოგი კახეთისა და იმერეთის რეგიონებში. ინკლუზიური განათლების მიმართ აღმზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულების კვლევამ ნათლად დაგვანახვა სკოლამდელ საგანმანათლებლო სისტემაში არსებული მიღწევები და გამოწვევები; ჯერჯერობით კვლავ პრობლემად რჩება აღმზრდელ-პედაგოგთა პროფესიული კომპეტენციები და სპეციალური პედაგოგის განსაკუთრებული საჭიროება საბავშვო ბაღებში. ამ საკითხის გადანყვევით, ერთი მხრივ, გაუმჯობესდება სსმ ბავშვებთან მუშაობა, რადგან ეს სპეციალური პედაგოგის კომპეტენციაა და, ცხადია, ის პროფესიულად გადაჭრის ყველა საკითხს, მეორე მხრივ კი, მათი შესვლით საბავშვო ბაღებში მკვეთრად შემცირდება აღმზრდელ-პედაგოგთა შფოთვა, რასაც ისინი განიცდიან სსმ ბავშვებთან მუშაობისას სპეციალური პედაგოგის გარეშე. ასევე, კვლავ გამოწვევად რჩება სხვადასხვა სიმძიმის დარღვევის სსმ ბავშვის მიმართ აღმზრდელ-პედაგოგების მიმღებლობა, სსმ ბავშვებთან მუშაობის მიმართ ჩანს გარკვეული თავშეკავება. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ დარღვევის სიმძიმის ზრდასთან ერთად, მცირდება პოზიტიური დამოკიდებულება მიმღებლობის და მუშაობის მიმართ, რადგან, ერთი მხრივ, აღმზრდელ-პედაგოგებს სსმ ბავშვებთან მუშაობა დისკომფორტს უქმნის, ხოლო, მეორე მხრივ, დაბალი კომპეტენციის გამო არ შეუძლიათ სიტუაციების მართვა, აქტივობების დაგეგმვა და სსმ ბავშვის ხარისხიანი ინკლუზია ჯგუფში. ამიტომ, მიუხედავად რიგი გამოწვევებისა, არსებითად მნიშვნელოვანია აღმზრდელ-პედაგოგთა მოქმედი კადრის პროფესიული განვითარება ამ მიმართულებით, კვალიფიკაციის ასამაღლებელი კურსებისა და ტრენინგების ხშირი ჩატარება მათთვის. საჭიროა ასევე სპეციალური პედაგოგების ჩართვა სკოლამდელ სააღმზრდელ პროცესებში. მიუხედავად არსებული გამოწვევებისა, კვლევის ანგარიში შეგვიძლია გამოვიყენოთ საბავშვო ბაღების მოქმედი კადრის პროფესიული განვითარების აქტივობების დაგეგმვისთვის და ასევე ადრეული და სკოლამდელი განათლების საბაკალავრო პროგრამის შემუშავებისას პროფესიული კომპეტენციის მოდულების მომზადებაში. სამომავლოდ

კი, კვლევის ინსტრუმენტის დასახვეწად, შესაძლებელია გამოყენებული იყოს, როგორც შედარებითი კვლევა და ინდიკატორი გარკვეული ცვლადების შესამოწმებლად.

მესამე კვლევა ყველაზე მოცულობითია, რადგან მოიცავს 11 აღმზრდელ-პედაგოგის ნარატივს სსმ ბავშვებთან მუშაობის გამოცდილების შესახებ. ამ კვლევის მიზანი იყო აღმზრდელ-პედაგოგთა აზროვნების და ქცევის თავისებურებების წარმოჩენა სსმ ბავშვებთან მუშაობისას. თითოეული ნარატიული თხრობა შეიცავს სსმ ბავშვთან მუშაობის ერთზე მეტ შემთხვევას, რომელსაც მოსდევს თხრობაში მთავარი თემების ანალიზი. ეს კვლევა მოიცავს ასეთ 29 შემთხვევას, სადაც ნათლადაა წარმოჩენილი აღმზრდელ-პედაგოგთა პროფესიული განვითარება, კომპეტენცია, მეთოდოლოგია, სსმ ბავშვებთან მუშაობის სტრატეგიები, მშობლებთან თანამშრომლობა და ა.შ. აღნიშნული მასალა ავთენტურია, სადაც მკაფიოდ ისმის აღმზრდელ-პედაგოგის „ხმა“. შესაბამისად, ეს შემთხვევები სასწავლო პროგრამების ღირებულებას რესურსია მომავალი აღმზრდელ-პედაგოგთა მომზადებისთვის.

მეოთხე თავში განხილულია რეფლექსიის მოდელები განათლებაში და ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების რეფლექსიის ინსტრუმენტი, რომლის ადაპტირებული ვერსიით გამოიკითხა 11 აღმზრდელ-პედაგოგი. კვლევის მიზანი იყო აგველწერა რესპოდენტების ხედვა: როგორ აღიქვამენ ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების პროცესებს და გაუმჯობესების რა გზებს ხედავენ. მესამე და მეოთხე თავში განხილული მასალის საფუძველზე, შემუშავდა აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის თეორიული ჩარჩო-მოდელი და რეკომენდაციები აღმზრდელ-პედაგოგებისთვის.

აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატიული ინტერვიუების შესწავლისას გამოიკვეთა სსმ ბავშვთან მუშაობის პროცესის საფეხურები აღმზრდელ-პედაგოგის რეტროსპექტულ ხედვაში. გიბსის (1988) რეფლექსიის მოდელის მისადაგებით მივიღეთ შემდეგი საფეხურები: აღწერა (რა მოხდა?) ემოციური მდგომარეობა (რას გრძნობდი?) შეფასება, ანალიზი და დასკვნა. გიბსის რეფ-

ლექსიის მოდელში საბოლოო ეტაპი სამომავლო ქმედებების დაგეგმვას ეხება. ჩვენი კვლევის ერთ-ერთ მიგნებად შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის მეექვსე საფეხური არ გამოიკვეთა, სამომავლო გეგმა/მოქმედება არ გააჩნია.

აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატიული რეფლექსიის თემატური ანალიზის გარდა, გამოიკვეთა სსმ ბავშვთან მუშაობის საკვანძო ეტაპები: პასიური დაკვირვება → ინფორმაციის ძიება → მოქმედებების განსაზღვრა და მომზადება → მოქმედება/მცდელობა → დაკვირვება/შედეგების ძიება → მოქმედების შენარჩუნება → საბოლოო შედეგი.

როგორც ჩვენ მიერ შემუშავებული რეფლექსიის თეორიული ჩარჩო ცხადყოფს, ყველა ეტაპი მჭიდრო კავშირშია წინა საფეხურთან და თითოეული საფეხური მოითხოვს აღმზრდელ-პედაგოგის მაღალპედაგოგიური უნარების და კომპეტენციების ფლობას. თუ რომელიმე ეტაპზე არასწორი ვარაუდები და დასკვნები შემუშავდება, ეს გავლენას მოახდენს პროცესების ჯაჭვში შემდგომ ეტაპებზე.

ამრიგად, ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარება მეტად რთული და მრავალმხრივი პროცესია. აღმზრდელ-პედაგოგის როლი, უდავოდ, გადამწყვეტია, როგორც აღსაზრდელისათვის ყოველმხრივ ხელშემწყობი ფიზიკური და სასწავლო გარემოს შექმნაში, ასევე, კოლეგებისა და მშობლებისთვის. აღმზრდელ-პედაგოგი, პირველ რიგში, უნდა ზრუნავდეს თვითგანვითარებაზე და უსმინოს საკუთარ თავს, ეს კი შესაძლებელია რეფლექსიის სხვადასხვა ინსტრუმენტის საშუალებით.

I თავი.

მენეჯერების როლი საბავშვო ბაღებში ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური გარემოს შექმნაში

მონოგრაფიის პირველ თავში მიმოხილულია საბავშვო ბაღების მენეჯერთა მნიშვნელოვანი პროფესიული უნარ-ჩვევები, მათი როლი ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების უზრუნველსაყოფად და ადრეული ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა საქართველოს მაგალითზე; წარმოდგენილია აგრეთვე თანამედროვე უცხოურ მეთოდურ წყაროებში აღწერილი საბავშვო ბაღების მენეჯერთა პასუხისგებლობები/მთავარი მახასიათებლები და თელავის მუნიციპალიტეტის საბავშვო ბაღების მენეჯერთა გამოკითხვის შედეგები.

ადრეული ინკლუზიური განათლება საქართველოში

ყველა ბავშვის უფლება განათლებაზე სულ უფრო და უფრო აღიარებულია საერთაშორისო და ეროვნულ დონეზე. სოციალური სამართლიანობის იდეებით გამსჭვალულმა ევროპის ბევრმა ქვეყანამ შეიმუშავა პოლიტიკა და პრაქტიკა ინკლუზიური განათლების ხელშესაწყობად (ბავშვთა უფლებების კონვენცია (გაერო, 1989) და სალამანკას დეკლარაცია (UNESCO, 1994).

ინკლუზიური განათლება, მარტივად რომ ვთქვათ, ეს არის ხარისხიანი განათლების მიწოდების პრაქტიკა, სისტემა, როდესაც დაბრკოლებების გარეშე შეუძლია ინდივიდს განათლების მიღება თანატოლებთან ერთად. ინკლუზიური გარემო, რომელიც სამართლიანი და თანაბარი შესაძლებლობის უზრუნველმყოფია, ქმნის ბედნიერ და ჯანსაღ მომავალს. ამ გარემოში თითოეულ ბავშვს შესაძლებლობა აქვს, სრულფასოვნად და თანაბრად ჩაერთოს და მონაწილეობა მიიღოს ადრეული და სკოლამდელი განათლების პროგრამებში: „ხარისხიანი ადრეული განათლება თანაბრად უზრუნველყოფს საგანმანათლებლო პროცესში ჩართული თითოეული ბავშვის მაქსიმალური

პოტენციალის განვითარებას მისი ქეშმარიტი ინტერესის დაცვის ფარგლებში, უზრუნველყოფს თითოეული მათგანის თანაბარ ჩართულობას მისი ინდივიდუალური თავისებურებების, საჭიროებების, შესაძლებლობების, ინტერესების გათვალისწინებით, ეთნიკური წარმომავლობის, ასევე, რელიგიური მიკუთვნებულობის, სოციალური მდგომარეობიდან გამომდინარე საგანმანათლებლო საჭიროებების გამოვლენით, პატივისცემით და უზრუნველყოფით“ (ბარქაია,2019). ხარისხიანი განათლება, თავისთავად, გულისხმობს განათლების ინკლუზიურობასაც.

ჯანელიძე (2015) სტატიაში „ადრეული განათლების მნიშვნელობა მომავალი წარმატებისათვის“, ყურადღებას ამახვილებს ადრეული განათლების მნიშვნელობაზე და განიხილავს სკოლამდელ ასაკს, როგორც კრიტიკულ პერიოდს კოგნიტური, ემოციური, მეტყველებისა და სოციალური განვითარებისთვის. იგი ასევე გვთავაზობს ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის წევრი ქვეყნების მიერ ჩამოყალიბებულ სტანდარტებს, რომელთა დაკმაყოფილება ქვეყნების მიერ სკოლამდელი განათლების ხარისხისა და ხელმისაწვდომობის სტატუსის ინდიკატორადაა მიჩნეული.

თუმცა, ბოლო კვლევებმა (სკოლამდელი განათლების ხარისხის კვლევა. 2018. გაეროს ბავშვთა ფონდი (UNICEF), რომლებიც საქართველოში ჩატარდა და ეფუძნება სკოლამდელი განათლების ხარისხის ანალიზს შემდეგი მიმართულებებით: ხელმისაწვდომობა, პერსონალი, კურიკულუმი (საგანმანათლებლო პროგრამა), მონიტორინგი და მართვა, არც თუ ისე სახარბიელო შედეგები აჩვენა. „სკოლამდელი დაწესებულებები მნიშვნელოვანი პრობლემის წინაშე დგას, ვინაიდან პერსონალის დიდ ნაწილს არა აქვს კვალიფიკაცია, ან აქვს ისეთი კვალიფიკაცია, რომელიც ბავშვთა ადრეულ აღზრდასა და განათლებას არ უკავშირდება, დირექტორთა 50% კი არ ფლობს ბავშვთა ადრეულ აღზრდასა და განათლებასთან დაკავშირებულ განათლებას“. რაც შეეხება ინკლუზიური განათლების დანერგვა-განვითარების საკითხს, კვლევის ანგარიშში ნათქვამია, რომ „განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ბავშვების სკოლამდელ დაწესე-

ბულებებში ჩარიცხვის შემთხვევაში, საბავშვო ბაღში სრული ინკლუზიისა და მონაწილეობის თვალსაზრისით, მნიშვნელოვან გამოწვევებს აწყდებიან;“ დაბალია ცოდნა და კომპეტენციები არახელსაყრელი მდგომარეობისა და განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ბავშვების ინკლუზიის საკითხებთან მიმართებაში“; ანგარიშში მითითებულია ასევე, თუ როგორი ბარიერებია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა ინკლუზიისთვის: ადაპტირებული ინფრასტრუქტურის ნაკლებობა, ჯგუფებში ბავშვების სიმრავლე და აღმზრდელთა დაბალი კომპეტენციები.

კვლევები მოწმობს, რომ ბაგა-ბაღები ადრეული ინკლუზიური განათლების პრინციპებს ვერ აკმაყოფილებს, რაც განაპირობებს საგანმანათლებლო პროცესებს მიღმა სსმ ბავშვების დარჩენას. როგორია მოთხოვნები, რომელსაც უნდა აკმაყოფილებდეს ბაგა-ბაღები ადრეული ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების დანერგვა-განვითარების თვალსაზრისით?

ამ კითხვაზე პასუხის გასაცემად გავეცნოთ, რა გვაქვს საკანონმდებლო და მარეგულირებელ დოკუმენტებში განსაზღვრული სსმ ბავშვების განათლებასთან მიმართებით და გავავლოთ პარალელი სინამდვილესთან. კანონში ადრეული და სკოლამდელი განათლების შესახებ (2016), ინკლუზიური ადრეული და სკოლამდელი აღზრდა და განათლება (მუხლი 23), ნათქვამია, რომ დანესებულება უნდა უზრუნველყოფდეს ინკლუზიური განათლების მიწოდებას ბავშვებისთვის, მიუხედავად მათი ფიზიკური, შემეცნებითი, სენსორული, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური, გენდერული თუ სხვა მახასიათებლებისა; ხოლო მუხლში 17. დანესებულების უფლებები და ვალდებულებები ბავშვებთან და მათ მშობლებთან/ კანონიერ წარმომადგენლებთან მიმართებით, დანესებულებას განუსაზღვრავს კანონი, სტანდარტების შესაბამისად შეიმუშავოს დანესებულების ინკლუზიური განათლების სტარტეგია; მუნიციპალიტეტის დონეზე კი ავალდებულებს თანაბრად ხელმისაწვდომი და ინკლუზიური სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მიწოდების უზრუნველყოფას.

„ადრეული და სკოლამდელი საგანმანათლებლო დანესებუ-

ლება, ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების განვითარებისას, სამ ძირითად პრინციპს უნდა აკმაყოფილებდეს, ესენია: ხელმისაწვდომობა, ჩართულობა და მხარდაჭერა:

- მრავალფეროვანი სასწავლო გარემო ხელმისაწვდომი უნდა იყოს ყველა ბავშვისათვის (ხელმისაწვდომობის უზრუნველსაყოფად უნივერსალური დიზაინის პრინციპების გამოყენებას ითვალისწინებს);
- ზოგიერთ ბავშვს სჭირდება გარემოსა და აქტივობების ინდივიდუალურად მორგება იმისათვის, რომ სრულად იყოს ჩართული თამაშსა და აქტივობებში, თანატოლებთან და უფროსებთან ერთად;
- სისტემა უნდა იყოს მხარდამჭერი და პასუხობდეს ბავშვის, ოჯახის, აღმზრდელის, ბაღში მომუშავე სპეციალისტებისა თუ ადმინისტრაციის ძალისხმევას ინკლუზიური გარემოს შესაქმნელად“ (ცინცაძე, ნ., დოლიძე ხ., მორანი ა.მ., 2019).

ფიზიკურმა გარემომ, რომელიც მდიდარი უნდა იყოს მრავალფეროვანი საგანმანათლებლო რესურსით, ბავშვის ასაკისა და განვითარების შესაბამისად, სააღმზრდელო საგანმანათლებლო პროცესში, შესაძლებელია, წარმოქმნას სსმ ბავშვებისათვის პრობლემები, თუ არ იქნება მათი საჭიროებები გათვალისწინებული გარემოს ფიზიკური მახასიათებლების შემუშავებისას და გამოიწვიოს მათი სეგრეგაცია. რა თქმა უნდა, გარემო, რომელიც არ არის მარტივად აღსაქმელი (მოცემულია ვიზუალური მიმანიშნებლები) და სჭირდება ბავშვს ზედმეტი ძალისხმევა გადასაადგილებლად, კიდევ უფრო ართულებს ბავშვის ბაგა-ბაღის გარემოსთან ადაპტაციას, ბავშვში თავდაჯერულობისა და მე-კონცეფციის განვითარებას. მაგალითად, ვიზუალური მიმანიშნებლები ეხმარება, ვასწავლოთ ბავშვებს სხვადასხვა, ყოველდღიური დავალებების შესრულება, დავეხმაროთ მათ ჩართულობის შენარჩუნებაში და გადასვლებში სხვადასხვა აქტივობას შორის. მასალის მოდიფიკაცია კი, ბავშვის შესაძლებლობებისა და საჭიროებების შესაბამისად, გავ-

ლენას ახდენს სსმ ბავშვის დამოუკიდებლობის გაზრდაზეც.

ინკლუზიური განათლების მთავარი ამოსავალი სსმ ბავშვის საჭიროებების დადგენის და შესაძლებლობების გათვალისწინების გზით სწორედ საგანმანათლებლო გარემოს მორგებაა: „ბალის დირექტორი დარწმუნებული უნდა იყოს, რომ მისი ყველა თანამშრომელი კარგად იცნობს ბავშვზე დაკვირვებისა და ბავშვის შეფასების მეთოდოლოგიას, რომელიც ასე საბაზისოა ბავშვთან უშუალოდ მომუშავე ყველა ადამიანისათვის, ის რაც ზოგადად ყველა ბავშვის მიმართ ხარისხიანი განათლების დაგეგმვისა და განხორციელების საფუძველს წარმოადგენს“ (ცინცაძე, დოლიძე, მორანი, 2019).

რადგან ბუნებაში არ არსებობს ორი ერთნაირი ინდივიდი, ბუნებრივია, სსმ ბავშვებს სწავლებისას განსხვავებული პრეფერენციები სჭირდებათ საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვისთვის. პროფესიული სტანდარტი განსაზღვრავს, რომ აღმზრდელ-პედაგოგმა თითოეული ბავშვის საჭიროებიდან, შესაძლებლობიდან, განვითარების დონიდან გამომდინარე, უნდა შექმნას / შეცვალოს სააღმზრდელ-საგანმანათლებლო გარემო, გამოიყენოს შესაბამისი სტრატეგიები; საჭიროების შემთხვევაში შეიმუშავოს ინდივიდუალური განათლებისა და განვითარების გეგმა: „აღმზრდელ-პედაგოგი შეზღუდული შესაძლებლობების/ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების იდენტიფიცირებისა და შემდგომ შესაბამისი მეთოდებისა და მიდგომების განსაზღვრის მიზნით, თანამშრომლობს თითოეული ბავშვის მშობლებთან/კანონიერ წარმომადგენლებთან, შესაბამის დარგის სპეციალისტებსა და უწყებებთან. ახდენს გარემოსა და სწავლა-სწავლების მეთოდების მორგებას ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით“ - აღნიშნულია პროფესიულ სტანდარტში (2017).

მშობლებთან და სპეციალისტებთან თანამშრომლობა აღმზრდელ-პედაგოგს ეხმარება კურიკულუმის, ფიზიკური სივრცის, მასალების და საგანმანათლებლო მოლოდინების ცვლილებაში, რათა ბავშვმა შეძლოს მაქსიმალურად სრულად მონაწილეობა საკლასო რუტინებსა და აქტივობებში; ძლიერი მხა-

რეებისა და ინტერესების იდენტიფიცირებაში; აღმზრდელ-პედაგოგმა უნდა მონახოს შესაბამისი გზები თითოეულ ბავშვთან მისასვლელად/დასაკავშირებლად. ზოგადად კანონი ადრეული და სკოლამდელი განათლების შესახებ (2016) ბაგა-ბაღს ავალდებულებს ბავშვების მშობლებთან/კანონიერ წარმომადგენლებთან და საზოგადოებასთან ეფექტიან ურთიერთობას.

უმნიშვნელოვანესი როლი აქვს ადრეული ინკლუზიური განათლების პრინციპების დაცვაში ადრეული და სკოლამდელი დანესებულების ხელმძღვანელობას. დანესებულების მართვის სტილი და მუშაობის სპეციფიკა გარკვეულ გავლენას ახდენს ადრეული განათლების ხარისხზე.

აღსანიშნავია, რომ ადრეული და სკოლამდელი განათლების ხარისხის სტანდარტის გზამკვლევაში ჩამოყალიბებულია, თუ რაში მდგომარეობს ადრეული და სკოლამდელი დანესებულების ხელმძღვანელობის სპეციფიკა, რომ იმუშაოს თანამშრომლებისთვის, იზრუნოს მათ კეთილდღეობაზე და მათთან ერთად შექმნას ისეთი სივრცე, სადაც თითოეულ ბავშვს საკუთარი შესაძლებლობების განვითარების საშუალება ექნება ინდივიდუალური თავისებურებებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით (ჯიჯავაძე, ნ., კუხალეიშვილი თ., 2019).

ზემოთ აღნიშნული ცხადად წარმოაჩენს საბავშვო ბაღის დირექტორის/მენეჯერის პასუხისმგებლობას. დანესებულების ხელმძღვანელობა ვალდებულია, იზრუნოს პერსონალზე ყველა მიმართულებით, იქნება ეს კომფორტული სამუშაო გარემოს შექმნა თუ ნახალისება და მოტივაციის ამაღლება, რესურსების ხელმისაწვდომობა თუ თანამშრომელთა პროფესიული განვითარების ხელშეწყობა. ადრეული და სკოლამდელი განათლების ხარისხის სტანდარტში მოცემულია, რომ დანესებულება ნახალისებს და ხელს უწყობს დანესებულების თანამშრომლების პროფესიულ განვითარებას (მაგალითად, განსაზღვრავს საჭიროებებს, პირობებს ქმნის თანამშრომელთა ტრენინგებში მონაწილეობისთვის, ინვესტს სპეციალისტებსა და ექსპერტებს, ორგანიზებას უწევს შეხვედრებს/დისკუსიებს), რაც იმას ნიშნავს, რომ დანესებულება პროგრამის მონიტორინგის საფუძ-

ველზე უნდა განსაზღვრავდეს თანამშრომელთა საჭიროებებს და ქმნიდეს თანამშრომელთა უწყვეტი პროფესიული განვითარების გეგმას პერსონალის კომპეტენციების გასაზრდელად და ხარისხის გასაუმჯობესებლად (ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტები, 2018).

დანესებულების გარე და შიდა მონიტორინგის სისტემის შექმნაზე ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების კანონის შესაბამისად, ადგილობრივი მუნიციპალიტეტია პასუხისმგებელი. ამის მიხედვით განსაზღვრავს დანესებულება, თუ როგორ შეაფასოს თავისი მუშაობა.

საგანმანათლებლო პროგრამის შიდა შეფასება შესაძლებელია, მოიცავდეს თვითშეფასების გეგმას და თვითშეფასების ინსტრუმენტს. ზოგადად, თვითშეფასება აუცილებლად უნდა ასახავდეს ხარისხის სტანდარტის თემატიკას, სადაც ერთ-ერთი თემაა ინკლუზია; ამ მხრივ გათვალისწინებულია თუ არა დანესებულების ფიზიკური გარემო, ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროება და ინტერესები.

თვითშეფასება ნათლად აჩვენებს ბაგა-ბაღის სუსტ და ძლიერ მხარეებს, საჭიროებებს. სამუშაო ჯგუფის მიერ თვითშეფასების შედეგები დირექტორთან ან მენეჯერთან ერთად განიხილება და დგება სამოქმედო გეგმა; ხელმძღვანელობა ვალდებულია და პასუხისმგებელი, იზრუნოს განათლების ხარისხზე და დააკმაყოფილოს ადრეული ინკლუზიური განათლების მოთხოვნებიც. როდესაც ინკლუზიური განათლება წარმატებულია, როგორც სსმ ბავშვი, ისე - ტიპური განვითარების მქონე ბავშვი, იღებენ პოზიტიურ შედეგებს. ადრეული და სკოლამდელი ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლება ყველა ბავშვს აძლევს სწავლისა და განვითარების საშუალებას.

ამრიგად, ადგილობრივ საკანონმდებლო ჩარჩო-დოკუმენტებში ნათლადაა ასახული ის მოთხოვნები, რომელსაც უნდა აკმაყოფილებდეს დღეს ნებისმიერი ბაგა-ბაღი და საბავშვო ბაღის ადმინისტრაცია/ხელმძღვანელობა ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარების თვალსაზრისით. ამისათვის საჭიროა ადგილობრივი გამოცდილების/ პრაქტიკის მონიტორინგი და კვლევა.

საბავშვო ბაღის მენეჯერების გამოკითხვა

საკანონმდებლო ჩარჩო-დოკუმენტების მიმოხილვა ცხადად აჩვენებს მოთხოვნებს ხარისხიანი სკოლამდელი ინკლუზიური განათლების მიმართ, თუმცა გამოცდილება და პრაქტიკა მოითხოვს ისეთი საკითხების მუდმივ დაკვირვებას და შესწავლას, როგორცაა: საბავშვო ბაღის მართვა და მენეჯერის უნარ-ჩვევები, ბაგა-ბაღის მუშაობის განვითარება, მშობლების ჩართულობის ხელშეწყობა, ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარების სტრატეგია, ხელშეწყობი გარემოს შექმნა და ა.შ.

საკითხის შესასწავლად დაიგეგმა მენეჯერების გამოცდილების და მიდგომების კვლევა თელავის მუნიციპალიტეტის საბავშვო ბაღებში. კვლევის მიზანი იყო, დაგვედგინა, როგორ აფასებენ მენეჯერები საბავშვო ბაღებში ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განხორციელებას. კვლევის ამოცანები:

- საბავშვო ბაღში მოქმედი კურიკულუმის კვლევა;
- საბავშვო ბაღში არსებული ადრეული ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების პრაქტიკის შესწავლა;
- პერსონალის პროფესიულ განვითარებაზე ზრუნვის კვლევა;
- სსმ ბავშვზე ორიენტირებული გარემოს კვლევა;

საკვლევი კითხვები:

1. როგორ აფასებს მენეჯერი ბაგა-ბაღში ადრეული ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განხორციელების პრაქტიკას?
2. რამდენად გათვითცნობიერებულია და ითვალისწინებს მენეჯერი ადგილობრივ საკანონმდებლო და მარეგულირებელ დოკუმენტებს?
3. რამდენად იცნობს და ჩართულია მენეჯერი საბავშვო ბაღში მოქმედი კურიკულუმის განხორციელებისას?
4. როგორ აფასებენ მენეჯერები არსებულ სააღმზრდელო გარემოს?

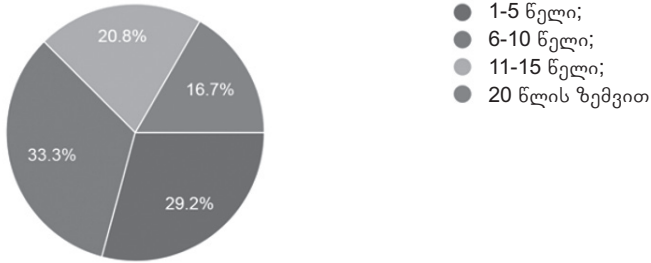
კვლევის მეთოდად შეირჩა რაოდენობრივი კვლევა და 2021 წელს დეკემბერში გამოიკითხა 24 საბავშვო ბაღის მენეჯერი. აღნიშნული კვლევისთვის მომზადდა სტრუქტურირებული კითხვარი. შეკითხვები ეხებოდა შემდეგ თემებს: მოქმედი კურიკულუმი; ბავშვებისთვის თავდაჯერებულობის განვითარების ხელშეწყობა; საბავშვო ბაღის მხარდაჭერა აღსაზრდელის გარემოსთან შეგუებაში; საბავშვო ბაღის მიერ მშობლების ჩართულობის ხელშეწყობა; ბავშვისა და მშობლის მიერ საბავშვო ბაღის წინასწარ გაცნობა; უფროსების მიერ მშვიდი ატმოსფეროს შექმნა; ადრეული ინკლუზიური განათლების სტრატეგია; შეფასების სისტემა ინკლუზიური განათლების დანერგვა-განვითარების მიმართულებით; ინდივიდუალური გეგმის შემუშავება და მის გახორციელებაზე პასუხისმგებელობა; აღმზრდელ-პედაგოგების განვითარება და წინსვლა; თანამშრომელთა პროფესიული ზრდისა და განვითარების მუდმივმოქმედი გეგმის არსებობა.

კითხვარი მომზადდა ელექტრონულ ფორმატში - Google forms. სტრუქტურირებულ კითხვარში, შედგებოდა სულ 14 შეკითხვისგან: 5 ღია შეკითხვა; ხოლო 9 შეკითხვა იყო დახურული ტიპის, სადაც ზოგიერთ პასუხში გამოყენებული 5 საფეხურიანი ლიკერტის სკალა.

გამოკითხვის შედეგები

თავდაპირველად რესპოდენტებმა უპასუხეს შეკითხვებს დემოგრაფიულ ბლოკში, რომელიც სქესს ეხებოდა. უნდა აღინიშნოს, რომ, სამწუხაროდ, მხოლოდ მდედრობითი სქესის რესპოდენტები არიან დასაქმებული საბავშვო ბაღის მენეჯერის თანამდებობაზე. შემდეგი შეკითხვა ეხებოდა სამუშაო გამოცდილებას. აღმოჩნდა, რომ მენეჯერთა ყველაზე მეტის, 33,3% პროცენტის სამუშაო გამოცდილება ამ პოზიციაზე 6-10 წელია; 29,2%-ის გამოცდილება არ აღემატება 1-5 წელს. 20,8 %-ს აქვს

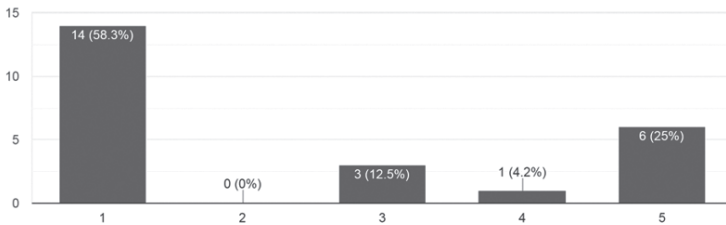
11-15 წლის გამოცდილება და მხოლოდ 16,7% მუშაობს ბაღში მენეჯერის პოზიციაზე 20 წლიდან ზევით (იხ. დიაგრამა 1). როგორც გამოკითხვიდან ჩანს, რესპოდენტთა 75%-ს ხანგრძლივი სამუშაო გამოცდილება აქვს.



დიაგრამა 1.

რესპოდენტთა 58,3% სრულიად ეთანხმება მოსაზრებას, რომ მათი საბავშვო ბაღი ხელს უწყობს მშობლების ჩართულობას; ხოლო 25% - სრულიად არ ეთანხმება. მენეჯერთა პასუხების მესამედი აფიქსირებს, რომ საბავშვო ბაღი სრულიად არ უწყობს ხელს მშობლების ჩართულობას (იხ. დიაგრამა 2).

2) ხელს უწყობს თუ არა ბაღი მშობლების ჩართულობას? გთხოვთ, მონიშნოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ველი.
24 responses



1 - სრულიად ვეთანხმები, 5 - სრულიად არ ვეთანხმები

დიაგრამა 2.

შემდეგი შეკითხვა ღია ტიპის იყო და რესპოდენტს უნდა აღენერა, რამდენად ჰქონდათ ბავშვსა და მშობელს შესაძლებ-

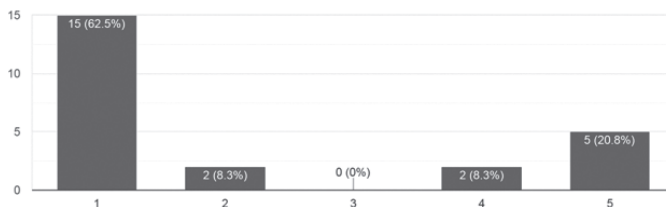
ლობა, წინასწარ გაცნობოდნენ საბავშვო ბაღის პირობებს - გარემო, ოთახები, დღის განრიგი, დამკვიდრებული წესები და სხვა. რამდენიმე რესპონდენტმა სრულიად სამართლიანად ახსენა პასუხებში პანდემია, როგორც მშობლებისათვის საბავშვო ბაღის გაცნობის ბარიერი. რესპოდენტების პასუხებიდან გაირკვა, რომ ბავა-ბაღში დროდადრო ტარდება ღია კარის დღე და ეს უკვე დამკვიდრებული ტრადიციაა, რომლის ფარგლებშიც: „წინასწარ შეუძლია მშობელს და აღსაზრდელს გაეცნოს საბავშვო ბაღის გარემოს. დაათვალიეროს ჯგუფი, სადაც მის შვილს მოუწევს დღის განმავლობაში ყოფნა; იღებს ამომწურავ ინფორმაციას მისი რჩეული ბავა-ბაღის შესახებ (დღის განრიგი, ბავა-ბაღის შინაგანაწესი, მენიუ, მშობელთა კუთხე, სადაც განთავსებულია კვირის თემა და ყველა ახალი ინფორმაცია თვალსაჩინო ადგილზეა გამოკრული). აგრეთვე, ყველა ასაკობრივ ჯგუფს აქვს „ჩატი“, რომლის მეშვეობით (განსაკუთრებით ამ პანდემიის დროს) შეუძლია მიიღოს მშობელმა ყველა კითხვაზე პასუხი, რაც მისი ინტერესების დასაკმაყოფილებლად იქნება საჭირო“ (რესპოდენტი #3).

უფრო მეტიც, კვლევის მონაწილეთა პრიორიტეტიც კია, რომ `მშობლის ჩართულობა, საბავშვო ბაღი აძლევს საშუალებას მშობელს, წინასწარ შეიტყოს ბაღში დამკვიდრებული წესები“ (რესპოდენტი #5). როგორც რესპოდენტებმა დააფიქსირეს, ღია კარის გეგმა და წესები განიხილება სამეურვეო საბჭოზე, შეიმუშავებენ წესებს და წინასწარ აცნობებენ მშობლებს. ასევე, „მშობლებისთვის ღიაა ინფორმაცია, შენობის, განრიგის, კვების და წესების შესახებ“ (რესპოდენტი #24).

რესპოდენტთა 62,2% სრულიად ეთანხმება, რომ ეხმარებიან ბაღში მოსულ აღსაზრდელს გარემოსთან შეგუებაში; ხოლო, მენეჯერთა 20,8% სრულიად არ ეთანხმება ამ კითხვას. თანაბარი პროცენტები (8%) აქვს შუალედურ პასუხებს. დიაგრამის სახით შედეგები ასე გამოიყურება (იხ. დიაგრამა 3).

4) ეხმარებიან თუ არა ბაღში მოსულ აღსაზრდელს გარემოსთან შეგუება/ადაპტაციაში? გთხოვთ, მონიშნოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ველი.

24 responses



1 - სრულიად ვეთანხმები, 5 - სრულიად არ ვეთანხმები

დიაგრამა 3.

რესპოდენტებმა გულწრფელად უპასუხეს, თუ როგორ უწყობს ხელს საბავშვო ბაღი ბავშვებს თავდაჯერებულობის განვითარებაში; გამოიკვეთა საინტერესო პასუხების სპექტრი, რომლებიც შინაარსის მსგავსების მიხედვით დაჯგუფდა და გამოიყო:

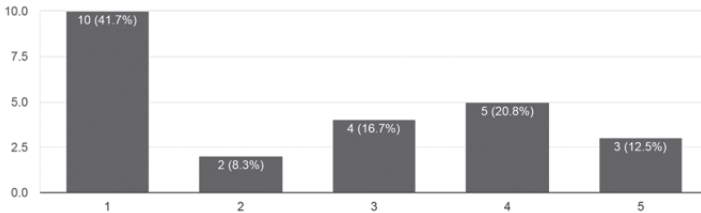
- ბავშვების ჩართვა განმავითარებელ სავარჯიშოებში, თვალსაჩინოებების შექმნა, ჩართულობა სხვადასხვა პროცესში: მაგალითად, სამზარეულოში, სპორტულ დარბაზში, მუსიკის კაბინეტში, სამედიცინო ოთახში და ა. შ.
- სხვადასხვა მიდგომის გამოყენებით ახალ გარემოსთან შეჩვევა, მაგ. მუსიკის მეცადინეობით.
- ბავშვის ფიზიკური სივრცის უზრუნველყოფა - აღსაზრდელის პორტფოლიო, სადაც მოთავსებულია მისი პირადი ნივთები.
- აღსაზრდელის აზრის, არჩევანის პატივისცემა და ინტერესების გათვალისწინება; აღმზრდელის მზაობა ბავშვის თავდაჯერებულობის განვითარებისთვის. მაგალითად, ბავშვები სურვილის მიხედვით ირჩევენ სათამაშო სივრცეებს (ცენტრს);
- ბავშვის მცდელობების ნახალისება და პოზიტიური ვერბალური მხარდაჭერა. მაგალითად, არ იყენებენ ისეთ ფრაზებს, როგორცაა: „არ გამოგივა, დაანებე თავი“; ნა-

ხალისება ხდება, როდესაც ბავშვები დავალებას თავს დამოუკიდებლად ართმევენ.

- უსაფრთხო და სანდო გარემო - მაგალითად, სოციალურ-ემოციური მხარდაჭერა.

რესპოდენტთა 50% სრულიად ეთანხმება, რომ აღმზრდელებსა და აღმზრდელ-პედაგოგებს ეძლევათ განვითარებისა და წინსვლის საშუალება, თუმცა 33 % არ ეთანხმება და 16,75 % ნეიტრალურ პასუხს აფიქსირებს (იხ. დიაგრამა 4) .

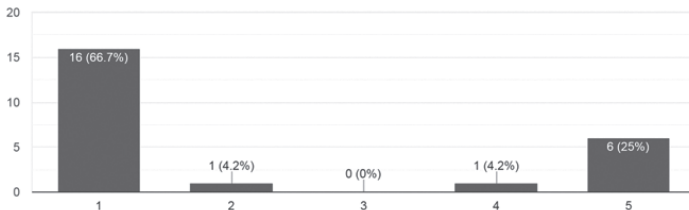
ბ) ეძლევათ თუ არა აღმზრდელებსა და აღმზრდელ-პედაგოგებს განვითარებისა და წინსვლის საშუალება? გთხოვთ, მონიშნოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ველი.
24 responses



დიაგრამა 4.

„რამდენად ქმნიან უფროსები ბაღში მშვიდ ატმოსფეროს, რომელიც ერთმანეთის პატივისცემას ეფუძნება,“ - ამ შეკითხვას რესპოდენტთა 71% ეთანხმება, ხოლო რესპოდენტთა 25% - სათვის მიუღებელია (იხ. დიაგრამა 5).

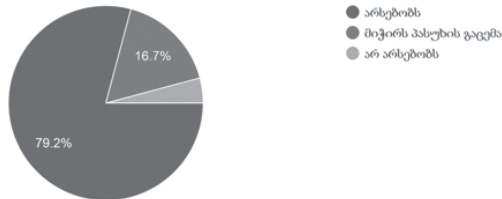
7) რამდენად ქმნიან უფროსები ბაღში მშვიდ ატმოსფეროს, რომელიც ერთმანეთის პატივისცემას ეფუძნება? გთხოვთ, მონიშნოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ველი.
24 responses



დიაგრამა 5.

საბავშვო ბაღის მენეჯერების უმრავლესობა ეთანხმება აზრს, რომ მათ საბავშვო ბაღებში არსებობს სხვადასხვა სახის მინიშნებები (პლაკატები, სიმბოლოები, ფოტოები და ა.შ.) იმის თაობაზე, რომ გულითადი ატმოსფეროა ბაღში. რესპოდენტთა დიდი ნაწილი, 79%, აფიქსირებს მათ ბაღებში ამგვარი თვალსაჩინოების არსებობას, თუმცა 16,7 % -ს უჭირს პასუხის გაცემა (იხ. დიაგრამა 6).

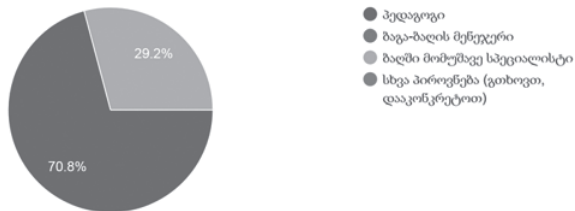
8) არსებობს თუ არა რაიმე მინიშნებები (პლაკატები, სიმბოლოები, ფოტოები და ა.შ.) იმის თაობაზე, რომ აქ ყველას გულლიად ხვდებიან?
24 responses



დიაგრამა 6.

რესპოდენტთა უმრავლესობის აზრით, ბავშვის ინდივიდუალური გეგმის შექმნისა და მის განხორციელებაზე პასუხისმგებელი პირი აღმზრდელ-პედაგოგია. 70,8 % ამ პასუხისმგებლობას აღმზრდელ-პედაგოგს აკისრებს, ხოლო 29,2 % - ბაღში მომუშავე სპეციალისტს (იხ. დიაგრამა 7).

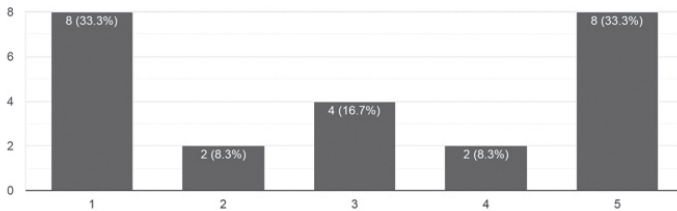
9) თქვენი აზრით, ვინ უნდა იყოს ბავშვის ინდივიდუალური გეგმის შექმნისა და მისი განხორციელების პასუხისმგებელი პირი?
24 responses



დიაგრამა 7.

პასუხები აბსოლუტურად 50/50-ზე გადანაწილდა შეკითხვაზე - არსებობს თუ არა ყველა თანამშრომლის ერთობლივი ძალისხმევით შემუშავებული ინკლუზიური განათლების სტრატეგიული დოკუმენტი (იხ.დიაგრამა).

10) არსებობს თუ არა ყველა თანამშრომლის ერთობლივი ძალისხმევით შემუშავებული ინკლუზიური განათლების სტრატეგიული დოკუმენტი...ვენთის მისაღები პასუხის შესაბამისი ველი.
24 responses



დიაგრამა 8.

რესპოდენტების დიდმა ნაწილმა დააფიქსირა, რომ თანამშრომელთა პროფესიული ზრდისა და განვითარების მუდმივმოქმედი გეგმა არ არსებობს და ზოგიერთ ბალს საკუთარი ინიციატივით შეიძლება ჰქონდეს ასეთი დოკუმენტი შემუშავებული. რესპოდენტების გარკვეული ნაწილის აზრით, ერთიანი პოლიტიკა გაერთიანების მხრიდან არ არსებობს. ყველა ტრენინგი იგეგმება სპონტანურად. პანდემიის გამო შეჩერებულია თანამშრომლების პროფესიული განვითარება, ამიტომ ჩვეულ რიტმში მუშაობენ, გეგმების მიხედვით მოქმედებენ, ხელმძღვანელობენ ამა თუ იმ თემის გარშემო, წერენ რეფლექსიებს, რაც ეხმარებათ სუსტი და ძლიერი მხარის გამოვლენაში. თუმცა, აღსანიშნავია, რომ ბ/ბ მართვის სააგენტოს და „კახეთის სამხარეო განვითარების ცენტრს“ მიუძღვის უდიდესი წვლილი მათ პროფესიულ წინსვლა-განვითარებაში; უტარდებათ ტრენინგები.

ზოგიერთმა პასუხმა აჩვენა, რომ კვლევის მონაწილემ შეკითხვის არსი ვერ გაიგო და პასუხი იყო შეუსაბამო - ეხებოდა აღმზრდელ-პედაგოგის სამოქმედო გეგმას: „აღმზრდელ-პედაგოგებს აქვთ თავიანთი სამოქმედო გეგმა, რითაც მუშაობენ ყო-

ველდლიურად, აქვთ ყოველდღიური მოქმედი გეგმა, რომელსაც წერენ „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტები“-ის გამოყენებით“ (რესპოდენტი #22).

გამოკითხულთა უმრავლესობას უჭირს, აღწეროს მათ საბავშვო ბაღში მოქმედი კურიკულუმი და ძირითადად საბავშვო ბაღის ყოველდღიური რუტინას აღწერენ, მაგ: დილის გამამხნევებელი ვარჯიში, დილის წრე -- დღის თემის და შესაბამისი აქტივობების განხილვა, საუზმე, აქტივობა მცირე ჯგუფებში, მუსიკა, სადილი, ეზო, თავისუფალი თამაშები, ან ისევე მცირე ჯგუფებში აქტივობა. ზოგიერთი რესპოდენტი იძლევა ზოგად პასუხებსაც:

„ხარისხიანი სკოლამდელი აღზრდა ძალიან მნიშვნელოვანია, ვინაიდან და რადგანაც, ჩვენს საბავშვო ბაღში არის ერთი ასაკობრივად შერეული ჯგუფი, აღმზრდელ პედაგოგს უნევს სასწავლო სააღმზრდელო პროცესი ისე დაგეგმოს, რომ თვითოეულ ბავშვზე იყოს მორგებული ანუ ინდივიდუალიზმი“ (რესპოდენტი #6);

„ბაგა-ბაღი ხელმძღვანელობს კურიკულუმით, რომელიც ორიენტირებულია თითოეული ბავშვის მრავალმხრივ განვითარებაზე“ (რესპოდენტი #14).

თუმცა, რესპოდენტთა ნაწილი კი ასახელებს და აღწერს თამაშზე დაფუძნებულ კურიკულუმს:

„უზრუნველყოფს თითოეული ბავშვის განვითარებას ყველა სფეროში. აღმზრდელი ხელმძღვანელობს თამაშზე დაფუძნებული კურიკულუმით. თითოეულ ბავშვს შეუძლია ჩართვა ნებისმიერ საქმიანობაში რომელიც მათი ასაკისა და ინტერესის შესაბამისია. ყველას აქვს ინფორმაციისა და ცოდნის გაზიარების საშუალება“ (რესპოდენტი #17);

„კურიკულუმზე შექმნილი თამაშები მიზნად ისახავს დაეხმარონ ბავშვებს სასკოლო უნარების ათვისებაში. ამავდროულად ისინი აკვირდებიან რა ისწავლეს და დაიმახსოვრეს, როგორ უფოთარდებათ ესა თუ ის უნარები“ (რესპოდენტი # 11).

ბაგა-ბაღის მუშაობის შეფასების სისტემის შესახებ შეკითხვაზე, გამოკითხულთა უმეტესობა არც კი ახსენებს თვით-

შეფასების გეგმას და თვითშეფასების ინსტრუმენტს, რასაც ხარისხის სტანდარტი განსაზღვრავს, საბავშვო ბაღის მუშაობის შეფასებას აიგივებს გარე მონიტორინგთან, რომელიც ხორციელდება ბ/ბ მართვის სააგენტოს, სურსათის ეროვნული სააგენტოს, სახანძრო უსაფრთხოების მიერ. კვლევის მონაწილეთა მცირე ნაწილი კი, ჩანს, ცნობს შიდა მონიტორინგის სისტემას და საუბრობს, რომ ისინი შესაბამისად აფასებენ საბავშვო ბაღის მუშაობას:

„იმისათვის, რომ განვსაზღვროთ, თუ როგორ ვმუშაობთ, რამდენად შეესაბამება ჩვენს დანესებულებაში განხორციელებული საგანმანათლებლო პროგრამა ქვეყანაში არსებულ სტანდარტებსა და რეგულაციებს და დავგეგმოთ სამომავლო განვითარების გზები, დანესებულებაში გვაქვს თვითშეფასების სისტემა, რომელიც მოიცავს 1) თვითშეფასების გეგმას. 2) თვითშეფასების მონიტორინგს. თვითშეფასების კითხვარი ასახავს ხარისხის სტანდარტის თემატიკას“ (რესპოდენტი # 23).

კვლევის მონაწილეთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ ბაგაბაღის მუშაობის შეფასება ადრეული ინკლუზიური განათლების დანერგვა-განვითარების მხრივ არ ხდება, თუმცა, ინკლუზიური განათლების განვითარება მათ ბაღებში აქტიურად მიმდინარეობს, მაგ.:

„მუშაობის შეფასება ჯერ არაა, უფრო აქტიურად მიმდინარეობს დანერგვა-განვითარების პროცესი, მაგალითად, მოწმდება აღმზრდელის მიერ ბავშვების შეფასების ფორმა და საჭიროების შემთხვევაში ბავშვი გადამისამართდება სპეციალისტთან, სააგენტოს და მუნიციპალიტეტს აქვს კარგი პროექტი თანადაფინანსებით სსმ ბავშვებისთვის“ (რესპოდენტი #4).

მხოლოდ ერთმა რესპოდენტმა მიუთითა, რომ:

„ჩვენი ბაგა-ბაღის ინკლუზიური განათლების დანერგვა-განვითარების კუთხით ხდება მუშაობის შეფასება, საბავშვო ბაღში გათვალისწინებულია დანესებულების ფიზიკური გარემო და საგანმანათლებლო პროცესი თითოეული ბავშვის საჭიროების გათვალისწინებით, გვყავს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი“ (რესპოდენტი #23).

დასკვნა

საბავშვო ბაღების მენეჯერთა გამოკითხვამ ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განხორციელების შესახებ, გამოკვეთა რიგი საკითხები, რომელთაც დამატებით საჭიროებს კვლევას. კერძოდ:

- მენეჯერთა პასუხების საკმაოდ მაღალი პროცენტული მაჩვენებელი (25%), რომლის მიხედვითაც საბავშვო ბაღი სრულიად არ უწყობს ხელს მშობლების ჩართულობას, ერთგვარ გაკვირვებას იწვევს და ეჭვს ბაღებს, რომ რესპოდენტთა ამ ნაწილმა შეკითხვა არ წაიკითხა, ან არ აქვს გააზრებული მშობელთა ჩართულობის მნიშვნელობა, ან არ იცნობს/სცნობს საკანონმდებლო, მარეგულირებელ დოკუმენტებს და არ ითვალისწინებს ნაყენებულ მოთხოვნებს. ამ მიმართებით საჭიროა საბავშვო ბაღების მენეჯერთა და აღმზრდელ-პედაგოგთა გადამზადება მშობლებთან თანამშრომლობითი ურთიერთობის გასაძლიერებლად. კვლევის მონაწილეთა მცირე რაოდენობა კი, მშობლებთან ურთიერთობის თვალსაზრისით, საუბრობს მხოლოდ ღია კარის დღეზე, როდესაც მშობლები წინასწარ ეცნობიან საბავშვო ბაღის გარემოს, დამკვიდრებულ წესებსა და ტრადიციებს. ისინი ასევე აღნიშნავენ, რომ ყველა ასაკობრივ ჯგუფს აქვს „ჩატი“, რომლის მეშვეობით (განსაკუთრებით ამ პანდემიის დროს) მშობელს შეუძლია მიიღოს ყველა კითხვაზე პასუხი, რაც მისი ინტერესების დასაკმაყოფილებლად იქნება საჭირო.
- კვლევის შედეგების მიხედვით საბავშვო ბაღი, პოზიტიური მხარდაჭერითა და ხელშემწყობი აქტივობების საშუალებით, ხელს უწყობს ბავშვებს თავდაჯერებულობის განვითარებაში, თუმცაღა, მათ დიდ ნაწილს არ აქვს არჩეული კურიკულუმის რაიმე ტიპი და ამ გეგმას კონკრეტული აქტივობების არასისტემურ ერთიანობასთან აიგივებენ. შედეგი აჩვენებს იმასაც, რომ მენეჯერებს არ აქვთ ხედვა და არ იცნობენ/სცნობენ რაიმე ტიპის კუ-

რიკულუმს, რომელიც მათ ბაღში განხორციელდებოდა. საჭიროა, ისინი და აღმზრდელ-პედაგოგები იცნობდნენ სხვადასხვა ტიპის კურიკულუმებს, რათა შეძლონ სასურველი პროგრამის შერჩევა და დანერგვა.

- საბავშვო ბაღების უმრავლესობას არ გააჩნია ერთიანი ძალისხმევით შემუშავებული ადრეული ინკლუზიური განათლების სტრატეგია და, ამასთან ერთად, თანამშრომელთა პროფესიული ზრდისა და განვითარების მუდმივმოქმედი გეგმა, რაც გვაფიქრებინებს, რომ არ აქვთ გათავისებული საკანონმდებლო და მარეგულირებელი დოკუმენტებით გათვალისწინებული მოთხოვნები. პირველი ნაბიჯი, რაც შეიძლება იყოს ამ შედეგებიდან გამომდინარე, ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების განვითარების მიმართულებით, მენეჯერთა გადამზადება და ცნობიერების ამაღლებაა იმ მოთხოვნების და ვალდებულების შესახებ, რასაც უყენებთ კანონი ადრეული განათლების შესახებ და განუსაზღვრავთ ხარისხის სტანდარტი. ასევე იკვეთება, რომ ბაგა-ბაღის მუშაობის შეფასება ადრეული ინკლუზიური განათლების დანერგვა/განვითარების კუთხით არ ხდება, თუმცა ადრეული ინკლუზიური განათლების განხორციელება ბაღებში, მიუხედავად იმის, რომ არ აქვთ ადრეული ინკლუზიური გათლების სტრატეგია შემუშავებული, აქტიურად მიმდინარეობს. თუმცა, ცხადია, სერიოზულ გადახედვას და ჩაღრმავებას მოითხოვს პერსონალის პროფესიული განვითარების საკითხი.
- სასურველია, მენეჯერები უთმობდნენ საბავშვო ბაღისა და პერსონალის პროფესიულ განვითარებას, რაც ძალზე მნიშვნელოვანია საბავშვო ბაღის ეფექტური ფუნქციონირებისათვის.

ზოგადად, კვლევის შედეგები გვაფიქრებინებს, რომ მენეჯერებს არ აქვთ ხედვა, რეფლექსიური პრაქტიკა და ლიდერული უნარ-ჩვევები განვითარებული, რაც ხაზს უსვამს მათ ნაკლებ კომპეტენტურობას.

მიუხედავად იმისა, რომ კვლევა მცირე მასშტაბიანია და განზოგადებას არ ექვემდებარება, იგი ნაწილობრივ მაინც გვიქმნის სურათს საბავშვო ბაღებში არსებული საერთო პრობლემების შესახებ ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განხორციელებისას.

საბავშვო ბაღის მენეჯერის პროფესიული უნარები-ჩვევები

საბავშვო ბაღის ნორმალური და გამართული ფუნქციონირებისათვის მენეჯერი უმნიშვნელოვანესი რგოლია. მას უნდა ჰქონდეს პიროვნული და პროფესიული უნარ-ჩვევების ფართო სპექტრი, რათა უზრუნველყოს საუკეთესო მომსახურება საბავშვო ბაღებისათვის.

აღსანიშნავია, რომ ადრეული და სკოლამდელი განათლების ხარისხის სტანდარტის გზამკვლევაში ჩამოყალიბებულია ადრეული და სკოლამდელი დაწესებულების ხელმძღვანელობის სპეციფიკა, თანამშრომლებთან მუშაობა, მათ კეთილდღეობაზე ზრუნვა და მათთან ერთად ისეთი სივრცის შექმნა, სადაც თითოეულ ბავშვს ექნება განვითარების საშუალება საკუთარი შესაძლებლობების, ინდივიდუალური თავისებურებებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით (ჯიჯავაძე, 2019).

სიტყვა მენეჯერის, ანუ ლიდერის ქვეშ მოიაზრება ადამიანი, რომელიც პასუხისმგებელია მთლიანი დაწესებულების მუშაობაზე. მენეჯმენტი კი ჰერსის მიხედვით (Hersey, 1984) განიშარტება, როგორც მუშაობა სხვებთან ერთად საორგანიზაციო მიზნების მისაღწევად. არსებობს ათი უმნიშვნელოვანესი უნარ-ჩვევა, რომელთა ფლობაც აუცილებელია მენეჯერებისათვის, რათა უზრუნველყონ სრულყოფილი მომსახურება ბავშვებისა და მათი ოჯახებისათვის: (Newstead, 1998).

1. თავდაჯერებულობა
2. ხედვა
3. რეფლექსიური პრაქტიკა
4. გადანყვეტილების მიღების უნარი

5. უკუკავშირი
6. მენეჯმენტის ცვლილება
7. ინკლუზიური პრაქტიკა
8. დროის მართვა
9. გუნდის ფორმირება
10. შეფასების პროცესი

თავდაჯერებულობა

ეს ყველაზე მნიშვნელოვანი უნარ-ჩვევაა, რომელიც აუცილებელია მენეჯერისათვის. ამ უნარ-ჩვევის გარეშე სხვა თანამშრომლებისა და დანესებულების გაძლოლა შეუძლებელია. მათი მოვალეობაა, აუცილებლობის შემთხვევაში, გავლენა მოახდინონ სხვის ქცევაზე, რაც სათანადო თავდაჯერებულობის გარეშე შეუძლებელია.

მენეჯერებში თავდაჯერებულობის ორ სახეს გამოარჩევენ:

- ა) მენეჯერს აქვს თავდაჯერებულობა, გავლენა მოხდინოს სხვის ქცევაზე, როდესაც დანესებულება მუშაობს ორგანიზაციული მიზნებისა და ბავშვებისათვის მომსახურების უმაღლესი ხარისხის მისაღწევად.
- ბ) მენეჯერი დარწმუნებული საკუთარ შესაძლებლობებში, მართოს და გაუძღვეს სხვებს, რაც მათ დაეხმარება თავიანთი ორგანიზაციული მიზნების მიღწევაში.

თავდაჯერებულების ჩამოყალიბებისათვის მნიშვნელოვანია შემდეგი დამატებითი უნარების განვითარება:

- თვითშეფასება;
- შეუპოვრობა;
- კომპლიმენტების მიღება;
- მიმდინარე მოვლენების შესახებმუდმივი ინფორმირებულობის მოთხოვნილება;
- ნაკლოვანების აღიარება;
- პასუხისმგებლობის გადანაწილება;
- ანგარიშვალდებულება.

რაც უფრო მაღალია თვითშეფასება, მით მაღალია შეუპოვრობა და უფრო თავდაჯერებულად გრძნობენ თავს ადამიანები. მენეჯერი არ უნდა იყოს პიროვნება, რომელსაც აქვს ყველაზე მაღალი ხმა და გარშემო ხალხს ბრძანებებს აძლევს, არამედ მან უნდა დანერგოს თვითდაჯერებულება გარშემომყოფში. „შეუპოვრობა, ეს არის ქცევა, რომელიც გვეხმარება გასაგებად გავანდოთ ჩვენი საჭიროებები, სურვილები და გრძნობები სხვა ადამიანებს ისე, რომ არ შეილახოს მათი უფლებები“ (Lindenfield, 1986).

ხედვა

იმ ადამიანების როლი, რომლებიც ბავშვებთან მუშაობენ, არის ის, რომ დაეხმარონ მათ უნარ-ჩვევების განვითარებაში, გადასცენ ცოდნა და ასწავლონ ღირებულებები. ამისი მიზანი შეიძლება იყოს სოციალური განვითარება, განათლება ან ფიზიკური კეთილდღეობა. რა მიზანიც არ უნდა არსებობდეს, ყველა ბავშვი უნდა უზრუნველყოს ბავშვების ანმყო და მომავალი კეთილდღეობა. სამწუხაროდ, საბავშვო ბაღების ხედვა იშვიათად ეფუძნება ბავშვებს. ნაცვლად ბავშვები გამოყოფენ იმ სერვისებს, რომლებიც იდენტურია ყველა ბავშვი არსებული სერვისებისა. სწორედ ასეთი აღწერილობა უშლის ხელს საბავშვო ბაღის ეფექტურ მართვას.

ხედვა - მომავალზე პოზიტიურად და კრეატიულად ფიქრის უნარია. ხედვის ქონა რამდენიმე მიზეზითაა მნიშვნელოვანი:

- ა) აღწერს სარგებელს, რომელსაც საბავშვო ბავშვი სთავაზობს ბავშვებს მოკლევადიან, საშუალო და გრძელვადიან პერსპექტივაში;
- ბ) აღწერს მიზნებს, რა მიმართულებითაც ბავშვი უნდა იმუშაოს;
- გ) ზრდის რწმენას, რომ ყოველდღიური პრაქტიკა პირდაპირ დაკავშირებულია ბავშვებთან მისაღწევ მიზნებთან.

ხედვის არსებობა ძალიან მნიშვნელოვანია. მისი მეშვეობით ყველამ იცის, თუ რატომ არსებობს საბავშვო ბავშვი და რა არის მისი მიზანი. მენეჯერების ვალია, რომ მიჰყვენ და განავითა-

რონ ხედვა ისე, რომ მთლიანმა გუნდმა იცოდეს, რა არის მათი მოვალეობა და რატომაა მნიშვნელოვანი ცვლილება და მუდმივი განვითარება.

ხედვა ორი ტიპისა: პირადი და ორგანიზაციული. იდეალურ სიტუაციაში მენეჯერის პირადი ხედვა აისახება საბავშვო ბაღის ორგანიზაციულ ხედვაზე და -პირიქით.

რაც შეეხება მიზნებსა და ამოცანებს, მათ შორის შემდეგი განსხვავებაა: მიზანი არის ის, რისი მიღწევის იმედიც გვაქვს, ხოლო ამოცანები კი წარმოადგენს იმ გზას და საშუალებებს, როგორ უნდა მივაღწიოთ ჩვენს მიზანს. მიზნები და ამოცანები, რასაც დასახავს მენეჯერი, უნდა იყოს აუცილებლად გაზომვადი, მიღწევადი, რეალისტური და დროში განერილი (Doran, 1981).

საყურადღებოა, რომ ორგანიზაციული მიზნის ჩამოყალიბების შემდეგ ის თაროზე არ უნდა შემოიღოს, არამედ მისით უნდა იხელმძღვანელოს მთელმა გუნდმა ყოველდღიურად.

რეფლექსიური პრაქტიკა

რეფლექსიური პრაქტიკა თვითშეფასების იარაღია, მისი მეშვეობით მენეჯერები სწავლობენ საკუთარი მიღწევებიდან და შეცდომებიდან.

რეფლექსიური პრაქტიკა გვეხმარება პრობლემების გადაჭრაში. მაგალითისათვის აღვწეროთ ის შემთხვევა, როდესაც ბავშვები ბაღში ჩხუბობენ. ნაცვლად იმისა, რომ ვთქვათ: „მინდა ვიცოდე, როგორ შევაჩერო ისინი“, რეფლექსიის უნარის მქონე პრაქტიკოსი იყენებს ცოდნას/გამოცდილებას და ამბობს: „რა მაქვს ნასწავლი სხვა სიტუაციებიდან, რაც დამეხმარება ამ კონფლიქტის მოგვარებაში“. არსებობს განსხვავებული მიდგომები და ინტერვენციები, რომელიც ამ კონფლიქტს შეაჩერებს. ზუსტად იგივე ხდება მენეჯერების შემთხვევაშიც; ისინი, ვინც გამოცდილნი არიან რეფლექსიაში, იყენებენ თავიანთ ცოდნას, უნარებს და გამოცდილებას, და არა იმ სტრატეგიას, რასაც იყენებდა წარსულში.

რეფლექსიური პრაქტიკის მქონე მენეჯერები იმას კი არ ეკითხებიან თავის თავს, „ეს როგორ გავაკეთო“, არამედ „რა შე-

მიძლია გავითვალისწინო და გამოვიყენო სხვა მსგავსი სიტუაციებიდან, რაც ამ პრობლემას გადამაჭრევინებს“.

არსებობს ორი სახის რეფლექსიური პრაქტიკა: სპეციფიური და მულტიპლი. სპეციფიური რეფლექსიური პრაქტიკა ყოველდღე გამოიყენება და კონკრეტულ ინტერაქციას ეხება. ის არის აგრეთვე განმავითარებელი საშუალება ტრენინგ-კურსების დროს, როცა მონაწილეებს ვეკითხებით, როგორ მოიქცეოდნენ მსგავს სიტუაციაში კურსზე მიღებული ცოდნისა და უნარების გათვალისწინებით.

გადანწყვეტილების მიღების უნარი

გადანწყვეტილების მიღება თავისთავად გულისხმობს, რომ მოქმედების კურსი უნდა შეირჩეს ორ, ან მეტ ალტერნატივას შორის. საბავშვო ბაღის მენეჯერებს ხანდახან ძალიან მცირე დრო აქვთ გადანწყვეტილების მიღებისათვის, არადა, ისინი პასუხისმგებელი არიან მთელი რიგი გადანწყვეტილების მიღებაზე.

არსებობს სამი სახის გადანწყვეტილება, რომელსაც საბავშვო ბაღის მენეჯერები იღებენ. ესენია: ყოველდღიური, ოპერატიული და განმავითარებელი გადანწყვეტილებები. თითოეული მათგანი განსხვავებულ მიდგომას და უნარ-ჩვევას მოითხოვს. საბავშვო ბაღის მენეჯერებმა ფოკუსირება უნდა მოახდინონ ოპერატიული და განმავითარებელ გადანწყვეტილებებზე.

ჯონ ადაირის თანახმად (Adair, 2009), პიროვნების ინტუიცია დიდ როლს ასრულებს გადანწყვეტილების მიღების პროცესში. ნებისმიერი გადანწყვეტილება, უპირველეს ყოვლისა, თანხვედრაში უნდა იყოს საბავშვო ბაღის ორგანიზაციულ მიზანთან და გამოსახავდეს იმას, თუ რისი მიღწევა სურს ბაღს. რაც ყველაზე მთავარია, ამ გადანწყვეტილებებმა უნდა უზრუნველყონ ბავშვების კეთილდღეობა.

უკუკავშირი

მენეჯერის უმნიშვნელოვანესი როლია, უკუკავშირი განახორციელოს ცალკეულ პიროვნებებზე და მთლიან გუნდზე. ხშირად უკუკავშირს არასწორად განიხილავენ და მიაჩნიათ, რომ ეს არის მენეჯერის შესაძლებლობა, აცნობოს გუნდის წევ-

რებს, რას აკეთებენ არასწორად. სინამდვილეში, უკუკავშირი არის პროცესი, რომლის მეშვეობითაც მენეჯერი აჟღერებს თავის მიზნებსა და ამოცანებს, მოსაზრებებს და იდეებს გუნდის წევრებთან რაიმე კონკრეტულ თემაზე/აქტივობაზე/შეთავაზებაზე და დახმარებას უწევს ცალკეულ პირებს თავიანთი საქმის შესრულებაში. მენეჯერს აქვს უფლება, შეატყობინოს გუნდის წევრებს იმ ცვლილებების შესახებ, რაც უნდა გატარდეს და გუნდს აქვს უფლება, იცოდეს ამ ცვლილებების შესახებ.

მენეჯერის მოვალეობაა, დარწმუნდეს, რომ გუნდი ასრულებს იმ სამუშაოს, რაც მათ მოეთხოვებათ და შესაბამისობაშია საბავშვო ბაღის მიზანებთან და ამოცანებთან. უკუკავშირი აფასებს ჩატარებულ სამუშაოს და აღმოფხვრის შეცდომებს. უნდა მოხდეს რეგულარული ზედამხედველობა ჯგუფის ინდივიდუალურ წევრებთან. სისტემატური შეხვედრები გუნდთან გეგმაზე, პასუხისმგებლობის საკითხებზე, რაც უკუკავშირს მოითხოვს ყველასგან. შეხვედრებზე განხილულ უნდა იქნეს ასევე, თუ როგორ მუშაობს კონკრეტული პროექტები/იდეები; ჩატარდეს არაფორმალური მსჯელობები, სადაც მენეჯერი მიიღებს და გასცემს უკუკავშირს, როგორც ნორმალური სამუშაო დღის ნაწილს.

არ უნდა დაგვავინყდეს, რომ ობიექტური კრიტიკა ძალზე მნიშვნელოვანია, იგი ეხება არა თვითონ პიროვნებას, არამედ ქცევას, მოქმედებას. კრიტიკის გამოხატვის დროს მენეჯერმა უნდა დაიხმაროს კონკრეტული ფაქტები, რაც დაარწმუნებს თანამშრომელს, რომ უკუკავშირი პირადი კრიტიკა არაა. მენეჯერმა უნდა აცადოს გუნდის წევრს, ახსნას სიტუაცია და მისცეს შესაძლებლობა, ჩამოაყალიბოს ის იდეები, რაც პრობლემის გადაჭრაში დაეხმარება.

მენეჯმენტის ცვლილება

ტერმინი „მენეჯმენტის ცვლილება“ მოიაზრებს ცვლილებების გულდასმით დაგეგმილ პროცესს, რომელიც ეხება ორგანიზაციის ფუნქციონირების ნაწილის შეცვლას ან ძირფესვიან ცვლას და ემსახურება საორგანიზაციო მიზნების მიღწევის აუ

ცილებლობას. ძირითადად ცვლილებების პროცესი მენეჯერის მოვალეობაში შედის და რაიმე კონკრეტული დროის ფაქტორი არ გააჩნია, დრო დამოკიდებულია ცვლილების შინაარსზე და მენეჯერის მხრიდან დიდ ენერჯიას მოითხოვს.

ცვლილებების მენეჯმენტს ფრთხილი დაგეგმვა სჭირდება. მოვლენები ნათლად და გასაგებად უნდა იყოს ჩამოყალიბებული. მასში გუნდის წარმომადგენლები უნდა იყვნენ ჩართულნი და, შესაძლოა, ამ ყველაფერს იმაზე მეტი დრო დასჭირდეს, ვიდრე წინასწარ იყო განსაზღვრული. ცვლილება შეიძლება გამიზნული იყოს რომელიმე კონკრეტული ინდივიდის სამუშაოს შეცვლით და ამან, შესაძლოა, ისინი კომფორტის ზონიდანაც კი გამოიყვანოს, გამოიწვიოს სტრესი. ამიტომაცაა ცვლილება ყოველთვის ფრთხილად დასაგეგმი და განსახორციელებელი.

მნიშვნელოვანია, მენეჯერმა იცოდეს, რომ ცვლილებების განხორციელების უმეტესობა დამატებით რესურსს მოითხოვს. ეს რესურსები შესაძლოა იყოს დრო, ფული, პერსონალი, აღჭურვილობა, ახალი ტექნოლოგია, გარე მხარდაჭერა (აშენების ნებართვა, ლეგალური დოკუმენტაცია და სხვა).

ინკლუზიური პრაქტიკა

ადრეული და სკოლამდელი ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა უაღრესად მნიშვნელოვანია. მენეჯერის მოვალეობაა, ის და მისი გუნდი ქმნიდეს ისეთ გარემოს, სადაც ყველას პატივს სცემენ, აფასებენ და სიხარულით ხვდებიან. ინკლუზიური პრაქტიკა საბავშვო ბაღის ხედვის ფუნდამენტური ნაწილია.

ინკლუზიური პრაქტიკა ყოველთვის იცვლება და ვითარდება. მენეჯერებმა ყოველთვის უნდა აუწყონ ფეხი თანამედროვე მოთხოვნებს და შესაფერისი გარემო შესთავაზონ ბავშვებს.

ინკლუზიური პრაქტიკის ძირითადი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ პირველ რიგში, მენეჯერმა გაიაზროს, რას ნიშნავს „თანასწორობა“. მხოლოდ იმ სიტყვების თქმა არაა საკმარისი, რომ დისკრიმინაცია პიროვნების რასის, კულტურის თუ უნარ-შეზღუდულობის გამო არ მოხდება, არამედ ყველა ბაღმა უნდა

დააკონკრეტოს, როგორ და რა მეთოდებით აარიდებს საბავშვო ბალი დისკრიმინაციას. ხშირად უნდა მოენწყოს შეხვედრები გუნდში და ყველამ გაიღრმავოს ცოდნა ინკლუზიის შესახებ. გარდა ამისა, მენეჯერები მუდმივად უნდა ეცნობოდნენ ლიტერატურას, ანალიზებდნენ თანამედროვე, უახლეს კვლევებს, ესწრებოდნენ ტრენინგ კურსებს და იღრმავებდნენ ცოდნას ამ მიმართულებით.

მნიშვნელოვანია, მენეჯერმა იზრუნოს თავის კოლეგებზე ცნობიერების ასამაღლებლად და მეტად ინფორმირებული გახადოს ისინი ინკლუზიის ირგვლივ.

დროის მართვა

დროის დაგეგმვა და მისი სწორად გამოყენება მენეჯერის ერთ-ერთი მოვალეობაა. ზოგ ადამიანს ბუნებით თანდაყოლილი აქვს დროის მართვის უნარი, ზოგსაც - ამ უნარის განვითარება სჭირდება, რათა კიდევ უფრო წარმატებული მენეჯერი იყოს.

ჰელერი და ჰინდლი (Heller & Hindle, 1998) გვთავაზობენ დროის იდეალურ განაწილებას მენეჯერებისათვის:

- დროის 60% დაგეგმვისა და განვითარებისათვის;
- 25% პროექტებისათვის;
- 15% რუტინული საქმიანობისათვის.

სინამდვილეში, დროის ეს განაწილება ყველასთვის განსხვავებულია და პირიქით ხდება: 60% იხარჯება რუტინულ საქმიანობაში, 25%-პროექტებში, ხოლო 15%-დაგეგმვასა და განვითარებაში.

მნიშვნელოვანია პირადი დამოკიდებულება დროის მენეჯმენტზე. სწორედ ჩვენი საქმიდან გამომდინარე უნდა მოხდეს დროის გადაწილება, პრიორიტეტებისა და პასუხისმგებლობების მიხედვით.

დროის დაგეგმვის აუცილებელი უნარ-ჩვევებია: ანალიტიკური აზროვნება; უარის თქმა; პრიორიტეტული საქმის განსაზღვრა; რეფლექსიური პრაქტიკა; გადამწყვეტილების მიღება.

ჰელერი და ჰინდლი (Heller & Hindle, 1998) მიხედვით, მენეჯერმა, როგორც ზემოთ ვნახეთ, დროის განაწილებისას უნდა

გაითვალისწინოს პრიორიტეტები. ჩამონეროს შესასრულებელი საქმეები და მიუწეროს, რომელი რა უპირატესობით გამოირჩევა. ეს საქმეები ან დანომროს, ან რომაული ციფრებით აღნიშნოს-A, B, C და სხვა. A ასოთი აღნიშნავს იმ საქმეებს, რომლებიც ყოველდღე უნდა შეასრულოს, B ასოთი ისეთ საქმეებს მონიშნავს, რომლის შესასრულებლად დროის უმეტესი ნაწილი ესაჭიროება, C -თი ისეთ საქმეებს მონიშნავს, რომლებიც სასწრაფო არაა და დღის ბოლოს შეიძლება გაკეთდეს, ან გადაიდოს კიდევ.

პრიორიტეტული საქმეები ყოველდღე შეიძლება შეიცვალოს, გამომდინარე ახალი ინფორმაციიდან და/ან ახალი საჭიროებიდან.

გუნდის ფორმირება

გუნდის შექმნისას მენეჯერის პოზიცია ორი მიმართულებით განიხილება. ზოგიერთი თეორეტიკოსი თვლის, რომ მენეჯერიც ამ გუნდის ნაწილი უნდა იყოს, უნდა დააბალანსოს პერსონალის როლი, მართოს გუნდი, როგორც ერთი მთლიანობა. სხვა თეორეტიკოსების აზრით, მენეჯერი გუნდის ნაწილი არ არის, არამედ მიმართულებას აძლევს და მხარში უდგას გუნდს; როგორც ლიდერი, უწევს სამუშაოს მონიტორინგს, ამხნევენს გუნდს და იბარებს გაკეთებულ საქმეს. ეს იგივეა, რომ საბავშვო ბაღის განვითარებაზე ზრუნავს ყოველთვის და გეგმავს სამომავლო პერსპექტივებს, ხოლო სხვები ბავშვებთან სხვადასხვა საქმიანობით არიან დაკავებული. მენეჯერმა უნდა შექმნას და მოტივაცია აუმაღლოს გუნდს, ის ასევე შეიძლება მსაჯის როლშიც მოგვევლინოს და მოუწიოს გუნდში კონფლიქტების მართვა.

ბელბინი (Belbin, 2010) ამბობს, რომ ყველა ინდივიდს აქვს ბუნებრივი ტენდენცია იმისა, რომ მოირგოს კონკრეტული როლი, გამომდინარე ჩვენი პიროვნებიდან, აზროვნებისა და ქცევიდან, რასაც მის დამახასიათებელ ნიშანსაც უწოდებენ.

მენეჯერის მიერ შექმნილი გუნდი მუდამ განვითარებაზე უნდა იყოს ორიენტირებული. მენეჯერის უპირველესი დაიშნულეააა გააანალიზოს ის, რომ გუნდის წევრების შეთანხმებული

მუშაობა პირდაპირ აისახება საბავშვო ბაღის ატმოსფეროზე. გუნდი უნდა იყოს ერთი მთლიანობა. თუქმენი (Tuckman, B.W. 1965) გვთავაზობს გუნდის განვითარების ფაზებს:

- ფორმირება - გუნდის ჩანასახის ეტაპზე წარმოადგენს ინდივიდების ჯგუფს, რომლებიც არიან თავაზიანები, წინდახედულები, ჯერ გაურკვეველები არიან თავიანთ როლში, გუნდის მიზანსა და მიმართულებაში.
- იერიში - სამუშაოს გადანაწილება, გამოწვევა საპასუხისგებლო სამუშაოებში, გუნდის წევრების ინფორმირებულობა გუნდის საჭიროებთან დაკავშირებით მათ როლზე.
- ნორმების დადგენა - გუნდი აწესებს მუშაობის გზებს და ყალიბდება ნდობის ფაქტორიც.
- შესრულება - სამუშაოში ჩაბმა, გუნდური მუშაობის დანყება, გუნდის პროდუქტიულობა და მზადება ამოცანების განსახორციელებლად.

მენეჯერი ეყრდნობა გუნდის ძლიერ მხარეებს და ცდილობს, რომ გუნდური სულისკვეთება შექმნას. თუ მენეჯერს მოტივირებული და ენთუზიაზმით სავსე გუნდი ჰყავს, ატმოსფეროც კარგია და თანამშრომლებს უხარიათ სამსახურში მისვლა. როცა პერსონალი დაფასებულია და მათ უსმენენ, ახალი იდეების გენერირებაც ხდება და ამ ყველაფრისგან საბოლოოდ სარგებელს ბავშვები იღებენ.

თანამშრომელთა მოტივაციის ასამაღლებლად აუცილებელია, მენეჯერმა დააჯილდოვოს ისინი, რამეთუ მოტივაცია „განისაზღვრება როგორც შიდა მამოძრავებელი ძალა, რომელიც რაიმეს კეთებისაკენ უბიძგებს ადამიანს“ (Suslu, 2006). თუმცა, ფულადი ჯილდო ყოველთვის შესაძლებელი არაა, ამიტომაც მენეჯერი უნდა იყოს დაჯილდოებული შემოქმედებითი ნიჭით და გამოიყენოს შექება, მადლობა, ვაუჩერი და სხვა. „თუნდაც ერთი სიტყვაც კი ნდობას აღრმავებს“, - ამბობს ლანდსბერგი. (Landsberg, 2003). ბლანჩარდის მიხედვით კი (Blanchard, 2013), ხალხის უმეტესობა ენთუზიაზმით იწყებს მუშაობას, მაგრამ შემართებას მაშინვე კარგავენ, როგორც კი აცნობიერებენ, რომ საქმის კარგად შესრულება არანაირ განსხვავებას არ იძლევა.

ამიტომ პერსონალის მოტივაცია მუდამ უნდა შეინარჩუნოს მენეჯერმა.

შეფასების პროცესი

შეფასების პროცესი აუცილებელია საბავშვო ბაღის განვითარებისათვის და იმ პროცედურების გაუმჯობესებისათვის, რაც საბავშვო ბაღის ხედვის შესრულებაში ეხმარება მენეჯერს. რაც არ უნდა კარგად მუშაობდეს საბავშვო ბაღი, ყველა ასპექტი შესაძლოა, უფრო მეტად განვითარდეს და დაიხვეწოს. როგორც შესრულებული სამუშაოა მნიშვნელოვანი, ასევე მნიშვნელოვანია პროგრესიც.

შეფასების მიზანია, შემოწმდეს, ერთიანობაში/საბოლოოდ მიიღწევა თუ არა ის მიზნები და ამოცანები, რაც დასახულია ორგანიზაციისათვის. ყოველდღიური რუტინის შესრულება და კონტროლი ერთია, მაგრამ მნიშვნელოვანი და საჭიროა, მენეჯერმა გაიაზროს, რომ ზოგიერთი სამართლებრივი საკითხი თუ მოთხოვნა იცვლება; მაგ: ბავშვებს, რომლებიც საბავშვო ბაღში დადიან წელს, აქვთ განსხვავებული საჭიროებები, ვიდრე გასულ წელს მყოფ ბავშვებს. შეფასება ეხმარება მენეჯერს, იფიქროს მომსახურების განვითარებაზე.

შეფასება შეიძლება ჩატარდეს, როგორც შიდა (მაგ: მენეჯერი უნდა დააკვირდეს კონკრეტული პროექტის მიმდინარეობას), ისე - გარე ფაქტორებით გამოწვეულ მოვლენებზე (მაგ დაფინანსების აპლიკაციის შევსება, რომელიც მოითხოვს მშობლისა და ბავშვის ჩართულობას). მენეჯერმა უნდა გააცნოს ყველას შეფასების მიზანი და აუხსნას, რომ ის მხოლოდ მონაცემებს აგროვებს და შედეგებს აანალიზებს ამა თუ იმ საკითხის შესაფასებლად; ეს უნდა იყოს რეგულარული პროცესი მენეჯერის საქმიანობაში. გუნდის წევრები ინფორმირებულნი უნდა იყვნენ, რომ შეფასება სისტემატური იქნება.

ამრიგად, ქვეთავში გახილული მენეჯერის უნარ-ჩვევები და უცხოური გამოცდილების ცოდნა-დანერგვა მეტად მნიშვნელოვანია ხარისხიან ადრეულ ინკლუზიურ განათლებაში.

ბიბლიოგრაფია:

1. ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტები. (2018). გაეროს ბავშვთა ფონდი და განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.თბილისი.
2. აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიული სტანდარტი. (2017)
3. ბარქაია, ც. (2019). ინკლუზიური ადრეული განათლება. გაეროს ბავშვთა ფონდი.
4. საქართველოში სკოლამდელი განათლების ხარისხის კვლევა. მოკლე მიმოხილვა. გაეროს ბავშვთა ფონდი (UNICEF) ივნისი, 2018.
5. კანონი ადრეული და სკოლამდელი განათლების შესახებ (2016);
6. ცინცაძე, ნ., დოლიძე ხ., მორანი ა.მ. (2019). ადრეული ინკლუზიური განათლება სახელმძღვანელო პრაქტიკოსებისათვის.ნაწილი პირველი. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.თბილისი.
7. ჯანელიძე, ა. (2015). ადრეული განათლების მნიშვნელობა მომავალი წარმატებისათვის. <http://mastsavlebeli.ge/?p=1429>
8. ჯიჯავაძე, ნ., კუხალიშვილი თ. (2019). ადრეული და სკოლამდელი განათლების ხარისხის სტანდარტის გზამკვლევი. გაეროს ბავშვთა ფონდი.
9. Adair, J. (2009). Effective Leadership. How to be a successful leader. London. Pan Books.
10. Belbin, R. (2010). Team roles at work. London. Routledge.
11. Blanchard, K. & Zigarmi, D. (2013). The One Minute Manager Leadership. New York.
12. Doran, G. T. (1981). There is a S.M.A.R.T. Way to write management's goals and objectives. Management review.
13. Heller, R. & Hindle, T. (1998). Essential Managers Manual: Vol 1. London
14. Hersey, P. (1984). The situational leader. Chichester. John Wiley and Son.

15. Landsberg, M. (2003). *The Tao of Motivation. Inspire Yourself and Others*. London. Profile Business.
16. Lindenfield, G. (1986). *Assert yourself*. London. Thorsons.
17. Newstead, S. (2009). *The Big Buskers. Guide to Leadership*. Eastleigh. Common Threads Publications Ltd.
18. Newstead, S. & Isles-Buck, E. (1998). *Essential Skills for Managers of Child-Centred Settings*. London and New York.
19. Suslu, S. (2006). 'Motivation of ESL Teachers'. *Internet TESOL Journal*. Vol: XII.
20. Tuckman, B. (1965). Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin*.

II ტავი.

აღზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულების კვლევა ინკლუზიური განათლების მიმართ

ბოლო ათწლეულის განმავლობაში, მას შემდეგ, რაც ფაქტობრივად გაუქმდა სკოლამდელი განათლების კადრის მომზადების საგანმანათლებლო პროგრამები (2011 წლიდან საქართველოში არსებულმა უმაღლესი განათლების დაწესებულებებმა შეწყვიტეს სკოლამდელი განათლების საგანმანათლებლო პროგრამების განხორციელება), შეიქმნა საკმაოდ სერიოზული დანაკლისი სკოლამდელი განათლების აღზრდელ-პედაგოგთა საუნივერსიტეტო მომზადების თვალსაზრისით. ამას დაემატა ის ფაქტორიც, რომ სკოლამდელი განათლება გახდა ადგილობრივ თვითმმართველობასთან დაქვემდებარებული სფერო და სულ სხვა მიმართულება მიეცა მის განვითარებას. ამიტომ ყველა ის სიახლე, რაც ამ წლებში გამოიკვეთა საგანმანათლებლო სივრცეში, არ აისახებოდა სკოლამდელ ინსტიტუციებში, როგორც ზოგადი განათლების დაწყებითი საფეხურისთვის მოსამზადებელ ეტაპზე. ამ მხრივ შედარებით პროგრესულად გამოიკვეთა ბოლო 3-4 წელი, როდესაც საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტროს, UNICEF-ის და რიგი სხვადასხვა ინსტიტუციის მხარდაჭერით გატარდა მთელი რიგი აქტიური ღონისძიებები, თუმცა, ეს საკმარისი არ აღმოჩნდა და პრობლემა კვლავ დარჩა პრობლემად. ამას მოწმობს UNICEF-ის მხარდაჭერით ჩატარებული მრავალინდიკატორიანი კლასტერული გამოკითხვა (ადრეული განვითარება და განათლება საქართველოში. განათლების პოლიტიკისა და კვლევების ასოციაცია, 2020), რომლის თანახმადაც 57 მუნიციპალიტეტის მონაცემებით, მასწავლებელთა 44%-ს და დირექტორების 50%-ს არ აქვს წინარე განათლება სკოლამდელ განათლებაში, რაც, ცხადია, აისახება ამ ინსტიტუციების საქმიანობის შედეგებზე. ამასთან, ბოლო ათი წლის განმავლობაში პერსონალის უმრავლესობას

არ მიუღია მონაწილეობა პროფესიული განვითარების აქტივობებში. ამ და სხვა ობიექტური მიზეზების გამო, სკოლამდელი განათლება ვერ ხორციელდება სათანადო დონეზე, ის ვერ ახდენს შესაბამის გავლენას ბავშვის განვითარებაზე, უარყოფითად აისახება ბავშვების სასკოლო მზაობაზე და სრულად ვერ პასუხობს ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების მოთხოვნებს.

განათლება ინკლუზიურია, როდესაც ყველა ბავშვი, მიუხედავად მისი შეზღუდული შესაძლებლობებისა, დადის ბაღსა თუ სკოლაში და მის ასაკობრივ ჯგუფსა თუ კლასშია ჩართული.

ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლებისთვის აუცილებელია აღმზრდელ-პედაგოგებისა და აღმზრდელების სათანადო განათლება, რომლის თანახმადაც, მათ იციან ბავშვთა სწავლისა და განვითარების, ინკლუზიური განათლების ძირითადი მოთხოვნები და მისი განხორციელების გზები.

აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიულ სტანდარტში (2017) მკაფიოდ არის გამოკვეთილი მოთხოვნები აღმზრდელი-პედაგოგის პროფესიული მზაობის მიმართ ინკლუზიური განათლების თვალსაზრისით:

- აღმზრდელ-პედაგოგმა იცის ინკლუზიური განათლების სფეროში არსებული კანონმდებლობა და ინკლუზიური განათლების პრინციპები;
- აღმზრდელ-პედაგოგი იცნობს სხვადასხვა სახის დარღვევებს, რაც ხელს უშლის ბავშვის სწავლასა და დამოუკიდებელ ფუნქციონირებას; ხელს უწყობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის სწავლასა და განვითარებას.

უნდა აღინიშნოს, რომ აღნიშნულ მოთხოვნებს ვერ აკმაყოფილებს დღეს მოქმედი კადრი და, ცხადია, აღმზრდელ-პედაგოგთა პროფესიული ზრდის ხელშეწყობის მიზნით გატარებული ქმედითი ღონისძიებების გარეშე, ამ ეტაპზე მისი მიღწევა შეუძლებელი იქნება.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, წლების განმავლობაში, სკო-

ლამდელი ინკლუზიური განათლება იყო და კვლავაც რჩება ერთ-ერთ გამოწვევად, რომლის განხორციელებაც საჭიროებს მთელი რიგი ქმედითი ღონისძიებების გატარებას, გადანყვეტილებების მიღება-განხორციელებას. ამ აქტუალობას აძლიერებს UNICEF-ის მიერ შემოთავაზებული ინფორმაცია, რომლის მიხედვითაც სკოლამდელი განათლების სიტემაში ბავშვების ჩართულობის ეროვნული მაჩვენებელი (69,5%) საქართველოში ევროპულთან შედარებით ბევრად დაბალია (95%). პროცენტული მაჩვენებელი კიდევ უფრო დაბალია ეთნიკურ უმცირესობათა ჯგუფებში, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებში და სოციალურად დაუცველი და სოფლად მცხოვრები ოჯახების ბავშვებში.

ცხადია, ამ რეალობიდან და თანამედროვე მოთხოვნებიდან გამომდინარე, ერთობ აქტუალური ხდება ინკლუზიის მიმართ აღმზრდელ-პედაგოგთა მოქმედი კადრის დამოკიდებულების კვლევა.

მეთოდოლოგია

მოცემული კვლევის მიზანი იყო აღმზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულების შესწავლა ინკლუზიური განათლების მიმართ. საკვლევი კითხვებია:

1. როგორია აღმზრდელ პედაგოგთა დამოკიდებულება ადრეული ინკლუზიური განათლების მიმართ?
2. რამდენად არიან მზად აღმზრდელ-პედაგოგები სხვადასხვა დარღვევის მქონე სსმ ბავშვის ჩართვისთვის ჯგუფში?
3. როგორ აფასებენ აღმზრდელ პედაგოგები ბაღში არსებულ ადრეული ინკლუზიური განათლებისათვის საჭირო რესურსს?
4. რა ფაქტორები ახდენს გავლენას აღმზრდელ-პედაგოგის დამოკიდებულებაზე ინკლუზიის მიმართ?
5. როგორ აფასებენ აღმზრდელ-პედაგოგები მათ მუშაობას და საბავშვო ბაღის მხარდაჭერას სსმ ბავშვთან მიმართებაში?

კვლევის ინსტრუმენტი

კვლევის ინსტრუმენტად შეირჩა რაოდენობრივი მეთოდი - გამოკითხვა. შერჩევასა გადანყდა პილოტირებული ინ-

სტრუმენტის გამოყენება. ეს წარმოადგენს ინკლუზიის მიმართ მასწავლებელთა დამოკიდებულების გამზომ სკალას (TAIS - Teacher Attitude to Inclusion Scale), რომელიც ეფუძნება Larrivee and Cook-ის (1979) გავრცელებული შეხედულებების სკალას (ORMS - Opinions Relative to Mainstreaming Scale). აღნიშნული ინსტრუმენტის პილოტირება მოხდა Monsen, Ewing & Boyle-ის (2015) კვლევაში, რომელშიც მონაწილეობდა 95 ბრიტანელი სკოლის მასწავლებელი. კვლევის ავტორების აზრით, ინკლუზიის მიმართ მასწავლებელთა დამოკიდებულების გამზომი სკალა წარმოადგენს მასწავლებლის დამოკიდებულების მტკიცე და ადვილად ადმინისტრირებად ინსტრუმენტს.

აღნიშნული კვლევის ფარგლებში გაკეთდა TAIS -ის კითხვარის ადაპტაცია. ოთხივე ნაწილი მოერგო ადრეული განათლების გარემოს და აღმზრდელ-პედაგოგის ქცევას. კითხვარი აფასებდა საბავშვო ბაღის გარემოში სხვადასხვა ტიპის სსმ ბავშვების ჩართულობაზე აღმზრდელ-პედაგოგთა მზადყოფნას. კვლევების მიხედვით გარკვეული სირთულეების მქონე ბავშვების ჩართვა უფრო პრობლემურია ტიპური განვითარების ბავშვებთან შედარებით. შეკითხვები ფორმულირებულია აღმზრდელ-პედაგოგზე საბავშვო ბაღში არსებული ადეკვატური მხარდაჭერის გავლენის შესახებ ადრეული ინკლუზიური განათლების მიმართ (Goodman & Burton, 2010). ანალოგიურად, სსმ ბავშვებთან მუშაობის გამოცდილება გავლენას ახდენს აღმზრდელ-პედაგოგის დამოკიდებულებაზე ინკლუზიის მიმართ (Forlin et al, 2008; Gibb et al, 2007; Goodman & Burton, 2010). ნაშრომში წარმოდგენილია სკალის განახლებული და გაფართოებული ვერსია ფსიქომეტრიული თვისებების შეფასებით.

კითხვარი შედგება ოთხი ძირითადი ბლოკისგან. თითოეულ ბლოკში შეგროვდა მონაცემები რესპონდენტებისაგან. პირველი ბლოკი მოიცავს დემოგრაფიულ მონაცემებს ასაკობრივი ჯგუფისა და ჯგუფში ბავშვების რაოდენობის შესახებ. ასევე, მონაცემებს აღმზრდელი-პედაგოგის ასაკის, მუშაობის გამოცდილების, განათლებისა და სსმ ბავშვებთან კონტაქტის შესახებ.

მეორე ბლოკი ეხება სსმ ბავშვების საგანმანათლებლო პროგ-

რამებსა და აქტივობებში ჩართვის სურვილს - ამ ნაწილის მიზანია დაადგინოს, რამდენად აქვთ აღმზრდელ-პედაგოგებს სხვადასხვა სირთულის დარღვევის მქონე, მათ შორის ფიზიკური (როგორიცაა სმენითი ან მხედველობის), ქცევითი, სოციალური, ემოციური და/ან დასწავლის სირთულის მქონე ბავშვების, საბავშვო ბაღის გარემოში ჩართვის სურვილი. კითხვარის პასუხი შეიცავს რვა ქულიან სკალას სხვადასხვა სირთულის მქონე ბავშვთან ჯგუფში მუშაობის მზადყოფნის შესაფასებლად.

კითხვარის მესამე ბლოკი შეისწავლის საგანმანათლებლო დაწესებულებების რესურსის შესაბამისობას აღმზრდელ-პედაგოგის საჭიროებებთან ინკლუზიური განათლების თვალსაზრისით. კითხვარში შეტანილია რამდენიმე ცვლადი აღმზრდელ-პედაგოგთა მიმართ მხარდაჭერის ადეკვატურობის შესაფასებლად: რესურს ოთახის კეთილმოწყობა, სპეციალური პედაგოგი, ფსიქოლოგი, განმავითარებელი მასალა, მშობლის დახმარება, ქცევის თერაპევტი, ჯგუფის თანაშემწე/ასისტენტი, ზოგადად, საბავშვო ბაღის მხარდაჭერა და კოლეგების მხარდაჭერა. აღმზრდელ-პედაგოგი აფასებს რესურსის ადეკვატურობას რვა ქულიან სკალაზე, უფრო მაღალი ქულები მიუთითებენ რესურსის მეტ შესაბამისობაზე აღმზრდელ-პედაგოგის საჭიროებასთან.

ბოლო, მეოთხე ნაწილი, იკვლევს ინკლუზიისადმი დამოკიდებულებას, რომელიც ეფუძნება Larrivee and Cook's (1979) ORMS-ის მეორე ნაწილს და ასახავს მასწავლებელთა დამოკიდებულებას ინკლუზიის კონცეფციის მიმართ. ეს ნაწილი პირველადი ფორმით მოიცავდა 30-პუნქტიან კითხვარს, რომელიც შექმნილი იყო მასწავლებლების ზოგადი დამოკიდებულების შესაფასებლად სსმ ბავშვების მიმართ. ჩვენ, კვლევის მიზნით, კითხვარი შევუსაბამეთ საბავშვო ბაღებს/საბავშვო ბაღის გარემოს, რის შედეგადაც მტკიცებულებების რაოდენობა შემცირდა 27-მდე და შინაარსობრივად მოერგო აღმზრდელი-პედაგოგის მუშაობას საბავშვო ბაღის გარემოში. კვლევის კითხვარით ხელმძღვანელობა არის ექსპერიმენტული სახის, როგორც საერთაშორისო დონეზე, ასევე საქართველოშიც და აღსანიშნავია,

რომ ამ ტიპის კვლევა საქართველოში პირველად ხორციელდება. ბრიტანელი კოლეგებისგან განსხვავებით, ქართულ რეალობის გათვალისწინებით, კვლევის ინსტრუმენტიდან ამოკლებულია მეოთხე ბლოკის სამი პარამეტრი და თითოეულ სექციაში შედის განსხვავებული რაოდენობის ცვლადები, რაც ჯერ კიდევ დისკუსიის საგანია სფეროს მკვლევართა შორის. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ ეტაპზე მასზე ზუსტი და რელევანტური საზომი ინსტრუმენტი არ არის შექმნილი და ის დახვეწის პროცესშია. ამ პროცესს ჩვენი გუნდიც უერთდება და სამომავლოდაც გაავარძლებთ აღნიშნული ინსტრუმენტის დახვეწაზე მუშაობას.

აღნიშნულ ბლოკში შეკითხვები ოთხი თემის მიხედვით დაიყო, კერძოდ, სკალა მრავალგანზომილებიანია: (1) სსმ ბავშვების ჩართვის პრობლემები ჯგუფებში; (2) სსმ ბავშვების ჯგუფებში ინკლუზიის სოციალური სარგებელი; (3) ინკლუზიის გავლენა სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესზე და (4) ინკლუზიის გავლენა აღმზრდელ-პედაგოგზე, რომელიც პასუხობს სსმ ბავშვების საჭიროებებს.

აღნიშნული კითხვარი გადატანილი იქნა ონლაინ ფორმატში - **Google forms** - და დაეგზავნათ კვლევის მონაწილეებს 2021 წლის დეკემბერში.

კვლევის მონაწილეები

კვლევისთვის თავდაპირველად შეირჩა სამ-სამი აღმზრდელ-პედაგოგი თელავის მუნიციპალიტეტის ყველა ბაგა-ბაღიდან, რომელთაც გავაცანით კვლევის მიზანი და მივიღეთ ზეპირი თანხმობა კვლევაში მონაწილეობაზე, თუმცა, შესაბამისი რაოდენობის მისაღებად კვლევაში ჩავრთეთ დასავლეთ საქართველოს, კერძოდ, იმერეთის რეგიონის აღმზრდელი-პედაგოგებიც. შედეგად, კითხვარი შეავსო 115-მა აღმზრდელ-პედაგოგმა.

აღსანიშნავია, რომ კვლევამ მოიცვა კახეთის და იმერეთის 3-3 მუნიციპალიტეტი: კახეთიდან: თელავის, ახმეტის, გურჯაანის; იმერეთიდან: ქუთაისის, თერჯოლის და ზესტაფონის. კვლევის შედეგები გვაძლევს 95%-იანი განზოგადების საშუალებას და, შესაბამისად, კვლევის ცდომილობა წარმოადგენს $\pm 5\%$ -ს.

კვლევის შედეგები

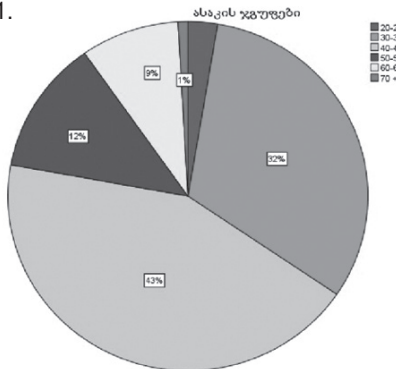
მოცემულ ქვეთავში წარმოვადგენთ კითხვარის ოთხივე ბლოკის შეკითხვებზე მიღებულ პასუხებს და შედეგებს.

კითხვარის პირველი ბლოკის შედეგები

ეს ნაწილი შეიცავდა დემოგრაფიულ ინფორმაციას. უნდა აღინიშნოს, რომ კვლევაში რესპონდენტების დაყოფა ვერ მოხერხდა სქესის მიხედვით, რადგან მხოლოდ მდედრობითი სქესის პედაგოგები არიან დასაქმებული საბავშვო ბაღებში. შესაბამისად, შედეგების ანალიზის დროს, სქესი ვერ იქნა გამოყენებული კორელაციური თუ სხვა მიზეზ-მიმართებითი ცვლადის სახით.

რაც შეეხება აღმზრდელ-პედაგოგთა ასაკობრივ ჯგუფებს, აქ ყველაზე უმცროსი - 23 წლის, ხოლო ყველაზე უფროსი - 74 წლისაა. ბაღში დასაქმებულების საშუალო ასაკი 44 წელია (სტანდარტული გადახრა 9.37). რესპოდენტები ყველაზე ხშირად 37 წელს ასახელებდნენ, რაც შუახნის ასაკის კადრების სიმრავლეზე მიუთითებს, რადგან ბაღში დასაქმებულთა 75% 30 წლიდან 49 წლამდე პირია (იხ. დიაგრამა 1- „ასაკის ჯგუფები“).

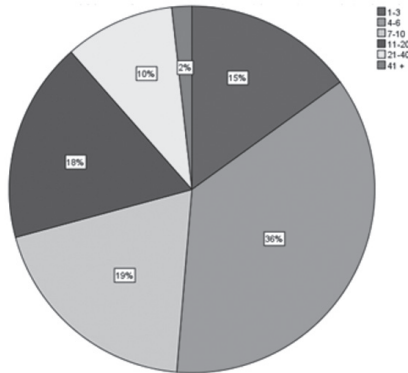
დიაგრამა 1.



რაც შეეხება აღმზრდელ-პედაგოგად მუშაობის გამოცდილებას, ამ შემთხვევაში ყველაზე მცირე სამუშაო სტაჟი დაფიქსირდა 1 წელი, ხოლო ყველაზე გამოცდილი კადრის შემთხვევაში - 48 წელი. საშუალო სამუშაო წლები სკოლამდელი განათლების

დანესებულებაში 10.2 წელს შეადგენს (სტანდარტული გადახრა 9.86) (იხ. დიაგრამა 2 „აღმზრდელ პედაგოგად მუშაობის გამოცდილება“).

დიაგრამა 2 „აღმზრდელ პედაგოგად მუშაობის გამოცდილება“



ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ კანონის შესაბამისად, სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების ჯგუფები დაყოფილია შემდეგ ასაკობრივ კატეგორიებად: 2-დან 3 წლამდე, 3-დან 4 წლამდე; 4-დან 5 წლამდე, 5 წლიდან სკოლის დაწყებითი საფეხურის პირველ კლასში შესვლამდე.

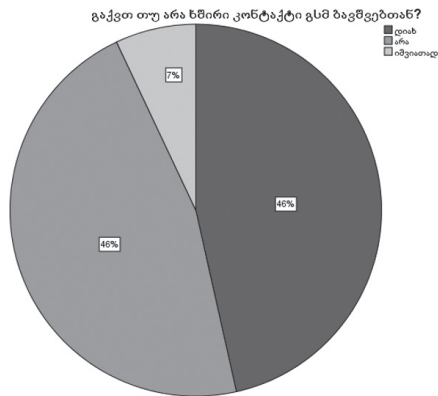
აღნიშნულ ასაკობრივ კატეგორიებთან უწევთ მუშაობა გამოკითხულ რესპოდენტებს, თუმცა იყვნენ ისეთებიც, რომელთაც შერეულ, 2-დან 6 წლამდე, 2-დან 4 წლამდე და 3-დან 6 წლამდე, ასაკობრივი კატეგორიის ჯგუფებთან უწევდათ მუშაობა.

განსხვავებული აღმორჩნდა სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების ჯგუფებში ბავშვების რაოდენობა სხვადასხვა რესპოდენტთან. გამოკითხვისას დაფიქსირდა მინიმუმ 5 აღსაზრდელი და მაქსიმუმ 40-42 აღსაზრდელიც; ამ მაჩვენებელში, გამოკითხული რეგიონების საბავშვო-ბალებში, ჯგუფში ბავშვების საშუალო რაოდენობა 23.5 ბავშვია (სტანდარტული გადახრა 8.2). ჯგუფებში აღსაზრდელთა რაოდენობის მიხედვით საბავშვო ბალების 48%-ის შემთხვევაში დადასტურდა დიდი ჯგუფები, სადაც თითოეულში 21-დან 30-მდე ბავშვია.

დემოგრაფიული ბლოკის შემდეგ შეკითხვები ეხებოდა სსმ

ბავშვების თემას. კერძოდ, ჰქონდა თუ არა აღმზრდელ-პედაგოგს ურთიერთობა სსმ ბავშვებთან? შეკითხვაზე რესპონდენტთა 46%-მა უპასუხა დადებითად, რომ აქვთ შეხება და მუშაობენ ასეთ ბავშვებთან, ხოლო 46% -ს არ ჰქონია ამის შესაძლებლობა; 7% -მა მიუთითა, რომ იშვიათად ჰქონია შეხება (იხ. დიაგრამა 3).

დიაგრამა 3



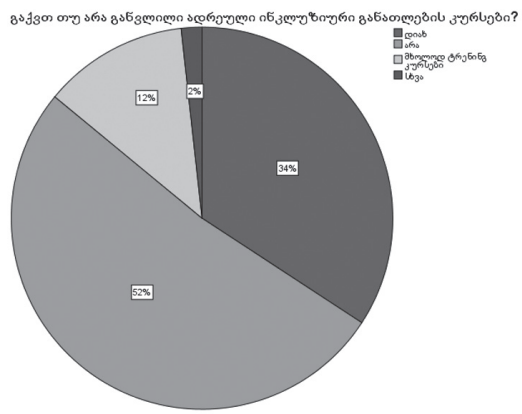
აღმზრდელ-პედაგოგებთან, რომელთაც უმუშავიათ ან მუშაობენ სსმ ბავშვებთან, დაზუსტდა კითხვა, თუ სად უწევდათ მუშაობა სსმ ბავშვებთან. 22%-მა დააფიქსირა, რომ მათთან მოუწიათ მუშაობა გასულ სასწავლო წელს, 26%-მა აღნიშნა, რომ ამჟამად ჰყავს ჯგუფში, 12% -მა მიუთითა, რომ სსმ ბავშვებთან კონტაქტი აქვს საბავშვო ბაღშიც და საახლობლოშიც, 28%-მა აღნიშნა, რომ მხოლოდ ბაღში ჰქონია კონტაქტი, თუმცა, მის ჯგუფში არ ყოფილა. 10% -მა აღნიშნა, რომ ახლობელს ჰყავს და აქვს გამოცდილება.

ბლოკის ეს ნაწილი შეიცავდა ღია ტიპის შეკითხვას რესპონდენტთა კვალიფიკაციის შესახებაც, სადაც რესპონდენტს თავად უნდა ჩაენერა პასუხები. აღნიშნულმა გაართულა კვალიფიკაციის გარკვევა: რესპონდენტთა 56%-მა დაწერა, რომ აქვს უმაღლესი განათლება. მათი მინიმალური ასაკი არის 42 წელი.

სავარაუდოა, რომ ასაკიდან გამომდინარე, მათ დამთავრებული აქვთ უმაღლესი სასწავლებლის 5 წლიანი საგანმანათლებლო პროგრამები (როგორც ეს იყო საბჭოთა კავშირის დროს), რაც გათანაბრებულია მაგისტრის აკადემიურ ხარისხთან. ამიტომ პასუხებში დაფიქსირებული „უმაღლესი განათლება“ ჩაითვა-ლა, როგორც მაგისტრის ხარისხი. რესპონდენტთა 32%-ს აქვს ბაკალავრის აკადემიური ხარისხი, 9% - პროფესიული სასწავ-ლებლის კურსდამთავრებულია, ხოლო 1-1% -ს აქვს არასრული უმაღლესი და საშუალო განათლება.

აკადემიური ხარისხის გარკვევის შემდგომ საინტერესო იყო, ჰქონდათ თუ არა რესპოდენტებს ინკლუზიური განათლების კურსები გავლილი, შესაბამისად, 34%-მა დააფიქსირა, რომ გავ-ლილი აქვს კურსები, 12% -ს მხოლოდ ტრენინგ-კურსები, 2%-მა დაგვისახელა სხვა პასუხი, რომელიც მხოლოდ პრაქტიკული მუშაობის გამოცდილებას გულისხმობდა, ხოლო 52%-ს არანა-ირი კურსი ან ტრენინგი არ აქვს გავლილი. იმ რესპოდენტებს, რომელთაც ტრენინგები აქვთ გავლილი, დაგვისახელეს ორგა-ნიზაციები, სადაც ეს ტრენინგ კურსები გაიარეს. ამ მიმართუ-ლებით ძირითადად გამოიკვეთა სამი დეველოპერი: ვოლდ ვი-ჟენი, პორტიჯის ასოციაცია და მაკ ჯორჯია. (იხ. დიაგრამა 4).

დიაგრამა 4



კითხვარის მეორე ბლოკის შედეგები

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მეორე ბლოკი მოიცავდა შეკითხვებს სსმ ბავშვის საგანმანათლებლო პროგრამებსა და აქტივობებში ჩართვის შესახებ. აღმზრდელ-პედაგოგებს შეფასებისთვის შეთავაზებული ჰქონდათ 8 ქულიანი ლიკერტის სკალა, სადაც სამ კომპონენტში უნდა დაეფიქსირებინათ პასუხები თითოეული სახის დარღვევის, მძიმე, საშუალო და მსუბუქი ფორმების მიხედვით. რაც შეეხება ქულების განაწილებას, 1 ქულა ნიშნავდა დიახ, დანამდვილებით ჩავრთავ ჯგუფში სამუშაოდ, ხოლო 8 ქულა - არა, დანამდვილებით არ ჩავრთავ ჯგუფში სამუშაოდ. პასუხებით გამოიკვეთა, რომ დარღვევის ფორმას ჰქონდა არსებითი გავლენა რესპონდენტთა პასუხებზე და მნიშვნელოვნად იცვლებოდა. სამივე ინდიკატორის პროცენტული განაწილება თითოეული ქულის მიხედვით იხილეთ დანართში XXX, ხოლო უშუალოდ ანალიზში მოყვანილია საშუალო ქულების განაწილება, რაც შემუშავებულია საერთაშორისო სტანდარტის და სტატისტიკური ფორმულით. (Monsen, Ewing & Boyle, 2015). ვინაიდან სკალას არ აქვს საშუალო წერტილი, მოგვინია ექსპერტებთან ერთად განგვესაზღვრა მინიმალური, მაღალი, ზომიერი და დაბალი ჩართულობის მზაობის საზღვრები სკალაზე, კერძოდ, მაღალი მიმღებლობის საშუალო ქულა მერყეობს 0-2.4-ის ჩათვლით; ზომიერი მიმღებლობის - 2.41-5.6 და დაბალი მიმღებლობის 5.61- 8 დიაპაზონში.

აღნიშნული შედეგები ნათელყოფს, თუ რამდენად არიან აღმზრდელ-პედაგოგები მზად, იმუშაონ მსუბუქი, საშუალო და მძიმე დარღვევის მქონე ბავშვებთან, რაშიც, ერთი მხრივ, ჩანს მიმღებლობა, ხოლო, მეორე მხრივ, მათი პროფესიონალიზმი და დარგის ცოდნა, რაც ეხმარებათ სსმ ბავშვებთან მუშაობისას. აღნიშვნას იმსახურებს ის საკითხი, რომ არცერთ დარღვევას ჯამში არ მიუღია 5.61 ქულაზე მეტი, რაც გულისხმობს, რომ არცერთ მძიმე დარღვევის ფორმას არ აქვს მაღალი მიუღებლობა და რესპოდენტები არ ამბობენ უარს მძიმე დარღვევების მქონე ბავშვის ჯგუფში ჩართვაზე, ეს კი საკმაოდ პოზიტიური სურათია ჩვენი კვლევის ფარგლებში. მიგვაჩნია, რომ ამ შედეგ-

ზე, თავისთავად, გავლენა იქონია კანონმდებლობამ, რადგან 2013 წელს რატიფიცირებული გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია - UNCRPD იძლევა საშუალებას მათი საგანმანათლებლო და სხვა სახის უფლებების დაცვის შესახებ.

ცხრილში ასახულია 9 სხვადასხვა სახის დარღვევის სამი ინდიკატორის მიხედვით გადანაწილებული საშუალო ქულები, სადაც ჩანს, თუ რამდენად არის მიმღებლობა ცალკეული დარღვევის კონკრეტულ ფორმასთან მიმართებაში (იხ. ცხრილი 1).

ცხრილი 1. მაღალი მიმღებლობის საშუალო ქულა მერყობს 0-2.4-ის ჩათვლით; ზომიერი მიმღებლობის - 2.41-5.6 და დაბალი მიმღებლობის 5.61- 8.

დარღვევის დასახელება	დარღვევის ფორმა		
	მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
სმენის დარღვევა	2.66	3.32	5.10
ქცევითი დარღვევა	2.18	3.08	5.10
ემოციური დარღვევა	2.30	2.89	4.83
ფიზიკური დარღვევა	2.59	3.33	4.98
ნიჭიერი	1.78	1.79	2.55
მხედველობის დარღვევა	2.60	3.18	4.91
სწავლის უნარის დარღვევა	2.32	2.75	3.93
მეტყველების დარღვევა	2.09	2.49	3.71
მრავლობითი დარღვევა-	3.32	3.99	5.40

როგორც ცხრილიდან ჩანს, მკვეთრი ცვლილება აისახა მსუბუქი და მძიმე დარღვევის ბავშვების ჩართულობის მზაობაზე. შესაბამისად, მცირდება რესპოდენტთა მიმღებლობა მსუბუქიდან მძიმე ფორმის დარღვევის მქონე ბავშვებისადმი. თუმცა, მაინც ფიქსირდება საშუალო მიმღებლობა. კერძოდ, საშუალო ქულა, რომელიც 8 ქულიან სკალაზე 2.41-5.6 მდებარეობს, პედაგოგების განწყობას 50/50-ზე გვიჩვენებს და ნაწილობრივად

თუ რთულია მუშაობა მძიმე დარღვევის მქონე ბავშვთან, ნა-ნილისთვის, ის საშუალო სირთულეს წარმოადგენს. ეს შედეგი გამომდინარეობს იმ რეალობიდან, რომ პედაგოგების 46%-ს გავლილი აქვს საკვალიფიკაციო კურსი ან ხანგრძლივი ტრენინგ-კურსები და იციან, როგორ იმუშაონ სხვადასხვა დარღვევის მქონე სსმ ბავშვებთან (იხ. ცხრილი 1).

სმენის მსუბუქი დარღვევის მქონე ბავშვებთან მუშაობა, აღმზრდელ-პედაგოგის შეხედულებით, სირთულეს არ წარმოადგენს, თუმცა, საშუალო და მსუბუქი დარღვევის შემთხვევაშიც კი, საშუალო ქულა მკვეთრად იცვლება, მიუხედავად იმისა, რომ სმენის მძიმე დაღვევის მქონე ბავშვთან მუშაობის ქულა საკმაოდ მაღალია და, შეიძლება ითქვას, მაღალი სირთულის მუშაობის ზღვარზეა: მსუბუქი დარღვევის მქონე ბავშვთან მუშაობის საშუალო ქულაა 2.6; საშუალო დარღვევის მქონე ბავშვთან - 3.32 და ხოლო მძიმე დარღვევის მქონე ბავშვთან - 5.1. სმენის მსუბუქ და მძიმე დარღვევის მქონე ბავშვებთან მუშაობის მიმართ დამოკიდებულების საშუალო ქულათა შორის სხვაობა 2.5-ია. საერთო ჯამში სამივე მახასიათებლის საშუალო ქულა, სკალაზე საშუალო მიმდებლობის ნაწილში იკვეთება, რაც გვიჩვენებს, რომ სმენის დარღვევის მქონე ბავშვებთან მუშაობა აღმზრდელ-პედაგოგთა შეფასებით სირთულეს წარმოადგენს (იხ. ცხრილი 1).

რაც შეეხება ქცევითი დარღვევის მქონე ბავშვებს, ამ შემთხვევაში მსუბუქ დარღვევას აქვს მაღალი მიმდებლობა 2.18 ქულაა, რის შემდგომაც საშუალო და მძიმე დარღვევა უკვე საშუალო მიმდებლობის თავსდება: საშუალო დარღვევის მიმდებლობა 3.08, ხოლო მძიმე დარღვევის მიმდებლობა 5.1 ქულაა. დარღვევის ფორმის დამძიმებასთან ერთად, აღმზრდელ-პედაგოგების წარმოდგენით, სულ უფრო რთულდება სამუშაო პროცესი და მათი დამოკიდებულებაც უფრო მეტად იცვლება. ქცევის მსუბუქი ფორმის დარღვევა მათთვის პრობლემას არ წარმოადგენს, ხოლო საშუალო და მძიმე ფორმების შემთხვევაში ქულათა რაოდენობა და კატეგორიზაცია იცვლება, მათ შორის განსხვავება 2.82-ია (იხ. ცხრილი 1).

ქცევის დარღვევის მქონე შემთხვევის მსგავსი ვითარდებაა ემოციური დარღვევის ბავშვებთანაც, რადგან ემოციური დარღვევების მსუბუქ შემთხვევაზე მუშაობა, აღმზრდელ-პედაგოგების წარმოდგენით, სირთულეს არ წარმოადგენს, ხოლო საშუალო და მძიმე შემთხვევებზე იცვლება კატეგორიზაციაც და ქულათა საშუალო მაჩვენებელიც. მსუბუქ დარღვევაზე 2.3-ია, საშუალოზე - 2.89 და მძიმეზე - 4.83. რაც შეეხება საშუალო მაჩვენებლების სხვაობას ემოციური დარღვევის მძიმე და მსუბუქ ფორმების საშუალო მაჩვენებლებს შორის - 2.53-ია (იხ. ცხრილი 1).

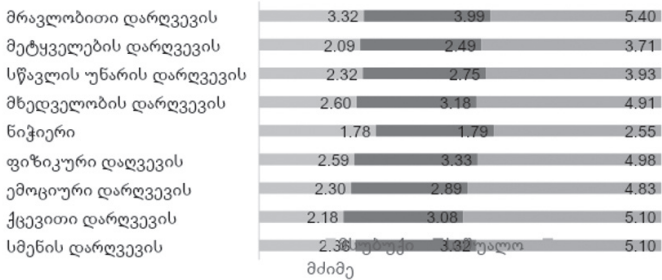
ფიზიკური დარღვევის მქონე მოსწავლეებს რაც შეეხებათ, ამ შემთხვევაში სამივე დარღვევის ფორმის საშუალო ქულა, სკალაზე საშუალო მიმდებლობის ზომიერ მონაკვეთში თავსდება, თუმცა, ქულებს შორის სხვაობა მაინც მკვეთრია დარღვევის ფორმიდან გამომდინარე: მსუბუქი დარღვევა - 2.59 ქულაა, საშუალო - 3.3 და მძიმე - 4.98, მძიმე და მსუბუქს შორის სხვაობა კი - 2.39-ია (იხ. ცხრილი 1).

აღსანიშნავია ნიჭიერის (მაღალი შესაძლებლობის მქონე ბავშვების) მიმართ აღმზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულება. ნიჭიერის მსუბუქი და საშუალო შემთხვევების მიმართ რესპოდენტების უმრავლესობას დადებითი დამოკიდებულება აქვთ და ეს ორი მაჩვენებელი მაღალი მიმდებლობის მონაკვეთშია მოხვედრილი სკალაზე, ხოლო ძლიერად გამოხატული ფორმა უკვე საშუალო მიმდებლობის მონაკვეთშია მოთავსებული: მსუბუქი - 1.78 და საშუალო 1.79 ქულაა, სადაც განსხვავება ფაქტობრივად არ არსებობს, ხოლო ძლიერად გამოხატულ ფორმაზე საშუალო ქულა 2.55-ია, განსხვავება კი მსუბუქსა და ძლიერად გამოხატულ ფორმებს შორის 0.77 -ია; (იხ. ცხრილი 1)

რაც შეეხება მხედველობის დარღვევის მქონე ბავშვებს, ამ შემთხვევაშიც ზომიერ მიმდებლობაზე სამივე დარღვევის ფორმის მიხედვით გვაქვს საშუალო ქულები: მსუბუქი დარღვევა 2.6 ქულა; საშუალო - 3.18; ხოლო მძიმე - 4.91 ქულა. განსხვავება მძიმე და მსუბუქს შორის 2.31-ის ტოლია (იხ. დიაგრამა 5).

დიაგრამა 5 მაღალი მიმღებლობის საშუალო ქულა მირჩეოვს 0-დან 2.4-ის ჩათვლით; ზომიერი მიმღებლობის - 2.41-დან 5.6 -ის ჩათვლით, ხოლო დაბალი მიმღებლობის 5.61- 8 დიაპაზონში.

თუ გაქვთ სურვილი ჩართათ თქვენ ჯგუფში შემდეგი დარღვევების მქონე ბავშვი?



კვლევის შემდეგი საკითხი ეხებოდა დასწავლის უნარების დარღვევას, სადაც მსუბუქ დარღვევაზე მივიღეთ მაღალი მიმღებლობა - 2.32 ქულა, ხოლო საშუალო და მძიმე დარღვევებზე, საშუალო მიმღებლობა: საშუალო დარღვევა - 2.75, ხოლო მძიმე დარღვევა 3.93, თუმცა, ქულათა საშუალო რაოდენობა მაინც მაღალი საშუალო მიმღებლობისკენ მდებარეობს სკალაზე და, როგორც იკვეთება, აღმზრდელ-პედაგოგებს შეიძლება ასეთ ბავშვებთან მუშაობის უფრო მეტი გამოცდილება აქვთ. მძიმე და მსუბუქს შორის სხვაობა კი 1.61 ქულაა (იხ. დიაგრამა 5).

შემდეგი პარამეტრი იყო მეტყველების დარღვევა და მისი ფორმები, სადაც საკმაოდ მაღალი მიმღებლობა აქვთ პედაგოგებს. კერძოდ, მსუბუქ დარღვევაზე - 2.09 ქულაა, ხოლო საშუალო და მძიმე დარღვევებზე საშუალოზე მაღალი მიმღებლობა - საშუალო - 2.49, ხოლო მძიმე- 3.71 ქულა, სხვაობა მძიმე და მსუბუქს შორის 1.62 -ია (იხ. დიაგრამა 5).

კითხვარის მეორე ბლოკში ბოლო პარამეტრი იყო მრავლობითი დარღვევა, სადაც დაფიქსირდა აღმზრდელ-პედაგოგთა დაბალი მიმღებლობა. მსუბუქ და საშუალო ფორმებზე გამოიკვეთა საშუალო მიმღებლობა, თუმცა მძიმე ფორმაზე - საშუალო დაბალი მიმღებლობა. საბოლოოდ საშუალო ქულები შემდეგნაირად გამოიკვეთა - მსუბუქი ფორმა - 3.32 ქულა, საშუალო - 3.99 ქულა, მძიმე 5.4, სხვაობა კი 2.08 -ია. (იხ. დიაგრამა 5)

მეორე ბლოკში ცხრა პარამეტრის 3-3 ინდიკატორის შესწავლისას, ნათლად გამოიკვეთა გარკვეული ტენდენცია, რომელიც ერთმანეთისაგან განასხვავებს ფიზიკური და გონებრივი დარღვევის მქონე ბავშვების მიმართ აღმზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულებას. ამ ორი შემთხვევიდან აღმზრდელი-პედაგოგები ამჯობინებენ გონებრივი დარღვევის მქონე ბავშვებთან მუშაობას, რაც შეიძლება გამონევეული იყოს იმით, რომ აღმზრდელ-პედაგოგებს შეიძლება მეტ-ნაკლებად უფრო მეტი პრაქტიკული შეხება აქვთ შემდეგი დარღვევების მქონე ბავშვებთან: ქცევის, მეტყველების, გონებრივი, დასწავლის თუ ემოციური დარღვევის ფორმებთან. რაც შეეხება ფიზიკურ დარღვევებს - სმენის, მხედველობის, ფიზიკური თუ მრავლობითი დარღვევები, ამ შემთხვევაში გამოიკვეთა საშუალო მიმდებლობა, რაც გამოკვეთს პოზიციურ განსხვავებას ფიზიკურ და გონებრივ დარღვევებს შორის. ეს კი შესაძლებელია განპირობებული იყოს შემდეგი მიზეზებით: აღმზრდელ-პედაგოგთა დაბალი კვალიფიკაცია, არაადაპტირებული გარემო, სპეციალისტების ნაკლებობა საბავშვო ბაღში. ფიზიკური დარღვევის მქონე ბავშვისთვის აუცილებელია საბავშვო ბაღის სივრცის ადაპტირება, რათა ბავშვის მოვლა და აღმზრდელობით პროცესში ჩართულობა გამარტივდეს, წინააღმდეგ შემთხვევაში რთულდება ბავშვებთან მუშაობა.

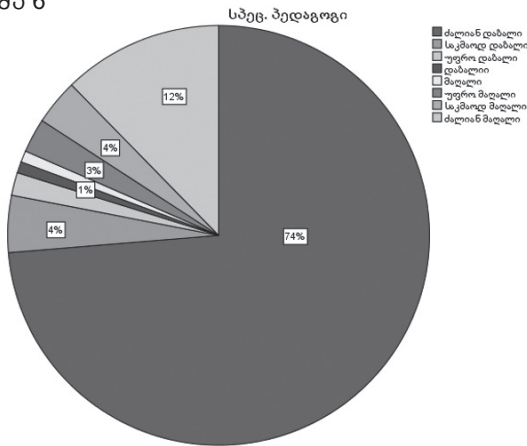
კითხვარის მესამე ბლოკის შედეგები

ამ ნაწილში შეკითხვები შეეხებოდა რესურსების შესაბამისობას ბაღში აღმზრდელ-პედაგოგთა საჭიროებებთან მიმართებით - თუ რამდენად არის მოწყობილი სპეციალური ოთახი, როგორაა განაწილებული რესურსები და ა.შ. ამ შემთხვევაშიც პასუხები ლიკერტის 8 ქულიანი სკალაზე იყო მოსანიშნი, სადაც 1 ქულა აღნიშნავდა ძალიან დაბალ მაჩვენებელს, ხოლო 8 - ძალიან მაღალს.

პირველი პარამეტრი შეეხებოდა სპეციალური ოთახის კეთილმოწყობას, რაც რესპოდენტთა 79%-მა შეაფასა ძალიან დაბალი მაჩვენებლით, ხოლო, მაღალი მაჩვენებლით - მხოლოდ

10%-მა. აღნიშნულმა პარამეტრმა საშუალო შეფასების მხრივ 2.09 ქულა დააგროვა, რაც საკმაოდ დაბალ შეფასებად ითვლება (იხ. დიაგრამა 6). აღნიშნული სკალა ეყრდნობა ლიკერტის ბიპოლარულ სკალის მოდელს, რომლის მიხედვით იზომება ნეგატიური და პოზიტიური დამოკიდებულების სიმძაფრე, რაც გულისხმობს ნეგატიური და პოზიტიური მხარეების შედარებას, კერძოდ, 1,2,3,4 განიხილება ნეგატიურ მარჯვენებლად, ხოლო 5,6,7,8 - პოზიტიურ მარჯვენებლად.

დიაგრამა 6



პირველი პარამეტრით, სადაც რესპოდენტებს უნდა შეეფასებინათ საბავშვო ბაღში სპეციალური ოთახების ადეკვატურობა, რესპოდენტთა მხოლოდ 16% აფიქსირებს დადებით პასუხს, ხოლო 84% - ნეგატიურს. შემდეგ კომპონენტში, რაც მოიცავდა საბავშვო ბაღში სპეციალური პედაგოგების მუშაობის შესაბამისობას, კერძოდ, თუ რამდენად შეესაბამება სპეციალური პედაგოგის კვალიფიკაცია მოთხოვნებს, ამ შემთხვევაში უარყოფითი შეფასება რესპოდენტთა 74%-მა დააფიქსირა, ხოლო დადებითი მარჯვენებელი - 12%-მა, რაც მიუთითებს კვალიფიციური კადრის დეფიციტზე სკოლამდელ განათლებაში. საშუალო ქულა 2.34-ია, რაც საკმაოდ დაბალ შეფასებად ითვლება ლიკერტის სკალაზე.

ადამიანური რესურსების შეფასებისას, მესამე ინდიკატორში, ფსიქოლოგები და მათი შესაბამისობა აღმზრდელ-პედაგოგთა საჭიროებებთან, გამოკითხულთა 80%-მა მიუთითა უარყოფითი შეფასება, ხოლო 20%-მა - დადებითი. საშუალო ქულა კი, 2.34, ეს მაჩვენებელი საკმაოდ დაბალია ამ შემთხვევაშიც.

როგორც კვლევის შედეგებიდან იკვეთება, პროფესიული და კვალიფიციური კადრი სერიოზული გამოწვევაა სკოლამდელი საგანმანათლებლო დაწესებულებებისთვის, რადგან კადრის დეფიციტი ართულებს სსმ ბავშვებთან მუშაობას.

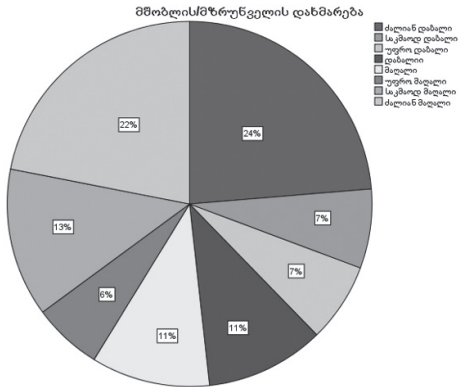
შედარებით უკეთესი მდგომარეობა გამოიკვეთა ინფრასტრუქტურის თვალსაზრისით. კერძოდ, განმავითარებელი მასალის შეფასებას აქვს საშუალო ქულა - 3.96, რაც შედარებით მაღალი მაჩვენებელია სხვა წინა პარამეტრებთან შედარებით და იგი უკეთეს სურათს აჩვენებს ბალებში ამ მხრივ. პროცენტული მაჩვენებლების მიხედვით კი 26% ძალიან დაბალი ქულით აფასებს, ხოლო 11% - ძალიან მაღალით, ბიპოლარული განზიდვის მხრივ კი, დადებითად 41% აფასებს, ხოლო უარყოფითად - 59%.

საგანმანათლებლო პროცესში მშობლის ან მზრუნველის დახმარებას ძალიან დაბალი შეფასებით აფასებს რესპონდენტთა 24%, ხოლო ძალიან მაღალი ქულით - 22%. რაც შეეხება საშუალოს, ეს მაჩვენებელი 4.58 ქულაა. პოზიტიურად - 52% აფასებს, ნეგატიურად კი - 48% (იხ. დიაგრამა 7).

ქცევის თერაპევტის კვალიფიკაციის მხრივ რესპონდენტების 81% შეფასება ძალიან დაბალია, ხოლო 8% - ძალიან მაღალი. ბიპოლარული განაწილების მიხედვით 87% ნეგატიურად აფასებს, ხოლო 13% პოზიტიურად, საშუალო ქულას რაც შეეხება, იგი - 1.82-ია.

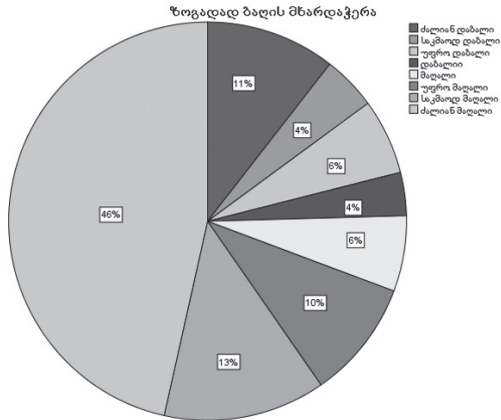
შემდეგი შეკითხვა ეხებოდა ჯგუფის ასისტენტის/თანაშემწის შესაბამისობას აღმზრდელ-პედაგოგთა საჭიროებებთან მიმართებით, რასაც რესპონდენტთა 45% ძალიან დაბალი ქულით აფასებს, ხოლო 27% - ძალიან მაღალი. ბიპოლარული შეფასების მიხედვით კი - 59% ნეგატიურად, ხოლო 41% - დადებითად. საშუალო ქულა 3.96-ია.

დიაგრამა 7



მნიშვნელოვანი იყო საბავშვო ბაღის ზოგადი მხარდაჭერა დაგვენახა სსმ ბავშვებთან მიმართებაში, თუ როგორ ხედავენ პედაგოგები ამ მხარდაჭერას. გამოკითხულთა 11% ძალიან დაბალი ქულით აფასებს, ხოლო 46% - ძალიან მაღალი. საერთო ჯამში 75% პოზიტიურად, ხოლო 25% ნეგატიურად აფასებს, საშუალო კი - 6.04 ქულაა (იხ. დიაგრამა 8).

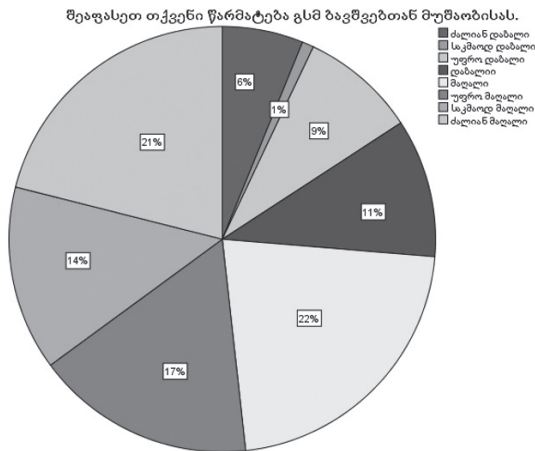
დიაგრამა 8.



სსმ ბავშვებთან მუშაობისას ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტი კოლეგების მხარდაჭერაა, რადგან, ერთი მხრივ, მიმღებლობა არის მნიშვნელოვანი, ხოლო, მეორე მხრივ, სამუშაო პროცესში მხარდაჭერა აუცილებელი სოციალური ქცევაა. გამოკითხული რესპონდენტების 53% მაღალი ქულით აფასებს კოლეგების მხარდაჭერას, ხოლო 11% - ძალიან დაბალი ქულით, საერთო ჯამში კი 78% პოზიტიურად აფასებს, ხოლო 22% - ნეგატიურად, საშუალო ქულა კი 6.27-ია.

კითხვარის მესამე ბლოკის ბოლოში აღმზრდელ-პედაგოგები აფასებდნენ სსმ ბავშვებთან მათი მუშაობის პროცესს, რაც შესაბამისად მაქსიმალური ქულით შეფასდა 21% -ის მიერ, ხოლო მინიმალურით - 8% -ის მიერ. საშუალო ქულა 5.53-ია. საერთო მონაცემით პოზიტიურად აფასებს 76%, ხოლო ნეგატიურად -24% (იხ. დიაგრამა 9).

დიაგრამა 9.

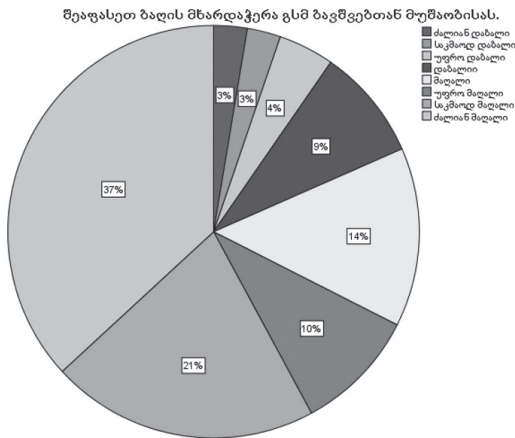


კითხვარის ამ ნაწილში ბოლო შეკითხვა კვლავ ეხებოდა საბავშვო ბაღის მხარდაჭერას, თუ როგორ აფასებენ აღმზრდელი-პედაგოგები საბავშვო ბაღის მხარდაჭერას სსმ ბავშვებთან მუშაობის მხრივ. ამ შემთხვევაში გამოკითხულთა 37% მაქსიმალური ქულით აფასებს, ხოლო 3% - მინიმალური ქულით, საერ-

თო მონაცემით პოზიტიურად 82% , ნეგატიურად - 18%, საშუალო ქულა კი 6.26-ია (იხ. დიაგრამა 10).

მთლიანობაში, საბავშვო ბაღის მხარდაჭერა საკმაოდ პოზიტიურად ფასდება მიუხედავად იმისა, რომ პრობლემები არსებობს და სათანადოდ ვერ ხერხდება მხარდაჭერა. პოზიტიური წილი საერთო შეფასებაში გაცილებით მაღალია ნეგატიურთან შედარებით. როგორც კითხვარის მესამე ნაწილის შედეგებმა გვიჩვენა, რესურსები და მხარდაჭერა საკმაოდ პოზიტიურად შეფასდა, მაგრამ სპეციალისტთა შეფასება საშუალოდ 2 ქულა იყო, რაც საკმაოდ დაბალი შეფასებაა სკალაზე.

დიაგრამა 10



კითხვარის მეოთხე ბლოკის შედეგები

მეოთხე ბლოკი კვლევაში განსხვავებული პარამეტრებით იყო შემუშავებული, კერძოდ, კითხვარის ეს ნაწილი 4 სექციად იყო დაყოფილი, სადაც 27 შეკითხვა შედიოდა და თითოეული სექცია განსხვავებული რაოდენობის შეკითხვას მოიცავდა. ხოლო ქულების დათვლა ხდებოდა საშუალო არითმეტიკულის მიხედვით. აღსანიშნავია, რომ ბრიტანულ საპილოტე ვერსიასთან მიმართებაში, რაც სკოლის მასწავლებლების გამოკითხვისთვის

იყო გამოყენებული, 30 შეკითხვიდან აღმზრდელ-პედაგოგებისთვის 27-ის ადაპტირება იყო შესაძლებელი, ხოლო ის სამი შეკითხვა, რომლის ადაპტირებაც ვერ მოხერხდა, ქართულ რეალობას და საბავშვო ბაღის აღმზრდელ-პედაგოგის კვალიფიკაციას არ შეესაბამებოდა. სექციების დაყოფა და პარამეტრები თითოეულ შეკითხვაზე საშუალო ქულით იხილეთ ცხრილ 2-ში.

აღნიშნულ ბლოკში შეკითხვები ოთხი თემის მიხედვით დაიყო, კერძოდ, სკალა მრავალგანზომილებიანია: (1) სსმ ბავშვების ჩართვის პრობლემები ჯგუფებში (7, 23, 11, 9, 19, 5); (2) სსმ ბავშვების ჯგუფში ინკლუზიის სოციალური სარგებელი (10, 21, 18, 14); (3) ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პრაქტიკაზე (27, 13, 20, 24); და (4) ინკლუზიის გავლენა აღმზრდელ-პედაგოგზე, რომელიც პასუხობს სსმ ბავშვების საჭიროებებს. (22, 3, 12, 2).

არათანაბარი ფაქტორების რაოდენობა გვხვდება თითოეულ კომპონენტში, რომელიც გამოყენებულია საშუალო ქულების გამოსთვლელად ოთხივე კომპონენტში. მაგალითად, პირველი ფაქტორისთვის (1) საშუალო ქულა დათვლილია 6 პარამეტრიდან, ხოლო მეორე ფაქტორისთვის (2) დათვლილია ოთხი პარამეტრიდან, ასევე მესამე და მეოთხე კომპონენტებიც 4 ფაქტორის საშუალოდან გამომდინარეობს.

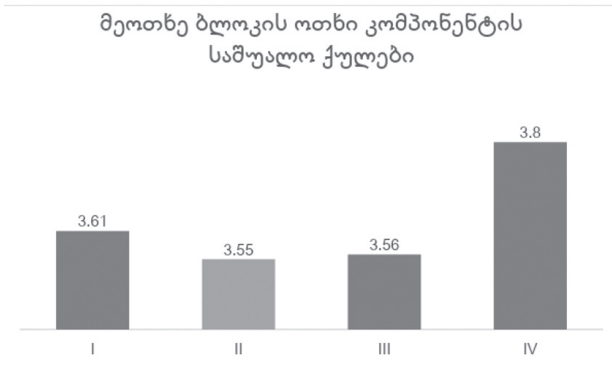
განვიხილოთ ოთხი კომპონენტი, რომელიც მეოთხე ბლოკში არის მოყვანილი:

1. სსმ ბავშვების ჩართვის პრობლემები ჯგუფებში: „მაღალი“ ქულა > 5.97 ; „დაბალი“ ქულა < 3.26 ;
2. სსმ ბავშვების ჯგუფში ინკლუზიის სოციალური სარგებელი: „მაღალი“ ქულა > 6.84 ; „დაბალი“ ქულა < 4.16 ;
3. ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პრაქტიკაზე: „მაღალი“ ქულა > 5.29 ; „დაბალი“ ქულა < 2.43 ;
4. ინკლუზიის გავლენა აღმზრდელ-პედაგოგზე, რომელიც პასუხობს სსმ ბავშვების საჭიროებებს: „მაღალი“ ქულა > 5.49 ; „დაბალი“ ქულა < 2.46 .

როგორც ცხრილიდან (ცხრილი 2) ჩანს და დიაგრამაზეც (დიაგრამა 11) გამოსახულია, საშუალო მაჩვენებლები ოთხი კომპო-

ნენტის მიხედვით, სადაც მხოლოდ ერთი, მეორე კომპონენტი (სსმ ბავშვების ჯგუფში ინკლუზიის სოციალური სარგებელი) მოხვდა დაბალი შეფასების ნაწილში, ხოლო დანარჩენი სამი კომპონენტი ზომიერ ქულათა განაწილების დიაპაზონში თავსდება.

ღიაბრამა 11



სექციების ურთიერთკორელაცია არის ზომიერი, თუმცა, მესამე და მეოთხე კომპონენტის შორის ძლიერი კორელაციაა. ურთიერთმიმართებაში კორელაციის პროცენტი შემდეგნაირია: I – II -52.2%; I – III -50.1%; I – IV- 50.1%; II – III- 42.7%; II – IV – 42.7%; III – IV – 100%. როგორც კორელაციიდან ჩანს, პედაგოგთა ინკლუზიურ განათლებას საკმაოდ დიდი გავლენა აქვს სსმ ბავშვების საჭიროებებზე სამუშაოდ და ამ ორ სექციას შორის ძლიერი კორელაციური კავშირიც ამის ნათელი დადასტურებაა ($p>0,001$), რადგან რაც უფრო მაღალკვალიფიციურია კადრი, მას ბევრად უკეთ შეუძლია სსმ ბავშვის საჭიროებებზე მუშაობაზე თავის გართმევა.

ცხრილი 2

მტიკიცებულებები	ქულათა საშუალო კომპონენტების მიხედვით			
	I	II	III	IV
ძნელია წესრიგის შენარჩუნება, როცა ჯგუფში სსმ ბავშვია	4.13			
სსმ ბავშვების მშობლები არ წარმოადგენენ იმაზე დიდ პრობლემას ვიდრესხვა ბავშვების მშობლები	3.77			
სსმ ბავშვების ინკლუზია მოითხოვს მნიშვნელოვან ცვლილებებს ჯგუფის მუშაობაში	2.81			
სსმ ბავშვების ქცევა ცუდი მაგალითია სხვა ბავშვებისთვის	4.89			
სსმ ბავშვებს საჭიროა ზუსტად აუხსნა რა გააკეთონ და როგორ	2.17			
სსმ ბავშვების მიმართ დამატებითი ყურადღება საზიანოა სხვა ბავშვებისთვის	3.90			
სსმ ბავშვის იზოლაციას სპეციალურ ოთახში აქვს უარყოფითი სოციალური და ემოციური შედეგი		2.53		
გაზრდილი თავისუფლება ჯგუფში ქმნის დაბნეულობას		3.82		
სსმ ბავშვების ინკლუზია სასარგებლოა ტიპიური განვითარების მქონე ბავშვებისთვის		3.33		
აღმზრდელ-პედაგოგებს აქვთ საკმარისი მომზადება რომ იმუშაონ სსმ ბავშვებთან		4.54		
სსმ ბავშვების ყოფნა ზრდის მიმღებლობას სხვა ბავშვებში			2.14	

სხვა ბავშვების კონტაქტი სსმ ბავშვებთან შეიძლება იყოს საზიანო სსმ ბავშვებისთვის			5.24	
ინკლუზიას სავარაუდოდ ექნება უარყოფითი ეფექტი სსმ ბავშვების ემოციურ განვითარებაზე			5.14	
სსმ ბავშვების ინკლუზია მოითხოვს აღმზრდელ-პედაგოგის ინტენსიურ გადამზადებას			1.73	
სსმ ბავშვი არის სოციალურად იზოლირებული სხვა ბავშვებისგან				5.61
სსმ ბავშვების მიმართ უფრო მეტი მოთმინება მართებს პედაგოგს, ვიდრე სხვა ბავშვებისადმი				2.37
უმეტესობა სსმ ბავშვი კარგად იქცევა ბაღში				3.76
სსმ ბავშვების საჭიროებებს საუკეთესოდ პასუხობს სპეციალური, განცალკევებული მუშაობა				3.47

აღმზრდელ-პედაგოგების რეკომენდაციები

რესპოდენტებმა კითხვარის ბოლოს გაგვიზიარეს თავიანთი შეხედულებები და რეკომენდაციები:

- სსმ ბავშვთან მუშაობა მოითხოვს სპეციფიკურ ცოდნას და აუცილებელია შესაბამისად მომზადებული აღმზრდელი;
- სსმ ბავშვები ჩართული უნდა იყვნენ სასწავლო პროცესში თანატოლებთან ერთად;
- ინკლუზიურ ჯგუფში სპეციალური პედაგოგის მუშაობა აუცილებელია;
- საჭიროა აღმზრდელ-პედაგოგების სისტემური გადამზადება;
- თანაშემწე და რესურს ოთახი საჭიროა სსმ ბავშვის ინკლუზიისთვის საბავშვო ბაღში;

- სასწავლო გარემო და რესურსის შესაბამისობა აუცილებელია სსმ ბავშვთან წარმატებით სამუშაოდ;
- ბაღში, სადაც სსმ ბავშვია, აუცილებელია მუშაობდნენ: ფსიქოლოგი, ქცევის თერაპევტი და სპეციალური პედაგოგი;
- სსმ ბავშვი არ უნდა გამოირჩეოდეს სხვა ბავშვებისგან და თანასწორი მიდგომა უნდა იყოს სხვა ბავშვებთან მიმართებით;
- აუცილებელია აღმზრდელი-პედაგოგების სისტემატური და მუდმივი გადამზადება;
- სსმ ბავშვის ჯგუფში ყოფნა, ზოგადად, ავითარებს ბავშვებში სოციალურ ურთიერთობებს;
- მნიშვნელოვანია სსმ ბავშვების ხელმისაწვდომობა საგანმანათლებლო დაწესებულებებში (საბავშვო ბაღი, სკოლა, პროფესიული, უნივერსიტეტი);
- მნიშვნელოვანია სსმ ბავშვებთან ინდივიდუალური მიდგომის შემუშავება, მისი მეტად ინტეგრირებისა და ჩართულობის გასაზრდელად.

კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ აღმზრდელ-პედაგოგებმა საკმაოდ პრობლემური საკითხები გამოყვეს, როგორცაა საბავშვო ბაღში სპეციალისტები, კვალიფიციური კადრი, იქნება ეს აღმზრდელი, ფსიქოლოგი, ქცევის თერაპევტი თუ სხვა. არანაკლებ მნიშვნელოვანია ადაპტირებული გარემო და სასწავლო მასალები *„როგორც მოგახსენეთ მყავს ჯგუფში ბავშვი, რომლის განვითარებასაც სჭირდება კომპეტენტური, სათანადოდ მომზადებული პერსონალი, მათ შორის აღმზრდელი. სამწუხაროდ არც ჩემი განათლება-გამოცდილება, არც დანარჩენი პერსონალის, არანაირად არ უწყობს ხელს ბავშვის განვითარებას. სამწუხაროდ, ვერ ვიღებ ვერავისგან სათანადოდ დახმარებას, მითითებას, რომ რამენაირად მოხდეს ბავშვის ბაღში განვითარება. ბავშვი ბაღში არის მშობელთან ერთად, რადგან არ არის შესაბამისი კადრი“* (რესპონდენტი #35).

გამოკითხულთა მესამედზე მეტმა აღნიშნა, რომ გაივლიდა ტრენინგებს და სასწავლო კურსებს სსმ ბავშვებთან მუშაობის ტექნიკებზე და ამ მხრივ სრული მზაობაა. ასევე მათ უმეტეს-

ობას გაცნობიერებული აქვს, რომ სსმ ბავშვის ჯგუფში ყოფნა მნიშვნელოვნად ზრდის ბავშვების სოციალურ ურთიერთობებს და ინკლუზიური განათლება მხოლოდ დადებითი შედეგების მომტანია. სსმ ბავშვი უფრო მეტად ვითარდება და სოციალიზაციას და საკუთარი შესაძლებლობების რეალიზებას გაცილებით მეტად ახდენს შემდგომ საზოგადოებაში „სსმ ბავშვთან მუშაობისას საჭიროა ინდივიდუალური მიდგომა: დაკვირვება-შეფასება თანმიმდევრულად საჭიროების შესაბამისად. ბალი ეხმარება იგრძნოს თავი დაცულად, თავდაჯერებულად. აუცილებელია თვითრწმენის ამაღლება, სიტბოს, სიყვარულის მიცემა, შესაბამისი მშვიდი გარემოს შექმნა, სადაც ჩვენი პატარები თამაშით შეიძენენ იმ უნარ-ჩვევებს რაც ხელს შეუწყობს მათ მრავალმხრივ განვითარებას“ (რესპონდენტი #48).

როგორც პედაგოგთა რეკომენდაციებიდან ჩანს, პრობლემა ჯერ ისევ ბევრია სკოლამდელ საგანმანათლებლო დაწესებულებაში ინკლუზიის მხრივ და სსმ ბავშვებთან მუშაობაში, მაგრამ მოქმედი კადრის მზაობა და ჩართულობა მნიშვნელოვანი პოზიტიური შედეგების მომტანია სსმ ბავშვებთან მუშაობისთვის.

დასკვნა

ინკლუზიის მიმართ აღმზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულების კვლევამ ნათლად დაგვანახვა სკოლამდელ საგანმანათლებლო სისტემაში არსებული გამოწვევები და მიღწევები. ჯერ ისევ გამოწვევად რჩება აღმზრდელ-პედაგოგთა პროფესიული კომპეტენციები და სპეციალური პედაგოგის განსაკუთრებული საჭიროება საბავშვო ბაღებში. ამ საკითხის გადანყვევით, ერთი მხრივ, გაუმჯობესდება სსმ ბავშვებთან მუშაობა, რადგან ეს სპეციალური პედაგოგის კომპეტენციაა და, ცხადია, ის პროფესიულად გადაჭრის ყველა საკითხს, მეორე მხრივ კი, მათი შესვლით საბავშვო ბაღებში მკვეთრად შემცირდება აღმზრდელ-პედაგოგთა შფოთვა, რასაც ისინი განიცდიან სსმ ბავშვებთან მუშაობისას სპეციალური პედაგოგის გარეშე. ასევე, კვლავ გამოწვევად რჩება სხვადასხვა სიმძიმის დაღვევის სსმ ბავშვის მი-

მართ აღმზრდელ-პედაგოგების მიმღებლობა. სსმ ბავშვებთან მუშაობის მიმართ ჩანს გარკვეული თავშეკავება. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ დარღვევის სიმძიმის ზრდასთან ერთად, მცირდება პოზიტიური დამოკიდებულება მიმღებლობის და მუშაობის მიმართ, რადგან, ერთი მხრივ, აღმზრდელ-პედაგოგებს სსმ ბავშვებთან მუშაობა დისკომფორტს უქმნის, ხოლო, მეორე მხრივ, დაბალი კომპეტენციის გამო არ შეუძლიათ სიტუაციების მართვა, აქტივობების დაგეგმვა და სსმ ბავშვის ხარისხიანი ინკლუზია ჯგუფში. ამიტომ, მიუხედავად რიგი გამოწვევებისა, არსებითად მნიშვნელოვანია აღმზრდელ-პედაგოგთა მოქმედი კადრის პროფესიული განვითარება ამ მიმართულებით, კვალიფიკაციის ასამაღლებელი კურსებისა და ტრენინგების ხშირი ჩატარება მათთვის. ასევე საჭიროა სპეციალური პედაგოგების ჩართვა სკოლამდელ სააღმზრდელო პროცესებში. აღნიშნულ რეკომენდაციებს განამტკიცებს ის ძლიერი დადებითი კორელაცია, რაც გამოიკვეთა მასწავლებლების ინკლუზიური განათლების საჭიროებასა და სსმ ბავშვებთან ამ უნარების გამოყენებაზე საკითხის კვლევისას.

კვლევის შეფასებისთვის უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად ექსპერიმენტალურად განხორციელებისა საქართველოს ორ რეგიონში, კვლევამ წარმატებით გაიარა პირველი „სატესტო“ ეტაპი, რადგან, როგორც ზემოთ აღინიშნა, კვლევის ინსტრუმენტი მორგებულ იქნა ქართულ რეალობაზე, მას გამოაკლდა რამდენიმე პარამეტრი და თითოეულ პარამეტრში შედიოდა სხვადასხვა რაოდენობის ცვლადები.

მიუხედავად არსებული გამოწვევებისა, კვლევის ანგარიში შეგვიძლია გამოვიყენოთ საბავშვო ბაღების მოქმედი კადრის პროფესიული განვითარების აქტივობების დაგეგმვისთვის; ასევე, ადრეული და სკოლამდელი განათლების საბაკალავრო პროგრამის შემუშავებისას პროფესიული კომპეტენციის მოდულების მომზადებაში. სამომავლოდ კი, კვლევის ინსტრუმენტის დასახვეწად, შესაძლებელია გამოყენებული იყოს, როგორც შედარებითი კვლევა და ინდიკატორი გარკვეული ცვლადების შესამოწმებლად.

ბიბლიოგრაფია:

1. ადრეული განვითარება და განათლება საქართველოში. განათლების პოლიტიკისა და კვლევების ასოციაცია. გაეროს ბავშვთა ფონდი 2020
2. ადრეული და სკოლამდელი განათლების ხარისხის სტანდარტის გზამკვლევი. გაეროს ბავშვთა ფონდი 2019
3. ადრეული ინკლუზიური განათლება. სახელმძღვანელო პრაქტიკოსებისათვის. 2019. ნან 1.
4. ადრეული ინკლუზიური განათლება. სახელმძღვანელო პრაქტიკოსებისათვის. რას უნდა ვითვალისწინებდეთ ხარისხიანი ინკლუზიური ადრეული განათლების შესაქმნელად. 2019. ნან 3.
5. ადრეული ინკლუზიური განათლება. საფუძვლები. გაეროს ბავშვთა ფონდი 2019
6. აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიულ სტანდარტი (2017)
7. Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251 – 264.
8. Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A., & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23, 109–12
9. Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15, 223–237.
10. Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13(3), 315 – 324.
11. Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Boyle, J. (2015). Psychometric Properties of the Revised Teachers' Attitude Toward Inclusion Scale, *International Journal of School & Educational Psychology*, 3:1, 64-71, DOI: 10.1080/21683603.2014.938383

III თავე.

აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის ნარატიული კვლევა

მონოგრაფიის ამ თავში წარმოდგენილია 11 აღმზრდელ-პედაგოგის ნარატიული თხრობა, ანუ მათი ცხოვრების რეტროსპექტული (წარსულისაკენ მიმართული) ეპიზოდი. ნარატიული თხრობა მომზადდა ნარატიული კვლევის ფარგლებში, რომლის მიზანი იყო აღმზრდელ-პედაგოგთა აზროვნების და ქცევის თავისებურებების წარმოჩენა სსმ ბავშვებთან მუშაობისას. ეს შესაძლებელი იქნებოდა კონკრეტული შემთხვევების - წარსულის მოვლენების რეკონსტრუქციით, ანმყოში გამოხატული გრძნობებითა და ინტერპრეტაციებით. კვლევის მონაწილეები შეირჩნენ მათი სსმ ბავშვებთან მუშაობის გამოცდილების საფუძველზე. მათ გაეგზავნათ მოწვევის წერილი და გამოთქვეს კვლევაში მონაწილეობის მზაობა. მკვლევართა გუნდმა გასაუბრებამდე კვლევის მონაწილეებს აცნობა კვლევის დეტალები, მათ შორის ხანგრძლივობა და რა დრო იქნებოდა საჭირო. მხოლოდ ამ ინფორმაციის გადაცემის შემდეგ კვლევის მონაწილეების თანხმობა იყო მიჩნეული საბოლოო თანხმობად. კვლევის მონაწილეებთან შედგა დაახლოებით 1,5 საათიანი ინტერვიუ ნახევრად სტრუქტურირებული ფორმატით. ინტერვიუს აუდიო-ჩანაწერების ტრანსკრიბირების (წერილობითი და ბეჭდური ფორმის მიცემა) შემდეგ მოხდა მასალის თემატური რედაქტირება: კვლევის მონაწილის სიტყვები გადმოცემულია თემების, საკითხების ან სათაურების სახით და დაყოფილია თავებად - სსმ ბავშვებთან მუშაობის შემთხვევების სახით. კვლევის ანონიმურობის და კონფიდენციალურობის დაცვის მიზნით ნარატივში ყველა პირის სახელი შეცვლილია. ნარატივების მომზადების შემდეგ კვლევის მონაწილეებს გადაეგზავნათ მათი ინტერვიუს ნარატივი, რათა დაედასტურებინათ, რომ ეთანხმებიან ნარატივში გადმოცემულ შინაარსს. აღმზრდელ-პედაგოგების თანხმობის მიღების შემდეგ მოხდა ნარატივების თემატური დამუშავება.

აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატივს წამძღვარებული აქვს ნარატიული კვლევის არსისა და სკოლამდელ განათლებაში მისი მნიშვნელობის განმარტება. თითოეული აღმზრდელ-პედაგოგის თხრობას მოსდევს აღმზრდელ-პედაგოგის შეხედულებების ანალიზი, რომლებშიც წარმოდგენილია უცვლელად ამონარიდები ინტერვიუდან, სადაც თითოეული აღმზრდელ-პედაგოგის „ხმა“ მკაფიოდ ისმის. თვალში მოსახვედრია რესპოდენტთა მეტყველების დაბალი კულტურა. თუმცა ამ მასალის ავთენტურობა წარმოადგენს მის უდავო ღირებულებას.

ნარატიული კვლევის ბუნება

ნარატიულ კვლევას, როგორც კვლევის მეთოდოლოგიას, ჯონ დიუიმ, ფილოსოფოსმა და განათლების თეორეტიკოსმა, ჩაუყარა საფუძველი. დიუიმ მოდელის პრინციპები დააფუძნა ურთიერთქმედებასა და უწყვეტობის თეორიაზე, რომელშიც „პიროვნული“, „სოციალური“, „დროსთან დაკავშირებული“ და „სიტუაციური ტერმინები“ გამოცდილების მახასიათებლების აღწერისას მნიშვნელოვნად მიიჩნია. დიუისთვის ცხოვრებისა და განათლების შესწავლა გამოცდილების შესწავლაა; ანუ, მისი აზრით, განათლება, ცხოვრება და გამოცდილება ერთი და იგივეა.

დიუიმ გამოიყენა სამგანზომილებიანი ნარატიული სტრუქტურის მიდგომა (ურთიერთქმედება, უწყვეტობა და სიტუაცია) მნიშვნელობის ასახსნელად და ეს გამოცდილების მისეულ ფილოსოფიაში ცენტრალურ ადგილს იკავებს პირად და სოციალურ კონტექსტში. ეს მიდგომა გვთავაზობს ადამიანის შესაცნობად გამოვიკვლიოთ არა მხოლოდ მისი პირადი გამოცდილება, არამედ მისი ურთიერთქმედება სხვა ადამიანებთან. დიუის სამგანზომილებიანმა ნარატიული სტრუქტურის მიდგომამ დიდი გავლენა მოახდინა ნარატიული კვლევის შესწავლასა და გამოყენებაზე ბევრ დისციპლინაში, მათ შორის განათლებაშიც. სიუჟეტის მოქნილობა, წარსულიდან აწმყოში ან მომავალზე გადასვლა, დიუის გამოცდილების თეორიის უმთავრესი ნაწილია.

დიუის თეორიაზე დაყრდნობით, Clandinin და Connelly

(2000)-მ წამოაყენეს ამ ნარატიული მიდგომის სამი ასპექტი: პირადი და სოციალური (ინტერაქცია); წარსული, აწმყო, მომავალი (უწყვეტობა); ადგილი (სიტუაცია), როგორც ნაჩვენებია ქვემოთ ცხრილში 1:

ცხრილი 1. სამგანზომილებიანი ნარატიული სტრუქტურა.

ინტერაქცია		უწყვეტობა			
პირადი	სოციალური	წარსული	აწმყო	მომავალი	სიტუაცია/ადგილი
შეხედეთ შინაგან მდგომარეობას, გრძობებს, იმედებს, ესთეტიკურ რეაქციებს, მორალურ განწყობებს	შეხედეთ გარეგან არსებულ ეგზისტენციულ პრობებს სხვა ადამიანებთან ერთად და მათ განზრახვებს, მიზნებს, ვარაუდებსა და თვალსაზრისებს	უკან ხედვა-გაიხსენეთ გამოცდილება, გრძობები და ისტორიები წარსულიდან	შეხედეთ მიმდინარე გამოცდილებას, გრძობებსა და ისტორიებს, რომლებიც დაკავშირებულია მოვლენასთან	წინ ხედვა-ნაგულისხმევი და შესაძლო გამოცდილების და სიუჟეტის განვითარებისკენ	შეხედეთ კონტექსტს, დროსა და ადგილს, რომელიც მდებარეობს ფიზიკურ ლანდშაფტში ან ტოპოლოგიურად სივრცითი საზღვრებით, მონაწილეთა განზრახვებით, მიზნებით და სხვადასხვა თვალსაზრისით.

ადაპტირებული Clandinin and Connelly, 2000-დან

სამგანზომილებიანი ნარატიული სტრუქტურის ურთიერთქმედება მოიცავს გამოცდილების პიროვნულ და სოციალურ ასპექტებს. ამ ჩარჩოს გამოყენებით მკვლევარი სწავლობს ამბავს ორი მიმართულებით: მთხრობელის პირად გამოცდილებას და სხვა ადამიანებთან მის ურთიერთობას. ამ ადამიანებს შეიძლება ჰქონდეთ განსხვავებული განზრახვები, მიზნები და თვალსაზრისი, რომლებიც შეიძლება აისახოს ანალიზში.

უწყვეტობა ან დროში თხრობა ცენტრალურია ნარატიული კვლევისთვის. სიუჟეტის გაანალიზებისას მკვლევარი განიხილავს მთხრობელის წარსულ და აწმყო ქმედებებს, რადგან ეს ქმედებები, სავარაუდოდ, მომავალშიც მოხდება.

სიუჟეტის გაანალიზებისას ასევე გასათვალისწინებელია სიტუაცია ან ადგილი. მკვლევარი ეძებს კონკრეტულ ადგილებს მთხრობელის ლანდშაფტში, რომლებიც მნიშვნელობას სძენენ თხრობას, როგორცაა მთხრობელის ფიზიკური მდებარეობა და როგორ იმოქმედა ამ ადგილას მომხდარმა აქტივობებმა მის გამოცდილებაზე.

ჩვენ მიერ წარმართულ ნარატიული კვლევის მასალის შესწავლისას გამოვიყენეთ ამ მოდელის გარკვეული ასპექტები, კერძოდ: პირადი, სოციალური, წარსული, აწმყო, სიტუაცია/ადგილი.

მკვლევრის და კვლევის მონაწილის ურთიერთობა

ნარატიული კვლევა რთული და დინამიური მეთოდოლოგიაა. მკვლევარი და მონაწილე მუდმივად საუბრობენ ისტორიების მნიშვნელობაზე, ამონებენ ვალიდაციას, ახდენენ მასალის ანალიზს. მკვლევარი სიღრმისეულად მსჯელობს სხვადასხვა კონტექსტის შესახებ, რომელიც ეხება მონაწილის ცხოვრებას, როდესაც მკვლევარი აგროვებს ისტორიებს, აწარმოებს მოლაპარაკებებს ურთიერთობებსა და მიმოწერას, იკვლევს მონაწილესთან თანამშრომლობის ახალ გზებს, რათა აქტიურად ჩართოს იგი კვლევის პროცესში. მონაწილესთან აქტიური თანამშრომლობა აუცილებელია ნარატიული კვლევის პროცესში. ეს პროცესი აყალიბებს მკვლევრის მიერ კვლევის ანგარიშის ახლებურ ხედვას.

კვლევის ეთიკური მხარე ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია ნარატიულ კვლევაში. იგი პასუხისმგებლობის ერთობლიობაა ურთიერთობებში: პასუხისმგებლობა მონაწილეთა ღირსების, კონფიდენციალურობისა და კეთილდღეობისთვის. ნარატიული კვლევის მკვლევარს ორმაგი როლი აკისრია: პირ-

ველი, მონაწილესთან ურთიერთობაში და მეორე - მეცნიერულ საზოგადოებაში პროფესიული როლი.

მნიშვნელოვანია, რომ მკვლევარი იყოს გულწრფელი თავისი ინტერესების შესახებ, რათა უზრუნველყოს მონაწილესთან სანდო ურთიერთობა. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ მკვლევარმა მიაწოდოს კვლევის სრული ახსნა მის დაწყებამდე, რათა მონაწილეებმა არ იგრძნონ გაკვირება ან მოტყუება მოგვიანებით.

ნარატიულ კვლევაში მონაწილეებს საშუალება აქვთ ღია კითხვების საშუალებით მოუთხრონ ამბავი გამოცდილების შესახებ და დაფიქრდნენ იმ ასპექტებზე, რომელიც მათ სურთ, რომ გადასცენ თავიანთ მსმენელებს. ყველაზე მარტივ შეკითხვებსაც კი აქვს უნარი, მოხდეს ინტერპრეტირება და პასუხი გაეცეს მონაწილის მიერ. ჰოლსტეინის და გაბრიუმის (Holstein & Gubrium, 1995) მიხედვით აქტიური ინტერვიუერი აქტიურებს ნარატივის გადმოცემას და კვლევის მონაწილე მიმოიხილავს საკვლევ საკითხს სხვადასხვა წრილში.

მკვლევრის და კვლევის მონაწილის შორის შემცირებული სხვაობა ქმნის თანაბარ და მოკრძალებულ ინტერაქციას, სადაც მონაწილე ჯეროვნად დაფასებულია, როგორც ექსპერტი მათ საკუთარ ცხოვრებაში. ეს არის მათი ცოდნა და გამოცდილება კვლევის საკითხთან მიმართებით. ამას აქვს თავისი მნიშვნელობა ამბის მოყოლაში და კვლევის პროცესში, რადგან ურთიერთობის კონტექსტი გავლენას ახდენს იმაზე, თუ რა ითქვა, როგორ ითქვა, მკვლევრის და მონაწილის მახასიათებლები, გეოგრაფიული ადგილმდებარეობა და კულტურულ/ისტორიული კონტექსტი.

ნარატიულ თხრობა გვაძლევს შესაძლებლობას, ცოცხალი გამოცდილება გამოიცეს ამბად, სადაც ენას მნიშვნელოვანი როლი აკისრია. ენა რეალობის ღრმა შემადგენლობაა და არაა მარტივად ტექნიკური საშუალება მნიშვნელობის გადმოსაცემად. რისმანის მიხედვით მონაწილეები უბრალოდ არ მოგვითხრობენ განცენებული სამყაროს შესახებ. ეს „მოთხრობები“ კონსტრუირებულია შემოქმედებითად, სავსეა ვარაუდებით და

ინტერპრეტაციებით (Reissman, 1993:4-5). ნარატიული კვლევა უბრალოდ არ განიხილავს - „რა“, არამედ იკვლევს - „როგორ“, რომ სრულად ჩასწვდეს საკითხს (Elliott, 2005). უნარი, კარგად გადმოსცე ამბავი, წარმოაჩინო საკუთარი თავი კარგი მხრიდან და შენი ნათქვამი გაიგოს მსმენელმა, წარმოადგენს „მთხრობელის პრობლემას“ რისმანის მიხედვით (Reissman, 1990). კვლევის მონაწილეს უნევს სათანადო გამოცდილების გამოხმობა მეხსიერებიდან, იმისათვის რომ შეიქმნას მნიშვნელობა კვლევის კითხვებთან მიმართებაში. კვლევის მონაწილემ შეიძლება გამოიყენოს ცრუ დაწყებები, ბგერები, ყოყმანი, პაუზა და გამეორებები იმისათვის რომ გადმოსცეს „როგორ.“

ასეთ დეტალები დოკუმენტში, და შემდგომ მკითხველში, ქმნის დამაჯერებლობის განცდას და აფიქრებს მათ იმ შინაგან ბრძოლაზე, რომელსაც მთხრობელი გადის ამბის მოსათხრობად. მნიშვნელობების კონსტრუირება ხდება ორმხრივად მკვლევრის და მონაწილის აზრების გაცვლა-გამოცვლით და დაზუსტებით.

ამბების სინამდვილე არ წარმოადგენს ნარატიული კვლევის კონკრეტულ საზრუნავს (Chase, 2005), რადგან თავად ამბავი მნიშვნელოვანი, რასაც მსმენელი გაიგებს; როგორ წარმოაჩინოს მთხრობელის პოზიციას და როგორ იქნა გააზრებული გამოცდილება მთხრობელის მიერ.

არსებობს ნარატიული ანალიზის არაერთი მეთოდი (Elliott, 2005); ნარატივიდან მნიშვნელობის გამოტანისას არსებითი საზღვრები მკვლევარმა უნდა დაადგინოს.

ნარატიული კვლევა ადრეულ განათლებაში

ნარატიული კვლევა ემსახურება გამოცდილების ვრცელ თხრობას ადრეული განათლების სექტორში. სოციალური და ჯანდაცვის სერვისების სფეროებში ნარატიული კვლევა სულ უფრო ხშირად გამოიყენება იმ ადამიანების გამოცდილების შესაგროვებლად, ვინც ცხოვრობს და მუშაობს კონკრეტული რეგულაციების კონტექსტის მიხედვით (Reissman & Quinney, 2005) და მათ, ვისაც აქვს კონკრეტული ჯანმრთელობის მდგომარეობა (Clark & Mishler, 1992). რიჩარდსის (2019) მიხედვით,

ადრეული განათლების ფარგლებში, შეიძლება ჩატარდეს აღმზრდელ-პედაგოგებთან კვლევა, რათა უფრო სრულად გაიგონ გამოწვევები, რომლებიც არსებობს თანამედროვე სამუშაო პრაქტიკაში; მშობლებთან, რათა დააფასონ ის სარგებელი და საზრუნავი, რასაც ღებულობენ საბავშვო ბაღის მომსახურებით და ბაღის მენეჯერებთან, რათა შეისწავლონ მიმდინარე საკითხები, რომლებიც გავლენას ახდენს სექტორზე (Brown & Perkins, 2019).

ადრეული განათლება წლების განმავლობაში ექვემდებარებოდა რეფორმებს, რამაც მოახდინა გავლენა ყველა დაინტერესებული პირის ცხოვრებაზე. ნარატიული კვლევის ფარგლებში შემოთავაზებული ქცევებისა და გამოცდილების მნიშვნელობის გაგების აუცილებლობა ხელს უწყობს თანაგრძნობის ხარისხს, ვინაიდან მსმენელისგან მოითხოვს მთხრობელის ხედვის შეფასებას. ნარატიული კვლევა მნიშვნელოვანი საშუალებაა ადრეულ განათლებაში სამუშაო პრაქტიკის და ეთიკის შესაფასებლად, სადაც ინტერესი უდავოდ მაღალია, რადგან მთავარი აქცენტი ბავშვების კეთილდღეობაა.

რიჩარდსმა (2019), მის მიერ განხორციელებული ნარატიული კვლევის შემდგომ, გამოყო შემდეგი ძლიერი მხარეები და შეზღუდვები (Brown & Perkins, 2019):

ძლიერი მხარეები

- მონაწილეთა ხმას ენიჭება უპირატესობა და კვლევის მონაწილის ხმა თავისუფლად ისმის;
- მთხრობელის პატივისცემით და თანაგრძნობით მოსმენა იძლევა კვლევის მონაწილის შესაძლებლობების გამოვლენის საშუალებას (Rogers, 1990: 30);
- ტექსტის დიდი ნაწყვეტები, რომლებიც არ არის დანაწევრებული (Riessman, 1993), როგორც უფრო ტრადიციული ხარისხობრივი კვლევის მონაცემების წარმოდგენისას, ქმნის მთხრობელის „ხმის“ მთლიანობას;
- კვლევის კონტექსტში ხანგრძლივმა საუბარმა შეიძლება მთხრობელს თერაპიული შედეგი მოუტანოს (Elliott, 2005);

- ნარატიული კვლევა გვთავაზობს მთხრობელთან ერთობლივი მუშაობის შანსს ანალიზისა და ინტერპრეტაციის ეტაპებზე კვლევის შუალედური ტექსტების გამოყენებით (Clandinin & Connelly, 2000: 133), სადაც მკვლევარი და კვლევის მონაწილე მოლაპარაკებებით აყალიბებენ საერთო გაგებას, რასაც შეიძლება განმეორებითი პროცესის სახე ჰქონდეს და ქმნის ავთენტურ ტექსტს;
- ნარატივში გამოყენებული მეტაფორა, გვთავაზობს გზას „ერთი რამის კონცეპტუალიზაციისათვის, სხვა რაღაცის საშუალებით, რაც ჩვენ უფრო ადვილად გვესმის“ (Lakoff and Johnson, 2003: 61).

შეზღუდვები:

- შემოქმედებითი სტრატეგიები მოითხოვს, რომ მკვლევარმა და მონაწილემ იმუშაონ გაურკვევლობის ელემენტით, რაც კვლევის ბუნებითაა განპირობებული;
- დანვრისა და დაზარალებული ნარატივმა შეიძლება ზიანი მიაყენოს კვლევის მონაწილის ანონიმურობასა და კონფიდენციალურობას, რის შედეგადაც შეიძლება გამოავლინოს კვლევის მონაწილის ვინაობა (Riessman, 2008).
- მეტაფორები შეიძლება განსხვავებულად იყოს აღქმული სხვადასხვა კულტურულ და ლინგვისტურ ნორმებში (Lakoff and Johnson, 2003), ამიტომ მკვლევარსა და მთხრობელს შორის უნდა განიმარტოს მისი მნიშვნელობა.

ადრეული განათლების სექტორის მნიშვნელობა ეჭვგარეშეა ჩვენი მომავალი თაობების კეთილდღეობისთვის. ადრეულ განათლებაში აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატიული კვლევა პრივილეგიას ანიჭებს მათ ხმას.

აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატივი

ლალის¹ ნარატივი

ლალი მეათე წელია მუშაობს საბავშვო ბაღში, თუმცა, იგი არაა სკოლამდელი აღზრდის სპეციალისტი. ის ისტორიკოსია სპეციალობით და ორი წელი მუშაობდა სკოლაში. ის არის სერთიფიცირებული მასწავლებელი და თვლის, რომ მისი საბოლოო მიზანს მაინც სკოლა წარმოადგენს; თუმცა, სანამ ბაღში მუშაობს, ცდილობს, აკეთოს შესაძლებლობის მაქსიმუმი.

აღმზრდელ-პედაგოგს რამდენიმე ტრენინგი თემატური სწავლების და გარემოსდაცვითი განათლების შესახებ აქვს გავლილი; ასევე ინკლუზიური განათლების მიმართულებითაც არასამთავრობო ორგანიზაცია ვოლდ ვიუენის და პროფკავშირების ორგანიზებით. ტრენინგების ფარგლებში, მას გადასცეს წიგნები, სადაც აღწერილია სხვადასხვა დაავადება - რა ფორმით ვლინდება და როგორ უნდა ამოვიცნოთ ისინი; მაგალითად, ბავშვს რა დაავადება აქვს, ცერებრალური, თუ სხვა ქცევითი დარღვევები; თუმცაღა, აღმზრდელ-პედაგოგი და მისი კოლეგები არ არიან კომპეტენტურები ამ საკითხში, ამიტომ აღმზრდელ-პედაგოგის და მისი კოლეგების აზრით, ტრენინგი - ბავშვის დაავადების ამოცნობა და სიმპტომურად დაავადების ფორმების გამოვლენის შესახებ, ბევრი არაფრის მომტანი ყოფილა; მათ აინტერესებდათ, როგორ დაეხმარონ ბავშვს, რის შესახებაც არც ცოდნა აქვთ და არც დამხმარე ჰყავთ, რომ მიანოდოს ინფორმაცია.

შეშინება 1

ლალის ჰყავდა მკვეთრად გამოხატული განსაკუთრებული საჭიროების მქონე ბავშვი ბაღში 2018 წლიდან. ლუკა ვერ დადიოდა, ვერ საუბრობდა, ოჯახს ჰქონდა სურვილი, ჯგუფში დაემატებინათ მესამე პირი, რომელიც დაეხმარებოდა ბავშვს, ევლო ბაღში; მშობელს მიეცა უფლება ყოფილიყო ბავშვთან ჯგუფში, თუმცა დედის იქ ყოფნა, ფაქტობრივად, არაფრის

1. *ნარატივში აღმზრდელ-პედაგოგთა და აღმზრდელთა სახელები შეცვლილია

მომტანი არ იყო. ლუკა რომ ხედავდა დედას, არაფერს აღარ აკეთებდა, თავისებურად ემიზეზებოდა, ებუტებოდა; დედაც ამბობდა ხოლმე, რომ ეცოდებოდა ლუკა მუდმივად სახლში რომ იყო, ბავშვებთან უნდოდა. არადა, არც იმის საშუალება იყო, დედა დიდი ხნით გაეშვათ ჯგუფიდან, რადგან ჯგუფში ორი პედაგოგი და 27 ბავშვი იყო, მაგრამ, რომც დარჩენილიყო, აზრი არ ჰქონდა; აღმზრდელ-პედაგოგმა არ იცოდა, როგორ ემუშავა ლუკასთან. მშობლის ინფორმაციით, იცოდა, რომ განვითარების შეფერხება ჰქონდა. ლალიმ არ იცოდა, რა მიდგომა გამოეყენებინა, რათა ლუკა წინ წაენია; აღმზრდელ-პედაგოგს, კითხვაზე, როგორ დაენერა გეგმა, უთხრეს: „დანერე ის, რასაც აკეთებო“; ასეთი რჩევა მისთვის არაფრის მომტანი იყო, რადგან ის, რასაც აკეთებს კი არა, რა უნდა გაეკეთებინა და როგორ დახმარებოდა ბავშვს, ის აინტერესებდა. სწორედ ეს იქცა ლალის დიდ გამოწვევად. ოჯახს ორჯერ ჰყავდა ლუკა თურქეთში და სარეაბილიტაციო ცენტრებში ატარებდა.

შემაჯავებ 2

ლალის დარღვევების შედარებით მსუბუქი ფორმით ჰყავდა გიორგი იმავე ჯგუფში 2018 წლის სექტემბრიდან. ის თითქოს ზმოდა, როცა ლალიმ იკითხა ვოლდ ვიჟენის ტრენინგებზე, უთხრეს, რომ ეს, შესაძლებელია, აუტიზმის სპექტრის რომელიმე ფორმა ყოფილიყო, მაგრამ გიორგის ოჯახმა არ მიიღო ეს აზრი, ვინაიდან არ თვლიდა, რომ გიორგის რაიმე ფორმით დახმარება ესაჭიროებოდა; ამის შესახებ ლალიმ აცნობა ვოლდ ვიჟენის წარმომადგენელს, რომელმაც სთხოვა, საკვირაო სკოლისათვის გადაეცათ იმ ბავშვების სია, რომელთაც განვითარების შეფერხება ჰქონდათ. გიორგი საერთოდ ვერ მეტყველებდა, საჭმელს არ ჭამდა, თამაშობდა და სულ გადანუნავდა ხოლმე ირგვლივ ყველაფერს, როცა ესაუბრებოდნენ, რეაქცია არ ჰქონდა; საერთოდ არ მიდიოდა ბავშვებთან, თუმცა აგრესიული არ იყო, თავისთვის დადიოდა; მაგრამ, თუ რამეს გამოართმევდა აღმზრდელ-პედაგოგი, იქნებ სხვასაც უნდოდა, ან ბავშვებიც თავად ყოველთვის ხომ არ დაუთმობდნენ სათამაშოს,

მთელ დღეს შეეძლო გაბმულად ეტირა, აზრიც არ ჰქონდა რამის თქმას; გარკვეული დროის შემდეგ მეტყველებისა და ქცევის ვითარება/სურათი მკვეთრად შეიცვალა - გიორგი ამეტყველდა (დაახლოებით 1,5-2 წელში), რაიმე ნივთს რომ აიღებდა, აღმზრდელ-პედაგოგი ესაუბრებოდა, უხსნიდა. გიორგი ასაკის შესაფერის სრულყოფილ მეტყველებამდე და აზროვნებამდე ვერ მივიდა, თუმცა მდგომარეობა საგრძნობლად გაუმჯობესდა; ოჯახიც აღნიშნავდა, რომ ეს იყო საბავშვო ბაღის დამსახურება; ლალი და მისი კოლეგები მაქსიმალურად ცდილობდნენ, ბევრი ესაუბრათ გიორგისთან და შეკითხვები დაესვათ.

ძალზე რთული იყო გიორგის სხვა ბავშვებთან კომუნიკაციაში ჩართვა; თუ არ უნდოდა, არ ჩაერთვებოდა; ლალი და ალაგებდა მაგიდებზე სამუშაოს, მათ შორის მისთვისაც; იგი უყურებდა, ივლიდა აქეთ-იქით და მერე მიდიოდა; გიორგის უჭირდა მაკრატლის ჭერა და ამბობდა, რომ ვერ გააკეთებდა, მაგრამ აღმზრდელ-პედაგოგი ცდილობდა, რომ ხელი მოეკიდა მაკრატელზე დასახმარებლად, ამხნევებდა: „მოდი, როგორ ვერ გააკეთებ“ და ორივე ერთად აკეთებდა, ან ბოლოს ერთად დაამთავრებდნენ ხოლმე და უხაროდა, საბოლოო შედეგს რომ დაინახავდა; მაშინვე კარადაში მიარბენინებდა, რათა სახლში წაეღო და ეჩვენებინა ოჯახისათვის.

გიორგი რომ წამოიზარდა, გაგების უნარი შედარებით განუვითარდა. მაგალითად, დილის წრეზე ლალი ცდილობდა, ბავშვი გვერდით დაესვა, რათა იმ რეჟიმს და ბავშვებთან ერთად წესრიგს მისჩვეოდა. ლალი გეგმავდა მაგიდის გარშემო ხატვას, ან სხვა აქტივობას, რომელიც აიძულებდა გიორგის ბავშვებთან კომუნიკაციას, მაგრამ ბავშვი ნაკლებად, ან საერთოდ არ ერთვებოდა; ეზოშიც რომ გავიდოდნენ, გიორგი ერიდებოდა მისუღიყო იქ, სადაც ბევრი ბავშვი იყო. მაგალითად, იგი ეკითხებოდა ლალის: „ყვავილები დაგიკრიფო მასწავლებლო?“ წავიდოდა და ცალკე დაკრეფდა; გიორგის ბიძაშვილი იყო ამავე ჯგუფში და ლალიმ შეამჩნია, რომ ჭამის დროს გიორგი მის გვერდით ჯდებოდა, ამიტომ აქტივობების დროსაც ლალი გიორგის განკუთვნილ სამუშაო მასალებს დებდა ბიძაშვილთან;

გიორგი მიდიოდა და მის გვერდით ჯდებოდა; რომ იტყოდა, ვერ გავაკეთე, ბიძაშვილი ამხნევებდა და რალაცნაირად მასზე ხდებოდა დამოკიდებული. ოჯახს უკვირდა აგრეთვე, აღმზრდელ-პედაგოგმა როგორ შეძლო და მიაჩვია გიორგი ძილის რეჟიმს.

გიორგის დიაგნოზი არ ჰქონდა, როდესაც მოიკითხა ლალიმ მისი ოჯახური მდგომარეობა, აღმოჩნდა, რომ მამა წასული იყო, დედა დარჩა ოჯახში დედამთილთან, რომელიც მართავდა ოჯახს. იგი ამ საკითხში ერიდებოდა საზოგადოების აზრს და არ აძლევდა უფლებას დედას, სპეციალისტთან წაეყვანა გიორგი. აღმზრდელ-პედაგოგმა რამდენჯერმე დედას მიაწოდა ინფორმაცია რბილად, რომ გიორგის ნერვიული შეტევები ჰქონდა და სპეციალისტისათვის ეჩვენებინათ, მაგრამ რეაგირება არ მოჰყოლია. შესაბამისად, ლალიმაც ძალა არ დაატანა. აღმზრდელ-პედაგოგმა კი მოახერხა, რომ გიორგი ჩაანერინა ვოლდ ვიჟინის საკვირაო სკოლაში, მაგრამ მშობელი და ბავშვი არ მივიდნენ ორგანიზაციაში.

ლალი ცდილობდა, ემოციურად მხარდაჭერა აღმოეჩინა გიორგისთვის; მოჰფერებოდა და ესაუბრა მასთან, მაგრამ უშედეგოდ. ლალიმ აღმოაჩინა, რომ გიორგი ბრჭვიალა ნივთის დანახვაზე ჩერდებოდა, ასევე, საკმარისი იყო შეხება ეგრძნო, მშვიდდებოდა. ლალი ზურგზე გადაუსვამდა ხოლმე ხელს, მოეფერებოდა და ჩერდებოდა. ამ ყველაფერს მან საკუთარი გამოცდილებით, ტრენინგების გარეშე მიაგნო.

ლალი ერთგვარად შემზადებულიც დახვდა გიორგის, რადგან, როდესაც მშობელმა შეავსო ბავშვის ფორმა-განაცხადი და მისი ქცევის თავისებურებები, მენეჯერმა გააფრხილა, რომ დედამ ბავშვის ერთგვარი უცნაური ქცევები (მაგ. „მინის ქამა და კიდევ სხვა უცნაურობები“) ჩაწერა და ჩანდა, რომ ტიპური განვითარების არ იყო. მშობელი გიორგის შეგუებამდე საბავშვო ბაღში იყო, რადგან ქამაც დიდი პრობლემა იყო მისთვის; გიორგი ვერ იჭერდა ვერც კოფზს და, შესაბამისად, ვერც ქამდა; დედა ტელეფონში მულტფილმს ჩაურთავდა და ასე აჭმევდა საჭმელს. ლალიმ უთხრა მშობელს, რომ არ შეიძლებოდა ბავშვისთვის ტელეფონი და, მით უმეტეს, საბავშვო ბაღში მისი გამოყენება. თუმცა, მშობელმა არ მიაქცია ყურადღება მის

სიტყვებს; მაშინ ლალიმ მენეჯერს სთხოვა, ჭამის დროს შემოსულიყო და თვითონ გაეფრთხილებინა მშობელი, რადგან მას არ უჯერებდა, ხოლო ბავშვი უცნაურ ხმებს გამოსცემდა. გიორგის ოჯახის წევრები თვლიან, რომ საბავშვო ბაღმა ძალიან უშველა მას, საგრძნობლად წინ წამოვიდა და მისი პრობლემები დამთავრდა, რადგან ლაპარაკი დაიწყო და რთული ქცევის შემთხვევებმაც იკლო.

გიორგიმ მოიშალა რიგი რთული ქცევები, თუმცა მაინც ცდილობდა, ცალკე ეთამაშა; ცალკე საყვარელი სათამაშო ჰქონდა, თუ დააძალებდა ლალი რაიმეს, შეიძლებოდა, ისევ ისტერიკაში ჩავარდნილიყო, ამიტომ აღმზრდელი-პედაგოგი ცდილობდა, საერთო სურათი შეენარჩუნებინა და მის გამო სხვები არ დაზარალებულიყვნენ. ლალიმ შეამჩნია, რომ გიორგის ძალიან უყვარდა სიმღერა და კარგადაც მღეროდა, მხიარულობდა, კარგად გრძნობდა თავს და ერთობოდა ბავშვებთან.

საბავშვო ბაღში სპეციალისტი არ ჰყავდათ. ლალი და მისი კოლეგები ერთმანეთს შესჩივლებდნენ, როგორ მოიქცნენ, რა გააკეთონ ამ კონკრეტულ შემთხვევაში; თუ ვინმეს ამოკითხული ან პრაქტიკაში ჰქონდა ასეთი შემთხვევა, რაიმე მეთოდი უცდია და ამას შედეგი მოუტანია, ან არ მოუტანია, ასეთ თემებს ერთმანეთს უზიარებდნენ; პროფესიული თვალსაზრისით, ძალიან აქტიური ურთიერთობა ჰქონდათ ერთმანეთთან; თუმცა, ლალისთვის მთავარი პრობლემა ის აღმოჩნდა, რომ თეორია და პრაქტიკა აბსოლუტურად განსხვავებული იყო; ამიტომ თვლიდა, რომსაჭირო იყო სპეციალისტი, რომელიც დაეხმარებოდა რჩევებით, როგორ მოქცეულიყო პრაქტიკაში.

შემთხვევა 3

ლალისთან 2020 წელს მოიყვანეს სხვა ბავშვი, ინტერვიუს მომენტში იგი 5-6 წლიანების ჯგუფში იყო. ზუკას არანაირი რეაქცია არ ჰქონდა საუბარზე და შეეძლო, მთელი დღე გაბმულად ერთი და იგივე სიტყვა, მაგალითად 'დედო, დედო, დედო მინდა' ეძახა. ზუკას ჰქონდა აგრესიული ქცევა ლალის მიმართ. ერთხელ მოჰკიდა ხელი, დაუტრიალა უხეშად, დაემუქრა, რომ მო-

ამტვრევდა ხელს. მსგავსი შემთხვევა განმეორდა, ზუკას სურდა, ლალისთვის ტკივილი მიეყენებინა, როცა ის სკამზე იჯდა. ზუკა ცდილობდა უკან ჩასჯდომოდა და ლალი სკამიდან გადმოეგდო.

ოთახში ფანჯრები დაბალი იყო და ზუკა ცდილობდა გადასვლას, როდესაც ბავშვებს ეზოში ხედავდა, ხოლო ეზოში როცა გამოჰყავდათ, იგი ჩასაფრებული იყო და ქუჩის კარების გაღებისას ცდილობდა გაქცეულიყო.

ზუკას დიაგნოზი არ ჰქონდა, მშობელი არიგებდა ლალის, რომ ბავშვი ძალიან ცელქია, ამიტომ დაეყვირა და შეეშინებინა, რაზეც ლალი უარს ეუბნებოდა; უფრო ცუდი მდგომარეობა ჰქონდა ზუკას სახლში. მას არანაირ კომუნიკაციაში არ რთავდნენ მეზობელ ბავშვებთან, „დამწყვედი“ ჰყავდათ სახლში და ასე ღობეზე აძვრებოდა (ნაცნობებისგან ჰქონდა ინფორმაცია) და იქიდან უყურებდა სხვა ბავშვების თამაშს. ამან კიდევ უფრო დაამძიმა მისი მდგომარეობა; ლალიმ ვერც კი გაბედა რჩევა მიეცა მშობლისთვის, რომ სპეციალისტისთვის ეჩვენებინათ, რადგან ოჯახი ძალიან კონფლიქტური იყო.

ლალი შეეცადა ზუკა ჯგუფში ჩაერთო. ის, წინა ბავშვის შემთხვევისაგან განსხვავებით, პერიოდულად თამაშობდა ბავშვებთან, ამასთანავე იყო ხელმარჯვე, სუფთად მომუშავე; როცა ლალი აძლევდა დავალებას, იგი არასოდეს აცხადებდა პროტესტს, გამოჭრიდა, გააფერადებდა, თავისთვის იჯდა და მუშაობდა; ლალის ქებაზე არ რეაგირებდა.

ზუკასთვის დიდი პრობლემა იყო ჭამა: პურს იღებდა და მაგიდის ქვეშ ძვრებოდა, იქ ჭამდა. საუზმეს და სადილს არ იღებდა, მხოლოდ პურს ჭამდა და მშიერი რომ არ ყოფილიყო, ლალი რთავდა ნებას, პური მაინც ეჭამა; ბოლოს ზუკა როგორღაც მიეჩვია ბავშვებთან ერთად ჯდომას და ჭამას. ეს მოხდა საუბრებით. ნელ-ნელა გადაეჩვია ჩუმად ჭამას.

ლალიმ ბევრჯერ სცადა სხვადასხვა სტრატეგიის გამოყენება, არ გაამართლა. საბავშვო ბაღში სპეციალისტი არ ჰყავდათ და ესეც ართულებდა მუშაობას.

შემთხვევა 4

მომდევნო ატიპური განვითარების ბავშვი, ლალის პროფესიულ პრაქტიკაში, საბავშვო ბაღში ჩაირიცხა 2018 წლის სექტემბერში, მაგრამ დადიოდა ბებიის თანხლებით; სულ ცოტა ხანი შეიძლება გაჩერებულიყვნენ და წავიდოდნენ, თიკა არ ჩერდებოდა. სანამ დოკუმენტებზე ხელს მოაწერდა უფროსი, შეიძლება, მისთვის ცემაც დაეწყოს. ოჯახი რეალურად აფასებდა მდგომარეობას; თბილისში დაყავდათ თიკა ნევროპათოლოგთან, სპეციალისტთან; ბებიაც არ აღიზიანებდა, რადგან უნდოდა, რომ სხვა, ტიპური განვითარების ბავშვებთან ჰქონოდა ურთიერთობა. ლალის აზრით, ეს შეიძლება რეკომენდაციაც იყო და არ აძლავდა არაფერს. გასული წლიდან თიკა უკვე სიხარულით დადიოდა ბაღში; სასურსათო კალათების გადაცემისას, ბებიას თიკაც მიჰყვა საბავშვო ბაღში, რომ ბალის გარემო და მასწავლებლები ენახა.

შემთხვევა 5

ლალის თავის პროფესიულ პრაქტიკაში ჰყავდა კიდევ ერთი ბავშვი, მარი, რომელიც 2018 წლიდან ირიცხებოდა ბაღში. მშობელმა თავიდანვე გააფრთხილა, რომ გონებრივი დაბნეულობა ჰქონდა მას. ლალიმაც შენიშნა, რომ ურეაქციოდ იყურებოდა; ამასთანავე, ჰქონდა უნებლიე მოძრაობები. დედას მარი არ დაჰყავდა არსად, თუმცა, აღმზრდელ-პედაგოგთან თანმშრომლობისთვის მზად იყო. ლალი შეეცადა, სხვა ბავშვებთან მუშაობის მსგავსად, ჩაერთო მარი მაქსიმალური ყურადღებითა და სიტბოთი სხვა ბავშვებთან კომუნიკაციაში. ამგვარ საჭიროებებზე მორგებული სპეციალური ინფრასტრუქტურა ბაღში არ იყო და ლალი მაქსიმალურად ცდილობდა, საკუთარი რესურსებით დახმარებოდა მარის; ბევრჯერ სახლიდან მოტანილი მასალეებით ქმნიდა რესურსებს ბავშვებთან სამუშაოდ თანაც ისე, რომ გაეთვალისწინებინა ბავშვების ინდივიდუალური საჭიროება.

ლალიმ გულწრფელად ისაუბრა ამ ბავშვებზე და მის მიერ განეულ მუშაობაზე, გამოხატა დიდი მზაობა სპეციალისტებთან სათანამშრომლოდ, რათა უკეთესი გახადოს თავისი პროფესიული პრაქტიკა და ბავშვებსაც მაქსიმალურდ დაეხმაროს.

ლალის პენსიულებები

პროფესიული გზა/ინტარესი/თვითშეფასება

ლალის ნარატივიდან ვიგებთ, რომ მან დაამთავრა განსხვავებული სპეციალობა (ისტორიკოსია) და ბაღში დაწყებისას არ ჰქონდა პროფესიის შესაბამისი განათლება; ერთობ გაკვირვებას იწვევს ის, რომ ორი წელი კიდევ იმუშავა სკოლაში, არის სერთიფიცირებული პედაგოგი; თუმცა, უკვე მეათე წელია ბაღშია, როგორც თვითონ ამბობს, მისი საბოლოო მიზანი მაინც სკოლაა: „მანამდე ორი წელი ვმუშაობდი სკოლაში, ვარ სერთიფიცირებული მასწავლებელი, და საბოლოო მიზანს მაინც სკოლა წარმოადგენს ჩემსას“. მიუხედავად იმისა, რომ ლალის საბოლოო მიზანი სკოლაა, თვლის, რომ სადაც არის, იქ მისი შესაძლებლობების მაქსიმუმი უნდა გააკეთოს: „სანამ ვარ ბაღში, ვცდილობ, რომ მაქსიმალურად ვაკეთო ჩემი შესაძლებლობის მაქსიმუმი; ხვალ, ან ზეგ არ ვიცი რა იქნება, მაგრამ სადაც ვარ დღეს, ვცდილობ, რომ გავაკეთო ჩემი შესაძლებლობების მაქსიმუმი“.

ლალის პროფესიული ტრენინგები გავლილი აქვს და, როგორც ინტერვიუდან ჩანს, არაერთი ინკლუზიური განათლების მიმართულებითაც, ორგანიზებული ვოლდ ვიჟინის და პროფკავშირების მიერ. ტრენინგის ფარგლებში, მას წიგნებიც გადასცეს: „მოგვცეს წიგნებიც, სადაც არის სხვადასხვა დაავადებები, რა ფორმით ვლინდება და როგორ უნდა ამოვიცნოთ, ბავშვს რა დაავადება აქვს, ცერებრალურია, თუ სხვა ქცევითი დაავადებები“, თუმცაღა, ლალი თვლის, რომ აღმზრდელ-პედაგოგები არ არიან კომპეტენტურები, დასვან დიაგნოზი, ამიტომ ლალის პროფესიული ინტერესია, ტრენინგები განათლების მიმართულებით ჩატარდეს, პრაქტიკულად როგორ დაისახოს გრძელვადიანი, ან მოკლევადიანი გეგმა ბავშვის შესახებ: „თუმცაღა, ჩვენ არ ვართ კომპეტენტურები ამ საკითხში, რომ ჩვენ დიაგნოზი დავსვათ, ამიტომ ვინც გვიტარებს ტრენინგს, განათლების კუთხით რომ ჩატარდეს, იგივე, პრაქტიკულად როგორ დავსახოთ გრძელვადიანი, ან მოკლევადიანი გეგმა ბავშვის შესახებ, არავინ ამ ინფორმაციას არ გვანვდის არც თეორიულად, არც პრაქტიკულად“, აქედან გამომდინარე, ლალის აინტერესებს,

როგორ დაეხმაროს ბავშვს, რის შესახებაც არც ცოდნა აქვს, არც დამხმარე ჰყავს, რომ ეფექტურად იმოქმედოს: „მე მაინტერესებს, როგორ დავეხმარო ბავშვს, რის შესახებაც არც ცოდნა მაქვს, არც დამხმარე მყავს არავინ, რომ მოგვანოდოს ინფორმაცია, რა გავაკეთოთ?!“

ლალის გაცნობიერებული აქვს, რომ სსმ ბავშვთან ინდივიუალური გეგმით უნდა იმუშაოს და ცდილობს, მოიპოვოს ინფორმაცია, როგორ დაწეროს გეგმა და განახორციელოს, თუმცა, ერთობ სკეპტიკურ პასუხებს აწყდება, რაც ლალისთვის დიდი გამოწვევაა: „როცა ვიკითხე, რა გავაკეთო, როგორ დაწერო გეგმა-მეთქი, მითხრეს, დაწერე ის, რასაც აკეთებსო [სსმ ბავშვი]; თუმცა ამის გაკეთება არაფრის მომტანი არ არის, რადგან ის რასაც აკეთებს კი არა, რა უნდა გააკეთოს და როგორ დავეხმარო, ჩემი როგორც აღმზრდელის მოვალეობა ეს არის; ამას ფაქტიურად ვერ ვაკეთებ!“

ლალის აქვს პროფესიული ინტერესი, რომ სსმ ბავშვის შესახებ უფრო მეტი იცოდეს და ჯგუფში ჰყავს ბავშვი, რომელიც უცნაურ ხმებს გამოსცემს. ლალიმ ინტერესედება ვოლდ ვიჟინის ტრენინგებზე ამის შესახებ და იგებს, რომ „შესაძლებელია აუტიზმის სპექტრის რომელიმე ფორმა აქვსო“. აქ ლალი ზემოთ გამოთქმულ მოსაზრებას ეწინააღმდეგება წიგნების შესახებ და მიიჩნევს, რომ დიაგნოზის დასმა აღმზრდელ-პედაგოგის კომპეტენციაში არ უნდა შედიოდეს. თუმცა, პირდაპირ ჩანს ლალის პროფესიული ინტერესი, ამ სფეროში უფრო ღრმად ჩაიხედოს და ბავშვს შესაბამისი დახმარებაც გაუწიოს.

ლალის აზრით, თეორია და პრაქტიკა განსხვავდება ერთმანეთისაგან და ბევრი პრაქტიკული მაგალითი და შესაფერისი დახმარება სჭირდება სპეციალისტებისაგან; „ასეთი პრობლემაცაა, რომ წაკითხული და პრაქტიკა აბსოლუტურად განსხვავებულია, ამიტომ მაინც ვთვლი, რომ სპეციალისტია საჭირო, რომელიც თითო სიტყვითაც კი წაგეხმარება, პრაქტიკულად როგორ მოიქცე, ქცევას, სახის მიმიკასაც კი აქვს მნიშვნელობა ბავშვებთან, მით უმეტეს ასეთ ბავშვებთან ურთიერთობისას“;

ლალი მეტნაკლებად კმაყოფილია თავისი მუშაობით და გიორგისთან მიღწეული შედეგით: „მეტყველების მხრივ და ქცე-

ვის მხრივაც მკვეთრად შეიცვალა მდგომარეობა; ამეტიყველდა ბავშვი და ოჯახიც აღნიშნავს, რომ ეს იყო ბალის დამსახურება.“ მაგალითად, ლალის უხარია, რომ შეძლო ბავშვის დაძინება, რაც მის ოჯახს ძლიერ გაუკვირდა: „ოჯახს ისიც უკვირდა, როგორ შევძელით და დავაძინეთ ბავშვი.“

ამასთანავე, ლალი განსაკუთრებული სიმძაფრით განიცდის პროფესიული კომპეტენციის სიმწირეს, ეს მისთვის დიდი გამოწვევაა: „ძალიან ბევრჯერ მიცდია, არ გაამართლა და მიფიქრია, რომ რაღაც დავაკელი, მე თვითონ არ ვიცი, როგორ მოვიქცე და იმიტომ შედეგი არ მაქვს ისეთი, როგორიც მინდა რომ იყოს. იქამდეც მივსულვარ, რომ მითქვამს, ნეტა ხვალ არ გათენდეს, რომ ბაღში არ წამიყვანა-თქო.“

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ ღირებულებების დანერგვა

ლალი, როგორც უკვე ვთქვით, მეათე წელია ბაღში მუშაობს და სსმ ბავშვებთან ურთიერთობის პრაქტიკა დაუგროვდა. სსმ ბავშვების შესახებაც ის საინტერესოდ და გულახდილად გვიყვება, თუმცა, იკვეთება, რომ ლალის კომპეტენცია ინკლუზიური განათლების მიმართულებით არც თუ ისე მაღალია (რასაც კიდევ გამოკვეთავს საუბარში). მაგალითად, ლალი შენიშნავს, რომ ატიპური განვითარების ბავშვის სამედიცინო დიაგნოზი მან არ უნდა დასვას: „ტრენინგი იყო იცით როგორი, მოგვცეს წიგნებიც, სადაც არის სხვადასხვა დაავადებები, რა ფორმით ვლინდება და როგორ უნდა ამოვიცნოთ, ბავშვს რა დაავადება აქვს, ცერებრალურია, თუ სხვა ქცევითი დაავადებები, თუმცაღა, ჩვენ არ ვართ კომპეტენტურები ამ საკითხში, რომ ჩვენ დიაგნოზი დავსვათ.“ თუმცა, აღმზრდელ-პედაგოგმა უნდა ამოიცნოს ზოგადად დაავადება და მიმართოს სპეციალისტს შემდგომი რეაგირებისათვის. ლალიმ ბაღში მუშაობის პერიოდში, უფრო საკუთარი დაკვირვებით და მცირეოდენი ტრენინგებით, გარკვეული მეთოდოლოგია მაინც შეიმუშავა და კომპეტენციაც აიმაღლა.

როგორც ინტერვიუდან იკვეთება, ლალი ცდილობს ბავშვებთან, განსაკუთრებით სსმ ბავშვებთან ურთიერთობისას, გა-

ითვალისწინოს ინდივიდუალური საჭიროებები, ინტერესები, გარკვევის ბავშვების ძლიერი და სუსტი მხარეები და ამის მიხედვით იმოქმედოს, თუმცა, გარკვეულ შემთხვევებში, ლალიმ არ იცის ბავშვების ზუსტი დიაგნოზი და ცდილობს, საკუთარი სიტყვებით ახსნას ბავშვის ქცევები. ლალი შესაბამისად ვერ ფლობს ზუსტ მხარდამჭერ სტრატეგიებს ამ ბავშვების დასახმარებლად და თავად ყოველთვის განიცდის ამას. ის გრძნობს, რომ მისი კომპეტენციები ჯერ კიდევ დაბალია სსმ ბავშვებთან სამუშაოდ და აქვს ინტერესი, გაიაროს ტრენინგები კონკრეტულად პრაქტიკული ქეისებით, რათა უკეთ დაეხმაროს ასეთ ბავშვებს.

ლალის ზოგჯერ სასონარკვეთაც იპყრობს ლუკასთან ურთიერთობისას: „მე პირადად არ ვიცი, როგორ ვიმუშაო მასთან, რა ფორმები გამოვიყენო, რომ ეს ბავშვი წინ წავწიო; რის კეთებაც შეუძლია, დანარჩენი უმნიშვნელო რაც ხდება, ეს არც ითვლება გაკეთებულ საქმედ“.

ხანდახან იკვეთება ლალის მხრიდან ლექსიკური ერთეულების არაეთიკური გამოყენება და ამ მხრივ კომპეტენციის ნაკლებობა: „ბავშვებთან, თუმცა, აგრესიული არ იყო, რომ იტყვიან, თავისთვის დაბოდილობდა“;

ლალი ზრუნავს ბავშვებისათვის წინასასკოლო უნარების გამოუმუშავებაზე: ხატვა, ძერწვა, გამოჭრა, მაგიდასთან წყნარად ჯდომა და ერთობლივი აქტივობები.

რესურსების გამოყენება

ინტერვიუდან ჩანს, რომ ლალი იყენებს სხვადასხვა ფიზიკურ რესურსსა და სოციალურ მხარდაჭერას სსმ ბავშვებთან მუშაობისას: სათამაშოებს, ხატვას, მუსიკას, ცეკვას, თვალსაჩინოებებს, ფიზიკურ აქტივობებს, ვერბალური კომენტარით ნახალისებას, მოფერებას, ყურადღებას სსმ ბავშვის განვითარებისა და ტიპური განვითარების ბავშვებთან ინტეგრაციისათვის.

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

ლალი ლუკას აღწერისას აფიქსირებს, რომ ასეთი მძიმე ფორმის დარღვევების მქონე ბავშვი ამ დრომდე ბალს არ ჰყოლია და ზედმინვენით აღწერს ბავშვის მდგომარეობას: „ბავშვი ვერ დადის, ვერ საუბრობს“; ლალი პესიმისტურად ამბობს, რომ საბავშვო ბალი მას ვერაფერში დაეხმარება გამომდინარე იქიდან, რომ ლალიმ იცის ბავშვის ისტორია დაბადებიდან დღემდე: ბავშვი სრულიად უუნარო დაიბადა და ოჯახმა ბევრი იბრძოლა, დაჰყავდათ საქართველოსა და თურქეთის კლინიკებში, სარეაბილიტაციო ცენტრებში, ათასგვარ მასაჟზე და ისიც დიდი დამსახურებაა, რომ დღეს ბავშვი ზის, თუმცა ამის შემდგომი დიდი პროგრესის იმედი არც ექიმებსა აქვთ და არც ბალს.

ლალის მეტად საინტერესო შემთხვევა აქვს ჯგუფში, როდესაც 4-5 სსმ ბავშვია ერთად თავმოყრილი, რაც დიდ იშვიათობად უნდა ჩაითვალოს.

ლალი მუშაობს გიორგისთან, რომელსაც შედარებით მსუბუქი დარღვევის ფორმა აქვს და როგორც თავად ამბობს: „შედარებით მსუბუქი ფორმით მყავდა ბავშვი იგივე ჯგუფში“. თუმცა, როგორც ლალი აღწერს: „საერთოდ ვერ მეტყველებდა, საჭმელს არ ჭამდა, თამაშობდა, სულ გადანუნავდა ირგვლივ ყველაფერს, არაფრის თქმაზე რეაქცია არ ჰქონდა; იგივე, ბავშვებთან ურთიერთობაში, საერთოდ არ მოდიოდა ბავშვებთან, თუმცა აგრესიული არ იყო.“ ლალი გვიყვება, რომ ბავშვს ჰქონდა იმ დროისათვის ამოჩემებული სათამაშო და თუ ჩვენ, ან ბავშვები გამოართმევდნენ, მთელ დღეს ტიროდა: „ბავშვებიც თავად ყოველთვის ხომ არ დაუთმობდნენ სათამაშოს, მთელი დღე შეეძლო გაბმულად ეტირა, აზრიც არ ჰქონდა რამის თქმას.“ როგორც ლალი ამბობს, კიდევ ერთი თავისებურება ჰქონდა ბავშვს - უყვარდა განცალკევებულად ყოფნა ოთახშიც და ებოშიც.

ლალიმ ინტერვიუში გამოკვეთა, რომ ბავშვს დიაგნოზი არ ჰქონდა და ოჯახი კატეგორიულად ენინააღმდეგებოდა სპეციალისტთან წაყვანას: „ერთი რამდენჯერმე შევაპარე დედას, ნერვიული შეტევები რომ ჰქონდა, მაგრამ რეაგირება არ მოხ-

დინეს და ძალას ვერ ვატანთ. თუმცა, ჩავწერე კიდეც ვოლდ ვი-ჟენის საკვირაო სკოლაში, მაგრამ არ წავიდნენ. სხვები წავიდნენ, მაგრამ ესენი არა“.

მეტად საინტერესოდ აღწერა ლალიმ ზუკას თვისებები: „მას არანაირი რეაქცია არა აქვს შენს საუბარზე და შეუძლია მთელი დღე გაბმულად ერთი და იგივე სიტყვა იძახოს; ის კი არადა და აგრესიაზეც გადადის: „მერე მომკიდა ხელი და მიტრიალებდა უხეშად, უნდა მოგამტვრიო ხელიო.“ ან იქვე: „სკამზე რომ ვზივარ, ცდილობს უკან ჩამიჯდეს, რომ გადმომაგდოს სკამიდან,, ფანჯრები დაბალია ლალის ჯგუფში და რომ დაინახავდა ბავშვებს ეზოში, ლალის ეტყოდა: „გინდა ეხლა, რომ მე ფანჯრიდან გადავიდე?“ ეზოში რომ გამოიყვანდნენ, ქუჩის კარები როგორც გაიღებოდა, მისწრებაზე იყვნენ ლალი და მისი კოლეგები, „გარეთ არ გაქცეულიყო;“ დიაგნოზი არც ამ ბავშვს აქვს და მშობელი კატეგორიულად არ აქცევს ამას ყურადღებას, პირიქით, ლალის არიგებს, რომ დაუყვიროს და შეაშინოს, რომ დაემორჩილოს: „დედამისი მარიგებს, რომ ძალიან ცუელია, დაუყვირე და შეაშინე.“ ლალი გამოკვეთავს ინტერვიუში ზუკას ძლიერ მხარეებს: „თამაშობს ბავშვებთან, ამასთანავე, არის ხელმარჯვე, სუფთად მომუშავე.“ რა თქმა უნდა, ბავშვის ამ თვისებებს ლალი კარგად იყენებს ჯგუფში ინტეგრაციისა და სასკოლო უნარების განვითარებისათვის: „დავსვავე, დავულაგებ სამუშაოს და ვეტყვი, რომ ბავშვებო, დღეს ჩვენ ეს უნდა გავაკეთოთ, არასოდეს არ აცხადებს პროტესტს, კიდეც გამოჭრის, კიდეც გააფერადებს, თავისთვის ზის და მუშაობს;“ თუმცა, პრობლემა ჯერ კიდევ ისაა, რომ შექებაზე ბავშვი არ რეაგირებს: „ოღონდ რომ შევაქებ, ყოჩაღ, რა კარგად შეასრულე დავალება, არანაირი რეაქცია არა აქვს; არაფერს არ გამოხატავს, როგორც სხვა ბავშვი შეიძლება გამოხატავდეს.“

მესამე სსმ ბავშვს, როგორც ლალიმ თქვა ინტერვიუში, გამოკვეთილი აქვს ქამის პრობლემა: „პურს იღებდა და მაგიდის ქვეშ ძვრებოდა, იქ ქამდა. საუზმეს და სადილს არ იღებდა, მხოლოდ პურს ქამდა და მშიერი რომ არ ყოფილიყო, ვრთავდით ნებას, რომ ის პური მაინც ეჭამა.“ ლალიმ ინტერვიუში

ისაუბრა ჯგუფის მეოთხე სსმ ბავშვზე, თიკაზე, რომელიც ბალში ბებიის თანხლებით დადიოდა და მხოლოდ ცოტა ხნით ჩერდებოდა: „ჩარიცხული იყო ბალში, მაგრამ მოვიდოდა ბე-ბოსთან ერთად, სულ ცოტა ხანი შეიძლება გაჩერებულიყვნენ და წავიდოდნენ, ბავშვი აღარ აჩერებდა: „სანამ დოკუმენტებზე ხელს მოაწერდა უფროსი, შეიძლება მისთვის ცემაც დაენყო.“

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

ლალი თავისი დაკვირვებით ცდილობდა, რომ გიორგი აქტი-ვობებში ჩაერთო ისე, რომ მისი ინტერესები ყოფილიყო გათ-ვალისწინებული და ვერბალურ კომენტარსაც არ იშურებდა: „რაიმე ნივთს რომ აიღებდა, ჩვენ ვესაუბრებოდით, ეს-ეს არის, მოდი, ეს ესე გავაკეთოთ.“ იქვე: „მუდმივმა ლაპარაკმა, ან თუ კითხვას დასვამდა, მაქსიმალურად ვცდილობდით, რომ სრულ-ყოფილი პასუხი გაგვეცა.“ ლალისთვის სირთულეს წარმოად-გენს ტიპური განვითარების ბავშვებთან თამაშში გიორგის ჩარ-თვა, მაგრამ იგი მიმართავს სხვადასხვა სტრატეგიას: „ჩაბმა არის ძალიან რთული, დღემდე თუ არ უნდა, არ მოვა და არ ჩა-ერთვება, მაგრამ, იგივე, დავალაგებთ სამუშაოს, ხომ, ის სადაც ზის ჭამის დროს, მისთვისაც დავალაგებთ იგივე სამუშაოს, მერე რომ უყურებს, უყურებს, იბოდიანებს და მერე მიდის.“ ლალი მას ეხმარება და პოზიტიურ კომენტარებსაც აძლევს, მა-გალითად, გიორგის უჭირს მაკრატლის ჭერა, პოზიტიური ვერ-ბალური მხარდაჭერა ბავშვს უმაღლებს სტიმულსა და მოტივა-ციას: „უჭირს მაკრატლის ჭერა და ამბობს, რომ ვერ გავაკეთებ, მაგრამ ვცდილობ, რომ ხელი მოვუკიდო, გავამხნეო, რომ მო-დი, როგორ ვერ გააკეთებ და ორივე ერთად ვაკეთებთ, ან ბო-ლოს ჩვენ დაუშვითავრებთ ხოლმე და უხარია, საბოლოო შედეგს რომ დაინახავს ხოლმე, და ესევე კარადაში მიაბრუნებებს, რომ სახლში წაიღოს და აჩვენოს.“

ლალი ასევე ცდილობს, რომ გიორგის მიმართ მუდმივი ყუ-რადღება გამოიჩინოს და დღის რეჟიმს მიაჩვიოს: „დღის წრე-ზე ვცდილობთ, რომ თბილი ბავშვია და ჩემს გვერდზე დავისვა და იმ რეჟიმს მიეჩვიოს, არ იაროს აქეთ-იქით და ბავშვებთან

ერთად წესრიგს მიეჩვიოს.“ ლალი დღემდე ცდილობს, რომ სსმ ბავშვის კომუნიკაცია სხვებთან გააუმჯობესოს. მიუხედავად იმისა, რომ აგრესიული არ არის, მაინც ცდილობს, რომ განცალკევებით იყოს სხვებისგან ოთახშიც და ბაღშიც: „არ ერთვება, ეზოშიც რომ გამოვალთ, იქ სადაც ბევრი ბავშვები არიან, არ მივა იქ, მაგალითად ყვავილები დაგიკრიფო მასწავლებლო? ნავა და ცალკე დაკრეფავს.“ ლალიმ შესაბამისი სტრატეგიაც შეიმუშავა - მისი ბიძაშვილი არის ჯგუფში და ჭამის დროსაც მის გვერდით ჯდება, ამიტომ ლალი ერთობლივი სამუშაოს შესრულების დროს მასთან დებს ბავშვის მასალებს და ისიც ბიძაშვილთან ერთად ერთვება საერთო აქტივობებში: „სამუშაოებს ვდებთ ამასთან და ეს ბავშვიც მიდის და მის გვერდით ჯდება; რომ იტყვის, რომ ვერ გავაკეთე, ბიძაშვილი ეტყვის, რომ ნუ გეშინია, მე დაგეხმარები.“

ლალი საუბრობს ბავშვის ემოციურ მხარდაჭერაზე, როდესაც ბავშვს შფოთვა და მოუსვენარი ქცევა ეწყებოდა: „რომ ველაპარაკებოდით ხოლმე, არ გვისმენდა, მაგრამ საკმარისი იყო, რაიმე ბრჭყვიალა ნივთი დაენახა, რომ გვეკეთა, ჩერდებოდა; ასევე, უნდა მოვფერებოდი და შენი შეხება ეგრძნო და მშვიდდებოდა, ზურგზე გადავუსვამდით ხელს, მოვეფერებოდით და ჩერდებოდა“.

ამიტომ ლალი ცდილობს, ბავშვი არ გააღიზიანოს და სხვებშიც არ დაზარალებინ: „ვცდილობ, რომ საერთო სურათი შევინარჩუნო და მის გამო სხვები არ დავაზარალო“; ლალიმ გიორგიზე დაკვირვებით გამოკვეტა მისი ძლიერი მხარე - მუსიკის სიყვარული და ეცადა, მუსიკის გამოყენების სტრატეგია გამოეყენებინა სსმ ბავშვის ჯგუფში ინტეგრაციისათვის: „ძალიან უყვარს სიმღერა და გადასარევად მღერის, მუსიკაზე არასოდეს არ აცხადებს პროტესტს და მხიარულობს, კარგად გრძნობს თავს; იქ უკვე ცალკე აღარაა და ერთობა ბავშვებთან.“

ბავშვის ჭამის პრობლემა ლალიმ ასე მოაგვარა: „საუბრებით, ჩვენებით, რომ უფროსისთვისაც და უმცროსისთვისაც ერთი ფორმა არსებობს ჭამის მაგიდასთან, ვფიქრობთ ნელ-ნელა მივაჩვიეთ, იქამდე, თითქოს ჩუმად ჭამდა;“

თიკას შემთხვევაში, მას დიაგნოზი ჰქონდა, თუმცა ლალიმ ეს დიაგნოზი არ იცოდა; მხოლოდ ოჯახს დაჰყავდა ბავშვი სპეციალისტთან და ჰქონდა რეკომენდაციები, რომ არაფერი არ უნდა დაეძალებინათ, რომელსაც ორივე მხარე ასრულებდა და შედეგიც ნელ-ნელა დადგა.

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

როგორც ლალიმ ინტერვიუში გამოკვეთა, შეამჩნია გიორგის განვითარება და გარკვეულ შედეგებზე გასვლა: „მეტყველების მხრივ და ქცევის მხრივაც მკვეთრად შეიცვალა; ამეტყველდა ბავშვი.“ იქვე: „მთლად ამ ასაკის ბავშვები როგორც მეტყველებენ, ესეთ სრულყოფილ აზროვნებამდე ვერ მივიდა, მაგრამ მეტყველება საგრძნობლად გაუმჯობესდა“; ლალი თვლის, რომ ცოტათი ესმის კიდევ ბავშვს და წესრიგს ეჩვენა: „უკვე რომ გაიზარდა, ცოტა ესმის და მაგ. დილის წრეზე ვცდილობთ, რომ თბილი ბავშვია და ჩემს გვერდზე დავისვა და იმ რეჟიმს მიეჩვიოს, არ იაროს აქეთ-იქით და ბავშვებთან ერთად წესრიგს მიეჩვიოს“, დღეს გიორგის ოჯახი თვლის, რომ ბალმა ძალიან უშველა და საგრძნობლად წინ წამოვიდა და მისი პრობლემები დამთავრდა: „რაკი ლაპარაკი დაიწყო და ისეთი ისტერიკები აღარ ემართება, მეტყველებს კიდევ, მაგრამ მთლად ისე, როგორც მეტყველებენ ამ ასაკის ბავშვები, ისე ვერა“; ლალი კმაყოფილია, რომ მოაგვარა ბავშვის ქამის პრობლემა: „ეხლა როგორღაც მიეჩვია და დიდი მიღწევაა, რომ ზის ბავშვებთან ერთად და ჭამს“;

თიკას შემთხვევაში, როგორც ლალიმ ინტერვიუში აღნიშნა: „შარშანდელი წლიდან უკვე ბავშვი სიხარულით დადის ბალში; ის კი, სასურსათო კალათები რომ გავეცით ბავშვებისათვის, ბებიას მოჰყვა ბავშვი ბალში, რომ ბალისა და მასწავლებლების ნახვა მინდაო.“

თანამშრომლობა კოლეგებთან

ლალის კარგი ურთიერთობა აქვს და თანამშრომლობს კოლეგებთან, უზიარებენ ერთმანეთს გამოცდილებას და სთხოვენ დახმარებას: „ერთმანეთს შევჩვივლებთ, რომ როგორ მოვიქცეთ,

რა გავაკეთოთ ამ კონკრეტულ შემთხვევაში და როგორც შეგვიძლია, თუ ვისმეს ამოკითხული აქვს, ან ჰქონია პრაქტიკაში ასეთი შემთხვევა, მეთოდი უცდია და ამას შედეგი მოუტანია, ან არ მოუტანია, ასეთ რამეებს ერთმანეთს ვუზიარებთ; პროფესიული თვალსაზრისით ძალიან აქტიური ურთიერთობა გვაქვს ერთმანეთთან.“

მშობელთან/ალმზრდელთან ურთიერთობა

როგორც ლალი ამბობს ინტერვიუში, ლუკას ოჯახს ჰქონდა სურვილი, ჯგუფში დაემატებინათ მესამე პირი, რომელიც დაეხმარებოდა ბავშვს ბაღში; დედას მისცეს ნებართვა, ყოფილიყო ბავშვთან ჯგუფში, თუმცა, დედის იქ ყოფნა, როგორც ლალი ამბობს, ფაქტობრივად არაფრის მომტანი აღმოჩნდა, მიუხედავად დედის თანამშრომლობისა ბაღთან; ბავშვი რომ ხედავდა დედას, არაფერს აღარ აკეთებდა, თავისებურად ემიზეზებოდა, ებუტებოდა; როგორც ლალი ამბობს, გასაგებია დედის ნუხილი: „დედაც იტყვის ხოლმე, რომ მეცოდება მუდმივად სახლში ყოფნით, მეცოდება, ბავშვებთან უნდა.“

რაც შეეხება გიორგის, თავიდანვე მენეჯერმა გააფრთხილა ლალი, რომ ბავშვის დედამ „უცნაური“ რამეები ჩაწერა ბავშვის დოკუმენტების შევსებისას: „მენეჯერმა მაშინვე მითხრა, აბა, ნახე, დედამ ისეთი რაღაცეები ჩაწერა, რომ მაგალითად, მიწას ჭამსო და კიდევ სხვა ქცევებიო.“ გიორგის ოჯახის მხრიდან არ მოხდა ბავშვის საჭიროებების აღიარება და სპეციალისტთან წაყვანა, თუმცა დედამ ბავშვის შეგუებამდე ითანამშრომლა ბაღთან განსახვავებული ფორმით: „მშობელი შეგუებამდე იქ იყო ხოლმე, ჭამაც დიდი პრობლემა იყო და დედაც ეხმარებოდა ხოლმე, ვერ იჭერდა ვერც კოვზს და ვერც ჭამდა; დედამ მისცა ტელეფონი, ჩაურთო მულტფილმი და ასე აჭმევდა საჭმელს.“

ზუკას მშობელი კატეგორიულად ეწინააღმდეგებოდა ბაღთან თანამშრომლობას და ლალის ურჩევდა, დაშინებოდა და დაყვირებით „დაემორჩილებინა“ ბავშვი. როგორც ლალი ინტერვიუში თქვა, ოჯახი არის ზოგადად კონფლიქტური და ერიდება უსიამოვნებას: „ძალიან რთული შემთხვევაა, ძალიან კონფლიქ-

ტურები არიან და ვერიდები მათთან კონტაქტს.“ თიკას შემთხვევაში, როგორც ლალიმ გამოკვეთა ინტერვიუში: „ოჯახი რეალურად აფასებდა მდგომარეობას; თბილისში დაჰყავთ ეს ბავშვი ნევროპათოლოგთან, სპეციალისტთან, ბებოც არ აღიზიანებდა ხოლმე, რადგან უნდოდა ბავშვებთან კონტაქტი ჰქონოდა; ეს ეტყობა რეკომენდაციებიც იყო და არ აძალებდა არაფერს.“

საბავშვო ბაღის საჭიროება

ლალის აზრით, ბაღში არ არის საკმარისი რესურსი, რესურსების ოთახი და სპეც. პედაგოგი. ცდილობენ, საკუთარი რესურსებით გაართვან თავი არსებულ გამოწვევებს: „რესურსების ნაკლებობის გამო ჩვენ თვითონ თუ მოვიძიებთ და სახლიდან მოგვაქვს მასალები.“



თამარის ნარატივი

კვლევაში მონაწილე აღმზრდელ-პედაგოგი პროფესიით ინგლისური ენისა და ლიტერატურის სპეციალისტია. იგი მრავალი წელი უმუშევარი იყო, მაგრამ როდესაც ბაგა-ბაღში 2016 წელს აღმზრდელის ვაკანსია გამოჩნდა, დაუყოვნებლივ მიაკითხა და მუშაობა გახანგრძლივებულის ჯგუფში დაიწყო. შემდეგ უკვე კადრიც დაემატა და ჩვეულებრივ ჯგუფში გადავიდა. მისი აზრით, ადრეული განათლება ისეთი სფეროა, თუ ადამიანს ბავშვები არ უყვარს, ვერ მოერგება. იგი ბავშვებისგან ბევრს რამეს სწავლობს.

საბავშვო ბაღი, სადაც აღმზრდელია დასაქმებული, ძალიან პატარაა. აქ სულ 100-მდე ბავშვი ირიცხება. ამ წლების განმავლობაში პედაგოგს ორ სსმ ბავშვთან მოუწია მუშაობა. განვითარებაში მათ ძალიან რთული ჩამორჩინა არ აღენიშნებოდათ, თუმცა ჰქონდათ გარკვეული სირთულეები.

შემთხვევა 1

2017 წელს პედაგოგს შერეულ ჯგუფში (3-4 წლიანები და 4-5 წლიანები) ჰყავდა 2-3 წლის ასაკის ბავშვი: იკა, რომელიც, მცირე ასაკის მიუხედავად, მშობლის მოთხოვნით, მოხვდა 4-5 წლი-

ანთა ჯგუფში, რადგან მას მიაჩნდა, რომ მისი შვილი ასაკთან შედარებით მეტად იყო განვითარებული. იკას მუდამ თან ჰქონდა საკუთარი რვეული და ფანქარი. ის ძალიან კარგად ხატავდა. მოსწონდა, როდესაც ბავშვები მის ნახატებს აღტაცებით ათვალიერებდნენ, მაგრამ მარტო თამაშობდა. იგი ღიზიანდებოდა, თუ რომელიმე ბავშვი მის სათამაშოს შეეხებოდა; გამოსცემდა ბგერებს და იწყებდა დამჯდარი წინ და უკან რწევას. იგი დაძახებაზე არ რეაგირებდა და საუბრისას არ უყურებდა თვალებში აღმზრდელ-პედაგოგს.

თამარმა არ იცოდა იკას უფროს ბავშვებთან შემოყვანის შემდეგ დაენყო ეს კომპლექსი თუ მოყვანამდეც ჰქონდა; ის დედაზე იყო უფრო მეტად მიჯაჭვული, ჰქონდა ტყუალეცის პრობლემა, ბაღში არ ჭამდა საერთოდ; მხოლოდ პურს ჭამდა და ისიც იმ შემთხვევაში, თუ მაგიდის ქვეშ დაჯდებოდა. საუბრის დროს თავის სახელზეც არ რეაგირებდა, თვალებში აღმზრდელ-პედაგოგს არასოდეს უყურებდა, არ თამაშობდა ბავშვებთან, უყვარდა განმარტოებით ჯდომა და თუ ვინმე შეეხებოდა მის სათამაშოს, აგრესიას გამოხატავდა. თვითონ მშობელი თვლიდა, რომ ეს ნორმალური იყო და ბავშვის მორცხვობით ხსნიდა ამას. რაც ყველაზე მთავარია, 7 საათის განმავლობაში უწევდათ ბავშვებს ბაღში ყოფნა და ამ დროის განმავლობაში იკა საპირფარეშოთი არ სარგებლობდა. არც კი დაიშვებოდა ის საკითხი, რომ ვინმე შეჰყოლოდა საპირფარეშოში. მშობელთან საუბრისას გაირკვა, რომ ის დედის გარეშე სახლშიც არ მიჰყვებოდა არავის საპირფარეშოში. იკა არ იყენებდა არც პამპერსს, უბრალოდ, თავს იკავებდა. აღმზრდელმა ბავშვის მშობელს აუტისტური სპექტრის ბავშვების ბროშურა მისცა გასაცნობად, თუმცა ამას არ მოჰყვა სათანადო რეაგირება. მომდევნო წელს იკა თავისი ასაკის შესაბამის ჯგუფში დარჩა. როგორც მისი აღმზრდელისგან შეიტყო თამარმა, იგი ნელ-ნელა შეეგუა თანატოლებს და მდგომარეობაც მეტნაკლებად გაუმჯობესდა.

თამარი იკას ინდივიდუალური საჭიროების იდენტიფიცირებას და გათვალისწინებას ბავშვის გვერდში ყოფნითა და მეგობრული მოპყრობით ცდილობდა. თამარი დავალების შესრულე-

ბაში მუდამ ეხმარებოდა, იყენებდა წახალისების სტრატეგიას და „ერთად კეთებით“ ცდილობდა სირთულეების დაძლევაში დახმარებას.

შეშინება 2

2018-2019 წლებში თამარმა ჯგუფში მიიღო ლიკა, რომელსაც ჰქონდა მეტყველების პრობლემა. მშობელი თვლიდა, რომ განებივრების ბრალი იყო. გარდა ამისა, მას აღენიშნებოდა დაბალი თვითშეფასება. ცენტრებში გადანაწილების შემდეგ, ის უარს ამბობდა ხატვაზე, ძერწვაზე და მაკრატლით გამოჭრაზე. ლიკა ამბობდა, რომ არ იცოდა და არ გამოსდიოდა. თამარი გაესაუბრა მშობელს და აღმოჩნდა, რომ იმავე საქმიანობას სახლში კარგად ართმევდა თავს. ლიკა წინა ჯგუფიდან დარჩა აღმზრდელ-პედაგოგის ჯგუფში, რადგან ასაკის გამო ვერ მივიდა სკოლაში.

თამარმა ურჩია მშობელს, ლიკა მიეყვანათ მეზობელ სოფელში არსებულ ბავშვთა ადრეული განვითარების ცენტრში. მშობელმა გაითვალისწინა რჩევა და ბავშვი ჩართო ამ ცენტრში. ამის შემდეგ ლიკას სანახავად იმავე ცენტრიდან ორჯერ მოვიდნენ ფსიქოლოგები. ისინი მთელი დღის განმავლობაში აკვირდებოდნენ ბავშვის ქცევას. თამარის აზრით, კონკრეტულ სიტუაციაში საჭირო იყო დაკვირვებაზე მეტი.

საბავშვო ბაღში ლიკას კომუნიკაცია ჯგუფის სხვა წევრებთან კონფლიქტური არ იყო. არ არსებობდა ბულინგის არანაირი შემთხვევა. სსმ ბავშვი საკმაოდ კარგად ხატავდა და სხვა ბავშვები დიდ ინტერესს იჩენდნენ მის მიმართ, მოსწონდათ მისი ნახატები და სულ თავს იყრიდნენ მის გარშემო, მასაც სიამოვნებდა ყურადღება. თამარი მუდამ მეგობრული მოპყრობით ცდილობდა ემოციური მხარდაჭერა აღმოეჩინა ლიკასთვის. მას სურდა, მათ ეგრძნოთ პედაგოგის ყურადღება, სითბო და ცდილობდა, ყურადღება თანაბრად გაენაწილებინა ყველა სხვა ბავშვებს შორის, რათა არც სხვა ბავშვებს ეგრძნოთ ლიკას განსხვავებულობა და არც მას.

თამარმა აქტიურად შეუწყო ხელი ლიკას ჩართულობას თამაშსა და აქტივობაში. თავდაპირველად გამოიყენა დაკვირვების

სტრატეგია, თუ რომელი უნარების ფლობაში ჰქონდა ჩამორჩენა, მაგალითად, კომუნიკაციური უნარები. ყველაზე მეტად მათი საჭიროებები იკვეთებოდა ცენტრებში (ხელოვნების ცენტრი, მეცნიერების). თამარი ცდილობდა, ლიკასთვის აქმაღლებინა საკუთარი თავის რწმენა, თვითშეფასება, თამამ-თამამით, ნაქეზებითა და შექებით მუდამ ჩართული ჰყოლოდა ისინი სხვადასხვა აქტივობაში.

რაც შეეხება სათამაშოებს, ლიკას ძალიან მოსწონდა ფაზლების აწყობა, ილუსტრირებული წიგნები, კუბურებით აშენება, დაკონსერვებული მწერების თვალიერება გამადიდებელი შუშით.

იკას და ლიკას მშობელთან ურთიერთობის საკითხი აღმზრდელი პედაგოგისათვის არასასიამოვნო იყო გასახსენებლად. როგორც კი ცდილობდა იგი მათთან ამ თემაზე საუბარის დაწყებას და აწვდიდა მთელი დღის განრიგს, ეუბნებოდა პრობლემის შესახებ, მშობელები უგულვებელყოფდნენ და საკითხი, რომ ბავშვებს რაიმე პრობლემა შეიძლება ჰქონოდათ, არც კი განიხილებოდა მათთან.

ინკლუზიური განათლების ხარისხის გასაუმჯობესებლად, თამარი ხშირად საუბრობდა ამ საკითხზე კოლეგებთან, მაგრამ მარტო ვერაფერს გახდებოდენ, მისი აზრით, ამ საკითხისათვის საჭირო იყო მულტიდისციპლინარული გუნდის ჩარევა. ისინი თავის თავზე ასეთი სერიოზული საკითხის გადაჭრას ვერ აიღებდნენ, რადგან შესაძლოა, უცოდინრობით უარესი შედეგისკენ ნასულიყვნენ. ბაღში მათ არანაირი დამხმარე (სპეც. პედაგოგი, ფსიქოლოგი, ლოგოპედი, და ა.შ.) არ ჰყავდათ, ვინც მისცემდა რჩევა-დარიგებას.

ზოგადად, მშობელები მუდმივად ინფორმირებულები იყვნენ იმაზე, თუ რას აკეთებდნენ მათი შვილები მთელი დღის განმავლობაში ბაღში. ასევე, იცოდნენ დაგეგმილი კონკრეტული აქტივობების შესახებ, რადგან დღის ან კვირის ბოლოს სახლში ატანდნენ ნამუშევრებს.

თამარს ბაღში მუშაობისას გავლილი აქვს რამდენიმე ტრენინგი ვოლდ ვიჟენის ორგანიზებით (ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და სახელმწიფო სტანდარტები; სკოლამდელი ასაკ-

ის ბავშვების განვითარება; ბალები პანდემიის დროს; ბულინგი ადრეულ ასაკში; ძალადობის შემთხვევების მართვის პროცედურები საბავშვო ბალებში), ასევე გავლილი აქვს პროფკავშირების ტრენინგი (ინკლუზიური განათლება სკოლამდელ დაწესებულებებში: რა არის აუტისტური სპექტრი და როგორ გამოვიცნოთ ის). მას ხშირად უგრძვნია ცოდნისა და უნარების ნაკლებობა და დახმარების საჭიროება და მისთვის ძალიან რთული იყო ამა თუ იმ სიტუაციის გამკლავება შესაბამისი ცოდნის გარეშე.

თამარის შეხედულებები

პროფსინული გზა /ინტერესი/თვითშეფასება

თამარის ნაამბობიდან ვიგებთ, რომ მან დაამთავრა განსხვავებული სპეციალობა და მრავალწლიანი უმუშევრობის შემდეგ ბალებში აღმზრდელად დასაქმდა 2016 წელს. თამარის აზრით, ბავშვების სიყვარულის გარეშე შეუძლებელია ამ სფეროში მუშაობა. იგი ნელ-ნელა ბევრ რამეს სწავლობს თავად ბავშვებისაგან, რადგან თვლის, რომ „ბავშვები ძაან საინტერესო პიროვნებები არიან. რო ვუყურებ ბევრ რამეს სწავლობ, მარტო შენ კი არ ასწავლი, ბევრ რამეს იგებ და ბევრს რამეს ვსწავლობ მე თვითონაც მათგან.“

თამარს დიდი სურვილი აქვს მეტად ჩახედული იყოს ისეთ საკითხში, როგორცაა ინკლუზია, იცოდეს ინდივიდუალური გეგმის წერა და განვითარდეს ამ მხრივ, მაგრამ ამ მიმართულებით ტრენინგები არ ჩასტარებია. მას გავლილი აქვს ვოლდ ვიჟინის სხვა თემატიკის ტრენინგები: „გვიტარებს ხოლმე მარა... სიღრმისეულად ესე ვინმეს რომ მითითება მოეცეს და გაგვევლოს ამ ინკლუზიური განათლების მხრივ არა“.

თამარს ძალიან უნდა ცოდნის დონის ასამაღლებელი ტრენინგების გავლა ინკლუზიურ საკითხთან დაკავშირებით. სურს, ბევრი შეისწავლოს, შეეძლოს რთული სიტუაციების მართვა, რადგან ნებისმიერ დროს შეიძლება ჩიხში მოექცეს „შეიძლება ხვალ და ზეგ ჩემს ჯგუფშიც იყოს მდგომარეობა, როცა აღარ იცი, როგორ მოიქცე, რთულ სიტუაციაში როგორ მოვიქცე პროფესიონალურ დონეზე რომ არც ჩამეშალოს პროცესი...ძალიან

რთულია და სულ მეშინია, რომ დადგება დღე, რომ ჩიხში აღმოვჩნდები და მართლა არ მეცოდინება რა გავაკეთო. მე ნამდვილად ვხედავ ტრენინგების საჭიროებას“.

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ ღირებულებების დანერგვა

რაც შეეხება პროფესიულ კომპეტენციას, თამარის მონათხრობში ჩანს, რომ მან ინდივიდუალური გეგმის წერა არ იცის, სურს, ნახოს რაიმე ფორმა, ან მისცენ მითითება, თუ როგორ შეიძლება ამის გაკეთება. თამარს ეშინია რაიმე კონკრეტული ნაბიჯის გადადგმის სსმ ბავშვთან დამოკიდებულებაში, რადგან ფიქრობს, რომ მისი უცოდინრობით შეიძლება უარეს შედეგამდე მივიდეს: „არც მითითება მქონდა ზუსტად რა ფორმით დამეწერა ეს გეგმა, იმიტომ რომ მე შეიძლება რაღაც გავაკეთო და უარეს შედეგზე გავიდე, ამას ცოტა სხვანაირი დაგეგმვა სჭირდება, სხვანაირი სწავლება, მითითება მჭირდება, ფორმა მინდა ვნახო და ამის საშუალება ნამდვილად არ მქონდა,“.

მიუხედავად მისი დაბალი კომპეტენციისა, აღმზრდელი ცდილობს სსმ ბავშვის განსხვავებულობა არც მას აგრძნობინოს და არც სხვა ბავშვებს. მისი აზრით, „არც იმ ბავშვმა უნდა იგრძნოს, რომ ძალიან განსხვავებულია იმათგან და არც სხვა ბავშვებისთვის არ უნდა იყოს ძალიან მკვეთრად შესამჩნევი.“ ამასთანავე, აღმზრდელი მიიჩნევს, რომ მუშაობის პროცესში თავისთავად გრძნობს, რა უნდა გააკეთოს და მინდობილია ინტუიციურ ცოდნას, „მუშაობის პროცესში თავისით მოდის“-ამბობს ის.

დღის განმავლობაში აღმზრდელი დაგეგმილ კურიკულუმს მიჰყვება, ბავშვებს სხვადასხვა დღის ცენტრში დასვამს და იქ მუშაობს. ზედმიწევნით ასრულებს დღის წრის რუტინას „ჩვენ ხომ გავქვს დაყოფილი ცენტრებად ბაღში-ხელოვნების, მეცნიერების ცენტრი და სხვადასხვა ცენტრები და დღის განმავლობაში დაგეგმილი კურსკულუმები უნდა გაგვევლო“ - გვიამბობს თამარი. აღმზრდელი ცდილობს, ყველა ბავშვი, მათ შორის იკა, თანაბრად ჩართოს აქტივობაში. თუ იკა ჩამორჩება ან სამუშაოს

შესრულებაზე უარს აცხადებს, ის სთავაზობს მასთან ერთად აკეთოს და წაახალისებს „მოდი იცი რა ესე გავაკეთოთ, იცი მეც არ ვიცოდი თავიდან, მაგრამ გამომივიდა მერე რომ ვცადე, თუ არ ვცდით არ გამოგვივა და შენ ხო მაგარი ხარ, თვითდარწმუნებით, რომ ამ ბავშვს ავუმალლოთ თავისი თავის თვითშეფასება, ნაქეზებით, შექებით, თორე სხვანაირად ამ ასაკის ბავშვებთან სხვა მიდგომა უფრო არ გაამართლებს“. თამარი აღსაზრდელებს ასწავლის სათამაშოების გაზიარებას და ასწავლის, რომ „მეგობრები ვართ და ჩვენ ვიყოთ ... მეგობრულად უნდა გავინანილოთ ყველაფერი და ეს ყველაფერი ერთმანეთს უნდა ვათხოვოთ, ეს ყველაფერი ჩვენია, ყველასია, ინდივიდუალური არ არის“. მუდმივად ცდილობს ასწავლოს ბავშვებს, რომ ისინი ერთმანეთის მეგობრები არიან და ნივთები უნდა გაუზიარონ ერთმანეთს, რიგ-რიგობით უნდა ათხოვონ ყველას სათამაშოები „ცოტ ცოტა ხნის ინტერვალით უნდა ვათხოვოთ ერთმანეთს“.

თამარისთვის მაინც რთული რჩება რუტინის შესრულება, ის სადილისა და ვახშმის დროს ომთან აიგივებს „საუზმე, სადილი ომია ხოლმე, და 7 საათიანი სამუშაო დღის ჰარმონიულად წარმართვას ძალიან რთულად მიიჩნევს „...ეს ყველაფერი მთელი დღე 7 საათი ჰარმონიულად წარვმართო და ეს დრო ისე უნდა გადაანანილო, რომ არც ამ ბავშვებისთვის გახდეს მომაბეზრებელი,თამაშიც ხომ უნდათ, კურიკულუმსაც უნდა მიჰყვე,ძალიან რთულია და სულ მეშინია...“

რესურსების გამოყენება

თამარი ბავშვებთან იყენებს სხვადასხვა რესურსს, როგორცაა ფაზლები, კუბურები, ილუსტრირებული წიგნები, დომინო, სამაგიდო თამაშები. ბავშვებს ათვალთვლებინებს დაკონსერვებულ მწერებს გამადიდებელი შუშით, რაც ძალიან მოსწონთ. აღმზრდელ-პედაგოგი სახლში იძიებს სხვადასხვა თემატიკის ზღაპრებს, ილუსტრირებულ წიგნებს, ინერს ტელეფონში და აყურებინებს ჯგუფში „ფაზლების აწყობა უყვართ ძალიან... კიდევ კუბურების აშენებით რაღაც თემასთან დაკავშირებით... გვაქვს დომინოები... სამაგიდო სათამაშოები... გვყავს დაკონსერვებული

მწერები და გვაქვს გამადიდებელი შუშა რითიც ვაკვირდებით... ილუსტრირებული წიგნები... მოვიძიებდი ხოლმე ინტერნეტში თემასთან ახლოს მსგავს ზღაპარს ან რალაც ილუსტრაციას და შემდეგ გადმოვინერდი ტელეფონში და ვაჩვენებდი ხოლმე...”

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

თამარის თქმით, არც ლიკას და არც იკას დიაგნოზი არ ჰქონდათ ბაღში შემოსვლისას და მასაც არ ჰქონდა დიაგნოზის დასმის უფლება. „მე იმ პერიოდში იმდენად გამოცდილებაც არ მქონდა და დიაგნოზის დასმის უფლებაც არ მაქვს“ -ამბობს თამარი. ის აკვირდებოდა სსმ ბავშვს და იცის, რომ მას აქვს ტუალეტში წასვლის პრობლემა, ასევე, არ ჭამს საერთოდ - „არ ჭამდა საერთოდ, ცარიელ პურს ჭამდა მარტო და ისიც იმ შემთხვევაში, თუ მაგიდის ქვეშ დაჯდებოდა“. თუმცა, არ ჩანს რა სტრატეგიებს მიმართავს იკას საჭიროებების გადასაჭრელად.

თამარის დაკვირვებით, იკა არ რეაგირებს თავის სახელზე, თვალეში არ უყურებს, არ თამაშობს სხვა ბავშვებთან, უყვარს განმარტოებით ჯდომა და თუ ვინმე შეეხება მის სათამაშოს, ნერვიულად რეაგირებს „თუ სიტყვაზე ვინმე შეეხებოდა იმის სათამაშოს ცოტა ნერვიული გამოვლინებები ჰქონდა“. იკა კითხვის საათის დროს შეკითხვებზე პასუხის გაცემზე უარს აცხადებს. სამაგიეროდ, კარგად აქვს განვითარებული ხატვის უნარი, იმდენად ზუსტად ხატავს, რომ თვითონ ჯგუფის სხვა ბავშვები ინტერესდებიან მისი ნახატებით „ხატავდა ძალიან კარგად ეს ბავშვი და იმდენად ზუსტად ხატავდა ხოლმე, რომ თვითონ ბავშვები ინტერესდებოდნენ ამისი ნახატებით“.

თამარის შეფასებით იკა აგრესიით არ გამოირჩევა, თუ ვინმე ძალით არ გამოიყვანს მას კომფორტის ზონიდან „არ იყო თვითონ აგრესიული, ძალიან მშვიდი და წყნარი ბავშვი იყო, თუ ვინმე ძალით არ გამოიყვანდა თავის კომფორტის ზონიდან. აგრესიული არ იყო“. სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირებას აღმზრდელ-პედაგოგი ყველაზე უკეთ ცენტრებში განთავსებით ახერხებს, აქ კარგად ხედავს ყველაზე მეტად/ნაკლებად რა საჭიროება აქვს „ცენტრებში, რომ სვამ ბავშვს იქ იკვეთება უკვე

რა საჭიროებები აქვს უფრო მეტად/ნაკლებად განვითარებული და იმ კუთხით მიდიხარ, რომ დაეხმარო“.

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

თამარი მუდამ იკას გვერდით იმყოფება და მეგობრული ურთიერთობითა და ემოციური მხარდაჭერით ცდილობს მასთან მუშაობას: „მოდი რა ეს გავაკეთოთ, ეხლა მუსიკაზე მივდივართ, ეხლა ამას გავაკეთებთ, ეხლა ჩვენ დავხატავთ, ეხლა გამოვჭრით, ჩვენ ეხლა ეს გვაქვს გასაკეთებელი, ესეთი ბავშვი თუ არა გრძნობს ყურადღებას ძნელია“.

თამარი მეგობრული ურთიერთობით და თამაშ-თამაშით უდგება იკასთან ურთიერთობას. იგი მუდამ ცდილობს მასში თვითრწმენა და თვითდაჯერებულობა აამაღლოს. „ისევ თამაშ-თამაშით, ისევ მეგობრული დამოკიდებულებით, მოდი იცი რა ესე გავაკეთოთ, იცი მეც არ ვიცოდი თავიდან, მაგრამ გამომივიდა მერე რომ ვცადე, თუ არ ვცდით არ გამოგვივა და შენ ხო მაგარი ხარ, თვითდარწმუნებით, რომ ამ ბავშვს ავუმადლოთ თავისი თავის თვითშეფასება, წაქეზებით, შექცებით, თორე სხვანაირად ამ ასაკის ბავშვებთან სხვა მიდგომა უფრო არ გაამართლებს, ისევ ესე თამაშ-თამაშისა და თვითშეფასების მეთოდით.“

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

თამარის მიერ თბილი და მეგობრული დამოკიდებულებით იკა უფრო კომუნიკაბელური გახდა, წახალისებითა და სიტყვიერი შექცებით ის ნელ-ნელა ერთვება აქტივობებში: „ვეტყოდი შენ ხომ იცი, აბა მიდი, ესე გავაკეთოთ, შენ ხომ შეგიძლია, ვიცი სახლში ხომ ხატავ და ნელა - ნელა გამომყვა ეს ბავშვი ამაზე უკვე და შედეგიც იყო“.

განვითარებაზე საუბრისას თამარი ხშირად იყენებს სიტყვას ნელ-ნელა, რაც მიგვანიშნებს, რომ სისტემატიური მცდელობის გამო სსმ ბავშვი „ნელ-ნელა გამოყვა“ და უკეთესობისკენ შეიცვალა: „მეგობრული მიდგომით და ამ ბავშვმა გამოწვევა მიიღო ასე ვთქვათ და ნელა - ნელა გამომყვა“.

თანამშრომლობა კოლეგებთან

თამარს მუდმივად აქვს კომუნიკაცია კოლეგებთან, მენეჯერთან სსმ ბავშვებთან ურთიერთობის საკითხზე: „ჩვენს სულ გვაქვს ამ საკითხზე საუბარი, ისეთი მტკივნეული თემაა... სპეც. მასწავლებლის არსებობაც აუცილებელია, ჩვენ ძალიან ხშირად გვისაუბრია მენეჯერთან, რომ გვყავდეს ძაან კარგი იქნება, ჩვენთვისაც ხომ ამხელა შელავათი იქნება და ამ ბავშვისთვის ხომ იქნება და იქნება. უფრო მეტად განვითარდებიან... 4 ჯგუფია და ყველა ჯგუფში დადის მენეჯერი და იცის“.

მშობელთან/აღმზრდელთან ურთიერთობა

თამარი, ლიკას და იკას მშობლებთან ურთიერთობისას, ასკვნის, რომ არც ერთ მათგანს არ სურს ბავშვის პრობლემაზე საუბარი. ისინი, თითქოს, არ აღიარებენ პრობლემის არსებობას: „დედა არ ვიცი, მაიგნორებდა თუ რა იყო, თუ არ უნდოდა უბრალოდ, ეს საკითხი არც კი განიხილებოდა, რომ ამ ბავშვს შეიძლება რამე პრობლემა ჰქონოდა“. აღმზრდელი იხსენებს იმ მომენტს, როდესაც იკას დედას გადასცა აუტისტური სპექტრის ბროშურა, მაგრამ მან მეორე დღესვე უკომენტაროდ და ცივად დაუბრუნა: „ბროშურები შემოგვიტანეს აუტისტური სპექტრის ბავშვებისთვის, აი, რა სიმპტომები შეიძლება ჰქონოდათ და მეორე ერთი პერიოდი ისიც კი ვიფიქრე, გვითხრეს, მშობლებს გააცანითო და დედამისს შევთავაზე ეს წიგნი, რომ აი, იცით რაა, მშობლებს ვაძლევთ ამ წიგნს, რომ გაეცნონ, უბრალოდ გაცნობის მიზნით, წაიღო კი, მაგრამ მე მგონია არც კი წაუკითხია, მეორე დღესვე უკან დაგვიბრუნა უკომენტაროდ, ურეაქციოდ“. მშობლის ამგვარი დამოკიდებულება თამარისთვის გამოცანაა, ვერ ხვდება, რატომ იქცეოდა მშობელი ასე გულცივად ამ საკითხის მიმართ. ძალიან რომ ჩარეულიყო, არც ეს უნდოდა, რადგან შიში ჰქონდა მშობლის, რომ შესაძლოა, ეჩივლა კიდევაც: „ჩვენ არ გვაქვს ბევრი რამის უფლება, მე რომ რაიმე დამეძალე ბინა, შეიძლება იმას ჩემთვის ეჩივლა კიდევ და ამაზე არც არავინ დამიცავდა“.

თამარი მშობლებს აწვდის მთელი დღის განრიგს და ნუხს კიდევაც იმ ფაქტზე, რომ იკა მთელი დღე იკავებდა ბუნებრივ

მოთხოვნებილებას, მაგრამ მშობლისთვის ეს ჩვეულებრივი მოვლენა იყო: „სულ ვეუბნებოდი, რომ ტუალეტში არ მოგვდევს, მაგრამ იტყოდა არაუშავს, იცის, სახლშიც ჩემს გარეშე არავის არ მიჰყვება, ნუ ჩვეულებრივი მოვლენა იყო იმისთვის ეს„. მშობლისათვის არც ისაა უცხო, რომ მისი შვილი მთელი დღე არ ჭამს არაფერს. „ჩვენ რომ შევჩივლეთ ბავშვი დღის განმავლობაში არაფერს არ ჭამდა, თქვა, რომ სახლშიც ესე იცისო, რომ ჩემ გარდა არავის ანებებსო რომ საჭმელი აჭამოსო.“

აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ, თამარის აზრით, იკას მშობელი მუდამ მზად არის აღმზრდელ-პედაგოგი შეურაცხყოფის და ახსენებს მას, რომ ბაღში იმიტომ მუშაობენ, რომ უნდა შეეძლოს პრობლემების მოგვარება. იკას ახასიათებდა ბაღში მომხდარ ამბებზე ენის მიტანა მშობელთან, მშობელი კიდევ თამარს ურეკავდა და საყვედურობდა იმის გამო, თუ რატომ ვერ ახერხებდა ის ჯგუფში ბავშვების მართვას: „დედამისი ყოველთვის მასწრებდა დარეკვას, რომ გამოველანძღე, რომ მე რატომ ვიყავი ამ ბაღში, თუ ამ ბავშვებს ვერ მივაქცევდი ყურადღებას და არასოდეს არ აღიარებდა თავისი შვილის პრობლემას.“

საკავშირეო პაღის საჭიროება

თამარს სურს, სპეც პედაგოგის ან ფსიქოლოგი მუშაობდეს ბაღში. მისი აზრით, ასეთი სპეციალისტების არსებობა ბაღში დიდი შეღავათი იქნება, როგორც მისთვის, ასევე თვითონ სსმ ბავშვისთვისაც „სპეც. მასწავლებლის არსებობაც აუცილებელია, ჩვენ ძალიან ხშირად გვისაუბრია მენეჯერთან, რომ გვყავდეს ძაან კარგი იქნება, ჩვენთვისაც ხომ ამხელა შეღავათი იქნება და ამ ბავშვისთვის ხომ იქნება და იქნება. უფრო მეტად განვითარდებიან.“



სალომეს ნარატივი

სალომე ინგლისური ენისა და ლიტერატურის სპეციალობის კურსდამთავრებულია. 2015 წელს დაიწყო მუშაობა ერთ-ერთ

ბაგა-ბალში აღმზრდელის თანაშემწის პოზიციაზე, 2019 წლიდან კი უკვე აღმზრდელ-პედაგოგად. პროფესიაში შესვლა ოჯახურმა მდგომარეობამ გადააწყვეტინა. მეუღლის გარდაცვალების შემდეგ უმუშევრად ყოფნა მისთვის რთული აღმოჩნდა, არ ჰყავდა შვილები, თუმცა ბავშვებთან უწევდა სისტემატური ურთიერთობა, როგორც უცხო ენის რეპეტიტორს და ძალიან მოსწონდა ბავშვებთან სიახლოვე, მათთან კონტაქტი, ამიტომ გადანყვიტა საქმიანობა ბაგა-ბალის აღმზრდელის რანგში დაენყო, რადგან ეს პროფესია მისთვის ძალიან საინტერესო და მომხიბვლელი იყო.

პროფესიული საქმიანობის განმავლობაში აღმზრდელ-პედაგოგს ორჯერ ჰქონდა სსმ ბავშვთან ურთიერთობის შემთხვევა, ეს იყო 2020-21 წლებში, 3-4 წლიანი ბავშვების ჯგუფში.

შემაჯავებელი 1

სალომე როდესაც ახალ ჯგუფთან იწყებდა კონტაქტს, უკავშირდებოდა მშობლებს ტელეფონით, წარუდგენდა რა თავის პერსონას, აძლევდა საკონტაქტო ინფორმაციას და, ამავდროულად, სთავაზობდა, თუ შეკითხვა ექნებოდათ ბალთან დაკავშირებით, მზად იყო ეპასუხა. მშობლებთან კომუნიკაციის მიზნით აღმზრდელ-პედაგოგი სოციალურ ქსელშიც ქმნიდა ჯგუფს, რაც ეხმარებოდა მშობელთა მხრიდან გარკვეული ინფორმაციის დროულ მიღებასა თუ მათთვის შვილების შესახებ უკუკავშირის მიცემაში. 2020-2021 წლებში, ახალი ჯგუფის მიღების დროს, მშობლებთან ასეთი წარდგენიდან რამდენიმე დღის შემდეგ, მას ტელეფონით დაუკავშირდა ერთ-ერთი აღმზრდელის მშობელი და უთხრა, რომ მისი შვილი სანდრო იყო „განსხვავებული“ და ეს „განსხვავებულობა“ იმით ახსნა, რომ ის იყო ძალიან აგრესიული, უჭირდა სხვა ბავშვებთან ურთიერთობა, სერიოზული პრობლემა ჰქონდა კომუნიკაციის თვალსაზრისით, ამიტომ უჭირდა რაიმე ნივთის სხვისთვის გაზიარება, თხოვება. სანდრო იყო ძალიან მესაკუთრე. ამავდროულად, მას ჰქონდა მეტყველების გარკვეული პრობლემებიც და ფაქტიურად მშობლებსაც კი არ ესაუბრებოდა. მას არ უთქვამს, რომ სანდროს

ჰქონდა განსაკუთრებული საჭიროებები, თუმცა გააფრთხილა სალომე, რომ მის შვილს მეტი ყურადღება სჭირდებოდა. აღმზრდელ-პედაგოგი მიხვდა, რომ მშობლისთვის რთული იყო, ჯერ კიდევ უცხო, უცნობ ადამიანთან აღიარება, რომ სანდრო განსაკუთრებული საჭიროების მქონე ბავშვი იყო. მშობლები ძალიან განიცდიდნენ შვილის მდგომარეობას, ლელავდნენ, როგორ შეეჩვეოდა ბაღს, როგორ მოახერხებდა სხვა ბავშვებთან კომუნიკაციას, ან პირიქით, როგორ მიიღებდნენ ბავშვები მას, როგორი იქნებოდა მათი მიმღებლობა.

სალომემ დააიმედა მშობელი, დაჰპირდა, რომ ყველაფერი კარგად იქნებოდა და ყურადღებას არ მოაკლებდა სანდროს. მთავარი იყო მშობელიც აქტიურად ჩართულიყო ამ პროცესში, მერე კი, დრო აჩვენებდა, თუ რა საჭიროება გაჩნდებოდა ამ ბავშვთან ურთიერთობისას.

ბაღში მისვლის პირველივე დღეს სანდრომ მკაფიოდ გამოავლინა აგრესია, ეს იყო ფაქტობრივად ის შემთხვევა, როდესაც სალომე პირველად აღმოჩნდა რეალური ფაქტის წინაშე და პირველად მოახდინა მისი იდენტიფიცირება: როცა სანდრო თამაშობდა კუბურებით, სხვა ბავშვსაც მოუწინააღმდეგებდა და მასთან მივიდა. საერთოდ სანდრო ძალიან კარგ კონსტრუქციებსაც აგებდა კუბურებით და კარგად ერთობოდა ამჯერადაც, ამიტომ, როდესაც მიხვდა, რომ მასთან მიდიოდა მეორე ბავშვი, ეგონა, მისთვის კუბურების წართმევა სურდა და გამოავლინა აგრესია მის მიმართ: დაიწყო აგრესიული ყვირილი „არ მოხვიდე ჩემთან, არ მოხვიდე.“

რადგან სანდრო ძალიან აგრესიული იყო, არ შედიოდა კომუნიკაციაში სხვა ბავშვებთან, ამიტომ სალომე ყოველთვის ცდილობდა, ხელი შეეწყობა სხვა ბავშვებთან სანდროს ურთიერთობების განვითარებისთვის: მაგალითად, დილის წრეზე იგი ბავშვებს აცნობდა დღის თემებს, თუ რა აქტივობა უნდა შეესრულებინათ დღის განმავლობაში. ამ დროს სანდრო არ ეკონტაქტებოდა არავის, არ ჯდებოდა ბავშვების გვერდით. ის თავისთვის დადიოდა, დარბოდა, ხმაურობდა, იღებდა სათამაშოებს. მას ჰქონდა ყურადღების დეფიციტიც, ამიტომ აღმზრდელი პედაგოგის

მიმართვაზეც არ რეაგირებდა. ამის გამო სალომე იძულებული იყო, თავად, ხელჩაჭიდებული მიეყვანა სხვა ბავშვების გვერდით. თუ ხელი ჰქონდა ბავშვისთვის მოკიდებული, ის ჩერდებოდა. როგორც კი გაუშვებდი ხელს, ის ისევ ტოვებდა ბავშვებს და თავის საქმიანობას აგრძელებდა.

დილის წრის შემდეგ სალომე სადილამდე ახორციელებდა ამგვარ აქტივობასაც: ბავშვებს ეძლეოდათ თავისუფლება და ვისაც რა შეეძლო და სურდა, ლექსი, სიმღერა თუ ცეკვა, იმ აქტივობას ასრულებდა. ამ დროს სხვა ბავშვები უსმენდნენ, უყურებდნენ ერთმანეთს, ტაშს უკრავდნენ და მხიარულობდნენ. ამ აქტივობაში ყველა ბავშვი იყო ჩართული. სანდრო კი მხოლოდ პედაგოგის წახალისების შემთხვევაში ერთვებოდა აქტივობაში და, თავისებურად, რაც შეეძლო, იმას აკეთებდა.

სალომე ყველა სანდროს აგრესიული ქცევის შესახებ: მას შეეძლო ყოველგვარი მიზეზის გარეშე ფიზიკური ტკივილი მიეყენებინა სხვა ბავშვისთვის, მაგალითად, იმ დროს, როდესაც თამაშობდა, ან რაიმეს აკეთებდა და სხვა ბავშვი გვერდით გაუვლიდა, მოულოდნელად შეეძლო ამ ბავშვისთვის ჩაერთყა უმიზეზოდ. აღმზრდელ-პედაგოგი ამ ფაქტს ხსნიდა ისევ სანდროს აგრესიით და შიშით, რომ სხვას არ წაერთმია სათამაშო.

ამ ფაქტის შესახებ სალომემ მშობელი ჩააყენა საქმის კურსში. დედამაც დაუდასტურა, რომ მსგავსი ფაქტი მანაც შენიშნა, როდესაც მეზობელ ბავშვთან ჰქონდათ ხშირი ურთიერთობა, იქცეოდა ანალოგიურად. მეზობელი ბავშვი თამაშისას ხშირად ართმევდა სანდროს სათამაშოებს, ამიტომ ისიც თავს იცავდა ყვირილით: „ჩემია, ჩემია“. ამიტომ, საბავშვო ბაღშიც, თუ რომელიმე ბავშვი მიუახლოვდებოდა, სანდროს უჩნდებოდა აგრესია მის მიმართ, სასწრაფოდ აკრეფდა სათამაშოებს და ყვიროდა „ჩემია, ეს ჩემია, ნადი“.

რადგან სალომე ინფორმირებული იყო ბავშვის ქცევების შესახებ, სულ ახლოს ტრიალებდა ბავშვთან, რომ მსგავსი აღარ გამეორებულიყო. თუმცა, იგი აღნიშნავს, რომ თავდაპირველი ურთიერთობისას მაინც დაძაბული იყო, რადგან ჯერ კარგად ვერ სცნობდა ბავშვებს, არ იცოდა მათი ქცევა და საჭიროებები.

რაც შეეხება ემოციურ მხარდაჭერას ბავშვისადმი, სალომე სხვადასხვა სახით გამოხატავდა ამას: სანდროს ხელს მოჰკიდებდა, მის გვერდით იმყოფებოდა და ეხმარებოდა ბავშვებთან პოზიტიური ურთიერთობის ჩამოყალიბებაში. სანდრო უფროსებთან ურთიერთობისას მოსიყვარულე იყო, უყვარდა მათთან ჩახუტება, აგრესიას იგი მხოლოდ ბავშვებთან ურთიერთობისას გამოხატავდა.

ურთიერთობის დასარეგულირებლად სალომე ყოველთვის ცდილობდა აეხსნა სანდროსთვის, თუ როგორ უნდა მოქცეულიყო ბავშვებთან. ამგვარი მიდგომით რამდენჯერმე დადებითი შედეგიც მიიღო სალომემ და განმუხტა სიტუაცია. დროთა განმავლობაში კი, უფრო მეტ შედეგს მიაღწია. სალომე აღნიშნავს, რომ საბავშვო ბაღში ჯგუფში შექმნილი ჰქონდათ სხვადასხვა სახის ცენტრები, მაგალითად, წიგნიერების, დრამატული, მეცნიერების, ხელოვნების და ა. შ. იგი ყოველთვის ცდილობდა ცენტრებში დაგეგმილი აქტივობებიდან რაც შეიძლება მრავალფეროვან აქტივობებში ჩაერთა სანდრო, საიდანაც მერე სხვა აქტივობებზე გადაერთვებოდა. სალომემ შეამჩნია, რომ სანდროს უყვარდა ილუსტრირებული წიგნების დათვალიერება, ამიტომ ხშირად სახლიდანაც მიჰქონდა ბავშვებისთვის წიგნები, რომლით სარგებლობაც, ცხადია, ყველა ბავშვს შეეძლო, რადგან ეს რესურსი ყველასთვის იყო გამიზნული. იმ დროს, როდესაც ბავშვები ათვალიერებდნენ წიგნებს, სალომე შეკითხვებს უსვამდა მათ, თუ რა იყო გამოსახული წიგნის კონკრეტულ ილუსტრაციაზე, ვინ რას აკეთებდა, რა ეხატა სურათზე და ა. შ. ამ შეკითხვებს სალომე სანდროსაც უსვამდა და ამით ხელს უწყობდა მის ჩართულობას აქტივობაში სხვა ბავშვებთან ერთად. სანდრო ძალიან ემოციური იყო და მან ძალიან დიდი სიხარულის გამოხატვაც იცოდა. აქტივობების შესრულებისას, ურთიერთობებისას თუ გაუხარდებოდა, ან გაუკვირდებოდა რამე, ამას მკაფიოდ გამოხატავდა. მაგალითად, უხაროდა, თუნდაც მანქანის სურათის ნახვა და გახარებული აღნიშნავდა „ასეთი მეც მაქვს სახლში“.

სანდროს ძალიან მოსწონდა კეგლებით თამაში, ბავშვები

ალაგებდნენ კეგლებს, 2 ბურთიდან ერთ-ერთს ის დაიჭერდა გასაგორებლად და სათამაშოდ, და მეორე ბურთს სხვას არ აძლევდა. ძალიან მესაკუთრე იყო და ბრზადებოდა, თუ სხვა ბავშვი აიღებდა გაგორებულ ბურთს ან კეგლს, თუნდაც მისთვის მისატანად, და გამოხატავდა აგრესიას ყვირილით: „ეს ჩემია, ჩემია,.. ასეთ შემთხვევაში აღმზრდელ-პედაგოგი ცდილობდა აეხსნა, რიგის მნიშვნელობა და რომ თამაშში ყველა ბავშვს უნდა მიეღო მონაწილეობა.

სალომე ყოველთვის ცდილობდა გამოსავალის მოძებნას რთულ სიტუაციებში, თუმცა იყო შემთხვევებიც, როდესაც იქმნებოდა გამოუვალი სიტუაცია სანდროს აგრესიის გამო. ამ დროს აღმზრდელ-პედაგოგს ენაცვლებოდნენ თანაშემწეები და სხვა რამეზე გადაჰქონდათ ბავშვის ყურადღება. იმის შესაბამისად, თუ რა მოსწონდა ან უყვარდა ბავშვს, მას გადართავდნენ სხვა აქტივობაში. მაგალითად, ითვალისწინებდნენ, რომ მას უყვარდა პლასტიკინით თამაში, ძერწვა, შეეძლო, თუნდაც ნახევარი საათი, ამით დაკავებულიყო. რაც შეეხება გაფერადებას, ეს აქტივობა მაინც და მაინც არ მოსწონდა. ასევე უყვარდა კინეტიკური ქვიშით და პატარა მანქანებით თამაში. ლანგარზე დაუყრიდნენ ქვიშას, სანდრო კი მასზე აგორავებდა მანქანებს და ასე ერთობოდა. ცალკე ჰქონდათ სათამაშოების ყუთი, სადაც მისი საყვარელი სათამაშოები ელაგათ და როდესაც იქმნებოდა კრიზისული სიტუაცია, აგრესიული ფონი, მიჰქონდათ მასთან ეს სათამაშოები, რათა გადართულიყო მათზე. მხოლოდ ასეთი ხელშეწყობით მიაღწიეს თვეების შემდეგ ამ ბავშვის ჩართულობას სხვა ბავშვებთან.

სალომეს მხოლოდ ერთი წელი მოუწია სანდროსთან ურთიერთობა. ამ ხნის მანძილზე ბავშვთან მუშაობდა მეტყველების თერაპევტიც, (რომელიც შემდგომშიც აგრძელებდა მასთან მუშაობას), რადგან ბავშვს ჰქონდა მეტყველების გარკვეული პრობლემებიც.

სანდროსთან ურთიერთობის განმავლობაში სალომეს თითქმის ყოველდღიური ურთიერთობა ჰქონდა მშობელთან, ეკონტაქტებოდა მას, ჰქონდათ სატელეფონო საუბრებიც. სალომე

მასთან შეთანხმებით ცდილობდა ბავშვის ცალკეული უნარების განვითარებას. მაგალითად, რადგან სანდროს ჰქონდა ყურადღების დეფიციტი, მეხსიერების პრობლემა და უჭირდა კომუნიკაცია, საჭირო იყო ამ უნარების განვითარება. ამ მიზნით აღმზრდელ-პედაგოგი ბავშვს აძლევდა სიტყვიერ დავალებებს/შეტყობინებებს მშობელთან გადასაცემად. მშობელი, ცხადია, ინფორმირებული იყო ამის შესახებ. იმ შემთხვევაში, თუ სალომე აღმოაჩენდა ბავშვის ქცევაში რაიმე სიახლეს, ამას აუცილებლად ატყობინებდა მშობელს.

სალომეს სხვადასხვა მცდელობის შედეგად სანდროს პოზიტიური დამოკიდებულება ჩამოუყალიბდა საბავშვო ბაღის მიმართ, ამიტომ არასოდეს უჭირდა მშობელთან განშორება, პირიქით, სიხარულით მიდიოდა ბაღში. მშობელი აღნიშნავდა, რომ საბავშვო ბაღში ბავშვის მიყვანის მიზანი იყო სხვა ბავშვებთან ჩართულობის გაზრდა, რადგან სანდროს უჭირდა ეს კომუნიკაცია და არც ელოდა ასეთ კარგ შედეგს, თუ ბავშვი ასე შეეჩვეოდა საბავშვო ბაღში სიარულს და იქ ყოფნას.

სალომეს ხშირად ჰქონია რთული სიტუაციები სსმ ბავშვის გამო, მაგრამ ამის შესახებ მას არ მიუმართავს კოლეგებისთვის, რადგან მათ აქ ჰქონდათ სანდროს მსგავს ბავშვთან მუშაობის გამოცდილება, ბაღში არც ფსიქოლოგი მუშაობდა და არც მეთოდისტი, ცხადია, ეს გარკვეულ სირთულეებს ქმნიდა. ამის საჭიროება ყოველთვის იყო, რადგან ხშირად საჭირო ხდებოდა დამატებითი ადამიანური რესურსი რთული სიტუაციის დასარეგულირებლად, თუმცა, სალომეს უმეტესწილად მარტო უწევდა ბავშვებთან ურთიერთობა, რადგან თანაშემწეები სხვა აუცილებელი საქმიანობით იყვნენ დაკავებული, მაგალითად, ერთი თუ ალაგებდა ოთახს, მეორე ჭურჭელს რეცხავდა. ასე, რომ დამხმარე, პროფესიონალი, ადამიანური რესურსის დეფიციტი ხშირად ყოფილა.

სალომე სანდროსთან მუშაობის პროცესში მრავალჯერ დამდგარა შესაბამისი კომპეტენციების შეძენის საჭიროების წინაშე. ბაღში არასოდეს ჩატარებულა სამუშაო, საინფორმაციო შეხვედრა, თუნდაც კოლეგებთან შეხვედრა, რაც დაკავშირებული იქნებოდა სსმ ბავშვებთან მუშაობის საკითხებთან და საბავ-

შვო ბალის პერსონალი შეიძენდა ამ მხრივ გარკვეულ ცოდნას. თუმცა, ბალების გაერთიანების დაფინანსებით და მხარდაჭერით მათ რამდენჯერმე ჩაუტარდათ ტრენინგები ინკლუზიურ განათლებაზე. საჭიროების დასაკმაყოფილებლად სალომე ასევე იყენებდა ინტერნეტიდან მოძიებულ ინფორმაციას, მეგობრისგან კი, რომელიც სკოლაში მუშაობდა სპეც პედაგოგად, იღებდა გარკვეულ რჩევებს.

შემთხვევა 2

სალომემ გაიხსენა ქეთასთან მუშაობის შემთხვევა. ქეთა მინდობით აღზრდაში იყო, მას ჰქონდა მეტყველების სერიოზული დარღვევები და თითქმის ვერ მეტყველებდა. საბავშვო ბაღში მისვლიდან (2020-2021 წ.წ.) რამდენიმე თვეში აღრეული განვითარების ცენტრში მასთან მუშაობა დაიწყო სპეც პედაგოგმა, რომელთანაც სალომეს რეკომენდაციით მიიყვანეს ბავშვი. „ვოლდ ვიჟენი„ სთავაზობდა უფასო პროგრამას და ქეთას მშობელი ძალიან კმაყოფილი იყო ამ პროგრამაში თავისი შვილის ჩართვით.

როდესაც ქეთა მიიყვანეს საბავშვო ბაღში, იგი ვერც ერთ სიტყვას ვერ წარმოთქვამდა. მიუხედავად მცდელობისა, იგი ვერ ახერხებდა სიტყვების წარმოთქმას. იმისათვის, რომ მას დახმარებოდნენ ბგერების, სიტყვების წარმოთქმაში. სალომე და მისი თანაშემწეები ხშირად ესაუბრებოდნენ ბავშვს, ცდილობდნენ, მისთვის ესწავლებინათ სიტყვების გამოთქმა, მაგრამ უშედეგოდ. ქეთაც ცდილობდა, რაღაც გაეკეთებინა, ეთქვა რამე, მაგრამ ვერ ახერხებდა. იყო შემთხვევაც, როდესაც ვერაფრით გაიგეს რა სურდა ბავშვს, როცა ცდილობდა სიტყვის წარმოთქმას.

სალომემ აღნიშნა, რომ მიუხედავად ბავშვის მეტყველების სირთულისა, სხვა ბავშვებს მასთან კომუნიკაცია არ უჭირდათ, რადგან ქეთა თვითონვე ხელით მიანიშნებდა ხოლმე სხვა ბავშვებს, რაც სურდა და ბავშვებიც ხვდებოდნენ. მას ძალიან უყვარდა ფანქრები, მაგრამ ვერ იჭერდა ფანქრებს ხელში, რადგან არ იცოდა, როგორ დაეჭირა. ამიტომ ყველა: სალომე, თანაშემ-

ნეეები, ბავშვები, ეხმარებოდნენ, ასწავლიდნენ, თუ როგორ დაეჭირა ფანქარი სწორად. ქეთამ კოვზის დაჭერაც არ იცოდა, ისე იჭერდა, როგორც ეადვილებოდა და ასე მიირთმევდა საჭმელს. ამ შემთხვევაში, სალომე და მისი თანაშემწეები ეხმარებოდნენ, რომ თავად დაეჭირა კოვზი (სწორად) ხელში და ეჭამა და თუ ცუდად დაიჭერდა კოვზს, უსწორებდნენ.

მსგავსად პირველი შემთხვევისა, სალომე ყოველთვის ცდილობდა, ხელი შეეწყო ქეთას ჩართულობის უზრუნველყოფისთვის სხვადასხვა აქტივობაში და ბავშვებთან ურთიერთობებში. მაგალითად, როდესაც წრეზე ისხედნენ, ყველა ბავშვმა იცოდა, სად იყო კონკრეტულად ქეთას ადგილი, რომელიც სალომეს გვერდით ჯდებოდა. ბავშვებიც მიეჩვივნენ ამას, მიდიოდნენ მათთან, თამაშობდნენ. სალომე ხელს უწყობდა ყველას ჩართულობას. მაგალითად, იყენებდა ყუთს, რომელშიც ელაგა სათამაშოები, სთხოვდა ბავშვებს, დაეხუჭათ თვალები. სალომე ყუთიდან იღებდა, მაგალითად, მანქანას და სთხოვდა, რომ გამოეცნოთ. ამ აქტივობაში ერთვებოდა ყველა. ქეთას ვერ გამოსდიოდა.

ქეთას ურთიერთობისას სალომე ყოველთვის ცდილობდა ხელი შეეწყო მისი გააქტიურებისთვის, ამისთვის იყენებდა იმ ნივთებს, სათამაშოებს, რაც მას უყვარდა. მაგალითად, იცოდა, რომ მას უყვარდა ფერადი ფანქრები, ამიტომ სალომე ხშირად იყენებდა მათ ბავშვის ყურადღების კონცენტრაციის უნარის გაუმჯობესებისთვის, აზროვნების გასავითარებლად სხვადასხვა დავალების შეთავაზებით. მაგალითად, სთავაზობდა, აელო კონკრეტული ფერის ფანქარი: ქეთა ყოველთვის ვერ ასრულებდა ამ დავალებას, თუმცა ცდილობდა.

ქეთას ასევე უყვარდა სიმღერები, მუსიკა, მელოდიის მოსმენა. ამიტომ პერიოდულად სალომე იყენებდა მობილურსაც, ჩართავდა მუსიკებს და მუსიკის ფონზე ყველა ბავშვი მხიარულობდა, მღეროდა, ერთად ცეკვავდნენ. ითვალისწინებდა რა, რომ თითქმის ყველა ბავშვს უყვარს ტელეფონით გართობა, სალომე ამ მიზნით იყენებდა ტელეფონს, თუმცა შეზღუდული დროით, მხოლოდ 10-15 წუთით. ეს დრო სასიამოვნო იყო როგორც

სხვა ბავშვებისთვის, ისე ქეთსათვის. იგი დიდი სიხარულით უყურებდა ბავშვებს და უსმენდა სიმღერებს. ამ დროს ბავშვებს თავისუფლება ჰქონდათ, შეეძლოთ ეხტუნავათ, ეცეკვათ, ყველაფერს აკეთებდნენ, რაც სურდათ და ყველა კმაყოფილი იყო ამ აქტივობით, ყველა ერთვებოდა ცეკვასა თუ სიმღერაში. სალომეს აზრით, ეს პროცესი სასიამოვნო და გასამხიარულებელი იყო მისთვისაც.

როდესაც ქეთა ტიპური განვითარების ბავშვების გვერდით იყო, რთული იყო სალომესთვის ყურადღების კონცენტრაცია, რომ სხვა ბავშვებისთვის არ მოაკლო ყურადღება. ამ დროს აღმზრდელ-პედაგოგს ეხმარებოდნენ თანაშემწეები. თუ რომელიმე მათგანი ქეთას აქცევდა ყურადღებას, მეორე ზღაპარს უკითხავდა სხვებს. სხვადასხვა სახის ცენტრებიც ამ მიზნით ჰქონდათ შექმნილი, რომ ბავშვები სურვილისამებრ გადანაწილებულიყვნენ, ვისაც სად აინტერესებდა, იმ მიმართულებით. ამ მიზნით იყენებდნენ სხვადასხვა სახის სათამაშოებსაც, ფერად ფურცლებს და თუ მოისურვებდნენ რაღაცის გამოჭრას, მაკრატელით სარგებლობის შესაძლებლობასაც აძლევდნენ მათ.

რაც შეეხება მშობელთან ურთიერთობას, განსხვავებით პირველი შემთხვევისა, ქეთას აღმზრდელთან სალომეს შედარებით ნაკლები კონტაქტი ჰქონდა. მართალია, იგი ხშირად მოდიოდა საბავშვო ბაღში (ყოველ დილით აღმზრდელს მოჰყავდა ბავშვი ბაგა-ბაღში), ხშირად კითხულობდა ქეთას ამბავს, მაგრამ, რადგან მხოლოდ დილით ხვდებოდი მას, სალომე ყოველთვის აწვდიდა ინფორმაციას, თუ წინა დღეს რა გააკეთა, რა აქტივობაში ჩაერთო ბავშვი. დღის მეორე ნახევარში აღმზრდელი გახანგრძლივებულში ტოვებდა ბავშვს, ამიტომ მას მასთან შედარებით ნაკლები კომუნიკაცია ჰქონდა და არც ისე ხშირი სატელეფონო საუბრები, როგორც სანდროს მშობელთან. ქეთას აღმზრდელი ხშირად გამოხატავდა მადლიერებას და კმაყოფილებას, რომ ბავშვი სალომეს რეკომენდაციით მიიყვანა სპეც პედაგოგთან ადრეული განვითარების ცენტრში. ამან გარკვეული შედეგებიც გამოიღო და ქეთა უკვე ბგერებს გამოთქვამდა.

სალომე აღნიშნავს, რომ რეალურ ცხოვრებაში მას არასოდ-

ეს ჰქონია ურთიერთობა სსმ ბავშვთან, არ ჰქონდა ამის გამოცდილება. ეს მოხდა მხოლოდ პროფესიული საქმიანობის პროცესში. ამიტომ ამ დროს მშობელთან კომუნიკაცია, მისი მხარდაჭერა ძალიან ღირებული იყო ბავშვთან სწორი მიდგომის განსახორციელებლად. ეს ურთიერთობა მშობელთან, მისგან მიღებული ინფორმაცია ბავშვის მდგომარეობის, მისი ინტერესების, სუსტი მხარეების შესახებ ძალიან დაეხმარა სალომეს ბავშვთან ურთიერთობაში.

ქეთას აღმზრდელი დასაწყისში დაუკავშირდა და შეატყობინა, რომ ბავშვს ჰქონდა პრობლემები და მას ესაჭიროებოდა დახმარება, მეტი ყურადღება სხვა ბავშვებთან შედარებით. ქეთა შეფასებული არ იყო სპეციალისტის მიერ, თუმცა აღმზრდელი ხვდებოდა, რომ ბავშვი სპეციალისტის დახმარებას საჭიროებდა. აღმზრდელისგან მიღებული ინფორმაცია (რომ ბავშვს ეცვა პამპერსი, თავისით ვერ იყენებდა ტუალეტს, ვერ ამბობდა, თუ საპირფარეოში გასვლა უნდოდა, რადგან ვერ საუბრობდა) სალომეს ძალიან დაეხმარა ბავშვთან ურთიერთობაში. ამიტომ მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვს მეტყველების სერიოზული პრობლემები ჰქონდა, აღმზრდელ-პედაგოგს ფაქტობრივად არ შექმნია პრობლემა მასთან კომუნიკაციისას.

სალომე დიდი სიყვარულით და სიამოვნებით იხსენებს ორივე ბავშვთან ურთიერთობას, რადგან ეს იყო რთული, მაგრამ საინტერესო პერიოდი მის პროფესიულ საქმიანობაში. ეს იყო დიდი პროფესიული გამოწვევა, რომელსაც იგი გაუმკლავდა.

სალომეს შეხედულებები

პროფესიული გზა/ინტერესი/თვითშეფასება

სალომეს დამთავრებული აქვს უნივერსიტეტი განსხვავებული სპეციალობით და მცირე პედაგოგიური გამოცდილება აქვს. თავდაპირველად დაინყო მუშაობა აღმზრდელის თანაშემწის პოზიციაზე. 3 წლის შემდეგ აქვს კარიერული წინსვლა და იწყებს მუშაობას აღმზრდელ-პედაგოგად. ბაღში მუშაობის დაწყებამდე, სალომე რეპეტიტორობდა და შემთხვევით აღმოჩნდა ბაღში: „ვამჯობინე სამსახური რაც გამომჩნდებოდა, გავ-

სულიყავი.“ თუმცა, ამავედროულად, აღნიშნავს, რომ უყვარს ბავშვები და სურს ბავშვებთან სიახლოვე: „თან მე ბავშვი არ მყავს და მინდოდა ბავშვებთან სიახლოვე.“ ბალების გაერთიანების ინიციატივით გავლილი აქვს ტრენინგები, თუმცა სალომე ფიქრობს, რომ „მეტი ცოდნა და უნარების შექმნაა საჭირო, მხოლოდ სსმ ბავშვებთან ურთიერთობისთვის არა, სხვა ბავშვებთან ურთიერთობისთვისაც მნიშვნელოვანია ტრენინგები.“

საჭიროების შემთხვევაში, სალომე ეძებს ინფორმაციას ინტერნეტში ან რჩევისთვის მიმართავს მეგობარს, რომელიც სპეც. პედაგოგია სკოლაში. თუმცა ინტერვიუში რამდენჯერმე ახსენებს ტრენინგების აუცილებლობას.

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/თვითშეფასება/ ღირებულებების დანერგვა

სალომეს ჯგუფში ბევრი ბავშვი ჰყავს. არასათანადო განათლების გამო მისთვის რთულია სსმ ბავშვებთან ერთად სხვა ბავშვებთანაც ერთობლივი მუშაობა. იგი აღნიშნავს, რომ „ჩვენთან იმდენი ბავშვი იყო, რომ მხოლოდ ამ ბავშვზე ვერ ვიმუშავებდით. ამავე დროს, იგი აგრძელებს და ირიბად მიანიშნებს, რომ ბაღს არ ჰქონდა რესურსი, რომ სსმ ბავშვის განსაკუთრებულ საჭიროებაზე ეზრუნა „ამ ბავშვს ჰქონდა განსხვავებული საჭიროებები: მეტყველების პრობლემა.“

საინტერესოა სალომე როგორ აღწერს თავის ემოციურ მდგომარეობას სანდროსთან დამოკიდებულებში. ეს მისთვის სსმ ბავშვებთან მუშაობის პირველი გამოცდილებაა: „თავიდან მართლა დაძაბული ვიყავი.“

სალომეს კომპეტენციის ნაკლებობაზე მიუთითებს მის მიერ აღწერილი სიტუაცია, სადაც იგი მოგვითხრობს, რომ ჯგუფური მუშაობისას ტელეფონში რთავდა სიმღერებს და ბავშვები მღეროდნენ და ცეკვავდნენ. თუმცა სალომე აღნიშნავს, რომ ბავშვებს ტელეფონის „მანია“ აქვთ და ისინი დიდი სიამოვნებით უყურებდნენ და ისმენდნენ სიმღერებს. ამ აქტივობისთვის სალომეს გამოყოფილი ჰქონდა 10-15 წუთი. იგი აღნიშნავს, რომ ამ აქტივობისას აღმზღელ-პედაგოგიც და თანაშემწეებიც კმა-

ყოფილები იყვნენ, მათთვისაც ეს ერთვარი გართობა იყო, რადგან ყველა ერთვებოდა ცეკვაში, სიმღერაში და ბავშვებს თავისუფლება ჰქონდათ:

„რომ ჩავრთავდით ხოლმე სიმღერებს, ყველა ბავშვი ერთად იდგა, ერთად მღეროდნენ, ცეკვავდნენ. ახლანდელ პერიოდში ყველა ბავშვს აქვს ტელეფონის მანია. ამიტომ დიდი სიამოვნებით უყურებდნენ, ისმენდნენ. ამ აქტივობისთვის გამოყოფილი გვექონდა ხოლმე დაახლოებით 10-15 წუთი. მაშინ ჩვენც კმაყოფილები ვიყავით, როცა ყველა ერთვებოდა ცეკვაში, სიმღერაში. თავისუფლება ქონდათ ბავშვებს, შეეძლოთ ეხტუნავათ, ეცეკვათ, ყველაფერს აკეთებდნენ, რაც სურდათ. ბავშვებთან ერთად ჩვენც კარგად ვერთობოდით ამ დროს.“

სალომე აღნიშნავს, რომ საბავშვო ბაღში ოფიციალურობა რთულია, თუმცა კურიკულუმს გულისხმობს ოფიციალურობაში თუ არა, დაზუსტებით არ ჩანს. სალომე ამბობს, რომ ბაღში „დანერვილი“, აქვთ რა გააკეთონ, მისი აზრით, განერვილი აქტივობები შეიძლება არ აინტერესებდეს ბავშვს. მას მიაჩნია, რომ რაც ბავშვს აინტერესებს, ის უნდა გააკეთებინონ „ოფიციალურობა საბავშვო ბაღში ძალიან რთულია. მართალია, დანერვილი გვაქვს, რა უნდა გავაკეთოთ, მაგრამ, შესაძლოა, ბავშვს არ აინტერესებდეს ის და რაც აინტერესებდათ, ის უნდა გაგვეკეთებინა.“ ამ შემთხვევიდან იკვთება, რომ სალომე შეიძლება კარგად არ იცნობს და არ მონაწილეობს საბავშვო ბაღის სასწავლო გეგმის/ბაღის კურიკულუმი შემუშავებაში, რომელიც შეიძლება იყოს ორიენტირებული როგორც ბავშვზე, ისე უფროსზე; არ იცნობს, რომ ეს აქტივობები სწორედაც ბავშვის ინტერესებზე უნდა იყოს მორგებული, როგორიცაა მუსიკის წრეში ბავშვების რეგულარული ჩართვა სიმღერასა და ცეკვაში.

სალომეს დაკვირვებით, სსმ ბავშვების მიმართ „მთლიანობაში ბავშვები უფრო მეტად მიმღებლები არიან.“ ჯგუფში ბავშვებს არ გამოუხატავთ აგრესია სანდროს მიმართ. აღმზრდელ-პედაგოგი მისდევს დღის განრიგს: აქვს დილის წრე, რომლის დროსაც აღმზრდელ-პედაგოგი ჯდება ბავშვებთან ერთად, უხსნიდა, რა უნდა გაეკეთებინათ მთელი დღის მანძილზე, აცნობდა დღის თემებს. დილის წრის შემდეგ, სადილამდე ჰქონდათ

აქტივობა, რომლეშიც ბავშვები ერთვებოდნენ და აკეთებდნენ, ვისაც რა შეეძლო, ლექსის წაკითხვა, სიმღერა, ცეკვა. სალომეს თხრობაში ჩანს, რომ ბავშვებს ძალიან მოსწონდათ ეს აქტივობა, ტაშს უკრავდნენ და მხიარულობდნენ. ასევე გამოყოფილი იყო ცენტრებიც. ბაღში იყო ცენტრები, მაგალითად, წიგნიერების, დრამატული, მეცნიერების, ხელოვნების და ა. შ. აქტივობის დაწყებისას, ბავშვები გადანანილდებოდნენ სურვილის მიხედვით, სადაც ასევე ჰქონდათ სხვადასხვა მასალა/რესურსი.

სალომე იხსენებს კიდევ ერთ შემთხვევას, თუ როგორ ცდილობდა სანდროსთვის აეხსნა სხვა ბავშვებთან თამაშის წესები: „არ უნდა წაგართვას. შენ ხომ უკვე ითამაშე, მოდი ახლა დავუთმობ სხვა ბავშვს. ითამაშებს, ისევ დაგიბრუნებს. რამდენჯერმე კი მართლა გამოგვივიდა და მივიღეთ შედეგი, რამდენჯერმე არა.“

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

სალომე სანდროს ერთ-ერთი საჭიროების იდენტიფიცირებას ახდენს, აღწერს მის ქცევას - რომ მას ჰქონდა ძალიან აგრესიული ფონი, არავისთან ჯდებოდა, თავისთვის დადიოდა, ხმაურობდა, იღებდა სათამაშოებს და ჰქონდა ყურადღების დეფიციტი. აღმზრდელ-პედაგოგი გამოკვეთს ასევე მის ძლიერ მხარეებს: „სანდრო თამაშობდა კუბურებით ... ძალიან კარგ კონსტრუქციებს აგებდა ეს ბავშვი.“ სალომემ ბოლომდე არ იცოდა სანდროს დიაგნოზი. იგი ცდილობს მისი განმეორებითი ქცევების აღწერით დაახასიათოს იგი: „იცით კიდევ რა ახასიათებდა სანდროს? მოულოდნელად შეეძლო, როდესაც რამეს აკეთებდა, მაგალითად, თამაშობდა და სხვა ბავშვი გვერდით რომ გაუვლიდა, ეგონა, ალბათ, უნდა წაერთმია სათამაშო, შეეძლო უცბად ამდგარიყო და ამ ბავშვისთვის ჩაერთყა..“ მიუხედავად იმისა, რომ სალომემ სანდრო დაახასიათა როგორც აგრესიული, შემდეგ ახსნა, რომ აგრესია მიმართული იყო თანატოლთა მიმართ, ხოლო უფროსებისადმი იგი მოსიყვარულე იყო „მოდიოდა, ჩაგვეხუტებოდა, და ჩვენც, რა თქმა უნდა, ვპასუხობდით შესაბამისად.“ ჩანს, რომ სანდრო კეთილგანწყობილი იყო აღმზრდელ-პედაგოგის მიმართ და ბავშვზე დაკვირვების შედეგად, სალომე აკეთ-

ებს მისი ქცევების იდენტიფიცირებას. სალომე იხსენებს, რომ სანდროს ემინოდა სხვა ბავშვებთან თამაშის, რადგან ეგონა, მას სათამაშოს წაართმევდნენ. აღმზრდელ-პედაგოგი იხსენებს სხვადასხვა სიტუაციას ბურთებით და სათამაშოებით თამაშისას, როცა სანდრო გამოხატავდა აგრესიას და არ უზიარებდა სხვა ბავშვებს. თუმცა, იგი არ გვიყვება თვითონ რა გააკეთა სასურველი ქცევის ათვისებისთვის.

ქეთას იდენტიფიცირებისას, აღმზრდელ-პედაგოგი ყვება, რომ ვერ მეტყველებდა, თანაშემწეებიც აქტიურად ეხმარებოდნენ, დაუსხდებოდნენ და ესაუბრობდნენ. თუმცა ჩანს, რომ ეს სტრატეგია არ იყო შედეგის მომცემი: „ყველა რომ რაღაცას ამბობდა, ეს ბავშვი ყველას, მაგრამ თვითონ ვერ მეტყველებდა.“ ასევე, სალომეს თხრობაში გამორჩეული დამოკიდებულება იკვეთება ქეთას მიმართ, როდესაც მას და მის კოლეგებს შეცოდების გრძნობა ეუფლებათ: „ხან ისე შეგვეცოდებოდა, უნდოდა თვითონაც რაიმე გაეკეთებინა, ეთქვა, მაგრამ ვერ წარმოთქვამდა ვერაფერს.“ ქეთას კომუნიკაცია ტიპური განვითარების ბავშვებთან ჰქონდა ხელის მინიშნებით. ჩანს, ბავშვები ზრუნავენ ქეთაზე, როცა მას უჭირს ხელში ფანქრის ჭერა, ბავშვები ეხმარებიან ხელში დაიჭიროს ფანქარი. სალომეს მონათხრობში არ ჩანს, თვითონ როგორ შეუწყო ხელი კომუნიკაციის გაუმჯობესებას ჯგუფში.

სსმ ბავშვებთან მუშაობის სტრატეგიები

რაც შეეხება სალომეს სტრატეგიებს, იგი იყენებს ფიზიკურ კონტაქტს, რათა მიიქციოს ბავშვის ყურადღება აქტივობაში ჩასართავად. თავდაპირველად იგი ცდილობს, დაუძახოს სანდროს, თუმცა, ის არ აქცევს ყურადღებას, არ აგონებს მას და იგი იძულებული ხდება, მივიდეს მასთან, ხელი მოჰკიდოს და მიჰყავს იქ, სადაც აქტივობა მიმდინარეობს. მისი მონაცვლიდან ჩანს, სანამ ხელი აქვს ჩაკიდებული სანდროს ხელზე, ის ჩერდება და მის გვერდით ჯდება, მაგრამ როგორც კი უშვებს, იმ წუთში მიდის და აგრძელებს თამაშს: „რამდენჯერმე რომ დაუძახებდი სანდროს, არ გამაგონებდა, მივიდოდი, ხელს მოვკიდებდი და მომყავდა სა-

დაც ჩვენ ვისხედით. თუ მე ხელი მქონდა ბავშვისთვის მოკიდებული, ის ჩერდებოდა. როგორც კი გავუშვებდი ხელს, იმ წუთში მიდიოდა და ის თავის საქმიანობას აგრძელებდა.“

სალომე ყვება თავისი სტრატეგიების შესახებ, რომელიც არ ამართლებდა ქეთასთან. ერთ-ერთი ასეთი სტრატეგია, ვიზუალური მეხსიერების და მეტყველების განვითარებისთვის იყო. იგი სთხოვდა ბავშვებს, დაეხუჭათ თვალები და შემდეგ აღუნერდა სათამაშოს. ბავშვები ცდილობდნენ გამოეცნოთ, რა სათამაშო იყო ეს. ქეთას შემთხვევაში, სალომე ამბობს, რომ „თვალებსაც ვერ ვახუჭინებდი, ცდილობდა, ეთქვა, მაგრამ ვერ გამოსდიოდა.“ ქეთას მხრიდან ჩანს მცდელობა, მაგრამ აღმზრდელ-პედაგოგის მხრიდან არ ჩანს აქტივობის დიფერენცირება, მოქნილობა, ფიქრი, თუ როგორ შეიძლება დახმრებოდა ამ აქტივობაში მას, თუნდაც ტაქტილური ან სხვა მიდგომით.

სალომე იყენებს ვერბალურ მხარდაჭერას, რათა გააძლიეროს სანდროს თავდაჯერებულობა: „ბავშვები ტაშს უკრავდნენ, ძალიან მხიარულობდნენ და ეს ბავშვიც რომ უყურებდა სხვა ბავშვების ასეთ მოქმედებას, ერთვებოდა ჩვენთან ერთად ოღონდ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მე ვეტყოდი: აბა მოდი შენც, შენ არ გინდა ახლა რომ გააკეთო? და ისიც თავისებურად, რაც შეეძლო, აკეთებდა.“

სალომე ყვება კიდევ ერთი უნარის განვითარების მცდელობაზე. ქეთას უჭირდა კოვზის დაჭერა. ჩანს, რომ აღმზრდელ-პედაგოგს სურდა, უფრო დამოუკიდებელი გაეხადა ქეთა და თავის მოვლის უნარები ესწავლებინა: „ვცდილობდით, რომ ჩვენი ხელით არ გვეჭმია საჭმელი და თავად დაეჭირა ხელში, თუ ცუდად დაიჭერდა, ვცდილობდით რომ გაგვესწორებინა, ის თავისებურად იჭერდა მანძი.“

სალომე იყენებს საუბრების და ახსნის სტრატეგიას, რომ ასწავლოს სათამაშოების გაზიარება, კომუნიკაცია, სოციალიზაციის წესები. ასევე თვითონ უწევს მონიტორინგს და მართავს სიტუაციას, აყენებს რიგში და აკვირდება, როგორ იქცევა სანდრო. იგი სრულად ჩართულია ამ ქცევის სწავლებაში და აღნიშნავს, რომ სანდრო უჯერებს.

„მაგალითად პირველი შენ გააგორე, მერე სხვამ. ვაყენებდი რიგში, მერე უკანა რიგში დგებოდა და ასე თამაშობდნენ. მიჯერებდა.“

საუბრები ხანდროს არ ამართლებდა „რამდენჯერმე კი მართლა გამოგვივიდა და მივიღეთ შედეგი, რამდენჯერ არა. უფრო თვეების შემდეგ მართლა მივალწეით ამას.“

სალომეს მიჰქონდა ილუსტრირებული წიგნები სახლიდან ბავშვებისთვის, შემდეგ ცდილობდა, შეკითხვების საშუალებით გაეუმჯობესებინა ბავშვების მეტყველების უნარი. თუმცა, მის მონათხრობში არ ჩანს, კონკრეტულად როგორ დაეხმარა ეს ქეთას: „ვაჩვენებდი მათ და ვეკითხებოდი: რა არის აქ გამოსახული ბავშვებო? აბა ამიღწერეთ, ვინ რას აკეთებს, რა არის? და ისინიც შესაბამისად ერთვებოდნენ. მათთან ერთად ეს ბავშვიც ერთვებოდა.“

სსმ გავშვის მიერ რესურსების გამოყენება

სალომე იყენებდა სსმ ბავშვებთან მათ საყვარელ და სასურველ ნივთებს. მაგალითად, ქეთას ფერადი ფანქრები უყვარდა. აღმზრდელ-პედაგოგი იყენებდა ფანქრებს, რომ ესწავლებინა ფერების ცნობა: „მოდით აბა მწვანე ფანქარი აიღეთ, რომ მითქვია, ხან პოულობდა მითითებულ ფერს, ხან ვერა;“

პლასტელინით ძერწვა და კინეტიკური ქვიშაში თამაში წარმოადგენდა სანდროს საყვარელ აქტივობას. პლასტელინით ძერწვა ამშვიდებდა მას: „შეეძლო თუნდაც ნახევარი საათი დამჯდარიყო და ეთამაშა პლასტელინით.“

სალომე ასევე აღნიშნავს, რომ ბაღში არსებული შედარებით ძვირფასი სათამაშოები რომ არ დაეზიანებინათ ბავშვებს, ინახავდნენ ყუთში. ამ ყუთში ინახებოდა სანდროს საყვარელი სათამაშოებიც, თუმცა სხვა ოთახში და საჭიროებისამებრ გამოჰქონდათ: „სულ ოთახში არ გვედგა ეს ყუთი, რადგან აზიანებდნენ ბავშვები. რაც უფრო ძვირფასი იყო, ვინახავდით და იმდროს ვაჩენდით როცა საჭირო იყო“, რაც ერთგავარად არარეკომენდირებული პრაქტიკაა. სათამაშოები ყუთებში უნდა ინახებოდეს იმ ოთახში, სადაც ბავშვები იმყოფებიან.

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

სალომე ყველა სანდროს შესახებ ეტაპობრივად. იწყებს პირველი დღის გახსენებით, შემდეგ კრიტიკული სიტუაციების და რთული ქცევების ეპიზოდების აღწერით გადადის ბავშვის საბავშვო ბაღში ყოფნის ბოლო ეტაპზე. ამ ბავშვის „აგრესიული ფონი მაშინ, სხვათაშორის პირველივე დღეს“ გამოვლინდა. „თვეების შემდეგ მივალწიეთ ამ ბავშვის ჩართულობას სხვა ბავშვებთან. ამავდროულად, მეტყველების თერაპევტიც მუშაობდა ამ ბავშვთან. ამ რამდენიმე დღის წინ გვქონდა დედასთან საუბარი და მითხრა, რომ კვლავ ვაგრძელებთო მეცადინეობას.“

თანამშრომლობა კოლეგებთან

სანდროსთან მუშაობისას სალომე აწყდებოდა პრობლემებს, თუმცა არავისთვის უთხოვია დახმარება. როგორც ჩანს, არც კოლეგებს ჰქონდათ გამოცდილება ამ მიმართულებით, ამიტომ მათი საუბრები ხშირად სხვა თემებს ეხებოდა: „არავისთვის მითხოვია დახმარება. ჩვენივე ვცდილობდით პრობლემების მოგვარებას. კი გვქონია კოლეგებთან საუბრები, მაგრამ არა ამ მიმართულებით, რადგან მათ არ ყავდათ სსმ ბავშვები, არ ჰქონდათ გამოცდილება.“

სალომე აღნიშნავდა, რომ ყველაზე მეტად ეხმარებოდნენ თანამშემნეები. რადგან ჯგუფი დიდი იყო, ხშირად ყველანი ერთმანეთს ენაცვლებოდნენ სანდროსთან მუშაობისას: „ერთმანეთს ვენაცვლებოდით ხოლმე მე და ჩემი თანამშემნეები, სხვა რამეზე გადაგვქონდა ამ ბავშვის ყურადღება. როცა ასეთი აგრესია წამოვიდოდა, გადავრთავდით ხოლმე სხვა აქტივობაზე.“

სალომემ იცოდა, რომ ქეთასთან საჭირო იყო სხვა სპეციალისტების ჩართვა: „ამავდროულად, მეტყველების თერაპევტიც მუშაობდა ამ ბავშვთან. სპეც მასწავლებელიც მითხრეს, მაგრამ მეტყველების თერაპევტი გადავწყვიტეთ.“ და იხსენებს, რომ „დღემდე დაყავთ მეტყველების თერაპევტთან“, რაც მშობელთან საუბრისას შეიტყო. სალომე აღნიშნავს, რომ სპეც. პედაგოგის ჩართულობით: „ბავშვს შედეგი ჰქონდა, თუნდაც ბგერების წარმოქმნაზე“.

მშობელთან/აღმზრდელთან ურთიერთობა

სალომე აქტიურად თანამშრომლობს მშობლებთან. მისი პასუხებიდან ვიგებთ, რომ მას აქვს მშობლებთან კომუნიკაციის რამდენიმე არხი: ჯგუფი სოციალურ ქსელში, სატელეფონო საუბრები და შეხვედრები ბაღში. „ყველას მშობელს დავურეკე, მივეცი ჩემი ტელეფონის ნომერი. და მინდოდა სოციალურ ქსელში ჯგუფის შექმნა, როცა რაიმე ინფორმაცია დამჭირდებოდა, მესენჯერში ინფორმაციას დავწერდი, ამას მერე ყველა მშობელი ნაიკითხავდა და რაც დააინტერესებდათ, მომწერდნენ ან დამირეკავდნენ.“ „პირველის მშობელთან უფრო მქონდა სატელეფონო საუბრები. ამ ქალბატონს [ქეთას აღმზრდელს] კი მხოლოდ დილით ვხვდებოდი ხოლმე. თუ რა გააკეთა, რა აქტივობაში ჩაერთო, მაშინ ვეუბნეოდი, თითქმის ყოველ დილით ვხვდებოდი.“

სალომეს მონათხრობში ჩანს, რომ ორივე ბავშვის შემთხვევაში მშობელი და ბავშვის აღმზრდელიც, თავად დგამენ პირველ ნაბიჯს და საუბრობენ ბავშვების რთულ ქცევაზე აღმზრდელ-პედაგოგთან, რაც ერთგვარი შემზადებაა და მხარდაჭერის ძიების მცდელობა: „რამდენიმე დღეში ერთ-ერთი ბავშვის მშობელმა დამირეკა და მითხრა, რომ „ჩვენ ცოტა სხვანაირები ვართ“. „დამიძახა ცალკე მან და მითხრა რომ ბავშვს აქვს მეტყველების პრობლემა.“

საინტერესოა, როგორ გულახდილად აღწერენ თავად მშობლები ბავშვებს აღზრდელ-პედაგოგთან. ჩანს, რომ ისინი გააზრებულად აწვდიდნენ ინფორმაციას აღმზრდელ-პედაგოგს ბავშვების სუსტი მხარის და საჭიროებების შესახებ:

„არ იცის ნივთების მოხმარება, ანუ არ იცის თუნდაც საჭირო ოთახში გასვლის მოთხოვნა. პამპერსი ეცვა ამ ბავშვს. ანუ მას უფრო დიდი ყურადღება სჭირდებოდა“;

„რომ ბავშვი იყო ძალიან აგრესიული, უჭირდა სხვებთან ურთიერთობა, სხვა ბავშვებთან ურთიერთობა, კომუნიკაციის პრობლემა ჰქონდა, უჭირდა გაზიარება და თხოვება, აი თუნდაც რაიმე სათამაშოსი, იყო ძალიან მესაკუთრე. მეტყველების მხრივაც რაღაც პრობლემები აქვს და სახლში ჩვენც არ გვესაუბრებო.“

სალომეს მშობელთან ურთიერთობისას რამდენიმე პოზიტიური მხარე გამოიკვეთა:

ა) უშუალო კომუნიკაცია მშობელთან, რომელშიც ორივე, აღმზრდელ-პედაგოგიც და მშობელიც, გახსნილები არიან. ბავშვის მოყვანამდე ერთ-ერთი სსმ ბავშვის მშობელი გულახდილად ესაუბრა თავისი შიშების შესახებ: „როდესაც უკვე მოვა სასწავლო წლის დასაწყისი, ძალიან ვნერვიულობ, არ ვიცი ბავშვებთან რა ურთიერთობა ექნება, ისინი როგორ დახვდებიან, როგორ მიიღებენო -მითხრა მან.“ თავის მხრივ, სალომე აკვირდება აღსაზრდელს და აწვდის მშობელს სანდროს რთული ქცევების შესახებ ინფორმაციას, რაც მშობლისთვის სიახლეს და ერთგვარ გაფრთხილებას წარმოადგენს: „მე ვუთხარი, რომ კბენდა ბავშვებს და გაუკვირდა მშობელს, კბენა არ იცოდაო და ახლა დავაკვირდებიო. ეს მისთვის უცხო ინფორმაცია იყო.“

სალომე ემოციურ მხარდაჭერას უწევს ასევე მშობელს, ესაუბრება მშობლის ჩართულობის მნიშვნელობაზე და გამოსავალის დანახვის მოლოდინს უზიარებს მშობელს. „დავაიმედე, რომ ყველაფერი კარგად იქნებოდა. რა თქმა უნდა მშობლის ჩართულობაც აუცილებელი უნდა ყოფილიყო ამ შემთხვევაში და მერე უკვე მივხვდებოდით ბავშვს სხვა რა დაჭირდებოდა.“

ბ) კოორდინირებული სტრატეგია სსმ ბავშვის უნარების განვითარებისთვის. სალომე მშობელთან შეთანხმებით გეგმავს სტრატეგიას სსმ ბავშვის კომუნიკაციის და მეხსიერების განვითარებისთვის.

„მშობელმა იცოდა მე რომ ვაძლევდი დავალებას. ამით გვინდოდა ბავშვის კომუნიკაცია და მახსოვრობის განვითარება, გვანტირებსება რამე გაახსენდებოდა თუ არა ჩემი დავალებიდან მშობელმა მითხრა, რომ ელოდებოდა როდის გაიხსენებდა ბავშვი“.

გ) რეფერირება- გარე მხარდაჭერის ერთობლივი ძიება. სალომემ იცოდა, რომ ვოლდ ვიჟენს ჰქონდა სპეციალური განათლების პედაგოგის განაწილების უფასო პროგრამა. მშობელთან მჭიდრო კომუნიკაციის შედეგად მშობელი მიჰყვა მის რჩევას და ქეთას დაენიშნა სპეც. პედაგოგი. შედეგად აღმზრდელი კმაყოფილი

ფილი და მადლიერი იყო სალომესი: „ვოლდ ვიჟენს“ ჰქონდა, აქ-
ვთ უფასო პროგრამა და ვუთხარი რომ იმ პირველი ბავშვის, რო-
მელიც იქ დადიოდა, მშობელი ძალიან კმაყოფილი იყო და ვურ-
ჩიე მიყვანა. ჩემი რჩევით მიიყვანა და ძალიან კმაყოფილი იყო.“

საბავშვო ბაღის საჭიროება

სალომე სინანულით აღნიშნავს, რომ ბაღში არაფერი დაგეგ-
მილა, ან განხორციელებულა „კოლეგებთან ერთად... ინკლუზი-
ური განათლების თვალსაზრისით.“

ასევე, „ყოფილა შემთხვევა, სხვა დამხმარე“ უნატრია მას და
მის კოლეგებს - „ფსიქოლოგი... ან სპეც. მასწავლებელი,“ და აღ-
ნიშნავს, რომ ბაღში არ არის არც ფსიქოლოგი, სპეციალური გა-
ნათლების პედაგოგი, მეთოდისტი, რაც უარყოფითად აისახება
მუშაობაზე: „არ გვყავს ბაღში არც ფსიქოლოგი, არც სპეცმას-
წავლებელი, არც მეთოდისტი. ამ მხრივ ცუდად გვაქვს ბაღში
საქმე.“

ერთ-ერთი პრობლემა, რომელიც სალომეს მონათხრობში
გამოიკვეთა, დიდი ჯგუფები და კადრების დეფიციტია. თანა-
შემწეებსაც სხვა პასუხისმგებლობებიც ჰქონდათ დაკისრებული,
რის გამოც აღმზრდელ-პედაგოგი ხან მარტო იყო ჯგუფში, რაც
ძალიან რთული იყო მისთვის: „ჩემს დამხმარეებს განაწილებუ-
ლი ჰქონდათ საქმეები, ერთი თუ ოთახს ალაგებდა, მეორე ჭურ-
ჭელს რეცხავდა და ასე, მერე ცვლიდნენ ერთმანეთს. ამიტომ
ბავშვებთან ძირითადად მე ვიყავი და ძალიან რთული იყო.“



ელენის ნარატივი

კვლევის მონაწილე აღმზრდელ-პედაგოგმა საინჟინრო ეკ-
ონომიური განათლებით, მაინც დაიწყო მუშაობა აღმზრდელ
პედაგოგად ბაგა-ბაღში. ის უკვე 6 წელია, რაც მუშაობს. ამჟა-
მად სწავლობს პროფესიულ საგანმანათლებლო პროგრამა-
ზე - „ბაგა-ბაღის აღმზრდელ-პედაგოგი“. 2021 წელს კი გაიარა
ადრეული ინკლუზიური განათლების მოკლე კურსი, რომელიც

განხორციელდა სოციალური სააგენტოს და ფანასკერტელის საზოგადოებრივი კოლეჯის პარტნიორობით. ელენე სსმ ბავშვებთან ურთიერთობის ორი შემთხვევას იხსენებს.

შეშინება 1

2019 წელს მას 3-4 წლიანების ჯგუფში ჰყავდა განსაკუთრებული აღსაზრდელი ნონა, რომელსაც მეტყველების დარღვევა ჰქონდა. ელენემ დაინახა, რომ ნონას ძალიან უჭირდა ჯგუფში ადაპტირება, თავისთვის იყო, კონტაქტში არ შედიოდა აღმზრდელებთან და ბავშვებთან. იგი არ გამოხატავდა თამაშის ინტერესს, გაურბოდა ყველაფერს და ვერ ამყარებდა სოციალურ ურთიერთობებს; ძალიან უჭირდა აქტივობებში ჩართულობა, მარტივ მითითებებს და ინსტრუქციებს ვერ ასრულებდა. პირველ რიგში, ელენე დააკვირდა ამ ბავშვს და ეჭვი მიიტანა, რომ სიტყვის მნიშვნელობა და შინაარსი არ ესმოდა, რადგან ის თავის სახელზეც არ რეაგირებდა, რასაც ეუბნებოდნენ, ყურადღებას არ აქცევდა, და აქედან გამომდინარე, მას ქმედებებიც არ ჰქონდა მიზანმიმართული. ელენემ დაკვირვებით აღმოაჩინა, რომ ნონას სოციალურ-ემოციური, შემეცნებითი მხარის განვითარების შეფერხება ჰქონდა - რაოდენობრივი წარმოდგენები, ანუ, მაგალითად, საგნების დათვლა არ შეეძლო.

ელენემ გადაწყვიტა, ბავშვის ნდობა მოეპოვებინა, ამისათვის, პირველ რიგში, მშობელს გაესაუბრა და გაიგო, რომ ნონას ჰქონდა რეცეპტული მეტყველების დარღვევა, უყვარდა ფაზლით თამაში და მარილიანი ჩხირები. ელენემ გადაწყვიტა ყოველთვის დაეახვედრებინა მარილიანი ჩხირები ნონას ნდობის მოპოვებისათვის; მან ნელ-ნელა, გარკვეული დროის განმავლობაში, მოიპოვა მისი კეთილგანწყობა და აღარ უჭირდა მასთან ურთიერთობა.

ელენე ცდილობდა, ჟესტურად და მიმიკებით მიეხვედრებინა ნონა, თუ რას ესაუბრებოდნენ. ნონა ფიზიკურად, ვიზუალურად (სიმაღლე ნონა) ასაკის შესაბამისი იყო. მას შეეძლო სირბილიც, კიბეზე ხელდაშვებული ასვლა-ჩასვლა, ანუ მსხვილი მოტორიკა კარგად ჰქონდა განვითარებული. ასევე ჯდომა,

ტრიალი, ნონასწორობის უნარი ტრიალის დროს; ნაწილობრივ ნატიფი მოტორიკა, შეეძლო კოვზის ჭერა, ფანქრის ჭერაც, ხატვა. ნონას ფანქრით და საღებავებით უყვარდა ხატვა, თუმცა მას არ შეეძლო თვითმომსახურება, მაგალითად თვითონ რომ ეჭამა, ან ტუალეტის მომსახურება, ჩაცმა-გახდა. თავდაპირველად ნონას ჰქონდა პროტესტი და არ უნდოდა თავისი ნივთების თუ სათამაშოების სხვა ბავშვებისთვის გაზიარება.

რადგან ელენემ დაკვირვების შედეგად აღმოაჩინა, რომ ნონას ძალიან უყვარდა საღებავები და ფანქრები, იგი შეეცადა ეზრუნა მის კეთილგანწყობაზე და განვითარებაზე. მან გააკრა კედელზე დიდი ფორმატის ქალაქი და ამ საღებავებით მასთან ერთად ფუნჯით თავად უსვამდა ხაზებს და ლებავდნენ. ნონა ხაზებს უსვამდა უბრალოდ და ამ პროცესით ძალიან მშვიდად გრძნობდა თავს. ბავშვებთან ჩართულობა რომ უჭირდა, აღმზრდელ-პედაგოგმა ჯერ ერთ დღისით ერთი ბავშვი მიუყენა გვერდით, რომ როგორმე მიჩვეულიყო. ნონას, რაც ხელში ეკავა, არავისათვის არ უნდოდა გაეზიარებინა, ამიტომ ელენემ გაანანილა ფორმატი. მერე აღმზრდელ-პედაგოგმა თანდათანობით სხვა ბავშვებთანაც გაზარდა რაოდენობა. ნონას აღარ ჰქონდა პროტესტი სხვა ბავშვებთან ერთად თამაშის ან გაზიარების.

ნონა ხელის დასაბანადაც და ტუალეტშიაც უკვე თავისუფლად მიჰყვებოდა ელენეს, ოღონდ ხელის მოკიდებით. აღმზრდელ-პედაგოგმა აღმოაჩინა, რომ მას ძალიან უყვარდა სურათები და დასურათებული წიგნები. ნონას მხედველბითი მეხსიერება ძალიან კარგად ჰქონდა განვითარებული; ფაზლებს ზუსტად იმ ადგილას სვამდა, სადაც საჭირო იყო. ასევე ის ანბანის ასოებსაც ზუსტად სვამდა თავის ადგილზე ა-ს თავის ადგილას, ბ - თავის ადგილას... და ასე შემდეგ ბოლომდე. ჩანდა, რომ მას მხედველბითი მეხსიერება კარგად ჰქონდა განვითარებული და ამიტომ ელენემ მეტყველების განვითარებისათვის გააკეთა სურათებიანი წიგნი, მაგალითად, ცხოველის, ხილის, ბოსტნეულის ან ფრინველის სურათებით და აჩვენებდა და ეუბნებოდა მკაფიოდ იმ სახელს, რაც იყო სურათზე გამოსახული, შემდეგ სთხოვდა, ნონასაც გაემეორებინა. თავიდან ვერ ამბობ-

და, შემდგომ ნელ-ნელა, მაგალითად, ლომის დანახვაზე ამბობდა „ლოს„. ეს არ მომხდარა ერთ კვირაში, ორ კვირაში, ერთ თვეში, მაგრამ ბოლოს უკვე ნონამ ნამდვილად შეძლო ამ სიტყვების გამოთქმა, თუმცა შემდეგ თავისით აღარ იმეორებდა, თუ აღმზრდელ-პედაგოგი აჩვენებდა სურათებს, იმეორებდა ყველაფერს, მაგრამ მიზანმიმართულად სიტყვების თქმა და ფუნქციურად გამოყენება არ შეეძლო. მაგრამ სურათის ნახვისას ნონას მიერ საგნების დასახელებას დიდ მიღწევად თვლიდნენ.

დილის ვარჯიშზე ელენე ჯგუფს აწყობინებდა ვარჯიშს სიმღერით, რომელშიც სხეულის/სახის ნაწილებს აჩვენებდა. ეს სიმღერა ჯგუფში ყველა ბავშვს უყვარდა. ნონა ვერ მღეროდა, მაგრამ მიმიკებს და ხელების მოძრაობებს, სადაც იდებდნენ სხვა ბავშვები, იმეორებდა, რასაც ერთობლივი შრომით მიაღწიეს ელენემ და ნონამ. სიმღერა: „გზაზე მიდის კურდღელი“ მოსწონდა ნონას და ამ სიმღერაზეც ცეკვავდა თავისებურად.

ეზოს თამაშებში ნონა არ ერთვებოდა, მიუხედავად ელენეს მცდელობებისა. ზოგადად, მას უჭირდა ტრანზიციაც (ერთი ეტაპიდან/მოქმედებიდან მეორეზე გადასვლა), თუმცა, ელენეს თქმით, ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეებსაც უჭირდათ მოსვლა. ნონასთან სპეც პედაგოგიც მუშაობდა ბაღში. ბავშვი ცოტა ხნით გაჰყავდათ რესურს ოთახში და ამეცადინებდნენ. ელენე ითვალისწინებდა მის რჩევებსაც, მაგრამ, რადგან იცოდა ბავშვის ძლიერი მხარე და ინტერესი, ხშირად ნახალისებას მიმართავდა. მან წიგნებსაც გადახედა და ინტერნეტშიც მოიძია რეცეპტული მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვთან რა უნდა გაეკეთებინა. ელენეს ხშირად დაგეგმილი დღის გეგმა აღარ გამოსდიოდა, რადგან, მისი თქმით, დაწერა ადვილია, მაგრამ შესაძლო იყო, ისეთი სიტუაცია განვითარებულიყო ჯგუფში, რომ საჭირო გამხდარიყო გეგმის შეცვლა.

შემაჯავებელი 2

ელენეს ორ-სამ წლიანების ჯგუფში ჰყავდა თოკო, რომელიც დასთან, ანასთან ერთად მოიყვანეს და ერთად იყვნენ. სხვაობა ერთი წელი იყო მათ შორის. თოკო არ რეაგირებდა სახელზე,

არ აქცევდა ყურადღებას არავის; რაც უნდა იმას აკეთებდა; თავისთვის თამაშობდა და კბენა იცოდა; მან აღმზრდელის თანამშემწეც დაკბინა. ელენე ცდილობდა, თოკოსთან ურთიერთობაში მომზადებული ყოფილიყო, გაენია ხელი, გაეფრთხილებინა ბავშვები, რომ მას არ ეკბინა. გაფრთხილების მიუხედავად, თოკომ ერთი-ორი ბავშვიც დაკბინა. თმის დანიწკვნა უყვარდა, მივიდოდა, წაართმევდა სათამაშოს და თან თმაზე მოქაჩავდა. ერთხელ ელენემ სცდა თანაგრძნობის გაღვივება მასში და მიუთითა თოკოს, რომ შეიძლება ტკივილი მიეყენებინდა და სცდა სიბრალულის გრძნობა გამოენვია. თოკომ დაუჯერა აღმზრდელ-პედაგოგს და დაუბრუნა უკან სათამაშო, მაგრამ ეს იყო მხოლოდ წუთიერი, მეორე წუთას ისევ იმას აკეთებდა. ყოველ ჯერზე იმას ეუბრებოდა ელენე, რომ არ უნდა წაერთმია და უნდა ეთხოვა და თან წააქეზებდა: „აბა მიდი სთხოვე.“ თოკო ხელის დასაბანად სთხოვდა ხოლმე ელენეს წაყოლას.

ზოგადად ელენეს თოკოს ქცევებთან დაკავშირებით კითხვები ჰქონდა, იგი კოლეგას გაესაუბრა და მშობელს ურჩია სპეციალისტისათვის ეჩვენებინათ ბავშვი. მისი კოლეგა თვლიდა, რომ ბავშვს არაფრის საჭიროება არ ჰქონდა, რადგან ინგლისურად მშვენივრად ამბობდა სიტყვებს და ესმოდა კიდეც, მულტფილმებიდან ნანახს თუ გაგონილს იმეორებდა.

ელენემ აღმოაჩინა, რომ თოკოს ძალიან მოსწონდა ასანყობი პირამიდა და შეატყო, რომ ყოველ შემოსვლაზე ამ სათამაშოსთან მიდიოდა, თითქოს მოსწონდა, დაშლიდა აანყობდა. აღმზრდელ-პედაგოგი ყველა ბავშვს ურიგებდა სხვადასხვა ფერის რგოლებს. თოკო აცდიდა სხვა ბავშვებსაც მონაწილეობას პირამიდის აწყობაში, რადგან მოსწონდა. ელენე ცდილობდა ეს აქტივობა გამოეყენებინა იმისათვის, რომ სხვა ბავშვებთანაც კონტაქტი ჰქონოდა თოკოს. იგი ფერებსაც უხსნიდა თვალსაჩინოდ რგოლებით და ასწავლიდა ცნებებს „დიდი და პატარა“, თუმცა ელენეს ბავშვთან ურთიერთობის მოკლე დრო ჰქონდა.

ელენე თოკოსთან სურათებს იყენებდა, იმეორებდა რამდენჯერმე მკაფიოდ, შემდეგ სთხოვდა სურათზე გამოსახული ცხოველების სახელი გამეორებას. ელენე ცხოველების ხმების მიმ-

სგავსებულ ხმებს გამოსცემდა, მაგალითად, ძალის ყეფა, კატის კნავილი და ბავშვიც იმეორებდა, ბაძავდა. ზღაპრის მოყოლისას ძალიან მოსწონდა „კომბლე“ ილუსტრირებული წიგნი და ხშირად უკითხავდა მხატვრულად და ილუსტრაციების ჩვენებით. ელენემ სამი გოჭის ზღაპარიც კი დაუხატა, რაც ძალიან მოეწონა თოკოს.

თოკოს ჯგუფში კონტაქტი არ უჭირდა, მითუმეტეს დასთან ერთად იყო ჯგუფში, იგი არ კონტაქტობდა ანასთან, თუმცა მალევე, პანდემიის გამო, მოუწია ელენეს დაშორება ბავშვებთან.

ელენეს რჩევით, რაღაც პერიოდის შემდეგ, თოკო წაიყვანეს სპეციალისტთან (ადრეული განვითარების ცენტრში და ამჟამად იქ დადის ბავშვი), იგი აუტისტური სპექტრის აღმოჩნდა, რის გამოც ჰქონდა ქცევითი დარღვევები, განვითარების ეტაპების შეფერხება.

ელენე თვლიდა, რომ ძირითადად მათ მარტო უწევდათ სსმ ბავშვებთან მუშაობა და ნუხდა, რომ სპეც. პედაგოგი არ შემოდიოდა ჯგუფში და არ უწყობდა ხელს ბავშვის აქტივობებში ჩართულობას.

ელენემ მატარებლობანას თამაშით თოკო მიაჩვია საუზმის, სადილის, წახემსების წინ, დღეში რამდენჯერმე ხელის დასაბანად გასვლას და რიგში ჩადგომას, რაც თავიდან უჭირდა თოკოს ძალიან, რადგან არ ესმოდა მითითება. ერთმანეთის ზურგს უკან „ჩუქუ-ჩუქუ“ მატარებელის სიმღერით და რიგში დგომით სვლით ხელჩაკიდებული ბავშვი მიაჩვია ხელების დასაბანად გასვლას.

ფერების დასასწავლ თამაშშიც თოკო ერთვებოდა ელენესთან ერთად. ტიპური განვითარების ბავშვებს ძალიან მოსწონდათ მის მიერ დასახელებულ ფერებზე ხტუნვა და შესაბამისი ფერის ბუშტის აღება და ბილიკზე დადება. თოკო აღმზრდელი-პედაგოგის დახმარებით ერთვებოდა და მასთან ერთად ჯდებოდა ბუშტით შერჩეულ ფერზე. მიეჩვია კუბურებით თამაშსაც ინდივიდუალურად. მაგიდის ერთ მხარეს ალაგებდა ერთი ფერის კუბურებს, მეორე მხარეს მეორე ფერის კუბურებს. ბოლო პერიოდში, თუ სხვა ბავშვიც მივიდოდა, არ ღიზიანდებოდა; შეეძლო, კუბურებით აწყობისას, რომ დანგრეულიყო, ხელი შეეშ-

ველებინა და ან სხვა მიმართულებით დაეწყო. თუ დაინახავდა თოკო მაგიდასთან კუბიკები ან ფაზლი იყო, ბოლოს უკვე თავადვე მიდიოდა სათამაშოდ.

თოკოს მშობელი მუდმივად იყო დაინტერესებული, ბავშვი რას აკეთებდა და როგორ იქცეოდა თითოეულ დღეს. ელენეც უზიარებდა მშობელს, რა გააკეთა ბავშვმა, რა სიტყვები თქვა, აცნობდა, რას გეგმავდა. ელენესთან კომუნიკაციის საფუძველზე, მშობელი ცდილობდა ბავშვს სახლშიც დახმარებოდა და ნასწავლი უნარის შენარჩუნებაში. აღმზრდელ-პედაგოგმაც გაითვალისწინა თავიდანვე მშობლის ინფორმაცია ბავშვის ინტერესებთან და ძლიერ მხარესთან დაკავშირებით, რამაც აღმზრდელ-პედაგოგს ხელი შეუწყო ბავშვთან მუშაობაში.

ელენე ცდილობდა სსმ ბავშვების ბაღში მოსვლისა და წასვლის დროს ხშირად შეხვედროდა მშობელებს, ჰქონია ინდივიდუალური საუბრებიც საჭიროებისამებრ მათთან. ის თვლიდა, რომ დიდი მნიშვნელობა ჰქონდა მშობლების ჩართულობას და მხარდაჭერას, და წუხილით აღნიშნავდა ერთ-ერთი მშობლის პოზიციას, რომ იგი გაუწყრა აღმზრდელ-პედაგოგს, როდესაც ბავშვისათვის გასაფერადებელი თემატური დანართები გადაუგზავნა მშობელს, რადგან ბაღები დაკეტილი იყო პანდემიის გამო და ონლაინ ეკონტაქტებოდა ბავშვებს.

ელენეს აზრით, ტიპური განვითარების მშობლების დამოკიდებულება კეთილგანწყობილი იყო. მან მხოლოდ მაშინ გადაწყვიტა ინკლუზიურ განათლებაზე ესაუბრა მათთან, როდესაც ჯგუფში სსმ ბავშვი ჰყავდა, თუმცა ბავშვებმა უფრო ადრე მიიტანეს ოჯახში სსმ ბავშვზე ინფორმაცია და მშობლებმა უკვე იცოდნენ. ელენე მშობლებს ესაუბრებოდა ბაღში განსხვავებულობისადმი პატივისცემის შესახებ, სწავლების მრავალფეროვანი მეთოდების გამოყენებაზე, რომ ინკლუზიური განათლება სარგებლის მომტანია არა მხოლოდ სსმ ბავშვებისთვის, არამედ ყველა ბავშვისთვის და ამ სისტემაში ჩართული ყველა ადამიანისთვის.

ელენეს შეფასებით, რადგან საბავშვო ბაღი 6 წელია რაც გაიხსნა, დიდი გამოცდილება და პრაქტიკა ინკლუზიური მიდგო-

მების განვითარების მხრივ არ ჰქონია. თუმცა, ბაღში ჰყავდათ ასაკოვანი გამოცდილი აღმზრდელ-პედაგოგი, ვისგანაც რჩევებს იღებდა აღმზრდელ-პედაგოგი.

ელენეს შეხედულებები

პროფესიული გზა/ინტერესი/თვითშეფასება

ელენეს ნარატივიდან ვიგებთ, რომ არ აქვს პროფესიის შესაბამისი განათლება, როდესაც იგი ბაღში იწყებს მუშაობას; თუმცა, მოგვიანებით იწყებს სწავლას უნივერსიტეტში ბაგაბალის აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიულ პროგრამაზე, რომელიც ინტერვიუს მომენტში ჯერ არ დაუმთავრებია.

პროფესიული თვალსაზრისით მას ბევრი საკითხი აინტერესებს, განსაკუთრებით ადრეული ინკლუზიური განათლება. როდესაც დგება გამოწვევის წინაშე, იგი თავად იღრმავებს ცოდნას, ეცნობა ლიტერატურას და რჩევებსაც იღებს კოლეგებისაგან. ელენე ცდილობს განვითარდეს და ესწრება შეთავაზებულ ტრენინგებს: „ტრენინგებს რაც კი ჩავგვტარებია ყველას ვესწრებოდი და ვვითარდებოდი ამ კუთხით“, „აი ახლა, დღესაც ვსწავლობ, ინკლუზიური განათლების მოკლე კურსს გავდივარ..“

იგი საბავშვო ბაღის პერსონალის ადრეული ინკლუზიური განათლების სფეროში ცოდნის მიღების საჭიროებას ხედავს: „ვთვლი რომ ყველა პედაგოგმა და აღმზრდელის თანაშემწემ უნდა გაიარონ ეს ტრენინგები“, „სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებთან ურთიერთობა, და მათი ჩართვა სააღმზრდელო პროცესში, ყველა პედაგოგმა აუცილებლად უნდა იცოდეს“, „მთელი დღის განმავლობაში მარტოა პედაგოგი ასეთ ბავშვებთან.“

ის კმაყოფილია და უყვარს თავისი პროფესია. ამბობს, რომ მას ბავშვობიდან ქვეცნობიერში ჰქონდა, აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიას დაუფლებოდა, რადგან ბავშვები ძალიან უყვარს: „ეს არის ჩემი სპეციალობა, იმიტომ, რომ ძალიან მშვიდად და კომფორტულად ვგრძნობ თავს ამ გარემოში..“, „ბავშვები უმნიკლოები, ძალიან სუფთა სულისები არიან, მათთან ურთიერთობა მახალისებს და ისე მახებდნიერებს“...

მეთოდოლოგია/კომპაქტენცია/ღირებულებების დანერგვა

ელენეს ნარატივიდან იკვეთება, სსმ ბავშვის რეცეპტული მეტყველების შეფერხების, რაზეც აღნიშნავს ხმამალალი დაბეჯითებით, რომ თავადვე დაკვირვებით დაადგინა. თუმცა ბოლოს ამბობს, რომ: „მშობელს გავესაუბრე და მშობელმა მითხრა, რომ დიაგნოზი ჰქონდა ამ ბავშვს დასმული და ის იყო აუტისტური სპექტრის“. აქედან ჩანს, აღმზრდელ-პედაგოგი მტკიცედ არ ფლობს სხვადასხვა ტიპის დარღვევების მახასიათებლების შესახებ ცოდნას და არ შეუძლია მისი გამიჯვნა, რადგან ერთმანეთის მსგავსმა მახასიათებლებს ის შეცდომაში შეჰყავს დარღვევის სწორად ამოცნობაში.

სსმ ბავშვი რადგან 3-4 წლიანებში იყო, ელენემ არ გამოკვეთა სასკოლო მზაობის უნარების განვითარების თემა.

ელენე ცალსახად აღნიშნავს ინტერვიუში, რომ ბავშვები ხედავდნენ ამ ბავშვის განსხვავებულობას, რადგან მასთან სხვანაირად ურთიერთობდნენ და ტიპური განვითარების ბავშვები ერთმანეთთან სხვანაირად: „თავიდან უკვირდათ კიდეც... რატომ ვერ აკეთებდა ისე როგორც თვითონ აკეთებდნენ“ და არაფერს ამბობს, თუ რა სტრატეგიები გამოიყენა ამ ბავშვის მიმღებლობისათვის, თუმცა სხვადასხვა აქტივობებში (ხატვა, პირამიდის აწყობა, კუბიკების დალაგება) ჩანს, რომ ცდილობს ხელი შეუწყოს მის ბავშვებთან ინტერაქციას.

აღმზრდელ-პედაგოგი ახსენებს რომ, თოკოს თმის წინკვნა უყვარდა. თუ ვინმეს სათამაშოს წაართმევდა, თან თმებს მოქაჩავდაო. იგი ცდილობს სსმ ბავშვს ასწავლოს ემოციების ცნობა, ემპათია:

„ნახე, ნახე როგორი სახე მიიღო, ახლა, სტკივა იმას, მოდი დავუთმოთ, მიეცი, ასე წართმევა არ შეიძლება, ცოდოა“. ის ცდილობს ბავშვს თხოვნა ასწავლოს. თუმცა მისი აზრით 3-4 წლიანების ჯგუფში ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებიც ასეთები არიან: „ყველას უნდოდა ერთს რომ უჭირავს მეორესაც უნდა ეჭიროს.“

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

სსმ ბავშვთან ურთიერთობა ელენემ დაიწყო დაკვირვებით და იმის დადგენით, თუ როგორი იყო მისი შესაძლებლობები და საჭიროებები: „თავის სახელზე არ რეაგირებდა, რასაც ვეუბნებოდი ყურადღებას არ მაქცევდა ანუ მივხვდი, რომ სიტყვის მნიშვნელობა და შინაარსი არ ესმოდა.“ მან დაასკვნა, ბავშვი რატომაც ვერ ასრულებდა მარტივ მითითებებს და ინსტრუქციებს, რომ მას მიმართული მეტყველების გაგების სირთულე ჰქონდა და განსაზღვრა (მცდარად), რომ სსმ ბავშვს რეცეპტული მეტყველების შეფერხება ექნებოდა.

ბავშვის ფიზიკური განვითარება ასაკის შესაბამისი იყო. მას ასევე კარგად ჰქონდა მსხვილი და ნატიფი მოტორიკა განვითარებული. მაგრამ: „თვითმომსახურება არ შეეძლო, მაგალითად, თვითონ რომ ეჭამა ან ტუალეტის მომსახურება, ჩაცმა-გახდა, ეს ნამდვილად არ შეეძლო.“

მეტი ინფორმაციის მოსაძიებლად და ბავშვზე სასაუბროდ ის ასევე მშობელს დაუკავშირდა. როგორც თვითონ ამბობს, მისგან გაიგო ბავშვის ზუსტი დიაგნოზი.

ინფორმაცია, რომელსაც ის მშობლისაგან ან დაკვირვებით იღებდა, წესით აღმზრდელ-პედაგოგს უნდა გამოეყენებინა, გაეკეთებინა ჩანაწერები ბავშვის განათლებისა და განვითარების ინდივიდუალური გეგმის შესამუშავებლად, რასაც საერთოდ არ ახსენებს საუბრისას და, სავარაუდოდ, არ ჰქონდა შედგენილი.

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

ელენეს ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები ეფუძნებოდა ბავშვის ინტერესებს. მან მშობელთან თანამშრომლობით შეიტყო ბავშვის ინტერესებისა და საჭიროებების შესახებ. მშობელმა მას უთხრა, რომ ნონას ძალიან უყვარდა მარილიანი ჩხირები. რადგან ბავშვს უჭირდა აღმზრდელ პედაგოგთან ურთიერთობა, ნდობის და კეთილგანწყობის მოპოვებით მიზნით: „მშობლისგან გავიგე, რომ უყვარდა ძალიან საჭმელი მარილიანი ჩხირები და ყოველთვის ვცდილობდი დამეხვედრებინა“, „ერთი ორი კვირის განმავლობაში მოვიპოვე ნდობა და ნუ აღარ უჭირდა ჩემთან ურთიერთობა.“

მშობლისგან გაიგო ასევე, რომ ბავშვს უყვარდა ფაზლების აწყობა. სწორედ ფაზლები გამოიყენა, რათა თავდაპირველად ბავშვი ჯგუფში გაეჩერებინა. გარდა ნახატებიანი ფაზლისა, ასობგერებიანი ფაზლიც შესთავაზა ნონას: „აი მასაც უზუსტად სვამდა თავის ადგილზე ა-ს თავის ადგილას, ბ- თავის ადგილას.“

ბავშვზე დაკვირვებით აღმოაჩინა, რომ მას მოსწონდა საღებავებით ხატვა. ელენე ცდილობს, ბავშვის ეს სიყვარული სხვა ბავშვებთან ურთიერთობისათვის გამოიყენოს: „ბავშვებთან ჩართულობა რომ უჭირდა, ჯერ ერთ დღისით ერთი ბავშვი მივუყენე გვერდით, რომ როგორმე მიჩვეულიყო, გაენაწილებინა ფორმატი“ (კედელზე გაკრული ქალაქი).

როგორც თავად ამბობს, ბავშვის მეტყველების განვითარებისათვის იგი ძალიან კარგად იყენებდა სურათებიან წიგნებს და, ზოგადად, ცხოველების, ფრინველების, ბოსტნეულის და ხილის ამსახველ სურათებს: „მე ვეუბნებოდი მკაფიოდ ამ სახელს, რაც იყო სურათზე გამოსახული და შემდეგ ვთხოვდი მასაც გაემეორებინა.“

აქტივობა, რომელიც ნონას ასევე მოსწონდა ფრინველთა და ცხოველთა იმიტაცია იყო. ელენე ჯერ სურათს უჩვენებს, მერე ცხოველის დასახელებას ეუბნება და შემდეგ მის იმიტაციას აკეთებს: „მათი ხმების მიმსგავსებულ ხმებს გამოვცემდი, მაგალითად ძალი როგორ იყეფება, კატა და ა.შ. და ეს ბავშვიც აკეთებდა ამას“.

ელენე თხრობიდან ვიგებთ, რომ სხვადასხვა მეთოდით აღწევს ბავშვში ჯანსაღი ცხოვრების წესთან, ჰიგიენასთან დაკავშირებული ჩვევების ჩამოყალიბებას, დილის წრეზე ჯგუფთან ჩართულობას. სხვები მღეროდნენ და თან ვარჯიშობდნენ: „ვერ მღეროდა [ნონა], მაგრამ ამ მიმიკებს და ხელების მოძრაობებს, სადაც ვიდებდით მივალწიე რომ ხელებით აკეთებდა ამ ყველაფერს“. მან ასევე ბავშვი მიაჩვია ხელის დაბანის რუტინას საუზმის, სადილის წინ, რაც ძალიან უჭირდა ბავშვს, როგორც თავად ამბობს. ბავშვი მისი დახმარებით იცავდა რიგითობას და იბანდა ხელს: „თანდათანობით მაგასაც მივალწიე, რომ აღარ უჭირდა ბოლოს.“

რესურსების გამოყენება

ელენეს თქმით, იგი მიზანმიმართულად იყენებს ფერად ასანყობ პირამიდას ბავშვის შემეცნებითი განვითარებისათვის, ფერისა და ფორმის აღსაქმელად და ცდილობს, თამაშში სხვა ბავშვებიც ჩართოს მასთან ერთად: „დავურიგებდი ხოლმე შენ მწვანე, შენ ყვითელი, ჯერ რომელი დავდოთ? ჯერ იასამნისფერი ყველაზე დიდი.“

ცხოველების, ფრინველების, ბოსტნეულის და ხილის სურათებს კი თავად ამზადებს, რათა ამით დაეხმაროს ბავშვს სიტყვების შესწავლაში.

სსპ ბავშვის განვითარების შეფასება

ელენე იხსენებს, რომ ნონას თავიდან უჭირდა ბავშვებთან ჩართულობა, წლის ბოლოს კი მიაღწია, რომ „მიეჩვია თითქოს“ ბავშვებს.

სურათებზე გამოსახული ცხოველების დასახელების გამეორებაც შეძლო ნელ-ნელა, მისი თქმით, ეს ერთ თვეში არ მომხდარა. მაგალითად: „ლომს“ რომ ვაჩვენებდი, „ლო“- ესე ამბობდა, მერე მთელ სიტყვასაც იმეორებდა“, თუმცა ნონა ამ სიტყვებს თავისით აღარ იმეორებდა და არც მიზანმიმართულად იყენებდა. აღმზრდელ პედაგოგი ფიქრობს, რომ მაინც: „ესეც დიდი მიღწევა იყო“.

თანამშრომლობა კოლეგებთან

ელენე თანამშრომლობს კოლეგებთან და სპეციალისტთან, რომელიც ბაღში ბავშვთან მოდიოდა სამუშაოდ, ეკითხება რჩევებს და განიხილავს ბავშვთან მუშაობის პრაქტიკას. თუმცა აღმზრდელ-პედაგოგს მიაჩნია, რომ სპეციალისტმა ბავშვთან ჯგუფშიც უნდა იმუშაოს და აღმზრდელ-პედაგოგსაც მიეხმაროს მუშაობისას: „ჩვენთვის შელავათი გაენიათ და ჯგუფში ჩართვისთვის ბავშვებთან, აქტივობებში ჩართულობაში მოგვხმარებიდნენ“, ის ფიქრობს, რომ მნიშვნელოვანია სპეციალისტის ყოლა და დახმარება ჯგუფში: „მთელი დღის განმავლობაში

მარტოა პედაგოგი ასეთ ბავშვებთან“, „ნამდვილად რთულია სანამ მიეჩვენა და სანამ რამე შედეგზე გავა მასწავლებელი. ადვილი არ არის. თან, როდესაც რამდენიმე სფეროში აქვს შეფერხება ბავშვს“.

მშობელთან/აღმზრდელთან ურთიერთობა

აღმზრდელ-პედაგოგი აქტიურად თანამშრომლობს მშობლებთან და ხელს უწყობს სააღმზრდელო პროცესში მათ ჩართულობას. ბავშვთან მუშაობას მშობლებსაც უზიარებს: „რასაც ვაკეთებდი იმას ვეუბნებოდი“. იგი ასევე უზიარებს ბავშვის საჭიროებებისა და მიღწევების შესახებ ინფორმაციას „როგორ მოიქცა, რა თქვა,“ და აგრეთვე იყენებს და ითვალისწინებს ბავშვის შესახებ ინფორმაციას. მშობელი თავადაც დაინტერესებულია ბავშვის მიღწევებით და აღმზრდელ-პედაგოგს ეკითხება ხოლმე: „რას აკეთებდა დღეს? როგორ მოიქცა?“

საბავშვო ბაღის საჭიროება

ელენეს ბაღში პოზიტიური გარემოს შესაქმნელად, იმისთვის, რომ ბავშვების „რთული ქცევა იყოს მინიმუმადე დაყვანილი და მართლა სასიამოვნო გარემო იყოს შექმნილი,“ საბავშვო ბაღის თანამშრომლების ინკლუზიური განათლების კუთხით განვითარება მიაჩნია მნიშვნელოვან საჭიროებად.



ქეთის ნარატივი

სამართალმცოდნეობის სპეციალობით კვლევის მონაწილემ განაცხადი გააკეთა აღმზრდელ-პედაგოგის ვაკანსიაზე 2016 წელს, გაიარა გამოკითხვა ბაღების გაერთიანების სააგენტოში და ამავე წელს დაიწყო მუშაობა ბაღში აღმზრდელად. ახალი დანწყებული ჰქონდა მუშაობა, როდესაც გაიარა ვორლდ ვიუენის ტრენინგები ინკლუზიურ განათლებაში.

შემთხვევა 1

მისი ჯგუფის წინა ნაკადში იყო გოგონა, მარი. მარის დედამ გადაწყვიტა, სკოლაში არ მიეყვანა იმ წელს და კიდევ ერთი წელი მოეცადა. შედეგად ეს ბავშვი შეიყვანეს მის 5 წლიან ბავშვთა ჯგუფში 2019-2020 წელს. შემოსვლის დღიდანვე ქეთიმ იცოდა მარის დიაგნოზი და ინდივიდუალურ გეგმას წერდა. ამ ბავშვს უჭირდა მეტყველება, სიარული, იქცეოდა. ძალიან უჭირდა ბავშვებთან კონტაქტი; იჯდა თავისთვის, ერთ სკამს ამოიჩემებდა. ქეთიმ გადაწყვიტა, ემოქმედა და მარი ყველგან მის გვერდით ყოფილიყო, მაგალითად, დილის ვარჯიშზე, დილის წრეზე, და ისვამდე ბავშვს გვერდით. თავად ტიპური განვითარების ბავშვებს გაუცხოება ჰქონდათ და ურთიერთობას ერიდებოდნენ მარისთან, რომელსაც მეტყველებისა და სიარულის პრობლემა ჰქონდა. ერთი წლის განმავლობაში ქეთიმ იმუშავა/იზრუნა, შეეგუებინა ბავშვები ერთმანეთს, ერთად ყოფილიყვნენ აქტივობებში, ერთ მაგიდასთან მსხდარიყვნენ დილის წრეზე, ან დილის ვარჯიშის ან სადილის დროს. იყო შემთხვევები, როცა ბავშვებს ეცინებოდათ მარის მეტყველებაზე. ქეთი უხსნიდა, რომ მარი მათი მეგობარი იყო, რომ ერთად უნდა ევლოთ სკოლაში და მეგობრები ყოფილიყვნენ. საუბრების შედეგად ბავშვები, პირიქით, ყურადღებიანები გახდნენ მარის მიმართ, შემდგომ ეძახდნენ მას, მაგიდასთან დამჯდარიყო.

ქეთიმ ასწავლა მარის თვლა 5-მდე, მასთან ერთად თამაშობდა და მის გვერდით იჯდა. დილის წრის დროს აღმზრდელ-პედაგოგი აქტიურად იყენებდა თემასთან დაკავშირებულ სურათის აღწერას, ასევე ფუმფულა სათამაშოს, რომელიც ამ ბავშვის საყვარელ სათამაშოს წარმოადგენდა და ილუსტრირებულ წიგნებს: „წითელქუდა“ და „კომბლე.“ ილუსტრირებული წიგნების გამოყენებისას ქეთი ეკითხებოდა მარის პერსონაჟის შესახებ. მაგალითად, მგლის შესახებ: სად არის თვალი? სად არის ცხვირი? ყურები სად არის? კბილები სად არის? და მარი აჩვენებდა წიგნში. მისთვის ეს მასალა ნაცნობი იყო, რადგან ის გადმოვიდა 5-6 წლიანი ჯგუფიდან. მას უკვე ნასწავლი ჰქონდა ეს, მაგრამ სსმ ბავშვს უჭირდა მეტყველება. როგორც შემდგომ გაირკვა,

მარის ჰქონდა მგლის ხახა, რის გამოც უჭირდა მეტყველება. მასთან ასევე მუშაობდა ფსიქოლოგი, ლოგოპედი და სპეც. პედაგოგი, რომელიც სახლშიც სტუმრობდა და ბაღშიც მიდიოდა. ქეთის ინფორმაციით მარი ამჟამად სკოლაშია და კვლავ სპეც პედაგოგი ეხმარება.

სპეც. პედაგოგი ამჯობინებდა მარტო მუშაობას. თავდაპირველად, როცა ქეთის სურდა, დასწრებოდა მის მეცადინეობას, სპეც პედაგოგმა სთხოვა, მარტო წაეყვანა მეცადინეობა. მოულოდნელად მარი ატირდა უცხო ადამიანის დანახვაზე, დაიწყო წიოკი და ტირილი. ქეთი შევიდა ოთახში, ბავშვი მიეკრა, შემდეგ სამივე დაჯდა ხალიჩაზე. მარი როცა დაწყნარდა, აღმზრდელ-პედაგოგი გამოვიდა ოთახიდან.

მარის უყვარდა ასევე ძერწვა, მაგალითად, აღდგომის თემაზე კვერცხები გაამზადეს. იგი ძალიან კარგად მონაწილეობდა ასეთ აქტივობებში, ნვრილ მოტორიკას იყენებდა ძალიან კარგად, თუმცა ფანქრის გამოყენება უჭირდა, კონტურებზე გადადიოდა. ბაღში აღმზრდელ-პედაგოგს ჰქონდა გასაფერადებელი დანართები/ მასალა, თუმცა ბავშვი წონასწორობას ვერ იცავდა, უჭირდა მსხვილი მოტორიკა, ხატვა. პერიოდულად ბავშვს ემართებოდა ტანტრუმი, წამოხტებოდა, დახტოდა, სირბილი უნდოდა. ქეთიც ბავშვებთან ერთად აპყვებოდნენ, რომ რამენაირად დაწყნარებულყო. მარი მშვიდდებოდა და ისევ აგრძელებდა თავის სამუშაოს. ბავშვს მუსიკა არ უყვარდა, პირიქით - აღიზიანებდა, იყო პერიოდი, როცა დაჯდებოდა სკამზე და სიამოვნებდა, მაგრამ უფრო ხშირად ღიზიანდებოდა და მაშინ ეზოში გაჰყავდა აღმზრდელის თანაშემწეს, რადგან მას ეზო ძალიან უყვარდა და მშვიდდებოდა.

მარი ბაღში ყოფნის ბოლო პერიოდში ურთიერთობდა ბავშვებთან. ქეთიმ ითამაშა მნიშვნელოვანი როლი, რათა სხვა ბავშვებს გაეთავისებინათ ეს საკითხი. იგი უხსნიდა, რომ ყველანი ერთნი არიან და არ შეიძლება მისი გარიყვა. მარის აღარ ჰქონდა აგრესია ბოლო პერიოდში. სპორტულ აქტივობებს რაც შეეხება, იგი არ იღებდა მონაწილეობას ასეთ აქტივობებში. ქეთი ფიქრობდა, რომ ერთ-ერთი მიზეზი იყო ჯგუფის შეცვლა.

მისთვის ჯგუფი თავდაპირველად იყო უცხო, მასწავლებელიც იყო უცხო. გარკვეული პერიოდის შემდეგ, მარი შეეჩვია ბავშვებს და მოძრავ თამაშებშიც ჩაერთო. ქეთი ცდილობდა, ჩაერთო იგი ყველა აქტივობაში, რასაც ბავშვი თავისებურად აკეთებდა. ასეთი აქტივობები იყო „კატა-თავგაობას“ თამაში დარბაზში, ასევე სკამების განთავსება დარბაზში და ვინ პირველი დაჯდებოდა სკამზე. ასეთი აქტივობების საშუალებით იგი შედიოდა კომუნიკაციაში სხვა ბავშვებთან. მარი თავდაპირველად ხელჩაკიდებული დაჰყავდა აღმზრდელ-პედაგოგს, რომ არ ნაქცეულიყო, შეიძლება ფანქარი გდებულებოდა და ფეხი წამოეკრა. დილის ვარჯიშზეც ხელს ჰკიდებდა აღმზრდელი, მაგალითად, თოკის განწვევისას, გვერდით ედგა და ერთად ეჭიდებოდნენ. თუ სურვილი არ ჰქონდა ბავშვს ჩართულიყო აქტივობაში, მაშინ აღმზრდელის სკამთან იჯდა და არ ადგებოდა, მარი ეტყოდა ქეთის, რომ არ უნდოდა აქტივობაში მონაწილეობა და მაშინ ის თანაშემწეს მიუჩინდა. ქეთი მარის თავისუფლად ყოფნის საშუალებასაც აძლევდა, თუმცა ამავე დროს აკვირდებოდა.

მარის კუჭის პრობლემა ჰქონდა და უნებლიე ფალარათიც ემართებოდა, თავიდან პამპერსი ეცვა, შემდეგ ქეთიმ აუხსნა, რომ უკვე დიდი იყო და შეეძლო თქმა საჭიროების შესახებ, რომ სასირცხვილო არაფერი იყო. ყოფილა შემთხვევა, როცა აღმზრდელს გამოუცვლია ტანისამოსი, რადგან მშობელი გამოსაცვლელს ტოვებდა. მარის ხელების დასაბანად აღმზრდელ-პედაგოგს თანაშემწეც ენაცვლებოდა. ასე ისწავლა მარიმ ხელების დაბანა საუზმის და სადილის წინ. ხელების დაბანის სწავლება ჩვენებით დაიწყო ქეთიმ. აჩვენებდა საპნის ნაჭერს, როგორ იბანდა და შემდეგ აძლევდა საპნის ნაჭერს და ეუბნებოდა „ახლა შენ გააკეთე“. ტანისამოსის სახელოები და მჯეები შეიძლება დასველებოდა, გადაუკეცავდა ქეთი. ასევე მარიმ ისწავლა რიგში დგომა, თუმცა უფროსების გარეშე არ შედიოდა სააბაზანოში, რომ ფეხი არ გასცურებოდა სველ იატაკზე. მარის კოვზის ჭერა, ფინჯნის ჭერაც ასწავლა ქეთიმ. თავიდან წყალსაც ვერ სვამდა, შემდეგ ცოტ-ცოტა წყალს უსხამდა და ეუბნებოდა: „ახლა შენ თვითონ დაიჭირე.“

როცა მარი განერვიულდებოდა და აღზნებული იყო, ქეთის ცალკე გაჰყავდა იგი და სხდებოდნენ, საყვარელი სათამაშოს ან აქტივობის საშუალებით ყურადღებას გადაატანინებდა. ასევე ქეთის ხელში აჰყავდა ხოლმე ბავშვი და კალთაში ისვამდე, ეფერებოდა. მარის უყვარდა სითბო და მოფერება და, ჩანს, მიეჩვია ქეთის, ხშირად სურდა მის გვერდით ყოფნა, თუ ვერ ხედავდა, იწყებდა ტირილს, მოკითხვას და ეძახდა მას. ქეთი ხელს ჰკიდებდა და ხელჩაკიდებულები სხვა ბავშვებთან მიდიოდნენ. ყოფილა შემთხვევა, რომ მარი კაბაზე ან შარვალზე ჰკიდებდა ხელს, თუ ქეთის ხელი დაკავებული ჰქონდა.

თავდაპირველად როცა მშობელი ტოვებდა ბავშვს ბაღში, მარი განიცდიდა და ნერვიულობდა. დედა უცვლიდა ფეხსაცმელს, ბავშვი ტიროდა და მისდევდა დედას. მაგრამ ქეთი ეფერებოდა, ამშვიდებდა, კოცნიდა და შეაჩვია ბავშვი იმას, რომ უკვე თვითონ აცმევდა ჩუსტებს და დაჰყავდა ხელჩაკიდული. მარის საფეთქლებთან უყვარდა მოფერება. ასევე საყვარელი ფუმფულა სათამაშო მოჰქონდა: „ძროხა - „ჩემი მუ“, - ასე ეძახდა და მასთან ერთად იძინებდა. ასე შეეგუა მარი ქეთის.

ქეთის ძალიან კარგი ურთიერთობა ჰქონდა მშობელთან; აცნობდა ყოველდღე შვილის საქციელს, მშობელს შეეძლო დასწრებოდა აქტივობებს და ზოგჯერ ჩუმად უყურებდა ბავშვის ქცევას. ყოფილა შემთხვევა, როცა მშობელი ადრე მისულა ბავშვის სანახავად. მარის ტანტრუმი დილის საათებში ემართებოდა, მშობელთან განშორების პერიოდში. ქეთიმ იცოდა, რომ ეს პრობლემა იყო გენეტიკური, რადგან ბავშვის დედასაც უჭირდა მეტყველება. ბაღში იყო დადებითი გარემო მშობლისა და აღსაზრდელის მიმართ. ქეთი ხშირად ეკითხებოდა მარის: „რა გინდა ხვალ, რა მოგიტანო?“ და ცდილობდა მეორე დღეს მიეტანა ის სათამაშო ან რესურსი. მარისთან მუშაობის პერიოდში აღმზრდელ-პედაგოგმა ორჯერ გაიარა ტრენინგი, საკითხთან შეხებით, გაიგო როგორ უნდა მოქცეულიყო ასეთ ბავშვებთან.

ქეთი კმაყოფილი იყო თავისი შრომით: მოკლე დროში შეისწავლა ბავშვებთან ურთიერთობა, როგორ უნდა მოქცეულიყო პირსაბნთან, საუზმეზე, სადილზე, დაეხმარა მოსმენის,

კითხვა-პასუხის უნარის განვითარებაში და შეაჩვია უფროსებთან ურთიერთობას. ერთი წლის განმავლობაში მარი გაიზარდა და ქეთის მცდელობამაც ხელი შეუწყო.

ქეთის შეხედულებები

პროფესიული განვითარება/ინტერესი/თვითშეფასება

ქეთის ნარატივიდან ვიგებთ, რომ მან დაამთავრა განსხვავებული სპეციალობა და ბაღში დანყებისას არ ჰქონდა პროფესიის შესაბამისი განათლება:

„უნარები გამოვიმუშავე, ორჯერ მქონდა ტრენინგი, იმდენი არ ვიცოდი და ამ შეხებასთან ერთად ყველაფერი ნელ-ნელ გავიგე და გაუფე.“

მარისთან მუშაობისას აინტერესებდა სპეც. პედაგოგის მიდგომები კონკრეტულ შემთხვევაში.

თუმცა გაიარა ორი ტრენინგ-კურსი, მაგრამ მიიჩნევს რომ ეს საკმარისი არაა:

„თუ კიდევ იქნება ტრენინგები გავივლი, ჩვენთვის ვინც აი ეხლა, ორი და სამი ტრენინგი არაფერია ჩვენთვის.“

იგი ორიენტირებულია პროფესიულ თვითგანვითარებაზე, როდესაც აქვს თავისუფალი დრო, ცდილობს წაიკითხოს ან მოძებნოს საინტერესო მასალა აღსაზრდელებისთვის.

ქეთის პროფესიული თვითშეფასება და კმაყოფილება საკმაოდ მაღალია მოცემულ შემთხვევაში სსმ ბავშვთან მიღწეული შედეგით და იგი პირდაპირ პოზიტიურად აფასებს მის მიერ გაწეულ სამუშაოს სსმ ბავშვის მიმართ: „რა ვიცი ჩემი თავის კმაყოფილი ვარ.“ იგი აღნიშნავს, რომ მაქსიმუმი გააკეთა, „რაც შემიძლო“ და ხაზს უსვამს, რომ ეს მისი დამსახურებაა და მშობლის მისადმი შეფასებასაც აღნიშნავს.

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ ღირებულებების დანერგვა

რაც შეეხება ქეთის მონათხრობში პროფესიული კომპეტენციის წარმოჩენას, ერთ შემთხვევაში ჩანს, რომ იგი ვერ ასხვა-

ვებს, რომელია ნატიფი ან მსხვილი მოტორიკა: „...ძერწვა უყვარდა... წვრილ მოტორიკასაც იყენებდა ძალიან კარგად, ფანქარი უჭირდა, კონტურებზე გადადიოდა ხოლმე, წონასწორობას ვერ იცავდა, უჭირდა... მსხვილი მოტორიკა ხატვის.“ ცხადია, რომ აღმზრდელ-პედაგოგს არ აქვს გააზრებული ნატიფი მოტორიკის უნარები, როგორცაა: მაკრატილით ჭრა, ცალკეული ნაწილების აღება, ხატავა ფანქრით/ფუნჯით.

უნდა აღინიშნოს, რომ ქეთიმ რამდენჯერმე არასწორი ფორმით გამოიყენა ტერმინი (ტანტუმი- ტანტრუმის ნაცვლად), რაც მონიშნავს, რომ მან ბოლომდე არ იცის ეს ტერმინი. ინტერვიუს მსვლელობისას იგი ზუსტად არ ასახელებს მარის დიაგნოზს, მაგრამ იძლევა მისი დარღვევების და რთული ქცევის აღწერილობას და ამბობს, რომ ადგენდა ინდივიდუალურ გეგმას.

ქეთი მიჰყვება დღის განრიგს და ჩანს, რომ ჯგუფთანაც კარგად მუშაობს ჩამოყალიბებული რუტინით, სპორტული თამაშობებით, დილით ვარჯიშითა და თემატური სწავლებით: მაგალითად, სააღდგომო კვერცხების გამოძერწვა, დილის წრეზე სურათის აღწერა.

ქეთი ცდილობს მარის წინასასკოლო უნარების განვითარებას, მაგალითად, იგი კმაყოფილებით აცხადებს, რომ „ბოლოს ხუთამდე თვლაც ვასწავლე.“

ქეთიმ თავიდანვე შეამჩნია, რომ ტიპური განვითარების ბავშვებს უჭირდათ მარის ქცევებთან შეგუება „ზოგს უჭირდა იგეთ ბავშვთან შეგუება თავისუფლად რომ ვერ დადიოდა.“ თავად მარისაც უჭირდა სხვა ბავშვებთან კონტაქტი. ქეთი ცდილობს ჯგუფში ბავშვებისთვის სწორი ღირებულებების ჩანერგვას საუბრებით: „მე ვუხსნიდი, რომ ყველა ერთნი ვართ.“ მისი დაკვირვებით ტიპური განვითარების ბავშვებს ჰქონდათ მისი მიმღებლობის პრობლემა. ქეთი ცდილობს აუხსნას ბავშვებს, რომ მეგობრები უნდა ყოფილიყვნენ, ბაღს რომ დაამთავრებდნენ და სკოლაშიც ერთად ივლიდნენ. იგი ცდილობს ადამიანური ღირებულებების - ტოლერანტობის და კეთილგანწყობის ჩანერგვას სხვა ბავშვებში, რომლებიც შეეჩვივნენ საბოლოოდ და თბილი ურთიერთობა ჩამოყალიბდა მათ შორის: „მერე უკვე პირიქით,

აბა მოდი ჩვენთან დაჯექი, ხან ერთი მაგიდიდან ეძახდნენ, ხან მეორე მაგიდიდან, რომ დამჯდარიყო და სითბოს და სიხარულს გამოხატავდნენ“.

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

ქეთი აკვირდება მარის და ახდენს მისი ძლიერი მხარეების („ძერწვა უყვარდა“,) და სუსტი მხარეების იდენტიფიცირებას („მეტყველება უჭირდა, ვერ ლაპარაკობდა“, „მუსიკა არ უყვარდა, აღიზიანებდა“); ცდილობს, იპოვოს კავშირი რთულ ქცევასა და მის გამომწვევ მიზეზებთან „თავიდან მშობელი ტოვებდა, ძალიან ნერვიულობდა“, „ატირდა ძალიან უცხო, რომ დაინახა.“ ქეთი არ ახსენებს, სიტყვა ტრანზიციას (ერთი ეტაპიდან/მოქმედებიდან მეორეზე გადასვლა), მაგრამ ხსნის, რომ ერთ-ერთი მიზეზი, რის გამოც მარი განიცდის არის ის, რომ იგი სხვა ჯგუფიდან გადმოვიდა და მისთვის ახალი ჯგუფი უცხო გარემოა და უცხო აღმზრდელთან ყოფნა სტრესს წარმოადგენს.

ქეთი ახსენებს ინტერვიუში, რომ ბავშვს აქვს შიშის გრძნობაც და აღწერს მარის შფოთვის შემდეგი ფაქტორების მიმართ: ხმამალალი მუსიკა, ახალი სიტუაციები, სოციალიზაცია, აღმზრდელთან განშორება, უცხო ადამიანები.

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგია

ქეთი მარის მიმართ ერთ-ერთ მნიშვნელოვან სტრატეგიას მიმართავს, ეს არის ემოციური და ფიზიკური მხარდაჭერა/ ჩახუტება. ჩანს, რომ ბევრ დროს უთმობს და სულ ცდილობს ბავშვი მის გვერდით იყოს, რაც თავისთავად იწვევს მარის მიჯაჭულობას ქეთის მიმართ „თუ ხელი დაკავებული მქონდა, კაბაზე ან შარვალზე მყავდა ჩაკიდებული.“ დასამშვიდებლად ქეთის ბავშვი ცალკე გამოყავს: „რომ განერვიულდებოდა ალგზნებული იყო, ცალკე დავსხდებოდი, რაც უყვარდა სათამაშო, იმაზე გადამქონდა ყურადღება.“

ქეთი მარის ყველა აქტივობაში რთავს და მის გვერდით იმყოფებოდა მხარდაჭერისთვის „ხან თოკის განევა იყო ხოლმე, გვერდზე ვედექი მოდი აბა დავეჭიდოთ“. იყენებს პირდაპირი

სწავლების სტრატეგიას, მოდელირებას, კითხვების დასმას, და შექებას. ქეთი თანმიმდევრული, განმეორებითი ქცევას (ხელის დაბანას) ასწავლის მარის. საბოლოოდ, მის მონათხრობში ჩანს რუტინული ქცევის ათვისება, შენარჩუნება, გენერალიზება, ადაპტაცია: „ვასწავლე ბავშვებთან ურთიერთობა, ვასწავლე სველ ნერტილში როგორ უნდა მოქცეულიყო, საუზმე, სადილზე როგორ უნდა მოქცეულიყო, რაც შემეძლო, ჩემით, მოსმენა, მოსმენის უნარი არ ჰქონდა რომ ვკითხულობდი, კითხვა-პასუხის რეჟიმი რომ იყო“.

„ჩვენი დახმარებით გამოიმუშავა ხელის დაბანა, ვეტყვოდი სადილი გვაქვს, საუზმე გვაქვს, ხელები დავიბანოთ, დადგებოდა ხოლმე, შენ უჩემოდ არ შეხვიდე, ფეხი არ გასცურებოდა, იქ სველ იატაკზე, შევდევდი ხოლმე. ჯერ ჩვენ ვბანდით, მერე მეო, გამოიმუშავა მერე.“

ქეთის ასევე საინტერესო სტრატეგია აქვს იმ შემთხვევაში, როდესაც მარის ჰქონდა ტანტრუმი და „დახტოდა“, სხვა ბავშვებს რომ არ შეშინებოდათ, შიშს უქარწყლებს, სხვა ბავშვებთან ერთად აპყვება, რაც ერთგვარი მხარდაჭერაა. ასევე იგი მიმართავს რთული ქცევის პრევენციას მარის ეზოში ჩაყვანით.

სსმ ბავშვის მიერ რესურსების გამოყენება

ქეთი კარგად იყენებს სხვადასხვა რესურსებს მარის მხარდაჭერისთვის: ილუსტრირებულ ნიგნებს, სასურველ ნივთს (ფუმფულა სათამაშოს), ვიზუალურ დამხმარე მასალას, ძერწვას, ხატვას, ფიზიკურ აქტივობებს, ცეკვას, მხიარულ შეჯიბრებას სსმ ბავშვის მხარდაჭერისთვის.

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

ქეთი მარის განვითარების დინამიკას 1-წლიან პერიოდში აღწერს. თავდაპირველად იხსენებს, რა არ შეეძლო ბავშვს და შემდეგ ადარებს, რა აითვისა და ისწავლა დროის მონაკვეთის დასასრულს აღსაზრდელმა: „ბოლო დროს შედიოდა კომუნიკაციაში ბავშვებთან,“ „ბოლო პერიოდი კარგი ჰქონდა“ „ბოლომდე ვერ ეჭირა ფანქარი“.

თუმცა ცვლილებებზე საუბრისას ხშირად იყენებს სიტყვას „ნელა-ნელა“, რაც გულისხმობს, რომ გარკვეული მცდელობების და გამეორების შემდეგ მარის განუვითარდა უნარი ან ქცევა: „შემეგუა მე ნელ-ნელა“, „ესე ნელ-ნელა გავლიეთ თამაშ-თამაშით,“ „ნელ-ნელა უკვე აღარ ჰქონდა შიშები.“

საინტერესოა ქეთის მიერ აღწერილი მარის ქცევის ცვლილება დროის მონაკვეთში, რომელიც თამაშის დროს ტიპურ განვითარების ბავშვის ქცევის ნ-საფეხურიან მოდელიდან (თავისუფალი ქცევა - მაყურებლის ქცევა - განმარტოებულად და დამოუკიდებლად თამაში - პარალელური აქტივობა - სოციაციური თამაში - თანამშრომლობითი თამაში; ბიტი, 2021) 3 საფეხურს გამოკვეთს „იჯდა თავისთვის ეს ბავშვი ერთ სკამს ამოიჩემებდა და იჯდა იქ,“ (თავისუფალი) „იჯდა თავისთვის დამოუკიდებლად თამაშობდა,“ (განმარტოებულად თამაში) „სხვათაშორის ძერწვა უყვარდა, რამეს რომ ვაკეთებდით აღდგომის თემაზე კვერცხები გავაკეთეთ ათასი რამე ძალიან კარგად იღებდა მონაწილეობას... ადგებოდა, ხან სირბილი უნდოდა, მერე ისევ დაჯდებოდა ხოლმე გააგრძელებდა თავის სამუშაოს. მერე ისევ დაჯდებოდა ხოლმე გააგრძელებდა თავის სამუშაოს,“ (პარალელურად მოთამაშე).

ინტერვიუში ქეთი სცდება აღნიშნული დროის მონაკვეთს და აღწერს მარის ამჟამინდელ მდოგმარეობას. თუმცა ამას, შესაძლებელია, აკეთებს იმიტომ, რომ დაადასტუროს ის ფაქტი, რომ მარის მდგომარეობა არ გაუმჯობესდა დიდად სკოლაში მისვლის შემდეგ „უჭირსო წერა, მეტყველებაც ისევ ისეო.“

თანამშრომლობა კოლეგებთან

ქეთი ძალიან კარგად თანამშრომლობს მის თანაშემწესთან ჯგუფებთან მუშობაში და აქტივობების ორგანიზებისთვის. მას გააზრებული აქვს, რომ სხვა სპეციალისტებიც მუშაობენ მარისთან: „ფსიქოლოგებიც და ლოგოპედიც ჰყავდათ ჩართული, სპეც მასწავლებელი.“ ერთ შემთხვევაში მას სურს სპეც.პედაგოგის მეცდანიეობაზე დასწრება, თუმცა უარი მიიღო მისგან „მაგრამ ამ გოგომ მითხრა რომ მარტო ვიქნები“ და ჩანს, რომ მეტად თანამშრომლობა არ შემდგარა.

მშობელთან/აღმზრდელთან ურთიერთობა

ქეთის თქმით, მშობელთან ძალიან კარგი ურთიერთობა ჰქონდა და მაქსიმალურად ახერხებდა მასთან თანამშრომლობით ურთიერთობას: შემოჰყავდა ჯგუფში, ასწრებდა აქტივობებს, ან ჩუმად აძლევდა საშუალებას დაკვირვება მოეხდინა საკუთარ შვილზე. ქეთი გარკვეულ შეხსენებებსაც აძლევს მშობელს: „დედამისს ვაფრთხილებდით, რომ მოეტანა ერთი-ორი ხელი გამოსაცვლელი.“ მშობლის მადლიერება, რომელიც ბევრჯერ გამოუხატავს მასთან და მის კოლეგებთან მისთვის მნიშვნელოვანია, თუმცა ქეთი ხსნის, რომ თავად მშობელსაც ჰქონდა მეტყველების მსგავსი დარღვევა, და ხედავდა კავშირს სსმ ბავშვის მდგომარეობასა და მშობლის მდგომარეობას შორის.

საბავშვო ბაღის საჭიროება

ქეთის აზრით, ბაღში არ არის საკმარისი რესურსები, რესურსების ოთახი და სპეც. პედაგოგი. რესურსების ნაკლებობის გამო „ბევრჯერ სახლიდანაც წამიღია რესურსი.“



რუსუდანის ნარატივი

რუსუდანს, რომელსაც არასრული უმაღლესი განათლება აქვს, 2009 წელს შესთავაზეს სამუშაო ადგილი საბავშვო ბაღში, იგი არ იყო პროფესიით ბაგა-ბაღის აღმზრდელ-პედაგოგი, ამავდროულად, მან დაიწყო მუშაობა ვოლდ ვიუენის სამხარეო განვითარების ცენტრში. მას გავლილი აქვს რამდენიმე ტრენინგი ინკლუზიურ განათლებაში და სურს, თავისი ცოდნა გამოიყენოს ბავშვებთან ურთიერთობაში. მისი აზრით, მუდმივად ახლის ძიებაშია და მიმართავს თვითგანვითარებას.

შემაჯავებელი 1

მის ჯგუფში ოთხი წლის წინ მოიყვანეს თაზო. დედამ ოჯახური პირობების გამო ვერ მიიყვანა ბავშვი სკოლაში. 6 წლის ბიჭზე მზრუნველობა ითავა ბებია და ბავშვი შეიყვანეს სა-

ბავშო ბალის 5 წლიანების ჯგუფში. რუსუდანმა იცოდა თავოს მდგომარეობა. მას ძალიან უჭირდა კონტაქტი აღმზრდელ-პედაგოგთან, თანატოლებთან, რაც გამოიხატებოდა მათ ცემაში და სათამაშოების დამტყვევებაში; ხშირად გორავდა ძირს. რუსუდანმა გადაწყვიტა გარკვეული ღონისძიებები გაეტარებინა, სიყვარულით მოპყრობოდა.. მან მიიღო გადაწყვეტილება, ხშირად ყოფილიყო მის გვერდით, თავდაპირველად თვითონ უჯდებოდა სათამაშოდ, შემდეგ აჩვენებდა ბავშვებთან კონტაქტს, თავოს არ მოსწონდა ბევრ ბავშვთან ურთიერთობა. რუსუდანმა ესეც შეამჩნია და გადაწყვიტა ესწავლებინა თამაში 2-3 ბავშვიან ჯგუფში. ტიპური განვითარების ბავშვებს უჭირდათ მასთან შეგუება, მათგანაც წამოვიდა აგრესია თავოს მიმართ. რუსუდანი სხვა ბავშვებს უხსნიდა, რომ ეს ბიჭუნაც კარგი ბავშვი იყო, უბრალოდ, გარკვეული პრობლემების გამო არ ჰქონდა კარგი ქცევის უნარი. მათ გადაწყვიტეს ერთად ესწავლებინათ კარგი ქცევები ამ ბავშვისათვის. რუსუდანის აზრით, თაზო ძალადობის მსხვერპლი იყო, ხოლო თბილმა დამოკიდებულებამ ის სულ სხვა ბავშვად აქცია. მან დაიწყო ლექსების სწავლა, სიმღერა, ძალიან შეუყვარდა ძერწვა. აღმზრდელმა-პედაგოგმა მას ეტაპობრივად შეასწავლა თვლა 10 -მდე (პირველ ეტაპზე 5-მდე, მეორეზე - 10-მდე), შეასწავლა ფერები, აქტიურად ჩართო ბავშვი ეზოს თამაშებში. თაზო ეზოში აგროვებდა ფოთლებს, რუსუდანი ასახელებინებდა მათ ფერებს, აგრეთვე აგროვებდა ნაბლს, რომლისგანაც აკეთებდნენ სოკოებს და ა.შ. აღმზრდელი პედაგოგი ცდილობდა მაქსიმალურად ჩაერთო თაზო ყველა აქტივობაში. თუ თავდაპირველად თაზოს საყვარელი სათამაშო, მხოლოდ თოფი იყო და სიკვდილზე ლაპარაკობდა, რამდენიმე თვის შემდეგ მან დაიწყო თამაში სხვა სათამაშოებითაც. რუსუდანი იხსენებს, რომ ხშირად ამზადებდა თვითონ ბავშვებისთვის სათამაშოებს - ხელის (თითების) თოჯინებს, რაც ეხმარებოდა თაზოს კომუნიკაციაში როლური თამაშებისთვის. ამ პროცესში რთავდა ყველას, ასწავლიდა თანასწორუფლებიანობას თხოვნა-გაზიარების მეთოდით, თავაზიანი სიტყვების გამოყენებით; ხშირად ამზადებდნენ სათამაშოებს ბავშვის ინტერესებიდან გა-

მომდინარე. ბავშვს რუსუდანმა შეაყვარა ხატვა, მოგვიანებით თაზო რუსუდანს უხსნიდა ნახატების შინაარსს, რას ნიშნავდა თითოეული ნახატი. მათ შორის ისეთი თბილი ურთიერთობა ჩამოყალიბდა, რომ ბავშვი ხშირად მიდიოდა რუსუდანთან და ეხუტებოდა მას, გამოხატავდა თავის ემოციას მის მიმართ.

რამდენიმე თვეში დაიწყო ვარჯიში ტიპური განვითარების ბავშვებთან ერთად. თაზოს არ უყვარდა ხელების დაბანა, თავდაპირველად ხელების დაბანის ნაცვლად წუნავდა ყველას და ყველაფერს, თუმცა გარკვეული აქტივობების განხორციელების შემდეგ, იგი მიეჩვია ამ პროცესს, მან ისწავლა რიგში დგომა. რამდენიმე თვის შემდეგ თუ ცუდად მოიქცეოდა, ამას თვითონვე გრძნობდა, მიდიოდა რუსუდანთან და ეუბნებოდა: ეს ხომ ცუდი ქცევაა, ეხლა ბოდიში უნდა მოვიხადო, ან ვიკითხო შეიძლება ამის აღება?

რუსუდანს ხშირი კომუნიკაცია ჰქონდა ბებიასთან, ისინი ერთმანეთის აზრს ითვალისწინებდნენ. ასევე აღმზრდელ-პედაგოგს ხშირი კომუნიკაცია ჰქონდა სპეც. პედაგოგთან, ითვალისწინებდა მის რჩევებს, გარდა ამისა, რუსუდანი ხშირად თვითონ იძიებდა მისთვის საჭირო ინფორმაციას. რუსუდანი ყვება ინტერვიუში, რომ მუდმივადაა ჩართული სიახლეების მოძიებაში, გადის ტრენინგებს და აქვს სურვილი, უფრო მეტად იყოს ჩართული ამ ტიპის აქტივობებში. ის თავისი მუშაობით კმაყოფილია, რადგან მიიჩნევდნენ, რომ თაზოსგან არაფერი გამოვიდოდა, თავისი აგრესიული ქცევების გამო, მაგრამ აღმზრდელ-მა-პედაგოგმა შეძლო ამ ბავშვის უნარების განვითარება. რუსუდანი მიიჩნევს, რომ ეს მან შეძლო 2 მიგნების საშუალებით: სიყვარულით და ნებისყოფით.

შემაჯავებ 2

რამდენიმე წლის წინ რუსუდანთან ჯგუფში მოხვდა თაკო, რომლის მშობელი არ აღიარებდა ბავშვის პრობლემებს. ბავშვს არ ჰქონდა გონებრივი ჩამორჩენა, მაგრამ ჰქონდა მეტყველების დარღვევა; უჭირდა ბგერების წარმოთქმა ფიქრობდა, რომ ვერ იგებდნენ მის არასწორად წარმოთქმულ სიტყვებს და შემ-

დეგ ეს მდგომარეობა არასასურველ ქცევაში და ქცევითი აშლილობებში გამოიხატებოდა; თაკო ერთ ადგილას ვერ ჩერდებოდა, მოულოდნელად წამოხტებოდა და იწყებდა სიარულს ან სირბილს. რუსუდანმა დაარწმუნა მშობელი, რომ მის შვილს აუცილებლად სჭირდებოდა დახმარება. რუსუდანმა გაუწია ადვოკატირება და მულტიდისციპლინარულმა ჯგუფმა დაიწყო ამ ბავშვთან მუშაობა. მას ხშირი ურთიერთობა ჰქონდა მულტიდისციპლინური ჯგუფის წარმომადგენლებთან, ითვალისწინებდა მათ რჩევებს. გარკვეული პერიოდის გავლის შემდეგ თაკოს ქცევები მოუნესრიგდა. ეს ბავშვი ახლა სკოლაშია, რომელსაც ქცევითი აშლილობები კვლავ დაეწყო. რუსუდანის აზრით, სპეციალისტები ამჟამადაც მუშაობენ ამ ბავშვთან.

შემთხვევა 3

2019 წელს რუსუდანი აღნიშნავს, რომ მუშაობის პროცესში მას ჰქონდა კიდევ ერთი შემთხვევა, მან შალვას შეამჩნია, რომ მოულოდნელად შეანელა კომუნიკაცია, როგორც ბავშვებთან, აგრეთვე მასთან. მშობელმა სთხოვა დახმარება და რუსუდანმა ურჩია საკვირაო სკოლაში მიეყვანა, სადაც ნეიროფსიქოლოგები და სპეციალისტები შეძლებდნენ მასთან მუშაობას. აღმოჩნდა, რომ შალვას ძალიან ხშირად ეჭირა მობილური ტელეფონი. სწორედ ეს გახდა მისი ასეთი ქცევის მიზეზი. რუსუდანი დაუკავშირდა მშობელს და სთხოვა, რომ ხშირად არ მიეცათ ბავშვისათვის ტელეფონი. აღმზრდელი-პედაგოგს მიაჩნია, რომ მაინც უკეთესი იქნება, რომ აღმზრდელ-პედაგოგებთან ერთად ჯგუფში მუშაობდნენ სპეც. პედაგოგებიც.

რუსუდანის შეხედულებები

პროფესიული გზავინტერესი/თვითშეფასება

რუსუდანის პროფესიული საქმიანობა ითვლის 12 წელს. მისი ნარატივიდან ვიგებთ, რომ არასრული უმაღლესი განათლების შემდეგ, მან პროფესიული განათლება მიიღო კოლეჯში. პროფესიული საქმიანობა კი თავდაპირველად საბავშვო ბაღის აღმზრდელად დაიწყო. ეს გადაწყვეტილება მიიღო ბავშვების

დიდი სიყვარულით და იმ სურვილით, რომ საკუთარი შესაძლებლობების რეალიზება მოეხდინა: „მიუხედავად იმისა, რომ სპეციალობით პედაგოგი უნდა გავმხდარიყავი საბავშვო ბაღში, მუშაობაზე არ ვფიქრობდი, მაგრამ რადგან ძალიან მიყვარს ბავშვები მე დავთანხმდი, მინდოდა მომეხდინა ჩემი თავის რეალიზება“.

პროფესიული საქმიანობის სანყისი ეტაპიდანვე რუსუდანი ორიენტირებულია პროფესიულ განვითარებაზე, ამ მიზნით იგი იზიარებს გამოცდილი კოლეგის გამოცდილებას: „თავდაპირველად მეხმარებოდა ჩემი ახლობლის მასწავლებელი, რომელიც გამოცდილი პედაგოგი იყო. შესწავლის მიზნით მე მას ვუსმენდი, თვალყურს ვადევნებდი როგორ ექცეოდა ბავშვებს, როგორ უნდა მოვექცეულიყავი“.

როგორც თავად აღნიშნავს, პროფესიული უნარების განვითარებაში დიდად დაეხმარა სამხარეო განვითარების ცენტრში - ვოლდ - ვიჟენში - თემის მუშაკად მუშაობა და სხვადასხვა პროფესიული ტრენინგები. რუსუდანი ნათლად ხედავს შექმნილი ცოდნის გამოყენების საჭიროებას და კმაყოფილებას გამოთქვამს, რომ ბოლო პერიოდში აქტიურად დაიწყო სკოლამდელი განათლების განვითარებაზე ზრუნვა: „გავლილი მაქვს ბევრი ტრენინგი. მე მსურს შექმნილი ცოდნა გამოვიყენო ბავშვებთან მუშაობისას და მოხარული ვარ, რომ ხდება ხელშეწყობა სკოლამდელი განათლების.“

რაც შეეხება სსმ ბავშვებთან ურთიერთობას, რუსუდანი, მართალია, ყოველთვის ზრუნავს თვითგანვითარებაზე, „ვუკავშირდები კომპეტენტურ პირებს, ვკითხულობ, როგორ მოვიქცე ვეძებ მასალას ინტერნეტში,“ თუმცა, ამავრდოულად, ღირებულად მიიჩნევს ამ მიმართულებით ტრენინგებს და ცოდნის შექმნას.

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ ღირებულებების დანერგვა

რუსუდანის ინტერვიუდან ირკვევა, იგი ყოველთვის ცდილობს და ახერხებს ბავშვებთან, განსაკუთრებით კი, სსმ ბავშვებთან თბილად მოქცევას, სიყვარულით მოპყრობას და ამ ურთიერთობით აგვარებს რიგ პრობლემებს. რუსუდანის სტრა-

ტეგია, რომ თბილი ურთიერთობით ჩართოს თავო სხვადასხვა თამაშში - „ასე ვცდილობდი მის ჩართვას სხვადასხვა აქტივობებში“, ყოველთვის ამართლებს, რადგან „მე სიყვარული უკვე მქონდა მოპოვებული მისდამი თბილი დამოკიდებულებით“ - აღნიშნავს იგი.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ რუსუდანის საინტერესო სტრატეგიები აქვს შერჩეული ბავშვებისთვის რიგი უნარ-ჩვევების ჩამოსაყალიბებლად. ამის ნიმუშად გამოდგება თუნდაც ხელის დაბანის ჩვევების ჩამოყალიბება ბავშვებში, როდესაც მან მუყაოს ფირფიტა დაკიდა ტუალეტის კარზე, სადაც ერთ მხარეს დახატა გოგონა და მეორე მხარეს კი - ბიჭუნა. ყოველი ბავშვი, რომელიც სარგებლობდა ტუალეტით, შესვლა-გასვლისას შესაბამისად აბრუნებდა ამ აბრას და აუცილებლად იბანდა ხელს. „ამ აქტივობამაც გაამართლა“, - კმაყოფილებით აღნიშნავს რუსუდანი. ამგვარი მიდგომით რუსუდანმა უზრუნველყო ბავშვთა ჰიგიენასთან დაკავშირებული საკითხის მოგვარებაც.

ასეთივე საინტერესო და ხალისიანი აღმოჩნდა ბავშვებისათვის თასმების შეკვრის და რიგი უნარების ათვისების აქტივობაც, რომელსაც თავოც ასრულებდა სიამოვნებით: „კარდონზე გაუფყარე თასმები, ასე ვასწავლე ბავშვებს ფეხსაცმელზე თასმების შეკვრა, ელვისა და ლილების შეკვრა ტანსაცმელზე. აღნიშნულ აქტივობას ყველა ბავშვი დიდი მონდომებით ახორციელებდა, მათ შორის სსმ ბავშვი [თაკო].“

რუსუდანს არ აქვს სსმ ბავშვთან მუშაობის დიდი გამოცდილება: „ბევრი შემთხვევა არ მქონია სსმ ბავშვებთან მუშაობის.“ თუმცა, მიუხედავად თავდაპირველი ემოციური ნწყვის, რაც გამონვეული იყო მისი გამოუცდელობით, მან თავისი მცდელობით და პროფესიონალიზმით მაინც შეძლო ასეთი ბავშვთან ჯანსაღი ურთიერთობების ჩამოყალიბება. იგი მკაფიოდ აღწერს იმ განცდებს, რაც გამონვეული იყო სსმ ბავშვთან მუშაობის გამოუცდელობით და პროფესიული მოუზადებლობით: „სახლში რომ მივდიოდი ხშირად ვტიროდი ამ ბავშვის გამო“, „ემოცია იყო საშინელი, მქონდა ძალიან დიდი შიში, რა უნდა გამეკეთებინა არ ვიცოდი, მეორეს მხრივ იყო ძალიან დიდი სურვილი, რომ

ადამიანური ჩამედო ამ ბავშვში, სიმართლე გითხრათ არ ვიცოდი როგორ უნდა დამენყო ეს ყველაფერი“.

რუსუდანის პიროვნულ ღირსებასა და პროფესიულ მზაობაზე მეტყველებს ის ფაქტი, რომ, მან შეძლო ამ პრობლემის გამკლავება სიყვარულით და ნებისყოფით: „მართალია ხშირად შინაგანად ვბრაზდებოდი, მაგრამ ჩემს თავს არ ვაძლევდი გაბრაზების უფლებას აღმოვაჩინე 2 მიგნება: სიყვარული და ნებისყოფა.“

რუსუდანი სხვადასხვა აქტივობით ზრუნავს ბავშვების სასკოლო მზაობაზე, მათი ცოდნის და შესაბამისი უნარების ჩამოყალიბებაზე. ბავშვებს თამაშების გამოყენებით ასწავლის ფერებს, ფორმებს, სხვადასხვა ბუნებრივი რესურსების გამოყენებით უყალიბებს რაოდენობრივ წარმოდგენებს. „ბავშვები აგროვებდნენ ფოთლებს, მათ ვალაგებდით ფერების მიხედვით, ვითვლიდით“. უკეთ აღქმის მიზნით სხვადასხვა აქტივობებით აკავშირებს ფერებს და რაოდენობას, რაც ადვილად აღსაქმელი ხდება სსმ ბავშვისთვისაც.

გამორჩეულად უნდა აღინიშნოს რუსუდანის დამოკიდებულება ბავშვებთან და განსაკუთრებით სსმ ბავშვებთან. ის სიყვარულს უდებს საფუძვლად ყველა ქმედებას და ბავშვსაც ასწავლის ამ დამოკიდებულებას: „...გადავწყვიტე პირველ რიგში სიყვარულით დამენყო ურთიერთობა და ეს მესწავლებინა მისთვის.“

რუსუდანი ბევრს ცდილობს თაზოსთვის ესწავლებინა სხვა ბავშვებთან ურთიერთობები, წესები, საბავშვო ბალის რუტინა, რამაც თავისი დადებითი შედეგი გამოიღო: „ხელების დაბანის გარდა მან ისწავლა რიგში დგომა.“ თუ არასწორად მოიქცეოდა, შეკითხვით მიმართავდა: „ეხლა ბოდიში უნდა მოვიხადო? ან უნდა ვიკითხო შეიძლება ალება? თუ შეიძლება მათხოვეთ“.

ამავდროულად, რუსუდანი ზრუნავს, შეიცვალოს სხვა ბავშვების დამოკიდებულება თაზოს მიმართ, უხსნის და ასწავლის ურთიერთობებს: „მე დანარჩენ ბავშვებსაც ვუხსნიდი, მათთვის გასაგებ ენაზე, რომ ის კარგი ბავშვი იყო, თუმცა ჰქოდა პრობლემები და ამიტომ იქცეოდა ხანდახან ცუდად, ვცდილობდი ბავშვებსაც შეჰყვარებოდათ“.

ბავშვებს თამაშ-თამაშით ასწავლის ერთმანეთზე ზრუნვას: „თაზო დიდი სიამოვნებით ერთვებოდა ამ თამაშში“.

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

მიუხედავად აღმზრდელ-პედაგოგის გამოუცდელობის, რუსუდანმა თავიდანვე შეძლო სსმ ბავშვების იდენტიფიცირება, მათი ძლიერი მხარეების და საჭიროებების გამოვლენა, მათი ინტერესების დადგენა.

ერთ შემთხვევაში იგი აღწერს მკაფიოდ გამოხატულ ქმედებებს „ბავშვს უჭირდა მეტყველება და გამოირჩეოდა აგრესიული ქცევით,“ „...სცემდა ყველა ბავშვს, ურტყამდა ფეხს, ხობავდა იატაკზე, ამტვრევდა სათამაშოებს, სხვებსაც უტეხავდა სათამაშოს, თვითონ მეც მირტყავდა ხელს, ფეხს...“ „...მას ბევრ ბავშვთან თამაშიც არ მოსწონდა“, ხოლო მეორე შემთხვევაში, მიუხედავად იმისა, რომ მშობელი არ აღიარებს, რუსუდანმა თავად აღმოაჩინა ბავშვის მრავლობითი გამოწვევები: „ჰქონდა მეტყველების დარღვევა და აგრეთვე ქცევითი აშლილობები, ანუ როდესაც მთელი ჯგუფი იჯდა, ის მოულოდნელად იწყებდა სიარულს, სირბილს, ერთ ადგილზე ვერ ჩერდებოდა“.

რუსუდანი სისტემატურად აკვირდება თაზოს, ცდილობს, უფრო უკეთ შეისწავლოს მისი ბუნება, ძლიერი მხარეები, საჭიროებები, დაადგინოს პრობლემური, არსასურველი ქცევის მიზეზები. „პირველ ეტაპზე მინდოდა გამერკვია ნამდვილი მიზეზი ბავშვის ასეთი ქცევის“ და მან შეძლო ამის დადგენა. რუსუდანი აღწერს იმ შემთხვევასაც, როდესაც შალვამ დაკარგა კომუნიკაციის უნარი, ამ შემთხვევაშიც დაიწყო მიზეზის მოძიება და აღმოაჩინა, რომ შალვა ძალიან დიდ დროს ატარებდა მობილურ ტელეფონთან, ამიტომ შეანელა კომუნიკაცია ადამიანებთან: „სავარაუდოდ უყურებდა რუსულ მულტიპლიკაციურ ფილმებს, რადგან მეტყველება დაიწყო რუსულად“.

რუსუდანი გამოყოფს თაზოს ძლიერ მხარეებსაც, რა მოსწონს, რა აინტერესებს: „თავდაპირველად ეს ბავშვი მხოლოდ თოფით დადიოდა, სხვა სათამაშო არ უყვარდა, მარა შემდგომ დაიწყო სხვა სათამაშოებითაც თამაში, მას ძალიან უყვარდა ძერწვა“.

საუბრიდან ირკვევა, რომ, მართალია, რუსუდანი სისტემა-

ტურად აკვირდებოდა თაზოს, შეუძლია მისი პროგრესის შეფასება, თუმცა არ ახდენს ამ ფაქტების დოკუმენტირებას საგანმანათლებლო პრაქტიკაში შემდგომში გამოყენებისა თუ ამ პრაქტიკის მუდმივად განახლების მიზნით.

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

რუსუდანს კარგად აქვს გააზრებული, რომ „სასწავლო პროცესში ყველა უნდა იყოს ჩართული“, ამიტომ ცდილობს სხვადასხვა აქტივობებით სსმ ბავშვის ჩართვას სხვებთან ერთად. თუმცა, უპირველესად საჭიროა, როგორც აღმზრდელ-პედაგოგსა და სსმ აღსაზრდელს შორის პოზიტიური ურთიერთობის ჩამოყალიბება: „გადავწყვიტე, რომ მისი კეთილგანწყობა მომეპოვებინა, მესწავლებინა სიყვარული“... ყველა ბავშვი ჩემთვის უნდა ყოფილიყო ერთი და არ უნდა გამერჩია არანაირი ნიშნით, მართლაც ასე მოვიქეცი, მე ყოველი მათგანი ჩავიხუტე გულში.“ ამგვარი ურთიერთობებით ახერხებს რუსუდანი თაზოს ინდივიდუალიზებულ მხარდაჭერას.

რუსუდანი მნიშვნელოვნად მიიჩნევს სასიამოვნო და სასურველ თამაშზე დაფუძნებული აქტივობების განხორციელებას, რაც სსმ ბავშვის ჩართვის ერთ-ერთი მამოტივირებელი ფაქტორი ხდება: „თუ თამაში სასურველია ბავშვისთვის, ასე დაგეგმილი აქტივობაც ამართლებს. თაზოც აქტიურად მყავდა ჩართული ასეთ აქტივობებში“.

სასკოლო მზაობის უნარების ჩამოყალიბება-განვითარებისთვის რუსუდანი ახდენს აქტივობის დიფერენცირებას: მაგალითად, დავალების შედარებით გამარტივებით და სათანადო რესურსების გამოყენებით იგი ეტაპობრივად ცდილობს თაზოს დათვლის უნარები ჩამოუყალიბოს. რუსუდანი მიმართავს მრავალფეროვან აქტივობებს, სტრატეგიებს. მაგალითად, იმის გამო რომ თაზო არ იბანს ხელებს, რამდენჯერმე აყურებინებს საბავშვო ფილმს, სადაც ნაჩვენებია, როგორ აზიანებენ ბაქტერიები კუჭ-ნაწლავს. „რამდენჯერმე ყურების შემდგომ მან დაიწყო ხელების ბანა“.

აღმზრდელ-პედაგოგს გააზრებული აქვს გარემოს მნიშვნელობაც: „ვცდილობდი, შემექმნა თბილი გარემო“.

ბავშვის არასასურველი ქცევის პრევენციისთვის რუსუდანი მიმართავს სტრატეგიას: წყნარად, პირდაპირ უხსნის სსმ ბავშვს მის არასწორ ქცევას: „მივდიოდი და წყნარად ვეტყოდი ხოლმე, რომ შენ კარგი ბავშვი ხარ, მაგრამ ეხლა შენი საქციელი არ მომწონს, ასე აღარ მოიქცე“ რაც დადებითად მოქმედებდა ბავშვზე და ისიც პასუხად სიტბოს გამოხატავდა პედაგოგის მიმართ: „მოდოდა, ჩამეხუტებოდა და ამით გამოხატავდა თავის ემოციას“.

რუსუდანის ნარატივიდან ჩანს, რომ მას შეუძლია გულისხმიერი (რესპონსული), თანმიმდევრული პედაგოგიური ურთიერთობების დამყარება ბავშვებთან, ითვალისწინებს რა მათ საჭიროებებს: „ყოფილა შემთხვევები, რომ განერილი მქონდა სხვა აქტივობები, მაგრამ სულ სხვა მიმართულებით მიმუშავია ბავშვებთან“.

სსმ ბავშვის მიერ რესურსების გამოყენება

აღსანიშნავია რუსუდანის მიერ მისი საქმისადმი მიდგომის შესახებ რეფლექსია. მისი მონათხრობიდან ჩანს, რომ იგი არა მხოლოდ სახალისო აქტივობებით ცდილობს ბავშვების დაინტერესებას, არამედ თავად ქმნის რესურსებს და ამით მნიშვნელოვნად უწყობს ხელს ბავშვების აქტიურ ჩართულობას ამ პროცესში და რიგ აქტივობებში. „ხშირად საჭირო რესურს ვქმნი მე თვითონ, საკუთარი ხელით ვქმნი თოჯინებს, ნაძვის ხის სათამაშოებს, ამ პროცესში ვრთავ ბავშვებსაც,“ აღნიშნავს იგი. რადგან ბავშვებს ძერწვის პროცესი ძალიან მოსწონთ, იგი თავად ამზადებს საჭირო რესურსს ცომისა და საკონდიტრო ფერების დახმარებით.

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

რეფლექსიის პროცესში რუსუდანი თავის განვითარების დინამიკას აღწერს შედარების საფუძველზე, თუ რა შედეგად თავდაპირველად და რა შედეგად გარკვეული მუშაობის ჩატარების შემდეგ: „ის თავდაპირველად არაფერს არ აკეთებდა, თუმცა ცოტა ხანში დაიწყო ჩვენთან ერთად ვარჯიში, ხატვა, რაც

მივიჩნე რომ კიდევ ერთი კარგი ნიშანი იყო ბავშვის შემობრუნების, შემდგომ დაიწყო თავის ნახატების ახსნა, მიაშობდა რას ნიშნავდა თითოეული ნახატი. შემდგომ შეუყვარდა ლექსებიც“ „5 თვის შემდეგ ეს ბავშვი სრლყოფილად იყო ჩართული აღნიშნულ აქტივობებში“, „თუმცა რამოდენიმე თვის წინ ის საერთოდ არ თამაშობდა ბავშვებთან,“ „მათთან მუშაობის შედეგად მისი ქცევები, ასე ვთქვათ დალაგდა“, თუმცა აღნიშნავს, რომ „გარკვეული პერიოდის შემდეგ ისევ აერია“.

სსმ ბავშვის განვითარების მიზეზად, გარდა სტრატეგიებისა და აქტივობებისა, რუსუდანი მნიშვნელოვნად მიიჩნევს თბილ ურთიერთობებს და მზრუნველ გარემოს, რაც დადებითად აისახა ბავშვში. „ვფიქრობ ,რომ კარგ გარემოში მოხვედრამაც შეუწყო ხელი ბავშვის განვითარებას, ის მშვიდმა გარემომ სხვა ბავშვად აქცია“.

თანამშრომლობა კოლეგებთან

რუსუდანის შეფასებით მას აქტიური თანამშრომლობა აქვს მულტიდისციპლინარული გუნდის წარმომადგენლებთან, „მქონდა მუდმივი კომუნიკაცია და ვითვალისწინებდი მათ აზრს“. უნევედა რა რეფერირებას მშობლებს, დააკავშირა ისინი ამ გუნდთან. ამ თანამშრომლობის სურვილს განამტკიცებდა მისი დამოკიდებულება: „ასეთ ბავშვებთან უკეთესია მუშაობდნენ სპეციალისტები“.

თვითგანვითარების მიზნით რუსუდანი თანამშრომლობს კოლეგებთან, „ხშირად ვუზიარებდი აზრს სამუშაო ჯგუფის წარმომადგენლებს და ვითვალისწინებდით ერთმანეთის აზრს“, გამოცდილ აღმზრდელ-პედაგოგთან, „შესწავლის მიზნით მე მას ვუსმენდი, თვალყურს ვადევნებდი როგორ ექცეოდა ბავშვებს, როგორ უნდა მოქცეულიყავი,“ ვისგანაც იღებდა გარკვეულ რჩევებს. ეს დამოკიდებულებები რუსუდანის აზრით, პროფესიული ზრდის ერთ-ერთი ხელშემწყობ ფაქტორად შეიძლება განვიხილოთ.

პროფესიული განვითარების მიზნით რუსუდანი მნიშვნელოვნად მიიჩნევს კოლეგებთან ურთიერთთანამშრომლობასაც:

„საბავშვო ბაღში რამოდენიმე მასწავლებელს გვაქვს ტრადიცია, რომ ერთმანეთს გავუზიაროთ ჩვენი გამოცდილება, მაგალითად თუ მე ვესწრები რაიმე ტრენინგებს, მერე მათ ვუზიარებ ჩემს ცოდნას.“

მშობელთან/აღმზრდელთან ურთიერთობა

რუსუდანს შეუძლია ნდობასა და თანამშრომლობაზე დაფუძნებული ურთიერთობების ჩამოყალიბება მშობლებთან, კომუნიკაცია და მათი ჩართვა გადანყვეტილების მიღების პროცესში. მას ჰქონდა პროდუქტიული თანამშრომლობა მშობელთან, „ჩვენ ერთმანეთთან გვქონდა ხშირი კომუნიკაცია“, აძლევდა მათ გარკვეულ რეკომენდაციებს ბავშვთან ურთიერთობის საკითხებზე „თავდაპირველად მე ვთხოვე მას, რომ დაჰყოლოდა ბავშვის ნებას და ძალა არ დაეტანებინა არაფერზე, გაეთვალისწინებინათ მისი ინტერესები, ... ვთხოვე, რომ ხშირად აღარ მიეცათ ბავშვისათვის ტელეფონი“. გაუნია რეფერირება, დააკავშირა მულტიდისციპლინარულ გუნდთან და სპეც პედაგოგთან. გარდა აღნიშნულისა, იგი ცდილობს მშობელთა დამოკიდებულების შეცვლას ბავშვის მომავალი განვითარების საკითხებზე, რომლებიც თვლიდნენ, რომ ბავშვი ვერ განვითარდებოდა და სურდათ მისი გაყვანა საბავშვო ბაღიდან, რუსუდანმა კი დაარწმუნა „ჩემ მიერ დასახელებულ სსმ ბავშვს მიიჩნევდნენ, რომ არაფერი ეშველებოდა და უნდოდათ, რომ ბაღიდან გაეყვანათ მშობლებს, მაგრამ მე ბოლომდე ვიბრძოლე ამ ბავშვისთვის. მე ვფიქრობ, რომ ბრძოლას ყოველთვის აქვს აზრი, ფაქტიურად ეს ბავშვი დავუბრუნე ნორმალურ ცხოვრებას.“ რუსუდანი ხაზს უსვამს საკუთარ წვლილს.

საბავშვო ბაღის საჭიროება

რუსუდანი ნათლად აფასებს საბავშვო ბაღებში არსებულ რეალობას და მნიშვნელოვნად მიიჩნევს ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარების მიზნით ინფრასტრუქტურის მონესრიგება-განვითარებას და აღმზრდელ-პედაგოგთა პრო-

ფესიულ ზრდას ამ მიმართულებით, ტრენინგების საჭიროებას: „ვთვლი, რომ აუცილებელია მასწავლებელს ჰქონდეს მინიმალური ცოდნა ინკლუზიური განათლების მიმართულებით. „ზოგადად ძალიან კარგი იქნება თუ ჩატარდება საბავშვო ბალებში ტრენინგები ინკლუზიური კუთხის მიმართულებით“, „ვისურვებდი მეტი რესურსის არსებობას საბავშვო ბალებში და მონესრიგებულ ინფრასტრუქტურას, მაგალითად პანდუსები“.



თეას ნარატივი

თეამ, რომლის სპეციალობაც უცხო ენაა, საბავშვო ბაღში მუშაობა დაიწყო 2015 წელს, როდესაც ახალი ჯგუფი დაემატა. მას მეგობრული გარემო დახვდა ადგილზე და „პირველი ჯგუფის ბავშვებთან და მშობლებთან ერთად გაიზარდა;“ დღემდე დიდი სიყვარულით ურთიერთობს მათთან. თეასათვის ძალიან კარგი გაკვეთილი იყო მათთან ურთიერთობა და ის განვლილი წლები. გასულ წლებში იგი ესწრებოდა ღია მეცადინეობებს, მონვეული პროფესორების მიერ ჩატარებულ ტრენინგებს ინკლუზიის და ჯგუფის შიდა გარემოს მონყობის თემაზე. ასევე ესწრებოდა პედაგოგების შეხვედრებს, რომელიც ბავშვების გაერთიანების სააგენტოს ხელმძღვანელობით ტარდებოდა და ხდებოდა აზრთა გაზიარება პედაგოგებს შორის; განიხილავდნენ, რა მეთოდები ამართლებდა, რა არ ამართლებდა.

შეშინება 1

თეას ინტერვიუს ალების მომენტშიც ჰყავდა სსმ მოსწავლე, ლევანი. 2017 წელს, როდესაც 4-5 წლიანების ჯგუფში სხვა საბავშვო ბაღიდან ბავშვი გადაიყვანეს მშობლებმა, მისი ყურადღება მიიპყრო ბავშვის ხელში ჭერამ. მან სთხოვა მშობლებს, გაეზიარებინათ ბავშვის შესახებ ინფორმაცია, რა მოსწონდა/ არ მოსწონდა და ეს საუბარი სულ 10-15 წუთით გაგრძელდა. მშობლებმა არ გაუმხილეს პრობლემა, მაგრამ აღნიშნეს, რომ იგი ცოტა ნერვიული იყო და ყველაფერი უნდა შეესრულები-

ნათ მისთვის. თუმცა ბავშვმა პირველივე დღესვე გამოავლინა პრობლემა, როდესაც თეამ მშობლებს მისი ერთი-ორი საათით დატოვება სთხოვა. მშობლების ნასვლის შემდეგ ბავშვმა მაშინვე დაიწყო იატაკზე გორაობა და მუშტების რტყმა. აღმზრდელ-პედაგოგი და თანაშემწე შეეცადნენ მოჭფერებოდნენ, მაგრამ ხელის შეხებაზე უკან აგდებდათ. ლევანი ყველა სკამს აბრუნებდა და ისროდა, იგი ეძებდა გასასვლელ კარს და ცდილობდა, როგორმე გასულიყო. აღმზრდელ-პედაგოგმა გადანყვიტა, ყურადღება არ მიექცია მისი ქცევისთვის, მისმა ასეთმა ქცევამ 10-15 წუთი გასტანა და მერე დამშვიდდა.

თეას დამთავრებული ჰქონდა მუსიკალური შვიდწლელი და აქტივობების დროს ბავშვებს ყოველთვის ასმენინებდა კლასიკურ მუსიკას დაბალ ხმაზე. ბავშვი რომ დამშვიდდა, მან ჩართა მუსიკა, რამაც ლევანი დააინტერესა. იგი მივიდა ახლოს, დაუწყო ღილაკებზე თითების დადება. ლევანი საუბრით ვერ საუბრობდა, მხოლოდ უცნაურ ბგერებს გამოსცემდა, რომელსაც ვერ აღიქვამდნენ სიტყვებად. მშობლებთან საუბარში აღმზრდელ-პედაგოგმა უთხრა, რომ ბავშვს შეამჩნია ატიპური განვითარების ნიშნები და მშობლებს სთხოვა ამ საკითხზე სერიოზულად საუბარი. თეა იხსენებს, რომ დედას ცრემლები მოადგა თვალებზე და შემდეგ აღიარა, რომ დაჰყავდა ადრეული განვითარების ცენტრში. თუმცა, როგორც მან გაარკვია, ბავშვს დიაგნოზი არ ჰქონდა დასმული. აღნიშნულ ბაღში ხშირად ფსიქოლოგები არ ჰყავდათ, ამიტომ ლევანის ფსიქოლოგი თვეში ორჯერ-სამჯერ მოდიოდა, აკვირდებოდა ბავშვს და საჭიროების შემთხვევაში რჩევას აძლევდათ. თეამ დაიწყო დაკვირვებებით ამ ბავშვზე ინფორმაციის შეგროვება; სხვადასხვა აქტივობის დროს მის მიმართ იჩენდა ინტერესს და აღმოაჩინა, რომ მოსწონდა საღებავით ხატვა, მუსიკის მოსმენა, სიტყვების გამოთქმა სიმღერებით. ბავშვი ანიშნებდა მუსიკის ჩართვას.

ტიპური განვითარების ბავშვებს უკვირდათ ძალიან, რადგან მანამდე არ ჰქონდათ შეხება სსმ ბავშვთან. ბავშვები ეკითხებოდნენ თეას, ლევანი რატომ არ ჯდებოდა მათ გვერდით. თუმცა, თეას შეფასებით, ლევანი თბილი ბავშვი იყო და თანაჯგუფე-

ლების მიმართ აგრესიას არ გამოხატავდა. ეს ბავშვი გადიოდა დრამატულ ცენტრში, სადაც მაცივარი ჰქონდათ აწყობილი და იქ ძვრებოდა, მშობლებმა ჯგუფს კარავი უყიდეს და შემდეგ უკვე იქ ძვრებოდა. აღმზრდელ-პედაგოგი წიგნს ალაგებდა კარავში და ხშირად მასთან ერთად იმყოფებოდა, იგი ცდილობდა სიამოვნებით ესწავლებინა მისთვის და მიეცა განათლება სხვადასხვა სფეროში.

თეა აღნიშნავს, რომ ლევანს თვითმომსახურების ჩვევებიც არ ჰქონდა, პამპერსი ეცვა, ამიტომ თვითონ ან თანაშემწე შესდევდა საპირფარეოში. ხელების დაბანის დროს ონკანს რომ ხსნიდნენ, ხელებს უკან სწევდა. ლევანს დრო დასჭირდა, მაგრამ ისწავლა, პირის მობანაც. იმ პერიოდში მუდმივი წყალი არ იყო, ამიტომ ცალკე ჰქონდათ ალებული მოსახმარი წყალი. როცა ლევანს საპირფარეოში უნდოდა, შარვლაზე იდებდა წყლის ჭურჭელს. თეა ან მისი თანაშემწე ხან თვითონ ბანდნენ ხელებს, ან, როდესაც წყალი მოდიოდა, უხსნიდნენ ონკანს. თეა ხვდებოდა, რომ მოთმინების უნარი უნდა ჰქონოდა ბავშვთან.

შემთხვევა 2

2019 წელს სსმ ბავშვი, ორი წლის ასაკში, ნატო შემოიყვანეს ბაგა-ბაღში. იგი დაჰყავდათ ადრეული განვითარების ცენტრში. საბავშვო ბაღში ბავშვებთან და აღმზრდელ-პედაგოგთან კომუნიკაციას ვერ ამყარებდა. როცა სანოლში წვებოდნენ ბავშვები, ნატო იატაკზე წვებოდა. თანდათან, 3-4 თვის შემდეგ მიეჩვია ნატო სანოლში დაძინებას. იგი მაგიდასთან არ ჯდებოდა, მხოლოდ პურს ჭამდა. არც კარაქი, არც ჯემი არ უნდა ჰქონოდა. გადიოდა ცალკე, სხვა ოთახში და იქ ჭამდა. პანდემიამ ძალიან შეუშალა ხელი ბავშვის განვითარებას.

შემთხვევა 3

თეა გვიამბობს, რომ მესამე შემთხვევა რთული ფორმის დარღვევის მქონე აღსაზრდელს ეხებოდა. 2019 წელს მოიყვანეს სსმ ბავშვი, აჩიკო, რომელიც ასევე ადრეული განვითარების ცენტრში დაჰყავდათ, არც ჭამდა, არც იძინებდა და პირველ სა-

ათზე მიჰყავდათ, რადგან მერე მოუსვენარობა ეწყებოდა. თეა გამოცდილ სტრატეგიას, მუსიკას მოსმენას მიმართავს. ასევე იგი სხვა ბავშვებთან ერთად აძლევდა აქტივობის შესრულების მაგალითს. თეას ნახატებით ცდილობდა გაეგებინებინა, რომ ჭამის ან სადილის დრო იყო, მაგრამ ბავშვი ხევდა ფურცლებს, ამიტომ მან სახლიდან მიიტანა ძველი წიგნები, რომ დასახევად არ დანანებოდა. თეას ჯგუფში პატარა ზარი ჰქონდა და ამ ზარს რომ დარეკავდა, ბავშვებმა უკვე იცოდნენ, რომ სადილის დრო იყო და აჩიკო წიგნს გადადებდა ხოლმე, მოკიდებდა თეას ხელს და ანიშნებდა წავიდეთო და მიჰყვებოდა.

თეას დაკვირვებით, აჩიკოს ქვიშით უყვარდა თამაში; დააბნევდა ქვიშას, ფეხებს დაადგამდა და გამოსახულ ნაკვალევს რომ ხედავდა, სიამოვნებდა. თეამ შეამჩნია ბავშვს, რომ მოსწონდა ქვიშის გადაყრა-გადმოყრა, ამიტომ მეუღლეს გააკეთებინა ყუთი, ბალში მიიტანა და ძაბრები, ბოთლები, კოვზები, ჭიქები და ჩაალაგა ქვიშაში ყუთში. თამაშ-თამაშით აჩიკოს სიტყვები დაასწავლა. თეას სენსორული უნარის განვითარებისთვის უნდოდა ისეთი აქტივობა მოეძებნა, რომელსაც სხვა ბავშვებთან ერთად გააკეთებდა. აქტივობისას აჩიკოს ტანსაცმელი უსველდებოდა ხოლმე. თეა მშობელს სთხოვდა, რომ გამოსაცვლელი ტანსაცმელი წამოეღოთ. აჩიკოს ცელოფნის წინსაფარსაც უკეთებდნენ და ფეხშიშველიც ჩაუყენებიათ ქვიშაში და თავზე ქვიშაც დაუყრია, თუმცა თეა მშობელს ეტყოდა ხოლმე, არ გაბრაზებულიყო, თუ ბავშვი დასვრილი მივიდოდა.

თეა მიხვდა, რომ დაძინების დროს აჩიკოს უნდოდა შეხება, ბავშვებს როცა აწვენდნენ, ეუბნებოდნენ, რომ ძილის დროა, ზღაპარს უკითხავდნენ. მოფერების შემდეგ აჩიკო კარგად იძინებდა. ხან ყველა რომ გაიღვიძებდა, მას კიდევ ეძინა. როდესაც ემოციური გამოვლენა ჰქონდა, ხელების კანკალი იცოდა და თვალებთან ხელების ტრიალი, გააკანკალებდა ხოლმე და თან ხმამაღლა ყვიროდა. აჩიკო ძირითადად მამას მოჰყავდა საბავშვო ბალში, დედა მუშაობდა და დაკავებული იყო. თეა მას ტელეფონით უკავშირდებოდა და სთხოვდა, კვირაში ერთი დღე გამოეყოთ, შევხედრილიყვნენ და ესაუბრაო.

თეამ იცოდა, რომ აჩიკო სხვა საბავშვო ბალიდან გადმოიყვანეს. მშობელმა უთხრა, რომ ატირებული წამოუყვანიათ შემოდგომის ზეიმიდან და მას შემდეგ აღარ მისდევდათ ბაღში. ზუსტად იმ დროს უწევდა ახალ ბაღში ზეიმი; აღმზრდელ-პედაგოგს შემჩნეული ჰქონდა, რომ ამ ბავშვს მოსწონდა დარტყმა იმ ზედაპირზე, რაც მაღალ ბგერებს გამოსცემდა. ამიტომ ქართული მუსიკის მასწავლებელმა გააკეთა პატარა დოლი. აჩიკოს სიამოვნებდა დოლზე დარტყმა. ერთხელ ჩურჩხელებიც ამოავლო.

აჩიკო ამჟამად უკვე სკოლაში დადის და სკოლის ფსიქოლოგი დაუკავშირდა თეას, სთხოვა გაეზიარებინა რჩევები და მასთან მუშაობის გამოცდილება. თეამ უთხრა ბავშვის ინტერესები: ქვები მოსწონდა, იცოდა დახარისხება, დიდი, პატარა, ფერები. ასევე ურჩია, თუ ხატვა არ სურდა, ქვები მიეცათ. ერთჯერად თეფშზე მასწავლებელი დაწერდა ასოს და მოსწავლე ასო-ბგერის კონტურზე დაალაგებდა ქვებს-კენჭებს. თეა კმაყოფილი დარჩა, რომ დაინტერესდა სკოლის მასწავლებელი და აღნიშნა, რომ იშვიათია სკოლასა და ბაღს შორის კავშირი.

შემაჯავებ 4

2019 წელს, თეამ ახალ ჯგუფთან რომ დაინყო მუშაობა, ერეკლეს მშობელმა მაშინვე უთხრა ბავშვის თავისებურებების შესახებ, მერის მშობელმა კი დამალა. თეამ შეიტყო, რომ ერეკლე ორი წლის ხდებოდა, სიტყვებს არ ამბობდა. სანამ ბაღში მივიდოდა, დედას წლისა და რვა თვის უკვე ჩართული ჰყავდა პროგრამაში. მეორე სსმ ბავშვის, მერის მშობელს უთხრა, რომ დაკვირვებოდა ბავშვს, თუმცა ოჯახს არ სურდა პრობლემების აღიარება. თეა არ ეგუებოდა და ჰპირდებოდა, რომ ბებიას დაელაპარაკებოდა და აუხსნიდა სიტუაციას. მან ასევე აღმოაჩინა, რომ ერეკლეს სიმალლის შიში არ ჰქონდა, ამიტომ ზაფხულში რომ ხსნიდნენ ფანჯარას, დარაჯობდნენ და სულ აკონტროლებდნენ, სად იყო და რას აკეთებდა.

ერეკლეს ჰქონდა წინსვლა, მაგრამ მერისთან პროგრესი არ შეიმჩნეოდა, რადგან შუადღის შემდეგ იწყებდა ტირილს და ვერაფერს ვეღარ აკეთებდა, ვერ ამშვიდებდნენ. თუმცა, აკეთებ-

და ყველა იმ აქტივობას, რომელიც უყვარდა. მშობელთან საუბრისას გაირკვა, რომ ბავშვს შიოდა და საბავშვო ბაღის საჭმელს არ ჭამდა, რის გამოც ეცვლებოდა ხასიათი. თეამ სთხოვა მშობელს სახლიდან კონტეინერით გამოეტანებინათ საჭმელი. ამ თხოვნაზე მან ნებართვა მიიღო მენეჯერისგანაც.

პანდემია დაწყებამდე, რამდენიმე მშობელი შედიოდა ჯგუფში, მათგან ზოგი ესწრებოდა აქტივობებს და ბევრჯერ აქებდნენ აღმზრდელ-პედაგოგს და მის თანაშემწეს მოთმინებისთვის. თუმცა, ერეკლეს და მერის მშობლები ნაკლებად გამოთქვამდნენ ჯგუფში დასწრების სურვილს.

თეა აზრით, ბევრი მშობელი ვერ ასხვავებს საბავშვო ბაღსა და სკოლას ერთმანეთისგან. აღმზრდელ-პედაგოგებს ჰქონდათ ტრენინგი ტრანზიციის საბავშვო ბაღიდან სკოლაში, რომელიც ძალიან საინტერესო იყო. მისი აზრით, კარგი იქნებოდა თუ ბავშვებს ხანდახან ნაიყვანენ და აჩვენებენ სკოლას, რათა გაუადვილდეთ სკოლაში შესვლა, რაც, სამწუხაროდ, მისი ცნობით არ ხდება საქართველოში. თეას დასკვნით საჭიროა ინკლუზია და მაღალი მიმღებლობა.

თეას შეხედულებები

პროფესიული გზა/ინტერესი/თვითშეფასება

თეას ნარატივიდან ვიგებთ, რომ მან დაამთავრა განსხვავებული სპეციალობა, თუმცა, ზოგადად ის თავს პედაგოგად თვლის: „ვსწავლობდი უნივერსიტეტში, უცხო ენის ფაკულტეტზე, გერმანული მაქვს დამთავრებული და მაშინ პედაგოგიური იყო, ასევე ფსიქოლოგია, ესთეტიკა და ეს ყველაფერი გავიარეთ“. მან პროფესიით მხოლოდ ერთი წელი იმუშავა, როგორც თეა ამბობს: „ოჯახიდან გამომდინარე რაღაც პირობები ვერ წავიდა ისე. ბაღში დავინწყე მუშაობა 2015 წელს“. თეა თავიდანვე მაღლიერებით აფიქსირებს, რომ ბაღში მისთვის მეტად კომფორტული გარემო დახვდა, და თავადაც ითვალისწინებდა კოლეგების რჩევებს, როგორც დამწყები პედაგოგი: „ძალიან კარგი გარემო დამხვდა, მენეჯერმა კარგად მიმიღო, გავითვალისწინე კოლეგების რჩევები“.

თეა აღწერს თავისი პროფესიულ ინტერესსა და განვითარების გზას ტრენინგების მეშვეობით: „დიახ, ჩვენ ტრენინგებით განებივრებულები არ ვიყავით და ვცდილობდი დავსწრებოდი ტრენინგებს თუ სადმე რამე შესაძლებლობა იქნებოდა. უნივერსიტეტიდან ჩამოდიოდნენ და მათ ტრენინგებს ვესწრებოდით, ასევე ღია მეცადინეობები ტარდებოდა, განვიხილავდით რა ამართლებდა რა არ ამართლებდა“.

თეას სრულად გაცნობიერებული აქვს აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიული პასუხისმგებლობა: „აღმზრდელს მოთმინების უნარი უნდა ჰქონდეს, რომ არ განერვიულდეს, რადგან ბავშვს იმედგაცრუების გრძნობა ეუფლება, იმის გაკეთება აღარ უნდა და შიში იპყრობს.“

თეას შემთხვევაში ჩანს, რომ ის ფლობს სპეციალურ ტერმინოლოგიას ბაღში ზოგადად ბაღში მყოფი სსმ ბავშვების იდენტიფიცირებისას: „ზოგს მეტყველების პრობლემა აქვს, ზოგს აუტიზმის სპექტრი აქვს, ზოგს ქცევის მართვის პრობლემა აქვს“.

თეას აქვს პროფესიული ინტერესი, რომ ამ სფეროში უფრო მეტად განვითარდეს: „მე ყოველთვის მაქვს ასეთი სურვილი, ჩვენ გვიტარდება ტრენინგი ყოველთვის სხვა სივრცეში ბაღში არა. მივდივართ, ვისმენთ, დავისწავლით, მერე ტესტირება, მაგრამ პრაქტიკული არ გვაქვს. მე მინდა თვითონ მოვიდნენ ბაღში და მთელი დღე ჩემთან იყვნენ ფსიქოლოგი, ოკუპაციური თერაპევტი, ვისაც რა სჭირდება საჭიროების მიხედვით და მე ვიყო მისი ასისტენტი და ვნახო, სხვადასხვა გამოწვევას როგორ ატმევს თავს. ინტერნეტში კი არის ყველაფერი, მაგრამ პრაქტიკულად რომ ჩართული ხარ, ეგ არის ძალიან კარგი.“

თეა მეტად შემოქმედებითად უდგება თავის პროფესიულ განვითარებას, იაზრებს ინკლუზიის მნიშვნელობას, საკუთარ პრაქტიკას გულწრფელად და კრიტიკულად აანალიზებს და ერთგვარ რეკომენდაციებსაც აყალიბებს: „თავიდან ვიძახდი, ნეტავ ხელს ხომ არ მიშლიან, ან ცალკე უფრო უკეთესი ხომ არ იქნება მათი ყოფნა, მაგრამ მერე რომ დავფიქრდი, მივხვდი და საკუთარ თავს საყვედურიც ვუთხარი, როგორ შეიძლება ცალკე განვითარდნენ. უნდა მოხდეს ამათი ინტეგრირება სხვებთან.“

მე მინდა ყველა მასწავლებელმა გაითავისოს და ყველას ჯგუფში იყოს რომ მიხვდეს რა სჭირდება მას. არიან გამიგონია, რომ ამბობენ ღმერთმა დამიფაროს, ვერ შევძლებ, ვერ ჩავატარებ მეცადინეობას. კარგია, თუ ყველა მასწავლებელს ექნება შეხება რათა მიმღებლობა იყოს მაღალი.“

თეა კმაყოფილია პროფესიულ ტრენინგებზე მონაწილეობით და როგორც ჩანს, ეს მას თვითშეფასებას უმაღლებს: „ასე, თანდათან, ყოველწლიურად ვითარდებით“.

სკოლის ფსიქოლოგიც თანამშრომლობს თეასთან: „დამიკავშირდა, მთხოვა გამეზიარებინა რჩევები, რით ჩერდებოდაო, რა მოსწონდაო.“

თეა ხანდახან კრიტიკულიცაა თავის თავის შეფასებისას, როდესაც დასახულ მიზანს ვერ აღწევს: „მერე ჩემს თავზე ვბრაზობდი, როგორ ვერ შევძელი დამშვიდება-მეთქი“.

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ ღირებულებების დანერგვა

თეა, როგორც უკვე ვთქვით, მერვე წელია ბაღში მუშაობს (2015 წლიდან) და სსმ ბავშვებთან ურთიერთობის პრაქტიკა დაუგროვდა. სსმ ბავშვების შესახებაც ის საინტერესოდ და გულახდილად გვიყვება, საიდანაც იკვეთება, რომ თეას ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირებისა და მხარდაჭერის გარკვეული პროფესიული კომპეტენცია უკვე აქვს; მაგალითად, მიუხედავად იმისა, რომ მერის მშობელმა დაუმალა პედაგოგს ბავშვის მდგომარეობა, ის პირველივე დღეს მიხვდა, რომ ის ტიპური განვითარების არ იყო: „ჩემი ყურადღება მიიქცია ბავშვის ხელში ჭერამ, დაბლა არ დასვეს მე ყოველთვის ვურჩევ მშობლებს, რომ თვითონ შემოვიდეს ბავშვი ბაღში.“ ან, იქვე: „იმ დღისთვის გამოავლინა სხვათაშორის.“ ის, კი არა და, თეა მიხვდა საკითხის სერიოზულობას და მაშინვე მიმართა მშობელს ამის შესახებ: „ეს ბავშვი, მე როგორც დღეს, ამ ორ საათში დავაკვირდი, რომ ეს ტიპური განვითარება არ არის და ძალიან გთხოვთ მოდით ამ საკითხზე სერიოზულად ვისაუბროთ“.

თეა, პროფესიული ინტერესისა და დამოკიდებულებიდან გა-

მომდინარე, ცდილობს, რომ გაარკვიოს ბავშვის დიაგნოზი და რეკავს კიდეც ამ საკითხზე ადრეული განვითარების ცენტრში: „მე მერე დავურეკე მას [ცენტრის თანამშრომელს] და გავერკვიე რა მდგომარეობა იყო, თუმცა არ ჰქონდა ამ ბავშვს დიაგნოზი.“

თეას ესმის რესურს-ოთახის მნიშვნელობა, თუმცა ის უფრო ღრმა ანალიზს აკეთებს და უფრო მაღალ პროფესიულ კომპეტენციასაც აფიქსირებს: „ამბობენ ხოლმე, რატომ რესურს-ოთახი არ გვაქვს, რომ გაეყვანათ ბავშვი და ხელი არ შეეშალათ, მაშინ საბავშვო ბაღი კარგავს თავის ფუნქციას; თუ ასე ხშირად გაიყვანენ, ჩვენ ინტეგრირება ხომ უნდა მოვახდინოთ რამენაირა!“

თეამ ზრუნავს სსმ ბავშვის წინასასკოლო უნარების გამომუშავებაზე: ხატვა, მუსიკა, ტუალეტში გასვლის ჩვევები, საჭიროების შემთხვევაში მოტორიკის განვითარებაში.

თეა ცდილობს, რომ ტიპური განვითარების ბავშვებისათვის სსმ ბავშვის ქცევა არეულობის შემტანი არ იყო და თანდათან ახდენს მათ ჯგუფთან ინტეგრაციას: „ჯგუფის ბავშვებს უკვირდათ ძალიან: მასწავლებლო, რატომ არ ჯდება ჩვენთან? სულ დარბის, ყვირის რა, არ გვაცდის მოყოლას და მე ვეცყოდი ხოლმე, არა უშავს, ისწავლის, ზოგს ცოტა დრო სჭირდება სიტყვების დასწავლისთვის, ზოგს მეტი“.

რესურსების გამოყენება

თეას ინტერვიუდან ჩანს, რომ პედაგოგი იყენებს სხვადასხვა რესურსებსა და სოციალურ მხარდაჭერას სხვადასხვა სსმ ბავშვებთან მუშაობისას: სათამაშოებს, ხატვას, მუსიკას, ცეკვას, თვალსაჩინოებებს, ფიზიკურ აქტივობებს, ძველ წიგნებს, ზარს, სსმ ბავშვის განვითარებისა და მისი ტიპური განვითარების ბავშვებთან ინტეგრაციისათვის.

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

თეა საინტერესოდ აღწერს შეხვედრას პირველ სსმ ბავშვთან და მაშინვე ხვდება, რომ თავდაპირველად მშობელმა დამალა

ბავშვის მდგომარეობა და არ ითანამშრომლა პედაგოგთან: „ერთი ბავშვი მოიყვანეს ბალიდან მშობლებმა. ჩემი ყურადღება მიიქცია ბავშვის ხელში ჭერამ, დაბლა არ დასვეს, მე ყოველთვის ვურჩევ მშობლებს, რომ თვითონ შემოვიდეს ბავშვი ბალში. მე ვთხოვე მშობლებს ეთქვათ ბავშვის შესახებ ინფორმაცია, რას მეტყვი, რა მოსწონს, რას ძლევს, რას აკეთებს; სულ 10-15 წუთით შემოიფარგლა ჩვენი საუბარი, მე მაშინვე მივხვდი რომ ეს ბავშვი იყო სსმ“. ის კი არადა, მშობელმა შეცდომაში დაუპირა შეყვანა თეას: „ცოტა ნერვიულია და უნდა ყველაფერი შეუსრულოთ“.

თეა ზედმინეებით აღწერს სსმ ბავშვის ქცევას: „მშობლები რომ წავიდნენ, ბავშვმა მაშინვე დაიწყო იატაკზე გორაობა, მუშტებს ურტყავდა იატაკს. ვცადეთ მოვეფერეთ, მე და ჩემი თანაშემწე, ხელის შეხებაზე უკან გვაგდებდა; ადგა და ყველა სკამები გადააბრუნა და ისროდა.“

თეამ ჩათვალა, რომ ბავშვი ასაკის შეუსაბამოდ იყო განვითარებული: „ასაკთან შეუსაბამო განვითარება აქვს“. თეამ დააფიქსირა, რომ ბავშვი აგრესიული არ იყო და სითბო სიამოვნებდა: „თვითონ თბილი ბავშვი იყო, აგრესიას ბავშვების მიმართ არ გამოხატავდა.“

თეა ეცადა, გამოეკვეტა ბავშვის საჭიროება და დაინახა მისი ძლიერი მხარეები, რომ ამის მიხედვით ემოქმედა, რასაც აღწევდა კიდევ: მან აღმოაჩინა, რომ ბავშვის ინტერესია კლასიკური მუსიკა, რომელიც დადებითად მოქმედებს ბავშვზე: „ეს რომ ჩავრთე მივიდა ნელ-ნელა, მივიდა, მივიდა ახლოს და დაუნყოფილა კეზებზე თითების დადება.“

თეამ გააგრძელა ბავშვის დაკვირვება და სხვა ძლიერი მხარეებიც გამოკვეტა: „დავინყე ამ ბავშვზე ინფორმაციის შეგროვება, სხვადასხვა აქტივობის დროს რის მიმართ იჩენდა ინტერესს. საღებავით ხატვა უყვარდა, თითებით, აი სენსორული შეხება ფუნჯით უფრო, არა ხელით, მუსიკის მოსმენა უყვარდა ძალიან ანუ სიტყვების გამოთქმა მოსწონდა სიმღერებით,“.

თეას ურთიერთობა მეორე და მესამე სსმ ბავშვებთან ერთდროულად წარიმართა ახალ ჯგუფში, რომლებიც, ამავე

დროს, დადიოდნენ ადრეული განვითარების ცენტრში: „ეს ბავშვები დადიან განვითარების ცენტრში.“

თეა ნატოს საჭიროების იდენტიფიცირებისას აღწერს, რომ: „ბაღში ორი წლის მოვიდა. კომუნიკაციას ვერ ამყარებდა, საწოლში რომ წვებოდნენ ბავშვები, ეს იატაკზე წვებოდა.“

თეასათვის ასევე გამოწვევად იქცა, რომ ბავშვი მაგიდასთან არ ჯდებოდა, მხოლოდ პურს ჭამდა, არც კარაქი, არც ჯემი არ უნდა ჰქონოდა. გადიოდა ცალკე, იქით, სადაც აქტივობების რესურს ოთახი გვქონდა და იქ ჭამდა.“

თეა მიმართავს დააკვირვებას და აჩიკოს ძლიერი მხარეს აღმოაჩენს: „პირველ რიგში, რომ მივხვდი მუსიკა სიამოვნებდა.“ ქვიშაში უყვარდა თამაში და ესეც ბავშვის სენსორული განვითარებისათვის კარგად გამოიყენა.

რადგანაც თეას ერთდროულად ორ სსმ ბავშვთან მოუწია მუშაობა, მისდაუნებურად ადარებს ერთმანეთს და გამოკვეთავს, რომ მერის უფრო რთული მდგომარეობა ჰქონდა: „იმას უფრო შედარებით რთული ფორმა აქვს არც ჭამს, არც იძინებს და პირველ საათზე მიჰყავთ, რადგან მერე აგზნებული ხდება..“ ეს თეასათვის დიდი გამოწვევა იყო თავდაპირველად: „პირველის ნახევარი რომ მოდის დაინყებს ტირილს და ვერაფერს ვეღარ ვაკეთებ, რითიც დავამშვიდებ. ვაკეთებ ყველა იმ აქტივობას, რომელიც უყვარს.“

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

თეამ, როგორც კი მოახდინა პირველი სსმ ბავშვის იდენტიფიცირება, მაშინვე დაიწყო სხვადასხვა მიდგომების გამოყენება ბავშვის ინტეგრაციისათვის ჯგუფში. ის ურჩევს მშობლებს, რომ ბაღთან შეგუების დრო თანდათან გაზარდონ, რათა ბავშვი დამატებით გალიზიანება არ გამოინვიონ: „მე ვუთხარი მშობლებს ახალი შემოსული ბავშვი დამიტოვებთ საათნახევარი-ორი საათი და მერე ისევ ნაიყვანეთ რომ შეგუების დრო ცოტა თანდათან გაზარდო“.

თეა სსმ ბავშვთან ურთიერთობის ე.წ. შუალედურ სტრატეგიასაც იყენებს დასამშვიდებლად, სანამ ბავშვს შეისწავლის და

მასთან ურთიერთობას ალლოს აუღებს: „მერე მე იგნორირება გავუკეთე, მეთქი აღარ შევეხები, არ ვეტყვი არაფერს, ცოტახანს იგორაოს, წიხლიც მიარტყა კედელს, სადაღაც 10-15 წუთი გასტანა ეს და მერე დამშვიდდა თანდათან“.

რადგან თეა მიხვდა, რომ ბავშვს მუსიკის მოსმენა სიამოვნებდა, მიმართა ამ სტრატეგიის უფრო ხშირ გამოყენებას და ასე ცდილობდა, რომ ბავშვი ამეტყველებულიყო: „მანიშნებდა რომ ჩამერთო, ხელს მკიდებდა ხელზე და მიმიყვანდა რომ ჩამერთო; მე ვეტყოდი ხოლმე: მითხარი ჩართე, ჩართე, გავუმეორებდი ჩ, ჩა, ჩართე... და რალაცნაირად ესეც თანდათან ჩა, ჩას ამბობდა“.

თეა დააკვირდა, რომ ეს ბავშვი გავიდოდა დრამატულ ცენტრში, სადაც მაცივარი ჰქონდათ აწყობილი და იქ შეძვრებოდა ხოლმე, რის შემდეგაც მშვიდდებოდა, განცალკევება სიამოვნებდა. მაშინ, თეას რეკომენდაციით მშობლებმა იყიდეს ბავშვისათვის კარავი და ბავშვის ყოფნა ბაღში უფრო კომფორტული და განვითარებაზე ორიენტირებული გახდა: „კარავი გვიყიდეს მშობლებმა და იქ ძვრებოდა ხოლმე, ერთი ან ორი ბავშვი იყო. წიგნს რომ დავუდებდი, იმასთან ერთად შევძვრებოდი ხოლმე, ვცდილობდი სიამოვნებით ესწავლა და მიელო განათლება სხვადასხვა სფეროში.“

თეა ხედავდა, რომ ეს ბავშვი თვითმომსახურების ჩვევას ვერ იძენდა, უჭირდა ტუალეტში დამოუკიდებლად გასვლა: „საჭირო ოთახში უნდა გავყოლოდი ხოლმე, პამპერსი ეცვა. ხელების დაბანის დროს ონკანს რომ გავხსნიდით, ხელებს უკან სწევდა. თეამ ამ პრობლემიდან იპოვა გამოსავალი და თბილი წყალი ჩაუსხა ბავშვს ჯამში, რომელშიც შეიტანა თამაშისა და თვალსაჩინოების ელემენტებიც, რომელიც ბავშვისათვის სასიამოვნო იქნებოდა: „ვიფიქრე, ცივია წყალი და არ სიამოვნებს, ამიტომ თბილ წყალში თითები ჩავაყოფინე და წვეთები დავასხი თითებზე, რომ შეეგრძნო. სურათებიც გაკრული გვაქვს ხოლმე, როგორ იბანენ და მერე პატარა ესეთი წიწილები გვყავდა ყვითელი და კონტინენერში წყალს ჩავუხსავდი ხოლმე, რომ შიგნით ესენი ჩაეყარა, რომ წყალთან შეგუება ჰქონოდა.“

თეა იხსენებს წყლის პრობლემას იმ წლებში, როდესაც შეძლებისდაგვარად მომზადებულნი ხვდებოდნენ ბაღში და მოთმინებით ცდილობდნენ ბავშვისაგან ტუალეტის ჩვევების ჩამოყალიბებას: „მაშინ არ იყო ასე გამართული წყალი, დაწყებოდა ხოლმე, ცალკე გვქონდა დასასხმელი და ჭურჭელს აიღებდა და რომ უნდა მოეშარდა, მას იღებდა შარვალზე“

თეა აფიქსირებს რა, რომ მეორე სსმ აღსაზრდელი ძილის დროს იატაკზე წვებოდა, მოიფიქრა ბავშვისადმი ალტერნატიული მიდგომა: „მერე მე ადიელა გავუფინე, მერე სპორტული დარბაზიდან რბილი საფენი, რომ არ გაციებულიყო, დაძინების შემდეგ გადამყავდა სანოლში.“

თეა დეტალურად აღწერს ბავშვის ნერვულ გამოვლინებებს: „როდესაც ემოციური გამოვლენა ჰქონდა ხელების კანკალი იცოდა და თვალბთან ხელების ტრიალი, ესე გააკანკალებდა ხოლმე და თან ხმამაღლა ყვიროდა.“

თეამ აჩიკოზე დაკვირვებისას აღმოაჩინა, რომ მუსიკა მოსწონდა და, ამავე დროს, მიმბაძველობა ახასიათებდა, მოფიქრებული სტრატეგიით შეეცადა ტიპური განვითარების ბავშვებთან მის ინტეგრაციას: „მუსიკას რომ ჩავრთავდით ვაძლევდით მაგალითს, ხელს ჩავკიდებდით ერთმანეთს და პატარა ესეთი მკვეთრი ფერების კუბურები იყო და ამ კუბურებში ორ-ორი ბავში ფეხს გადააბიჯებდა და გადმოაბიჯებდა ჩაკიდული ხელეებით. მეც და ჩემი თანაშემწეც დავდგებოდით ხოლმე, ამ ბავშვს დაკვირვება უყვარდა, მიმბაძველობის უნარი ჰქონდა. მუსიკის ჩართვისთანავე გამოიქცეოდა და ერთვებოდა ჩვენთან ერთად.“

თეა აფიქსირებს, რომ ბავშვს უყვარდა წიგნების დახვევა; თეას კი უნდოდა, რომ ნახატებით ესწავლებინა ბავშვისათვის დღის სხვადასხვა რუტინის შესრულება, ამიტომ გამოიყენა სახლიდან წამოღებული ძველი, გამოუსადეგარი წიგნები: „მე მინდოდა ნახატებით გამეგებინებინა, რომ ჭამის ან სადილის დრო იყო, მაგრამ ხევდა. მერე სახლიდან წავიღე ძველი წიგნები რომ არ შემცოცდებოდა.“

თეამ ასევე ჩართო ზარის გამოყენების სტრატეგია ბავშვებისათვის რაიმე აქტივობის დაწყების მისანიშნებლად, რაც ასევე

კარგად მუშაობდა ბავშვში: „პატარა ზარი მქონდა და ამ ზარს რომ დავრეკავდი, ბავშვებმა უკვე იცოდნენ, რომ სადილის დრო იყო და ამ წიგნს გადადებდა ხოლმე ეს ბავშვი, მომიკიდებდა ხელს და მანიშნებდა - ნავიღეთო და გამოჰყვებოდა.“

თეა არ შემოიფარგლებოდა ბავშვთან ერთი და იმავე სტრატეგიების გამოყენებით და ბავშვის ძლიერი მხარეების გამოკვეთის კვალდაკვალ ეძებდა ახალ მიდგომებს ბავშვის განვითარებისა და ტიპური განვითარების ბავშვებთან ინტეგრაციისათვის: „სენსორულში ქვიშით უყვარდა თამაში ამ ბავშვს, დაბლა უკვე ფეხებს რომ დაადგავდა, ნაკვალევი რჩებოდა და ის სიამოვნებდა, რომ იქ რალაცეები რჩებოდა, ფორმებს რომ დაინახავდა ხოლმე. მერე ჩემს მეუღლეს შევაკვრევინე ყუთი და ნავიღე სპეციალურად და ძაბრები, ბოთლები, გადაყრა, გადმოყრა კოვზებით შიგნით დამალვა ძალიან უყვარდა და სიტყვებიც რომ მინდოდა დაესწავლა, ჭიქაში ცხენი, პატარა კუ, ან ესეთ რალაცეებს რომ დავუდებდი და უნდოდა ხელით ამოეთხარა, ვეტყოდი ჩადე კუ, კუ ჩადე ავიღებდი და ჩავდებდი ამ კუს. მერე ისევე გადმოვდებდი და ვეტყოდი: აიღე კუ, კუ ხშირად ვუმეორებდი რომ ხშირად მოხვედროდა ყურში სიტყვები. სენსორულისთვის მინდოდა ისეთი აქტივობა მომეძებნა, რომელსაც სხვა ბავშვებთან ერთად გააკეთებდა.“

თეა არ შეუშინდა ბავშვის თანმდევ პრობლემებს და ამის შესახებ დედასაც აყენებდა საქმის კურსში: „სველდებოდა, რა თქმა უნდა, ტანსაცმელიც დაუსველდებოდა ხოლმე, მაგრამ ის რალაცა აქტივობა? ცელოფნის წინსაფარი გვექონდა და ვუკეთებდი ხოლმე, ფეხშიშველაც ჩამიყენებია ქვიშაში და თავზეც დაუყრია, მაგრამ დედამისს ვეტყოდი ხოლმე: არა უშავს, დასვრილი მოვა, თუ თავი დასაბანი ექნება არც მე გამიბრაზდე და არც იმას მეგობრულად რა.“

თეა მომზადებული იყო ბავშვის ემოციური მხარდაჭერისა და სხვა რუტინული აქტივობებისათვის: „მივხვდი, რომ დაძინების დროს ამ ბავშვს უნდოდა შეხება, ბავშვებს რომ დავანვინთ ვეუბნებით რომ ძილის დროა, ზღაპარს ვუკითხავთ, ყველას ხომ ვერ ჩავისვავთ კალთაში, მაგრამ ამ ბავშვს თავზე, რომ ასე

სენსორული შიმშილი ჰქონდა, უფრო აი, მიხუტება ხელის გას-
მა მოფხანვა, თავზე მოსმა სიამოვნებდა, ამიტომ ვუჯდებოდი
ხოლმე მე ან ჩემი თანაშემწე და კარგად იძინებდა.“

თეამ ასევე მოიფიქრა სტრატეგია ბავშვის გასაჩერებლად,
როდესაც მას ნერვული შეტევები ჰქონდა: „ერთხელ ასეთი რა-
ღაც გავაკეთე: მუხლებზე დავდექი, თვალთ კონტაქტი რომ
მქონოდა და დავინწყე იმის გაკეთება, რასაც ის აკეთებდა. გა-
ოცებული მიყურებდნენ ბავშვები, ნახეთ მასწავლებელი რას
აკეთებს, მერე გავჩერდი და ჩავეხუტე, მოვხვიე ხელები და მო-
ვეფერე.“

თეამ დაკვირვებისას ბავშვის კიდევ ერთი ძლიერი მხარე
აღმოაჩინა, რომ ბავშვს მოსწონდა დარტყმა, რაც ბავშვის სასი-
კეთოდ გამოიყენა: „ქართული ხმების მუსიკის მასწავლებელმა
გააკეთა ეს აქტივობა, იყო პატარა დოლი, რაც ხმას გამოსცემ-
და, მოსწონდა. ამ ბავშვს ვაჩვენე წინასწარ და ვუთხარი პატარა
ჯოხებით როგორ უნდა დაეკრა. სიამოვნებდა რომ ურტყავდა,
ბავშვიც და მშობელიც ძალიან კმაყოფილი იყო.“

თეამ იპოვა გამოსავალი მესამე სსმ ბავშვთან, რომელიც სა-
ბავშვო ბაღის საჭმელს არ ჭამდა და ამის გამო, როდესაც მო-
შვიდებოდა, ნერვიული შეტევა ემართებოდა („ისტერიკაში ვარ-
დებოდა,“): „დავურეკე დედას, იქნებ მითხრა, შია ამ დროს, თუ
რა ემართება? დედამ მითხრა, რადგან არ ჭამსო, ე.ი. შიაო ამ
დროს და ბაღის საჭმელს არ ჭამდა; მაშინ სახლში რაც გაქვთ
კონტეინერით გამოატანე მეთქი; თავიდან დაიწყე წინკვანა, არ
შეჭამა პირველ დღეს. მეორე, მესამე დღეს იგივე გაგრძელდა,
კვირის ბოლოს კი რამდენიმე ლუკმა შეჭამა.“

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

თეა აფიქსირებს, პირველი სსმ ბავშვს დროის მიხედვით ჩა-
მოუყალიბდა ტულეტის ჩვევები: „რომ დრო დასჭირდა, მაგრამ
ისწავლა, მობანაც ისწავლა.“

მეორე სსმ ბავშვის შემთხვევაში 3-4 თვის შემდეგ მიეჩვია,
რომ უნდა დანოლილიყო სანოლში; სხვა პრობლემაც, რომელიც

ჭამას უკავშირდებოდა, თანდათან გადაიჭრა და „მიეჩვია დღეს უკვე.“ ბავშვი მიეჩვია ასევე ისეთი რუტინის, როგორც სადილია, დანყების ნიშანს.

თეა აფიქსირებს, რომ ამ ბავშვებს მეტ-ნაკლებად წინსვლა ჰქონდათ.

თანამშრომლობა კოლეგებთან/სპეციალისტებთან ურთიერთობა

საბავშვო ბაღში აქვთ სპეციალური ოთახი, სადაც კოლეგები ერთმანეთს უზიარებენ გამოცდილებას, თუმცა, პანდემიამ ჯერ-ჯერობით შეაფერხა მათი მუშაობა: „ჩვენ შეხვედრის ოთახი გვაქვს სადაც ვიკრიბებით კვირის ბოლოს და აზრებს ვუზიარებთ ერთმანეთს. ჩვენ გვინდოდა სემინარების მოწყობა, თითო აღმზრდელს უნდა მოემზადებინა ერთი სემინარი იმ საკითხზე, რომელიც უფრო პრობლემური და აქტუალურია ჩვენთვის და გაგვეცნო მშობლებისთვის.“ იქვე: „მე შეიძლება რაღაც ბარიერი ვერ გადავლახე და ვინც ჩემზე ადრეა მოსული და მეტი გამოცდილება აქვს, ვთხოვო დახმარება. ჩვენი ბავშვი საკმაოდ დატვირთულია და სულ ვიძახდით, ნეტავ სპეც მასწავლებელიც გვეყავდეს.“

მშობელთან ურთიერთობა

როგორც თეა ამბობს ინტერვიუში, ის, ზოგადად, ყოველთვის ცდილობს ბავშვების მშობლებთან და ოჯახებთან თანამშრომლობას და ამასი საკუთარი პროფესიული განვითარების სარგებელსაც ხედავს: „დღემდე დიდი სიყვარულით ვურთიერთობთ ბავშვებზე და მშობლებზე. ძალიან კარგი გაკვეთილი იყო ჩემთვის მათთან ურთიერთობა და ის განვლილი წლები.“

კონკრეტულ შემთხვევაში, როდესაც ლევანის მშობელმა თავიდან არ ითანამშრომლა თეასთან, პედაგოგი შეეცადა, რომ მშობლის ნდობა მოეპოვებინა, რაც დაეხმარებოდა კონკრეტული ინფორმაციების მოპოვებაში ბავშვის შესახებ, რამაც გამართლა: „ამის შემდეგ ვეცადე მშობელთან ნდობა მომეპოვე-

ბინა, რომ ეს ინფორმაცია არ იქნებოდა გასული და მერე უკვე მითხრა, კი დამყავს ადრეული განვითარების ცენტრშიო“. თეამ მხარდაჭერაც აღუთქვა: „ცრემლები მოადგა თვალებზე ამ გოგოს და ვუთხარი, მე ყველანაირად დაგიდგებით გვერდში.“

მეორე სსმ ბავშვის დედა მუშაობდა, დაკავებული იყო, თუმცა თეა მუდმივად ტელეფონით უკავშირდებოდა და აძლევდა რეკომენდაციას, რომ დროდადრო შეხვედროდნენ ბავშვზე სასაუბროდ: „ვეტყოდი ხოლმე კვირაში ერთი დღე გამომიყავი, შევხვდეთ და ვისაუბროთ სახლში რას აკეთებს როგორ იქცევა მე გეტყვი ბაღში რას აკეთებს.“

თეა აღნიშნავს, რომ ფსიქოლოგი ბავშვთან სახლშიც მიდიოდა და ცალკე რჩევებსაც აძლევდა, რაც თეასთვისაც საინტერესო იყო: „მე ვეკითხებოდი, აბა, როგორ იმეცადინა სახლში?“

თეამ ხაზი გაუსვა იმ ფაქტს, რომ ოჯახთან თანამშრომლობისას კიდევ დამატებითი პრობლემებიც იკვეთება და ამის მომსწრე თავადაც გახდა: „მშობელმა მითხრა, ორი წლის რომ ხდებოდა, სიტყვებს არ იძახდა, დედასაც ვერ მეძახდა და მივხვდი, რომ რაღაც რიგზე ვერ იყოვოო. სანამ ბაღში მოვიდოდა, წლისა და რვა თვის უკვე ჩართული ჰყავდა პროგრამაში.“

სამაგიეროდ: „მეორეს რომ ვუთხარი მოდი აბა, დააკვირდი, ისეთ რაღაცეებს ავლენს, მგონი ყურადსაღებია - მეთქი, მითხრა, რომ შენიშნა, მაგრამ ოჯახს არ სურდა პრობლემის აღიარება და ამ გოგოსაც აუკრძალეს ამ თემაზე საუბარი, ეუბნებოდნენ, გაიზრდება და ისწავლისო.“

საბავშვო ბაღის საჭიროება

თეას აზრით, საბავშვო ბაღში არის საკმარისი რესურსები და მასწავლებელი თავისი ოსტატობით უნდა ცდილობდეს, ეს რესურსები მრავალფეროვანი და მისწავლომე გახადოს ბავშვებისათვის, თუმცა, კარგი იქნება, თუ ბაღს ეყოლება სპეც. პედაგოგი, რომელიც დაეხმარება აღმზრდელ-პედაგოგებს სსმ ბავშვებთან ურთიერთობაში.



იზას ნარატივი

იზამ 2016 წელს გაიარა გასაუბრება; ბავშვთან მუშაობის გამოცდილება არ ჰქონია, თუმცა, ბავშვები უყვარდა და ადვილად აულო ალლო სამუშაოს. სამთვიანი გამოსაცდელი ვადის შემდეგ გადავიდა დღის ჯგუფში აღმზრდელ-პედაგოგად. სსმ ბავშვთან მალევე მოუწია მუშაობა. შემდგომ გაიარა ტრენინგები ინკლუზიური განათლების მიმართულებით.

შეზღვევა 1

იზას 3 წლის განმავლობაში ჰყავდა აუტისტური სპექტრის დარღვევის მქონე აღსაზრდელი. საბავშვო ბაღის პრაქტიკა შემდეგნაირი იყო ჯგუფებთან მიმართებით: 2-3 წლიანი ბავშვების ჯგუფს 4 წლის განმავლობაში მიჰყვებოდა აღმზრდელ-პედაგოგი. 2017 წელს 3-4 წლიანთა ჯგუფში შემოიყვანეს ტყუპები, გიგა და გაგა. აღმზრდელ-პედაგოგისთვის თავიდან სირთულეს წარმოადგენდა მათთან მუშაობა, რადგან არ ჰქონდა გამოცდილება, ეძებდა ინფორმაციას. იზა გაეცნო საბუთებს და აღსაზრდელთა დიაგნოზის შესახებ თავიდანვე იცოდა. მათ აუტისტური სპექტრის რთული დარღვევები ჰქონდათ. აღმზრდელ-პედაგოგს ესაჭიროებოდა ტრენინგი, რათა სცოდნოდა, როგორ ემუშავა ასეთ ბავშვებთან. 3 წლის განმავლობაში ამ ბავშვებს ჰყავდათ სპეც. პედაგოგები ადრეული განვითარების ცენტრში. მშობელს ჰქონდა სპეც. პედაგოგთან ყოველდღიური კომუნიკაცია. ტყუპებს არ უყვარდათ ბაღში მოსვლა. როგორც კი შემოდინდნენ ბაღში, აგრესიულები ხდებოდნენ, თვითდაზიანების მცდელობები ჰქონდათ. თუ მშობელი აძლევდა მათ ტელეფონს, მაშინ იზას მისი მეშვეობით შემოჰყავდა ბავშვები ჯგუფში. რადგან მას არ ჰქონდა გამოცდილება და არც სპეც. პედაგოგთან აქტიურად არ თანამშრომლობდა სანყის ეტაპზე, იგი შეთანხმდა მშობელთან, რომ კონკრეტულ დროს მოეყვანათ ბავშვები შეზღუდული დროით, რათა შესძლებოდა ბავშვებზე დაკვირვება, მაგალითად, საუზმის შემდეგ, ან დილის წრის შემ-

დეგ, ხოლო შემდგომ სსმ ბავშვების ბაღში ყოფნის დრო 6 საათ-ამდე გაეზარდათ.

იზას ჯგუფში 40 ბავშვი ჰყავდა, მათ შორის 2 სსმ აღსაზრდე-ლი, რის გამოც ძნელი იყო აღმზრდელ-პედაგოგისთვის შეწყობილად მუშაობა. მას გაუჭირდა ინდივიდუალური აქტივობების და ტიპური განვითარების ბავშვებისთვის დაეგეგმა აქტივობები ერთდროულად.

იზამ მოიძია ინფორმაცია აუტიზმის შესახებ; ეძებდა ბავშვებში ძლიერ მხარეს, შედეგზე გასასვლელად. გიგას უყვარდა მუსიკის მოსმენა, რაც აღმზრდელ-პედაგოგმა მიიჩნია მის ძლიერ მხარედ. როცა ის შემოჰყავდა მშობელს, იზა რთავდა მუსიკას და გიგა ინტერესდებოდა, მოძრაობებს აკეთებდა, მუსიკას აჰყვებოდა. ტყუბებს თავიდან მეტყველება უჭირდათ, საბავშვო ბაღის საკვებს არ იღებდნენ. მშობელს ბოთლით მოჰქონდა საკვები და ბავშვები ბოთლიდან ჭამდნენ. მათ მსხვილი, უხეში მოტორული უნარები ჰქონდათ განვითარებული, ხოლო წვრილი, ნატიფი მოტორიკა, მოხატვა -უჭირდათ. გაგას უყვარდა ილუსტრირებული წიგნების დათვალიერება - ეს ჩათვალა აღმზრდელ-პედაგოგმა მის ძლიერ მხარედ; რამდენიმე ნაწილისგან შემდგარ დიდი ზომის ფაზლს აწყობინებდა, რათ შემეცნებითი განვითარებისთვის შეეწყობა ხელი. ძლიერი მხარის წინ წამოწევით გიგამ შეძლო სხვა ბავშვებთან მოძრაობების კეთება, ხელების ჩაკიდება, წრეზე ტრიალი და ჯგუფურ აქტივობებში ჩართვა. თუმცა, იზამ ბოლომდე ვერ მოახერხა მისი კომუნიკაციაში ჩართვა.

6 წლის ასაკშიც გიგა ვერ მეტყველებდა და ფესტურ ენას ვერ ფლობდა. თუ რაიმე სურდა, მიდიოდა იზასთან, მოჰკიდებდა ხელს, მიიყვანდა და ანიშნებდა, რომ გამოერთმია სათამაშო სხვისთვის და მისთვის მიეცა. ორივე ძმამ ვერ გამოასწორა ეს პრობლემა, მხოლოდ მოკლესიტყვიანი, მარტივი დასახელებები ისწავლეს მრავალჯერადი გამეორებით. იზა გამოკვეთილი გამოთქმით ამბობდა სიტყვებს და ამეორებინებდა სსმ ბავშვებს. ერთ-ერთ რესურსს ბავშვების ფოტოსურათები წარმოადგენდა, რომელსაც ბაღში გაკეთებულ დაფის ჯიბეში ალაგებდნენ. და-

ფაზე იყო ორი ნაწილი - სახლი და საბავშვო ბაღი. როცა აღ-საზრდელები მოდიოდნენ ბაღში, სახლის ველიდან ფოტოსურათებს ბავშვები გადაალაგებდნენ საბავშვო ბაღის ნაწილში. სახლში წასვლამდე ბავშვები ფოტოსურათებს ალაგებდნენ სახლის ნაწილში. გიგას მოსწონდა ფოტოსურათების გადაალაგება. იზა სხვა ბარათებსაც იყენებდა - ცხოველების, ფრინველების ბარათებს და ამონებდა, რამდენად სცნობდა გაგა ცხოველებს. ორივე ძმას მოსწონდა თავზე ხელის გადასმა, მოფერება. მშობელთან საუბრისას გადაწყდა, რომ მშობელი მოიტანდა სათამაშოებს, მანქანებს და დილით ახალი სათამაშოს დახვედრებით გიგას და გაგას ემოციურ მხარდაჭერას გაუწევდა. სხვა ბავშვებზე დაკვირვებით ძმები ბაძავდნენ მათ თამაშს და ნატიფი მოტორიკაც შედარებით განუფითარდათ.

ბაღში ტარდებოდა ნაირგვარი აქტივობები - მხიარული სტარტები. გიგას და გაგას ერთმანებობისგან ძალზე განსხვავებული ქცევები და სურვილები ჰქონდათ. ერთს მოსწონდა მუსიკა, ხოლო მეორეს - ალიზიანება. რთული იყო იზასთვის სიტუაციის მართვა, და დახმარებისთვის მიმართავდა თანამემწყნეს, რომელიც ილუსტრირებულ წიგნებს და ასაწყობ ფაზლს იყენებდა, რათა გაგა დაეკავებინა. გიგას მოსწონდა მოძრავი თამაშები. გაგას კი მალე ბეზრდებოდა აქტივობები. იზა შემეცნებით აქტივობებს იყენებდა, თავიდან 5-6 ნაწილიანი ფაზლით დაიწყეს ბავშვებმა, შემდეგ კი გაზარდა ფაზლების რაოდენობა. როცა ტიპური განვითარების ბავშვები ვერ აწყობდნენ ფაზლს, მაშინ ძმები ეხმარებოდნენ. ერთ წელს ბაღში ფორტეპიანოც კი ჰქონდათ. გიგას უყვარდა ფორტეპიანოზე დაკვრა, ყოველდღე დამოუკიდებლად დაჯდებოდა და უკრავდა, თავისი მელიოდიაც ააწყო.

იზამ შეამჩნია, რომ ძმები ბაძავდნენ სხვა ბავშვებს. მან დაგეგმა აქტივობები, შემდეგნაირად: აჩვენებდა საგანს, მაგალითად, ბურთს, შემდეგ აჩვენებდა, როგორ უნდა გამოეძერწათ და მერე ერთად ძერწავდნენ. ასეთი მიდგომით და ბავშვების მიბაძვით გიგა და გაგა ჩაერთნენ ხატვაში, ძერწვასა და სხვა აქტივობებში. თავდაპირველად, თუ მხოლოდ 2 წუთის განმავლობაშიც

კი ვერ ჩერდებოდნენ, შემდეგომ უკვე 10 წუთამდე გაიზარდა მათი ყურადღების ხანგრძლივობა აქტივობაში. ამას ხელი შეუწყო ასევე მოსმენის უნარის განვითარებამ, რომელიც იზამ ზღაპრების წაკითხვით ჩამოუყალიბა. მან მოაწყო თოჯინების თეატრი, ყვებოდა ზღაპრებს და ახმოვანებდა პერსონაჟებს. სსმ ბავშვებს საყვარელი პერსონაჟები ჰყავდათ და მინიშნებების გამოყენებით ახვედრებდნენ აღმზრდელ-პედაგოგს, ეჩვენებინა ეს პერსონაჟი. დრამატული და ხელოვნების ცენტრები ხელს უწყობდნენ ტყუპების კომუნიკაციას სხვა ბავშვებთან.

ბოლო წელს ბავშვები შეეჩვივნენ თვითმოვლას - ხელების დაბანას და დამოუკიდებლად სხვა ტიპური განვითარების ბავშვებთან ერთად რიგში დგომას.

იზას ჰქონდა კომუნიკაცია სპეც. პედაგოგთან, იღებდა რჩევებს, თუმცა ფიქრობდა, რომ ვერ იყენებდა ამ რჩევებს, რადგან მათი მუშაობის სტილი განსხვავებული იყო. იზას ტყუპების მშობელთან კომუნიკაცია უადვილდებოდა, რადგან მშობელმა იცოდა ბავშვების დიაგნოზი და აღმზრდელ-პედაგოგთან შეთანხმებულად მუშაობდა, ყველაფერს გაგებით ეკიდებოდა. იზამ შეიძინა ბროშურა „რა არის აუტიზმი“, მეტი ინფორმაცია მიიღო ამ მდგომარეობის შესახებ.

იზას მნიშვნელოვანი მხარდაჭერა აღმოუჩინეს კოლეგებმა, ვისაც უფრო მეტი გამოცდილება ჰქონდა ამ მიმართულებით; მას ჰქონდა საუბრები საბავშვო ბაღის მენეჯერთანაც, განიხილავდა საკითხებს და გეგმებს.

შემაჯავებელი 2

იზას იმავე ჯგუფში ჰყავდა ერთი ბავშვი, ირინა; მისი შეფასებით ტიპური განვითარების, დიაგნოზის გარეშე, თუმცა მეტად მორიდებული. მას ჯგუფში ბავშვებთან ჩვეულებრივი ურთიერთობა ჰქონდა, მაგრამ იზას რომ ხედავდა, ჩუმდებოდა. მისი ასეთი ქცევა დაახლოებით 2 წელი გაგრძელდა. აღმზრდელ-პედაგოგს ჰქონდა საუბარი მშობელთან, აუხსნა ირინას ქცევა და სთხოვა, ბავშვი ადრეული განვითარების ცენტრში ჩაერთოთ. მშობელმა მიიღო რეკომენდაცია და ფსიქოლოგმა

დაინყო მუშობა ბავშვთან. თანდათან ირინას ქცევა შეეცვალა, მეტი თავდაჯერებულობა შეიძინა და სკოლაში წასვლამდე სრულიად მოეხსნა სიმორცხვე და გადაჭარბებული მორიდებულობა აღმზრდელ-პედაგოგის მიმართ.

იზა ცდილობდა, აქტიურად მხარდაჭერა გაენია ამ ბავშვისთვის. დილის ვარჯიშზე ირინას წინ აყენებდა, იმეორებდა ხშირად მის სახელს, სთავაზობდა როლურ თამაშებს, რომლებშიც ის აღმზრდელ-პედაგოგის როლს შეასრულებდა და ბავშვებთან ისაუბრებდა მისი სახელით. თანდათან ირინა უფრო თამამი გახდა აღმზრდელ-პედაგოგთან ურთიერთობაში და ბაღში მოსვლისას უყვებოდა მას თავის ამბებს.

იზას შეხედულებები

პროფესიულიზა/ინტერესი/თვითშეფასება

იზა ინტერვიუში გვიყვება, რომ ბავშვებთან მუშაობის გამოცდილება არ ჰქონია. მისი აზრით, ამ პროფესიაში გადამწყვეტია ბავშვების მიმართ სიყვარული, თუმცა, ესეც საკმარისი არ არის: მასწავლებლობა შინაგანი მოთხოვნილება და სურვილია. ბავშვების სიყვარულით საქმეს ადვილად აულო ალლო. სამთვიანი გამოსაცდელი ვადის შემდეგ იგი გახდა აღმზრდელ-პედაგოგი: „თუ შინაგანადაც არ მოდის მასწავლებელი ვერ გახდები. ძალიან მიყვარდა ბავშვები, ძალიან მინდოდა ბაღის აღმზრდელ-პედაგოგი გავმხდარიყავი, სამი თვის შემდეგ ჯერ მქონდა გამოსაცდელი ვადა იყო... შემდეგ გადავედი ბაგა-ბაღში დღის ჯგუფში აღმზრდელად და მას შემდეგ ვაგრძელებ ასე მუშაობას.“

იზა აღიარებს, რომ სსმ ბავშვებთან მუშაობა თავიდან გაუჭირდა, არ ჰქონდა გამოცდილება და მომზადება ტრენინგის სახით: „რომ სიმართლე გითხრათ თავიდან გამიჭირდა, რადგან არ მქონდა გამოცდილება, არ ვიცოდი როგორ უნდა მემუშავა ასეთ ბავშვებთან, ვეძიებდი ყოველთვის. დიაგნოზი ვიცოდი, აუტისტიკები, რთული ფორმის ორივე. მჭირდებოდა ტრენინგის გავლა, როგორ მემუშავა ასეთ ბავშვებთან“; „გამიჭირდა თავიდან როცა ჯგუფში შემოვიდნენ ეს ბავშვები, მე არ მქონდა სათანადო

ცოდნა და გამოცდილება, როგორ წარმემართა ჩემი მუშაობის პროცესი.“

გარკვეული გამოცდილების და ტრენინგების შემდეგ იზაკვლავ კრიტიკულად აფასებს თავის ცოდნას და ამბობს, რომ „კითხვის ნიშნები“ აქვს, ფიქრობს, რომ ცოდნა მუდმივი თვითგანვითარებაა და გრძნობს, ეს სურვილი უბიძგებს მეტი და მეტი იცოდეს: „მე დღესაც მაქვს კითხვის ნიშნები, რა თქმა უნდა, გავიარე ტრენინგი და ახლაც გავდივარ, მაგრამ ცოდნა არასოდეს არ არის ის, რომ რალაცაზე გაჩერდე, უნდა ყოველდღიურად ვითარდებოდა, მე დღემდე მაქვს ის, რომ მიხდა უფრო მეტი და მეტი ვიცოდე, მივიღო მეტი ცოდნა.“

იზაკვლავ ასევე ხსნის იმ პრაქტიკულ ნაბიჯებს, რომელიც ცოდნის შესაძენად გადადგა: შეიძინა ბროშურა „რა არის აუტიზმი“, რომლის შესახებ მანამდე არც კი გაეგო. სხვისი მაგალითების გაზიარებით და თავისი გამოცდილების შეხამებით შეიმუშავა მეთოდი. იგი აღნიშნავს, რომ თეორიული ცოდნა მნიშვნელოვანია, თუმცა პრაქტიკა ძალიან დაეხმარა მუშაობაში: „შევიძინე ბროშურა, 'რა არის აუტიზმი' მანამდე გამეგო, მაგრამ ასე ღრმად ჩახედული არ ვიყავი, მე ვფიქრობ რომ თეორიას დიდი მნიშვნელობა აქვს, მაგრამ პრაქტიკიდან გამომდინარე ვიტყვი, რომ პრაქტიკა დამეხმარა, რომ იმ თეორიასთან ერთად ჩემებური მეთოდი შევიმუშავე“.

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ ღირებულებების დანერგვა

იზაკვლავის ყველაზე დიდ სირთულეს თავდაპირველად წარმოადგენდა სსმ ბავშვის ინტეგრაცია ტიპურ ბავშვებთან; რთული იყო შეწყობილი მუშაობის დაგეგმვა, ინდივიდუალური აქტივობების შემუშავება სსმ ბავშვისთვის, მაშინ, როცა ტიპური ბავშვებისთვისაც საჭიროა აქტივობების დაგეგმვა: „მე ვთქვით ხშირად, როგორ ვთქვა ჯგუფში ბევრი ბავშვი მყავდა და ცოტა გამიჭირდა შეწყობილად მემუშავა, დამეგეგმა ინდივიდუალური აქტივობები და ტიპურ ბავშვებისთვის დამეგეგმა.“

იზაკვლავი აქტიურად მისდევს დღის განრიგს: დღის ვარჯიში,

მხიარული სტარტები, აქტივობები დრამატულ და ხელოვნების ცენტრებში, რომლებშიც აქტიურად რთავს ყველა ბავშვს: „უკვე შემეძლო სხვა ბავშვებთან მოძრაობები გაეკეთებინა, ხელებს ჩაკიდებდნენ, წრეზე ტრიალი იყო, მოძრაობებსაც უკვე აკეთებდა, რალაც ნელა-ნელა ჩავრთე ჯგუფურ ცხოვრებაში.“

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

იზას ჯგუფში ერთდროულად ორი სსმ ბავშვი, ტყუპები შემოჰყავთ, რაც მისთვის სირთულეს წარმოადგენს დასაწყისში. შემოყვანის დღიდან მისთვის ცნობილია ბავშვების დიაგნოზი: „როცა დილის აქტივობა უფრო სხვაა, ჯგუფში 40 ბავშვი მყავდა და 2 სპეც საჭიროების მქონე და ცოტა რთული იყო ჩემთვის ასე ერთად შეწყობილად მუშაობა.“ ამ ფაქტს კიდევ უფრო ართულებს ბავშვების ძალიან განსხვავებულ ხასიათი, ქცევა და ძლიერ მხარეები: „იციო როგორ იყო, ორივე ბავშვი იყო ძალიან გასხვავებული, სხვადასხვა რალაცეები, ქცევები ახასიათებდათ, ერთს სხვა რამ მოსწონდა, მეორეს სხვა რამ. ერთს თუ მუსიკა მოსწონდა, მეორეს ალიზიანებდა.“

იზა დეტალურად აღწერს ბავშვების აგრესიულ ქცევას ბაღში შემოსვლისას დილის საათებში. მისი აზრით, ბავშვებს არ მოსწონდათ ბაღში ყოფნა თავდაპირველად: „ბაღში მოსვლა არ უყვარდათ, როგორც კი ჯგუფში შემოდიოდნენ, აგრესიულები ხდებოდნენ, იწყებდნენ თვითდაზიანებას, ზოგჯერ ძმები ერთმანეთს აზიანებდნენ, კბენა იცოდნენ, თავის ხელებზე, ძირითადად უფრო ხელებზე.“ ერთადერთი, რაც მათ ამ მდგომარეობაში ამშვიდებდათ - მობილური ტელეფონი იყო, რომელსაც მშობელი იყენებდა მათ დასამშვიდებლად. იზა მობილური ტელეფონის მიმართ მათ დამოკიდებულებას აფასებს, როგორც მიჯაჭვულობას: „მიჯაჭვულები იყვნენ ტელეფონზე, თუ მშობელი მისცემდა ტელეფონს, ნუ რალაცა პერიოდი მაგის მეშვეობით შემომყავდა ჯგუფში, მაგაზე იყვნენ ძალიან მიჯაჭვულნი.“

იზა სსმ ბავშვების მოტორულ უნარებსაც აკვირდება, რაც მის კომპეტენციაზე მიუთითებს. მას შეუძლია, გაარჩიოს მსხვილი, უხეში მოტორიკა ნატიფი მოტორიკისგან და აღნიშნავს,

რომ სსმ ბავშვებს „წვრილი, ნატიფი მოტორიკა, მოხატვა, უჭირდათ.“

იზას უწევს ერთდროულად მოახდინოს ტყუპებზე დაკვირვება, რომელს რა აქტივობა მოსწონს და რამდენად ხალისიანად ერთვება ამ თუ იმ აქტივობაში, რათა შემდეგ შესაბამისად დაგეგმოს მათი ჩართულობა: „ერთ-ერთს უყვარდა მხიარული სტარტები, გადახტომა, რგოლებში გაძრომა, ისე მოსწონდა, ისე ხალისობდა, ისე უყვარდა ბავშვებთან ერთად, მეორეს სულ სხვადასხვა, დღეს იმ აქტივობას ხალისით გააკეთებდა, მეორე დღისით უკვე მოსაბეზრებელი ხდებოდა.“

იზა აფასებს სსმ ბავშვების დამოუკიდებლობასაც. როგორც მოსალოდნელია, სსმ ბავშვებს არ შეეძლოთ ქურთუკის ჩაცმა-გახდა დამოუკიდებლად, ხელების დაბანა, ტუალეტის მოხმარება. მხოლოდ ბოთლით საჭმელს იღებდნენ.

ამ შემთხვევის გარდა, იზა სხვა შემთხვევასაც იხსენებს. მისი მონაყოლიდან ჩანს, რომ ეს იყო ტიპური განვითარების ბავშვი, დიაგნოზის გარეშე, თუმცა მეტად მორიდებული იყო აღმზრდელ-პედაგოგთან. იზას დაკვირვებით, ირინას არ ჰქონდა კომუნიკაციის პრობლემა სხვა ბავშვებთან. ამ ბავშვის მორიდებული ქცევა დაახლოებით 2 წელი გრძელდებოდა: „იგივე ჯგუფში მყავდა ერთი ბავშვი, ტიპური ბავშვი იყო, არანაირი დიაგნოზი, რაღაც სიმორცხვის, ჩემს მიმართებაში, იმდენად მორიდებული იყო, ჩვეულებრივ ბავშვებთან კომუნიკაციაში შედიოდა, საკმარისი იყო მე შემეხედა იმ ბავშვისთვის რომ მაშინვე ჩუმდებოდა, ეს რაღაც პერიოდი, ორი წლის განმავლობაში იყო ასე.“

იზა ყურადღებით აკვირდება ბავშვის ქცევებს, შეუძლია აღწეროს მისი მოძრაობები და სკამზე ჯდომის მანერა: „როცა იდგნენ ერთად უყვარდა უკან დგომა, წინ არასოდეს დადგებოდა, რაღაც ის ჰქონდა, სკამზე, როცა იჯდა რწევა იცოდა, წინ და უკან ირწეოდა, რაღაცა პერიოდის განმავლობაში“.

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

იზა აღიარებს, რომ აუტისტური სპექტრის დარღვევის მქონე ბავშვებთან მიდგომების ჩამოსაყალიბებლად დრო დასჭირდა.

შემდომ, იგი მისდევს მეთოდურ რეკომენდაციებს და სსმ ბავშვებში ძლიერ მხარეს გამოკვეთს: „შემდგომ, ცოტა უკეთესად, რომ გავერკვიე ამათ დიაგნოზში, აუტისტურს გავეცანი, მოვიძიე, ძლიერი მხარით, ძლიერ მხარეს ვეძებდი ამ ბავშვებში, მინდოდა, რომ ძლიერი მხარის მეშვეობით გავსულიყავი გარკვეულ შედეგამდე.“

თუმცა იზა აღნიშნავს, რომ სსმ ბავშვების განსხვავებული ხასიათების გამო, მათი ძლიერი მხარეებიც განსხვავებულია და მისთვის ერთგვარი სირთულე იყო ორივე შეწყობილად, ერთდროულად ჩაერთო რაიმე აქტივობაში. იზას აზრით, მას უნდა ეზრუნა თანაბრად ორივე სსმ ბავშვზე, რომ არც ერთის ინტერესი და საჭიროება არ დაზარალებულიყო. ამ შემთხვევაში მას სჭირდებოდა თანაშემწის დახმარება: „ორივეს დაბალანსება მიჭირდა მაგ მხრივ, ერთი მუსიკაზე რომ შემყავდა, მეორე თითებს ირჭობდა ყურებში, ამ შემთხვევაში ჩემ თანაშემწეს გამოყავდა, რომ გამოერიდებინა, იმას მუსიკა მოსწონდა და არ მინდოდა ის ჩამორჩენოდა და ისიც დაზარალებული ყოფილიყო. თანაშემწეს გამოჰყავდა და სხვა ილუსტრირებული ნიგნის დახმარებით დასვამდა მაგიდასთან ან ფაზლის აწყობა იყო, ეს ამ აქტივობაში ვრთავდით.“ იმის გამო, რომ რთული იყო შეწყობილად მუშაობა, იზას უნევდა აქტივობების შეცვლა, რაც ძალისხმევასთან იყო დაკავშირებული.

სსმ ბავშვის ძლიერი მხარის იდენტიფიცირების შემდეგ, იზა შესაბამის რესურსს არჩევს, აფასებს სსმ ბავშვის განვითარების საშუალებას: „ცოტა დიდი ზომის ფაზლს ვაწყობინებდი რომ შეძლებოდა, რომ რალაც შემეცნებითი ჰქონდა, ამის ფონზე აი ამ ძლიერი მხარის ფონზე, მერე და მერე ნელა-ნელა, უკვე აქტივობებში.“ იზა მსჯელობს, თუ რატომ ირჩევს ამ რესურსს და რომელ უნარს ავითარებს იგი ბავშვში: „შემეცნებას ვუწყობდი ხელს, შემეცნებითი განვითარება, ამ დროს უფრო მეტად ვითარდება, წარმოსახვის უნარი ვთქვათ. თავიდან ცოტა უჭირდათ ფაზლი.“ მას ესმის, რომ ერთი და იგივე აქტივობა შეიძლება მოსაბეზრებელი იყო, ამიტომ ხედავს საჭიროებას, თანდათან გაართულოს აქტივობა და ხელი შეუწყოს სსმ ბავშვის

შემდგომ განვითარებას: „დავიწყეთ დიდი ზომის ფაზლებით, 5-6 ნაწილისგან რომ შედეგებოდა, და შემდეგ უკვე გავზარდე ფაზლების რაოდენობა, ისე უყვარდათ.“

იზა ცდილობს მისთვის ნაცნობი სტრატეგიების გამოყენებას სსმ ბავშვებთან. მას გამზადებული აქვს დაფა, სახლის და საბავშვო ბაღის განყოფილებებით. ბავშვები ბაღში მოსვლისას საკუთარ ფოტოსურათებს ალაგებენ საბავშვო ბაღის განყოფილებაში, ხოლო სახლში წასვლისას, ფოტოები გადააქვთ სახლის ნაწილში: „როცა შემოვიდნენ, დედამისს მოვატანინე ფოტოსურათები თავიანთი ფოტოსურათები, ჩვენ გვქონდა დაფა გაკეთებული, დილით რომ ბაღში მოვიდოდნენ ბავშვები, თავიანთ ფოტოებს, იყო ბაღი და იყო სახლი. ასეთი რაღაც გვქონდა გაკეთებული, როცა ბავშვები მოდიოდნენ, ამ სახლიდან გადავადებინებდი ფოტოსურათებს ბაღში“. როგორც ჩანს, იზა გიგას ასწავლის ამ აქტივობას. იგი მშობელს სთხოვს, მოიტანოს ბავშვების ფოტოები. გიგას მოსწონს ეს აქტივობა: „ერთ-ერთს მოსწონდა როდესაც შემოვიდოდა თავის სურთს ჩემი დახმარებით ვაკეთებინებდი.“ ბავშვების ფოტოსურათი ერთ-ერთი ძალიან პირადული საგანია. ბავშვები ფოტოსურათებში ხედავენ საკუთარ თავს, რაც ეხმარებათ თვითშეფასების გაზრდაში (ბიტი, 2021).

იზა იყენებს ცხოველების გამოსახულებით ბარათებს სსმ ბავშვებთან სამუშაოდ. იგი აღნიშნავს, რომ ამის საშუალება მას ყოველთვის არ ჰქონდა და მხოლოდ იმ შემთხვევაში მიმართავდა, როდესაც სხვა ბავშვები ჯგუფებში იყვნენ გადანაწილებული და ერთ-ერთი სსმ ბავშვთან სპეც. პედაგოგი მუშაობდა. მაშინ მას საშუალება ჰქონდა, მეორე სსმ ბავშვთან ემუშავა, და ესა შეკითხვები ბარათების გამოყენებით.

რადგან სსმ ბავშვებს ტრანზიციის პრობლემა ჰქონდათ და ეძნელებოდათ მშობელთან განშორება, იზა ცდილობდა, ემოციური მხარდაჭერა გაენია ბავშვებისათვის: „ძალიან უჭირდათ დილით მშობელთან განშორება, ამ მოფერების საშუალებით, ემოციებს რატომღაც, თავზე ხელის გადასმით, მოფერებით ვუნევიდი მხარდაჭერას.“

იზა ხედვას სსმ ბავშვების საჭიროებას, რომ მათთვის საინტერესოა აქტივობაში ჩართვა. იგი განიცდის, რომ სსმ ბავშვები „მეუჩერებლად გადაადგილდებოდნენ“ მთელი დრო ჯგუფში. გარკვეული პერიოდის შემდეგ, იგი აწყობს თოჯინების თეჯირს ოთახში თოჯინების თეატრისთვის. იგი ახმოვანებს პერსონაჟებს და ინვესტს სსმ ბავშვების ინტერესს, რომელთაც შემდგომ უკვე საყვარელი ზღაპრის გმირი ჰყავთ - მგელი და ახვედრებენ იზას, რომ აჩვენოს ეს პერსონაჟი: „მერე გავაკეთე თოჯინების თეჯირით და ვაწყობდი თოჯინების თეატრს, სხვათაშორის ძალიან მოსწონდათ გახმოვანება, ერთი პერსონაჟი, ზღაპრის გმირი, ვთქვამთ მგელი, რაღაც მანიშნებდა, რომ ის მეჩვენებინა, მახვედრებდა, რომ აი მგელი, ზღაპრის გმირი მოსწონდა.“

საინტერესოა ის, რომ ტყუპები ახერხებენ აღმზრდელ-პედაგოგთან კომუნიკაციას მინიშნებებით, მანიშნებენ, რა ნივთი სურთ და რას ელიან იზასგან: „რაღაც რომ უნდოდა მოვიდოდა ჩემთან, მომიკიდებდა ხელს და წამიყვანდა და უნდოდა ვთქვამთ ბავშვისთვის რომ გამოერთვა სათამაშო, მიმიყვანდა და მანიშნებდა, რომ გამოართვი და მე მომეცი.“

მეორე შემთხვევაში იზა ცდილობს მორცხვი ბავშვი ჩართოს აქტივობებში: „ვცდილობდი, ეს ბავშვი მეტად ჩამერთო აქტივობებში, მეტად გამომეყვანა, ხშირად ვიმეორებდი მის სახელს, მოდი, ჩვენ ეს გავაკეთოთ, მოდი, შენ იყავი იზა მასწავლებლი, ბავშვებს ნავუკითხოთ ზღაპარი, ზღაპარს ნავიკითხავდი, და, აბა, რა გაიგე ამ ზღაპრიდან, მოდი, შენ ესაუბრე ბავშვებს და მე გავალ იქეთ, როგორმე ეს ბავშვი გახსნილიყო, ყველა ბავშვთან ჰქონდა კომუნიკაცია, მაგრამ ჩემ მიმართ მორცხვობდა; ისე თბილად და ტკბილად ვეპყრობოდი, რომ არ ვიცი, რატომ ჰქონდა ჩემს მიმართ.“

იზა საუბრიდან ჩანს, რომ ტყუპებს მოსწონდათ ახალი სათამაშოები ბაღში, ამიტომ მშობელთან კოორდინაციით მოიფიქრეს, მშობელსაც მიეტანა სათამაშოები: „მშობელს მოჰქონდა, ვთქვამთ, რაც ბავშვებს მოსწონდათ ის სათამაშოები, მანქანებიც უყვარდათ, მერე და მერე, სხვა ბავშვებს რომ უყურებდნენ, როგორ თამაშობდნენ, ესენიც მიბაძვას მიეჩვივნენ, მერე და მე-

რე, მერე ის ნატიფი მოტორიკაც უფრო განავითარეს“, „მშობლის დახმარებით, ახალი სათამაშოს დახვედრებით, დილით რომ შემოვიდოდნენ, მხარდაჭერა რომ გამენია, მაგითაც ვახერხებდი.“

ცხადია, იზა ცდილობს სსმ ბავშვების უნარების განვითარებას მიბაძვის წახალისებით შეუწყოს ხელი. მაგალითად, ის აჩვენებდა, როგორ გამოეძერწათ ბურთი და ბავშვებიც ბაძავდნენ: „ძერწვა, მიბაძულობის ის ჰქონდა, რომ აჩვენებდი ბურთებს, ერთად ვძერწავდით.“

სსმ ბავშვის მიერ რესურსების გამოყენება

იზა ბავშვებთან მუშაობისას იყენებს: სათამაშოებს, წიგნებს, ფაზლებს, ბარათებს, საძერწ მასალას. იზა ინტერვიუში იხსენებს, რომ ერთ წელს ფორტეპიანო იყო ბაღში და გიგა, რომელსაც მუსიკა უყვარდა ძალიან, შედიოდა მუსიკალურ დარბაზში და უკრავდა თავისი სურვილით „ყოველდღიურად არ ბეზრდებოდა“, შემდეგ „თავისი მელოდია აანყო ფორტეპიანოზე“, „ეს იყო სენსაცია ყველასთვის“, - ასე აფასებს იზა სხვების გაცუბასაც.

იზა სსმ ბავშვთან იყენებს საყვარელ სათამაშოს, რათა დააკავოს სსმ ბავშვი, გადაატანინოს ყურადღება, დაეხმაროს მოთმინების გამომუშავებაში. ამავე დროს, ასეთი აქტივობისას ბავშვებს უვითარდებათ შემეცნება საგნის ფერის, ფორმის, დეტალების შესახებ: „რიგის დაცვის დროს მე ვიყენებდი/ვცდილობდი რამე სათამაშოთი დამეკავებინა, რომ ის 5 წუთი რიგში მდგარიყო, პატარა მანქანები მოსწონდათ ძალიან, ვსაუბრობდით როგორი ბორბალი აქვს მანქანას, აბა, ნახე, როგორია... ყურადღება გადამქონდა მანქანაზე, ნელა-ნელა რიგში დგომას ეჩვეოდნენ.“

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

სსმ ბავშვების განვითარების შეფასებისას იზა ცდილობს ობიექტურად წარმოაჩინოს ის უნარები, რომლებიც სსმ ბავშვებმა გაიუმჯობესეს: ფაზლების აწყობა, ნატიფი მოტორიკა,

მოსმენის უნარი. უნარების განვითარების აღწერისას იგი ხშირად იმეორებს სიტყვებს „მერე და მერე“, „შემდეგ და შემდეგ“, რაც, სავარაუდოდ, მიუთითებს, რომ შედეგი არ დამდგარა მალევე, არამედ გარკვეული ძალისხმევის შემდეგ, თანდათან: „მერე და მერე, მერე ის ნატიფი მოტორიკაც უფრო განავითარეს, შემდეგ და შემდეგ“.

იგი აგრეთვე აღნიშნავს, რა გამონწვევების წინაშე იყვნენ სსმ ბავშვები სკოლაში წასვლისას. სსმ ბავშვებს მეტყველება უჭირდათ: „კომუნიკაციაში ჩართვა ბოლომდე ვერ გავედი, რაღაც ნაწილობრივ, ბოლომდე რომ გავუშვი ნ წლის ასაკში, ვერ მეტყველებდნენ“, „ეგ ბოლომდე უჭირდათ ორივე ძმას, ბოლოს უკვე რაღაც სიტყვები ისწავლა, ვთქვათ ერთ-სიტყვიანი, სახელებს ვამეორებინებდი, ცოტა მარტივს, იზა იცოდა ... რომ გადაჭარბებული არტიკულაციით, ცოტა ისე იმათ ვამბობდი და ვამეორებინებდი უკვე ბოლო წელს. აქა-იქ სიტყვებს ამბობდა, ისე გაგა-საერთოდ ვერა.“

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი პრობლემა სსმ ბავშვების შეუჩერებელი გადაადგილება თანდათან, ნაწილობრივ გადაიჭრა. თავდაპირველად იგი ამბობს, რომ „2 წუთს ვერ დასვამდი შეუჩერებლად გადაადგილებოდნენ ჯგუფში, ზოგჯერ წრეზე ტრიალებდნენ, მაგიდის გარშემო.“ „მერე და მერე“ მან მიაღწია იმას, რომ ბავშვები ჩერდებოდნენ, ხატავდნენ, მუშაობდნენ. იგი ადარებს სსმ ბავშვების ბაღში მოყვანის თავდაპირველ მდგომარეობას უკვე ბოლო წელს მიღწეულ შედეგთან და ხედავს მთელ რიგ დადებით ცვლილებებს. თავდაპირველად ბავშვები მცირე ხნით რჩებოდნენ ბაღში, ბოლოს კი 6 საათიც რჩებოდნენ. თავიდან ბავშვებს საბავშვო ბაღი არ მოსწონდათ, „ხმაური არ სიამოვნებდათ, ყოველდღიური რუტინა არ სიამოვნებდათ.“ ბოლო წელს კი ისე „მიჩვივნენ, რიგის დაცვაზე შეეძლოთ, რიგში რომ იდგნენ სხვა ბავშვები და ხელების დაბანას ელოდებოდნენ, ან საპირფარეოს მოხმარებას, ესენიც იდგნენ რიგში 5 წუთი, შეეძლოთ რიგის დაცვა, ხელების დაბანა, ძალიან უყვარდათ ეგ პროცესი, ისეთი ხალისით იბანდნენ ხელებს.“

რაც შეეხება მეორე შემთხვევას, ირინა, რომელიც მეტად მორიდებული იყო, მასაც ასევე ბოლო წლის შედეგებით აფასებს იზა. მისი აზრით, ბავშვი სრულიად გაიხსნა და „სანამ სასკოლოდ წავიდოდა ბალიდან, ისე ამეტყველდა ჩემ მიმართ, არანაირი სიმორცხვე.“ ამ ბავშვის განვითარების დინამიკის აღწერილას იზა კვლავ იყენებს სიტყვებს „მერე და მერე:“ „მერე და მერე ისე გაიხსნა, რომ წამოვიდა, რომ შემოვიდოდა, და დაიწყებდა იზა მასწავლებლო დედამ ეს გააკეთა, მიყვებოდა, მეც მიხაროდა.“

თანამშრომლობა კოლეგებთან

იზა იაზრებს, რომ სსმ ბავშვებს მხოლოდ აღმზრდელ-პედაგოგი ვერ დაეხმარება და მათთან მუშაობს სპეც. პედაგოგი და მეტყველების თერაპევტი ადრეული განვითარების ცენტრში. მას აქვს კომუნიკაცია კვირაში ერთხელ სპეც. პედაგოგთან, მაგრამ უცნაურია, რომ იზა მის პრაქტიკულ რჩევებს ვერ იყენებს. იგი ამას ხსნის იმით, რომ ადრეული განვითარების ცენტრში სპეც. პედაგოგი სხვა მიმართულებით მუშაობდა, რაც მისი სამუშაო მიდგომებისგან განსხვავებულია: „ჩვენ გვექონდა კვირაში ერთხელ კომუნიკაცია სპეც. მასწავლებელთან, მე რჩევებს ვიღებდი, რომ სიმართლე გითხრათ, იმათ პრაქტიკას მე დიდად ვერ ვიყენებდი, ისინი ცოტა სხვა მიმართულებით მიდიოდნენ, მე ხომ მყავდა, ჩემი მუშაობა სულ სხვა რამ იყო...“ თუმცა მას არ ახსოვს, კონკრეტულად რაში არ დაეთანხმა სპეც. პედაგოგს, მაგრამ კიდევ ერთხელ ცდილობს ახსნას, რა იყო განსხვავებული მათ მიდგომებს შორის. ამჯერად ის განმარტავს, რომ სპეც.პედაგოგის მიდგომები ინდივიდუალურია, მაშინ როცა, იზა, სავარაუდოდ, გულისხმობს რომ, მისი მიდგომები ჯგუფზეა გათვლილი და მისი პრაქტიკული მუშაობა, სტრატეგიები უფრო წარმატებული იყო, ვიდრე სპეც. პედაგოგის შემოთავაზებული აქტივობა: „ისინი მუშაობდნენ ინდივიდუალურად, რაც დიდად რომ ვთქვა, არ ემთხვეოდა ჩვენ პრაქტიკულ მუშაობას, მე უფრო ჩემ სტრატეგიებს ვიყენებდი და ვფიქრობდი, რომ უფრო გამართლებული იყო, ვიდრე იმის შემოთავაზებული დაგეგმილი, აქტივობები. სიმართლე რომ გითხრათ, არ მახსოვს, რაში

არ დავეთანხმე.“ იზა იხსენებს, რომ ინდივიდუალური გეგმის შემუშავებაში მას სპეც. პედაგოგი ეხმარებოდა.

იზა კმაყოფილია კოლეგების მხარდაჭერით და აღნიშნავს, რომ ვისაც მეტი პრაქტიკული გამოცდილება ჰქონდა, მხარდაჭერას უწევდა მას: „როდესაც მე, სიტყვაზე, არ ვიცოდი, როგორ მემუშავა, აი, კოლეგების, ვისაც მეტი პრაქტიკული გამოცდილება ჰქონდა, ასეთ ბავშვებთან მუშაობის გამოცდილება, მათგან მხარდაჭერა მქონდა ძალიან დიდი.“ მის გვერდით იყო ბალის მენეჯერიც, ვისთანაც ერთად განიხილავდა საკითხებს, გეგმებს. დასაწყისში მას ყველა ეხმარებოდა რჩევით, რა რესურსი გამოეყენებინა, რა აქტივობა დაეგეგმა და, როგორც ჩანს, გარკვეული სიხშირით იმართებოდა შეხვედრები მასა და მის კოლეგებს შორის: „თუნდაც აქტივობების დაგეგმვა, ან რა აქტივობა გამოეყენებინა, რა რესურსი გამოეყენებინა, და როგორ მემუშავა თავიდან დასაწყისში ამ ბავშვებთან. შეხვედრების დროს ვუზიარებდით გამოცდილებას.“

ირინას შემთხვევაში ის აკეთებს მშობლის რეფერირებას ადრეული განვითარების ცენტრში, სადაც მასთან ფსიქოლოგი ინყებს მუშაობას.

მშობელთან/ალბზრდელთან ურთიერთობა

იზას აზრით, მშობელთან ურთიერთობა გააადვილა ბავშვების დიაგნოზის განსაზღვრამ. მშობელი გახსნილი იყო კომუნიკაციისა და თანამშრომლობისთვის. იზა აღნიშნავს, რომ მათი მუშობა შეთანხმებული იყო და მაგალითად მოჰყავს მათი შეთანხმება სსმ ბავშვების ბაღში დატოვების დროზე: „რადგან ეს-ლა ამ ბავშვებს დიაგნოზი ჰქონდათ, ალბათ იმიტომ უფრო გამიადვილად მშობელთან კომუნიკაცია, ვიცოდი, მშობელმაც იცოდა, სხვათა შორის, ძალიან მომყვებოდა, ყველაფერზე მომყვებოდა, რალაცა შეთანხმებით ვმუშაობდით ორივე ერთად, თუნდაც ის, რომ დროის ფაქტორი, რომ დროზე შევთანხმდით.“ იზა კიდევ უფრო დეტალურად განმარტავს რაზე მოხდა შეთანხმება მშობელთან: „საათზე, დროზე, რომ ვთქვათ, ბაღში ყოფნის საათი, დღის განმავლობაში. ან ვთქვათ, საუზმის შემდეგ

მოეყვანა ან დილის წრის შემდეგ შემოეყვანა, რომ შემძლებოდა ამ ბავშვებთან უფრო მეტი დაკვირვების საშუალება მქონოდა“. ჩანს, რომ იზასთვის ეს ძალიან მნიშვნელოვანი ასპექტი იყო, მაშინ, როცა ის მოუშზადებელი იყო სსმ ბავშვებთან მუშაობისთვის, მისთვის ეს მნიშვნელოვანი ხელშეწყობაა. იზას მონათხრობში აღსანიშნავია კიდევ ერთი შეთანხმება მშობელთან ახალი სათამაშოების შექენის თაობაზე. იზა სსმ ბავშვებს ახვედრებს მშობლის მიერ დატოვილ სათამაშოებს. მშობელთან ურთიერთობას იზა ემოციურად აღწერს: „მაშინ ეს ყველაფერი მშობელთან ძალიან გამიადვილდა, მინდა ვთქვა, ისე გაგებულად მოეკიდა ყველაფერს, ყველანაირად მომყვებოდა, რაც ბავშვების განსავითარებლად იყო უკეთესი, ყოველთვის ისე იქცეოდა, ვთქვათ, თუნდაც სათამაშოების მოტანა.“

იზა აღწერს მეორე, ირინას მშობელთან კომუნიკაციას და დადებითად აფასებს მის დამოკიდებულებას რეფერირებასთან დაკავშირებით: „მერე ადრეული განვითარების ცენტრთან და მშობელთან გვექონდა კომუნიკაცია, ავუხსენი მდგომარეობა, სენდვიჩის მეთოდით, როდესაც მშობელს რალაცას ეუბნებით ბავშვთან დაკავშირებულ პრობლემას, ძალიან კარგად გაიგო ამ გოგომ, რაც მანუხებდა.“



ნინოს ნარატივი

ნინოს ბაკალავრის დიპლომი აქვს ეკონომიკაში, მაგრამ საბავშვო ბაღში გადანიყვიტა მუშაობა. მეოთხე წელია მუშაობს და როგორც თავად ამბობს, მოსწონს ეს სფერო; იგი ესწრებოდა არასამთავრობო ორგანიზაციების შეხვედრებს (ვოლდ ვიჟენი და სხვა); რაც შეეხება ადრეული ინკლუზიური განათლების ტრენინგებს, ჯერ მხოლოდ მეოთხე წელია ბაღშია და ამ მიმართულებით ტრენინგები არ აქვს გავლილი; თუმცა მიაჩნია, რომ აუცილებელია პრაქტიკული ხასიათის ტრენინგები ამ სფეროში. აღმზრდელი-პედაგოგი იხსენებს შემთხვევას, როგორ მოახდინა სსმ ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროების (რა არ იცის? რა არ შეუძლია?) იდენტიფიცირება და გათვალისწინება.

შემთხვევა 1

თავიდან, 2017 წელს, როდესაც დაიწყო საბავშვო ბაღში მუშაობა, ჯგუფში ჰყავდა რთული ქცევის ბავშვი, ელა, რაც, ნინოს აზრით, განპირობებული იყო იმით, რომ ელა მინდობით აღზრდაში იყო. მას გამომწვევი საქციელი ჰქონდა - ყურადღების ცენტრში სურდა ყოფნა; ცდილობდა, პედაგოგების ყურადღების მიპყრობას. მას ყურადღება არ ეკლდა, მაგრამ მაინც არასასურველი ქცევებს ავლენდა. ძალიან კარგი ბავშვი იყო ფიზიკურად; მაგრამ ბავშვების ყურადღებას იქცევდა ნეგატიური კუთხით, რის გამოც სხვა ბავშვები ცდილობდნენ, მასთან არ ემეგობრათ. ელას სხვა ბავშვების მიმართ არ ჰქონდა აგრესია, აგრესიული იყო საკუთარი თავის მიმართ, რადგან ბევრჯერ უკბენია მაჯაზე ან თვითდაზიანებისათვის მიუმართავს; ზოგჯერ ნინო მის საქციელს ყურადღებას არ აქცევდა; ზოგადად, აღმზრდელებიც არ აქცევდნენ მის გამომწვევ ქცევას ყურადღებას, რადგან ყურადღების გამახვილებით უარესს აკეთებდა; ნინო ცდილობდა, რომ სხვადასხვა აქტივობით ჩაერთო ელა სხვა ბავშვებთან კომუნიკაციაში; მაგალითად, დაუდებდა დიდი ზომის ქაღალდს და ეუბნებოდა, რომ ყველას ერთად დაეხატათ; ნინო ელას საერთო აქტივობაში რთავდა, ერთ მაგიდასთან რამდენიმე ბავშვს დასვამდა და ცდილობდა, მიეცა მიმართულება, თუ რა უნდა გაეკეთებინათ; ელას ცოტა ხანს იზიდავდა აქტივობა, მაგრამ მალე ყურადღებას აღარ აქცევდა და ბავშვებსაც სთხოვდა, შეეწყვიტათ აქტივობა. ელა თავად ხვდებოდა, რომ მის ამ საქციელს ყურადღებას აღარ აქცევდნენ და დროთა განმავლობაში დაივიწყა ეს ქცევა. ელას დიაგნოზი არ ჰქონდა, თუმცა ფსიქოლოგი მოდიოდა ხოლმე მასთან კვირაში ორი დღე ერთი საათით; ნინო მასაც ეკითხებოდი რჩევებს, როგორ მოქცეულიყო, რადგან გრძნობდა, რომ სჭირდებოდა მისი დახმარება. ბავშვს თავი „ცუდ გოგოდ“ მიაჩნდა. ფსიქოლოგი კი უხსნიდა, რომ ბავშვს ყველა უნარი განვითარებული ჰქონდა, უბრალოდ, ცუდი ქცევა ახასიათებდა; ჩაიყოფდა ცხვირში შეგნებულად თითს და მერე კედლებზე უსვამდა, საცვალში ჩაიყოფდა ხოლმე ხელს და ა. შ., რაც ნინოსთვის დიდ თავსატეხს წარმო-

ადგენდა, ის ცდილობდა, სხვადასხვანაირად ემუშავა ბავშვთან. მიხვდა, რომ ბავშვს ძალიან უყვარდა ჩახუტება და მოფერება, ძალიან თბილი ბავშვი იყო. ელა, პატარა რაღაცას რომ გააკეთებდა, მაგალითად, სათამაშოს აიღებდა და ყუთში ჩაადგებდა, ნინო პოზიტიურ კომენტარს არ იშურებდა. ეს სტრატეგიები ნინომ თავისი დაკვირვებებით შეიმუშავა, თუმცა ფსიქოლოგსაც ეკითხებოდა.

ნინო ასევე გაეცნო ამგვარ ბავშვთან მუშაობის შესახებ ლინდა ბაქსტერის წიგნს „თამაშის როლი და მნიშვნელობა“. როგორც აღმზრდელი-პედაგოგი ამბობს, ამ წიგნში თითქმის სხადასხვა დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის იყო აქტივობები წარმოდგენილი. აღმზრდელი-პედაგოგი დარწმუნდა, რომ მისმა ძალისხმევამ შედეგი გამოიღო; ბავშვი, სკოლაში მივიდა, ხოლო საბავშვო ბაღი კარგი შედეგებით დაასრულა. ნინოს ორი წელი მოუწია ელასთან მუშაობა; თავიდან გაუჭირდა ძალიან, მაგრამ მერე, როდესაც გაიცნო და ყველანაირად შეისწავლა მისი ხასიათი, მისი რთული ქცევა შერბილდა და სკოლაშიც რომ კითხულობს მის ამბავს, პასუხობენ, რომ აღარ არის ისეთი რთული ქცევის მქონე. ნინო იხსენებს ბავშვის მშობელთან ურთიერთობების განვითარების კონკრეტული შემთხვევებს. აღმზრდელ-პედაგოგის მონაყოლით, ბავშვი მას ბებოს ეძახდა და ელას აღმზრდელი ძალიან კარგად უვლიდა მას. აღმზრდელ-პედაგოგს მასთანაც ყოველდღიურად ჰქონდა კომუნიკაცია, უყვებოდა ყველაფერს მისი ქცევის შესახებ საბავშვო ბაღში და ერთად ცდილობდნენ მის დახმარებას.

შემთხვევა 2

ნინოს პროფესიულ პრაქტიკაში, მეორე შემთხვევაში, დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვი, ბექა, მოიყვანეს ჯგუფში 2020 წელს; ის ძალიან პასიური იყო; არც დილის წრეში სურდა ყოფნა და არც გამამხნეველ ვარჯიშებში მონაწილეობა; ნინო ხვდებოდა, რომ ბექა გონებაგაფანტული იყო და მოსმენის უნარი არ ჰქონდა კარგად განვითარებული. ნინოს შემდეგ მიდგომას მიმართა: ბავშვებთან სასაუბროდ კონკრეტული თემის მაკეტს აკ-

ეთებდა და აჩვენებდა; უკითხავდა ზღაპარს და თან აჩვენებდა თვალსაჩინოებას. ნინო ვერ ერკვეოდა ბავშვის დაავადების ხარისხისში. მხოლოდ ის იცოდა, რომ ბავშვი სკოლაში მისვლისას მხოლოდ რამდენიმე სიტყვას ამბობდა.

ნინოს დაკვირვებით, ბექას ძალიან უყვარდა მუსიკა, ამიტომ ხშირად ასმენინებდა და ისიც ერთვებოდა ცოტა ხნით ცეკვაში, ვარჯიშში. ნინო თვლის, რომ ამ ბავშვთან შედეგს მიაღწია, რადგან ბექამ ისწავლა რამდენიმე სიტყვა. როდესაც პედაგოგი საუბრობდა და ხედავდა, რომ ბექა არ უსმენდა, ცალკე სვამდა მას ინდივიდუალურად. მასთანაც მოდიოდა ფსიქოლოგი კვირაში ორჯერ. მან ურჩია, რომ ბექასთან ფესტიკულაციით ესაუბრა, რათა მას უფრო კარგად დეამახსოვრებინა; ნინო ამ სტრატეგიის გამოყენებისას გრძნობდა, რომ ბექას უკეთ ესმოდა მისი.

ნინო ყოველთვის ცდილობდა, ბექას ტიპური განვითარების ბავშვებთან ჰქონოდა კომუნიკაცია, მას არ გასჭირვებია ბავშვებთან კონტაქტი იმიტომ, რომ 2 წლიდან მიიყვანეს საბავშვო ბაღში. ძალიან კარგი ოჯახი ჰყავდა, სტუმრიანი და ბევრ ბავშვთან ურთიერთობდა, ამიტომ საერთოდ არ გასჭირვებია ბავშვებთან კონტაქტი ბაღშიც; ნინო ცდილობდა, ბექა ჩართულიყო სხვებთან საერთო აქტივობებში.

ნინო სასკოლო მზაობის ჯგუფში მუშობდა ბექასთან ერთად. მან მუყაოზე გააკეთა ნაჭდევები და ავარჯიშებდა ხოლმე, რომ ფანქრით ეხატა ნაჭდევებზე. ნინომ ეს სტრატეგია ინტერნეტში მოიძია.

მიუხედავად ამ მცდელობებისა, ნინო გრძნობდა ცოდნისა და უნარების ნაკლებობას და დახმარების საჭიროებას, რათა სსმ ბავშვებთან უფრო სრულფასოვანი აქტივობები ჩაეტარებინა. იგი ცდილობდა, მოეძებნა ლიტერატურა; ფსიქოლოგიც, სამსახურად, სრულად ვერ ეხმარებოდა. საბავშვო ბაღში რესურსოთახი არ ჰქონდათ, ამიტომ ბექა როდესაც დაიღლებოდა, ნინო კალთაში ჩაისვამდა და ასე აძინებდა.

ბექას დედა ძალიან ყურადღებიანი იყო და ეხმარებოდა ნინოს, თუმცა, ერთობლივად არასოდროს უმსჯელიათ, რადგან მამას დაჰყავდა ბექა ბაღში.

ნინო და მისი კოლეგები აქტიურად მსჯელობდნენ ამ საკითხებზე. იგი მაქსიმალურად ცდილობდა, ტიპური განვითარების ბავშვების დამოკიდებულება სსმ ბავშვების მიმართ ყოფილიყო ჯანსაღი. იყო მომენტები, როდესაც სხვა ბავშვებს დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვთან არ უნდოდათ თამაში, მაგრამ აღმზრდელი-პედაგოგი მაქსიმალურად ცდილობდა, უხსნიდა; რთავდა საერთო აქტივობაში, მაგალითად, ცომის ფიგურების დამზადებაში, ჯგუფებად დასხამდა და ერთად მუშაობდნენ; ბავშვების დამოკიდებულებაც შეიცვალა უკეთესობისაკენ, ძირითადად შეეჩვივნენ კიდეც, მთელ დღეს ერთად ატარებდნენ, ასევე აღმზრდელი-პედაგოგი ესაუბრებოდა კიდეც და თვლიდა, რომ საუბარიც ძალიან ეფექტური იყო.

ნინომ გაიხსენა კოლეგის გამოცდილება - მას ჰყავდა ჯგუფში გოგონა ეპილეფსიით. ერთხელ, როგორც აღმზრდელი-პედაგოგი იხსენებს, ჭამის დროს, გადავარდა ხატია, ყველა ძალიან შეშინდა, რადგან მშობლისაგან ინფორმირებული არ იყვნენ, რაც მშობლის მხრიდან დიდი უპასუხისმგებლობაა.

ნინოსთვის ბავშვზე მიმაგრებული ფსიქოლოგი მნიშვნელოვან დამხმარედ არ მიაჩნდა, რადგან მათი მიმართულება ფსიქოლოგიაა და არა ინკლუზიური განათლება.

ნინოს მოსაზრებით, ინკლუზიური განათლების მიმართულებით ყველა აღმზრდელ-პედაგოგი უნდა გადამზადდეს და უფრო მეტი ცოდნა და უნარები შეიძინოს ასეთ ბავშვებთან ურთიერთობისათვის.

ნინოს შეფასებით, საბავშვო ბალის ადმინისტრაცია დიდად არ ერევა ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში. ბაღში არ აქვთ სსმ ბავშვის საჭიროებებზე მორგებული ინფრასტრუქტურა, ან ადაპტირებული მასალები.

ნინოს შეხედულებები

პროფესიული გზა/ინტეგრირებული/თვითშეფასება

ნინოს ნარატივიდან ვიგებთ, რომ მან დაამთავრა განსხვავებული სპეციალობა და ბაღში დანყებისას არ ჰქონდა პროფესიის შესაბამისი განათლება, თუმცა ჩათვალა, რომ ბაღში უნდა

ემუშავა და მას საკუთარი არჩევანი ძალიან მოსწონს: „განათლება ამ მიმართულებით არ მაქვს, ბაკალავრის დიპლომი მაქვს ეკონომიკაში; თუმცაღა, ჩავთვალე, რომ უნდა მემუშავა ბაღში, მეოთხე წელია ვმუშაობ და მომწონს ეს სფერო.“ ნინოს გავლილი აქვს ორი ტრენინგ-კურსი, მაგრამ მიიჩნევს, რომ ეს მისი პროფესიონალიზმისათვის საკმარისი არაა: „შეხვედრებს არასამთავრობო ორგანიზაციები გვიტარებდა ხოლმე, ვორლდ ვიჟენი გვიტარებდა შეხვედრებს, რაც შეეხება ინკლუზიის ტრენინგებს, მე პირადად არ მაქვს გავლილი; მეოთხე წელია ბაღში ვარ და ინკლუზიაზე ტრენინგი არ გაგვივლია“; ნინო სწორედ ინკლუზიური განათლების სფეროში ცოდნის გაღრმავების აუცილებლობას გამოკვეთავს ინტერვიუში: „მიმაჩნია, რომ ძალიან აუცილებელია ტრენინგების გავლა ინკლუზიაში“.

ნინო ორიენტირებულია თვითგანვითარებაზე და როდესაც ბაღში ფსიქოლოგი მოდის სსმ ბავშვებთან, მასაც ეკითხება აზრს: „მასაც ვეკითხებოდი ხოლმე, როგორ მოვექცეულიყავი, მჭირდებოდა ხოლმე მისი დახმარება“. ნინო კითხულობს შესაბამის ლიტერატურას თვითგანვითარებისათვის: „ვკითხულობდი, როგორ მოვექცეულიყავი ასეთ ბავშვთან.“ ნინოს აქვს პროფესიული განვითარების ინტერესი, რადგან: „მთელი დღის განმავლობაში ბავშვი არის ჯგუფში და ჩვენ ვაქცევთ ყურადღებას, ის ერთი საათი არ არის საკმარისი ამ ბავშვისთვის; ჩვენ რომ მეტი ვიცოდეთ, მეტად შევძლებდით ამ ბავშვის დახმარებას.“

ნინო კმაყოფილია თავისი მუშაობით და ბავშვთან მიღწეული შედეგით: „ბალი ისე დაამთავრა, რომ მართლა ვიტყვი, შედეგზე გავედით; ძალიან შეიცვალა ეს ბავშვი.“

ნინო უფრო თამამია და გამოკვეთს საკუთარ წვლილს ბექასთან მიღწეულ შედეგზე საუბრისას: „ბოლოს ცოტა ხანი მაინც ჩავაყენებდი ხოლმე ამ ვარჯიშში. ბევრს ვერ დავიკვებნი, რომ ამ ბავშვთან შედეგზე გავედი, თუმცა როდესაც ვლაპარაკობდი და ვხედავდი, რომ არ მისმენდა, ცალკე დავსვამდი ხოლმე ინდივიდუალურად“. იქვე: „ბოლოს უკვე ვგრძნობდი, რომ ესმოდა ჩემი და იგებდა რაღაცას რომ ვუხსნიდი“.

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ ღირებულებების დანერგვა

ნინოს მცირე პროფესიულ პრაქტიკაში ორი სსმ ბავშვი ფიგურირებს, რომელთა შესახებაც ის საინტერესოდ და გულახდილად გვიყვება. ნინომ საკუთარი დაკვირვებით და მცირე ტრენინგებით გარკვეული მეთოდოლოგია შეიმუშავა და კომპეტენციაც აიმაღლა: „შეხვედრებს არასამთავრობო ორგანიზაციები გვიტარებდნენ ხოლმე, ვორლდ ვიჟენი გვიტარებდა შეხვედრებს, რაც შეეხება უშუალოდ ინკლუზიის შესახებ ტრენინგებს, მე პირადად არ მაქვს გავლილი; მეოთხე წელია ბაღში ვარ და ინკლუზიაზე ტრენინგი არ გაგვივლია“. იგი ცდილობს ბავშვებთან, განსაკუთრებით სსმ ბავშვებთან ურთიერთობისას, გაითვალისწინოს ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებები, ინტერესები, გაარკვიოს ბავშვების ძლიერი და სუსტი მხარეები და ამის მიხედვით იმოქმედოს, თუმცა ორივე შემთხვევაში ნინომ არ იცის ბავშვების ზუსტი დიაგნოზი და შესაბამისად ვერ ფლობს ზუსტ მხარდამჭერ სტრატეგიებს სსმ ბავშვების დასახმარებლად. ის გრძნობს, რომ მისი კომპეტენციები ჯერ კიდევ დაბალია სსმ ბავშვებთან სამუშაოდ და ინტერესი აქვს, გაიაროს ტრენინგები კონკრეტულად ამ საკითხების ირგვლივ, რათა უკეთ დაეხმაროს ასეთ ბავშვებს: „მიმაჩნია, რომ ძალიან აუცილებელია ტრენინგების გავლა ინკლუზიაში.“

ნინო ცდილობს სსმ ბავშვში წინასასკოლო უნარების განვითარებას: „მუყაოზე გავაკეთე ნაჭდევეები და ვაგარჯიშებდი ხოლმე, რომ ფანქრით ეხატა ნაჭდევებზე, ამოვჭერი ზიგ-ზაგები, სწორი ხაზები, „პნიჩები“ და ვცდილობდი, სენსორული მოტორიკა გაევარჯიშებინა. ნატიფი მოტირიკა გაევარჯიშებინა და კალმის ჭერა ესწავლა; ასევე, სინზე ბრინჯს და სხვადასხვა მარცვალს დაუყრიდი ხოლმე და ხელების რევა უყვარდა ძალიან.“

ნინომ თავიდანვე შეამჩნია, რომ ტიპური განვითარების ბავშვებს უჭირდათ სსმ ბავშვის ქცევებთან შეგუება მისი გამოძინევი საქციელის გამო: „ეს ბავშვები კიდევ ცდილობდნენ, რომ მასთან არ ემეგობრათ“; თუმცა, ნინო ბავშვების საერთო აქტი-

ვობაში ჩართვით ცდილობდა, გადაელახათ ტიპური განვითარების ბავშვების მხრიდან სსმ ბავშვის მიუღებლობა.

რესურსების გამოყენება

ნინო იყენებს სხვადასხვა რესურსს სსმ ბავშვის მხარდაჭერისთვის: ხატვას, მუსიკას, ცეკვას, თვალსაჩინოებებს, ფიზიკურ აქტივობებს. როგორც ნინო ამბობს, ფსიქოლოგებსაც მოჰქონდათ ხოლმე თავიანთი რესურსები და იყენებდნენ ბავშვებთან სამუშაოდ: „გაჰყავდათ ხოლმე ეს ბავშვები, ზოგჯერ ჯგუფშიც თავად ჰქონდათ რესურსები, მუყაოზე დახატული ხილი.“

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

ნინო აკვირდება ელას, ახდენს მისი ქცევის იდენტიფიცირებას: „ყურადღების ცენტრში უნდოდა ყოფნა, ისეთ რაღაცეებს აკეთებდა, რაზეც ცდილობდა, ჩვენი ყურადღება მიექცია. ყურადღება კი არ ეკლდა, მაგრამ ცუდი საქციელები ჰქონდა ამ ბავშვს;“ ნინო ცდილობს იპოვოს კავშირი რთულ ქცევასა და მის გამომწვევ მიზეზებთან: „ეს ბავშვი იყო მინდობით აღზრდაში, ანუ ოჯახს ყავდა მიბარებული და გამომწვევი საქციელი ჰქონდა.“

ნინო აფასებს ელას ქცევას სხვების მიმართ: „აგრესია სხვა ბავშვების მიმართ არ ჰქონდა, უფრო საკუთარი თავის მიმართ ჰქონდა აგრესია, რადგან ბევრჯერ აულია და მაჯაზე უკბენია, თვითდაზიანებას მიმართავდა.“

ნინო ახდენს ბექას იდენტიფიცირებას: „მეორე დაუნის სინდრომის მქონე ბავშვი იყო, ძალიან პასიური, არც დილის წრეზე უნდოდა, რომელიც მხოლოდ 10 წთ-იანი გვაქვს ხოლმე, არც გამამხნეველ ვარჯიშებში უნდოდა მონაწილეობის მიღება, და ვგრძნობდი, რომ გონებაგაფანტულივით არ მისმენდა არაფერზე.“

ნინომ იცის, რომ ბავშვის დიაგნოზი დაუნის სინდრომია, თუმცა ხარისხებში ვერ ერკვევა: „არა მგონია, რომ მძიმე ყოფილიყოს, სკოლაში მივიდა და რამდენიმე სიტყვას ამბობს, თუმცა, არ ვიცი, ეს რა ხარისხია.“

სსპ გავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

ნინო ელასთან სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავს, მაგალითად, თავდაპირველად მის საქციელს ყურადღებას არ აქცევს და თითქოს ამით სიტუაციას ერთგვარად აღარ ამწვავებს: „ზოგჯერ მის საქციელს „იგნორს“ ვუკეთებდი ხოლმე, არ ვაქცევდი ყურადღებას, რომ ვუმახვილებდი, უარესს აკეთებდა“; ამის პარალელურად მცირე დროით სხვა ბავშვებთან აქტივობაში რთავს: „დავუდებდი ერთ დიდ ფორმატს ხოლმე და ვეუბნებოდი, რომ ერთად ხატეთ ყველამ, საერთო აქტივობაში ვრთავდი ხოლმე, ერთ მაგიდასთან რამოდენიმეს ვსხავდი ხოლმე და ვცდილობდი მე თვითონ მიმეცა გზა, რა უნდა გაეკეთებინათ ერთად; ცოტა ხანი დააინტერესებდა ხოლმე მაგრამ...“

ნინო უცხადებს ელას ემოციურ და ფიზიკურ მხარდაჭერას: „ძალიან უყვარდა ჩახუტება და მოფერება, ძალიან თბილი ბავშვი იყო და ყველაზე მეტად ეგ ჭრიდა. და დღის განმავლობაში თითქმის საათი არ გავიდოდა ისე, რომ არ ჩავხუტებოდი და არ მეტქვა, რომ ყველაზე ლამაზი, ყველაზე კარგი ბავშვია.“

ნინო ასევე არ იშურებს ბავშვისათვის ვერბალურ კომენტაჟებს, პოზიტიურ ნახალისებას: „რამეს რომ გააკეთებდა პოზიტიურს, ვაქებდი რა კარგი ბავშვია მეტქვი; ასე ვამხნევებდი და ვუბიძგებდი კარგი საქციელისაკენ.“

ნინოს კარგი სტრატეგია აქვს შერჩეული ბექასთვის გონების მოსაკრებად და კონცენტრაციისათვის: „რა თემაც მქონდა, იმის მაკეტს გავაკეთებდი ხოლმე და ვაჩვენებდი; მაგალითად კომბლეს მაკეტი გავუკეთე, კომბლები დავანყე, თან ვუკითხავდი და თან ვაჩვენებდი ხოლმე“. ასევე: „როდესაც ვლაპარაკობდი და ვხედავდი, რომ არ მისმენდა, ცალკე დავსვამდი ხოლმე ინდივიდუალურად.“ იქვე: „ჯამბაზი დავხატე ყუთზე, გავუკეთე ამონაჭერი, რომ ბურთი ჩაეგდო ამ ნახვრეტში.“

ნინო გამოკვეთს ბავშვის ძლიერ მხარეებს და შესაბამის მხარდამჭერ სტრატეგიებსაც მიმართავს. კერძოდ, ის დააკვირდა, რომ ბექას მუსიკა ძლიერ უყვარდა და ხშირად მიმართავდა მას ბავშვის აქტივობებში ჩასართავად: „ძალიან უყვარდა ხოლ-

მე მუსიკა, ამიტომ ხშირად ვურთავდი მუსიკას, როცა ჩავრთავდი, ერთვებოდა ცეკვაშიც, ვარჯიშშიც“.

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

ნინო ელას განვითარების დინამიკას 2-წლიან პერიოდში აღწერს. თავდაპირველად იხსენებს, რა არ შეეძლო სსმ ბავშვს და როგორ ცდილობდა პედაგოგი დახმარებას: „თავიდან გამიჭირდა ძალიან, მაგრამ მერე უკვე რომ გავიცანი, ყველანაირად რომ შევისწავლე ეს ბავშვი, მისი ხასიათი და ფსიქოლოგთანაც ერთად რომ ვმუშაობდი.“

ინტერვიუში ნინო სცდება აღნიშნულ დროის მონაკვეთს და აღწერს სსმ ბავშვის ამჟამინდელ მდგომარეობას. თუმცა, შესაძლებელია, ამას იმიტომ აკეთებს, რომ დაადასტუროს ფაქტი, რომ სსმ ბავშვის მდგომარეობა გაუმჯობესდა მისი მუშაობის შედეგად: „სკოლაშიც ვკითხულობ ხოლმე და აღარ არის ისეთი რთული ქცევები“.

ნინო ასევე დაინტერესდა ბექას მდგომარეობით სკოლაში და გაარკვია, რომ ბავშვი რამდენიმე სიტყვას ამბობს, რაც მანამდე არ ხდებოდა.

თანამშრომლობა კოლეგებთან

ნინო ძალიან კარგად თანამშრომლობს კოლეგებთან, ისინი ხშირად უზიარებენ ერთმანეთს საკუთარ მოსაზრებებს: „ძალიან აქტიურად ვმჯელობთ ხოლმე ამ საკითხებზე, ზოგჯერ ისეა, რომ სხვამ შეიძლება ისეთი აზრი მომანოდოს, რომელიც შეიძლება მე ვერ მოვიფიქრე, ასევეა ჩემს შემთხვევაშიც და ა.შ.“ ნინო ასევე თანამშრომლობს ფსიქოლოგთან და მიმართავს მას დახმარებისათვის.

მშობელთან/აღმზრდელთან ურთიერთობა

ნინო ბავშვის საჭირო უნარ-ჩვევების ნაკლებობის მიზეზს, თითქოს, იმაში ხედავს, რომ ბავშვი ოჯახში მინდობით აღზრდაშია, თუმცა, ის პოზიტიურად ახასიათებს ბავშვის მეურვეს და

ამბობს, რომ მასთან კარგი კომუნიკაციაც ჰქონდა: „ბებოს ეძახდა და ეს ქალი ძალიან კარგად უვლიდა, სისუფთავე, ყველანაირად კარგი ოჯახი იყო; მასთანაც ყოველდღიურად მქონდა კომუნიკაცია, ვუყვებოდი ყველაფერს მისი ქცევის შესახებ ბაღში.“

ნინოს თანამშრომლური ურთიერთობა აქვს ბექას მშობელთანაც. სსმ ბავშვის კუჭ-ნაწლავის პრობლემების გამო უმჯობესი იყო გადაედოთ ბავშვის სკოლაში მიყვანა ერთი წლით. ნინომ სთხოვა მშობელს, თავი შეეკავებინათ დროებით სკოლაში წაყვანისაგან, სანამ ეს პრობლემა შეძლებისდაგვარად არ გამოსწორდებოდა. მშობელიც გაგებით მოეკიდა ნინოს ამ შეთავაზებას და ერთი წელი კიდევ დატოვეს ბაღში.

საბავშვო ბაღის საჭიროება

ნინოს აზრით, საბავშვო ბაღში არ არის საკმარისი რესურსი, რესურს-ოთახი და სპეც. მასწავლებელი: „არაფერი განსხვავებული, რაღაც თაროები და ისინი მოგვიტანეს, ჯგუფიც ღარიბია, არ არის რესურსი და მასალები ინკლუზიური განათლებისათვის“, „რესურსების ნაკლებობის გამო ჩვენ თვითონ თუ მოვიძიებთ და სახლიდან მოგვაქვს მასალები.“



დაღის ნარატივი

კვლევის მონაწილემ დაამთავრა პედაგოგიური ინსტიტუტი ფილოლოგის სპეციალობით. 2010 წელს მუშაობა დაიწყო აღმზრდელ-პედაგოგის თანაშემწედ ბაგა-ბაღში. ოთხი წელია, რაც იკავებს აღმზრდელ-პედაგოგის პოზიციას ბაგა-ბაღში.

აღმზრდელის თანაშემწის პოზიციაზე მუშაობისას დაღის არ ჰქონდა სსმ ბავშვებთან ურთიერთობის არც ერთი შემთხვევა. ხოლო მას შემდეგ, რაც აღმზრდელ-პედაგოგის პოზიციაზეა, ჰყავდა ორი სსმ აღსაზრდელი. ორივე აღსაზრდელი მიმდინარე 2021 წლიდან საჯარო სკოლის პირველი კლასის მოსწავლეა.

შენიშვნა 1

2018 წელს ჯგუფში 3 წლის ასაკში შემოიყვანეს სსმ ბავშვი, ლექსო. როგორც დალიმ აღნიშნა, ლექსოს განსაკუთრებით მკვეთრად ჰქონდა გამოხატული ჯანმრთელობის პრობლემები, რაც ბავშვის ბებიის გადმოცემით, უკავშირდებოდა სამშობიარო ტრამვას და შემდგომში თავის ტვინზე განხორციელებულ ოპერაციას. ბავშვი ვერ მეტყველებდა, უჭირდა საკვების მიღება და წყლის დაღვევაც კი. ამ პრობლემების მიუხედავად, მას გამომუშავებული ჰქონდა ტუალეტში გასვლის რეფლექსი და საჭიროების დროს დროულად ახერხებდა მოთხოვნას.

ლექსო სისტემატურად არ დადიოდა ბაგა-ბაღში და თუ მიიყვანდნენ, ერთ საათზე მეტს ვერ ძლებდა ჯგუფში, თხოვლობდა გარეთ გაყვანას და ამას გამოხატავდა აგრესიული ფორმებით. მას ძალიან უჭირდა თავის ჯგუფში ადაპტირება, არ გამოხატავდა მათთან თამაშის ინტერესს; გაურბოდა ყველაფერს. იგი მოულოდნელად თავს ესხმოდა ჯგუფელებს და ყელში ორივე ხელის მოჭერით, ან თმების მოქაჩვით ძლიერ ტკივილს აყენებდა მათ. შექმნილი სიტუაციის განმუხტვასა და „მსხვერპლის“ გამოსხნას სჭირდებოდა რამდენიმე აღმზრდელის ძალისხმევა.

დალიმ გაიხსენა, როგორ უჭირდათ სხვა ბავშვებს ლექსოსთან ურთიერთობა, რადგან ეშინოდათ მისი მხრიდან ფიზიკური ძალადობის (ყელში ნაჭერა, თმების მოქაჩვა), ისინი ხშირად ნატრობდნენ, ლექსო ბაღში არ მისულიყო. დალის საუბრებისა და ლექსოს ხშირი სიარულის შემდეგ, ბავშვები მიეჩვივნენ მას და აღარ გაურბოდნენ მასთან კონტაქტს. დალი სხვადასხვა აქტივობით (ცეკვა, ვარჯიში, სახალისო თამაშები) ცდილობდა ბავშვების დაახლოებას.

ლექსოს უფროსი ასაკის ბავშვებთან უფრო უადვილდებოდა ურთიერთობა და თამაში, რადგან ისინი მეტ ყურადღებას და გულისხმიერებას იჩენდნენ მის მიმართ. დალის დაკვირვებით, ლექსოს განსაკუთრებით უყვარდა სათამაშო ცხოველები და ასანყოფი ფიგურები, ფიგურების აწყობა მას კარგად, თითქმის უშეცდომოდ, გამოსდიოდა.

მშობლები გაურბოდნენ დალისთან ბავშვის საჭიროებებზე საუბარს, მას ისეთი შთაბეჭდილება დარჩა, თითქოს, მშობლები მალავდნენ, ან რცხვენოდან პრობლემების შესახებ ღიად საუბარი. ისინი ჯანმრთელობის ცნობის წარმოდგენასაც კი არიდებდნენ თავს. ბებიის ვერსიით, ლექსო ინტენსიურად უყურებდა კომპიუტერულ თამაშებს, რაც მისი აგრესიული ქცევის მიზეზი იყო. დალიმ აღნიშნა, რომ ლექსოსთან პირველივე კონტაქტისას მიხვდა (სიარული, მოქმედება) რომ კომპიუტერი არაფერ შუაში იყო და სხვა პრობლემები იყო სახეზე. დალიმ უფრო მეტი ბავშვის საჭიროებების შესახებ გაიგო ბებიის მხრიდან და პირადი დაკვირვებიდან. ლექსოსთან სახლში სპეც. მასწავლებელი მიდიოდა და აქტიურად მუშაობდა; მისი ძალისხმევით ბავშვმა შეძლო ფერების გარჩევა და რამდენიმე ბგერით სიტყვების მინიშნება.

შეშინება 2

2018 წელს 3 წლის ასაკში მოიყვანეს აღსაზრდელი, ხატია, რომელსაც უჭირდა მეტყველება, იგი ძალიან მოსიყვარულე ბავშვი იყო, უყვარდა აღმზრდელებთან მისვლა, ჩახუტება და მოფერება. მშობლებმა ცოტა გვიან ჩართეს სპეც. მასწავლებელი და შესამჩნევი პროგრესი მხოლოდ ბოლო წელს გამოიკვეთა, ხატია შეძლო სიტყვების სწორად წარმოთქმა. სპეც მასწავლებელთან საუბრისას დალიმ შეიტყო, რომ ბავშვი 2 წლით ჩამორჩებოდა თანატოლებს განვითარებით. ხატია სხვა ბავშვებს არ გაურბოდა, მაგრამ უყვარდა მაგიდის ქვეშ შეძრომა და იქ თამაში. ხატვით ვერ ხატავდა, მაგრამ ძერწვაში ის ძალიან ამსგავსებდა იმას, რასაც ძერწავდა. ხატიას ბაღში დღის ბოლომდე ტოვებდნენ, საკუთარი ხელით ჭამდა, მაგრამ ჭამდა იმას და აკეთებდა იმას, რაც მას სურდა. დალი ფრთხილად ცდილობდა ბავშვის მოქმედებების კორექტირებას ისე, რომ ხატიასთვის დამრთავუნველი არ ყოფილიყო.

ორივე სსმ ბავშვი აქტივობებში ხალისით ერთვებოდა, მაგრამ ლექსო უცებ მოინწყენდა და თხოულობდა გარეთ გასვლას, ან გამოხატავდა აგრესიას, ბავშვებს ნივთებს ართმევდა ან იატ-

აკზე უყრიდა. დალის თქმით, ძალიან ძნელი იყო ამ აგრესიის შეკავება. მას მარტოს ძალიან უჭირდა ლექსოს მოვლა, რომ სხვისთვის, ან თავისი თავისთვის რაიმე არ დაეშავებინა. დალის სხვა ბავშვებისთვის დრო აღარ რჩებოდა. დალის აზრით, ჯგუფში, სადაც სსმ ბავშვები არიან, აუცილებლად უნდა იყოს სპეც. მასწავლებელი და აღმზრდელის თანაშემწე, რათა დანარჩენ ბავშვებს არ მოაკლდეთ ზრუნვა და ყურადღება. დალიმ, ასევე, გაიხსენა ემოციური მხარდაჭერის ფაქტი, რომელიც აღმოუჩინა ლექსოს; ქალაქის ფურცელი, როგორც დროშა, დაიკავა ხელში და ჯგუფში დადიოდა ლექსოსთან ერთად ფრიალით. ამით დალი ცდილობდა ლექსოს მეტი ნდობის მოპოვებას. აღმზრდელ-პედაგოგმა საუბრისას ვერ გაიხსენა სხვა აღსაზრდელების მხრიდან სსმ ბავშვების ბულინგის ფაქტები.

დალიმ აღნიშნა, რომ ბაღში რესურსების სიმწირე იყო; ჯგუფში ჰქონდათ ძალიან ცოტა სათამაშოები: ბავშვების ან მასწავლებლების მიტანილი. რაც შეეხება ფერად ფანქრებს, ფლომასტრებს და სახატავ ფურცლებს - მათ ნაკლებობას არ განიცდიდნენ. დალიმ გაიხსენა ორივე ბავშვის მხრიდან სათამაშოების სიყვარული, ხოლო ხატვას ძერწვა კარგად გამოსდიოდა, ძირითადად ძერწავდა ცხოველების ფიგურებს, მას უყვარდა გაფერადებაც.

აღნიშნულ ბაგა-ბაღს ინტერვიუს ადების მომენტში თავისი შენობა არ გააჩნია, ჯგუფი განთავსებულია დაახლოებით 25 მ² ფართის ოთახში, სადაც მიდის სასწავლო პროცესი, მზადდება სადილი და ტარდება განსხვავებული აქტივობები. ეს გარემოებები არანაირად არ უწყობს ხელს შედეგების მიღწევას.

თუ ბაგა-ბაღში პირველად მისვლისას მშობლები შიშს გამოხატავდნენ შვილების სპეციალური საჭიროებების გამო, შემდგომში, საუბრებისას, მშობლები ითვალისწინებდნენ იმ რეკომენდაციებსა და რჩევებს, რაც დადებით გავლენას იქონიებდა მათ შვილებზე.

დალი და მისი კოლეგები მსჯელობდნენ, განიხილავდნენ სხვადასხვა საკითხს. ამ პროცესში ჩართული იყო ბაგა-ბაღის მენეჯერი და აღმზრდელები.

დალის შეხედულებები

პროფესიული გზა /ინტერესი/თვითშეფასება

დალის მონათხრობიდან ვგებულობთ, რომ მას დამთავრებული აქვს განსხვავებული სპეციალობა და ბალში თანაშემწის პოზიციაზე დასაქმდა. იგი ბოლო ოთხი წელი მუშაობას აგრძელებს აღმზრდელ-პედაგოგის პოზიციაზე; ამბობს, რომ გავლილი აქვს ტრენინგები, თუმცა, მხოლოდ ერთ ტრენინგს იხსენებს: „ტრენინგები მქონდა, კი გვქონდა ერთი რალაც ტრენინგი ერთხელ იყო რალაც, კი რამდენიმე ტრენინგი გვქონდა. აქტიური ტრენინგები არ გვქონია.“ მაგრამ ბალში მისვლისთანავე თავისზე უფროს პედაგოგებს საჭირო ინფორმაციას ეკითხება და ითვალისწინებს მათ გამოცდილებას. ორიენტირებულია განვითარებაზე. დალი განსაკუთრებით საჭიროდ მიიჩნევს ცოდნის ამაღლებას „მე როცა დავიწყე ბალში მუშაობა უფროსი ასაკის ქალბატონები, ვინც იყვნენ ჩემზე უფროსები და მუშაობენ ესლაც ბალში, ყოველთვის ესლაც სულ ვეკითხები, რალაც რომ მინდა გავაკეთო, მათი გამოცდილების შესახებ, როგორ აკეთებენ და მე როგორ უფრო განვავითარო ეს აქტივობა, თუ რაც არის, კი, აუცილებლად ყოველთვის საჭიროა წინსვლა და განვითარება, ყოველთვის.“

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ღირებულებების დანერგვა

რაც შეეხება პროფესიულ კომპეტენციას, ჩანს, რომ დალის კომპეტენციის ნაკლებობა აქვს. იგი ელოდება, როდის გამოხატავს ლექსო აგრესიას და როდის მოახდენს ინტერვენციას, მანამდე არ მოქმედებს, დამკვირვებლის პოზიციას იკავებს და პასიურია „თვითონვე ძაან იწყენდა, აღარ უნდოდა, ითხოვდა მერე გარეთ გასვლას, გამოხატავდა უკვე აგრესიას“. აგრესიის გამოხატვის შემდეგ ის ცდილობს სხვა რამეზე გადაატანინოს ყურადღება სსმ ბავშვს, მაგრამ მისი მცდელობა ნაკლებად არის ეფექტური: „ცვდილობდი, რამენაირად, გინდაც რამე სათამაშოზე, გადამეტანინებია ყურადღება, ან რალაცა, მაგრამ ხშირად არა გამომდიოდა“.

დალი და მისი თანაშემწე ცდილობენ, როდესაც თავისუფალი დრო აქვთ, ფანქრის ჭერა ასწავლონ სსმ ბავშვს, მაგრამ ესეც არ გამოსდით, რადგან ბავშვი მალე იწყებს და ნივთებს აქეთ-იქით ყრის: „ფანქრის ჭერაც უჭირდა და ვცდილობდი ხოლმე რომ მეც და ჩემი დამხმარეც, როცა ეცალა როგორღაც ერთად გაგვეკეთებინა, მაგრამ დიდად დაკავება 1-2 ნუთზე მეტს არ მოსწონდა. მერე ესე უცებ გადამიგდებდა და აღარ უნდოდა“.

დალი ცდილობს, მეტი სიახლის ინტერესით დააკავოს სსმ ბავშვი და დიდხანს გააჩეროს ასე „თუ ბევრი სიახლე იქნებოდა, ჩემი აზრით, უკვე მერე დავასკვენი, რომ ...უფრო მეტად დავაკავებდით გინდაც აქტივობა იყოს“.

დალი ყოველდღიურად ატარებს აქტივობებს ჯგუფში. მის ჯგუფში ბავშვებს ყველაზე მეტად უყვართ სპორტული აქტივობები, ცეკვა, შეჯიბრი: „აქტივობებს ვაკეთებდით, კი, სულ ყოველდღე მაინც ვაკეთებდით აქტივობებს“. უფრო მეტად უყვარდათ სპორტული აქტივობები, შეჯიბრი, ცეკვა“. „გვეკონდა ასეთი შეჯიბრი, კოვზზე დავდებდი პატარა ბურთს, მათ [სსმ ბავშვებს] შეჯიბრი ჰქონდათ ორი ერთმანეთს შეჯიბრებოდა რომელი უფრო მალე შემოუვლიდა სკამს და მალე მოვიდოდა ჩემთან და რომელი უფრო მალე მომიტანდა კოვზზე დადებულ ბურთს და არ ჩაუვარდებოდა ძირს“.

დალის საუბრობს ასევე დილის ვარჯიშზე, როგორ ასრულებენ ბავშვები მუსიკის ფონზე ვარჯიშებს. აღმზრდელ-პედაგოგი ცდილობს ასწავლოს ბავშვებს, რომ არავის არ უნდა დასცინონ „არც მე მივცემდი უფლებას რა თქმა უნდა, ვუხსნით რომ ეს არ შეიძლება, რომ დაეცინათ ბავშვებისთვის“.

რესურსების გამოყენება

დალის ყვება, რომ დროებით საბავშვო ბაღი სხვა შენობაში მოთავსებული ძველი ბაღის დემონტაჟის გამო და ფაქტობრივად რესურსი ამ ეტაპზე არ გააჩნიათ. „არა გვაქვს რესურსი. მართლა არ არის,- ამბობს დალი. აქვთ მხოლოდ ფერადი ფანქრები, პლასტილინი და სახატავი ფურცლები „ფერადი ფანქრები და ესენი ყველაფერი გვაქვს, პლასტილინიც, ქალაღიც და

ყველაფერიც. ამ რესურსებზე არ მაქვს საუბარი. მე ვამბობ, რომ ბავშვმა ითამაშოს გინდაც კუბიკით, გინდაც სათამაშოები“ -არ აქვთ.

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

დალის არ ახსოვს ზუსტად რა დიაგნოზი ჰქონდა სსმ ბავშვებს მის ჯგუფში. ის კი იცის, რომ ერთ-ერთ სსმ ბავშვს თავის ტვინზე ოპერაცია ჩაუტარდა: „ჰქონდა ოპერაციები გაკეთებული და ბებიის გადმოცემით რაც ვიცი ისაა, რომ ოპერაცია გაუკეთეს თავის ტვინზე, ჰქონდა რაღაც კისტური ჩანართები და მოკლედ საკმაოდ რთული იყო“. სსმ ბავშვს საკვების ღეჭვა არ შეეძლო და წყალსაც გაჭირვებით სვამდა: „კვებითაც არასდროს ბაღში არ მიუღია არც სადილი, არც საუზმე. თვითონ მშობლებიც ითხოვდნენ, რომ არ ეჭამა, იმიტომ რომ „არ შეჭამს“, ესეთი პასუხი იყო. წყალსაც, გადანევდნენ უკან და ისე ასმევდნენ. არ შეეძლო ღეჭვაც, რომ საკვები მიელო და დაეღეჭა.“

დალი აღნიშნავს თავის დაკვირვებებს, რომ სსმ ბავშვის იდენტიფიცირება ადვილად იყო შესაძლებელი: „ეტყობოდა აი სიარულზე, მოქმედებაზე, ყველაფერზე ერთი შეხედვითაც“. ამავ დროს, დალი ახასიათებს ბავშვს, როგორც ძალიან თბილი ბავშვს „ეს ძალიან თბილია. გამოიქცევა, ჩაგეხუტება.“

დალი იხსენებს, რომ სსმ ბავშვს ჰქონდა ტრანზიციის პრობლემა, დედას კითხულობდა: „დედა უნდოდა. როცა მშობლები იყვნენ და რომელიმე ადრე გადიოდა, სულ ეგონა, რომ რომელიმე მისი დედა იყო და „დედა“, „დედა“, უნდოდა რომ გაჰყოლოდა“.

დალი ამჩნევს, რომ სსმ ბავშვს განსაკუთრებულად უყვარს ცხოველებთან თამაში, მაგრამ ბავშვებთან მიმართებით აგრესიულობით გამოირჩევა „იცოდა კიდევ ყელში ნაჭერა, ბავშვებს ნაუჭერდა ყელში“- იხსენებს დალი. დალი აღწერს, რომ სსმ ბავშვს განსაკუთრებული სიძლიერე ახასიათებდა ამ აგრესიის დროს „რამდენიმე ადამიანი ვცდილობდით, მაგრამ ვერაფრით ვაშვებინებდით ისეთი სიძლიერე ჰქონდა“; „ნუხილთ აღნიშავს, რომ ასევე უყვარდა სხვა ბავშვების თმის მოქაჩვა: „თმის მოქაჩ-

ვა იცოდა, ვერ გაუშვებდა ხელს ჩვენ თუ არ გავუხსნიდით თითებს. აი, მასე ვუკეთებდით, რომ მოვუჭერდით მკლავზე რომ როგორმე გაეშვა“, უნდოდა საჭირო ოთახში გასვლა, მაგრამ არ მიყვებოდა აღმზრდელს „ძალიან უნდოდა საპირფარეოში, ფეხების მოძრაობა იცოდა, არაფრით არ მოგვყვებოდა, არადა აი მართლა ველარ ითმენდა.“

დალი ამჩნევს, რომ ხატია თამაშობს ტიპურ ბავშვებთან სურვილისამებრ, მაგრამ განსაკუთრებით სიამოვნებს განმარტოებით თამაში მაგიდის ქვეშ: „უნდოდა რომ მაგიდის ქვეშ შემძვრალიყო, რომ იქ ყოფილიყო, თორემ ბავშვებთან კარგად ჰქონდა ურთიერთობა და ესენი როგორც თამაშობდნენ, ისიც ყოველთვის ერთვებოდა, რატემა უნდა, როცა სურვილი თავად ჰქონდა.“

ლექსოს შესახებ საუბრისას დალის მიაჩნია, რომ ერთ-ერთი სირთულე ბავშვთან მუშაობისას მისი რთული ტრანზიციის პროცესი იყო და მას არ აქვს სტრატეგიები, როგორ გაუადვილოს მას ეს პროცესი: „მისი მაქსიმუმი, რომ შესძლებოდა, რომ ჯგუფში ყოფილიყო იყო დაახლოებით 1:30 ნუთი. მეტს უკვე ველარ ძლებდა. გვთხოვდა გარეთ გასვლას, კარებთან დადგებოდა. თუ არ გავუშვებდი გარეთ, ამ კარებს არტყავდა ფეხებს, თავს, ხელებს, გამოსცემდა სხვადასხვა სიტყვებს და საკმაოდ ჭირდა რომ დაგვემორჩილებინა“.

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

დალი ლექსოსთან მუშაობის დროს აკვირდება მას, რა მოსწონს და რა აღიზიანებს. „შევამჩნიე ნამდვილად ძალიან მოსწონდა ცხოველებთან თამაში, სათამაშო ცხოველებთან“. აღმზრდელ-პედაგოგი ლექსოს ფეხების მოძრაობებზე დაკვირვებით ხვდება, რომ მას ტუალეტში უნდა. დალი თანამშემწეების დახმარებით ცდილობს გაიყვანოს იგი, რადგან იგი ნებით არ მისდევს: „ძალიან უნდოდა საპირფარეოში, ფეხების მოძრაობა იცოდა, არაფრით არ მოგვყვებოდა, არადა აი მართლა ველარ ითმენდა. ბოლოს იმ დასკვნამდე მივედით, რომ როგორღაც უნდა გაგვეყვანა, თორემ ნამდვილად ჩაისვრიდა. ბოლოს

ორმა-სამმა ადამიანმა წავიყვანეთ, იქ მისვლისას მოიშორა და უკვე დამშვიდებული წამოვიყვანეთ“.

დალი ცდილობს, ლექსო ჩარჩოებში მოაქციოს, რათა ჯგუფის სხვა ბავშვებს ხელი არ შეეშალოს: „სადილის დროს იცოდა, მაგალითად, ჯდომა უჭირდა მაგიდასთან. ცოტახანი დაჯდებოდა ან მუშაობის დროსაც ცოტახანი დაჯდებოდა, მერე უცბად ადგებოდა, არ მინდა იტყოდა, ესე არ მინდა. ვცდილობდი, რომ მაინც, რაც უნდოდა, ის გაეკეთებინა, მაგრამ მაინც ჩარჩოებში, იმიტომ რომ იქ სხვა აქტივობები, სხვა ბავშვებსაც ხელი ეშლებოდა.“

როდესაც ლექსოს სურს დედა და ჯგუფიდან გასვლას ცდილობს, დალის სტრატეგიაა სხვა რამეზე გადაათანინოს ყურადღება, მაგალითად, სათამაშოზე. მისი აზრით, ბავშვს იმ მომენტში სჭირდება სიტბო, რომელსაც არ აკლებს: „ვცდილობდი რამენაირად გინდაც რამე სათამაშოზე გადამეთანინებია ყურადღება, ან რაღაცა, მაგრამ ხშირად არა გამომდიოდა, იმიტომ, რომ იმას იქ უნდოდა კარები გაეღო, გასულიყო დედასთან და ბებოსთან, რომ გასულიყო ჯგუფიდან. ისე სიტბოსა და ყურადღებას ნამდვილად არ ვაკლებდით.“ საინტერესოა, როცა ეს სტრატეგიები არ ამართლებს, ის ლექსოს მოლოდინის გრძობას უძლიერებს და ეუბნება: „მოდი ჩავიცვამ და ასე დაველოდოთ... ისიც უკვე ველარ ძლებდა ასე რომ ვთქვათ, ჯგუფში დაინყებდა ხოლმე აგრესიას,“ გამძაფრებული მოლოდინი კი უფრო მეტი პროტესტის გრძობას იწვევდა ბავშვში.

დალი მიდგომები სტრატეგიის სიმწირით გამოირჩევა. იგი იხსენებს ერთადერთ შემთხვევას, თუ როგორ სცადა მისი დამშვიდება „ქალაქის დროში“: „ერთხელ როცა ბავშვმა წაართვა სათამაშო და ტირილი დაიწყო ეს ალექსანდრე. მე მივეცი რაღაცა ქალაქი, შემდეგ ამას უყვარდა ესეთ ქალაქს მოახევადა ფურცელს და დროშააო და ამდროშით უყვარდა ასე სირბილი და ერთ-ერთმა წაართვა და ეს ძალიან ტიროდა, მაშინ იყო მივეცი მეც და ერთად შევასრულეთ ეს სირბილი წინდაუკან რომ დანყნარებულიყო დამშვიდებულიყო.“

სსმ ბავშვის მიერ რესურსების გამოყენება

დალის დაკვირვებით, ლექსოს ძალიან უყვარდა ასანწყობი სათამაშოები „უყვარდა ასანწყობი დომინოს სტილში თამაშები... ერთმანეთთან შედარება და მისადაგება რომ სწორად გაეკეთებინა.“

სსმ ბავშვის განვითარების შეფასება

დალის საუბრიდან ვიგებთ, რომ ლექსოს განვითარება დროში კარგად გამოჩნდა. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვს ბაღში შემოსვლისას მეტყველების პრობლემა აქვს, ბოლო წელს სიტყვების სწორად გამოთქმა შეძლო და შესამჩნევად განუვითარდა სენსორული უნარები: „ბოლო წელს, უკვე ეხლა დაიწყო სიტყვების სწორედ გამოთქვა და გინდაც კიდევაც უჭირდა, მაგრამ ერთი შევამჩნიე ამ ბოლო წელს, რომ მეტად განუვითარდა სენსორული უნარები. ძალიან კარგად ძერწავდა და აი მართლა გაოცებული დავრჩი“, - ამბობს დალი.

დალი იხსენებს, რომ სსმ ბავშვმა მისი დახმარებით ასოებიც ისწავლა და სახლშიც გამოთქვამდა მათ: „რამოდენიმე ასო ისწავლა და სხვათაშორის მეც ძალიან გამიხარდა და მერე ბებომ რომ მითხრა რომ სახლში ესე იძახისო „ბ“ ესე იცოდა, მაინც აითვისა ეს ასოები“.

ასევე აღსანიშნავია, რომ დალი ხედავს ხატობასთან ჭამის მხრივ გაუმჯობესებას; თუ თავიდან არ ჭამდა, გარკვეული პერიოდის შემდეგ რამდენიმე ლუკმის ჩადებას უკვე ახერხებს: „თავიდან არა, მაგრამ წელს უკვე იყო ერთი შემთხვევა რამდენიმე ლუკმა კარაქიანი პური ვაჭამეთ და ჩაიც დალია, დავალეწინეთ ასე რომ ვთქვათ“.

დალის აზრით, ლექსოს დროში განვითარება არ აღენიშნება, მას მოყვანის დღიდან არასასურველი, რთული ქცევა და ფიზიკური აგრესიის გამოხატულება ჰქოდა ტიპური ბავშვების მიმართ. ასეთი რთული ქცევა არ აღმოიფხვრა და ბოლომდე ახასიათებდა ეს აგრესიული გამოვლინებები: „ბოლოს იყო ასეთი შემთხვევა...ვერ ვაშვებინებდით ხელს, რომ ამ ბავშვისთვის [სსმ ბავშვისთვის] ეს ბავშვი გაგვეგლიჯა ხელიდან ისეთი სიძლიერ-

ით უჭერდა, არ ვიცი ბოლოს რა გავაკეთეთ, ძალათ გამოვგლიჯეთ მეორე ბავშვი ხელიდან“.

თანამშრომლობა კოლეგებთან

დალის თავის კოლეგებთან სსმ ბავშვებთან ურთიერთობის საკითხზე კომუნიკაცია სულ აქვს და ყველამ იცის მის ჯგუფში მყოფი სსმ ბავშვების შესახებ. იგი გრძობს, რომ სხვა პედაგოგები გვერდში უდგანენ და ხშირად ლექსოს მათი ჯგუფის აქტივობებში რთავენ, რათა უფრო მეტად დაეხმარნენ მას განვითარებაში: „თანამშრომლებმაც იცოდნენ ესეთი მყავდა ის [სსმ ბავშვი], თუ რამე ჰქონდათ განსავითარებელი ან სათამაშოები ან თვითონ ჰქონდათ რამე აქტივობა დაგვიძახებდნენ, მოდი, ლექსო ვათამაშოთ“.

სსმ ბავშვებთან ურთიერთობის საკითხზე კოლეგები მუდამ სთავაზობენ დალის დახმარებას, საბავშვო ბაღის მენეჯერიც ხშირად ამონიშნავს გარემოს: „ხშირად შემოსულან კიდეც და უთქვიათ, რომ ხომ არ დაგეხმაროთ თუ რამე შეგვიძლია დაგეხმარებით. გინდაც ბაღის გამგე ხშირად შემოდის და ცდილობდა ხოლმე“.

მშობელთან/აღმზრდელთან ურთიერთობა

დალის სანყის ეტაპზე ურთიერთობა აქვს სსმ ბავშვის ბებიასთან, რომელიც აწვდის ინფორმაციას სსმ ბავშვის ჯანმრთელობის მდგომარეობის შესახებ: „ბებიისგან გადმოცემით რაც ვიცი, რომ ოპერაცია გაუკეთეს თავის ტვინზე, ჰქონდა რალაც კისტური ჩანართები და მოკლედ მოკლედ საკმაოდ რთული იყო, იმიტომ რომ კვებითაც არასდროს ბაღში არ მიუღია, არც სადილი, არც საუზმე. თვითონ მშობლებიც ითხოვდნენ, რომ არ ეჭამა, იმიტომ რომ არ შეჭამს, ესეთი პასუხი იყო..“ დალი იღებს გაფრთხილებას ბებიისგან, რომ ლექსომ ძალის გამოყენება იცის და მან ამ დროს საპასუხო ძალის გამოყენებით უნდა იმოქმედოს „ბებომ თქვა, ეცადეთ როცა ასეთ რამეს გააკეთებს, მოუჭიროთ მაგრად ხელები, რომ ეტკინოს და იგრძნოს, რომ გაუშვას ხელები და გახსნას თითები“.

დალი იხსენებს, რომ ხატიას მშობელს ურჩია მისი ცენტრში მიყვანა და მშობელიც მიჰყვა მის რჩევას; შედეგად, მათთან სახლშიც დადის სპეციალისტი: „დედას ვურჩიე ... არის პროგრამები მეთქი უჭირს მეტყველება. ჩაერთვება და შენც გაგიოლდება მეთქი და ატარე ამ ცენტრში მეთქი. სხვათაშორის ძალიან კარგად შეხედა, კიო ვიცო, თქვა თვითონაც.დამიდასტურა და ვაპირებო უნდა ვატარო ცენტრშიო და სხვათაშორის მასწავლებელიც ყავდათ სახლში“.

დალი აღნიშნავს, რომ სსმ ბავშვის მშობელი თავიდან მალავდა, რომ მას რაიმე საჭიროება ჰქონდა და ყველაფერს კომპიუტერთან გატარებული დროით ხსნიდა: „კომპიუტერის ბრალია რომ კომპიუტერმა უყო და ასე შემდეგ...რომ მოითხოვეს ჯანმრთელობის ცნობები, რომ უკვე ბავშვი მიგველო, თითქოს არ უნდოდათ მოეტანათ ეს ცნობა.“ დალის აზრით ნელ-ნელა მშობლებიც მიხვდნენ ბავშვის განსაკუთრებულ საჭიროებას, მერე აღიარეს მისი პრობლემა „რომ ემჩნეოდა ბავშვს აშკარად ვერანაირად ველარ დამალავდნენ. უფრო მერე ჩვეულებრივ და უკვე აღარაფერს აღარ იძახდნენ“.

საბავშვო ბაღის საჭიროება

დალის შეფასებით საბავშვო ბაღი ამჟამად მძიმე ფიზიკურ გარემოშია. იმის გამო, რომ ბაღის შენობა დაანგრეის და ხელახლა უნდა ააშენონ ახალი შენობა, ამჟამად საბავშვო ბაღი მოთავსებული 25 მ² ფართის ოთახში, სადაც სხვადასხვა ასაკობრივი ბავშვები ერთად არიან თავმოყრილნი, ერთ ოთახშია სადილიც, თამაშიც, აქტივობაც „იმიტომ რომ ერთ ოთახში ვართ ალბათ 25 კვადრეტი იქნება. იქ გვაქვს სადილი, იქ ვაკეთებთ აქტივობებს. ერთი საპირფარეშო გვაქვს, სადაც ოთხი ჯგუფის ბავშვები გადიან. ძალიან რთული სიტუაცია გვაქვს. სადაც ახლა ვართ. მოკლედ და ძალიან გვიჭირს“.

იმის გამო, რომ ბაღი სხვა შენობაშია შეკედლებული, არც რესურსები არ გააჩნიათ „არა გვაქვს რესურსი. მართლა არ არის“.

დალი ნუხს, რომ ჯგუფში მხოლოდ აღმზრდელი და თანაშემწე მუშაობენ და დამხმარე სხვა არავინ ჰყავთ - არც სპეც პედა-

გოგი და არც დამლაგებელი: „მე და ჩემი თანაშემწე ვართ. ჩვენ მესამე დამხმარე ან დამლაგებელი არ გვყავს ჯგუფში. თანაშემწე ფიზიკურად მე ვერ მეხმარებოდა, მე ვრჩებოდი მთლიან ჯგუფში მარტო, ამ ბავშვებთან მარტო. არც სპეც. მასწავლებელი არ გვყავს, ჩვენს ბაღში არ არის. თანაშემწეც როცა მორჩებოდა თავის საქმეს, მაშინ მოდიოდა და ერთვებოდა მაგრამ მას საკმაო საქმე აქვს.“

დალის აზრით, იმის გამო, რომ საბავშვო ბაღს სპეც. პედაგოგი არ ჰყავს, ამით ბავშვები ზარალდებიან: „საჭიროა რა უფრო მეტად ჩვენთვისაც, ბავშვებისთვისაც იყოს გინდაც სპეც. მასწავლებელი, გინდაც დამხმარე, რომ ზარალდებიან ბავშვები“. აღმზრდელ-პედაგოგს ეშინია, რომ ვერ გაართმევს თავს, რადგან სსმ ბავშვებს დიდი ყურადღება სჭირდებათ, „ან რამე არ ატკინოს ამ ბავშვებს, ან თავად არ იტკინოს რამე, ან რამე პირში არ ჩაიდოს. უფრო მეტი ყურადღება უნდათ ასეთ ბავშვებს. საჭიროა იყოს მეტი სპეც. მასწავლებელი, მასწავლებელიც და დამხმარეც.“

რესურსს რაც შეეხება, დალი იხსენებს, რომ თავად ყიდულობს ხშირად სათამაშოებს და ისინიც უკვე დამტვრეულია „სათამაშოები, აი ჩემი ნაყიდი სათამაშოები აქვთ, აი ესენი ზოგი უკვე დაიმტვრა. ბავშვებს ხომ სხვებმაც იხმარეს და დაიმტვრა უკვე აღარ არის“.



ანას ნარატივი

ანას დამთავრებული ჰქონდა უნივერსიტეტის გეოგრაფია-ბიოლოგიის სპეციალობა. მას არ ჰქონია ღრმა ცოდნა დაწყებითი განათლების მიმართულებით. საბავშვო ბაღში აღმზრდელის თანაშემწედ დაინო მუშაობა 2008 წელს. სოფელში მანამდე არ ფუნქციონირებდა საბავშვო ბაღი. კადრების შერჩევისას მას უპირატესობა მიანიჭეს, რადგან მეუღლე ჰყავდა გარდაცვლილი და ერთ შვილს ზრდიდა. ამ მხრივ იგი აღმოჩნდა პრივილეგირებულ მდგომარეობაში; 2017 წლიდან დაიწყო აღმზრდელად მუშაობა.

ბაღში გაიხსნა მეორე ჯგუფი, სადაც აღმზრდელად გადაიყვანეს. პროფესიული განვითარებაში ძალიან დაეხმარა ვორლდ ვიჟინის ორგანიზაცია, რომელიც სოფლის საბავშვო ბაღებთან მუშაობდა და ატარებდა ტრენინგებს ბავშვის ასაკობრივი განვითარების თავისებურებებზე. ანამ ბევრი რამ ისწავლა: როგორ წარმართოს ბავშვის მუშაობა, დაგეგმოს თემატური ღონისძიებები, გახადოს იგი საინტერესო და უფრო შედეგიანი.

შემთხვევა 1

ანას პირველად სსმ ბავშვთან შეხება ჰქონდა 2016 წელს. საბავშვო ბაღში შემოყვანის დღიდან იას უჭირდა ურთიერთობა, არ უნდოდა ჯგუფში შემოსვლა და ბავშვებთან ურთიერთობა. ანამ არ იცოდა, იყო თუ არა ასეთი ქცევა განპირობებული რაიმეს ან ვინმეს შიშით. აღმზრდელ-პედაგოგმა დაიწყო დაკვირვება ბავშვზე, რათა დაენახა ბავშვის ინტერესები. დაახლოებით ორი კვირის განმავლობაში იგი აკვირდებოდა დღის განმავლობაში რომელ აქტივობაში გრძნობდა ია თავს კარგად. ანამ თავის ნებაზე მიუშვა იგი და არ აიძულებდა ჯგუფურ აქტივობებში მონაწილეობას. იას არ ეძლეოდა დავალება სხვა ბავშვებისგან განსხვავებით.

ანა მთელი წლის განმავლობაში აკვირდებოდა მის ქცევას, რომელ თემატური ცენტრში ატარებდა მეტ დროს და რა უფრო მეტად აინტერესებდა. ერთ-ერთი ასეთი აქტივობა იყო ხატვა. ანა სთავაზობდა აღსაზრდელს გაფერადებას ან ხატვას. თავდაპირველად ამ აქტივობას ერთად აკეთებდნენ. ანას არ სურდა ტიპური განვითარების ბავშვების გვერდით ჯდომა ხატვისას, არ სიამოვნებდა როცა სხვა ბავშვები უყურებდნენ. თუმცა, შემდგომ შეეჩვია ჯგუფური აქტივობების ერთად შესრულებას. იგი თავისთვის თამაშობდა, ბავშვებთან ურთიერთობას ერიდებოდა, თუმცა აღმზრდელ-პედაგოგს არ შეუმჩნევია მეტყველების პრობლემა. ია შეეჩვია ანას და ეძნელებოდა გახანგრძლივებული ჯგუფის მასწავლებელთან შეგუება. თუ ანა გადიოდა ოთახიდან, ია ტიროდა და დისკომფორტს განიცდიდა. თავად ანაც რჩებოდა გახანგრძლივებულ ჯგუფში, რომ იმ გარემოს ია

შესჩვეოდა. იყო შემთხვევა, როცა ანას თანაშემწისთვის მიუხედავად სხვა ბავშვებთან მუშაობა და იგი იას გვერდით ყოფილა, რათა ემოციური მხარდაჭერა გაენია. როდესაც თემატურ ცენტრებში ხდებოდა ბავშვების განაწილება აქტივობების შესასრულებლად, ანა უერთდებოდა იმ ცენტრს, სადაც ია აირჩევდა ყოფნას. ხოლო სხვა ცენტრებს თანაშემწე აქცევდა ყურადღებას. ანა უყურადღებოდა არ ტოვებდა სხვა ბავშვებს, არამედ მეტწილად ცდილობდა იას გვერდით ყოფნას.

ყველაზე მეტად იას ხელოვნების ცენტრში მოსწონდა ყოფნა, ფანქრებითა და საღებავებით ხატვა, ასევე თოჯინებით თამაში. ანას თქმით, საბავშვო ბაღს მწირი რესურსები ჰქონდა. დრამატული ცენტრის ფარგლებში სამზარეულო კუთხე მოაწყეს ბაღში, სადაც იას სიტუაციური თამაშებით უფრო გაუდვილად ბავშვებთან კომუნიკაცია - ვითომ საჭმელს აკეთებდნენ, სამზარეულოში ტრიალებდნენ, ან თოჯინას დაასეირნებდნენ. ამ ცენტრში იას ქცევას აღმზრდელ-პედაგოგი აკვირდებოდა.

ანას დახმარებით ია ერთვებოდა მოძრავ თამაშებში. ოთახში დაალაგებდნენ სკამებს. თამაშის წესები გულისხმობდა სკამებს შორის სირბილს, ბურთის გადაცემას, მუსიკის თანხლებით მოძრაობას.

საბოლოოდ, ია შეეგუა გარემოს და ახალ ურთიერთობებს. ჯგუფურ აქტივობებში ჩართვით იას უწევდა სხვა ბავშვებთან თამაში, დგომა, რალაცის კეთება და ურთიერთობა აღმზრდელი-პედაგოგის გარეშე.

ანას იას მშობელთან ჰქონდა საუბრები, მაგრამ მშობელი უარყოფდა, რომ ბავშვს ჰქონდა რაიმე სახის პრობლემა და მის ქცევას ხსნიდა უცხო გარემოსთან ადაპტაციით. როდესაც მშობელი დილით ტოვებდა იას საბავშვო ბაღში, ის ეტირებოდა დედას: „ხომ არ დამტოვებ?“ ანას ვარაუდით, შეიძლება სახლში დედა ემუქრებოდა, რომ წაიყვანდა და დატოვებდა მას საბავშვო ბაღში. ანამ აუხსნა იას, რომ ბაღში არავის ტოვებდნენ, რომ ყველა, მათ შორის აღმზრდელიც, მიდიოდა სახლში და ბაღში არავინ რჩებოდა.

მშობელი რომ მოვიდოდა, ია ჩვეულებრივ იქცეოდა. ანამ შესთავაზა მშობელს ვოლდ ვიჟენის მშობელთა დახმარების

ცენტრში მისვლა, თუმცა, მან უარი თქვა შემოთავაზებაზე იმ მიზეზით, რომ მუშაობდა და დრო არ ჰქონდა.

თავად საბავშვო ბაღში ყველა ცდილობდა, გარემო მისაღები ყოფილიყო იასთვის და თავი ბედნიერად ეგრძნო. საბავშვო ბაღის მენეჯერმაც იცოდა აღნიშნული შემთხვევის შესახებ. აღმზრდელ-პედაგოგის აზრით, შეიძლებოდა მეტის გაკეთება, მაგრამ ეს იყო რაც შეძლეს თავიანთი ცოდნით.

ანას აზრით, ია ისე წავიდა სკოლაში, რომ კვლავ ჰქონდა პრობლემები, რის გამოც უკმაყოფილებას გამოთქვამდა, რადგან ბოლომდე ვერ მოახდინა მისი სოციალიზაცია. ანამ ასხნა, რომ ეს გამომწვეული იყო ცოდნის და გამოცდილების ნაკლებობით.

შეშინება 2

2015 წელს ბაგაში შემოიყვანეს 2 წლის ასაკში ბავშვი, სახელად ვაჟა. იგი ასაკის შესაბამისად მეტყველებდა, მაგრამ არადადეგების შემდეგ, როდესაც ბავშვები დაბრუნდნენ ბაღში, აღმოჩნდა, რომ ვაჟას ენა ებმოდა, უჭირდა მეტყველება. ანამ მეტყველების განვითარებისთვის იცოდა, რომ საჭირო იყო ნატიფი მოტორიკის განვითარება. ანას აზრით, ნატიფი მოტორიკის განვითარება დაკავშირებული იყო მეტყველების განვითარებასთან და აძლევდა ისეთ აქტივობებს, რომლებიც ნატიფი მოტორიკის განვითარებას შეუწყობდა ხელს. ანა კუბებით ამენებინებდა რაიმე კონსტრუქციას, აძლევდა ერთმანეთში არეულ წვრილ მასალას და არჩევინებდა, აძერწინებდა ცომით და პლასტელინით, ახატვინებდა. ანა ასწავლიდა ვაჟას და სხვა ტიპურ ბავშვებს მძივის ასხმას. ამისათვის საწრუპს ჭრიდნენ და ბავშვები ასხამდნენ ძაფზე, ეჯიბრებონენ, ვინ უფრო მეტ და ლამაზ მძივს აასხამდა. ვაჟას სხვა ბავშვებთან ურთიერთობა არ უჭირდა, ჩვეულებრივ ერთვებოდა ყველა აქტივობაში. ანას არ სურდა, რომ კონკრეტულად მხოლოდ ვაჟასთვის მიეცა დავალება, რათა არ ეფიქრა, რომ აიძულებენ რაიმის კეთებას. ვაჟა მუსიკას და ცეკვას ამჯობინებდა მოზაიკით თამაშს და ხატვას. სიმღერის დანყება ცოტა ეძნელებოდა, მაგრამ უკვე სიმღერაში სიტყვებს კარგად ამბობდა, ენის ბორძიკს ასწორებდა.

ერთ-ერთი სირთულე, რაც ახლავდა ვაჟას კომუნიკაციას, იყო ის, რომ ბავშვები თავიდან ბაძავდნენ მის მეტყველებას, რაც მას სწყინდა, რადგან ფიქრობდა, დასცინოდნენ. ანამ აუხსნა ბავშვებს, რომ მიბაძვა არ იყო მართებული; ასევე უხსნიდა, ვაჟას ადგილას თვითონ როგორ იგრნობდნენ თავს. საუბრებმა დადებითი შედეგი გამოიღო.

ანა ბავშვების მეტყველების გასაუმჯობესებლად იყენებდა ენის გასატეხს, რასაც ჯგუფური აქტივობის სახით აკეთებდნენ. აღმზრდელ-პედაგოგი ბავშვებს მცირე ზომის ჯგუფებში (10 ბავშვი) ანანილებდა. ისეთ ენის გასატეხს არჩევდა, რომლის გამოთქმაც სხვა ბავშვებსაც უჭირდათ. ამით დაძლია ასევე ჯგუფში მიბაძვაც, რადგან თვითონ ბავშვებსაც უჭირდათ გამოთქმა და მიხვდნენ, რომ არ უნდა მიებაძათ.

ვაჟას მშობელთან საუბრისას ანამ შეიტყო, რომ ბავშვი კომპიუტერ-დამოკიდებული იყო. მშობელი მუშაობდა და ბავშვი ბებიასთან რჩებოდა. ერთხელ მან რაღაც თამაშს უყურა და შეეშინდა, რამაც ენის დაბმა გამოიწვია. აღმზრდელ-პედაგოგმა მშობელს შესთავაზა ვორლდ ვიუენში მისვლა. ასევე, თავად ორგანიზაციის წარმომადგენლებს მიანოდა მშობლის სახელი, გვარი და საკონტაქტო ნომერი, რომ დაკავშირებოდნენ მშობელს და ესაუბრათ მასთან, თუმცა მშობელმა უარი განაცხადა ორგანიზაციის შეთავაზებაზე.

ანას საბავშვო ბაღში არ იყო ლოგოპედი, რომელიც შეძლებდა დახმარებას. კოლეგებიც ფიქრობდნენ, რომ მშობელი მეტად უნდა ყოფილიყო ჩართული ვაჟას პრობლემის გადაჭრაში. აღმზრდელ-პედაგოგმა არ იცოდა სამეტყველო აპარატის განვითარებისთვის სხვა ვარჯიშები.

ანას მონაცვლიდან ირკვევა, რომ ვაჟას სამეტყველო უნარის გამონვევები გაგრძელდა მისი სკოლაში მიყვანის პერიოდამდე.

შემაჯავებ 3

2017 წელს მეზობელი სოფლიდან შემოიყვანეს ბაღში 2 წლის ბავშვი, რეზო. იგი სულ თავჩაღუნული იყო, არიდებდა თვალით კონტაქტს და არ აქცევდა ყურადღებას სხვებს. რეზო მშვიდი

ბავშვი იყო, არაფერს აზიანებდა და აშავებდა. ერთ დღეს ანამ შეამჩნია, რომ იგი საათს უყურებდა და რალაცას თავისთვის საუბრობდა. აღმზრდელ-პედაგოგი დაინტერესდა, რას ამბობდა ბავშვი და მიხვდა, რომ ინგლისურად ასახელებდა რიცხვებს. ანა არ საუბრობდა ინგლისურად, მაგრამ ეცნო სიტყვები. შემდეგ დაინტერესდა და დაუდო რეზოს რიცხვები, ეკითხებოდა „ეს რა რიცხვია?“ და ბავშვი მას პასუხობდა ინგლისურად. ანა ალოგიურად, შეკითხვებს ფერებთან დაკავშირებით ბავშვი პასუხობდა ინგლისურ ენაზე. როდესაც რეზოს სურდა რაიმე, მიდიოდა ანასთან, ხელს ადებდა, მიჰყავდა და აჩვენებდა, თუ რა სურდა. ზოგადად, რეზო იყო დამოუკიდებელი ბავშვი, შეეძლო თვითონ დაეღია წყალი. თუ საპირფარეშოში უნდოდა გასვლა, დადგებოდა კართან და უყურებდა ანას, ისიც ხვდებოდა მის საჭიროებას. პირველი წელი შედარებით რთული იყო მისთვის, მეორე წელს კი რეზო უკვე თამაშობდა სხვა ბავშვებთან აქტიური მეტყველების გარეშე. კომუნიკაციის ხელშეწყობისთვის ანა იყენებდა კუბებს კონსტრუქციის ასაშენებლად ან ბურთით თამაშს. რეზო არ იყო კონფლიქტური, ამიტომ მეტყველების გარეშეც ახერხებდა კომუნიკაციას სხვა ბავშვებთან. იგი ემოციურ მხარდაჭერას ნაკლებად საჭიროებდა. ანა ცდილობდა, ესწავლებინა ქართული. როდესაც რეზო ინგლისურად ეუბნებოდა რიცხვებს, ფერებს ან ცხოველებს, ანა ქართულ ეკვივალენტს ეუბნებოდა. თანდათან ბავშვი მიხვდა და იმეორებდა ხოლმე.

რეზო თავდაპირველად შეკითხვებზე პასუხს არ სცემდა. ანას ახსნით, როდესაც ბავშვი კომპიუტერთან დიდ დროს ატარებდა, არ იყო ვალდებული კომპიუტერისთვის პასუხი გაეცა, ბავშვს ესმოდა, რასაც ესაუბრებოდა ანა, მაგრამ არ თვლიდა თავს ვალდებულად ეპასუხა, რადგან კომიუტერი არ სთხოვდა პასუხის დაბრუნებას. მოგვიანებით მას ასწავლეს შეკითხვაზე პასუხის დაბრუნება და მეტყველებაც დაიწყო. ანა სკოლის სპეც. მასწავლებელს ეკითხებოდა ხოლმე რჩევებს.

როდესაც ანა რეზოს მშობელს თავიდანვე გაესაუბრა, ეგონა რომ ბავშვს მეტყველების პრობლემა ჰქონდა. ანამ შეიტყო, რომ საღამოს ბავშვი დაძინებამდე დიდ დროს ატარებდა კომ-

პიუტერთან და კომპიუტერიდან ისწავლა რიცხვები და ფერები. ბავშვმა ბევრი სიტყვა არც ინგლისურად და არც ქართულად არ იცოდა. შემდეგ ერთ დღეს მშობელმა მოიტანა შეფასების ფორმები და სთხოვა, რომ ანა დახმარებოდა შევსებაში, თუ როგორ ფლობდა ბავშვი გარკვეულ უნარებს. მშობელმა და აღმზრდელმა ერთად შეაფასეს ფორმა. ანასთან საუბრის შემდეგ მშობელმა ბავშვთან მუშაობაში ჩართო სპეც პედაგოგი, ფსიქოლოგი, და თერაპევტი. რეზო ორი წლის შემდეგ გადაიყვანეს იმ სოფლის საბავშვო ბაღში, სადაც ოჯახი ცხოვრობდა. ანას ინფორმაციით რეზომ დაძლია პრობლემა.

შემაჯავებელი 4

2017 წელს საბავშვო ბაღში მოიყვანეს სსმ ბავშვი, ნათია, რომელთანაც მუშაობდა სპეც. პედაგოგი. იგი არ იყო რთული ქცევის ბავშვი და არც კომუნიკაციის პრობლემა ჰქონდა. მას ჰქონდა ყურადღების დეფიციტი. ანას ნამშობიდან ვიგებთ, რომ ბავშვი არ იყო აგრესიული, მაგრამ როცა აქტივობა აღარ მოსწონდა, თავს ცუდად გრძნობდა და ანას სხვა აქტივობაზე გადაჰყავდა. ნათია მინდობით აღზრდაში იყო. მას ფიზიკური აქტივობა უჭირდა, სხვა ბავშვები ცდილობდნენ დახმარებოდნენ, რათა გაეკეთებინა ის, რაც მისთვის სირთულეს წარმოადგენდა.

თავდაპირველად, ანამ ჩართა ბავშვი ისეთ აქტივობაში, როგორც სირბილია, თუმცა მას გაუჭირდა. ანა ჯგუფში წონასწორობის თამაშს აკეთებინებდა: ბავშვები გრძელ სკამზე გადიოდნენ ერთმანეთის დახმარებით. ამასთან დაკავშირებით იყო სიტუაციური თამაშები. ნათია სწრაფად ვერ აკეთებდა, რადგან ფიზიკური მოძრაობები ჰქონდა შეზღუდული. ხოლო სხვა ბავშვები ამას სწრაფად აკეთებდნენ. ამიტომაც ნათიას არ სურდა ასეთ აქტივობებში თავიდან ჩართულიყო, მაგრამ აღმზრდელ-პედაგოგმა გადაწყვიტა დახმარებოდა და ბავშვებიც ეხმარებოდნენ მას. ნათიასთან მუშაობა ძირითადად უნევდა თანაშემწეს და შემდეგ ანასთან ერთად განიხილავდა, თუ რა გააკეთეს, რა იყო შედეგი.

ნათიას ასევე აღენიშნებოდა გონებრივი ჩამორჩენა და სოციალურმა სამსახურმა დაუნიშნა სპეც პედაგოგი. ანაც ამჩნევდა მახსოვრობის პრობლემას. ბავშვი ნელა აზროვნებდა, თუმცა ანას არ გამოუყენებია კონკრეტული რესურსი ბავშვთან სამუშაოდ, რადგან სპეც. პედაგოგი მოდიოდა აღსაზრდელთან კვირაში ორჯერ ბაღში. მას ჯგუფიდან არ გაჰყავდა ბავშვი, აკეთებინებდა აქტივობებს, ხან ჯგუფის ბავშვებიც ჩაურთავს მუშაობაში. როცა ანა ხედავდა რა აქტივობებს აკეთებინებდა სპეც. პედაგოგი, ანაც მსგავს სავარჯიშოებს იყენებდა და ამიტომ თვითონ აღარ მოუფიქრებია სხვა დამატებითი აქტივობები.

თუ ნათია აქტივობაში თავს კარგად არ გრძნობდა, ანა აძლევდა უფლებას, რომ სხვა რამ ეკეთებინა, რადგან საბავშვო ბაღში მწირი რესურსებია, შეიძლება, ნათიას იგივე სათამაშო უნდოდა, რითიც სხვა ბავშვი თამაშობდა, ან თვითონ თამაშობდა და სხვა ბავშვები მოდიოდნენ მასთან სათამაშოდ, ნათიას არ სიამოვნებდა ეს და სურდა მარტო ყოფილიყო. ასეთ დროს ანა ცდილობდა, სხვა ბავშვისთვის სხვა აქტივობა შეეთავაზებინა და თავად ნათიას გვერდით რჩებოდა; ანა იყენებდა ფაზლის აწყობას ნათიას განვითარებისთვის, ხოლო მათემატიკური უნარების განვითარებისთვის აძლევდა დავალებას, რომელშიც რიცხვი და რაოდენობა უნდა დაკავშირებულიყო; ასევე, ასოების მოძებნით აენყო სიტყვა.

ანას ინდივიდუალურად არ უმუშავია ნათიასთან, რათა მას არ ეგრძნო, თითქოს, რაიმე პრობლემა ჰქონდა და არ დათრგუნულიყო. ანა კონკრეტული ჯგუფური აქტივობის დროს ნათიას ეხმარებოდა. აღმზრდელ-პედაგოგის თქმით, იგი თავისი შესაძლებლობიდან და ცოდნიდან გამომდინარე, მაქსიმუმს აკეთებდა.

ანას შეხედულებები

პროფესიული გზა/ინტერესი/თვითშეფასება

ანა იხსენებს, რომ თავდაპირველად დაინყო მუშაობა აღმზრდელის თანაშემწედ, ხოლო როდესაც ბაღს დაემატა ჯგუფი, იგი დანიშნურდა და გახდა აღმზრდელ-პედაგოგი. მას არ აქვს პედაგოგიური განათლება და, ბუნებრივია, აწყდება დიდ

სირთულეებს. მიუხედავად ტრენინგების, ის გრძნობს, რომ მას არ აქვს საკმარისი პროფესიული უნარები-ჩვევები. ის გამოსავალს პოულობს კონკრეტულ სიტუაციაში დაკვირვებების და ცდის შედეგად. იგი რამდენჯერმე აღნიშნავს, რომ არ ჰქონდა თეორიული და პრაქტიკული ცოდნა დასაწყისში. სსმ ბავშვთან მუშაობა მისთვის დაკავშირებულია სირთულეებთან: „ბევრ რამეს თავს ვართმევდით ხოლმე კონკრეტული სიტუაციებიდან გამომდინარე, დაკვირვებების შედეგად, სხვადასხვა მიდგომებით, რომ ვაკვირდებოდით, რომელი მიდგომა იყო უკეთესი, რომელი ამართლებდა, მაგრამ გარკვეული დიდი თეორიული ცოდნა და პრაქტიკული გამოცდილებები არ გვქონია, ამიტომ სირთულეებთან დაკავშირებულია ჩვენთვის ასეთ ბავშვებთან მუშაობა მარტივი არ არის“.

ანა ორ მიზეზს ასახელებს, თუ რატომ დაიწყო სრულიად განსხვავებულ სფეროში მუშაობა. პირველი, ეს ბავშვების მიმართ სიყვარული და მეორე, მისი ოჯახური მდგომარეობა. თუმცა, ანა აღიარებს მის მწირ კომპეტენციებს და ორიენტირებულია ეტაპობრივ განვითარებაზე: „ვცდილობ, რომ ეტაპობრივად განვვითარდე. სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან მუშაობა, თუ კონკრეტული განათლება არა გაქვს, ცოტა ფსიქოლოგია სხვანაირია ამ ბავშვებისა, უფრო რთულია. ვცდილობ, მუდმივად ვიყო ჩართული ტრენინგებში, მოვიძიო მასალები, და განვვითარდე“ იგი ხედავს პირდაპირ კავშირს მის ცოდნასა და სსმ ბავშვებთან მიღწეულ შედეგებს შორის „რათა შევძლო ადვილად ამ ბავშვებთან მუშაობა და ჩემი მუშაობა უფრო შედეგიანი იყოს ამ ბავშვების განვითარებაში.“ ანას შეფასებით, მნიშვნელოვანი დახმარება ტრენინგებმა გაუწიეს და მთელ რიგ საკითხებში: „საკობრივი განვითარების თავისებურებებზე მათი მხრიდანაც ძალიან ბევრი რამე ვისწავლე, თვითონ თემატურ ღონისძიების დაგეგმვაში, როგორ წარმართო ამ ბავშვებთან მუშაობა და როგორი იყოს იმათის უფრო საინტერესო და იყოს შედეგიანი.“ ანა ადარებს ამჟამინდელ და გასული წლების ტენდენციებს სკოლამდელი განათლებაში კადრების მომზადების მიმართულებით. მისი შეფასებით ახლა შედარებით უფრო

მეტი ღონისძიება და ხელშეწყობაა „ყველა მიხვდა 2-6 წლამდე ასაკის ბავშვების განვითარებაში უფრო მნიშვნელოვანია მათი შემდგომი ცხოვრებისთვის და ეხლა უფრო არის წინსვლები და დაგეგმილი ღონისძიებები, რათა მასწავლებლები უფრო კვალიფიციურები გახდნენ.“

ანა ხედავს კავშირს ბავშვებსა და ქვეყნის სტაბილურ მომავალში და ფიქრობს, რომ ოჯახის, საზოგადოების და საბავშვო ბაღის ძალისხმევა მიმართული უნდა იყოს სსმ ბავშვის დახმარებაზე: „მაგრამ მართო ერთი აღმზრდელის და თუნდაც მთელი საბავშვო ბაღის კოლექტივის მცდელობით პრობლემები არ აღმოიფხვრება თუ საზოგადოებაც არ ჩაერთო, ვინც უფრო კომპეტენტურია, ისინიც არ ჩაერთო, ოჯახი არ ჩაერთო, ოჯახმა არ აღიარა და ოჯახმაც არ შეუწყო ხელი.“

ანა ობიექტურია საკუთარი მუშაობის და ცოდნის შეფასებისას: „ამით მე ვარ უკმაყოფილო, ჩემი მუშაობით რომ ბოლომდე ვერ შევძელი ამ ბავშვის გახსნა, რომ ბოლომდე კარგად ყოფილიყო სოციალიზებული. ალბათ ჩემი ნაკლები ცოდნის და ნაკლები გამოცდილების გამოც ალბათ, რომ ბოლომდე ვერ მივხვდი როგორ მიმეღნია შედეგისთვის ამ ბავშვთან მუშაობაში“, „რაც ჩემი ცოდნა რამდენის საშუალებას მაძლევდა იმას ვაკეთებდი, შეიძლება მეტის გაკეთება იყო შესაძლებლი, და მეტი უნდა გამეკეთებინა, მე რამდენიც ვიცოდი, იმდენს ვაკეთებდი.“

მეთოდოლოგია/კომპეტენცია/ ღირებულებების დანერგვა

ანა ინტერვიუში ვრცლად საუბრობს პედაგოგიურ მიდგომებზე. მისი მონათხრობიდან ირკვევა, რომ როდესაც იგი ჯგუფთან იწყებს მუშაობას, თითოეულ ბავშვს აკვირდება, „შეიძლება ცოტა გვიან აღმოაჩინო პრობლემა, შეიძლება, მაშინვე დაინახო, იმიტომ რომ აკვირდები 30 ბავშვს ან 25 ბავშვს, ყოველ დღე.“ ანას აზრით, სხვადასხვა უნარზე დაკვირვებისთვის სხვადასხვა აქტივობაა საჭირო „სხვადასხვა აქტივობა გჭირდება, რომ ის პრობლემა დაინახო. ამ ბავშვს რა პრობლემა აქვს, ფიზიკურ განვითარებაში რა პრობლემა აქვს, გონებრივ განვითარება-

ში, თუ მეტყველებაში და ა.შ. სხვადასხვა აქტივობა გჭირდება, რომ ზუსტად დაინახო ის პრობლემა, რაც აქვს ბავშვს.“ ბავშვის პრობლემის ან საჭიროების აღმოჩენისას, ანას აზრით, „მერე ფიქრს იწყებ იმ პრობლემაზე, როგორ დაეხმარო და როგორ აღმოფხვრა.“ ყოველივე ზემოთქმულს დრო სჭირდება, - ასკვნის ანა. მაგალითისთვის, იგი იხსენებს, რომ ერთ-ერთ სსმ ბავშვს მეტყველების განვითარების შეფერხება ჰქონდა. ანას აქვს მწირი ცოდნა მეტყველების განვითარებაზე: „მე ერთადერთი მეტყველების განვითარებაზე, რაც ვიცოდი რომ მეტყველების განვითარებაში წარმატება შემძლო მიმდინია, ეს იყო ნატიფი მოტორიკის განვითარება“, „ხელის თითების მოძრაობები სტიმულს აძლევს ცენტრალური ნერვული სისტემის განვითარებას, რაც, თავის მხრივ, ხელს უწყობს მეტყველების განვითარებას. ხელის წვრილი მოტორიკის კარგად განვითარების შემთხვევაში მეტყველებაც სწორად ვითარდება.“

უნდა აღინიშნოს, ეს საკითხი მეცნიერეულად არაა დადასტურებული, მაგრამ ანას სჯერა მეტყველების და ნატიფი მოტორიკის განვითარების ურთიერთკავშირის. იგი ამ ცოდნის შესაბამისად გეგმავს აქტივობებს. ფრიად გასაკვირია, რომ იგი არ ეძებს აქტივობებს/სავარჯიშოებს მეტყველების განვითარებისთვის: „მაგრამ სამეტყველო აპარატის განვითარებისთვის ვარჯიშები არ ვიცი, რა უნდა, როგორ უნდა გამეკეთებინა.“

ანა ხშირად აკეთებს საკუთარი მიდგომების ზოგად შეფასებებს. ის სსმ ბავშვებთან „ერთი-ერთზე“ / ინდივიდუალურად არ მუშაობს. მას ამისთვის რამდენიმე მიზეზი აქვს: „მარა მარტო ის ერთი ბავშვი არ იყო. მასთან ერთად სხვა ბავშვებიც მყავდა ხოლმე“, „ჯერ ერთი სხვა ბავშვები მრჩებოდნენ ყურადღების გარეშე, იმათი პრობლემებიც უნდა დამენახა, იმათი განვითარებაც უნდა დამენახა. შეიძლება იმდენი დროც არ მქონდა“; შემდეგ საუბარში ანა არათანმიმდევრულად მსჯელობს: „ერთი-ერთზე დიდი დროც კი არ სჭირდება, შეიძლება 5 წუთი იყოს ამისთვის საკმარისი, რომ ბავშვთან ერთი-ერთზე დარჩე.“ იგი აღიარებს, რომ შეიძლება სსმ ბავშვთან ინდივიდუალურ სამუშაოს 5 წუთი დასჭირდეს, მაგრამ მას მოჰყავს კიდევ ერთი არ-

გუმენტი: „მე ერთი-ერთზე რატომაც არ ვმუშაობდი იყო ის, რომ ამ ბავშვს არ ეგრძნო, ის იყო მარტო იმისი პრობლემა და არ დამეთრგუნა, უფრო ცუდად არ ეგრძნო თავი და ხელი შემეშალა სხვა ბავშვებთან ურთიერთობაში ამ ბავშვებისთვის.“ ანა ამ არგუმენტშიც არაა დარწმუნებული და აგრძელებს „ესე ვთვლიდი, შეიძლება არასწორად ვთვლიდი.“ ანა შემდგომ საუბრისას კიდევ მოუხმობს რამდენჯერმე ამ არგუმენტს, რომ ცალკე სსმ ბავშვთან მუშაობა ან ვარჯიში შეიძლება ბავშვი კომპლექსის ჩამოყალიბების მიზეზი ყოფილიყო: „არც ის მინდოდა, რომ კონკრეტულად მარტო ამ ბავშვისთვის გამეკეთებინა და იმისთვის კომპლექსი ყოფილიყო ან ისე ეგრძნო რომ იძულება იყო რალაც ამისი“, „მგონია, რომ ვფიქრობდი, რომ მარტო ამ ბავშვისთვის გამეკეთებინა ამ ბავშვისთვის უფრო კომპლექსი იქნებოდა და მერე ბავშვებთან ურთიერთობაში ხელი არ შეშლოდა.“

ანა უფრო დანვრილებით ხსნის სსმ ბავშვთან მისი მუშაობის მიდგომებს. ის ინდივიდუალურად არ მუშაობს ასეთ ბავშვებთან, მაგრამ აქტივობისთვის მცირე ჯგუფებში რთავს სსმ ბავშვს „ვცდილობდი ხოლმე ეს ბავშვი ყოფილიყო ამ 5-6 ბავშვთან ერთად, ამ პატარა ჯგუფში... იმ მცირე ჯგუფებში იყო ხოლმე ბავშვთან ერთად, მე ვიყავი მის გვერდზე და არა ერთი-ერთზე.“

ანა ჯგუფთან მისი მუშაობის მიდგომებსაც ხსნის: „როცა მეტყველებასთან არის დაკავშირებული, ხატვა, ან ძერწვა, ან მათემატიკური უნარების განვითარება ან შემეცნებითი განვითარება, ან როცა ენციკლოპედიაში ვნახულობთ ხოლმე აღმოჩენებს, ვაკეთებთ ასაკობრივად, ვაკვირდებით, ამ დროს ამას დიდ ჯგუფებთან ვერ გააკეთებ, ასე 5-6 ბავშვი მაქსიმუმ“, მისი გამოცდილებით ბევრი აქტივობა მცირე ჯგუფებში მიმდინარეობს, ხოლო მთლიან ჯგუფში „რა თქმა უნდა, ყველა ერთად იყო, როცა ისეთი აქტივობები გვქონდა, სადაც მთელი ჯგუფი ერთად ვაკეთებდით, სიმღერა იყო, ცეკვა იყო, ბურთით თამაში, იქ უკვე დიდ ჯგუფებთან შესაძლებელია ესეთი თამაშები.“ ანა საუბარისას ჯგუფში მუშაობაზე მსჯელობას ავრცობს: „გვყავდა ხან 20, ხან გადაგვინანილებია ხოლმე, და შეიძლება 10 ბავშვი სხვა აქტივობას აკეთებდა და 10 ბავშვი მე მყავდა; და ხან 25 და 30 გვყოლია.“

ანა აკეთებს დასკვნებს ბავშვის ინტერესებს შესახებ, იმის მიხედვით, თუ ბავშვი სად ატარებს მეტ დროს; „ჩვენ ცენტრები გვაქვს თემატური სწავლებით მივდივართ და სადაც უფრო მეტ დროს ატარებდა, მივხვდი, რომ ის უფრო მეტად აინტერესებდა.“

ანა საუბრობს საბავშვო ბაღის კურიკულუმის, განრიგის და აქტივობების შესახებ. აქტივობები და რესურსები, რასაც სხვადასხვა უნარების განვითარებისთვის იყენებს იგი, მრავალფეროვანია: „ვიყენებთ ხოლმე კუბიკებს... ერთმანეთთან რომ ერთად რომ აშენებენ რაიმე კონსტრუქციას, ან ბურთი, ან ბურთის გადაცემა“, „ჯგუფში ვაკეთებთ ხოლმე, სკამებს დავალაგებთ, სკამებს შორის სირბილი, ან ბურთის გადაცემა, მუსიკალური, მუსიკასთან ერთად გვაქვს, ხატვა...“

ანას მონათხრობიდან ვიგებთ, რომ იგი თავად ქმნის რესურსს ჯგუფისთვის, მაგალითად, ბავშვების ნამუშევრიდან, გაფერადებული ნახატებიდან „ვამზადებთ ფაზლებს.“ შემდეგ ანა ქრის და გახარებული ბავშვები თავად აწყობენ და აერთებენ. იგი ასევე იყენებს თემატურ ბარათებს, მაგალითად, წელიწადის დროები, რომლებიც ბავშვებმა უნდა აღწერონ, და შემდეგ თავად გამოიცნონ, რომელი წელიწადის დროა. ანას ასეთი მიდგომა მიაჩნია საინტერესოდ.

რაც შეეხება სსმ ბავშვებისთვის რესურსებს, ანა ფიქრობს, რომ იგივეა რაც ტიპური განვითარების ბავშვების და სსმ ბავშვები ჩვეულებრივ იყენებდნენ მის მიერ დამზადებულ რესურს: „ისინიც ჩვეულებრივ იყენებენ ამ რესურსს, როგორც სხვა. სსმ ბავშვისთვის გამზადებული რესურსი, მე რაც შემიძლია, რომელიც შეიძლება გამოიყენოს ჩვეულებრივი საჭიროების მქონე ბავშვმა.“ მაგალითად, სასაუბრო ბარათები - „ვილაცისთვის სიტყვების დახვეწისთვის იყო და სიტყვები ისწავლოს, ვილაცისთვის ჩვეულებრივი საჭიროების მქონე ბავშვისთვის არის, რომ აზრის სწორედ ჩამოყალიბება ისწავლოს, კლასიფიკაცია და ა.შ.“

როდესაც ანა ამჩნევს, რომ ერთ-ერთ სსმ ბავშვს ჯგუფში მეტყველების პრობლემის გამო ბაძავენ და დასცინიან, იგი უხსნის ბავშვებს და ავითარებს მათში ემოციის ამოცნობის უნარს

და ემპათიას: „ეს არ უნდა მიბაძოთ, შეიძლება მხოლოდ ცხოველებს და ცხოველები, როგორ აკეთებენ მიმაბძველობა შეიძლება იყოს ცხოველებისა. ბავშვი ნახეთ როგორ ეწყინა, როგორ გაბრაზდა, თქვენ რომ იყოთ მის ადგილას, როგორ მოიქცევოდით.“ ანას საუბრით ბავშვებში ეს პრობლემა მალე აღმოიფხვრა.

სსმ ბავშვის საჭიროების იდენტიფიცირება

ანა ინტერვიუში სსმ ბავშვთან მუშაობის რამდენიმე შემთხვევაზე საუბრობს, თუმცა არც ერთ მათგანში სსმ ბავშვი არ გამოირჩევა რთული ქცევითა და დარღვევებით. იგი უმეტესად აღწერს მწირი სოციალური უნარების მქონე აღსაზრდელების მაგალითებს. აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ მხოლოდ ერთ შემთხვევაში სსმ ბავშვს აქვს დიაგნოზი, მაგრამ ანასთვის იგი ცნობილი არაა.

ანა ყველა სსმ ბავშვთან მუშაობისას მისდევს ზემოთ აღწერილ მიდგომას, აკვირდება, ავლენს ძლიერ მხარეს, ინტერესს და საჭიროებას. შემდეგ კი გეგმავს აქტივობას. პირველ შემთხვევაში იგი შემდეგნაირად აკეთებს სსმ ბავშვის იდენტიფიცირებას: „თავიდან რომ მოიყვანა ბავშვი, ჩვენთან ურთიერთობაც უჭირდა, არ უნდოდა ჯგუფში შემოსვლა, საერთოდ არ უნდოდა ბავშვებთან ურთიერთობა, კონტაქტი. არ ვიცი ეშინოდა რამისა თუ ვინმესი, არ ვიცი.“ სხვა შემთხვევაში იგი ამჩნევს ბავშვის ენის ბორძიკს: „მაგრამ მერე რაღაც არდადეგები დაიწყო და რომ დავბრუნდით უკვე ენა ებმოდა. ენის ბმა დაეწყო, უჭირდა მეტყველება და ეს გაგრძელდა ბოლომდე, ისე წავიდა ეს ბავშვი სკოლაში, რომ ენაბორძიკით ლაპარაკობდა.“ მაგრამ იქვე აღნიშნავს, რომ სსმ ბავშვს „სხვა ბავშვებთან კომუნიკაცია არ უჭირდა, მიუხედავად იმისა, რომ ენა ებმებოდა. ჩემს გარეშე და ჩემთან ერთად ჩვეულებრივ ერთვებოდა ყველა აქტივობაში.“

ერთ-ერთ შემთხვევაში ანა დეტალურად გვიყვება ამბავს, თუ როგორ აღმოაჩინა, რომ ბავშვს ინგლისური სიტყვები ჰქონდა ათვისებული კომპიუტერიდან და მშობლიური ენაზე მეტყველება სრულად ვერ ესმოდა. თავდაპირველად იგი გვანვდის ინფორმაციას ბავშვის შესახებ: „საერთოდ არ მეტყველებდა და

რალაც რომ ესაუბრებოდი სულ ესე თავჩაღნული იყო და არც გიყურებდა სახეში, თითქოს ყურადღებას არ გაქცევდა, იყო თავისთვის. არაფერს არ აფუჭებდა, არავის არაფერს არ ავნიებდა, თავისთვის იყო“ შემდეგ იგი ყურადღებას ამახვილებს თავის როლზე: „მივაქციე ყურადღებ, მაინტერესებდა რას ამბობდა ეს ბავშვი და მივხვდი რომ ინგლისურად ასახელებდა რიცხვებს, ერთი, ორი, სამი - მე ინგლისური არ ვიცი, მარა მივხვდი, მაგრამ ვიცანი რომ ინგლისურად ასახელებდა რიცხვებს. ამით დავინტერესდი, მერე რიცხვები დავუდე და ვეკითხებოდი და ვეკითხებოდი ეს რა რიცხვი და ეს რა რიცხვია და მპასუხობდა ინგლისურად.“ ჩანს, რომ მისთვის ეს გამოცდილება ნამდვილად მნიშვნელოვანია.

სსმ ბავშვებთან ურთიერთობის აღწერისას ანა მრავლობით ფორმაში იყენებს ზმნებს, რაც გულისხმობს, რომ ანა საუბარობს არა მხოლოდ თავის გამოცდილებაზე, არამედ თავისი თანაშემწეების ქცევაზე, როგორც ერთი გუნდის: „მოვიდოდა და ხელს გვადებდა და მივყავდით რაც უნდოდა... საჭიროში რომ უნდოდა, საჭიროს კარებთან დადგებოდა და გვიყურებდა და ვხვდებოდით რომ საჭიროში უნოდად და ვეხმარებოდით და მივყვებოდით.“

ანა აყალიბებს ერთ-ერთი სსმ ბავშვის მეტყველების შეფერხების მიზეზს. ჩანს, რომ მას აქვს საუბრები დედასთან და ერთად ცდილობენ მოძებნონ ბავშვის ქცევის ახსნა-განმარტება: „ის რომ იყო კომპიუტერთან, დედამ აღიარა, რომ მე არ მცალია ბავშვთან საკომუნიკაციოდ და ის კომპიუტერს უყურებდა, კომპიუტერი ესაუბრება, შენ არ ხარ ვალდებული კომპიუტერს პასუხი დაუბრუნო და ეს პრობლემა იყო. ბავშვი არ თვლიდა საჭიროდ, შენ კი მესაუბრები და მესმის, რასაც ამბობ, მარა ის პასუხს არ აბრუნებს, მე არ ვარ ვალდებული პასუხი დაგიბრუნო, რადგან კომპიუტერი არ სთხოვდა პასუხის დაბრუნებას. მერე თანდათან ეგ პრობლემაც აღმოიფხვრა. მერე მიხვდა, რომ შეკითხვაზე პასუხი უნდა დაებრუნებინა და მეტყველებაც დაიწყო.“

ანა სსმ ბავშვის იდენტიფიცირებისას ზუსტად ვერ აკეთებს გამონევენების ან საჭიროებების გამოკვეთას. მისი აღწერილო-

ბები არ შეიცავს კონკრეტული რაიმე სახის განვითარების შეფერხებების ნიშნებს და მის მიერ აღწერილი ხასიათის ცვლილება შეიძლება ტიპური განვითარების ბავშვთანაც შეიმჩნეოდეს: „ბავშვებთან ურთიერთობაც უყვარდა, ერთადერთი ჰქონდა ცოტა ყურადღების დეფიციტი რაღაცა მომენტში, უკვე ყურადღება ეფანტებოდა არც აგრესიული ხდებოდა, არც ხელს არ გიშლიდა აქტივობებში, მაგრამ თვითონ ჰქონდა დისკომფორტი ამ ბავშვს. რომ შევამჩნევდი რომ ამ ბავშვს აღარ მოსწონდა, რომ თავს ცუდად გრძნოდა, გადამყავდა სხვა აქტივობაზე, რომელიც მისთვის იყო მისაღები.“ სსმ ბავშვის იდენტიფიცირებისთვის ასევე არასაკმარისია მხოლოდ იმის შემჩნევა, რომ ხანდახან ბავშვი მარტო თამაშობს: „იყო მომენტები, რომ მარტო თამაში ერჩია, მარტო ყოფნა უნდოდა.“ მისი დაკვირვებით, „სსმ ბავშვს ცოტა მახსოვრობა უჭირდა. გვიან აზროვნებდა, ძნელად აზროვნებდა.“

სსმ ბავშვთან მუშაობის სტრატეგიები

ანას კონკრეტული სტრატეგია არ აქვს სსმ ბავშვთან მუშაობისას. მისი მთავარი ამოცანაა სსმ ბავშვზე დაკვირვება და შემდეგ სსმ ბავშვის ჯგუფის აქტივობებში ჩართვა: „ვაკვირდებოდი დღის განმავლობაში, რომელი აქტივობით უფრო გრძნოდა კარგად თავს ეს ბავშვი და როდესაც თავისუფლად მივუშვი გარკვეული პერიოდი და არც ჩემ დაგეგმილი ჯგუფურ აქტივობებში ვაიძულებდი მონაწილეობას და არც არაფერს არ ვავალეზბდი, რასაც სხვა ბავშვები აკეთებდნენ ჩემთან ერთად, უბრალოდ ვაკვირდებოდი.“ როგორც ანას სიტყვებიდან ირკვევა, სსმ ბავშვს აქვს თავისუფლება აკეთოს, რაც სურს, მაგრამ მისი საჭიროებისთვის შერჩეული სტრატეგია არ იკვეთება:

„ჯგუფური აქტივობების დროს, ჯგუფურ აქტივობებში რომ ერთვებოდა, ყველა ბავშვია ჩართული და სხვადასხვა ბავშვებთან უნევდა თამაში, სხვა ბავშვის გვერდით დგომა და იმ ბავშვთან რაღაცის კეთება და ჯგუფური აქტივობებით თანდათან შეძლო რომ ბავშვებთანაც ჰქონოდა ურთიერთობა, ჩემს გარეშე დამოუკიდებლად უკვე მათთანაც ჰქონოდა ურთიერთობა.“

ანა თავის მიდგომებზე საუბრისას ხსნის, რომ თუ სსმ ბავშვს ესაჭიროება დახმარება, ის მის გვერდით არის. მაგალითად, თუ მას სათამაშოს წაართმევდნენ ბავშვები, ან ფაზლს ვერ აკეთებდა, ან რაიმე სახის დისკომფორტი ჰქონდა, ის ბავშვის გვერდით იყო და ცდილობდა მის დახმარებას: „ვთქვათ უჭირდა თავიდან ბავშვებთან ურთიერთობა, ბავშვებთან ყოფნა ჩემს გარეშე, ხან ყოფილა, აღმზრდელის თანაშემწესთვის გადამინანილება ბავშვები და მე იმ ბავშვის გვერდზე ვყოფილვარ თუნდაც მერე უკვე ცენტრებში რომ ვანანილებდით ხოლმე ბავშვებს, ვის რომელ ცენტრში უნდოდა, რა აქტივობების გაკეთება უნდოდა, სადაც ის ბავშვი აირჩევდა აქტივობას მეც იმის გვერდზე ვიყავი უფრო ხშირად და დანარჩენ ცენტრებში აღმზრდელის თანაშემწე იყო, სხვა ბავშვებსაც არა ვტოვებდი უყურადღებოდ, მაგრამ მეტწილად ვცდილობდი ამ ბავშვთან ვყოფილიყავი, იმ პატარა აქტივობებშიაც, ცენტრებშიაც.“

კიდევ ერთი სტრატეგია, რასაც ანა მიმართავს, არის სტიმულის გამოყენება. თუ სსმ ბავშვს საყვარელი აქტივობაში ჩართვა სურს, მან ჯერ უნდა დაასრულოს მასწავლებლის დავალება და შემდეგ შეუძლია მიიღოს „ჯილდო“: „მაგრამ უყვარდა სიმღერა და ცეკვა. რომ იტყოდა ვიცეკვო მასწავლებლო? მე ვუთხარი, ეს დავამთავროთ და მერე ვიცეკვოთ და რომ ვეტყოდი, სანამ არ დაამთავრებ, ვერ იცეკვებ, იმას ამთავრებდა, რასაც მე დავავალებდი და მერე, რა თქმა უნდა, რასაც დავპირდი იმას ვუსრულებდი, ვაცეკვებდი და ვამღერებდი ხოლმე.“

მეტყველების განვითარებისა და ჯგუფში სსმ ბავშვებისთვის მიმბაძველობის პრობლემის გადასაჭრელად, ანა მთელი ჯგუფისთვის არჩევს ენის გასატეხს: „თან ის ენის გასატეხები ისეთი იყო, სხვა ბავშვებსაც უჭირდათ გამოთქმა და ამით დავძლიეთ მიმბაძველობა, რომ აი, ნახეთ თქვენც გიჭირთ ...და მერე უკვე მიხვდნენ, რომ არ უნდა მიებაძათ და არ უნდა დაეცინათ და ეს პრობლემა ადვილად აღმოვფხვერი მაგ ენის გასატეხებით.“

ანა სსმ ბავშვთან მუშაობისას პირდაპირ სწავლებას იყენებს და უხნის. ის ცდილობს ბავშვის გონებაში მიმდინარე სააზროვნო პროცესი წარმოადგინოს: „ცხოველებზეც ის ინგლისურად

ამბობდა და ჩვენ ქართულად ვეუბნებოდით. თავიდან არ იმეორებდა თითქოს გაცემული გვიყურებდა, რა ენაზე ველაპარაკებთ, ეს ხო ცხვარია - ეს ხო „შიფ“ შენ რატომ მეუბნები „რომ ცხვარიაო“ მერე თანდათან კი მიხვდა, იმეორებდა ხოლმე“.

ანა ცდილობს სხვა ბავშვების დახმარებით სპორტულ აქტივობებში ჩართოს სსმ ბავშვი: „წონასწორობის თამაშია, გრძელ სკამზე რომ გაგვეყავს ხოლმე და ერთამენთს უნდა დაეხმარნენ, სიტუაციური თამაშები გვაქვს და აქეთ-იქით მდინარე მოდის, იქ გადასავარდნია, და აბა ერთამენთს დავეხმაროთ და ამ თამაშებში რომ ჩავრთეთ იქ შეეტყო რომ აქვს პრობლემა, ბავშვებიც კი ეხმარებოდნენ და დაძლიეს სირთულე. იმისთვის დისკომფორტი აღარ იყო.“ მისი აზრით, სსმ ბავშვის ეს დახმარება მნიშვნელოვანი და გადამწყვეტი ფაქტორი იყო შიშის დაძლევაში: „მაგრამ რომ შეამჩნია, მეც ვეხმარებოდი და ბავშვებიც ეხმარებოდნენ ისეთი თამაშები შევთავაზეთ, სადაც მეგობრები ერთამენთს უნდა დახმარებოდნენ, რომ დაინახა მარტო იმას კი არ ეხმარებოდნენ, სხვასაც ეხმარებოდნენ და ბავშვებიც ეხმარებოდნენ, უკვე აღარ უჭირდა ხოლმე“.

ანა საუბრობს, რომ ერთ-ერთ სსმ ბავშვს არ სიამოვნებდა სხვა ბავშვების გვერდით ყოფნა, თუ მას სათამაშოს ართმევდნენ; საყვარელი სათამაშო თუ ჰქონდა, სურდა, განმარტოებით ეთამაშა. ანა ამ დროს ცდილობს სხვა ბავშვებს შესთავაზოს განსახვავებული აქტივობა, რომ სსმ ბავშვს არ შეუშალონ ხელი თამაშის პროცესში: „შეიძლება რაღაც სათამაშო, რაც იმას უნდოდა, სხვასაც უნდოდა, და იმ წუთში რომ მიდიოდა სხვაც იყო და ისიც ერთვებოდა და აღარ სიამოვნებდა და რაღაც მომენტში უნდოდა მარტო ყოფილიყო და მაგ დროს ჰქონდა დისკომფორტი, ვდილობდი იმით რომ სხვა ბავშვს სხვა აქტივობას ვთავაზობდი და მე მის გვერდზე ვრჩებოდი, სხვას არ შეეშალა ხელი, კარგად ყოფილიყო.“

მას შემდეგ, რაც ანა დაბეჯითებით გვიხსნის, რომ ცალკე არ უმუშავია ერთ-ერთ სსმ ბავშვებთან, მას მოჰყავს მაგალითები რა სახით მუშაობს ასეთ აღსაზრდელთან: „თუ ხედავდა სხვა ბავშვები იმასთან ერთად იჯდნენ, ის ფანქარსაც არ კიდებდა ხელს,

ბავშვის გვერდზე ვიჯექი და ერთად, თავიდან ერთად ვაფერადებით, მოდი, მე ამას გავაფერადებ და შენ ეს გააფერადე, ერთად ვაფერადებდით“, ან კიდევ „ერთად აგვინყია ფაზლი, ერთად გაგვიფერადებია. მათემატიკური უნარების განვითარებისთვის გვაქვს რიცხვი და რაოდენობა უნდა დააკავშირო, ან დათვალო, მაგ დროს ერთად ვიყავით ხოლმე, და ერთად ვაკეთებდით. გვაქვს ხოლმე ნიმუშის მიხედვით უნდა მოძებნო ასოები და ააწყო ის სიტყვა და მაგას ერთად ვაკეთებდით, ვეხმარებოდი.“

სსმ ბავშვის მიერ რესურსების გამოყენება

როგორც ანას ჯგუფთან მუშაობის მიდგომებიდან ირკვევა, ტიპური განვითარების რესურსებით სარგებლობა სსმ ბავშვებსაც შეეძლოთ, ხოლო კონკრეტულად მათზე მორგებული, ან მათთვის საჭირო რესურსები არ მოუმზადებია ანას. იგი აღწერს როგორ ჩართო სხვადასხვა თემატურ ცენტრებში ერთ-ერთი სსმ ბავშვი: „ხელოვნების ცენტრში, ფანქრები, საღებავებით ხატვა უყვარდა ძალიან, საღებავები მოსწონდა, რომ ხატავდა და მოსწონდა თოჯინებით თამაში; სამზარეულო კუთხე გვექონდა პატარა ... დრამ ცენტრს ვეძახით - მაგ ცენტრში უფრო გაუადვილდა, ან საჭმელს რომ აკეთებდნენ, ვითომ სამზარეულოში, რომ ტრიალებდნენ, ან თოჯინას რომ დაასეირნებდნენ.“

ანას მოსაზრებით, მეტყველების განვითარებისთვის ნატიფი მოტორიკის განვითარება იყო საჭირო. ანა იხსენებს, რომ სხვადასხვა აქტივობებს აკეთებინებდა: „რას ვაკეთებდი და კუბიკებით ვაშენებინებდი, ვთხოვდი რომ აეშენებინა რაიმე კონსტრუქცია, ვარჩევინებდი წვრილ მასალას, ერთმანეთში არეულ წვრილ მასალას, გამოძერწვას ცომითა და პლასტელინით, ხატავდა კიდევ, ვასხავდით მძივებს, სანრუპებს ვჭრიდი და აბა ვინ უფრო ლამაზ მძივს აასხავდა ან ვინ უფრო მეტ მძივს აასხავდა სხვა ბავშვებთან ერთად.“ როგორც ზემოთ ვნახეთ, ანას მიდგომებიდან ირკვევა, რომ იგი არ მუშაობს სსმ ბავშვთან ინდივიდუალურად. ამრიგად, ეს აქტივობები, ჩვენი აზრით, ჩვეულებრივი კურიკულუმის ნაწილია და არ არის კონკრეტულად გამიზნული სსმ ბავშვისთვის.

სსმ ბავშვის განვითარების დინამიკის შეფასება დროში

ანა სსმ ბავშვის განვითარების დინამიკის შეფასებაში იყენებს სიტყვებს „ნელ-ნელა“, „თანდათან“, „მერე.“ სსმ ბავშვის მდგომარეობის და ქცევების შედარებისას ანა სრულიად გაუმჯობესებას ვერ ამჩნევს: „ბალში რომ მოვიდა 2 წლის იყო და იმის მერე ნელ-ნელ ვცდილობდით, მაგრამ ბოლომდე იმ შედეგზე ვერა, რაზეც უნდა გავსულიყავით“, ან „ბალში რომ მოვიდა 2 წლის იყო და იმის მერე ნელ-ნელ ვცდილობდით, მაგრამ ბოლომდე იმ შედეგზე ვერა, რაზეც უნდა გავსულიყავით.“

ანას სსმ ბავშვის მდგომარეობის გაუმჯობესების მთავარ ფაქტორად მშობლის ჩართულობა მიაჩნია: „მარა ორიდან სამ წლამდე დაახლოებით მერე თანდათან ისწავლა ყველაფერი. წყალიც ისწავლა და ‘მინდა’ ისწავლა, ასაკობრივად რაც უნდა და სცოდნოდა საუბარი თანდათან ისწავლა, დედამ დაინახა ეს პრობლემა ჩვენ რომ ვუთხარით, დაინახა, აღიარა, ჩაერთო აქტიურად და შედეგსაც მიაღწია.“

თანამშრომლობა კოლეგებთან

ანა უფრო მეტად მის ზოგად პრაქტიკაზე საუბრობს, გვიზიარებს მის განწყობას, როცა ბალში სსმ ბავშვს აღმოაჩენს. ის ყოველთვის ნერვიულობს, ფიქრობს ამ ბავშვზე და ეძებს ამ ბავშვის დახმარების გზებს. ერთ-ერთი ასეთი გზაა სპეციალისტების (სპეც. პედაგოგი) რჩევა სტრატეგიების და მიდგომების შესახებ, რომელსაც ის თავის პრაქტიკაში ხშირად მიმართავს, რადგან მიაჩნია, რომ სპეციალისტს მეტი გამოცდილება და ცოდნა აქვს: „სკოლაში გვყავს სპეც. პედაგოგი და იმასთანაც მქონია ხოლმე კომუნიკაცია მიკითხია. ვთქვით ამ დროს რა შეიძლება გავაკეთო, მას ჩემზე მეტი გამოცდილება აქვს და ის მუშაობს და ცოდნაც მეტი აქვს და გამოცდილებაც და მითხოვია ხოლმე დახმარება რა შეიძლება გავაკეთებინო, როგორ გავაკეთო.“

ანა თანამშრომლობს საბავშვო ბაღის მენეჯერთან, აცნობს ჯგუფში არსებულ სიტუაციას. მენეჯერიც თავად იჩენს ინიცია-

ატივას: „მენეჯერიც ჩვენ გვერდით იდგა და რაც შეეძლო აკეთებდა, ხან ნაიყვანდა და ახალი ფანქრები მიუტცია, ხან ახალი გასაფურადებელი მიუტცია, უყიდა და მოუტანა.“

ერთ-ერთი სსმ ბავშვი გარკვეული პერიოდის შემდეგ სხვა ბაღში გადაიყვანეს. ანა იხსენებს სხვა საბავშვო ბაღის აღმზრდელ-პედაგოგთან საუბარს: „ზოგიერთი აღმზრდელები თავიდან რომ გადაიყვანეს ბაღში, იქ, ერთ-ერთმა უთხრა, დაუნი ბავშვი ჰყავთო საბავშვო ბაღში. რომ ვიკითხე, ვინ მეთქი? და ამ ბავშვზე იყო საუბარი, მე შევედავე, ეს ბავშვი დაუნი არ არის. ამას სხვა პრობლემა ჰქონდა, დედას დაჰყავს სპეციალისტთან და მიაღწევს შედეგს. ნამდვილად არ იყო დაუნი. რალაც ჰქონდა, თითქოს ისეთი სიმპტომები, შეიძლება, გეფიქრა დაუნია, მაგრამ არ იყო დაუნი.“ ჩანს, რომ სხვადასხვა საბავშვო ბაღის აღმზრდელ-პედაგოგებს აქვთ კომუნიკაცია აღსაზრდელებთან დაკავშირებით; განიხილავენ სსმ ბავშვის დიაგნოზს, სიმპტომებს. ანა ამბობს: „მე შევედავე“, რაც მიუთითებს, რომ სსმ ბავშვის მდგომარეობა აღმზრდელ-პედაგოგების მხრიდან ღია დისკუსიის საგანია. ანა გადაჭრით ამბობს: „რალაც ჰქონდა, თითქოს ისეთი სიმპტომები, შეიძლება გეფიქრა დაუნია, მაგრამ არ იყო დაუნი.“ იგი იცავს თავისი აღსაზრდელს არასწორი შეფასებისგან.

ანა საუბარში ხშირად იყენებს ზმნის პირველი პირის მრავლობით ფორმას „შევთავაზეთ“, „მივეციტ“, „ვუთხარით.“ საბოლოოდ ანა აღიარებს, რომ სსმ ბავშვთან მუშაობა უწევს თანაშემწეს და შემდეგ ერთად განიხილავენ, საუბრობენ და გეგმავენ შემდეგ ნაბიჯებს. შეიძლება, შეცდომაც დაეშვათ, მაგრამ შეიძლება, ეს შეცდომა მნიშვნელოვანი არ ყოფილა: „ასეთ ბავშვთან მუშაობა ძირითადად უწევს თანაშემწეს და მერე განვიხილავთ და ერთმანეთში ვსაუბრობთ, ასეთი რალაც გავაკეთეთ და მერე განვიხილავთ კარგად გავაკეთეთ თუ ცუდად, ხელი ხომ არ შევუშალეთ თუ არა... ან კარგი იყო ეს აქტივობა რომ მოვიფიქრეთ და მერე შედეგი გვანახებდა ხოლმე, რომ ძალიან დიდი შეცდომა არ დაგვიშვია.“ თუ მას დიდი ჯგუფი ჰყავდა 2 თანაშემწე ეხმარებოდა და ბავშვებს ჯგუფში ანაწილებდნენ.

„ორი თანაშემწე მყავდა ხოლმე, ბავშვებს ვინაწილებდით, რომ 30 ბავშვთან ერთის მუშაობა ძალიან ძნელია.“

ერთ-ერთი სსმ ბავშვის შემთხვევის გახსენებისას ანას არ აქვს ახლო კომუნიკაცია სპეც. პედაგოგთან, რომელიც ბაღში მოდიოდა და ამეცადინებდა აღსაზრდელს ჯგუფიდან გაუსვლელად. ანა აკვირდება და შემდეგ მსგავს აქტივობებს სთავაზობს ჯგუფს: „და იქვე ჯგუფში დასვავდა ხოლმე თავის აქტივობებს აკეთებინებდა ხოლმე და ხან ყოფილა ხოლმე ჯგუფის ბავშვებზე ჩართულან ხოლმე. არც იმას არ მიყავდა ხოლმე. იმასთან, რომ ვხედავდი რა აქტივობებს აკეთებინებდა, მსგავს აქტივობებს ვაკეთებინებდი ხოლმე მეც ბაღში. სხვა განსაკუთრებული, კონკრეტული აქტივობები მე ნადვილად აღარ მომიფიქრებია.“

ანა კრიტიკულად აფასებს თავისი გუნდის მუშაობას და ვარაუდობს, რომ შეიძლებოდა მეტის გაკეთება, მაგრამ საკმარისი ცოდნა არ ჰქონდათ: „შეიძლება მეტი შეიძლებოდა გაგვეკეთებინა, ვფიქრობ რომ მეტის გაკეთება შეიძლებოდა, მაგრამ რაც შევძელით, ჩვენი ცოდნით ეს იყო.“

მშობელთან/აღმზრდელთან ურთიერთობა

ანა სხვადასხვა შემთხვევებზე საუბრისას ხაზგასმით საუბრობს მშობლის როლზე სსმ ბავშვის საჭიროებების მხარდაჭერაში. მის აზრით, საბავშვო ბაღის გარემო და აღმზრდელის მცდელობა არ არის საკმარისი ბავშვის პრობლემის „გადასაჭრელად“ და მშობელს უდიდესი როლი აკისრია სსმ ბავშვის განვითარების ხელშეწყობაში. ანას მიაჩნია, რომ, პირველ რიგში, მშობელმა უნდა აღიაროს ბავშვის გამოწვევა ან საჭიროება. ანას საუბრიდან იკვეთება მშობლების სამი სახის დამოკიდებულება სსმ ბავშვების მიმართ: 1) არ აღიარებს საჭიროებებს, 2) არ აქვს დრო, რომ მიხედოს სსმ ბავშვს, 3) სსმ ბავშვის საჭიროებებს აბრალებს გენეტიკას, „ჩემი მაზლი მასე იყო, ჩემი ქმარი მასე იყო და მეც ესე ვიყავი და ა.შ. და ასაკში ყველაფერი გაივლის.“ ამ სამიდან ყველაზე სერიოზულ პრობლემად ანას მიაჩნია მშობლის მიერ შვილის გამოწვევების და საჭიროებების არ აღიარება: „ზოგადად ძალიან დიდი პრობლემა ჩვენთვის არის,

რომ მშობელი არ აღიარებს შვილის პრობლემას, არ უნდა მშობელს აღიაროს შვილის პრობლემა ან ვერ ხედავს, ან არ აწყობს, არ უნდა არ ვიცი. ყველაზე დიდ პრობლემა ესაა.“

ანას აქვს საუბრები სსმ ბავშვების მშობლებთან, რომლებიც არ აღიარებენ შვილის საჭიროებას: „მშობელთან მქონდა ურთიერთობა და კომუნიკაცია, მაგრამ მშობელი ამბობდა ჩემთან და საახლობლოში პრობლემა არ აქვსო. ანუ ნაცნობ გარემოში პრობლემა არა აქვს, უჭირდა ადაპტაცია უცხო გარემოში...“ იგი აქტიურად აკეთებს ორ შემთხვევაში მშობლის რეფერირებას მშობლების დახმარების ცენტრში, სადაც სსმ ბავშვებსაც შეუძლიათ სტუმრობა, თამაში და მეცადინეობა. თუმცა ორივე მშობელი უარს აცხადებს, „მშობელმა თქვა რომ არ ეცალა რომ დასწრებოდა ამ მეცადინეობებს, და მეცადინეობებზე ეტარებინა ეს ბავშვი ამ ცენტრში...“ ანა ვარაუდებს აყალიბებს მშობლის ქცევასთან დაკავშირებით: „არ ვიცი, შეიძლება ეს ჩემი მოსაზრებაა, მაგრამ ბავშვი ეტირებოდა ხოლმე რომ ‘ხომ არ დამტოვებო?’ ესეთი სიტყვებით. შეიძლება სახლში რაღაცა მომენტში, რაღაცის გამო დედა ემუქრებოდა კიდევაც“

მხოლოდ ერთ შემთხვევაში, მშობელი თანხმდება ანას შეთავაზებას, რასაც ანას აზრით, დადებითი შედეგი ჰქონდა ბავშვისთვის. იგი ხედავს, რომ მშობელი აფასებს მის დამოკიდებულებას შვილისადმი. მშობელი ენდობა ანას შეფასებებს და ჯანმრთელობის ფორმის შევსებას მას სთავაზობს. ამ ფორმის პასუხების მიხედვით ბავშვთან სამუშაოდ ჩაერთნენ გარე სპეციალისტები. ანა შემდეგი შეფასებით აჯამებს ამ ამბავს: „როგორც ვიცი კარგ შედეგსაც მიაღწია დედამ.“

საბავშვო ბაღის საჭიროება

ანას აზრით, ბაღში ყველა ცდილობდა საბავშვო ბაღის გარემო იყოს „მისაღები და კარგი და ბავშვს, რომ ბედნიერად ეგრძნო თავი ბაღის გარემოში.“ თუმცა, საბავშვო ბაღისთვის პრობლემას წარმოადგენს, რომ არ ჰყავთ ლოგოპედი, ფსიქოლოგი, ან სპეც პედაგოგი. საბავშვო ბაღში მწირი რესურსებია და აღზრდელ-პედაგოგები თავად ქმნიან რესურსებს: „რესურ-

სები ძალიან მწირი გვაქვს, ხშირად გვინწევს ხოლმე ჩვენ თვითონ მოვიძიოთ ჩვენ თვითონ მოვიფიქროთ.“

ანა აჯამებს ბალში არსებულ პრობლემას: „ანუ ყველა პრობლემის მოგვარებას ვცდილობთ ჩვენი ძალებით, შესაბამისი კვალიფიკაცია არც ჩვენ არ გვაქვს, ვერ ვიტყვი რომ ყველაფერში ან გამოცდილება მაქვს ან შესაბამისი ცოდნა და კვალიფიკაცია.“

კვლევის შეზღუდვები

კვლევის მონაწილეებთან ინტერვიუ ონლაინ მიმდინარეობდა. უნდა აღინიშნოს, რომ ზოგიერთ აღმზრდელ-პედაგოგს სსმ ბავშვებთან მუშაობის გაცილებით დიდი გამოცდილება ჰქონდა და, შესაბამისად, მათი ნარატივი ასეთ ბავშვებთან მუშაობის შესახებ უფრო მეტ შემთხვევებს შეიცავს. კვლევის უმთავრეს შეზღუდვას წარმოადგენს მისი შედეგების განზოგადების შეუძლებლობა. კვლევის მონაწილეები მხოლოდ თელავის მუნიციპალიტეტის 11 საბავშვო ბაღიდან იყვნენ შერჩეული. მათი მიდგომები და მოსაზრებები შეიძლება არ ემთხვეოდეს საქართველოს სხვა რეგიონის აღმზრდელ-პედაგოგთა გამოცდილებას და შეხედულებებს. გარდა ამისა, შესაძლებელია, მკვლევართა შეხედულებებს ექონია გავლენა კვლევის შედეგების ინტერპრეტაციაზე.

ბიბლიოგრაფია:

1. ბიტი, ჯ. ჯ. (2021). სკოლამდელი განათლების უნარ-ჩვევები. მე-10 გამოცემა. თბილისი: საგა.
2. Chase, S.E. (2005). Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd edn. London: Sage.
3. Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
4. Bradford, H. (2021). *The Well-Being of Children Under Three*. New York: Routledge.
5. Clark, J.A. & Mishler, E.G. (1992). Attending to patients' stories: refraining the clinical task. *Sociology of Health and Illness*, 14(3)
6. Elliott, J. (2005) *Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
7. Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (1995). *The Active Interview*. London: Sage.
8. Kara, H. (2015)/ *Creative Research Methods in the Social Sciences: A Practical Guide*. Bristol: Policy Press.
9. Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
10. Ledford, J., Lane, J. D., Barton, E. E. (2019). *Methods for Teaching in Early Education*. New York: Routledge.
11. Richards, L. (2019). Narrative inquiry: storying lived experiences with early childhood student-practitioners. In Z.Brown and H. Perkins (eds), *Using Innovative Methods in Early Years Research: beyond the conventional*. New-York: Routledge
12. Riessman, C.K. (1993) *Narrative Analysis*. London: Sage.
13. Riessman, C.K. (2008) *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
14. Wang, C. C., Geale, S.K. (2015). The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research, *International Journal of Nursing Sciences*, vol. 2, Issue

IV თავი.

აღზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსია

მოცემულ თავში თავდაპირველად განვიხილავთ განათლების მეცნიერებების მიმართულებებით არსებულ რეფლექსიის სხვადასხვა მოდელს, რომელშიც წარმოდგენილია ხარისხიანი სკოლამდელი ინკლუზიური განათლების შეფასების ინსტრუმენტი და მისი კვლევის შედეგები აღზრდელ-პედაგოგებთან. ნარატიული კვლევის (მონოგრაფიის მე-3 თავი) და მეოთხე თავში აღწერილი კვლევის შედეგების მიხედვით შემუშავდა აღზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის თეორიული ჩარჩო.

რეფლექსიის განმარტება

რეფლექსია არის ადამიანის მიერ საკუთარი პიროვნების, შედეგებლობებისა და უნარების გაცნობიერება. იგი ჩვენს ხელთ არსებულ ცოდნასა და წარსულში მიღებულ გამოცდილებაზე დამოკიდებულია. რეფლექსია ნიშნავს ფიქრს საკუთარ „მე-ზე“, მდგომარეობაზე, საქციელზე, წარსულ მოვლენებზე. ამრიგად, ეს არის „საუბარი საკუთარ თავთან“, რაც დამოკიდებულია თავად ადამიანის განათლებაზე, მორალურ მდგომარეობაზე, თვითკონტროლსა და მიზანმიმართულებაზე (ფირჩხაძე, 2013).

ტრადიციულ ფსიქოლოგიაში განასხვავებენ რეფლექსიის სახეებს:

კომუნიკაციურს - მისი ობიექტია სხვა, მეორე ადამიანის შინაგან სამყაროსა და მისი ქმედებების მიზეზებზე წარმოდგენების შექმნა;

პიროვნულს - შემეცნების ობიექტია თავად შესამეცნებელი პიროვნება, მისი თვისებები, ქცევა, სხვებთან ურთიერთობის სისტემა;

ინტელექტუალურს - იგი გამოიხატება სხვადასხვა სახის სამუშაოს, შესრულებითა და შესრულების გზების გაანალიზებით.

რეფლექსია, ხშირ შემთხვევაში, მასწავლებლის პორტფოლიოს ნაწილად წარმოგვიდგება, თუმცა, იგი დამოუკიდებლადაც

ხორციელდება. მისი მიზანია, მასწავლებელმა გაანალიზოს, თუ როგორია მისი დამოკიდებულება სწავლების კომპეტენციებში. რეფლექსიის დროს მასწავლებელს შესაძლებლობა ეძლევა, გაანალიზოს, დაასაბუთოს ან გააკრიტიკოს თავისი გადაწყვეტილებები, იფიქროს ამა თუ იმ სასწავლო ტექნიკის გამოყენებისას მოსწავლეთა რეაქციებზე და მის უკუკავშირზე.

ზოგადად, რეფლექსიის სააზროვნო საკითხებია:

რა იყო ჩემი ყველაზე დიდი წარმატება? რის საფუძველზე მივალწი ამას? რა სირთულეს წავაწყდი? რა არის ის, რისი გაკეთებაც არ გამომდიოდა ადრე, ახლა კი თავისუფლად შემიძლია?

მასწავლებელმა რეფლექსიას უნდა მიმართოს, როგორც სწავლის დასაწყისში, რაც ეხმარება მას საკუთრი ძლიერი და სუსტი მხარეების იდენტიფიცირებასა და პროფესიული განვითარების შესაბამისი აქტივობების დაგეგმვაში, ისე - სწავლების პროცესში, რომლის საშუალებითაც აფასებს, რამდენად უმჯობესდება სასწავლო პროცესი, ასევე, სწავლების გარკვეული ეტაპის დასასრულს, რითაც მასწავლებელი აფასებს თავის მიღწევებს და ხელახლა გეგმავს პროფესიული განვითარების გზას წინა გამოცდილებაზე დაფუძნებით.

რეფლექსიის და მისი ანალიზი მასწავლებელს ეხმარება, უფრო ეფექტიანად დაგეგმოს ახალი სამუშაო; მუშაობის პროცესში გამოვლენილი სუსტი მხარეები გამოასწოროს ახალ თემასა თუ პროექტზე მუშაობისას, ხოლო ძლიერი, კიდევ უფრო გააძლიეროს და დანერგოს.

რეფლექსური უნარები მასწავლებელს აძლევს საშუალებას, საკუთარი თავი გამოიყენოს, როგორც რესურსი პროფესიული განვითარებისათვის, როგორც ზიგმუნდ ფროიდი წერდა: „ერთადერთი ადამიანი, ვისაც თავი უნდა შეადაროთ, არის ის, ვინც იყავით ადრე და ერთადერთი ადამიანი, ვისზე უკეთესიც უნდა იყოთ, ეს არის ის, ვინც ხართ ახლა“.

რეფლექსია - სტრუქტურირებული მიდგომაა, რომელითაც ხდება სწავლის შეფასება, თეორიებსა და კონცეფციების პრაქ-

ტიკაში დანერგვა, მუდმივი აზროვნების და ინოვაციის გაძლიერება (Heyer, 2015). რეფლექსიის რამდენიმე განსხვავებული მოდელი არსებობს, მაგრამ შონის (1983), კოლბის (1984), გიბსის (1988) და ჯონსის (2000) მოდელები განსაკუთრებით აქტუალურია განათლებაში.

შონის მოდელი (1983)

რეფლექსიის ერთ-ერთი ყველაზე კარგი ინტერპრეტაციაა დონალდ შონის მიდგომა (1983), რომელმაც განასხვავა რეფლექსია მოქმედებაში და რეფლექსია მოქმედებაზე (დიაგრამა 1). შონს აინტერესებდა, თუ როგორ გადანეწყვიტებებს იღებდნენ სხვადასხვა პროფესიის ადამიანები სამუშაოზე - პრობლემებთან დაკავშირებით და როგორ ვითარდებოდა მათი სწავლის პროცესი გამოცდილების დაგროვებასთან ერთად. (Reece and Walker, 2007). მან გამოაქვეყნა თავისი პირველი წიგნი, „რეფლექსიური პრაქტიკოსი :- როგორ ფიქრობენ პროფესიონალები მოქმედებაში,“ (Schön 1983), მისმა მიდგომამ გავლენა მოახდინა ბევრ პროფესიაზე, განსაკუთრებით კი - განათლებაზე (Quinn and Hughes, 2007). ამ მოდელის მიხედვით მნიშვნელოვანია უნივერსიტეტების მიერ განსაზღვრულ აკადემიურ ცოდნას და პრაქტიკაში ათვისებული კომპეტენციის ურთიერთქმედება.

რეფლექსია მოქმედებაში გულისხმობს მიმდინარე პროცესში აზრებზე და მოქმედებებზე დაკვირვების პროცესს, რათა მოხდეს სამომავლო მოქმედებების კორექტირება. ეს არის გამოცდილების, ცოდნისა და უნარების საფუძველზე სიტუაციის „ადგილზე“ ტესტირების ჩატარების პროცესი, რომელიც მოქმედების მომენტში ეფუძნება ცოდნასა და გამოცდილებას (Bolton, 2014).

რეფლექსია მოქმედებაზე ეს არის პროცესი, სადაც ხდება: დასრულებული მოქმედების განხილვა მომავალ ქმედებაზე გავლენის მოსახდენად. ეს არის პროცესი, როდესაც სტუდენტები იხსენებენ და განიხილავენ პრაქტიკას, გამოცდილება ემყარება მსჯელობას და აზროვნებას. Killion and Todnem (1991) .

რეფლექსია მოქმედების მომენტში და მოქმედების შემდგომ ხელს უწყობს აზრებისა და ემოციური რექაციების განხილვას, რათა მაქსიმალურად განვითარდეს თვითშეგნება და გამჭრიახობა (Heyer, 2015).

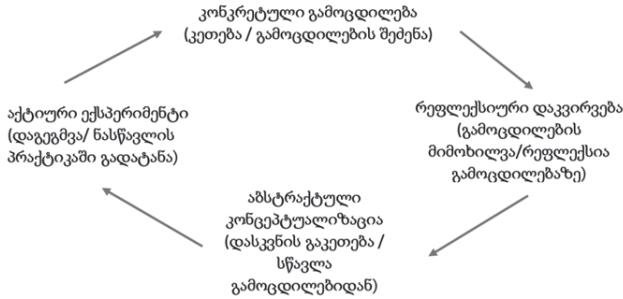
ღიაბრამა 1.



კოლბის მოდელი (1984)

კოლბის მოდელის მიხედვით (1984) ადამიანი სწავლობს აღმორჩენებითა და გამოცდილებით, მან წარმოადგინა ექსპერიმენტული სწავლების ციკლი (დიაგრამა 2) იმის დემონსტრირებისთვის, რომ ეფექტური სწავლა ხდება მაშინ, როდესაც მოსწავლეები გადადიან ოთხსაფეხურიან ციკლში. მოდელი უზრუნველყოფს სასწავლო პროცესის ჰოლისტიურ მოდელს და მას ეწოდება „ექსპერიმენტული სწავლება“, რაც ხაზს უსვამს გამოცდილების გადამწყვეტ როლს სასწავლო პროცესში.

დიაგრამა 2.



განათლებაში ოთხსაფეხურიანი მოდელი გამოიყენება სწავლისა და რეფლექსიის დემონსტრირებისთვის, რომელიც შედგება შემდეგი ეტაპებისგან:

- კონკრეტული გამოცდილება: მოსწავლეს ეძლევა დავალება, რომელშიც აქტიური ჩართულობა არის სწავლის გასაღები.
- რეფლექსიური დაკვირვება: მოსწავლე გამოყოფს დროს დავალებიდან, რათა შეაჯამოს გამოცდილება და შედეგი.
- აბსტრაქტული კონცეპტუალიზაცია: მოსწავლე ცდილობს, გაიაზროს რა მოხდა და განმარტავს მოვლენებს გაგების გაუმჯობესებისთვის.
- აქტიური ექსპერიმენტი: მოსწავლე განიხილავს, როგორ გადაიტანოს ნასწავლი პრაქტიკაში.

ოთხსაფეხურიანი მოდელი ეხმარება მასწავლებელს რეფლექსიის პროცესსა და დასკვნების გამოტანაში. იგი ასევე ხელს უწყობს ახლის დაგეგმვას და გამოცდას. ის აგრეთვე აერთიანებს ყოველდღიურ გამოცდილებასა და მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ საგანმანათლებლო კვლევებს.

რეფლექსიური დაკვირვება არის პირველადი რეფლექსია. შეკითხვები, რომლებიც ამ ეტაპზე შეიძლება მასწავლებელმა დაუსვას საკუთარ თავს, შემდეგია:

- რის გაკეთებას ვცდილობდი?
- რა გავაკეთე?
- რატომ გავაკეთე ეს?

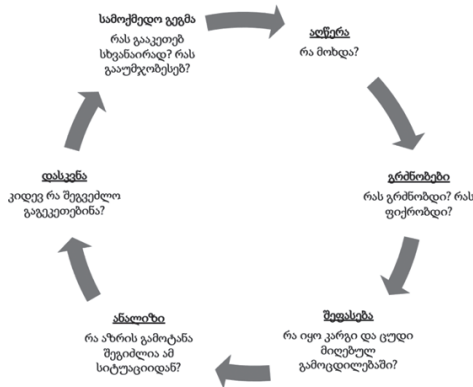
აბსტრაქტული კონცეპტუალიზაციის ეტაპზე საწყისი რეფლექსიის სიღრმისეული შესწავლა ხდება იმის გასაგებად, თუ რა მოხდა. მოქმედებისა და მიღებული ცოდნის დაკავშირებით ხდება დასკვნების გამოტანა და გადწყვეტილების მიღება იმის თაობაზე, საჭიროა თუ არა ცვლილება. ამ ეტაპის გამყარება კი სამეცნიერო ლიტერატურიდან მტკიცებულებების და/ან კოლეგების მხარდაჭერით.

ბოლო საფეხურზე იგეგმება და ხორციელდება პრაქტიკული ნაბიჯები ან ექსპერიმენტი ახალი იდეებითა და სტრატეგიებით, რაც დაფუძნებულია სწავლების შესახებ მიღებული ახალი ცოდნით.

გიბსის მოდელი (1988)

გიბსმა შეიმუშავა რეფლექსიის ციკლის იდეა, რათა ნაეხალისებინა მოსწავლეები, სისტემატურად ეფიქრათ საქმიანობის ან გამოცდილების სხვადასხვა ფაზაზე (Heyer, 2015). რეფლექსიის პროცესი განიხილებოდა, როგორც ქცევის ციკლური ნიმუში, სადაც წინა რეფლექსიის შედეგი სამომავლო ქმედებებს განაპირობებს. ეს პროცესი კარგად თავსდება უმაღლესი საგანმანათლებლო პროგრამების ფარგლებში და საშუალებას აძლევს სტუდენტს, განუვითაროს მნიშვნელოვანი უნარები (Walsh, 2014).

დიაგრამა 3



ციკლი მოიცავს ექვს განსხვავებულ ელემენტს (იხ. დიაგრამა 3):

- ალწერა: მოსწავლე იხსენებს მოვლენებს, დაკვირვების საფუძველზე გაიხსენოს მიუკერძოებლად და ზუსტად.
- გრძნობები: მოსწავლე ამოიცნობს რეაქციებს მოვლენებზე.
- შეფასება: მოსწავლე აფასებს პოზიტიურ და უარყოფით გამოცდილებას.
- ანალიზი: მოსწავლეს აქვს ჩანიშვნები მისი პირადი რეაქციების, გამოქვეყნებული ლიტერატურისა და კვლევის გაცნობისას.
- დასკვნა: მოსწავლე აჯამებს მოვლენებზე მის რეაგირებას, რა ისწავლა და რა რეაქციები ან პასუხები იქნება საუკეთესო მომავალში.
- სამოქმედო გეგმა: რეფლექსიის შედეგის ფორმალური სახის მიცემა (McMillan and Weyers, 2013).

გიბსის ციკლის ადაპტირება მოახდინა რეიდმა (2000), რომელმაც რეფლექსია წარმოადგინა, როგორც პრაქტიკის სწავლა და განიხილა იმისათვის, რომ აღინეროს, გაანალიზდეს და შეფასდეს შემდგომი ინფორმირების მიზნით (Reid, 2000).

აღწერილობის ეტაპზე დეტალურად აღინერება მომხდარი. ამ დროს შეიძლება შემდეგი კითხვების დასმა:

- სად ვიყავი იმ დროს?
- რას ვაკეთებდი?
- სხვა ვინ იყო იქ და რას აკეთებდა?
- რა მოხდა?
- რა იყო ჩემი წვლილი ამაში?
- რა იყო შედეგი?

შემდეგ საფეხურზე, ხდება ფიქრების/აზრების და ემოციების/გრძობების გახსენება.

გაიხსენეთ:

- როგორ გრძნობდით თავს მოვლენის/მოქმედების დაწყებისას?
- რაზე ფიქრობდით იმ დროს?
- როგორ გრძნობდით თავს?
- როგორ გრძნობდით ინვესტირებას თქვენში სხვები?
- რა გრძობა დაგეუფლათ მოვლენის/მოქმედების შედეგის მიმართ?
- რას ფიქრობთ ამაზე ახლა?

ფიქრების და გრძობების ობიექტური განხილვა შესაძლებლობას იძლევა რეფლექსია მოხდეს იმ საკითხებზე, რომელთა გაუმჯობესებაცაა საჭირო. ეს ეტაპი ყველაზე ეფექტურია, ხდება მონაწილე პირთა ჩართულობისა და სწავლის შეფასება.

ახალი ინფორმაციის გაანალიზება, რომლის შეგროვებაც მოხდა ამ პროცესში, მოვლენის უფრო ღრმა გაგებას გულისხმობს, იგი გამყარებულია სამეცნიერო კვლევებით. ამ ეტაპზე დამხმარე შეკითხვებია:

- რა გამოვიდა კარგად?
- რა გავაკეთე კარგად?
- რა გავაკეთეს სხვებმა კარგად?
- რა არ გამოვიდა კარგად, ან ისე გამოვიდა, როგორც მე მქონდა დაგეგმილი?
- რა წვლილი შევიტანე მე ან სხვებმა ამ შედეგში?

გამოცდილების მნიშვნელობის მეცნიერულ მტკიცებულებებზე დაყრდნობით გააზრების შემდეგ, ხდება დასკვნების გამოტანა იმის შესახებ, თუ რა არის გასაკეთებელი და როგორ მიიღწევა იგი.

დასკვნით ეტაპზე მუშავდება სამოქმედო გეგმა, თუ როგორ იგეგმება პრაქტიკაში ცვლილებების შეტანა. „რა გავაკეთე?“ შეკითხვის ნაცვლად გამოიყენება შეკითხვა: რას გავაკეთებ სხვანაირად და როგორ?

ჯონსის მოდელირებული რეფლექსია (2000)

არსებობს რეფლექსიის რამდენიმე მოდელი, რომელიც შეიცავს სტრუქტურირებულ შეკითხვებს და რომლებიც სტუდენტებისთვის წარმოადგენენ გზამკვლევს (Bolton, 2014). გიბის მოდელის მსგავსად, სტრუქტურირებული რეფლექსიისთვის, ჯონსის მოდელის გამოყენებისას, მოსწავლე აკვირდება კონკრეტულ მოვლენას, მის შედეგებს და მის შესაძლო განვითარებას. დიაგრამა 4 აჩვენებს ციკლურ ნიმუშს. მოდელი შედგება შემდეგი კითხვებისგან:

- ალწერა: ალწერთ მოვლენა და მნიშვნელოვანი ფაქტორები.
- რეფლექსია: რის მიღწევას ცდილობ და რა არის შედეგი?
- გავლენის ფაქტორები: რა ფაქტორებმა იმოქმედა გადანყვეტილების მიღებაზე (შიდა, გარე, არსებული ცოდნა)?
- შეფასება: შეგიძლიათ უკეთ გაუმკლავდეთ მას? რა არჩევანი გქონდათ და რა შედეგები მოჰყვა მას?
- სწავლა: რა შეიცვლება გამოცდილების გამო და რა ემოციები დაგეუფლათ? შეცვლის თუ არა ეს თქვენი ცოდნის გზას-?

„ჩახედვა შიგნით“ და „ყურება გარეთ“ (დიაგრამა 4) არის საშუალება ავირიდოთ გზა -ბუნებრივად მკაცრი განსჯა.

დიაგრამა 4.



როლფის მოდელი (2001)

Rolfe, Freshwater, & Jasper (2001) გვთავაზობენ მოდელს „რა“ -ს, ციკლურ პროცესს, რომელიც შედგება სამი მარტივი კითხვისგან და მოითხოვს ამომწურავ აღწერილობით პასუხებს:

რა? - აღწერილობითი

რა მოხდა? რა იყო ჩემი როლი სიტუაციაში? რის მიღწევას ვცდილობდი? რა მოვიმოქმედე? რა შედეგები იყო ჩემთვის და ჩემი სტუდენტებისთვის? რა იყო სხვების პასუხი? რა გრძნობები გამოიწვია? გამოცდილებასთან დაკავშირებით რა იყო კარგი/ცუდი?

შემდეგ რა? - ცოდნა და მნიშვნელობა

რას მეუბნება ეს ჩემს ურთიერთობაზე ჩემს სწავლებასთან და ჩემს სტუდენტებთან? რა იყო ჩემი ქმედებების საფუძველი? რა უნდა გამეკეთებინა? სხვა რა ცოდნა შემიძლია მივიღო? რა არის ჩემი მიგნება შემთხვევიდან? სხვა რა უფრო ფართო საკითხები წარმოიშვა?

ახლა რა? - სამოქმედო გეგმა

რა უნდა გავაკეთო სიტუაციის გასაუმჯობესებლად/გამეორების თავიდან ასაცილებლად? არის თუ არა უფრო ფართო საკითხები, რომლებიც გასათვალისწინებელია ახალი ქმედებების წარმატების მისაღწევად? რა შეიძლება იყოს შედეგები? რისი გადატანა შემიძლია სხვა კონტექსტში?

ადრეული ინკლუზიური განათლების გარემოს თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

ადრეული ინკლუზიური განათლების გარემოს თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი შემუშავდა ადრეული ასაკის ბავშვთა ინკლუზიური განათლების (IECE) პროექტის ფარგლებში, რომელსაც ახორციელებს ევროპის სპეციალური საჭიროებებისა და ინკლუზიური განათლების სააგენტო 2015 წლიდან 2017 წლამდე (www.european-agency.org/agency-projects/inclusive-ადრეული-ბავშვობა-განათლება). პროექტის მიზანი იყო ადრეული ინკლუზიური განათლების ძირითადი მახასიათებლების იდენტიფიცირება, ანალიზი და შემდგომ პოპულარიზაცია. ამ

მიზნით გამოვლინდა ინსტრუმენტის საჭიროება, რომელსაც გამოიყენებდნენ პროფესიონალები და პერსონალი გარემოს ინკლუზიაზე, სოციალურ, სასწავლო და ფიზიკურ გარემოზე რეფლექსიისასთვის. ეს ინსტრუმენტი მიზნად ისახავს ინკლუზიურობის ხარისხის გაუმჯობესებას.

ადრეულ განათლებაში მონაწილეობით ყველა ბავშვი სწავლობს და ვითარდება მასტიმულირებელ და გამონვევებით სავსე სოციალურ, სასწავლო და ფიზიკურ გარემოში. თვითრეფლექსიის ეს ინსტრუმენტი ფოკუსირებულია ადრეული ინკლუზიური განათლების გარემო შესაძლებლობების გაზრდაზე, რათა შესაძლებელი გახდეს ყველა ბავშვის მონაწილეობა. აქ „მონაწილეობა“ ნიშნავს აქტივობებში და ინტერაქციაში დასწრებას და აქტიურად ჩართვას.

ინკლუზიის განუყოფელი ნაწილია „ჩართულობა“, რაც ნიშნავს აქტიურად ჩართვას გარემოს ყოველდღიურ საქმიანობაში. ის მჭიდროდაა დაკავშირებული სწავლასთან და ბავშვსა და სოციალურ და ფიზიკურ გარემოს შორის ურთიერთქმედებასთან. ჩართულობის მაგალითებია, როდესაც:

- ბავშვები თამაშობენ ერთად საერთო მიზნით და რიგრიგობით;
- თანატოლთა ჯგუფი აქტიურად არის ორიენტირებული მასწავლებელთან ერთად სიმღერაზე;
- ბავშვი ყურადღებით ათვალთვლებს ილუსტრირებულ წიგნს;
- ბავშვები თამაშში არიან ჩაფლულები.

თვითრეფლექსიის ეს ინსტრუმენტი მიზნად ისახავს ინკლუზიურობის ხარისხის გაუმჯობესებას. იგი ემყარება ეკოსისტემის ხედვას, რომელშიც ბავშვის გამოცდილება განიხილება, როგორც გარემოში პროქსიმალური პროცესების ფუნქცია. ამ თვალსაზრისით, პროფესიონალები და პერსონალი მნიშვნელოვნად გააძლიერებს ბავშვის ჩართულობაზე, სწავლასა და განვითარებაზე. ამავდროულად, თანატოლები გარემოში, მშობლები და ოჯახი არიან ბავშვის გარშემო არსებული ეკოსისტე-

მის ნაწილი. ისინი, ისევე როგორც ფიზიკური გარემო, გავლენას ახდენენ თითოეული ბავშვის ჩართულობაზე, განვითარებასა და სწავლაზე.

თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი ყურადღებას ამახვილებს იმ პროქსიმალურ პროცესებზე, რომლებსაც ბავშვები განიცდიან გარემოში. ინსტრუმენტი განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობს გარემოს ფაქტორებს, რომლებიც გავლენას ახდენენ თითოეული ბავშვის მონაწილეობაზე. თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი შედგება რვა თემასთან დაკავშირებული შეკითხვებისაგან, რომლებიც მოიცავს შემდეგ ასპექტებს:

1. საერთო გულთაღი ატმოსფერო;
2. ინკლუზიური სოციალური გარემო;
3. ბავშვზე ორიენტირებული მიდგომა;
4. ბავშვთან მეგობრული ფიზიკური გარემო;
5. მასალები ყველა ბავშვისთვის;
6. კომუნიკაციის შესაძლებლობები ყველასთვის;
7. სწავლებისა და სწავლის ინკლუზიური გარემო;
8. ოჯახთან მეგობრული გარემო.

აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის კვლევა

თითოეული თემიდან მოხდა 4 შეკითხვის შერჩევა. სამი შეკითხვა კვლევის მონაწილეებს აფიქრებდა საბავშვო ბაღებში არსებულ პრაქტიკაზე (ანმყოზე), ხოლო ერთი შეკითხვა კი - რის შეცვლას ისურვებდნენ (მომავალზე). კვლევის მიზანი იყო აგველწერა რესპოდენტების ხედვა, კერძოდ, როგორ აღიქვამენ ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების პროცესებს და გაუმჯობესების რა გზებს ხედავენ. აღნიშნული რეფლექსიის პროცესი მოიაზრებდა მათი გამოცდილების და ცოდნის გამოყენებას კონკრეტული მიმართულებით. კვლევაში მიიღო მონაწილეობა 10-მა აღმზრდელ-პედაგოგმა, რომლებიც ასევე ჩართულნი იყვნენ ამ პროექტის ფარგლებში განხორციელებულ ნარატიულ კვლევაში (იხ. მესამე თავი). მათ შეავსეს რეფლექ-

სიის ელექტრონული კითხვარი. მიღებული პასუხები დაჯგუფდა თემების მიხედვით და წარმოადგენილია ქვეთავში.

საერთო გულითადი ატმოსფერო

საბავშვო ბაღების აღმზრდელ-პედაგოგთა უკუკავშირმა საერთო გულითადი ატმოსფეროს შესახებ, შესაძლებლობა მოგვცა, ამ თემის ფარგლებში გაგვეკეთებინა მათ მიერ განუხლები პრაქტიკის, ცოდნის, დამოკიდებულებების იდენტიფიცირება და შესაბამისი დასკვნები, თუ რამდენად აცნობიერებენ კვლევის მონაწილეები საკუთარ შესაძლებლობებს და უნარებს მოცემული თემის ფარგლებში კონკრეტულ საკითხებთან მიმართებით.

რეფლექსიის საერთო ანალიზისას მეტად საინტერესო პასუხები გამოიკვეთა; შეკითხვაზე, რა თვალსაზრისით არის ბაღში ბავშვებისა და პერსონალისათვის მზრუნველი, კომფორტული და მიმზიდველი ადგილი, რესპოდენტების დიდი ნაწილი, არსებული გამოცდილებიდან გამომდინარე, თვლის, რომ საბავშვო ბაღი არის ნამდვილად ის ადგილი, სადაც უმთავრესია ბავშვებისადმი სიყვარული და პოზიტიური დამოკიდებულება:

„საბავშვო ბაღები ის დანესებულებებია, სადაც ყოველთვის იგრძნობა მზრუნველობა, ერთმანეთის მიმართ. ბაღში ადამიანი ვერ იმუშავებს, თუ მას არ უყვარს პატარებთან ურთიერთობა“ (რესპოდენტის კომენტარი).

„ბაღი ბავშვებისთვის და პერსონალისთვის არის განათლების, სიტბოს, სწორი აღზრდის ერთერთი ადგილი, სადაც გაცემთ სიყვარულს და თანადგომას თითოეული ბავშვისთვის და პერსონალისთვის“ (რესპოდენტის კომენტარი).

„აუცილებელია ერთმანეთის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულება, რაც ხელს შეუწყობს იმას, რომ ბავშვებმაც და პერსონალმაც უფრო დაცულად და კომფორტულად იგრძნონ თავი.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„საბავშვო ბაღში ბავშვისა და პერსონალისთვის, მზრუნველი, კომფორტული და მიმზიდველი ადგილია, როდესაც დაფუძნებულია პოზიტიური დისციპლინა, ხდება ერთმანეთის აზრე-

ბის გაცვლა და რჩევების გათვალისწინება, გაცემ და მიიღებ სიყვარულს, სადაც გარემო ისეა შექმნილი, რომ ბავშვს და უფროსს შესაძლებლობა აქვთ, დამოუკიდებლად გააკეთონ არჩევანი.

რესპოდენტთა აზრით: „ბალი ის ადგილია, სადაც როგორც ბავშვი, ასევე პერსონალი დღის ძირითად ნაწილს ატარებს, ამიტომ მნიშვნელოვანია იქ იყოს ისეთი გარემო, სადაც აღსაზრდელი და აღმზრდელ-პედაგოგი (დანარჩენი პერსონალი) კომფორტულად იგრძნობენ თავს, სადაც შეძლებენ თავიანთი შესაძლებლობების, პოტენციალის გამოვლენას, საზოგადოებისთვის საჭირო წევრად იგრძნობენ თავს.“

აქვე: „პერსონალისთვის მიმზიდველი და კომფორტული საბავშვო ბალი იმიტომ, რომ ახდენენ თვითრეალიზაციას და პროფესიულ ზრდას ერთმანეთში ინფორმაციის გაზიარებით.“

ჩვენთვის ძალიან საინტერესო აღმოჩნდა რესპოდენტების მხრიდან ამ პასუხების დაფიქსირება, რადგან საბავშვო ბალის საერთო, გულითად ატმოსფეროში არა მხოლოდ ბავშვები, არამედ ბალის ყველა ტიპის პერსონალი მოიაზრება, რაც „უმცროსებსა„ და „უფროსებს„ შორის ურთიერთობებისადმი ჰოლისტიური დამოკიდებულების გამოხატულებაა. ეს გვაფიქრებინებს, რომ რესპოდენტები საკითხზე ბევრად უფრო ღრმად ფიქრობენ და საბავშვო ბალის განვითარების სტრატეგიული ხედვის ელემენტებიც ჩამოყალიბებული აქვთ.

რესპოდენტების დიდი ნაწილი ასევე მრავალფეროვან პასუხებს აფიქსირებს თავიანთი გამოცდილებიდან გამომდინარე, თუ როგორ ეხმარებიან ბავშვებს, რომ მათ იგრძნონ თავი თანატოლთა ჯგუფის სრულფასოვან წევრად. როგორც პასუხებიდან იკვეთება, ისინი სხვადასხვა აქტივობებით ცდილობენ, ბავშვებს ხელი შეუწყონ მეგობრული, ურთიერთობების დამყარებაში და ერთობლივი აქტივობები ჩაატარებინონ:

„ვცდილობთ, რომ ბავშვები, გაცნობისთანავე, მეგობრულად განვანწყოთ ერთმანეთთან. ხშირად ვსაუბრობთ მეგობრობაზე, რომ მეგობრებს ერთმანეთი ძალიან უყვართ და გვინდა, რომ ჩვენი ჯგუფი, სხვა ჯგუფებისთვის მისაბაძი იყოს“. (რესპოდენტის კომენტარი)

„ყველა ბავშვი უნდა იყოს თანაბრად დაკავებული. აღმზრდელ-პედაგოგმა უნდა დააბალანსოს ბავშვებს შორის ურთიერთობა და მათი კონფლიქტები მოაგვაროს მყისიერად.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„პოზიტიური და კომფორტული გარემოს შექმნით, ჩვენ ვცდილობთ, რომ ყველა ბავშვი გრძნობდეს იმას, რომ თანატოლთა ჯგუფს მიეკუთვნებიან. ჩვენ მათ ვაგრძნობინებთ, რომ არიან პიროვნებები თავიანთი ინტერესებითა და საჭიროებებით“. (რესპოდენტის კომენტარი)

„ფიქრობ, ხელს შეუწყობს ისეთი აქტივობები სადაც ბავშვები ერთად ითამაშებენ, ერთმანეთზე იზრუნებენ, სადაც ექნებათ საშუალება ერთად იკვლიონ, მოსინჯონ სიახლეები, მიეცეთ აზრის გამოთქმის საშუალება.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„ბავშვებს ვესაუბრები პატივისცემით და სიყვარულით, ვცდილობ მოვიპოვო მათი ნდობა და ვახალისებთ გამოთქვან თავიანთი გრძნობები და აზრები, რათა მათ იგრძნონ, რომ ისინი არიან ამ ჯგუფის სრულფასოვანი წევრები და თანატოლთა ჯგუფს მიეკუთვნებიან“. (რესპოდენტის კომენტარი)

„ჩამოყალიბებული გვაქვს პოზიტიური, სოციალური გარემო, ვსაუბრობთ მეგობრობაზე, ვმუშაობთ ბავშვების სოციალურ-ემოციურ უნარების განვითარებაზე, ვაძლევთ შესაძლებლობას რომ სხვადასხვა სახით იურთიერთონ ერთმანეთთან. ერთად ითამაშონ, ჩაერთონ რუტინულ საქმიანობებში, ერთად დაგეგმონ სხვადასხვა საქმიანობები.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„არსებობენ ისეთი ბავშვებიც, რომელთაც თავიანთი თავის გამოხატვა უჭირთ. სწორედ აღმზრდელ-პედაგოგის მოვალეობაა, რომ ყველა ბავშვს აგრძნობინოს თავი თანატოლების ჯგუფის წევრად. ვაძლიერებთ მათ გვერდში დგომით, რითიც ვცდილობთ ავამაღლოთ მათი თვითშეფასება.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

რესპოდენტებმა ფაქტობრივად განავრცეს მეორე შეკითხვის პასუხები მესამე კითხვაში: როგორ ფიქრობთ, შეიძლება რომელიმე ბავშვმა თავი გარიყულად იგრძნოს? რესპოდენტებმა ის-

იც კი დააფიქსირეს, რომ შესაძლოა, ბავშვი სრულიადაც არ იყოს სსმ ბავშვი: „არიან ბავშვები, რომლებსაც, მარტო, განცალკევებით თამაში სურთ“.

თუმცა, აღმზრდელ-პედაგოგის ეს შემთხვევაც გამონკვევია და ისიც, როდესაც ბავშვი ეუბნება, რომ დანარჩენ ბავშვებს მასთან თამაში არ სურთ: „მქონია შემთხვევა, როცა ბავშვს უთქვამს, რომ სხვები „არ ათამაშებენ“ და გარიყულად უგრძნობია თავი.“

ჩვენი რესპოდენტები აფიქსირებენ, რომ ამ შემთხვევაში მიმართავენ სხვადასხვა სტრატეგიებს, თუმცა, საპრევენციო ღონისძიებებზეც ხშირად ფიქრობენ:

„ამ დროს ყოველთვის ვახსენებ, ჩვენი ჯგუფის წესებს, რომ ჯგუფში აუცილებელია, მეგობრებთან ერთად თამაში, ნივთების თხოვება, გაზიარება. ის ბავშვი მიმყავს თანატოლებთან, რომლებიც (ვითომ), „არ ათამაშებენ“ და სიტუაცია იცვლება, ამ ბავშვის სასარგებლოდ.“

„თუ ბავშვი იმ გარემოში არის სადაც მხარდაჭერას გრძნობს, უყვრთ ეფერებიან, ის გარიყულად არ იგრძნობს თავს“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„ბავშვებმა იციან მაგალითად ერთი კონკრეტული სათამაშოს გამო გაბუტვა, მიდის და ჯდება განცალკევებით, ჩვენ ამას ვამჩნევთ, ვთხოვ ბავშვებს ამ ერთი სათამაშოთი ყველამ ვითამაშოთ, მოვიფიქრებ ისეთ თამაშს სადაც ყველა ბავშვი იღებს მონაწილეობას და რომელიმე ბავშვი აღარ გრძნობს თავს გარიყულად. ვასწავლით ქცევის წესებს, თხოვებას, დალოდებას, მეგობრობას“. (რესპოდენტის კომენტარი)

„შეიძლება იგრძნოს თავი გარიყულად, მაგრამ ამ დროს ვარკვევთ მის ინტერესებს და ამის მიხედვით ვგეგმავთ აქტივობას ჯგუფში ჩასართავად.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

მეტად საინტერესოა ერთ-ერთი რესპოდენტის პასუხი კითხვაზე ბავშვის გარიყულობასთან დაკავშირებით, რომელშიც აშკარად მაღალი პროფესიონალიზმი და საკითხისადმი გლობალური გააზრება ჩანს:

„შესაძლებელია რომელიმე ბავშვმა თავი გარიყულად იგ-

რძნოს. ეს ხდება, როდესაც ბავშვი განსხვავებულ ენაზე საუბრობს, აქვს განვითარების შეფერხება, არ ცხოვრობს ბიოლოგიურ ოჯახში, ბავშვი ოჯახური ძალადობის მსხვერპლია; ასეთ დროს, თუ აღმზრდელ-პედაგოგი ჰოლისტიურ განვითარებაზეა ორიენტირებული და სწავლების უნივერსალურ დიზაინს იყენებს, აღნიშნული პრობლემა ნაკლებად იჩენს თავს.“ (რესპოდენტის კომენტარი).

რაც შეეხება კითხვას, თუ რისი შეცვლა სურთ, ან რას გააუმჯობესებდნენ ამ მიმართულებით, რესპოდენტთა უმრავლესობამ თავი აარიდა (საერთოდ გამოტოვა კითხვა), ან ძალზე მშრალად გაგვცა პასუხი. ერთმა რესპოდენტმა ისიც კი დააფიქსირა, რომ „ამ პუნქტში, არაფერს შევცვლიდი“. ნაწილმა თქვა, რომ: „ვისურვებდი, რომ ბალის გარემო იყოს უფრო მეტად აღჭურვილი საჭირო ინვენტარით, სამუშაო და თვალსაჩინო მასალებით“.

მხოლოდ ერთმა რესპოდენტმა წარმოგვიდგინა ამ პუნქტის გაუმჯობესების შესახებ შედარებით ღრმა ხედვა: „მე გავაუმჯობესებდი გარემოს, რომელიც იქნებოდა მეტად თანასწორუფლებიანი, იქნებოდა მეტი გულისხმიერება, გახსნილობა, აზრებისა და გრძნობების დაფასება. ურთიერთობის პროცესში ბავშვი უნდა იყოს აღქმული, როგორც სრულფასოვანი მხარე. ვაგრძნობინოთ ბავშვებს, რომ ვუსმენთ, დაინტერესებულები ვართ მათით, ვეკითხებით და ა.შ.“

რესპოდენტებს ნათლად აქვთ წარმოდგენილი, რომ საბავშვო ბალი ბავშვებისა და პერსონალისათვის მზრუნველი, კომფორტული და მიმზიდველი ადგილია, როდესაც მისი ფიზიკური გარემო კეთილმოწყობილი და უსაფრთხოა; და რომ საბავშვო ბალის სასწავლო გარემო გათვლილი უნდა იყოს როგორც ტიპურ, ისე-სსმ ბავშვზე, ხოლო საბავშვო ბალში მომუშავე პერსონალი კვალიფიციური უნდა იყოს და აკმაყოფილებდეს სტანდარტის მოთხოვნებს. ისინი ასევე აფიქსირებენ საკუთარ როლს და აქტივობებს ასეთი გარემოს შექმნისათვის; როდესაც გარემოს განვითარებაზე და სამომავლო ხედვებზეა საუბარი, ეს აქტივობები ძალიან ზოგადია.

ინკლუზიური სოციალური გარემო

აღმზრდელ-პედაგოგთა კვლევის მონაწილეთა უკუკავშირმა, ინკლუზიური სოციალური გარემოს შესახებ, შესაძლებლობა მოგვცა, ამ თემის ფარგლებში, მათ მიერ განეული პრაქტიკის, ცოდნის, დამოკიდებულებების იდენტიფიცირება და ჩამოგვეყალიბებინა შესაბამისი დასკვნები - თუ რამდენად აცნობიერებენ კვლევის მონაწილეები საკუთარ შესაძლებლობებს და უნარებს კონკრეტულ საკითხებთან მიმართებით. რეფლექსიის ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ შეკითხვაზე, თუ როგორ უწყობენ ხელს ყველა ბავშვის თანატოლებთან ინტერაქციას და თამაშს, რესპოდენტთა უმრავლესობამ ზოგადად აღნიშნა, რომ მეგობრულ, მათ ინტერესებზე, პატივისცემაზე ორიენტირებულ გარემოს უქმნიან ბავშვებს, რითაც ცდილობენ თავი აგრძნობინონ პიროვნებად, ითვალისწინებენ მათ შესაძლებლობებს და გეგმავენ მრავალფეროვან აქტივობებს, სადაც აქვთ შესაძლებლობა ყველას ჩართვისთვის. მათმა უმრავლესობამ გამოკვეთა თამაშების როლი, როგორც ერთ-ერთი საშუალება ბავშვებთან ინტერაქციის:

„ვცდილობთ ჩავატაროთ მრავალფეროვანი აქტივობები, რადგან დავაინტერესოთ ბავშვები და ჩავრთათ ჯგუფურად ამ აქტივობებში“ (რესპოდენტის კომენტარი).

„ბავშვებმა რომ იგრძნონ, რომ თანატოლთა ჯგუფს მიეკუთვნებიან საჭიროა მათი მჭიდრო კავშირი ერთმანეთის მიმართ, ამისათვის აღმზრდელმა უნდა შექმნას ჯგუფში მეგობრული გარემო, დაგეგმოს ისეთი ჯგუფური აქტივობები, რომელიც გათვლილი იქნება ყველა ბავშვზე და ხელი შეუწყოს მათ მჭიდრო კავშირს“ (რესპოდენტის კომენტარი).

„იმისათვის, რომ ყველა ბავშვი იყოს აქტივობებში ჩართული, ვითვალისწინებ მათი ინტერესის სფეროს, შესაძლებლობასა და ინიციატივას. საგანმანათლებლო გარემო, აუცილებლად მორგებულია მათ ინტერესებზე...“

რეფლექსიის კვლევის ფარგლებში ვეცადეთ დაგვედგინა, თუ როგორ ახორციელებდნენ აღმზრდელ-პედაგოგები პრაქტიკულად საგანმანათლებლო სივრცეში სსმ ბავშვების ჩართულობას

ბა და ვთხოვეთ კონკრეტული მაგალითების მოყვანა. კვლევის შედეგად გამოიკვეთა, რომ რესპოდენტთა უმრავლესობამ თავი შეიკავა მოყვანა კონკრეტული შემთხვევების მაგალითი, თუმცა, გამოიკვეთა ის აქტივობები, რასაც ისინი იყენებენ, მაგალითად: როლური თამაშები, ბავშვების ურთიერთობის ამსახველი სურათების გაფერადება, კოლაჟების შექმნა.

„ვთამაშობთ სხვადასხვა როლურ თამაშებს, სადაც გამოიკვეთილია თუ როგორ სცენ ერთმანეთს პატივი, ვასწავლით ქცევის წესებს.“ (რესპოდენტის პასუხი)

„ვგეგმავ ისეთ აქტივობებს, რაც ხელს შეუწყობს ბავშვების ჯგუფურ ჩართულობას, მაგალითად კოლაჟის გაკეთება, ასევე ვაკეთებ ისეთ აქტივობას, სადაც ორმა ბავშვმა ერთად უნდა შეასრულოს მოცემული დავალება.“ (რესპოდენტის პასუხი)

„ვაფერადებთ დანართებს, სადაც ბავშვები ეთამაშებიან, მაგ: სსმ ბავშვს და ა.შ.“ (რესპოდენტის პასუხი)

კვლევის მონაწილეებმა საუბრისას ხაზი გაუსვეს სსმ ბავშვის ჩართვისათვის მათ თბილ, სამართლიან, გულისხმიერი ქცევების მნიშვნელობას, როგორც მაგალითებს სხვა ბავშვებისათვის, ასევე, ზოგადად, მეგობრობის, გაზიარების, ტოლერანტობის თემების მნიშვნელობის ახსნას შესაბამისი აქტივობების მოწყობით, რაც მონაწილეს იმას, რომ რესპოდენტების უმრავლესობას გააზრებული აქვთ სსმ ბავშვების ჩართულობის და თანატოლებთან ინტერაქციის მნიშვნელობა და გზები, მაგრამ ვერ ადასტურებენ პრაქტიკული კონკრეტული სიტუაციის მოყვანით, რაც ეჭვს ბადებს პრაქტიკულად განხორციელების ჭეშმარიტებას.

რაც შეეხება შეკითხვას, როგორ ხდება ბავშვების წახალისება, რომ პატივი სცენ თანატოლთა განსხვავებულობას, რესპოდენტთა უმრავლესობამ სიტყვიერი შექება და წამახალისებლად ჯილდოები: სტიკერები და სიგელები დაასახელა.

„გარკვეული დროის შემდეგ ვჩუქნით სიგელს (კარგი მეგობრობისთვის).“ (რესპოდენტის პასუხი)

„ყოველთვის ავლნიშვავ, რომ მომწონს მაგალითად, როგორ კარგად თამაშობს მეგობართან თოჯინით.“ (რესპოდენტის პასუხი)

„ბავშვებს ვუხსნით რომ ყველას ჰქონდეს თანატოლებთან მეგობრული ურთიერთობა, ვუხსნით რა არის მეგობრობა, გაზიარება, ტოლერანტობა, ყველას ვაბამთ აქტივობებში რითაც იღებენ სიამოვნებას. ბავშვებს ვესაუბრებით პოზიტიურ თემებზე, ვასრულებთ შესაბამის აქტივობებს. ვთამაშობთ სხვადასხვა როლურ თამაშებს, სადაც გამოკვეთილია თუ როგორ სცენ ერთმანეთს პატივი, ვასწავლით ქცევის წესებს“ (რესპოდენტის პასუხი).

კვლევის შედეგად აღმოჩნდა, რომ რესპოდენტთა უმცირესობა თანატოლთა განსხვავებულობის წასახალისებლად სხვა კულტურის მქონე ბავშვების წესების, ჩვევების შესახებ აცნობენ ინფორმაციას ჯგუფს და აჩვენებენ მათი კულტურის დამახასიათებელ ცეკვას და სიმღერას. ასევე, ისინი ამახვილებენ ყურადღებას ინდივიდუალიზმის მნიშვნელობაზე ბავშვებთან და თანაბარ უფლებებზე, მიუხედავად რასისა, კანის ფერისა, ასაკისა, ეროვნებისა. მნიშვნელოვანია, რომ კვლევის მონაწილეებმა გამოკვეთეს ის ასპექტი, რომ ცდილობენ, არ მოახდინონ ჯგუფში განსხვავებულობაზე ხაზგასმა.

„ბავშვებმა, რომ პატივი სცენ თანატოლთა განსხვავებულობას ვესაუბრები მათ კულტურაზე, წეს-ჩვეულებებზე და ვაცნობ მათი კულტურისადმი დამახასიათებელ ცეკვასადა და სიმღერას,“ (რესპოდენტის პასუხი).

„წავახალისებ ისაუბრონ სხვადასხვა მაგ. კერძებზე ,ვის რა უყვარს და მივიდნენ იმ აზრამდე რომ განსხვავებულობა არსებობს და ერთმანეთის აზრებს პატივი უნდა სცენ.“ (რესპოდენტის პასუხი)

„ჩვენ მათ ყურადღებით ვუსმენთ და აღვნიშნავთ, რომ ადამიანები ერთმანეთისგან შესაძლოა განსხვავებულები იყვნენ, ჰქონდეთ სხვადასხვანაირი გარეგნობა, სახელი, კანის ფერი, ეროვნება, ასაკი, მაგრამ ყველა იბადება თანაბარი უფლებებით და ამავდროულად გააჩნიათ ინდივიდუალურობა. ჯგუფში განსხვავებული ბავშვის ყოლის შემთხვევაში ხაზს არ ვუსვამთ მის განსხვავებულობას, მაგრამ ვუთითებთ, თუ როგორ დავეხმაროთ მას“ (რესპოდენტის პასუხი).

რესპოდენტთა უმრავლესობამ შეკითხვა, თუ როგორ ახდენენ ბავშვებში პოზიტიური ქცევის ნახალისებას, კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ რესპოდენტთა უმრავლესობამ, შეიძლება ითქვას, გააიგივა წინა შეკითხვასთან (როგორ ხდება ბავშვების ნახალისება, რომ პატივი სცენ თანატოლთა განსხვავებულობას?) და ძირითადად უპასუხა ერთიანად, დაასახელეს მასწავლებლის ქცევის მაგალითი, სიტყვიერი შექება და ჯილდოები (სტიკერი, სიგელი), ხოლო რესპოდენტთა უმცირესობამ ყურადღება გაამახვილა, ასე ვთქვათ, სამ-ნაბიჯიან სტრატეგიაზე, რომელიც მდგომარეობს შემდეგში:

„პირველ რიგში, ბავშვს უნდა ვასწავლოთ სხვების მოსმენა (გამოხატონ ემპათია სხვა ბავშვების მიმართ), შემდეგი ნაბიჯია მათი ნახალისება შექებით, როდესაც ისინი პატივს სცემენ თანატოლების აზრს, ეხმარებიან საჭირო მომენტში. უზიარებენ ერთმანეთს სათამაშოებს და სიხარულით ერთვებიან ჯგუფურ აქტივობებში. ვაკვირდებით, თუ რა მიზნით იქცევიან პოზიტიურად, უნდათ თავი მოგვანონონ, თუ ეს ქცევა ჩვევაში აქვთ და პროცესი მოსწონთ.“ (რესპოდენტის პასუხი)

შეკითხვაზე, რისი შეცვლა გსურთ ან რას გააუმჯობესებდით ამ მიმართულებით, კვლევის მონაწილეების ნახევარს არაერთგვაროვანი პასუხები აქვთ, ნახევარმა საერთოდ გვერდი აუარა ამ კითხვაზე პასუხს. აქცენტები გაკეთდა მრავალფეროვანი აქტივობების გამოყენებაზე სსმ ბავშვის ჩართვისათვის ჯგუფში, მშობლების მხარდაჭერაზე და სსმ ბავშვის ძლიერი და სუსტი მხარეების შესწავლის საფუძველზე სოციალური გამამტკიცებლების შემუშავების შესახებ. საგულისხმოა, რომ რესპოდენტებმა ცვლილების მხრივ განსაზღვრეს სპეც. პედაგოგების ან ფსიქოლოგების მხარდაჭერა სსმ ბავშვებთან მუშაობაში და აქტივობების განხორციელებაში და ხაზი გაუსვეს მრავალფეროვანი რესურსის და საგანმანათლებლო მასალის აუცილებლობას. აღნიშნეს, რომ ცოდნას აიმაღლებდნენ ქცევის მართვასთან დაკავშირებით.

ამრიგად, რესპოდენტებს ნათლად არ აქვთ საკუთარი როლი და განვითარების გზა დანახული ცვლილების /გაუმჯობესების

თვალსაზრისით, თუმცა, მოცემულ შეკითხვებზე დაფიქრება და რეფლექსია, კიდევ ერთხელ დააფიქრებს კვლევის მონაწილეებს და ხელს შეუწყობს მათი მუშაობის ეფექტურობის გაზრდას.

ბავშვზე ორიენტირებული მიდგომა

კვლევის მონაწილეთა უკუკავშირმა თემაზე - ბავშვზე ორიენტირებული მიდგომა, ასევე მოგვცა შესაძლებლობა დაგვედგინა, თუ რამდენად აცნობიერებენ თითოეული ბავშვის უნიკალურობას, მათ ინტერესებს და საჭიროებებს; როგორ გეგმავენ შესაბამის აქტივობებს და/ან რისი გაუმჯობესება სურთ.

რესპოდენტთა შეკითხვაზე - ემყარება თუ არა სასწავლო აქტივობები ბავშვების ინტერესებსა და არჩევანს? ყველა რესპოდენტი მიუთითებს, რომ სასწავლო აქტივობები გათვლილია ბავშვების ინტერესზე, ზოგი რესპოდენტი აკონკრეტებს, რას მოიაზრებს ამ თვალსაზრისით მათი საქმიანობა: მაგალითად, შეაქვთ ცენტრებში ის ნივთები, რაც ბავშვებში ინტერესს გამოიწვევს და მათი სხვადასხვა უნარის განვითარებაზეა ორიენტირებული, ნაწილი მიუთითებს, რომ დაგეგმვისას ბავშვების ინტერესის სფეროსთან ერთად ითვალისწინებენ მათ შესაძლებლობებსა და ძლიერ მხარეებს. ხდება დაბალანსება გასავლელი თემების აქტივობასა და ინტერესებს შორის. აქტივობების შერჩევა ხდება ისე, რომ ბავშვების განვითარების შესაბამისი და ხელშემწყობი იყოს. ნაწილი ამ ინტერესებს ავლენს ჯგუფური აქტივობების, თამაშების დროს. ზოგი რესპოდენტი აღნიშნავს, რომ შესაძლებლობის ფარგლებში ისეთ აქტივობებს გეგმავენ, სადაც ყველა ბავშვს ექნება შესაძლებლობა, მიიღოს მონაწილეობა. ამ მიზნით ჯგუფში ყველა საჭირო მასალა განთავსებულია ბავშვისთვის ხელმისაწვდომ სიმაღლეზე. ბავშვს შეუძლია ნებისმიერ დროს დაიკმაყოფილოს ინტერესები. ბავშვებს აქვთ შესაძლებლობა, აირჩიონ მათთვის სასურველი აქტივობა, რომელსაც ისინი გეგმავენ:

„სასწავლო აქტივობების დაგეგმვისას, აუცილებლად ვითვალისწინებ ბავშვების ინტერესის სფეროს, შესაძლებლობებსა და ძლიერ მხარეებს. ყველა ბავშვს აქვს არჩევანის საშუალება,

რომელ ცენტრში იმუშაოს ან ითამაშოს, ასევე თითოეული ჩართულია გადაწყვეტილების მიღებაში.“ (რესპოდენტის პასუხი)

ზოგი რესპოდენტი აღნიშნავს, რომ ბაგა-ბალების პროგრამა, გათვალისწინებული და მორგებულია ბავშვების ინტერესებზე. ზოგი კი მიუთითებს, რომ სასწავლო აქტივობები წესით უნდა ემყარებოდეს ბავშვის ინტერესებს და შესაძლებლობებს, მაგრამ როგორც მათი პასუხიდან იკვეთება, ეს სრულად არ ხორციელდება და აქტივობები ბავშვების ინტერესებსა და არჩევანს მეტნაკლებად ემყარება, თუმცა არ აკონკრეტებენ, რაში გამოიხატება ეს „ნაწილობრივი“ შესრულება, ან რითია ეს გამონაკლისი, რა ხელშემშლელი ფაქტორებით. ბევრად საინტერესო იქნებოდა ამ რესპოდენტის მხრიდან მეტი სიცხადე გამოკვეთილიყო საკითხში.

კვლევის მონაწილეებმა ასევე უპასუხეს შეკითხვას ბავშვის ჩართულობაზე მათთვის მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებში. ყველა რესპოდენტი მიუთითებს, რომ ბავშვებს აქვთ არჩევანის შესაძლებლობა და გადაწყვეტილებებს, თუ რომელ აქტივობას აირჩევენ, იღებენ თავად, თუმცა, ერთ-ერთი რესპოდენტი ბევრად გულახდილად აღნიშნავს, რომ ეს ყოველთვის არ ხდება, რადგან ბავშვების გარკვეული ნაწილი ცდილობს „ჩრდილში“ ყოფნას და ნაკლებად ერთვება მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებში, მაგრამ არ აკონკრეტებს ასეთ შემთხვევაში რა სტრატეგიას მიმართავენ, ან რა მიდგომებს იყენებენ.

„თუმცა, მიუხედავად აღმზრდელის მცდელობისა ზოგიერთი ბავშვისთვის რთული და მტკიცენეულია აქტივობიდან აქტივობაზე გადასვლა. ამასთან ბავშვების გარკვეული ნაწილი ცდილობს „ჩრდილში“ ყოფნას და ნაკლებად ერთვება მნიშვნელოვან გადაწყვეტილებებში.“ (რესპოდენტის პასუხი)

შეკითხვაზე - გაადვილებულია თუ არა აქტივობიდან აქტივობაზე გადასვლა ყველა ბავშვისთვის, გარკვეულ რესპოდენტთა პასუხებიდან იკვეთება, რომ ეს პროცესი არ არის ბავშვებისთვის რთული, რადგან ამაში ეხმარებათ დაგეგმვა, დღის რეჟიმი, ასევე, კედელზე გამოკრული დღის განრიგი, ბარათები, მათზე გამოსახული დღის განრიგის ფოტოებით და ა. შ.

„ბავშვებს მოსწონთ ცვლილებები. მათ იციან, დღის რეჟიმის, (კურიკულუმის) შესახებ. გვაქვს ბარათები, მათზე გამოსახული დღის განრიგის ფოტოებით, რომლებსაც აქტიურად ვიყენებთ. ბავშვებმა იციან, რომ დილის წრის შემდეგ, უნდა მოემზადონ საუზმისთვის, და რომ შემდეგ ელოდებათ მრავალფეროვანი აქტივობები“ (რესპოდენტის პასუხი).

ყოველივე ეს ეხმარება ბავშვებს, გაერკვნენ აქტივობათა თანამიმდევრობაში. იმის გათვალისწინებით, რომ ტრანზიცია (ერთი ეტაპიდან/მოქმედებიდან მეორეზე გადასვლა) ბავშვების უმეტესობას უჭირს, რესპოდენტთა გარკვეული ნაწილი მიმართავს სხვადასხვა ხერხსაც, მაგალითად, სანამ ერთ აქტივობას დაიწყებენ ბავშვები, წინასწარ აცნობენ, რომ ამ საქმიანობის შემდეგ სხვა აქტივობა უნდა დაიწყონ. ასევე შეახსენებენ აქტივობის დასრულების შესახებაც, რომ აქტივობისთვის განკუთვნილი ნივთები განათავსონ კონკრეტულ განკუთვნილ ადგილას.

„სასწავლო აქტივობები გათვლილია ბავშვების ინტერესზე, რა თქმა უნდა, ხდება დაბალანსება გასავლელი თემების აქტივობასა და ინტერესებს შორის. აღმზრდელები ასეთ ხერხს მივმართავთ: შეგვაქვს ცენტრებში ის ნივთები რაც მათში ინტერესს გამოიწვევს და მათი სხვადასხვა უნარების განვითარებაზე დადებითად იმოქმედებს. ყოველთვის ვითვალისწინებ, რომ ტრანზიცია (ერთი ეტაპიდან/მოქმედებიდან მეორეზე გადასვლა) უმეტესობას უჭირს. სანამ ერთ აქტივობას დაიწყებენ ბავშვები, წინასწარ ვაცნობ, რომ ამ საქმიანობის შემდეგ სხვა აქტივობა უნდა დაიწყოს. დასრულებამდე რამდენიმე წუთით ადრე შევახსენებთ რომ - „ბავშვებო ცოტა დრო დაგვრჩა, და ნივთები რაც მოიხმარეთ დააბრუნეთ განკუთვნილ ადგილას“. ამ ყველაფერს ასევე გამოვხატავთ სიმღერით. გამოვიყენებ ზარს რაც ძალიან მოსწონთ და თვითონაც ითხოვენ, მათაც დარეკონ ზარი. ვიყენებთ ასევე აქტივობათა დაფას (შეხედეთ რისი დრო მოდის?)“ (რესპოდენტის პასუხი)

პოზიტიური განწყობისთვის ამ შეხსენებებს ახორციელებენ, მაგალითად, სიმღერით, ზარის, ან აქტივობათა დაფის გამო-

ყენებით. ერთ-ერთი რესპოდენტი ამის უკეთ განსახორციელებლად საჭიროდ მიიჩნევს თემატურ ცენტრებში განმავითარებელი რესურსების დამატებასაც.

რესპოდენტთა ნაწილი საკითხზე საუბრობენ ზოგადად („გარემო ისეა დაგეგმილი, რომ ბავშვს თავისუფლად შეეძლოს ერთი აქტივობიდან მეორეზე გადასვლა“, „როდესაც რომელიმე ბავშვი ვერ ახერხებს ჩართვას თამაშებში (მონყენილია, არ უნდა თამაში და ა.შ). ამ შემთხვევაში ჩვენ ჩვენი შესაძლებლობებით ვცდილობთ ბავშვის ჩართვას, რათა მან თავი გარიყულად არ იგრძნოს“), თუმცა, არ აღწერენ რეალურად, რას მოიცავს ეს ხელშეწყობა.

„ჩვენ ვცდილობთ ყველა ბავშვისთვის მთელი დაგეგმილი დღე კომფორტული იყოს. თუმცა არსებობს გამონაკლისიც, როდესაც რომელიმე ბავშვი ვერ ახერხებს ჩართვას თამაშებში (მონყენილია, არ უნდა თამაში და ა.შ). ამ შემთხვევაში ჩვენ ჩვენი შესაძლებლობებით ვცდილობთ ბავშვის ჩართვას, რათა მან თავი გარიყულად არ იგრძნოს.“

როგორც პასუხებიდან იკვეთება, ყველა რესპოდენტი ვერ ფლობს ბავშვებისთვის აქტივობიდან აქტივობაზე გადასვლის მასტიმულირებელ თუ ხელშემწყობ სტრატეგიებს, ამიტომ ნაცვლად იმისა, რომ ხელი შეუწყოს ბავშვებს ამ პროცესში, აღნიშნავს: „აქტივობიდან აქტივობაზე გადასვლა ხდება მაშინ, როდესაც ეს ბავშვის სურვილიცაა, თუ ბავშვს არ სურს აქტივობიდან აქტივობაზე გადასვლა, ვინცებთ თამაშს“. იგივე შეგვიძლია აღვნიშნოთ იმ რესპოდენტზეც, რომელიც საერთოდ არ საუბრობს საკითხზე და მისი პასუხი ამოიწურება მხოლოდ „კი, არას“ მონიშვნით.

შეკითხვაზე - რისი შეცვლა გსურთ ან რას გააუმჯობესებდით ამ მიმართულებით, თუ რესპოდენტთა გარკვეულ ნაწილს აქვს კონკრეტული პასუხები, სურვილები, ნაწილი მიიჩნევს, რომ საერთოდ არაფერს შეცვლიდა, ნაწილს კი საერთოდ არ აქვს დაფიქსირებული სურვილები. ეს მეტყველებს იმაზე, რომ მათ უჭირთ რეალობის კრიტიკული შეფასება და არ გააჩნიათ მომავლის მკაფიოდ გამოკვეთილი ხედვა. რაც შეეხება სურვილებს

ბის უმრავლესობას, ის ეხება საბავშვო ბაღების შევსებას მრავალფეროვანი რესურსებით, დაფიქსირდა ინფრასტრუქტურის მონერსრიგების შესახებაც სურვილები (შიდა და გარე გარემო უსაფრთხო ბავშვებისთვის, მაგრამ არ არის ხელმისაწვდომი ყველასთვის. მაგ. ეტლით მოსარგებლეთათვის. „ვისურვებდი ყოფილიყო პანდუსი და შესაბამისი საპირფარეო“).

„ვისურვებდი, ჯგუფში გვექონდეს მეტი რესურსი. თუნდაც, ციფრული, (ხმოვანი), რომელსაც ჩავრთავთ და ბავშვებს შესაძლებლობა ექნებათ, მოუსმინონ და მისი მითითებით შეასრულონ აქტივობიდან-აქტივობაზე გადასვლა. ასეთ მონყობილობებს გამოვიყენებდი, კვირაში 2-3 ჯერ.“ (რესპოდენტის პასუხი)

უნდა აღინიშნოს, რომ რესპოდენტთა მხოლოდ მცირე ნაწილმა დააფიქსირა პროფესიული განვითარების საჭიროება და მხოლოდ ერთმა რესპოდენტმა- მშობლების ცნობიერების ამაღლების საჭიროება, რაც ერთობ საჭირო და მნიშვნელოვანი ფაქტორია საბავშვო ბაღებში სასწავლო-აღმზრდელობითი საქმიანობის მაღალ დონეზე წარმართისთვის.

ბავშვთან მეგობრული ფიზიკური გარემო

კვლევის მონაწილეთა უკუკავშირმა, ბავშვთან მეგობრული ფიზიკური გარემოს შესახებ, მოგვცა შესაძლებლობა, ამ თემის ირგვლივ გაგვეკეთებინა გარკვეული დასკვნები. შეკითხვაზე - „არის თუ არა გარემო (შიდა და გარე) ხელმისაწვდომი ყველა ბავშვისთვის?“ რესპოდენტთა ნაწილი აღნიშნავს, რომ გარემო ხელმისაწვდომია ყველა ბავშვისათვის, სასწავლო მასალა ისეა განთავსებული, რომ საჭიროების შემთხვევაში გამოიყენონ ბავშვებმა, ნაწილი აღნიშნავს, რომ არ არის ხელმისაწვდომი ყველა ბავშვისათვის, განსაკუთრებით სსმ ბავშვებისათვის, ზოგი აღნიშნავს, რომ სასურველია, საბავშვო ბაღებში იყოს უფრო მეტი რესურსი, ინვენტარი და თვალსაჩინო მასალა.

„ვისურვებდი, რომ ბაღის გარემო იყოს უფრო მეტად აღჭურვილი საჭირო ინვენტარით, სამუშაო და თვალსაჩინო მასალებით.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

ერთ-ერთი რესპოდენტის საუბრობს, რამდენად სასიამოვნო საბავშვო ბაღის გარემო ბავშვებისთვის: „როდესაც ბავშვი მოდის საბავშვო ბაღში, აღმზრდელი და მისი თანამემწე აწყობს გარემოს „ხატავს კედლებს“ მათი საყვარელი მულტფილმის გმირებს, ვრთავთ ბურთებით, ვაკეთებთ მინიშნებებს, რათა ბავშვისთვის სასიხარულო იყოს ბაღში მოსვლა და ადვილად შეეგუოს გარემოს.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

შეკითხვაზე „რამდენად არის გარემო უსაფრთხო და ჯანსაღი ბავშვებისთვის?“ პასუხი ორად გაიყო, ნაწილი მიიჩნევს, რომ მათ საბავშვო ბაღებში არის უსაფრთხო გარემო, ნაწილი მიიჩნევს, რომ გარემო არაა უსაფრთხო, რადგან იატაკია დაზიანებული, რაც ქმნის საშიშროებას, ბავშვებმა მიიღონ დაზიანებები, აქვე აღნიშნავენ, რომ ზოგიერთ საბავშვო ბაღში გარე კონსტრუქციები არის რკინის, რაც თავისთავად, ცხადია, არ არის უსაფრთხო. გამოიკვეთა, რომ თითქმის ყველა საბავშვო ბაღში არ არის უსაფრთხო გარემო სსმ ბავშვებისათვის.

„ვერ დავეთანხმები იმას, რომ ჩვენს ბაგა-ბაღში გარემო უსაფრთხოა. იატაკის საფარი ხისაა, ეკოლოგიურად სუფთა, თუმცა დაზიანებული. ხშირად ვარდება ჩამაგრებული ადგილებიდან და ბავშვებისათვის სახიფათოა. ცენტრებს აქვს წვეროები, სადაც სულ ვაფრთხილებთ ბავშვებს, დაიცვან უსაფრთხოების წესები და მეტი ყურადღება გამოიჩინონ.“ (რესპოდენტი პასუხი)

ყველა რესპოდენტი შეკითხვაზე - როგორ ხდება ყველა ბავშვისთვის ხელშეწყობა მონაწილეობა მიიღოს გარე აქტივობებში (მაგ. ექსკურსიები, ვიზიტები, სპორტული ღონისძიებები და ა.შ.)? აღნიშნავს, რომ მათი მხრიდან ხდება ხელშეწყობა, რათა ბავშვებმა მიიღონ მონაწილეობა გარე აქტივობებში.

„ღონისძიებების დროს ბავშვები ჩართულები არიან შესაბამისი შესაძლებლობების გათვალისწინებით. მაგალითად, ბავშვს, რომელსაც პრობლემა აქვს ფიზიკურ უნარზე და უჭირს სიარული მას შეჯიბრის დროს ვაძლევთ მსაჯის როლს, აჩვენებს წითელ, ყვითელ და მწვანე ბარათებს, სასტვენით ანიშნებს დაწყების და დასრულების დროს. როდესაც შეჯიბრში უწევს მონაწილეობის მიღება, ჩვენი დახმარებით ასრულებს სხვადას-

ხვა ფიზიკურ აქტივობას. ფიზიკური გარემოს როლი, გადამწყვეტია ბავშვის განვითარებაში.“ (რესპოდენტის კომენტარი) თუმცა ზოგიერთი მათგანი აფიქსირებს, რომ:

„ექსკურსიები, ვიზიტები თითქმის არ გვაქვს. რაც შეეხება დანარჩენ ღონისძიებას ეს დიდ სირთულეს წარმოადგენს პირადად ჩემთვის, 5-6 წლ. ჯგუფის აღმზრდელისთვის, რომელსაც ჰყავს სსმ ბავშვი (ვერ დადის, ვერ ლაპარაკობს) და წინ გვაქვს გამოსაშვები ღონისძიება, რასაც ყველა მშობელი და ბავშვი დიდი სიხარულით, ინტერესით ელოდება. არ ვიცი როგორ შევძლო, როგორ დაგვეგმო რომ ბავშვისთვის, ასევე მისი მშობლისთვის ნაკლებად მტკივნეული იყოს“ (რესპოდენტის კომენტარი).

იმვით შემთხვევაში აფიქსირებენ, რომ სპორტული ღონისძიება იგეგმება მშობლების ჩართულობით. ერთ-ერთი რესპოდენტი მშობლის ჩართულობას მიიჩნევს მნიშვნელოვნად ღონისძიებების დაგეგმვა-განხორციელებაში:

„იმისათვის, რომ ყველა ბავშვმა მიიღოს მონაწილეობა გარე აქტივობებში, მთავარია მისი სურვილი, მშობლის სურვილი, შემდეგ კი მშობლის ხელშეწყობით ვახორციელებთ გარე აქტივობებს.“ (რესპოდენტის პასუხი)

შეკითხვაზე - თუ რას შეცვლიდნენ - რესპოდენტები პასუხობენ, რომ ძირითადად შეცვლიდნენ ეზოში არსებულ ძველ კონსტრუქციებს, სსმ ბავშვებისათვის ისურვებდნენ შესაბამისი გარემოს შექმნას და მოაწყობდნენ პანდუსებს .

„ბავშვებს უნდა ქონდეთ უსაფრთხო და ჯანსაღი გარემო, სადაც მათ უნევთ მისვლა, განსაკუთრებით .შ.შ.მ. პირებისთვის უნდა მოხდეს მათზე მორგება. სასურველი იქნება ფანჯრებს ქონდეს დამცავი გისოსი. ეზო იყოს ისე მოწყობილი, სადაც ბავშვი იქნება უსაფრთხოდ. არ იყოს ძველი რკინის სათამაშო კონსტრუქციები.“ (რესპოდენტის პასუხი)

„გავითვალისწინებდი და ყურადღებას მივაქცევდი, შშმ ბავშვებისთვის, ფიზიკური გარემოს ხელმისაწვდომობას. ვისურვებდი, თანამედროვე სტანდარტებით აღჭურვილ, ბაგა-ბაღში მუშაობას.“ (რესპოდენტის პასუხი)

„ფიზიკური გარემოს როლი, გადამწყვეტია ბავშვის განვი-

თარებაში. შევცვლიდი როგორც შიდა, ასევე გარე დაგეგმარებას, განსაკუთრებით გარე სივრცეში საჭიროა საჩრდილობლები, დიდი ზომის ქოლგები, კარვები. ავაშენებდი პატარა ზომის აუზებს, გამოვყოფდი მიწის ნაკვეთს ბოსტნისთვის. ბავშვებისთვის უნდა იყოს შეთავაზებული მულტიფუნქციური გარემო და აღჭურვილობა. აუცილებლად იყოს გათვალისწინებული „სსმ“ ბავშვებისთვის, მობილობისა და აქტივობის მხარდაჭერი ზომები, პანდუსები და საყრდენები.“

როგორც პასუხებიდან ჩანს, საბავშვო ბაღებში ჯერ კიდევ ამ მხრივ სერიოზულ ღონისძიებებია გასატარებელი.

რესურსები ბავშვებისთვის

რესპოდენტებმა კითხვარის ამ ნაწილში ისაუბრეს სათამაშოებსა და მასალებზე ბავშვების ინიციატივის, დამოუკიდებლობის, კვლევისა და შემოქმედების გამონვევისთვის.

ზოგისათვის ბაღში რესურსების გამოყენება სრულიად დამაკმაყოფილებელია და მხოლოდ „კი“, პასუხით შემოიფარგლება. ასევე, რესპოდენტები აღნიშნავენ, რომ: „ნებისმიერ ბავშვს შეუძლია გამოიყენოს მისთვის სასურველი მასალა“. მხოლოდ რამდენიმე რესპოდენტი ამჟღავნებს კითხვისადმი შემოქმედებით მიდგომას და ერთგვარად „ავითარებს“ პასუხებს. მაგალითად, ერთი რესპოდენტი აფიქსირებს რესურსებისადმი საკუთარ დამოკიდებულებას ბავშვში კვლევითი გამონვევების გასავითარებლად და პოზიტიური განწყობის შესაქმნელად: „საგანმანათლებლო მასალები და სათამაშოები გამოიყენება ბავშვების დამოუკიდებლობის კვლევისა და შემოქმედების გამონვევისათვის, ყველაზე მნიშვნელოვანი და გადამწყვეტია, რომ ბავშვებს მოსწონდეთ ის, რასაც აკეთებენ და უხაროდეთ, პოზიტიურად იყვნენ განწყობილნი და ჰქონდეთ მოლოდინები, ამიტომ ყოველთვის ისეთ აქტივობას ვგეგმავ, რაც მოითხოვს ბავშვების შემოქმედებით, თავისუფალ აზროვნებას და, რაც მთავარია, თუ ბავშვი თავად ირჩევს აქტივობას, უფრო საინტერესო ხდება მისთვის ეს პროცესი“.

ამ რესპოდენტისათვის იმდენად მნიშვნელოვანია რესურსების ჩართვა ბავშვის აზროვნებისა და ძიებითი უნარების გასავითარებლად, რომ ამისათვის ის მეორად მასალებსაც კი იყენებს სასურველი მიზნის მისაღწევად: „ამისთვის მეორად მასალებსაც ვიყენებ“ (რესპოდენტის კომენტარი).

სხვა რესპოდენტისათვის მნიშვნელოვანია, ჯგუფები თემატურად, ცენტრებად იყოს დაყოფილი, რაც ბავშვების ინტერესს აძლიერებს: „ჯგუფები დაყოფილი გვაქვს ცენტრებად, რაც გვაძლევს საშუალებას დავაკმაყოფილოდ ბავშვების სხვადასხვა ინტერესები.“

საგანგაშოა ერთ-ერთი აღმზრდელ-პედაგოგის მიერ დაფიქსირებული პასუხი, რომ: „საბავშვო ბაღში თითქმის არ არის სათამაშო“, თუმცა ის შეძლებისდაგვარად პოულობს გამოსავალს და იყენებს მათ „ხელთ არსებულ დანარჩენ მასალებს,“ რომელიც ყველა ბავშვისთვის ხელმისაწვდომი უნდა იყოს.

მისი აზრით, პედაგოგისათვის მეტად საყურადღებოა, რომ „ბავშვი იკვლევდეს, მოსინჯავდეს სიახლეებს, ყურადღების მიღმა არ იყოს დარჩენილი არც ერთი სფერო“.

იქვე: „სასურველია, თუ ჩვენს ხელთ არსებული რესურსი იქნება ისეთივე მრავალმხრივი და ყოვლისმომცველი, როგორც თვითონ ბავშვია“. (რესპოდენტის კომენტარი)

შეკითხვაზე - გამოიყენება თუ არა მასალები კომუნიკაციის, ენის, წიგნიერების, მათემატიკისა და მეცნიერების ხელშეწყობისათვის, კვლავ საინტერესო მიდგომები გამოიკვეთა პედაგოგთა მხრიდან.

პედაგოგთა დიდი ნაწილი „კი“ პასუხით შემოიფარგლა, რაც ასევე ჩვენში ერთგვარ გაკვირვებას იწვევს. ნაწილმა მხოლოდ ჩამოთვალა ეს რესურსები, რაც ჩვენი აზრით, ძალიან მწირია და შემოქმედებითობა არ ჩანს:

„შემეცნების განვითარებისთვის ვიყენებ სხვადასხვა მასალებს: წიგნებს, ინტერნეტს, მათემატიკურ საბავშვო საანგარიშობებს, დაფებს, ლუპებს და ა.შ“. (რესპოდენტის კომენტარი)

„საგანმანათლებლო რესურსი, ლოტო მოზაიკა, საგნები და სათვლელად და გასაზომად, სხვადასხვა ზომის მძივები, კენჭე-

ბი, ხელოვნური და ბუნებრივი მასალა, სამეცნიერო შინაარსის ნიგნები გამოგვაქვს ბაგა-ბაღის ბიბლიოთეკიდან. პროფესიული თემატიკის რესურსი და ა.შ. ცდების ჩასატარებლად საჭირო ნივთები.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

რესპოდენტთა ნაწილმა კმაყოფილება გამოთქვა ჯგუფის ცენტრების მიმართ, რომელიც, მათი აზრით, ეხმარება ბავშვებსა და პედაგოგებს, მიაღწიონ დასახულ მიზანს და განუვითარონ ბავშვებს კომუნიკაციის, ენის, ნიგნიერების, მათემატიკისა და მეცნიერების უნარები: „ამის განხორციელებაში ხელს გვინწყობს ჯგუფის ცენტრები: ნიგნიერების ცენტრი, ხელოვნების ცენტრი, მეცნიერების ცენტრი, დრამატული ცენტრი და კუბურების ცენტრი“ (რესპოდენტის კომენტარი).

რესპოდენტთაგან მხოლოდ ერთმა დააფიქსირა პროფესიული შემოქმედებითობა ამ საქმიანობაში: „თავად მოვიძიებთ მასალებს და ვქმნით განმავითარებელ რესურსს ყველა ბავშვის თამაშისა და სწავლის ხელშეწყობის მიზნით“ და მისი აზრით, ეს საკმარისი არაა: „სამომავლოდ ვისურვებდი ბაღში იყოს უფრო მეტი რესურსი.“

შეკითხვაზე - იყენებენ თუ არა ადაპტირებულ მასალებს ყველა ბავშვის თამაშისა და სწავლის გასაადვილებლად/ხელშეწყობის მიზნით, სულ ორმა პედაგოგმა დააფიქსირა თავისი მზაობა და აზრი ადაპტირებული მასალების აუცილებლობისა და გამოყენების შესახებ ჯგუფში: „ვცდილობთ, დავგეგმოთ და მოვიძიოთ ადაპტირებული მასალები, ყველა ბავშვის განვითარების ხელშეწყობისათვის“ (რესპოდენტის კომენტარი).

ერთმა რესპოდენტმა ზოგადად თამაშის და სხვადასხვა რესურსის გამოყენების უპირატესობაზე ისაუბრა ჯგუფში, რაც უფრო ბავშვის ჰოლისტურ განვითარებაზეა ორიენტირებული და ნაკლებად ჩანს ადაპტირებულ რესურსებზე ორიენტირება: „თამაში არის პირველი ბავშვებისთვის, რომ ბავშვს გუნდის წევრად აგრძნობინოს თავი, ვიყენებთ სხვადასხვა სახის რესურსს სათამაშოდ, ვიყენებთ ნიგნებს, სიუჟეტის სურათებს, პლასტიკას და ხის სათამაშოებს რათა გაუადვილდეთ ბავშვებს ერთმანეთთან კომუნიკაცია. თვალსაჩინოებისათვის ვიყენებთ ტელევიზორს, მუსიკალურ ინტრუმენტებს, დამხმარე ლიტერა-

ტურას (მაგ: ენციკლოპედიას) რათა ბავშვი უფრო მეტად განვი-
თარდეს ჰოლისტურად.“

დანარჩენი რესპოდენტები პასუხით: „კი“ აფიქსირებენ, რომ
იყენებენ ადაპტირებულ რესურსებს, ზოგი ამბობს, რომ ასეთი
ბავშვი ჯერ არ ჰყოლია, რაც, სავარაუდოდ, მიგვანიშნებს, რომ
ისინი არ იყენებენ ამგვარ რესურსებს.

შეკითხვაზე - რისი შეცვლა სურთ, ან რას გააუმჯობესებდნენ
ამ მიმართულებით, გაამძაფრა ჩვენი შეხედულებები პედაგოგე-
ბის ნაკლებად შემოქმედებითობის შესახებ, რისთვისაც უცვლე-
ლად გთავაზობთ მათ პასუხებს:

„ვისურვებდი, გვექონდეს უფრო მეტი რესურსი. მაგ: ხმოვა-
ნი წიგნები, ლამაზი ილუსტრაციებით და ა.შ.“; „მეტი რესურსი“;
„ვისურვებდი მეტ თვალსაჩინო მასალას ამ მიმართულებით“;
„ძალიან სასიამოვნო იქნება, თუ გვექნება ყველა შესაბამისი
რესურსი, გინდაც სათამაშო. ბავშვებს უყვართ თამაშები და სა-
ჭიროა იყოს ჯგუფში მრავალი სხვადასხვა განმავითარებელი
სათამაშო, რომელიც აქტივობებშიც გამოგვადგება.“

როგორც ვხედავთ, ეს მხოლოდ ოთხი რესპოდენტის პასუ-
ხია, დანარჩენმა რესპოდენტებმა, უბრალოდ, თავი აარიდეს პა-
სუხებს.

ამრიგად, აღმზრდელ-პედაგოგთა საქმიანობაში, რესურსე-
ბის გამოყენება ჯგუფებში, მათ შორის ადაპტირებული რესურ-
სების ქონა, მეორადი მასალებით შექმნა და გამოყენება ყვე-
ლაზე მეტად უნდა იყოს კრეატიული და შემოქმედებითი. ბევრი
რამაა დამოკიდებული რესურსების სწორად მიწვდაზე, რომე-
ლიც ბავშვებში კომუნიკაციის, ენის, წიგნიერების, მათემატი-
კისა და მეცნიერების უნარების განვითარებას დიდად უწყობს
ხელს. ტიპური განვითარების ბავშვების პარალელურად, გან-
საკუთრებული მნიშვნელობა აქვს სსმ ბავშვების განვითარების
ხელშეწყობას მრავალფეროვანი რესურსების გამოყენებით.

ამრიგად, კვლევის მონაწილეთა რეფლექსია ამ ნაწილში პა-
სუხების სიმწირითა გამოირჩევა.

კომუნიკაციის შესაძლებლობა ყველასათვის

აღმზრდელ პედაგოგთა უკუკავშირმა კომუნიკაციის შესაძლებლობა ყველასათვის, საშუალება მოგცა ამ საკითხის ირგვლივ გაგვეკეთებინა დასკვნა, თანაბარია თუ არა კომუნიკაციის შესაძლებლობა ყველა ბავშვისათვის საბავშვო ბაღში.

შეკითხვაზე - რამდენად არის სასწავლო აქტივობები ორიენტირებული ბავშვის ენასა და მსჯელობაზე, უმეტესობამ აღნიშნა, რომ გეგმავენ სხვადასხვა აქტივობას, კომუნიკაციის ენისა და წიგნიერების ხელშეწყობისათვის გეგმავენ სხვადასხვა აქტივობას, სადაც ვიყენებ ილუსტრირებულ წიგნებს, ფოტოებსა და სიმბოლოებს. ბავშვები საკუთარ აზრს სიტყვების საშუალებით აყალიბებენ და აცნობიერებენ, ამიტომ მუდმივად მიმართავენ ისეთ აქტივობებს, როგორიცაა სურათის აღწერა, რათა ბავშვებმა რაც შეიძლება მეტი ისაუბრონ. ჯგუფებში აქვთ წიგნიერების ცენტრი. ამ ცენტრში ხდება შესაბამისი აქტივობების განხორციელება. სასწავლო აქტივობები ორიენტირებულია ბავშვის განვითარებისათვის. თითოეული ბავშვი ინდივიდუალურად აღიქვამს სხვადასხვა სასწავლო აქტივობებს.. რადგან ბავშვები საკუთარ აზრს სიტყვების საშუალებით აყალიბებენ და აცნობიერებენ, ამიტომ მუდმივად ვიყენებ ისეთ აქტივობებს, მაგალითად, როგორიცაა სურათის აღწერა, რათა ბავშვებმა რაც შეიძლება მეტი ისაუბრონ. კომუნიკაციისა და მეტყველებისთვის ვიყენებ თხრობის კუბს. ეს არის კამათელი, რომლის ოთხივე მხარეს გამოსახულია რაიმე საგანი, მაგალითად ზღაპრის გმირები - ამ აქტივობისას ბავშვები სხედან წრეზე და რიგრიგობით აგორებენ კამათელს, რომელი ბავშვიც გააგორებს კამათელს და რომელი ზღაპრის გმირიც ამოვა მასზე იწყებს საუბარს და ა.შ.“.

მრავალფეროვანი მასალების გამოყენებით ბავშვები სწავლობენ კითხვების დასმას, მსჯელობას, დაკვირვებასა და დასკვნების გაკეთებას. „საბავშვო ბაღში არსებული რესურსები მაქსიმალურად გამოიყენება ბავშვების ყოველმხრივი განვითარებისთვის. თავად მოვიძიებთ მასალებს და ვქმნით განმავი-

თარებელ რესურს ყველა ბავშვის თამაშისა და სწავლის ხელშეწყობის მიზნით“ (რესპოდენტის კომენტარი).

პედაგოგთა გამოკითხვის თანახმად, სასწავლო აქტივობების უმეტესობა ორიენტირებულია ბავშვის განვითარებისათვის. კარგად არის დაგეგმილი. თითოეული ბავშვი ინდივიდუალურად აღიქვამს სხვადასხვა სასწავლო აქტივობებს. ამა თუ იმ თემის ათვისება ბავშვების მიერ დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ აქვს ბავშვს განვითარებული მოსმენისა და აღქმის უნარი. პედაგოგების უმეტესობა მიიჩნევს, რომ იყებენ ძირითადად სურათებსა და ინტერნეტს „ვიყენებ სურათებს და ინტერნეტს“.

კვლევის ფარგლებში ვეცადეთ დაგვედგინა, თუ როგორ აძლევენ პედაგოგები საშუალებას სხვადასხვა მშობლიური ენის მქონე ბავშვებს გამოხატონ საკუთარი თავი და გააგებინონ თანატოლებს და საბავშვო ბაღის პერსონალს. კვლევის შედეგად გაირკვა, რომ ბავშვების მეტყველებისა და მსჯელობის უნარის განვითარებას ცდილობენ სიტუაციური ბარათებით, იყენებენ ყველა არსებულ რესურსს, რათა ხელი შეუწყონ ქართული ენის სწავლებას:

„სიტუაციური ბარათებით ვცდილობთ ბავშვმა განივითაროს მეტყველება და მსჯელობის უნარი. სხვა მშობლიური ენის მქონე ბავშვთან კომუნიკაციის გასაადვილებლად ვიყენებთ ყველა არსებულ რესურსს, რაც გვაქვს და ვცდილობთ ვასწავლოთ ქართული“. (რესპოდენტის კომენტარი)

ზოგი პედაგოგი აღნიშნავს, რომ ბაღში არ ჰყავთ არაქართულენოვანი ბავშვი და არ არის საჭიროება განსხვავებული აქტივობების დაგეგმვისა.

„ბაღში არ გვყავს არაქართულენოვანი ბავშვები, ამიტომ ამ მხრივ განსხვავებული აქტივობების დაგეგმვის საჭიროება არ დამდგარა“. (რესპოდენტის კომენტარი)

„ჯგუფში არ მყოლია, თუ იქნება ასეთი ბავშვი შეძლებისდაგვარად მოვიძიებ სხვადასხვა საშუალებებს კომუნიკაციისათვის... ფაქტის წინაშე თუ დავდგები, აუცილებლად მოვიძიებ მასალებს, ამ საკითხის შესახებ.“ (რესპოდენტის კომენტარი).

ერთ-ერთი პედაგოგის თქმით, სხვა ეროვნების ბავშვებისათვის იყენებენ სიუჟეტურ წიგნებს მეტყველების განვითარების-

თვის,რათა იურთიერთონ ბავშვებთან: „სხვა ეროვნების ბავშვისთვის ვიყენებთ სიუჟეტურ წიგნებს რათა გაუადვილდეთ მეტყველება და შევიდეს კონტაქტში თავის თანატოლებთან“. (რესპოდენტის კომენტარი).

იმ შემთხვევაში, თუ სხვა ეროვნების ბავშვი იქნება კლასში, ერთ-ერთი მასწავლებელი ცდილობს ჯერ თავად ისწავლოს მათ უცხო ენაზე საჭირო სიტყვები, შემდეგ კი ასწავლოს ქართული ენა. მანამდე კი იყენებს სურათებს ან ფესტებს საკომუნიკაციოდ: „სხვადასხვა მშობლიური ენის მქონე ბავშვებს რომელთაც სურთ გამოხატონ საკუთარი თავი, იურთიერთონ და დაამყარონ კომუნიკაცია სხვა ბავშვებთან, ამ შემთხვევაში ვცდილობ ჯერ მე ვისწავლო მათ ენაზე საჭირო სიტყვები, შემდეგ კი ვასწავლო ჩვენი ენა შეძლებისდაგვარად. მანამდე კი კომუნიკაციის გასამარტივებლად გამოვიყენებ და დავიხმარებ სურათებს, ფესტიკულაციას“. (რესპოდენტის კომენტარი).

ერთ-ერთი პედაგოგი ამ თემასთან დაკავშირებით იხსენებს შემთხვევას, როცა ჯერ თვითონ ისწავლა უცხო სიტყვები ურთიერთობის გასაადვილებლად „ერთი გოგონა ჯგუფში გყვავდა რომელიც ეკუთნოდა ეთნიკურ უმცირესობათა ჯგუფს მე პირადად ვისწავლე სიტყვები რაც გამიადვილებდა ბავშვთან კომუნიკაციას, ვიყენებდი სურათებს“. (რესპოდენტის კომენტარი).

რაც შეეხება სხვადასხვა გზის გამოყენებას (ფესტების ენა, ბრაილის შრიფტი და ა.შ.) კომუნიკაციის გასაადვილებლად, ერთ-ერთი პედაგოგი აღნიშნავს, რომ ბაღში არც ადამიანური, არც სასწავლო რესურსი არ არის, რომ ბავშვებს განვითარების საშუალება მისცენ „რაც შეეხება, ფესტების ენა, ბრაილის შრიფტი და ა.შ., რაც საჭიროა საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის, არც ადამიანური და არც სასწავლო რესურსია ბაღში. ასე რომ, ასეთ ბავშვს ვერც ბაღი და ვერც აღმზრდელი (პირადად მე), საჭირო ცოდნის უქონლობის გამო, განვითარების საშუალებას ვერ ვაძლევთ“. (რესპოდენტის კომენტარი).

გამოკითხვის ბოლო კითხვა შეეხებოდა ცვლილებებს, თუ რისი შეცვლა და გაუმჯობესება სურთ პედაგოგებს საბავშვო ბაღში. უმეტესობა აღნიშნავს, რომ ბაღში ჰქონდეთ უფრო მეტი

რესურსი, ხმოვანი წიგნები, ლამაზი ილუსტრაციები: „სამომავლოდ ვისურვებდი ბალში იყოს უფრო მეტი რესურსი... მაგ: ხმოვანი წიგნები, ლამაზი ილუსტრაციებით და ა.შ.“.

ზოგიერთი პედაგოგის სურვილია, საბავშვო ბალში ჰყავდეთ დამხმარე სპეცილისტი ან მულტიდისციპლინური გუნდი და თვითონაც გაიარონ გადამზადება „საჭიროა ბალში მუშაობდეს მულტიდისციპლინური გუნდი, რომლის მუშაობა ხელს შეუწყობს ერთი მხრივ ბავშვის განვითარებას, მეორე მხრივ, როგორც ბავშვს, ისე მის მშობლებს ვაგრძნობინოთ, რომ ყველა ადამიანი ინდივიდუალური პიროვნებაა, ყოველი მათგანის ცხოვრება ღირებულია და საზოგადოების სრულფასოვანი წევრია... ვისურვებდი, მოხდეს ჩვენი გადამზადება და დაგვეხმაროს სპეციალისტი... მეტად კომპეტენტურ პირებს, მეთოდისტებს, შეუძლიათ, კიდევ სხვა, თანამედროვე კომუნიკაციის შესაძლებლობები შემოგვთავაზონ“. ერთ-ერთი პედაგოგი აღნიშნავს პანდუსის და შესაბამისი საპირფარეოს არსებობის საჭიროებას „ვისურვებდი ყოფილიყო პანდუსი და შესაბამისი საპირფარეო“. (რესპოდენტის კომენტარი).

პასუხები მოწმობს, რომ პედაგოგების უმეტესობა კომუნიკაციის განვითარებისათვის იყენებს მრავალფეროვან აქტივობებს: წიგნებს, ილუსტრაციებს, ფოტოებსა თუ სიმბოლოებს. თუმცა, ბევრი რესურსი არ აქვთ და მათი სურვილია მრავალფეროვანი რესურსების არსებობა, რათა უკეთესი საკომუნიკაციო გარემო შექმნან ბავშვებისათვის ჯგუფებში.

სწავლის და სწავლებისა ინკლუზიური გარემო

ბაგა-ბალის აღმზრდელ პედაგოგებთან ჩატარებული კვლევის შედეგად გამოიკვეთა სწავლის და სწავლების ინკლუზიური გარემოს მიმართ რესპოდენტების პრაქტიკა და მათი ხედვა კონკრეტულ საკითხებთან მიმართებით. რეფლექსიის ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ შეკითხვაზე - როგორ იყენებენ მრავალფეროვნებას და ბავშვების ინდივიდუალურ ძლიერ მხარეებს, რესურსებს სასწავლო საქმიანობაში, რესპოდენტთა უმრავლესობამ ამ შეკითხვაზე უკუკავშირისაგან თავი შეიკავა და არ უპასუხა, ხოლო ძალიან მცირე ნაწილმა, მხოლოდ რესურ-

სის ხელმისაწვდომობაზე გაამახვილა ყურადღება და ზოგადად ისაუბრა, რომ ბავშვის ძლიერ მხარეს და ინტერესს ითვალისწინებს აქტივობაში ჩართვისათვის, მაგრამ პრაქტიკული, კონკრეტული მაგალითები არ დაასახელა.

„ვცდილობთ, ბავშვებისთვის ხელმისაწვდომი გავხადოთ რესურსები. მათ სრული დამოუკიდებლობა აქვთ რესურსებთან. ბავშვი ყოველთვის ცდილობს გააკეთოს ის, რაც კარგად გამოისდის და უფრო აუმჯობესებს ყოველი მომდევნო საქმიანობისას.“

„დაკვირვების შედაგად აღმოჩენილ ბავშვის ინდივიდუალურ ძლიერ მხარესა და ინტერესის სფეროს ვიყენებ აქტივობის დაგეგმვისას, რათა გავზარდო მისი ჩართულობა ჯგუფში.“

ასევე, ვეცადეთ დაგვედგინა რეფლექსიის კვლევის შედეგად, თუ როგორ ამჩნევენ და აკვირდებიან ბავშვების ჩართულობას, სწავლასა და მხარდაჭერას კვლევის მონაწილეები, მათთა უმრავლესობამ აღნიშნა, რომ აკვირდება სისტემატურად, თუმცა არ აღნიშნავთ ჩანაწერებს აკეთებენ, კითხვარს/საკონტროლო ფურცელს ავსებენ, თუ რა საშუალებებს იყენებენ. მათი პასუხები ზოგადი და არათანამიმდევრულია. რესპოდენტთა მხოლოდ მცირე ნაწილმა აღნიშნა, რომ ჩანაწერებს აკეთებს და ასევე ქმნის ბავშვებისთვის პორტფოლიოებს.

„ბავშვების სწავლასა და ჩართულობაზე დაკვირვებას ვანარმოებ სისტემატურად, თანმიმდევრულად და ყოველდღიურ რუტინული აქტივობების დროს. ამ დროს ჩნდება ბავშვის, როგორც ძლიერი მხარე, ინტერესის სფერო და უნარები. ვაკვირდები არა მხოლოდ კონკრეტულ ბავშვს, არამედ ბავშვის კონკრეტულ უნარსაც, მაგალითად, ესა თუ ის ბავშვი როგორ არის ჩართული აქტივობაში, მეორეს ვაკვირდები, როგორ შეუძლია პრობლემის გადაჭრა და ა.შ. ფოკუსირებას ვახდენ ბავშვის ახლად შეძენილ უნარებზე და უკვე ნასწავლზე. რას როგორ სწავლობენ, როგორ ვითარდებიან და რა მისცა გამოცდილებამ“.

„ბავშვზე ყოველდღიური დაკვირვებით ვახდენ, მის ჩართულობას თანატოლებთან. ჩემთვის, მქონდა ჩანაწერები, რა მიმართულებით სჭირდებოდა ბავშვს განვითარება და მხარდაჭერა. ვცდილობდი, მის სუსტ მხარეებზე მეშუქებო.“ (რესპოდენ-

ტის კომენტარი).

„ბავშვზე ყოველდღიური დაკვირვებით, მისი ინდივიდუალური პორტფოლიოს შედგენით და ბავშვის შეფასების ფორმით“.
(რესპოდენტის კომენტარი).

რაც შეეხება შეკითხვას, აქვთ თუ არა საბავშვო ბაღის პერსონალს ინკლუზიურ განათლებაში უწყვეტი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა, რესპოდენტთა უმცირესობამ უპასუხა, რომ მათი ბაგა-ბაღის პერსონალს აქვთ ამის შესაძლებლობა და ამაზე ზრუნავს არასამთავრობო ორგანიზაციები („WORLD VISION“). თუმცა უმრავლესობამ აღნიშნა, რომ ასეთი შესაძლებლობა არ აქვს და თუ აქვთ, ძირითადად მწირ თეორიულ ცოდნას იღებენ, მათ ისურვეს ამ მხრივ განვითარების შესაძლებლობა, რაც მეტყველებს, რომ ინკლუზიურ განათლებაში აღმზრდელ-პედაგოგები სათანადო ცოდნას ვერ ფლობენ.

„ინკლუზიურ განათლებაში უწყვეტი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა პერსონალს არ გვაქვს. თუმცა ვფლობთ მცირე ინფორმაციას“

„არ გვაქვს ამის შესაძლებლობები“ (რესპოდენტის პასუხი).

„პერსონალის ინკლუზიური განათლება შემოიფარგლება მხოლოდ მწირი თეორიული ცოდნით (უპირველესად საკუთარ თავს მოვიაზრებ). მსურს უფრო მეტი ყურადღება დაეთმოს ამ საკითხს“ (რესპოდენტის პასუხი).

„ნებისმიერი აღმზრდელ-პედაგოგი, მოხარული ვიქნებით, თუ მოგვეცემა, პროფესიული გაზრდის და განვითარების შესაძლებლობა“ (რესპოდენტის პასუხი).

რესპოდენტების პასუხებიდან გამოიკვეთა, რომ შეკითხვაზე, რისი შეცვლა გსურთ, ან რას გააუმჯობესებდით ამ მიმართულებით, კვლევის მონაწილეების ნახევარმა საერთოდ პასუხი არ გასცა შეკითხვას, რაც ნიშნავს, რომ ვერ ხედავს ის თავის როლს და მონაწილეობას საკუთარი პრაქტიკის განვითარებაში ამ თვალსაზრისით, ან ყველაფერს საუკეთესოდ წარმართავს. თუმცა, ამ უკანასკნელ მოსაზრებას ალბათ ვერ მივიღებთ, რადგან უმრავლესობის კვლევის შედეგები ინკლუზიური განათლების მიმართულებით მათი არაკომპეტენტურობის ნათელი მაგალითია. ნაწილი რესპოდენტების კი ძირითადად ინკლუზიური

განათლების მიმართულებით ცოდნის ამაღლებას აღნიშნავს და ბალში სპეციალისტების ყოლა მიაჩნია მნიშვნელოვნად. ასევე, საჭიროდ მიიჩნის და ისურვეს ბალში რესურს ოთახისა და საგანმანათლებლო რესურსის ქონა.

„გვექონდეს საშუალება იმის, რომ გადავემზადოთ ამ მიმართულებით და საჭიროების შემთხვევაში მივიღოთ მულტიდისციპლინური გუნდის დახმარება.“ (რესპოდენტის პასუხი)

„ვისურვებდი, რომ უფრო მეტი ვიცოდეთ ინკლუზიური სწავლების შესახებ“. (რესპოდენტის პასუხი)

„სასურველი იქნება რაც მეტი თანამშრომელი მეთოდისტი, სპეც პედაგოგი, ფსიქოლოგი იქნებ ჩართული ჩვენთან ერთად მუშაობაში“. (რესპოდენტის პასუხი)

„სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვის სპეციალური ოთახი და მათთვის შესაბამისი სათამაშოები, რათა ტანტრუმის დროს მოვახდინოთ აღსაზრდელის დამშვიდება და გართობა“. (რესპოდენტის პასუხი)

კვლევის მონაწილეთა პასუხები მოწმობს, რომ სწავლის და სწავლების ინკლუზიური გარემოს შესახებ აღმზრდელ-პედაგოგებს გაცნობიერებული აქვთ ცოდნის ამაღლების სურვილი და საჭიროება, თუმცა, უჭირთ რეფლექსია ამ საკითხებზე და ანალიზი საკუთარ პრაქტიკაზე დაყრდნობით, რის მიზეზადაც შეიძლება ისევ და ისევ, ამ მიმართებით მათი დაბალი კომპეტენცია ჩაითვალოს.

ოჯახთან მეგობრული გარემო

კვლევის მონაწილეთა უკუკავშირმა ოჯახისთვის მეგობრული გარემოს შესახებ, მოგვცა შესაძლებლობა, ამ თემის ირგვლივ გაგვეკეთებინა გარკვეული დასკვნები. რეფლექსიის ანალიზის შედეგად აღმოჩნდა, რომ შეკითხვაზე - „გრძნობენ თუ არა მშობლები რომ მათი მისვლა უხარიათ და იღებენ მონაწილეობას თუ არა გარემოს მონყოლაში?“ რესპოდენტთა უმრავლესობამ აღნიშნა, რომ მშობლები აქტიურად არიან ჩართულნი საბავშვო ბაღის გარემოს მონყოლაში.

„ჩემს გარშემო, მშობლები, ნამდვილად გრძნობენ სითბოსა

და ყურადღებას, ჩემს მიერ. მათთვის მითხოვია, მონანილეობა მიეღოთ, ბალში დაგეგმილ სხვადასხვა აქტივობებში, გარემოს მონყობა-გალამაზებაში და ისინიც სიხარულით და სიამოვნებით იღებდნენ მონანილეობას.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„მშობლის და ბავა-ბალის მეგობრული ურთიერთობა მნიშვნელოვანია ბავშვის განვითარებისთვის.მშობლებს ყოველთვის ვთხოვთ ჩართულები იყვნენ სხვადასხვა აქტივობებში. ისინი იღებენ მონანილეობას ეზოს გამწვანებასა და კეთილმონყობაში. როდესაც რაიმე აქტივობაა დაგეგმილი,მაგალითად მხიარული სტარტები, ექსკურსია, რაიმე პროექტის პრეზენტაცია, ყოველთვის ვაცნობთ და ვითვალისწინებთ მათ აზრებს. (რესპოდენტის კომენტარი)

„დანესებულების თანამშრომლებს მშობლებთან გვაქვს პოზიტიური და თბილი დამოკიდებულება. ტარდება რეგულარული, ინდივიდუალური შეხვედრები მშობლებთან, რათა ინფორმირებულნი იყვნენ დანესებულებაში მიმდინარე საგანმანათლებლო პროცესის შესახებ. ინფორმაციას ვანვდი თუ რა აქტივობები ტარდება ჯგუფში და რა უნარების განვითარებას უწყობს ხელს ეს აქტივობები.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

შეკითხვაზე - ბავშვის სწავლის, განვითარების და მხარდაჭერის საჭიროებების შესახებ როგორ ხდება მშობლების ჩართულობა გადანყვეტილების მიღებაში?

რესპოდენტთა უმრავლესობა აღნიშნავს, რომ მშობლები აქტიურად არიან ჩართულები ბავშვის სწავლისა და განვითარების მარდამჭერ ღონისძიებებში (რესპოდენტის კომენტარი).

„მშობლებთან კომუნიკაცია ხდება, როგორც პირდაპირ საერთო კრებების დროს, ასევე ინდივიდუალურად. კომუნიკაცია ხდება ასევე სოციალური ქსელებით და ბალის ვებგვერდის საშუალებით, საიდანაც ეცნობიან პროგრამის ფარგლებში განხორციელებულ მეთოდოლოგიას და დაგეგმილ აქტივობებს“ (რესპოდენტის კომენტარი).

„ჩვენ ერთად, აღმზრდელი და მშობელი მუდმივ კონტაქტში ვართ და ორივე ერთად ვჯერდებით, ბავშვის სასარგებლოდ, ამა თუ იმ გადანყვეტილების შესახებ.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

შეკითხვაზე მშობლების ჩართულობაზე, შვილების აქტიურობასა და სწავლის დაგეგმვაში, განხორციელებასა და მონიტორინგში, რესპოდენტები პასუხობენ, რომ მშობლები ჩართულები არიან აღნიშნულ ღონისძიებებში, თუმცა, არა აქვთ მოყვანილი არც ერთი კონკრეტული მაგალითი, რაც პრაქტიკულად ბაღებს ეჭვს, ხორციელდება თუ არა ასეთი ღონისძიებები. რესპოდენტთა უმრავლესობამ პრაქტიკულად გვერდი აუარა ამ კითხვაზე პასუხს.

„მშობელმა იცი, რა მხრივ უჭირს მის შვილს განვითარება. და ჩვენ, ორივე ერთად და ასევე ცალ-ცალკე, ვცდილობთ, აღმოვფხვრათ სისუსტეები, მე-ბაღში და მშობელმა-სახლში. ჩვენი ერთობლივი, ყოველდღიური ცირკულაციით ხდება ამ ბავშვზე დაკვირვება და განვითარების ხელშეწყობა.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„მშობლებს საშუალება აქვთ ჩაერთონ ბავშვის ყოველდღიურ მონიტორინგში.ხდება ყოველ დღიური შეხვედრები.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

სამომავლო სურვილებსა და ცვლილებებთან დაკავშირებით დასმულ შეკითხვაზე რესპოდენტთა უმრავლესობა ცალსახად აფიქსირებს, რომ ის ურევებდნენ მშობლები უფრო აქტიურად თანამშრომლობდნენ საბავშვო ბაღთან.

„უკეთესი იქნება უფრო მეტი ნდობა, ურთიერთთანამშრომლობა, უწყვეტი ჯაჭვი იყოს მშობელსა და ბაღის პერსონალს შორის,საერთო საქმის, ბავშვის განვითარების, უზრუნველსაყოფად.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„ვისურვებდი, ჩემთან და მშობელთან ერთად, ჩართულნი იყვნენ - სპეც. პედაგოგი, ფსიქოლოგი, მეთოდისტი, ქცევისა და მეტყველების თერაპევტი.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

„ვისურვებდი, რომ ყველა მშობელი აქტიურად იყოს ჩართული ბაღის ცხოვრებაში და სასურველია ჩაუტარდეთ ტრენინგები ინკლუზიური განათლების კუთხით.“ (რესპოდენტის კომენტარი)

რესპოდენტთა პასუხები კითხვარის ამ ნაწილში ცხადყოფს, რომ ამ მხრივ მაინც არსებობს პრობლემები და საბავშვო ბა-

ლებში ჯერ კიდევ სერიოზული ღონისძიებებია გასატარებელი, იმის მიუხედავად, რომ პედაგოგები აფიქსირებენ ხშირ კომუნიკაციას მშობლებთან.

კვლევის შეზღუდვა

წერილობითი ფორმის რეფლექსია არის პირველ პირში დანერგილი, კრიტიკულ-ანალიტიკური, სპონტანური, გულწრფელი, სუბიექტური, ვარაუდების გამოსაკვლევად შექმნილი პროდუქტი. სამწუხაროდ, რესპოდენტების წერილობით რეფლექსიას არ ჰქონდა ეს მახასიათებლები და გამოირჩეოდა მწირი პასუხებით.

აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის თეორიული ჩარჩო

აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატიული ინტერვიუების შესწავლისას გამოიკვეთა სსმ ბავშვთან მუშაობის პროცესის საფეხურები აღმზრდელ-პედაგოგის რეტროსპექტულ (წარსულისკენ მიმართული) ხედვაში (დიაგრამა 5). გიბსის (1988) რეფლექსიის მოდელის მისადაგებით მივიღეთ შემდეგი საფეხურები:

რა მოხდა? - აღმზრდელ-პედაგოგი იხსენებს სსმ ბავშვთან მუშაობის გამოცდილებას, ამ შემთხვევაში ჩართულ მონაწილე პირებს, მათ შორის თავად სსმ ბავშვს, მშობელს, კოლეგებს და ა.შ. იგი ასევე აღწერს იმ ფიზიკურ და სასწავლო გარემოს, რესურსებს და აქტივობებს, რაც ამ შემთხვევისთვის იყო დამახასიათებელი.

რას გრძნობდი? - აღმზრდელ-პედაგოგები საუბრობენ საკუთარი და სსმ ბავშვის ემოციებზე; შემთხვევაში ჩართულ სხვა მონაწილეთა ემოციებზე.

შეფასება - აღმზრდელ-პედაგოგი კრიტიკულად აფასებს თავის მუშაობას სსმ ბავშვთან: რა გამოუვიდა კარგად და რა ვერ გამოვიდა.

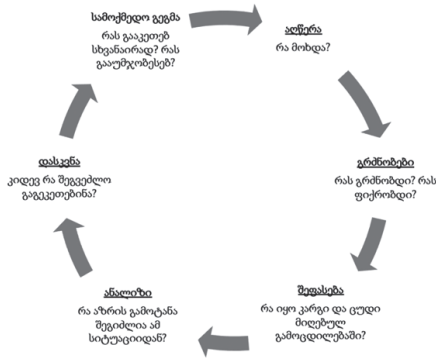
ანალიზი&დასკვნა - აღმზრდელ-პედაგოგი ეძებს წარმატების და მარცხის მიზეზებს.

გიბსის რეფლექსიის მოდელისგან განსხვავებით, ჩვენ მიერ შემოთავაზებულ აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის მოდელში გავაერთიანეთ ორი საფეხური - „ანალიზი“ და „დასკვნა“,

რადგან ორივე ეტაპზე რეფლექსია ინფორმაციული სიმწირით გამოირჩევა.

გიბსის რეფლექსიის მოდელში საბოლოო ეტაპი სამომავლო ქმედებების დაგეგმვას ეხება. ჩვენი კვლევის ერთ-ერთ მიგნებად შეიძლება ჩაითვალოს ის, რომ აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის მეექვსე საფეხური არ გამოიკვეთა. აღზრდელ-პედაგოგები საკუთარ პასუხისგებლობაზე და ქმედებებზე არ საუბრობენ მომავლის ქრილში.

ღიაგრამა 5. გიბსის მოდელის და აღმზრდელ-პედაგოგის რეფლექსიის მოდელის შედარება



რა მოხდა?

- აღწერე ყველა ფაქტორი (სსმ ბავშვი და მისი საჭიროებები და გამოწვევები, სხვა ბავშვების ქცევა, სსმ ბავშვის მშობელთან ურთიერთობა, რესურსების გამოყენება, კოლეგების დახმარება, საბავშვო ბაღის ფიზიკური და სასწავლო გარემო)

გრძნობები

- რას გრძნობდი? როგორ გრძნობდნენ თავს ამბის სხვა მონაწილეები?

შეფასება

- რა გამოგივიდა კარგად? რას ვერ გართვი თავი?

ანალიზი & დასკვნა

- რისი გაკეთება შეგებლო? რა დასკვნის გაკეთება შეგიძლია?

სამომავლო გეგმა/მოქმედება

- არ გააჩნია

აღმზრდელ-პედაგოგთა ნარატიული რეფლექსიის თემატური ანალიზის გარდა, გამოიკვეთა სსმ ბავშვთან მუშაობის საკვანძო ეტაპები (იხ. დიაგრამა ნ). პირველი ეტაპზე აღმზრდელ-პედაგოგი იწყებს სსმ ბავშვზე დაკვირვებას. ხშირად მას აქვს პასიური დაკვირვების ფორმა, როცა აღმზრდელ-პედაგოგი საშუალებას აძლევს ბავშვებს, თავისუფლად ითამაშონ და გამოავლინონ ინტერესი და საჭიროებები სხვადასხვა მიმართულებით. მეორე ეტაპზე აღმზრდელ-პედაგოგი იწყებს ინფორმაციის ძიებას; ეს შეიძლება იყოს სსმ ბავშვის მშობელთან/ოჯახის წევრებთან საუბარი, კოლეგებთან კითხვების დასმა, წიგნებში/ინტერნეტში საჭირო ინფორმაციის ძიება. ამ ეტაპზე აღმზრდელ-პედაგოგი საკმაოდ ბევრ ვარაუდს გამოთქვამს და მოძიებული ინფორმაციის სიზუსტეზეა დამოკიდებული შემდგომი ეტაპების ეფექტური წარმართვა და სათანადო შედეგების მოლოდინი. შემდგომი ეტაპი მოქმედებების განსაზღვრაა. მას შემდეგ, რაც აღმზრდელ-პედაგოგი დააზუსტებს სსმ ბავშვის დიაგნოზს ან საჭიროებებს/გამოწვევებს, იგი იწყებს მოქმედებების განსაზღვრას, რა ტიპის აქტივობები უნდა გამოიყენოს სსმ ბავშვთან მუშაობისას და აგროვებს აქტივობისთვის საჭირო ინფორმაციას და რესურსს. „მოქმედების/მცდელობის“ ეტაპზე აღმზრდელ-პედაგოგი ახორციელებს აქტივობას. ზოგიერთ შემთხვევებში ჩანს, რომ ამ აქტივობებს მცდელობის სახე აქვთ და გარკვეული გამეორების შემდეგ განიხილება როგორც მოქმედება. აქტივობის მცდელობისგან განხორციელების შემდეგ აღმზრდელ-პედაგოგი კვლავ აკვირდება სსმ ბავშვის ქცევას და ეძებს შედეგებს. ხშირ შემთხვევაში ეს პროცესი მიმდინარეობს თანაშემწესთან ერთად და ამ ეტაპზეც აღმზრდელ-პედაგოგი აქტიურად გამოთქვამს ვარაუდს, რა იგრძნო სსმ ბავშვმა? რა იყო მისი ქცევის მიზეზი? სხვა ბავშვებთან მიმართებით როგორ მოიქცა? და ა.შ. რეფლექსიის პროცესში გამოჩნდა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სსმ ბავშვმა აქტივობაში არ მიიღო მონაწი-

ლეობა, ან არ აჩვენა სასურველი შედეგი, აღმზრდელ-პედაგოგი აგრძელებს მოქმედების განხორციელებას და ინარჩუნებს განსაზღვრულ მიდგომას. რეტროსპექტული (წარსულისკენ მიმართული) ხედვის ბოლო საფეხურია აღმზრდელ-პედაგოგის მიერ საბოლოო შედეგის გააზრება და შეფასება, როცა სსმ ბავშვი ასრულებს საბავშვო ბაღს.

როგორც ჩვენ მიერ შემუშავებული რეფლექსიის თეორიული ჩარჩო ცხადყოფს, ყველა ეტაპი მჭიდრო კავშირშია წინა საფეხურთან და თითოეული საფეხური მოითხოვს აღმზრდელ-პედაგოგის მაღალი პედაგოგიური უნარების და კომპეტენციების ფლობას. თუ რომელიმე ეტაპზე მოხდება არასწორი ვარაუდების და დასკვნების შემუშავება, ეს გავლენას ახდენს პროცესების ჯაჭვში შემდგომ ეტაპებზე. შედეგად, აღმზრდელ-პედაგოგი განიცდის იმედგაცრუებას, ხშირ შემთხვევაში გარე დახმარების ძიებაშია და ცდილობს პასუხისგებლობა გადაიტანოს საბავშვო ბაღში სპეციალისტების ნაკლებობაზე. სსმ ბავშვებთან მუშაობის გამოცდილებას კიდევ უფრო ამძიმებს ის ვითარება, თუ მშობელი არ აღიარებს ბავშვის საჭიროებებს/გამონევენებს და აღმზრდელ-პედაგოგს მარტო უნევს ამ ეტაპის გავლა. ამ შემთხვევაში მიდგომების მარცხზე პასუხისგებლობა აღმზრდელ-პედაგოგს გადააქვს მშობელზე. ზოგიერთ შემთხვევაში აღმზრდელ-პედაგოგი ცდილობს, გაამართლოს მიდგომების მარცხი პრინციპით: სხვა ბავშვების ინტერესი სსმ ბავშვის ინტერესის პირისპირ.

დიაგრამა 6.

პასიური დაკვირვება → ინფორმაციის ძიება → მოქმედებების განსაზღვრა და მომზადება → მოქმედება/მცდელობა → დაკვირვება/შედეგების ძიება → მოქმედების შენარჩუნება → საბოლოო შედეგი

უნდა აღინიშნოს, რომ ჩვენ მიერ ჩატარებული რეფლექსიის ნარატიული კვლევა აღმზრდელ-პედაგოგს აძლევდა გადაწყვეტილებებისა და ქცევების სისწორეში ჩაღრმავების საშუალებ-

ას; რეფლექსიის კითხვარი კი ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების ასპექტებზე მოითხოვდა მათ დაფიქრებას. თუ ერთი რეფლექსიის ინსტრუმენტის საშუალებით მათი შინაგანი 'მე' წარმოჩინდებოდა, მეორე ინსტრუმენტი მათ მიერ დანახულ „გარე სამყაროს“ აფასებდა. ხარისხიან ადრეულ ინკლუზიურ განათლების საკითხებზე რეფლექსია მზა გამოკითხვის ფორმების საშუალებით აღმზრდელ-პედაგოგს საშუალებას აძლევს ფოკუსი გადაიტანოს გარე სამყაროზე.

ამრიგად, ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარება მეტად რთული და მრავალმხრივი პროცესია. აღმზრდელ-პედაგოგის როლი, უდავოდ, გადამწყვეტია, როგორც აღსაზრდელისათვის ყოველმხრივ ხელშემწყობი ფიზიკური და სასწავლო გარემოს შექმნაში, ასევე კოლეგებისა და მშობლებისთვის. აღმზრდელ-პედაგოგი, პირველ რიგში, უნდა ზრუნავდეს თვითგანვითარებაზე და უსმინოს საკუთარ თავს, რაც შესაძლებელია რეფლექსიის სხვადასხვა ინსტრუმენტის საშუალებით. მნიშვნელოვანი გაგრძელდეს მსგავსი, რეფლექსიაზე ორიენტირებული კვლევები.

რეკომენდაციები აღმზრდელ-პედაგოგებისთვის:

- ➔ მნიშვნელოვანია, განვითარდეს აღმზრდელ-პედაგოგთა რეფლექსიის უნარი ჩვენ მიერ შემუშავებულ სსმ ბავშვთან მუშაობის მოდელის თითოეულ საკვანძო ეტაპზე;
- ➔ რეფლექსიის დროს აღმზრდელ-პედაგოგმა უნდა გამოთქვას საკუთარი შეხედულებები, ვარაუდები და მოსაზრებები კოლეგებთან (თანაშემწე, სპეც.პედაგოგი, ფსიქოლოგი, მეთოდისტი, ადმინისტრაციის წარმომადგენელი), რომლებიც გაუნევენ მხარდაჭერას და მისცემენ სწორ მიმართულებას;
- ➔ რეფლექსიის დროს აღმზრდელ-პედაგოგმა სხვადასხვა ეტაპზე უნდა მოახდინოს საკუთარი ემოციური მდოგმარეობის იდენტიფიცირება, განსაზღვროს, რომელ ეტაპზე საჭიროებს იგი კოლეგების ან გარე სპეციალისტების მხრიდან მხარდაჭერას და შემდგომ მიმართოს მათ;

- ➔ სასურველია, აღმზრდელ-პედაგოგმა გააკეთოს თავისუფალი ჩანაწერები, რითაც მას საშუალება მიეცემა, ჩაუღრმავდეს პედაგოგიურ საკითხებს, სადაც გამოჩნდება მისი შინაგანი ხედვა;
- ➔ განსაკუთრებულად საყურადღებოა სსმ ბავშვთან მუშაობის დადებითი პრაქტიკის გაზიარება აღმზრდელ-პედაგოგთა შორის;
- ➔ სასურველია, შეიქმნას მსჯელობის და აზრთა გაზიარების სივრცე (ფორუმი, პორტალი ან რაიმე პლატფორმა) აღმზრდელ-პედაგოგებისთვის, სადაც თავად აღმზრდელ-პედაგოგები იქნებიან კომუნიკაციის ინიციატორები.
- ➔ წახალისდეს აღმზრდელ-პედაგოგთა მიერ სსმ ბავშვებისთვის სასწავლო რესურსების მომზადება, შეგროვება და გაზიარება საერთო პლატფორმაზე.

ბიბლიოგრაფია:

1. ფირჩხაძე, მ. (2013). რეფლექსია და სასწავლო პროცესი. თბილისი <http://mastsavlebeli.ge/?p=2223>
2. Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple
3. Rolfé, G., Freshwater, D., & Jasper, M. (2001). *Critical Reflection for Nursing and the Helping Professions: A user's guide*. London: Palgrave Macmillan
4. Kolb, D. (1984) *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall
5. Gibbs, G. (1998). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning*. London: Further Educational Unit
6. Bolton G. *Reflective Practice: Writing and Professional Development* (4th edn). London: SAGE Publications; 2014
7. Dewey J. *How we Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*. Boston, MA: Heath and Co; 1933
8. Gibbs G. *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford, Further Education Unit Oxford Polytechnic: Oxford; 1988
9. Heyer R. Learning through reflection: The critical role of reflection in work-based learning. *Journal of work-Applied Management*. 2015; 7(1): 15-27. <https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-003>
10. Johns C. Model of structured reflection. 2000. In: *Becoming a Reflective Practitioner* (3rd edn). Chichester: Wiley- Blackwell; 2009
11. Reid B. Reflective practice. 1994. (2000) The role of the mentor to aid reflective practice. <http://www.devon.gov.uk/reflectivepractice.pdf> (accessed 8 September 2017)
12. Wain, A. (2017). Learning through reflection. *British Journal of Midwifery*, October, Vol 25, No 10 DOI: 10.12968/bjom.2017.25.10.662
13. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017. *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool*. (E. Björck-Åkesson, M. Kyriazopoulou, C. Giné and P. Bartolo, eds.). Odense, Denmark

დანართი 1

რამდენობრივი კვლევის დანართები

საბავშვო ბაღების მენეჯერთა კითხვარი

პატივცემულო რესპოდენტებო!

მოგესხენებათ, რომ იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებთა ფაკულტეტი ჩართულია კვლევაში, რომელიც მიზნად ისახავს ადრეული ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების კვლევას. კვლევა მეტად მნიშვნელოვანია ამ სფეროს განვითარების თვალსაზრისით და მნიშვნელოვანია ჩვენთვის, ამ საკითხით დაინტერესებული მკვლევრებისათვის!

თქვენ, როგორც ამ სფეროს გამოცდილ პროფესიონალებს, გთხოვთ შემოგვიერთდეთ კვლევაში და გვიპასუხოთ კითხვებზე, რომელიც მოვამზადეთ!

წინასწარ გაცნობებთ, რომ კვლევა ანონიმურია და ტარდება კონფიდენციალურობის სრული დაცვით.

წინასწარ გიხდით მადლობას თანამშრომლობისათვის!

1. ბაგა-ბაღში ჩემი მუშაობის გამოცდილებაა (გთხოვთ შემოხაზოთ თქვენი პროფესიული გამოცდილების შესაბამისი წლების ინტერვალი):

- ა) 1-5 წელი
- ბ) 6-10 წელი
- გ) 11-15 წელი
- დ) 20 დან ზევით

2. ხელს უწყობს თუ არა საბავშვო ბაღი მშობლების ჩართულობას? (1- „სრულიად ვეთანხმები,“ 2 - „ვეთანხმები,“ 3- „მიჭირს პასუხის გაცემა,“ 4 -„არ ვეთანხმები“ და 5 - „სრულიად არ ვეთანხმები.“ გთხოვთ, შემოხაზოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ციფრი)?

3. რამდენად აძლევთ ბავშვსა და მშობელს საშუალებას, საბავშვო ბაღის გარემო, ოთახები, დღის განრიგი, ბაღში დამკვიდრებული წესები წინასწარ შეისწავლოს? გთხოვთ, მოკლედ აღწეროთ:
4. ეხმარებიან თუ არა ბაღში მოსულ აღსაზრდელს გარემოსთან შეგუებაში? (1- „სრულიად ვეთანხმები,“ 2- „ვეთანხმები,“ 3- „მიჭირს პასუხის გაცემა,“ 4- „არ ვეთანხმები“ და 5- „სრულიად არ ვეთანხმები“). გთხოვთ, შემოხაზოთ თქვენთვის მისაღები ციფრი.
5. იგრძნობა თუ არა თანამშრომლებში ინკლუზიის მიმართ დადებითი განწყობა? (1- „სრულიად ვეთანხმები,“ 2- „ვეთანხმები,“ 3- „მიჭირს პასუხის გაცემა,“ 4- „არ ვეთანხმები“ და 5- „სრულიად არ ვეთანხმები.“ გთხოვთ, შემოხაზოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ციფრი)?
6. როგორ უწყობს ხელს საბავშვო ბაღი ბავშვებს თავდაჯერებულობის განვითარებაში? (გთხოვთ, დააფიქსიროთ თქვენი მოსაზრება).
7. ეძლევათ თუ არა აღმზრდელებსა და აღმზრდელ-პედაგოგებს განვითარებისა და წინსვლის საშუალება? (1- „სრულიად ვეთანხმები,“ 2- „ვეთანხმები,“ 3- „მიჭირს პასუხის გაცემა,“ 4- „არ ვეთანხმები“ და 5- „სრულიად არ ვეთანხმები.“ გთხოვთ, შემოხაზოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ციფრი) ?
8. რამდენად ქმნიან უფროსები ბაღში მშვიდ ატმოსფეროს, რომელიც ერთმანეთის პატივისცემას ეფუძნება? (1- „სრულიად ვეთანხმები,“ 2- „ვეთანხმები,“ 3- „მიჭირს პასუხის გაცემა,“ 4- „არ ვეთანხმები“ და 5- „სრულიად არ ვეთანხმები.“ გთხოვთ, შემოხაზოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ციფრი) ?
9. არსებობს თუ არა რაიმე მინიშნებები (პლაკატები, სიმბოლოები, ფოტოები და ა.შ.) იმის თაობაზე, რომ აქ ყველას გულ-ლიად ხვდებიან?

- ა) არსებობს
 - ბ) არ არსებობს
 - გ) მიჭირს პასუხის გაცემა
10. თქვენი აზრით, ვინ უნდა იყოს ბავშვის ინდივიდუალური გეგმის შექმნისა და მისი განხორციელების კოორდინატორი?
- ა) პედაგოგი
 - ბ) ბაგა-ბალის მენეჯერი
 - გ) ბაღში მომუშავე სპეციალისტი
 - დ) სხვა პიროვნება (გთხოვთ, დააკონკრეტოთ)
11. არსებობს თუ არა ყველა თანამშრომლის ერთობლივი ძალისხმევით შემუშავებული ინკლუზიური განათლების სტრატეგიული დოკუმენტი? (1- „სრულიად ვეთანხმები,“ 2-„ვეთანხმები,“ 3- „მიჭირს პასუხის გაცემა,“ 4 -„არ ვეთანხმები“ და 5-„სრულიად არ ვეთანხმები.“ გთხოვთ, შემოხაზოთ თქვენთვის მისაღები პასუხის შესაბამისი ციფრი)?
12. არსებობს თუ არა თანამშრომელთა პროფესიული ზრდისა და განვითარების მუდმივმოქმედი გეგმა? დადებითი პასუხის შემთხვევაში, გთხოვთ, გამოკვეთოთ მისი ძირითადი ორიენტირები:
- ა) არსებობს
 - ბ) არ მსმენია
 - გ) მიჭირს პასუხის გაცემა
13. გთხოვთ, მოკლედ დაახასიათოთ თქვენს ბაღში მოქმედი კურიკულუმი.
14. არსებობს თუ არა თქვენი ბაგა-ბალის მუშაობის შეფასების სისტემა? გთხოვთ, მოკლედ აღწეროთ.
15. ხდება თუ არა თქვენი ბაგა-ბალის მუშაობის შეფასება ინკლუზიური განათლების განხორციელების კუთხით? რამდენად ხშირია ეს შეფასება? გთხოვთ, მოკლედ აღწეროთ.
- დიდი მადლობა კვლევაში მონაწილეობისათვის!

დანართი 2

აღმზრდელ-პედაგოგთა დამოკიდებულების კვლევა ინკლუზიური განათლების მიმართ

იაკობ გოგებაშვილის სახელობის თელავის სახელმწიფო უნივერსიტეტის განათლების მეცნიერებთა ფაკულტეტი ჩართულია პროექტში, რომელიც მიზნად ისახავს ადრეული ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების კვლევას. კვლევა მეტად მნიშვნელოვანია ამ სფეროს განვითარების თვალსაზრისით და მნიშვნელოვანია ჩვენთვის, ამ საკითხით დაინტერესებული მკვლევრებისათვის!

თქვენ, როგორც ამ სფეროს გამოცდილ პროფესიონალებს, გთხოვთ, შემოგვიერთდეთ კვლევაში და გვიპასუხოთ კითხვებზე. წინასწარ გაცნობებთ, რომ კვლევა ანონიმურია და ტარდება კონფიდენციალურობის სრული დაცვით. წინასწარ გიხდით მადლობას თანამშრომლობისათვის!

ნაწილი 1

1. აღმზრდელ-პედაგოგად თქვენი მუშაობის გამოცდილება _____
2. ასაკი _____
3. მიუთითეთ აღსაზრდელთა ჯგუფის ასაკობრივი კატეგორია _____
4. მიუთითეთ საშუალოდ ბავშვების რაოდენობა ჯგუფში _____
5. გაქვთ თუ არა ხშირი კონტაქტი განსაკუთრებული საჭიროების მქონე ბავშვებთან ბაღში, საახლობლოში, სანაცნობო წრეში? დადებითი პასუხის შემთხვევაში, დააკონკრეტეთ _____
6. მიუთითეთ თქვენი კვალიფიკაცია (განათლება) _____
7. გაქვთ თუ არა გავლილი ადრეული ინკლუზიურ განათლების კურსები? _____

ნანილი 2

1. ბალში არსებული ფიზიკური გარემოს და თქვენი კომპეტენციის გათვალისწინებით, რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ თქვენს ჯგუფში შემდეგი დარღვევების მქონე ბავშვი? მონიშნეთ თქვენი პასუხის შესაბამისი ველი 1 -დიახ დანამდვილებით, 8 -არა დანამდვილებით

სმენის დარღვევის მქონე:

მსუბუქი ფორმის

საშუალო

მძიმე

ქცევითი დარღვევის მქონე:

მსუბუქი ფორმის

საშუალო

მძიმე

ემოციური დარღვევის მქონე:

მსუბუქი ფორმის

საშუალო ფორმის

მძიმე ფორმის

ფიზიკური დარღვევის მქონე:

მსუბუქი ფორმის

საშუალო ფორმის

მძიმე ფორმის

ნიჭიერი:

ნიჭიერი

მეტად ნიჭიერი

განსაკუთრებულად ნიჭიერი

მხედველობის დარღვევის მქონე:

მსუბუქი ფორმის

საშუალო ფორმის
მძიმე ფორმის

სწავლის უნარის დარღვევის მქონე:
მსუბუქი ფორმის
საშუალო ფორმის
მძიმე ფორმის

მეტყველების დარღვევის მქონე:
მსუბუქი ფორმის
საშუალო ფორმის
მძიმე ფორმის

მრავლობითი დარღვევის მქონე:
მსუბუქი ფორმის
საშუალო ფორმის
მძიმე ფორმის

ნაწილი მესამე

1. თქვენი გამოცდილებით, შეაფასეთ შემდეგი რესურსის შესა-
ბამისობა თქვენს საჭიროებასთან საბავშვო ბაღში: ძალიან
დაბალი - ძალიან მაღალი (1-8)
 1. სპეც. ოთახის კეთილმოწყობილობა
 2. სპეც. პედაგოგი
 3. ფსიქოლოგი
 4. განმავითარებელი მასალა
 5. მშობლის/მზრუნველის დახმარება
 6. ქცევის თერაპევტი
 7. ჯგუფის ასისტენტი
 8. ზოგადად საბავშვო ბაღის მხარდაჭერა
 9. კოლეგების მხარდაჭერა
2. შეაფასეთ თქვენი წარმატება სსმ ბავშვებთან მუშაობისას.
ძალიან დაბალი - ძალიან მაღალი (1-8)

3. შეაფასეთ საბავშვო ბალის მხარდაჭერა სსმ ბავშვებთან მუშაობისას.

ძალიან დაბალი - ძალიან მაღალი (1-8)

ნაწილი მეოთხე

მონიშნეთ თქვენი პასუხების შესაბამისი ველი. ამ მტკიცებულებებს არ აქვს სწორი ან არასწორი პასუხები. საუკეთესო პასუხი თქვენი გულწრფელი პასუხია.

სრულიად ვეთანხმები- სრულიად არ ვეთანხმები (1-8)

1. ბევრი რამ, რასაც ჯგუფში აღმზრდელ-პედაგოგი აკეთებს სათანადოა, როგორც სსმ, ისე ტიპიური განვითარების ბავშვებისთვის.
2. სსმ ბავშვების საჭიროებებს საუკეთესოდ პასუხობს სპეციალური, განცალკევებული მუშაობა.
3. სსმ ბავშვების მიმართ უფრო მეტი მოთმინება მართებს აღმზრდელ-პედაგოგს, ვიდრე სხვა ბავშვების მიმართ.
4. ჩვეულებრივ ჯგუფში თამაში სსმ ბავშვისთვის გამონეგვაა შემდგომში განვითარებისთვის.
5. სსმ ბავშვების მიმართ დამატებითი ყურადღება საზიანოა სხვა ბავშვებისთვის.
6. ინკლუზია გვთავაზობს შერეული ჯგუფის ინტერაქციას, რომელიც აძლიერებს გაგებას და განსხვავებულობის მიღებას.
7. ძნელია წესრიგის შენარჩუნება, როცა ჯგუფში სსმ ბავშვია.
8. აღმზრდელ-პედაგოგს აქვს დიდი ცოდნა სსმ ბავშვებთან მუშაობის.
9. სსმ ბავშვების ქცევა ცუდი მაგალითია სხვა ბავშვებისთვის.
10. სსმ ბავშვის იზოლაციას სპეციალურ ოთახში აქვს უარყოფითი სოციალური და ემოციური შედეგი სსმ ბავშვზე.
11. სსმ ბავშვების ინკლუზია მოითხოვს მნიშვნელოვან ცვლილებებს ჩვეულებრივი ჯგუფის მუშაობის პროცესში.

- 12.უმეტესობა სსმ ბავშვი კარგად იქცევა ბაღში.
- 13.სხვა ბავშვების კონტაქტი სსმ ბავშვებთან შეიძლება იყოს საზიანო სსმ ბავშვებისთვის.
- 14.აღმზრდელ-პედაგოგებს აქვთ საკმარისი მომზადება რომ იმ-უშაონ სსმ ბავშვებთან.
- 15.სსმ ბავშვებს ეთმობა აღმზრდელ-პედაგოგის ძირითადი დრო.
- 16.სსმ ბავშვის ჩართვა ჯგუფში ხელს უწყობს მის სოციალურ დამოუკიდებლობას.
- 17.სსმ ბავშვი სავარაუდოდ გამოავლენს ქცევის პრობლემებს ჩვეულებრივ გარემოში.
- 18.სსმ ბავშვების ინკლუზია სასარგებლოა ტიპიური განვითარების მქონე ბავშვებისთვის.
- 19.სსმ ბავშვებს საჭიროა ზუსტად აუხსნა რა გააკეთონ და როგორ.
- 20.ინკლუზიას სავარაუდოდ ექნება უარყოფითი ეფექტი სსმ ბავშვების ემოციურ განვითარებაზე.
- 21.გაზრდილი თავისუფლება ჯგუფში ქმნის დაბნეულობას.
- 22.სსმ ბავშვი არის სოციალურად იზოლირებული სხვა ბავშვებისგან.
- 23.სსმ ბავშვების მშობლები არ წარმოადგენენ იმაზე დიდ პრობლემას ვიდრე სხვა ბავშვების მშობლები.
- 24.სსმ ბავშვების ინკლუზია მოითხოვს აღმზრდელ-პედაგოგის ინტენსიურ გადამზადებას.
- 25.სსმ ბავშვებს უნდა მიეცეთ საშუალება ჩაერთან ნებისმიერ აქტივობაში, სადაც შესაძლებელია.
- 26.სსმ ბავშვები იწვევენ არეულობას ჯგუფში.
- 27.სსმ ბავშვების ყოფნა ზრდის მიმღებლობას სხვა ბავშვებში.

თქვენი კომენტარი

დანართი 3

მეორე ბლოკის ინდიკატორების დანართები

ქულა	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ სმენის დარღვევის მქონე ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დარღვევის ფორმა		
		მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
1	დიახ, დანამდვილებით	62%	46%	23%
2	დიახ, მეტწილად	7%	10%	5%
3	დიახ	5%	9%	6%
4	დიახ, ნაწილობრივ	4%	4%	4%
5	არა, ნაწილობრივ	4%	9%	11%
6	არა	1%	1%	8%
7	არა, მეტწილად	1%	1%	7%
8	არა, დანამდვილებით	16%	21%	37%

ქულა	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ ქცევის დარღვევის მქონე ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დარღვევის ფორმა		
		მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
1	დიახ, დანამდვილებით	70%	48%	20%
2	დიახ, მეტწილად	10%	9%	6%
3	დიახ	2%	9%	7%
4	დიახ, ნაწილობრივ	4%	10%	9%
5	არა, ნაწილობრივ	4%	4%	7%
6	არა	-	3%	8%
7	არა, მეტწილად	-	1%	5%
8	არა, დანამდვილებით	11%	17%	38%

ქულა	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ ემოციური დარღვევის მქონე ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დარღვევის ფორმა		
		მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
1	დიახ, დანამდვილებით	65%	49%	24%
2	დიახ, მეტწილად	13%	10%	10%
3	დიახ	3%	12%	3%
4	დიახ, ნაწილობრივ	3%	6%	10%
5	არა, ნაწილობრივ	4%	6%	8%
6	არა	-	1%	5%
7	არა, მეტწილად	-	3%	7%
8	არა, დანამდვილებით	12%	13%	34%

ქულა	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ ფიზიკური დარღვევის მქონე ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დაღვევის ფორმა		
		მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
1	დიახ, დანამდვილებით	64%	50%	24%
2	დიახ, მეტწილად	6%	5%	9%
3	დიახ	6%	4%	5%
4	დიახ, ნაწილობრივ	2%	8%	4%
5	არა, ნაწილობრივ	5%	8%	6%
6	არა	1%	3%	8%
7	არა, მეტწილად	1%	3%	5%
8	არა, დანამდვილებით	15%	19%	39%

ქულა	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ ნიჭიერი ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დაღვევის ფორმა		
		მსუბუქად გამოსატული	საშუალოდ გამოსატული	ძლიერად გამოსატული
1	დიახ, დანამდვილებით	78%	74%	63%
2	დიახ, მეტწილად	8%	10%	8%
3	დიახ	3%	4%	4%
4	დიახ, ნაწილობრივ	1%	4%	4%
5	არა, ნაწილობრივ	3%	3%	5%
6	არა	1%	2%	1%
7	არა, მეტწილად	2%	1%	2%
8	არა, დანამდვილებით	5%	4%	13%

ქულა	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ მხედველობის დარღვევის მქონე ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დაღვევის ფორმა		
		მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
1	დიახ, დანამდვილებით	62%	48%	24%
2	დიახ, მეტწილად	8%	7%	10%
3	დიახ	7%	9%	4%
4	დიახ, ნაწილობრივ	2%	10%	6%
5	არა, ნაწილობრივ	3%	4%	7%
6	არა	3%	3%	4%
7	არა, მეტწილად	2%	2%	9%
8	არა, დანამდვილებით	14%	18%	36%

ქულა	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ სწავლის უნარის დარღვევის მქონე ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დაღვევის ფორმა		
		მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
1	დიახ, დანამდვილებით	64%	49%	36%
2	დიახ, მეტწილად	10%	13%	10%
3	დიახ	6%	10%	7%
4	დიახ, ნაწილობრივ	4%	11%	8%
5	არა, ნაწილობრივ	5%	4%	8%
6	არა	-	1%	3%
7	არა, მეტწილად	1%	-	2%
8	არა, დანამდვილებით	11%	13%	27%

ქულა	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ მეტყველების დარღვევის მქონე ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დაღვევის ფორმა		
		მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
1	დიახ, დანამდვილებით	72%	59%	42%
2	დიახ, მეტწილად	9%	8%	11%
3	დიახ	4%	9%	3%
4	დიახ, ნაწილობრივ	2%	10%	7%
5	არა, ნაწილობრივ	4%	3%	6%
6	არა	-	-	5%
7	არა, მეტწილად	-	2%	1%
8	არა, დანამდვილებით	11%	11%	25%

წესი	რამდენად გაქვთ სურვილი ჩართოთ მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვი ჯგუფში სამუშაოდ?	დაღვევის ფორმა		
		მსუბუქი	საშუალო	მძიმე
1	დიახ, დანამდვილებით	45%	32%	19%
2	დიახ, მეტწილად	7%	9%	5%
3	დიახ	12%	4%	7%
4	დიახ, ნაწილობრივ	7%	17%	6%
5	არა, ნაწილობრივ	7%	8%	6%
6	არა	1%	4%	3%
7	არა, მეტწილად	1%	2%	10%
8	არა, დანამდვილებით	20%	25%	44%

დანართი 4

ნარატიული კვლევის ინტერვიუს შეკითხვები

1. - მოგვიყევით თქვენი პროფესიული განვითარების გზის შესახებ.
2. - გაიხსენეთ შემთხვევა, როგორ მოახდინეთ სსმ ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროების (რა არ იცის? რა არ შეუძლია?) იდენტიფიცირება და გათვალსინინება.
3. - გაიხსენეთ, როგორ შეუწყეთ ხელი სსმ ბავშვთან კომუნიკაციის ჯგუფის სხვა ბავშვებთან.
4. - გაიხსენეთ შემთხვევა, როცა აღმოუჩინეთ ემოციური მხარდაჭერა სსმ ბავშვს.
5. - აღწერეთ სიტუაცია, როდესაც ჩართეთ სსმ ბავშვები თამაშსა და აქტივობებში.
6. - შეგიძლიათ გაიხსენოთ კონკრეტული სათამაშოების და რესურსების გამოყენების შემთხვევა სსმ ბავშვის განვითარებისთვის.
7. - აღწერეთ სსმ ბავშვის მშობელთან ურთიერთობების განვითარების კონკრეტული შემთხვევა.
8. - გაიხსენეთ შემთხვევა, როცა თქვენ და თქვენი კოლეგებმა ბაღში დაგეგმეთ და გადადგით ნაბიჯები ინკლუზიური განათლების ხარისხის გაუმჯობესებისთვის.
9. - გაიხსენეთ კონკრეტული სიტუაცია, როდესაც თქვენ იგრძენით ცოდნისა და უნარების ნაკლებობა ან დახმარების საჭიროება.

დანართი 5

ადრეული ინკლუზიური განათლების თვითრეფლექსიის ინსტრუმენტი

- წაიკითხეთ და დაფიქრდით შეკითხვებზე და დაწერეთ თქვენი მოსაზრებები ვრცლად.
- დაწერეთ სიტუაციების ან აქტივობების მაგალითები, რომლებიც ასახავს და ხაზს უსვამს თქვენს მოსაზრებებს.
- თქვენი მოსაზრებების საფუძველზე გამოკვეთეთ ცვლილებები, რომლებიც თქვენი აზრით გაზრდის გარემოში ინკლუზიას.
- დასახეთ პრიორიტეტები ცვლილებებისთვის - როგორი იქნება სიტუაცია, როდესაც მიზნები მიიღწევა?

საერთო გულითადი ატმოსფერო

1. გრძნობს თუ არა ყველა ბავშვი და მათი ოჯახი თავს სასურველად?
2. რა თვალსაზრისით არის ბავშვებისა და პერსონალისათვის მზრუნველი, კომფორტული და მიმზიდველი ადგილი?
3. როგორ უწყობენ ხელს გარემოს ლიდერები თანამშრომლობით და ინკლუზიურ კულტურას?
4. როგორ ასახავს და აფასებს გარემო ადგილობრივი საზოგადოების მრავალფეროვნებას?
5. როგორ ეხმარებით ბავშვებს რომ იგრძნონ, რომ თანატოლთა ჯგუფს მიეკუთვნებიან?
6. როგორ ფიქრობთ, შეიძლება რომელიმე ბავშვმა თავი გარიყულად იგრძნოს?
7. რისი შეცვლა გასურთ?

ინკლუზიური სოციალური გარემო

1. აყალიბებენ თუ არა თანამშრომლები ინტერპერსონალურ ურთიერთობას ყველა ბავშვთან?
2. როგორ უწყობთ ხელს ყველა ბავშვების თანატოლებთან ინტერაქციას და თამაშს?

3. როგორ ეძლევა ყველა ბავშვს საშუალება ჩაერთოს ჯგუფურ აქტივობაში?
4. როგორ ხდება ბავშვების ნახალისება, რომ პატივი სცენ თანატოლთა განსხვავებულობას?
5. როგორ წაახალისებთ ბავშვებს განავითარონ პოზიტიური ქცევა?
6. როგორ აგვარებენ ბავშვები კონფლიქტებს?
7. რისი შეცვლა გასურთ?

ბავშვზე ორიენტირებული მიდგომა

1. ემყარება თუ არა სასწავლო აქტივობები ბავშვების ინტერესებსა და არჩევანს?
2. რეაგირებთ თუ არა ყველა ბავშვის ხმასა და შეკითხვაზე?
3. არის თუ არა ყველა ბავშვი ჩართული მათთვის მნიშვნელოვან გადამწყვეტილებებში?
4. გაადვილებულია თუ არა აქტივობიდან აქტივობაზე გადასვლა ყველა ბავშვისთვის?
5. არის თუ არა სწავლების პერსონალური მხარდაჭერა ხელმისაწვდომი ბავშვებისათვის (ადამიანური და სხვა რესურსები)?
6. საჭიროების შემთხვევაში აქვთ თუ არა მასწავლებლებს წვდომა დამატებით და/ან გარე მხარდაჭერაზე?
7. რისი შეცვლა გასურთ?

ბავშვთან მეგობრული ფიზიკური გარემო

1. არის თუ არა გარემო (შიდა და გარე) ხელმისაწვდომი ყველა ბავშვისთვის?
2. აქვს თუ არა ყველა ბავშვს შესაძლებლობა მონაწილეობა მიიღოს აქტივობებში?
3. რამდენად არის გარემო უსაფრთხო და ჯანსაღი ბავშვებისთვის?
4. არის თუ არა ავეჯი და აღჭურვილობა შესაფერისი ყველა ბავშვისთვის?

5. როგორ ხდება ყველა ბავშვისთვის ხელშეწყობა მონაწილეობა მიიღოს გარე აქტივობებში (მაგ. ექსკურსიები, ვიზიტები, სპორტული ღონისძიებები და ა.შ.)?
6. რისი შეცვლა გსურთ?

რესურსები ბავშვისთვის

1. არის თუ არა სათამაშოები და მასალები საინტერესო, ადვილად მისაწვდომი და მიმზიდველი ყველა ბავშვისთვის?
2. გამოიყენება თუ არა სათამაშოები და მასალები ბავშვების ინიციატივის, დამოუკიდებლობის, კვლევისა და შემოქმედების გამონვევისთვის?
3. გამოიყენება თუ არა მასალები კომუნიკაციის, ენის, წიგნიერების, მათემატიკისა და მეცნიერების ხელშეწყობისათვის?
4. იყენებთ თუ არა ადაპტირებულ მასალებს ყველა ბავშვის თამაშისა და სწავლის გასაადვილებლად/ხელშეწყობის მიზნით?
5. ასახავს თუ არა სათამაშოები და მასალები კულტურულ მრავალფეროვნებას?
6. წაახალისებთ თუ არა ბავშვებს, რომ ითამაშონ თანატოლებთან და გაუზიარონ მათ სათამაშოები და მასალები?
7. რისი შეცვლა გსურთ?

კომუნიკაციის შესაძლებლობა ყველასთვის

1. აძლევს თუ არა გარემო ყველა ბავშვს კომუნიკაციის და ენის გამოყენების შესაძლებლობას?
2. რამდენად არის სასწავლო აქტივობები ორიენტირებული ბავშვის ენისა და მსჯელობაზე?
3. აქვს თუ არა ყველა ბავშვს საშუალება გაუზიაროს აზრები ემოციები და წუხილი თანატოლებს საუბარში?
4. როგორ აძლევთ საშუალებას სხვადასხვა მშობლიური ენის მქონე ბავშვებს გამოხატონ საკუთარი თავი და გააგებინონ თანატოლებს და საბავშვო ბაღის პერსონალს?
5. იყენებთ თუ არა სხვადასხვა გზას ყველა ბავშვისთვის კო-

მუნიკაციის გასაადვილებლად (მაგ. სურათები, გრაფიკული ნიშნები, უესტების ენა, ბრაილის შრიფტი და სხვადასხვა ტექნოლოგია)?

6. რისი შეცვლა გასურთ?

სწავლის და სწავლებისა ინკლუზიური გარემო

1. მონაწილეობს თუ არა ყველა ბავშვი რეგულარულ სასწავლო აქტივობებში?
2. აქვს თუ არა გარემოს მაღალი მოლოდინი ყველა ბავშვის მიმართ?
3. როგორ აღიარებთ ყველა ბავშვის ძალისხმევას და მიღწევებს?
4. როგორ იყენებთ მრავალფეროვნებას და ბავშვების ინდივიდუალურ ძლიერ მხარეებს და რესურსებს სასწავლო საქმიანობაში?
5. როგორ ამჩნევთ და აკვირდებით ბავშვების ჩართულობას, სწავლასა და მხარდაჭერას?
6. აქვთ თუ არა პერსონალს ინკლუზიურ განათლებაში უწყვეტი პროფესიული განვითარების შესაძლებლობა?
7. რისი შეცვლა გასურთ?

ოჯახისთვის მეგობრული გარემო

1. გრძნობენ თუ არა მშობლები რომ მათი მისვლა უხარიათ და იღებენ მონაწილეობას თუ არა გარემოს მოსაწყობაში?
2. როგორ ვითარდება საიმედო ურთიერთობა ოჯახებთან?
3. არიან თუ არა მშობლები კარგად ინფორმირებული ყოველდღიური აქტივობების შესახებ?
4. შვილის სწავლის, განვითარების და მხარდაჭერის საჭიროებების შესახებ როგორ ხდება მშობლების ჩართულობა გადანყვეტილების მიღებაში?
5. შვილების აქტიურობასა და სწავლის დაგეგმვაში, განხორციელებასა და მონიტორინგში როგორ არიან მშობლები ჩართული?
6. რისი შეცვლა გასურთ?

SUMMARY

The monograph “Teachers’ reflection for high quality inclusive early childhood education” prepared by the Faculty of Education Sciences of Iakob Gogebashvili Telavi State University within the framework of the university scientific-research grant is topical and urgent. The level of implementation and development of inclusive education at early and preschool education institutions is still low. In Georgia, the participation rate in early education has improved dramatically in the last decade (UNICEF, 2020). However, in preschool education this process does not have the expected impact on a child’s development. In the Kakheti Region, the lack of training and professional competences remain a challenge for most teachers and managers. As for the introduction and development of inclusive education, the knowledge and expertise regarding the inclusion of children with disabilities and special needs are particularly low; barriers to inclusion are lack of adapted infrastructure, large number of children in groups and low competencies of caregivers (UNICEF, 2018).

Due to the needs of Kakheti region, in 2021, with the support of Iakob Gogebashvili Telavi State University, the Faculty of Education Sciences started a scientific-research project “Teachers’ reflection for high quality inclusive early childhood education.” Four studies were conducted within the project. The main themes are access to quality early inclusive education in nursery schools and the role of the teachers in providing inclusive education. The studies were based on different methodologies in order to explore the issues from different perspectives and to collect various data.

The first study was based on a quantitative research design - a survey of nursery school managers. The aim of the study was to find out how managers evaluated the implementation of quality early inclusive education in nursery schools. 24 managers of nursery schools in Telavi municipalities were interviewed. The results highlighted a number of issues that need further research. Surprisingly, a fairly high percentage of managers’ responses confirm that a nursery school did not promote parental involvement at all.

Most nursery schools did not have a one-size-fits-all early inclusive education strategy, permanent staff growth and development plan, which suggests that the managers are not familiar with the requirements set out by the legislative and regulatory documents. The first step that could be taken based on these results is to train managers in the development of quality early inclusive education and to raise awareness of the requirements and obligations prescribed by the Early Education Law and to set a quality standard.

The second study looked at teachers' attitudes towards early inclusive education. A team of professors from the University of Strathclyde in Glasgow shared a multidimensional research tool measuring teachers' attitudes towards inclusive education with the Georgian research team. This tool was adapted to preschool level. 115 preschool teachers from Kakheti and Imereti Regions were interviewed. The study of the teachers' attitude towards inclusive education clearly showed the achievements and challenges in the preschool education system. The results of the study showed that with the increase in the severity of the child's disorder, a teacher's positive attitude towards acceptance and work decreased; on the one hand, teachers were uncomfortable working with children with disabilities, and on the other hand, due to low professional competences, they could not manage situations, and plan activities for SEN children. Therefore, despite a number of challenges, it is essential to develop professionals in this area and conduct frequent courses and training sessions for them. It is also necessary to involve special teachers in preschool education. Despite the challenges, the research report can be used to plan the professional development activities of the current preschool education staff, as well as to prepare professional competency modules in the development of the undergraduate and preschool education curriculum.

The third study is the most comprehensive because it includes 11 teachers' narratives about their experiences working with children with SN (Special need). The aim of this study was to reveal the peculiarities of teachers' thinking and behavior when working with SN children. Each narrative contains more than one cases of work with SN child, followed by analysis of the main themes in the narrative. This study covers 29 such cases, which clearly show the professional development of teachers, competence, methodology, strategies for working with SN children, cooperation with parents, etc. This material is authentic, as the teachers' "voice" is clearly heard. Consequently, these cases are a valuable resource for training modules for future teachers.

The fourth chapter discusses reflection models in education and the quality early inclusive education reflection instrument, an adapted version of which was used to survey 11 teachers. The aim of the research was to describe the respondents' vision: how they perceived the processes of quality inclusive education and the ways of improvement. Based on the material discussed in Chapters 3 and 4, a theoretical framework model for a preschool teacher reflection and recommendations for teachers were developed.

The study of the narrative interviews of the educators revealed the steps of the process of working with the child in the teacher's retrospective vision. Adapting the Gibbs (1988) model of reflection, we obtained the following steps: Description (What happened?) Emotional state (What did you feel?) Evaluation, analysis, and conclusion. The final stage in the Gibbs reflection model concerns the planning of future actions. One of the findings of our research can be considered that the sixth stage of the educators-teachers reflection has not been revealed, it has no future plan / action.

In addition to the thematic analysis of the narrative reflection of the educators, the key stages of working with a SN child were revealed: passive observation → searching for information → action definition and preparation → action / attempt → observation / search for results → maintenance of action → final result. All stages are closely related to the previous stage and each stage requires the possession of highly pedagogical skills and competencies from a teacher. If incorrect assumptions and conclusions are drawn at any stage, they affect the subsequent stages in the chain of processes.

Thus, the development of quality early inclusive education is a highly complex and multifaceted process. The role of the teacher is undoubtedly crucial, both in creating a physically and educationally supportive environment for a child, as well as for colleagues and parents. A teacher, first of all, must take care of self-development and listen to her/himself, which is possible through various tools of reflection.