

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო  
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF GEORGIA

ინკლუზიური განათლების  
მარკერები საქართველოში  
INCLUSIVE EDUCATION INDICATORS IN GEORGIA



კვლევის ანგარიში  
SURVEY REPORT

კვლევა მომზადებულია ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის  
მეორე უროეჟტის „ინკლუზიური განათლების დანერგვა საქართველს  
უროფესიული განათლებისა და გაღამზადების სისტემაში“ ფარგლებში

## ინკლუზიური განათლების მარგვენებლები საქართველოში

კვლევის ანგარიში, 2013

მკვლევარები:

თინათინ ჭინჭარაული – ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის ასოცირებული პროფესორი  
ფსიქოლოგიის დოქტორი

ნინო ჯავახიშვილი – ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სრული პროფესორი  
ფსიქოლოგიის დოქტორი



# შინაარსი

I. შესავალი.....	3
II. პროექტის მიზანი და ამოცანები.....	4
III. მეთოდოლოგია.....	5
IV. კვლევის ძირითადი შედეგები.....	8
V. დასკვნები და რეკომენდაციები.....	27
VI. გამოყენებული ლიტერატურა.....	30
VII. დანართები.....	31

1994 წელს სალამანკას დეკლარაციამ და 12 წელიწადში (2006 წელს) - გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების უფლებათა კონვენციამ მნიშვნელოვნად შეცვალა სპეციალური საჭიროებების მქონე ადამიანთა განათლებისადმი დამოკიდებულება. სალამანკის დეკლარაციით სათავე დაედო ინკლუზიური განათლების მოდელის საყოველთაოდ აღიარების პროცესს. აღნიშნული მოდელის თანახმად, ყველა ადამიანი, განურჩევლად შესაძლებლობებისა და შეზღუდვებისა, განათლებას უნდა იღებდეს თანატოლებთან (უმრავლესობასთან) ერთად. საქართველოში ინკლუზიური განათლება განათლების რეფორმის ერთ-ერთ პრიორიტეტულ მიმართულებად 2006 წლიდან იქცა. დღეისთვის განათლების მოცემული მოდელი სახელმწიფო პოლიტიკის აუცილებელი შემადგენელი ნაწილი გახდა. საქართველოში 2006 წლიდან დაწყებული, ზოგადი განათლების საფეხურზე და 2013 წლის თებერვლიდან, პროფესიული განათლების საფეხურზეც ინკლუზიური განათლების მოდელით სწავლება შესაბამისი საგანმანათლებლო დაწესებულებების ვალდებულებად განიხილება.

როგორც ნებისმიერი სიახლე, ინკლუზიური განათლების მოდელით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირთა ჩართვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებსა თუ პროფესიულ სასწავლებლებში არ წარმოადგენს მარტივ პროცესს. ის საჭიროებს ახალი რეგულაციების შემუშავებასა და გამოყენებას როგორც პოლიტიკის, ასევე პრაქტიკის დონეზე. მოდელის შემდგომი სრულყოფისთვის აუცილებელია ასევე უკვე შესრულებული საქმიანობის ეფექტურობის შეფასება და შეფასების საფუძველზე, საჭირო ცვლილებების განხორციელება. სხვადასხვა ექსპერტებისა თუ მშობელთა მოსაზრებებით, მრავალი ბარიერი არსებობს აღნიშნული მოდელით ეფექტური და ხარისხიანი განათლების უზრუნველყოფისთვის. ერთ-ერთ მსგავს ბარიერს წარმოადგენს აღნიშნულ სფეროში კვლევათა სიმცირე, რომლებიც ობიექტურ, მტკიცებულებებზე დაფუძნებულ ინფორმაციას უზრუნველყოფდნენ ინკლუზიური განათლების სფეროში არსებული მიღწევებისა თუ პრობლემების შესახებ. ინკლუზიური განათლების ეფექტურობის საწყისი შეფასება სამომავლო კვლევებისთვის გარკვეულ ათვლის წერტილს იძლევა და მომავალში ინკლუზიური განათლების მოდელის განვითარების შესახებ მსჯელობა დაეფუძნება არა სუბიექტურ მოსაზრებებს, არამედ კითხვარის შედეგების საწყის მონაცემებთან შედარებასა და ანალიზს. გარდა ამისა, შეუძლებელია რაიმე რეფორმის წარმატება-წარუმატებლობაზე საუბარი, თუ არ არსებობს შესაბამისი მონაცემები.

მოცემული კვლევა სწორედ წარმოადგენს საწყისი მონაცემების შეგროვების მცდელობას. კვლევა განხორციელდა საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა და ნორვეგიის განათლებისა და კვლევის სამინისტროს შორის გაფორმებული საგრანტო ხელშეკრულების „ინკლუზიური განათლების დანერგვა საქართველოს პროფესიული განათლებისა და გადამზადების სისტემაში“ ფარგლებში.

კვლევაში, ავტორებთან შეთანხმებით, კვლევის ერთ-ერთ ინსტრუმენტად გამოყენებულ იქნა ევროკავშირის ქვეყნებში 2009 – 2011 წლების განმავლობაში ჩატარებული ფართომასშტაბიანი კვლევის „გზა ინკლუზიისკენ - ბარომეტრი“ კითხვარი და მეთოდოლოგია. ინსტრუმენტების მსგავსება საქართველოში მიმდინარე რეფორმისა და მისი შედეგების ევროკავშირის 10 ქვეყანასთან (იხ. დანართი №1) მიმართებაში შედარებითი შეფასების საშუალებას იძლევა.

აღნიშნული პროექტი მიზნად ისახავდა საქართველოში ინკლუზიური განათლების რეფორმის შეფასებას.

შესაბამისად, კვლევის ამოცანები იყო სფეროს ექსპერტთა და სხვა მონაწილე მხარეთა (სკოლებისა და პროფესიული სასწავლებლების ადმინისტრაცია, მასწავლებლები, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა/სტუდენტთა მშობლები, ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეთა/სტუდენტთა მშობლები) მოსაზრებების შესწავლა შემდეგ საკითხებზე:

- ინკლუზიური განათლების მხარდამჭერი საკანონმდებლო ბაზა;
- ინკლუზიური განათლების პრაქტიკული განხორციელება საჯარო სკოლისა და პროფესიული სასწავლებლის დონეზე;
- ინკლუზიური განათლების მოდელის განვითარების პერსპექტივა არსებულ სიტუაციაზე დაყრდნობით;
- ინკლუზიური განათლების ბარომეტრის მაჩვენებლების განსაზღვრა;
- ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული ღირებულებათა სისტემა;
- ინკლუზიური განათლების მოდელის შესახებ სხვადასხვა მონაწილე მხარეთა (ადმინისტრაცია, მასწავლებელი, მშობელი) მოსაზრებების შედარებითი ანალიზი.



## 3.1. ღიზანი

კვლევა განხორციელდა როგორც რაოდენობრივი (ანკეტირება), ასევე თვისებრივი მეთოდების (ფოკუს-ჯგუფი, ინტერვიუ) გამოყენებით 3 ეტაპად.

**კვლევის პირველ ეტაპზე** მომზადდა (ითარგმნა და რედაქტირება გაუკეთდა) P2i – ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების შეფასების კითხვარს „გზა ინკლუზიისკენ – ბარომეტრი“. კითხვარს არ დასჭირდა ადაპტირება, ვინაიდან მასში მოცემული დებულებები და კითხვები უნივერსალურია ყველა ქვეყნის განათლების სისტემისთვის და განსაზღვრავს ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების მოდელის ფაქტიურ არსებობასა და ეფექტურობას. აღნიშნული კითხვარი შედგება 3 ნაწილისგან: 1) ნაწილი ა: ეროვნული კანონმდებლობა და ნორმატიული აქტები; 2) ნაწილი ბ: ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა; 3) ნაწილი გ: გზა ინკლუზიური განათლებისკენ. სულ კითხვარში გაერთიანებულია 59 დებულება, რომელთა მიზანიც არის განათლების ყველა საფეხურის (სკოლამდელით დაწყებული, ცხოვრების მანძილზე განათლებით დამთავრებული) ინკლუზიური განათლების მოდელთან მიმართებაში შეფასება (დანართი №2). ინკლუზიის ბარომეტრის საშუალებით ევროკავშირის 10 ქვეყანაში მოხდა ინკლუზიური განათლების რეფორმის შეფასება (Schaedler, Dorrance, 2012); კვლევის შედეგებს საქართველოსთან მიმართებაში მოგვიანებით განვიხილავთ.

**კვლევის მეორე ეტაპზე** ინკლუზიური განათლების ექსპერტების მონაწილეობით ჩატარდა ფოკუს-ჯგუფი. ფოკუს-ჯგუფის მიზანი იყო P2i – ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების შეფასების კითხვარის „გზა ინკლუზიისკენ – ბარომეტრის“ შევსება და ადგილობრივი სპეციფიკის გათვალისწინებით აღნიშნული ინსტრუმენტის ინკლუზიური განათლების პროცესში მონაწილე მხარეების (ადმინისტრაცია, მასწავლებლები, მშობლები) გამოკითხვისთვის გამოყენების მართებულობის განსაზღვრა. ფოკუს-ჯგუფის შეხვედრა 5 ექსპერტთან გაგრძელდა 2 საათი, შეხვედრა მიჰყავდათ პროექტის წარმომადგენლებს, ისინი მართავდნენ ჯგუფური ინტერვიუს პროცესს, სვამდნენ კითხვებს და აფიქსირებდნენ პასუხებს. დამატებით კითხვარი შესავსებად გაეგზავნა 5 ექსპერტს. ექსპერტების მოსაზრების გათვალისწინებით გადაწყდა, რომ კვლევაში კითხვარი „გზა ინკლუზიისკენ – ბარომეტრი“ გამოყენებულ იქნას ექსპერტული შეფასებისთვის, ხოლო საჯარო სკოლებსა და პროფესიულ სასწავლებლებში ინკლუზიური განათლების მოდელის შეფასება მოხდეს კითხვარის „ინდექსი ინკლუზიისთვის“ მოდიფიცირებული ვერსიის საფუძველზე<sup>1</sup>. მოცემული კითხვარი წარმომადგენს ინკლუზიური განათლების საერთაშორისოდ აღიარებულ ინსტრუმენტს და საშუალებას იძლევა შეფასდეს როგორც ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული ღირებულებების სისტემა, ასევე განხორციელების პროცესი და სამომავლო საჭიროებები. კვლევის მეორე ეტაპზევე მოხდა კითხვარის „ინდექსი ინკლუზიისთვის“ თარგმნა და საპილოტე შეფასება. ჩატარდა 9 ინტერვიუ კითხვარის საფუძველზე ქ. თბილისის სხვადასხვა საჯარო სკოლის 9 მასწავლებელთან. მათ პასუხი გასცეს კითხვარის დებულებებს და გამოთქვეს კომენტარები დებულებების ქართულ რეალობასთან შესაბამისობის შესახებ. ამ კომენტარების გათვალისწინებით მოხდა ინდექსის ზოგიერთი დებულების ფორმულირების შეცვლა და ინდექსიდან ქართული რეალობისათვის არარელევანტური დებულებების ამოღება. საწყისი 345 კითხვისგან დარჩა 283 კითხვა. გარდა ამისა, რესპონდენტების მახასიათებლების გათვალისწინებით განისაზღვრა კითხვარის ორი ფორმა – საჯარო სკოლისთვის და პროფესიული სასწავლებლისთვის<sup>2</sup>.

კვლევის მესამე ეტაპზე გამოყენებულ იქნა რაოდენობრივი მეთოდი – ანკეტირება. გამოკითხულ იქნა საჯარო სკოლებისა და პროფესიული კოლეჯების ადმინისტრაცია, სკოლებისა და კოლეჯების

1 კითხვარი „ინდექსი ინკლუზიისთვის“ <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

2 კითხვარის შესახებ დამატებითი ინფორმაციისათვის მიმართეთი ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის მკვლევარს ელექტრონულ ფოსტაზე – tinatin.chincharauli@iiliani.edu.ge

მასწავლებლები და მშობლები (როგორც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირების, ასევე ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეებისა და სტუდენტების). რადგან კითხვარი საკმაოდ მრავალ კითხვას მოიცავდა, მისი შევსება მოითხოვდა დაახლოებით 2 საათს. ინტერვიუერი პირისპირ ხვდებოდა სკოლისა და პროფესიული სასწავლებლის წარმომადგენლებს, ურიგებდა კითხვარებს, რომლებსაც რესპონდენტები დამოუკიდებლად ავსებდნენ, თუმცა, ინტერვიუერის თანდასწრებით. შევსების პროცესში გაჩენილ კითხვებს ინტერვიუერი იქვე პასუხობდა. სკოლის და პროფესიული სასწავლებლის წარმომადგენლებს პროექტის ხელმძღვანელები და ინტერვიუერები წინასწარ უკავშირდებოდნენ და უთანხმდებოდნენ შეხვედრაზე. იყო შემთხვევები, როცა რესპონდენტებმა გვთხოვეს კითხვარის წინასწარ გაგზავნა, რაც შესრულდა. ასევე, ზოგ შემთხვევაში ინტერვიუერებს უწევდათ ობიექტზე მისვლა რამდენჯერმე, რადგან 5-ვე რესპონდენტი ყოველთვის ადგილზე არ იმყოფებოდა. შევსებული კითხვარები ინტერვიუერებმა შეიყვანეს პროგრამა SPSS-ში, რომლებიც შემდგომ ამავე პროგრამაში დამუშავდა სტატისტიკურად.

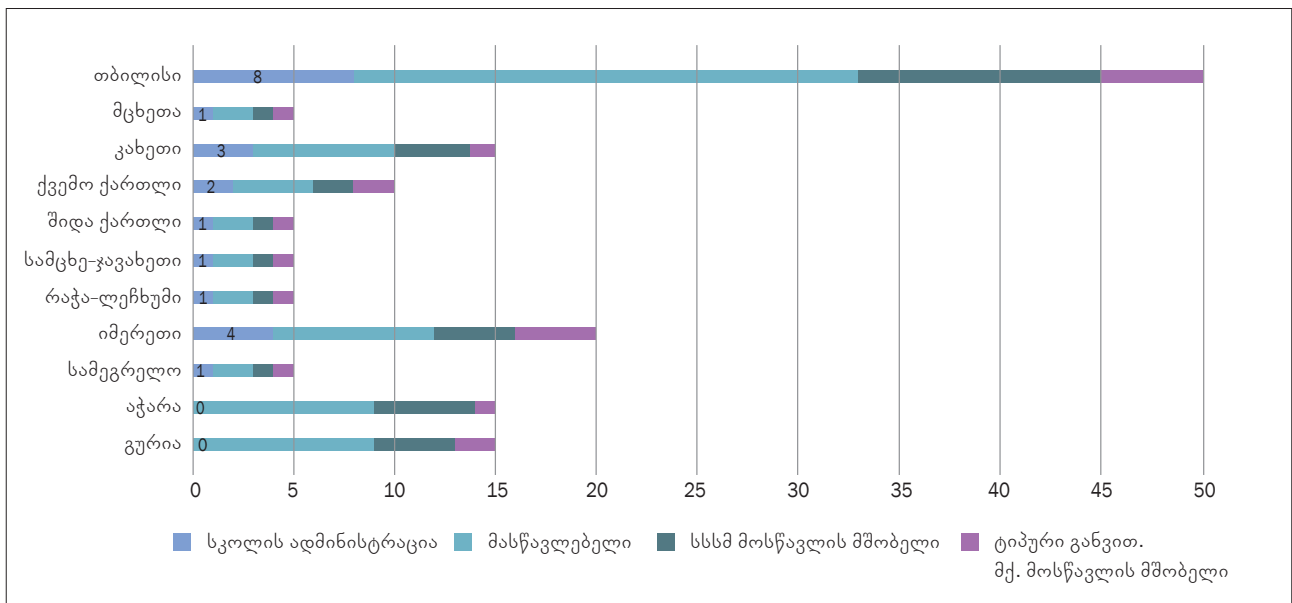
### 3.2. მიზნობრივი ჯგუფები და შერჩევა

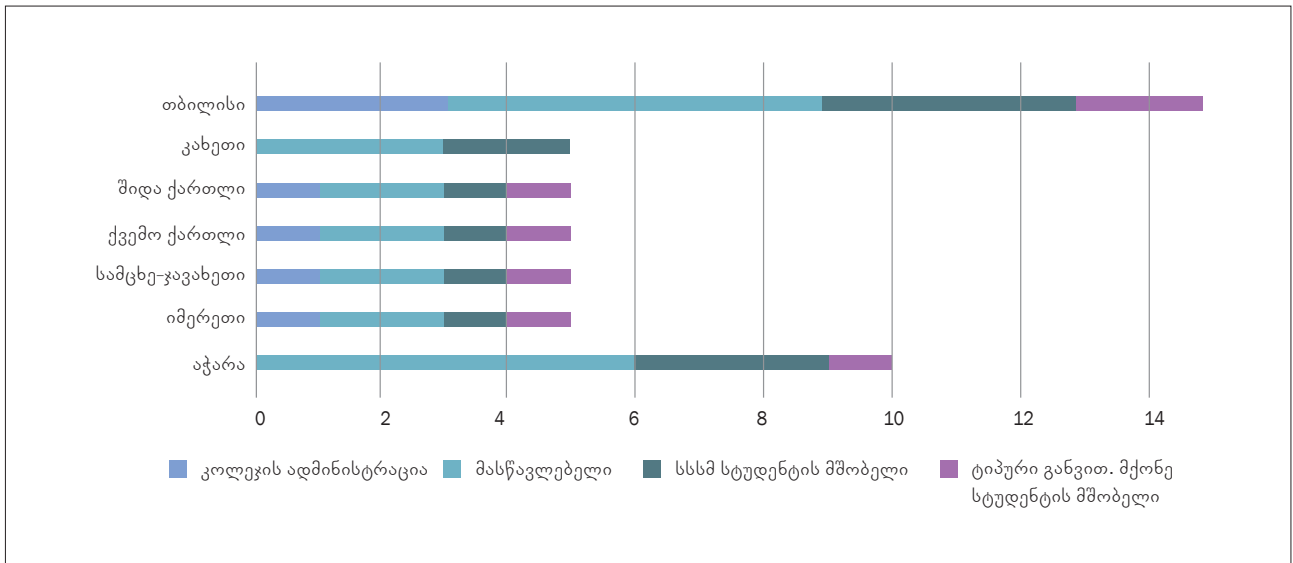
კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 200-მა რესპონდენტმა. კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე 150 რესპონდენტი საფეხურებრივი კლასტერული შერჩევის საფუძველზე შეირჩა ქ. თბილისისა და საქართველოს 10 რეგიონის საჯარო სკოლებიდან (30 სკოლა), ხოლო 50 – იმ პროფესიული სასწავლებლებიდან, რომლებიც მონაწილეობას იღებენ ინკლუზიური განათლების მოდელის პროფესიული განათლების საფეხურზე პილოტირების პროცესში (10 პროფესიული სასწავლებელი).

საჯარო სკოლის შერჩევის კრიტერიუმს წარმოადგენდა სკოლაში რეგისტრირებული სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა რაოდენობა. შესაბამისად, საქართველოს სხვადასხვა რეგიონში რესპონდენტთა სხვადასხვა რაოდენობა იქნა გამოკითხული. შემთხვევათა უმრავლესობაში ერთი საჯარო სკოლიდან კვლევაში მონაწილეობას ღებულობდა სკოლის ადმინისტრაციის (სკოლის დირექტორი ან სასწავლო ნაწილი) ერთი წარმომადგენელი, 2 მასწავლებელი, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის 1 მშობელი და ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლის 1 მშობელი. სკოლების შერჩევა განხორციელდა განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემისა და საქართველოს მეცნიერებისა და განათლების სამინისტროს ეროვნული სასწავლო გეგმების დეპარტამენტის ინკლუზიური განათლების განვითარების სამმართველოს მიერ მოწოდებული ბაზების საფუძველზე.

რეგიონების მიხედვით რესპონდენტების განაწილება წარმოდგენილია გრაფიკზე №1 და №2.

გრაფიკი N1: საჯარო სკოლებიდან რესპონდენტების განაწილება რეგიონების მიხედვით





### 3.3. მონაცემების დამუშავება

კითხვარი „გზა ინკლუზიისკენ – ბარომეტრი“ შევსებულ იქნა 10 ექსპერტის მიერ; რაოდენობრივი მაჩვენებლები ექსპერტთა მიერ გამოთქმული მოსაზრებების მედიანას წარმოადგენს.

კითხვარის „ინდექსი ინკლუზიისთვის“ 200 მონაცემი (150 სკოლის და 50 პროფესიული სასწავლებლის წარმომადგენელი) ინტერვიუებმა შეიყვანეს კომპიუტერულ პროგრამა SPPS-ში და იმავე პროგრამაში სტატისტიკურად დაამუშავეს. გამოთვლილია სიხშირეები (წარმოდგენილია პროცენტებში) და კორელაციები (კროსტაბულაციების, ანუ, შეუღლებული ცხრილების სახით). შედეგებში წარმოდგენილია მხოლოდ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი მონაცემები (დადასტურებულია ხი კვადრატის მაჩვენებლების მნიშვნელოვნებით).



## 4.1 P2I – ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების შეფასების კითხვარის „გზა ინკლუზიისკენ – ბარომეტრი“ მაჩვენებლები

როგორც უკვე აღინიშნა, კითხვარი „გზა ინკლუზიისკენ – ბარომეტრი“ ექსპერტული შეფასების საფუძველზე განსაზღვრავს ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების განხორციელების პროცესს საკანონმდებლო, პრაქტიკისა და სამომავლო განვითარების კატეგორიების მიხედვით. ასევე, აღნიშნული კითხვარის საშუალებით შესაძლებელია საქართველოსა და ევროპის 10 ქვეყნის (ავსტრია, ბელგია, საფრანგეთი, ჰოლანდია, ფინეთი, სლოვენია, პორტუგალია, ირლანდია, გერმანია, უნგრეთი) შედარებითი ანალიზის გაკეთება ცალკეულ პუნქტებზე დაყრდნობით.

3 სფეროს მიხედვით საქართველო ევროპის 10 ქვეყანასთან მიმართებაში განსხვავებულ ადგილს იკავებს; კერძოდ, ინკლუზიური განათლების მხარდამჭერი საკანონმდებლო ბაზის თვალსაზრისით საქართველო გერმანიის მსგავსად ნაწილობრივ მხარდამჭერთა რიცხვში მოხვდა. ქვეყანათა უმრავლესობის კანონმდებლობა უფრო მხარდამჭერია ინკლუზიური განათლების პროცესის, ვიდრე – არა. საუკეთესო საკანონმდებლო ბაზა ფინეთს, ავსტრიასა და საფრანგეთს აქვთ. ინკლუზიური განათლების პრაქტიკის თვალსაზრისით, საქართველოში უნგრეთის, ჰოლანდიის, გერმანიისა და სლოვენის მსგავსი სიტუაციაა – პრაქტიკის დონეზე გარკვეული ცვლილებები უკვე ხორციელდება, თუმცა არასაკმარისად. რაც შეეხება მომავალ პერსპექტივებს, წარსული და აწმყო მდგომარეობის გათვალისწინებით, ქვეყანათა დიდი უმრავლესობა (გარდა საფრანგეთისა), სრული ინკლუზიის მიმართულებით განვითარების ნელ პროცესს აღწერს (იხ. ცხრილი №1).

**ცხრილი N1: საქართველოს ინკლუზიის ბარომეტრის მაჩვენებლები ევროკავშირის 10 ქვეყანასთან მიმართებაში**

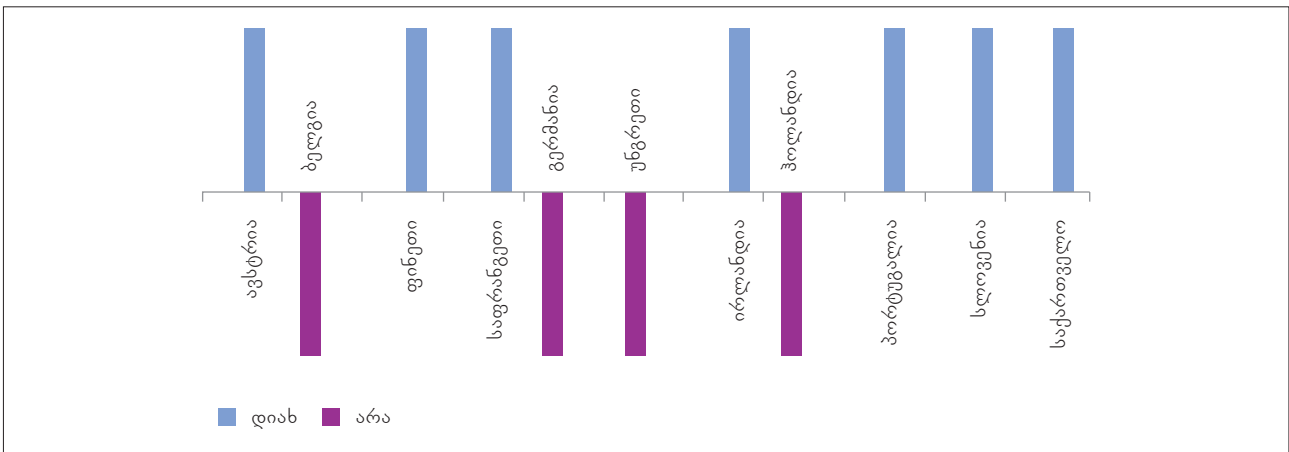
H – უნგრეთი, N- ჰოლანდია, Fin –ფინეთი, G –გერმანია, B –ბელგია, A – ავსტრია, I – ირლანდია, P – პორტუგალია, F – საფრანგეთი, SI – სლოვენია, Geo – საქართველო.

		H	N	Fin	G	B	A	I	P	F	SI	Geo
A. საკანონმდებლო ბაზა	მხარდამჭერი			✓			✓			✓		
	უფრო მხარდამჭერი	✓	✓					✓	✓		✓	
	ნაწილობრივ მხარდამჭერი				✓							✓
	არა მხარდამჭერი					✓						
B. პრაქტიკა	სრულად ხორციელდება											
	უმეტესწილად ხორციელდება			✓		✓	✓	✓	✓	✓		
	ნაწილობრივ ხორციელდება	✓	✓		✓						✓	✓
	არ ხორციელდება											
C. განვითარება	ძალიან მნიშვნელოვანი											
	მნიშვნელოვანი									✓		
	ნელი	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	არა											

საქართველოში ინკლუზიური განათლება რეგულირდება განათლების კანონებითა (ზოგადი, პროფესიული, უმაღლესი განათლების შესახებ კანონები) და ნორმატიული დოკუმენტებით (ეროვნული სასწავლო გეგმა, 2013). აღნიშნული დოკუმენტებიდან შესაბამისი ცვლილებები მხოლოდ ზოგადი განათლების შესახებ კანონსა და ეროვნულ სასწავლო გეგმაში არის შესული. შეიძლება ითქვას, რომ არსებული კანონმდებლობა არ უზრუნველყოფს ინკლუზიური განათლების უფლებას განათლების სხვადასხვა საფეხურზე. მსგავსი სიტუაციაა ევროპის ისეთ ქვეყნებში, როგორცაა ბელგია, გერმანია, უნგრეთი და ჰოლანდია (<http://pathwaystoinclude.eu/project-information/wp-content/uploads/barometerreport.pdf>).

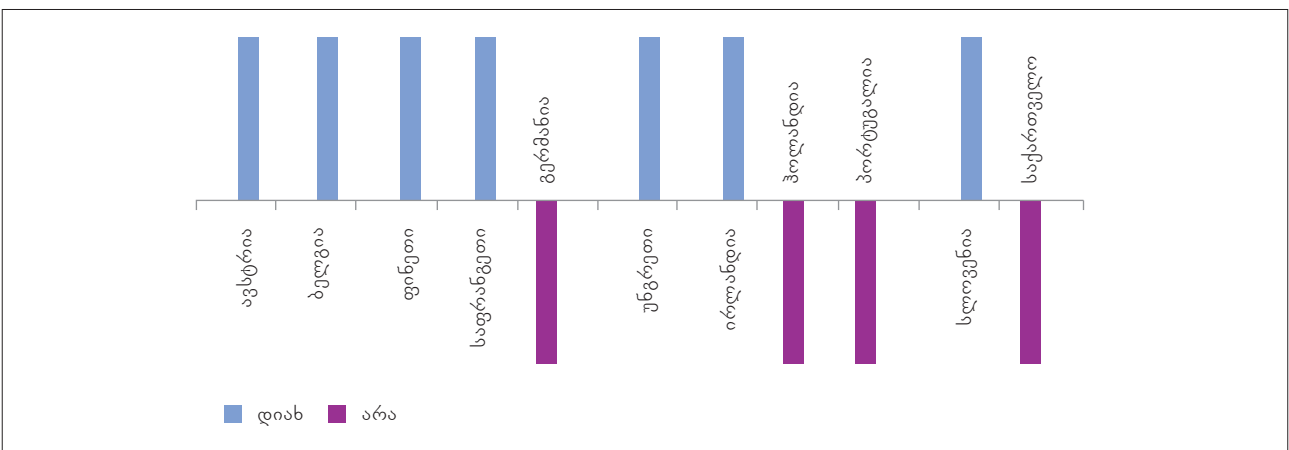
საგულისხმოა, რომ ევროპის ზოგიერთ ქვეყანასთან შედარებით საქართველოში არა მხოლოდ დაწყებითი, არამედ მთლიანად ზოგადი განათლებაა უფასო, რაც ზრდის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების საჯარო და სპეციალური პროფილის სკოლებში სწავლების შესაძლებლობას. მხარდამჭერია ის ფაქტიც, რომ სასკოლო სახელმძღვანელოებიც უფასოა. ზოგადი განათლების კანონისა და ეროვნული სასწავლო გეგმის შესაბამისად, არცერთი ბავშვი არ არის შეზღუდული განათლების მიღებაში შესაძლებლობებისა და მიუხედავად (იხ. გრაფიკი 1).

გრაფიკი N1: უფასო ზოგადი განათლება ქვეყნების მიხედვით



ეროვნული სასწავლო გეგმის თანახმად, მშობელი აქტიური მონაწილეა საკუთარი შვილის განათლების სივრცის (სპეციალური პროფილის სკოლა თუ საჯარო სკოლა) და ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიზნების განსაზღვრის პროცესში. თუმცა აღნიშნული უფლების პრაქტიკული განხორციელება ხშირ შემთხვევაში არ ხდება, რაც ჩატარებულმა გამოკითხვამაც აჩვენა. ბარომეტრის კითხვარის მონაცემების თანახმად, მშობლების აქტიური მონაწილეობა გადაწყვეტის მიღების პროცესში ევროპის სხვა ქვეყნებშიც პრობლემას წარმოადგენს (გრაფიკი №2).

გრაფიკი N2: მშობლების მონაწილეობა გადაწყვეტილების მიღების პროცესში



მნიშვნელოვანია, რომ ბარომეტრის კითხვარის მიხედვით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების შეფასების პროცედურა ორიენტირებულია ბავშვის ძლიერი მხარეების იდენტიფიკაციაზე და ინკლუზიური განათლების ფარგლებში სწავლების შესაძლებლობის მიცემაზე. თუმცა პრაქტიკული განხორციელების თვალსაზრისით ვლინდება შეფასების პროცედურების შემდგომი ადაპტაციისა და განვითარების საჭიროება. მხოლოდ ერთეული ინსტრუმენტებია ადაპტირებული, ისიც კონკრეტულ ასაკობრივ ჯგუფებში, რაც ვერ მოიცავს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირების შეფასების ყველა ასპექტს.

მიუხედავად იმისა, რომ ზოგადი განათლების კანონის თანახმად ყველა ბავშვი უნდა უზრუნველყოფილი იყოს ზოგადი განათლების საცხოვრებელ სახლთან ახლომდებარე სკოლაში მიღებით, არ არსებობს სკოლების ფიზიკურ ადაპტაციასთან დაკავშირებით რაიმე კანონი ან ნორმატიული აქტი. აღნიშნული ამცირებს თანაბარი ხელმისაწვდომობის უფლებას. ასევე, არ არის განსაზღვრული საკლასო ოთახების ზომები და მათი ინდივიდუალური საჭიროებებისადმი მორგების შესაძლებლობა. შესაბამისად, პრაქტიკაშიც ვლინდება ხელმისაწვდომობასთან დაკავშირებული შეზღუდვები, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების მშობლები არჩევანს აკეთებენ იმ სკოლებზე, რომლებიც შესაბამისი რესურსებით მეთადაა უზრუნველყოფილი და არა საცხოვრებელ ადგილთან სიახლოვით.

ნორმატიული დოკუმენტებით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეები უნდა სწავლობდნენ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიხედვით. აღნიშნული უნდა უზრუნველყოფდეს საგანმანათლებლო საჭიროებების შესაბამის აკომოდაციას და ადაპტაციას. რეალურად, ადამიანური რესურსების (სპეციალური პედაგოგი, სკოლის ფსიქოლოგი) სიმწირის გამო სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა მხოლოდ ნაწილისთვის არის შემუშავებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა და მიმდინარეობს ამ გეგმის შესაბამისი სწავლება.

პრობლემას წარმოადგენს ადაპტური ტექნოლოგიების ხელმისაწვდომობა საჯარო სკოლებში. ამ ეტაპზე მათი გამოყენება უზრუნველყოფილია მხოლოდ სპეციალური პროფილის სკოლებში.

იგივე სიტუაციაა ფუნქციური დახმარებისა და ზრუნვის მიღების შესაძლებლობასთან დაკავშირებით. აღნიშნული სერვისის მიღება შესაძლებელია მხოლოდ სპეციალური პროფილის სკოლებში. ანალოგიურად, ბრაილისა და ჟესტური ენის, კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების სწავლება შესაძლებელია მხოლოდ სპეციალური პროფილის სკოლებში.

ეროვნული სასწავლო გეგმით განსაზღვრულია სსსმ მოსწავლეთა შეფასების სტანდარტები და მათი საგანმანათლებლო მიღწევების საზომები. აღნიშნული ხელს უწყობს ინკლუზიურ განათლებას, თუმცა, დღემდე არ არის დაზუსტებული ზოგადი განათლების დასრულების დამადასტურებელი დოკუმენტის ფორმა, პროფესიული განათლების მიღების შესაძლებლობა და სხვა საკითხები.

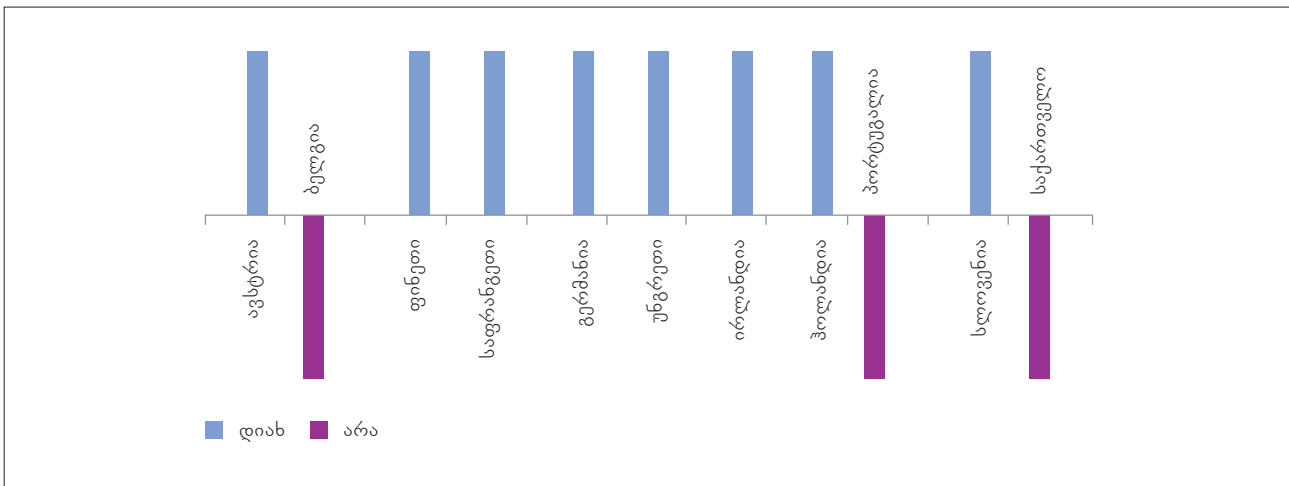
საქართველოში მასწავლებლის პროფესია წარმოადგენს კანონით რეგულირებად პროფესიას. მასწავლებლის კომპეტენციები განისაზღვრება მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის მიხედვით, რომელიც ზოგადი და კერძო ნაწილისგან შედგება. ზოგად ნაწილში ხაზი ესმება ინკლუზიური განათლების მნიშვნელობას და მასწავლებლების უნარს, ასწავლონ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს. 2014 წლიდან მასწავლებლად მუშაობის უფლება მხოლოდ ე.წ. სერტიფიცირებულ მასწავლებლებს ეძლევათ, რაც სასერტიფიკაციო გამოცდებისა და შესაბამისი კვალიფიკაციის ასამაღლებელი კურსების გავლას მოითხოვს მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის მოთხოვნების დაკმაყოფილების მიზნით. შეიძლება ითქვას, რომ უკანასკნელი 7 წლის განმავლობაში მასწავლებლთა ტრენინგები აუცილებლად ითვალისწინებს ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებულ საკითხებს.

უმაღლესი და პროფესიული განათლების შესახებ კანონები არადისკრიმინაციულია უნარებისა და შესაძლებლობების თვალსაზრისით, თუმცა არ უზრუნველყოფს სსსმ პირთათვის განათლების აღნიშნული დონეების თანაბარ ხელმისაწვდომობას. პროფესიული და უმაღლესი განათლების შესახებ კანონები არ კრძალავს და არ ზღუდავს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე და/ან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირების ჩართვას განათლების ამ დონეებზე.

რეალურად, პრობლემას წარმოადგენს მიღების პროცედურები, დაფინანსების (სკოლისშემდგომი განათლება ფასიანია) გზები, არსებულ დაწესებულებებში ფიზიკური გარემოს ადაპტაცია, სწავლების ადაპტაცია ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით, რაც, საბოლოო ჯამში, არათანაბარ ხელმისაწვდომობაზე მეტყველებს.

ყველაზე მნიშვნელოვან ბარიერს ინკლუზიური განათლების შემდგომი განვითარებისთვის წარმოადგენს მონიტორინგის სისტემის არარსებობა. განათლების სისტემის სხვადასხვა უწყებასა და სხვადასხვა დონეზე ხორციელდება სსსმ მოსწავლეებთან დაკავშირებული მონაცემების შეგროვება, თუმცა არ ხდება მონაცემების გაერთიანება და არა მხოლოდ თვისებრივი ანალიზია პრობლემური, არამედ რაოდენობრივი მაჩვენებლებიც კი არ არის ზუსტი. კერძოდ, არ არსებობს ზუსტი მონაცემები სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა შორის რამდენია შეზღუდული შესაძლებლობების პირის სტატუსის მქონე, როგორია მათი განაწილება განათლების სხვადასხვა საფეხურზე და ა.შ. ევროკავშირის 10 ქვეყნიდან მონიტორინგის განხორციელების ვალდებულება არ არსებობს მხოლოდ ბელგიასა და პორტუგალიაში; დანარჩენ ქვეყნებში სხვადასხვა საკანონმდებლო რეგულაციებით ფიქსირდება ინკლუზიური განათლების სისტემის განვითარების მონიტორინგის ვალდებულება (იხ. გრაფიკი №3).

**გრაფიკი №3: ვალდებულებები მონიტორინგთან დაკავშირებით**



ინკლუზიური განათლების პრაქტიკის ანალიზისას შეიძლება ითქვას, რომ საქართველოში ინკლუზიური განათლების მოდელი პრიორიტეტულია და მიმართულია ყველა ბავშვისთვის თანაბრად ხელმისაწვდომი და არასეგრევირებული გარემოს შექმისკენ. 2013 წლის მონაცემებით, საქართველოს მასშტაბით 3543 სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეა რეგისტრირებული, 471 სწავლობს სპეციალიზებული პროფილის საჯარო სკოლაში, ხოლო უმრავლესობა – ზოგადსაგანმანათლებლო საჯარო სკოლაში. აღნიშნული დადებითი ტენდენციის მაჩვენებელია 2012 წლის მონაცემებთან შედარებით. თუმცა, აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ განათლების სხვადასხვა საფეხურზე ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე და/ან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა რაოდენობა განსხვავებულია. სამწუხაროდ, როგორც უკვე აღინიშნა, ზუსტი სტატისტიკური მონაცემები არ არსებობს.

მნიშვნელოვანია ინკლუზიური განათლების განხორციელებასთან დაკავშირებული ხარჯების ანალიზი. კანონის თანახმად, საქართველოში ზოგადი განათლება და სასკოლო სახელმძღვანელოები უფასოა. შესაბამისად, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის დაწყებითი განათლების მიღების შესაძლებლობა არ იზღუდება პირდაპირი ხარჯების არსებობის გამო. მსგავსი სიტუაციაა ევროკავშირის ისეთ ქვეყნებში, როგორცაა ავსტრია, ფინეთი, გერმანია

ნია, ჰოლანდია და პორტუგალია. რაც შეეხება ირიბ ხარჯებს, დაკავშირებულს ისეთ საკითხებთან, როგორცაა ტრანსპორტირება, ასისტენტ-მასწავლებლები, კვება, უმეტესწილად ოჯახის გასაწევია და, ექსპერტთა მოსაზრებით, საკმაოდ მაღალია. სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა მშობლების აზრით, აღნიშნული ხარჯები ზოგიერთ შემთხვევაში მოქმედებს როგორც ბარიერი დაწყებითი განათლების მიღებისთვის. ირიბი ხარჯების თვალსაზრისით, ევროკავშირის ქვეყნების უმრავლესობაში აღნიშნული ხარჯები დაბალია.

მიუხედავად ინკლუზიური განათლების მოდელის სახელმწიფო მხარდაჭერისა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის თვითონ სკოლების ფიზიკური გარემო ქმნის ხშირად ბარიერს და ზღუდავს მათ საცხოვრებელ სახლთან ახლოს არსებული სკოლების ხელმისაწვდომობას. ახალაშენებული სკოლების გარდა (მათი რაოდენობა შეზღუდულია), ძველი სკოლების უმრავლესობას შეუძლია მხოლოდ პანდუსების უზრუნველყოფა. სხვა ისეთი აუცილებელი ადაპტაციები, როგორცაა ადაპტირებული ტუალეტი, სპეციალური ლიფტები, საკლასო ოთახის ზომები, განათება, საკლასო ოთახის აკუსტიკური მახასიათებლები, არ არის გათვალისწინებული.

დღესდღეობით ყველა საჯარო სკოლა, რომელშიც სწავლობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლე, უზრუნველყოფილია სპეციალური პედაგოგით ან სკოლის ფსიქოლოგით, თუმცა მათი რაოდენობა არასაკმარისია. შესაბამისად, ბავშვები ვერ იღებენ მათთვის საჭირო ოდენობის დახმარებასა და მხარდაჭერას.

ყველა სკოლაში, მიუხედავად პროფილისა, სწავლება მიმდინარეობს ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით. შესაბამისად, ყველა მოსწავლე, მიუხედავად საგანმანათლებლო საჭიროებების ქონა-არქონისა, სწავლობს ერთი და იმავე კურიკულუმის მიხედვით. ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით შესაძლებელია ეროვნულ სასწავლო გეგმაზე დაყრდნობით ინდივიდუალური საგანმანათლებლო გეგმის შედგენა. გეგმაში გათვალისწინებულია, თუ რა შედეგებზე უნდა გავიდეს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლე წლის ბოლოს, სწავლებისა და შეფასების რა მეთოდები უნდა გამოიყენებოდეს და ა.შ.

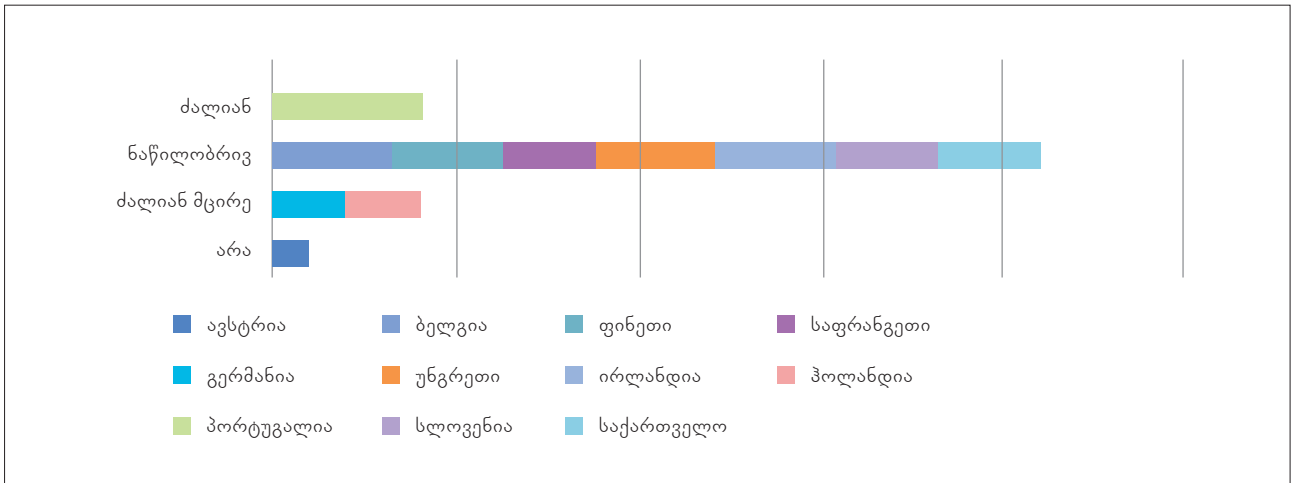
ბრაილისა და ჟესტური ენის სწავლება მხოლოდ სენსორული დეფიციტის (მხედველობა, სმენა) მქონე მოსწავლეებისთვის სპეციალიზებული პროფილის სკოლებშია შესაძლებელი. რაც შეეხება კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტური და ალტერნატიული ფორმების სწავლებას, აღნიშნული სპეციალიზებული პროფილის სკოლებისთვისაც ახალი ტიპის მომსახურებას წარმოადგენს და ჯერჯერობით პილოტირების ფაზაზეა. დეფიციტურია შესაბამისი მომზადების მქონე მასწავლებლები.

შეიძლება ითქვას, რომ მთლიანობაში ინკლუზიური განათლების განვითარება არ დგას ერთ ადგილას, რაზეც საქართველოს მონაცემების სხვა ქვეყნების მონაცემებთან შედარებაც მეტყველებს. 2006 წლიდან საქართველოში თანდათანობით შეიცვალა ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული კანონმდებლობა და ეს ცვლილება დღემდე გრძელდება. 2011 წელს ცვლილება შევიდა ზოგადი განათლების შესახებ კანონში, 2013 წელს მუშაობა დაიწყო პროფესიული განათლების შესახებ კანონში ცვლილებების შეტანაზე. საქართველომ ხელი მოაწერა სალამანკას დეკლარაციას და 2013 წლის ბოლოსთვის იგეგმება გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირის უფლებების კონვენციის“ რატიფიკაცია.

2009 – 2012 წლებში მნიშვნელოვანი ცვლილება განიცადა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების შეფასების პროცედურებმა და ინსტრუმენტებმა.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირთა განათლების ეროვნული მოდელი ხაზს უსვამს ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებასა და ინკლუზიური განათლების უპირატესობას სწავლების სხვა მოდელებთან შედარებით. შეიძლება ითქვას, რომ ამ მახასიათებლით საქართველო ევროკავშირის ქვეყნების უმრავლესობის მსგავს მდგომარეობაშია (იხ. გრაფიკი №4).





2013-2016 წლების განათლების სამოქმედო გეგმის, ეროვნული სასწავლო გეგმის თანახმად, თუ სკოლაში ირიცხება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე, სახელმწიფო და/ან სკოლა ვალდებულია უზრუნველყოს სულ მცირე, ერთი სპეციალური პედაგოგი ან ერთი სკოლის ფსიქოლოგი და სასწავლო მასალებით აღჭურვილი რესურს ოთახი.

2009 წლიდან დღემდე მნიშვნელოვნად შეიცვალა სპეციალური პროფილის სკოლებში ადაპტური ტექნოლოგიების გამოყენების პრაქტიკა. ყრუ და სმენის დარღვევების მქონე მოსწავლეთა სკოლაში მოხდა შესტური ენის გამოყენების ხელშეწყობა, ბრმა და სუსტადმხედველ მოსწავლეთა სპეციალურ სკოლაში იწყება ორიენტაციის აუგმენტური და ალტერნატიული ტექნოლოგიების სწავლება. მნიშვნელოვან სირთულეს წარმოადგენს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა უზრუნველყოფა აუცილებელი ადაპტური ტექნოლოგიებით და ამ ტექნოლოგიების მცოდნე სპეციალისტებით.

შეიძლება ითქვას, რომ სკოლები და მასწავლებლები უფრო და უფრო მიმართავენ ინკლუზიური განათლების მოდელს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა სწავლებაში, რაც გამოიხატება ინდივიდუალური სასწავლო გეგმების გამოყენებასა და შეფასების ფორმების აკომოდაციაში მოსწავლეთა ინდივიდუალური საჭიროებებისადმი.

2006 წლიდან მასწავლებელთა მომზადება უფრო ორიენტირებული ხდება ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობაზე. თუ წინა წლებში (2006 – 2010) ტრენინგების შინაარსი ცნობიერების ამაღლებასა და დამოკიდებულებების ცვლილებას ისახავდა მიზნად, უკანასკნელ წლებში მასწავლებელთა მომზადებაში გამოიკვეთა კონკრეტული საჭიროებები და შესაბამისად, ტრენინგების შინაარსიც უფრო კონკრეტული გახდა, მაგალითად, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლის სწავლების სტრატეგიები, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენა და გამოყენება და ა.შ.

2013 წლის თებერვლიდან განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ დაიწყო პროფესიული განათლების დონეზე ინკლუზიური განათლების მოდელის ჩამოყალიბების ხელშეწყობა. 10 პროფესიული კოლეჯი 51 სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე სტუდენტით მონაწილეობას იღებს ინკლუზიური განათლების მოდელის პილოტირებაში განათლების ამ საფეხურზე.

საქართველოს მთავრობა ექსპლიციტურად მხარს უჭერს ინკლუზიურ განათლებას და არსებული საკანონმდებლო ცვლილებები თუ სამომავლოდ განსაზღვრული სტრატეგიული განვითარების გეგმები ამის ნათელი დასტურია. ამ ეტაპზე საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო შრომის, ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის სამინისტროსა და შინაგან საქმეთა

სამინისტროსთან ერთად გეგმავს განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფას განათლების მეორე შესაძლებლობის მოდელის ფარგლებში.

2014 წლისთვის მოსალოდნელია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა რაოდენობის ზრდა სპეციალური პროფილის სკოლებში, რაც, ნაწილობრივ განპირობებულია სპეციალური პროფილის სკოლების გაძლიერებით სპეციალიზებული სერვისების მიწოდების თვალსაზრისით (ბრაილი და ჟესტური ენა, კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტური და ალტერნატიული ფორმები, ფუნქციური დახმარებისა და ზრუნვის უზრუნველყოფა), მაგრამ, მეორე მხრივ, შედეგია საზოგადოების ცნობიერების ამაღლების, როდესაც მძიმე და მრავლობითი დარღვევების მქონე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები აღარ რჩებიან სახლში ან დღის ცენტრებში, არამედ მიდიან სკოლაში.

## 4.2. კითხვარის „ინდექსი ინკლუზიისთვის“ შედეგები

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, საპილოტე შეფასების შედეგად კითხვარის „ინდექსი ინკლუზიისთვის“ ქართულ ვერსიაში დარჩა 283 კითხვა, რომლებსაც პასუხის 4 ვარიანტი აქვთ: სრულებით ვეთანხმები, ნაწილობრივ ვეთანხმები, არ ვეთანხმები, არ ვიცი. აღნიშნული დახურვები საშუალებას იძლევა განისაზღვროს როგორც რესპონდენტის დამოკიდებულება, ასევე მის მიერ ინფორმაციის ფლობა (დახურვა „არ ვიცი“).

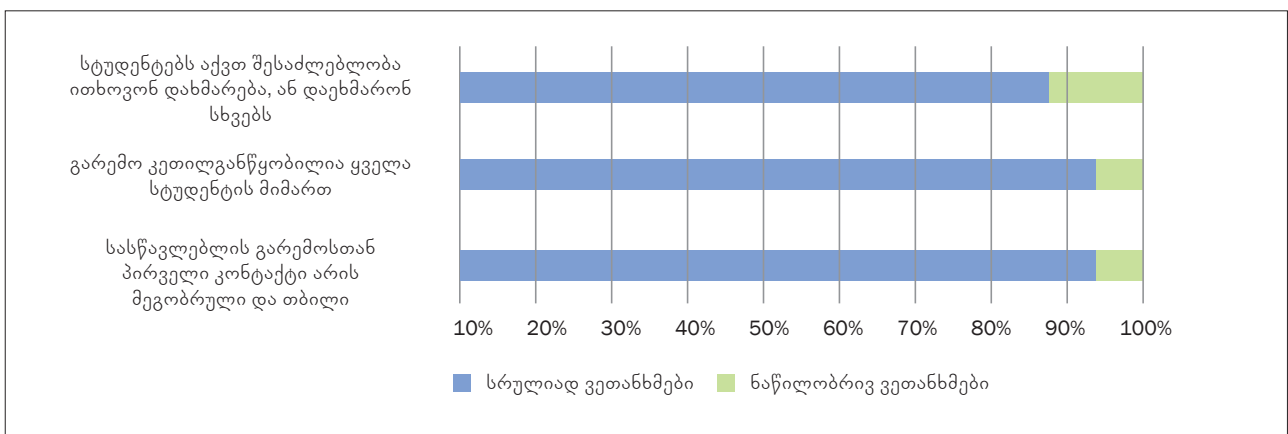
სულ კითხვარი შედგება 6 ნაწილისგან. თითოეული ნაწილი ინკლუზიური განათლების ერთ ასპექტს აშუქებს, კერძოდ ინკლუზიურ გარემოს, ინკლუზიური ღირებულებების ჩამოყალიბებას, სასკოლო გარემოს განვითარებას, განსხვავებულობის მხარდაჭერა, თამაშისა და სწავლის წარმართვასა და რესურსების მობილიზებას. მონაცემებს ამ 6 ნაწილის მიხედვით წარმოვადგენთ ცალკე პროფესიული სასწავლებლებისათვის და ცალკე სკოლებისათვის:

## პროფესიული სასწავლებლები

### 1. ინკლუზიური გარემო

კვლევის შედეგების თანახმად, პროფესიულ სასწავლებლებში გარემო ყველა სტუდენტის მიმართ კეთილგანწყობილი და მეგობრულია. გამოკითხულ რესპონდენტთა უმრავლესობა – 91.8% თანხმდება, რომ სასწავლებლის გარემოსთან პირველი კონტაქტი არის მეგობრული და თბილი. ასევე, უმრავლესობა – 91.8% სრულიად ეთანხმება დებულებას, რომ გარემო კეთილგანწყობილია ყველა სტუდენტის, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე სტუდენტების მიმართ. ასევე, 85.7% თვლის, რომ საჭიროების შემთხვევაში მათ აქვთ შესაძლებლობა ითხოვონ დახმარება, ან დაეხმარონ ერთმანეთს, ანუ, ამ თვალსაზრისით ისინი არ არიან შეზღუდულნი (იხ.გრაფიკი №5).

გრაფიკი N5: პროფესიული სასწავლებლის გარემო



გამოკითხვიდან ასევე გამოჩნდა, რომ პროფესიული სასწავლებლის გარემო კომფორტულია მასწავლებლების, მშობლების, სამეურვეო საბჭოს და თემის სხვა წევრებისთვისაც. კერძოდ, გამოკითხულთა 75% თვლის, რომ სასწავლო გარემო მათ ეკუთვნის.

რაც შეეხება პროფესიულ სასწავლებელში წარმოქმნილ პრობლემებს, მასწავლებელთა უმრავლესობას შეუძლია თავისუფლად განიხილოს წარმოქმნილი პრობლემები, გამოკითხულთა 81.6%-მა იცის, ვის უნდა მიმართოს პრობლემების მოგვარებისთვის.

კვლევის შედეგებიდან ასევე ჩანს, რომ ინფორმაცია მეტ-ნაკლებად ხელმისაწვდომია ყველასთვის. კერძოდ, გამოკითხულთა 77.1% თანხმდება, რომ პროფესიულ სასწავლებელში მიმდინარე აქტივობები და სტრატეგიები ყველა მშობლისთვის/მეურვისთვის არის ცნობილი; ამასთან, გამოკითხულ რესპონდენტთა 66% ამბობს, რომ ინფორმაცია ხელმისაწვდომია ყველასთვის თანაბრად, განურჩევლად მათი ენის, ან შეზღუდული შესაძლებლობებისა.

კვლევის შედეგებიდან გამოჩნდა, რომ მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის ურთიერთობა კეთილგანწყობილია. გამოკითხულთა 83.3% ამბობს, რომ მასწავლებლები და მშობლები/მეურვეები ერთმანეთს პატივს სცემენ, ასევე მშობლები გრძნობენ, რომ მათ ინტერესებს სერიოზულად უდგებიან - 60.4%.

მეორე მხრივ, გამოკითხულთა მხოლოდ 18.8% ეთანხმება დებულებას, რომ მასწავლებლები იღებენ შესაბამის ზომებს, საჭიროების შემთხვევაში ზოგი მშობლისთვის მათთან შეხვედრის შიშის დასაძლევად.

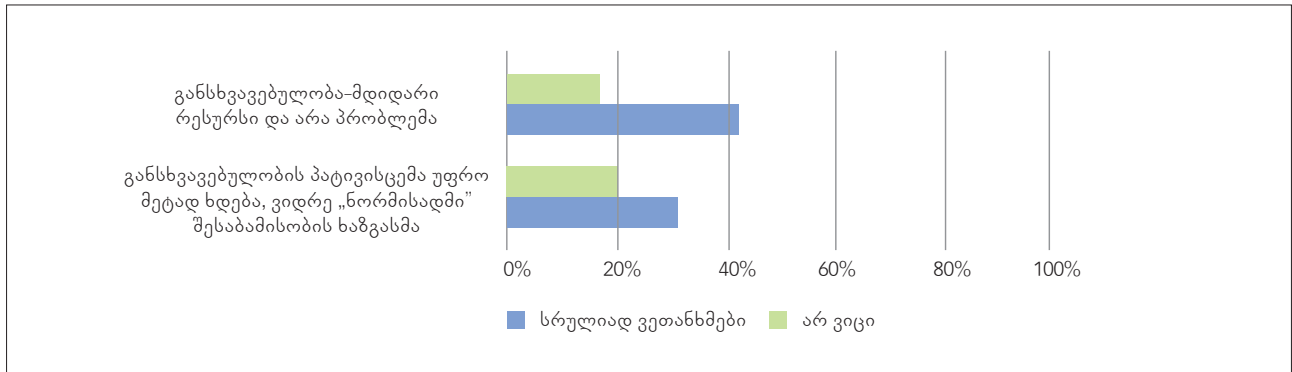
გამოკითხულ რესპონდენტთა ნაწილი - 37% თანხმდება იმაზე, რომ სტუდენტები აღიარებენ მათგან განსხვავებული სტუდენტების მიღწევებს და ერიდებიან მათ მიმართ დისკრიმინაციული, ან დამამცირებელი სახელების გამოყენებას - 68.1%. მასწავლებლებს შორის უმცირესობებისადმი თანასწორი დამოკიდებულების არსებობას ეთანხმება გამოკითხულ რესპონდენტთა უმრავლესობა.

რაც შეეხება პროფესიული სასწავლებლის ცხოვრებაში თემის ჩართულობის საკითხს, გამოკითხულ რესპონდენტთა 34% თანხმდება, რომ ადგილობრივი თემის ყველა წარმომადგენელი არის ჩართული სასწავლებლის აქტივობებში, ხოლო 37.8% კი ეთანხმება, რომ პროფესიული სასწავლებელი ჩართულია თემის ცხოვრებაში. თუმცა, დაახლოებით, 20%-ს არ აქვს ინფორმაცია აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით. ამასთან, გამოკითხულთა 21.7%-მა არ იცის, რამდენად ასახავს პროფესიული სასწავლებლის სამეურვეო საბჭოს/ადმინისტრაციის შემადგენლობა ადგილობრივ მოსახლეობას/თემებს.

## 2. ინკლუზიური ღირებულებების ჩამოყალიბება

კვლევის შედეგებიდან გამოჩნდა, რომ პროფესიული სასწავლებლის გარემო მეტ-ნაკლებად ღიაა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე სტუდენტებისთვის. გამოკითხულთა 68.9% ღიაა ადგილობრივი თემის სტუდენტების მიღებისთვის, განურჩევლად მათი წარმომავლობის, მიღწევების და შესაძლებლობებისა. ამასთან, 46.8% თანხმდება, რომ დისკრიმინაციის საფუძველი განსხვავებულობის მიმართ შეუწყნარებლობაშია და 66.7% თვლის, რომ მასწავლებლები პატივს სცემენ სტუდენტების იდენტობების და კულტურების მრავალფეროვნებას, მათ შორის, მრავალეთნიკური წარმომავლობის მქონეთ.

საინტერესოა, რომ გამოკითხულ რესპონდენტთა მხოლოდ 28.9% ეთანხმება მოსაზრებას, რომ პროფესიულ სასწავლებელში განსხვავებულობის პატივისცემა უფრო მეტად ხდება, ვიდრე „ნორმისადმი“ შესაბამისობის ხაზგასმა, ხოლო 20%-ს არ აქვს ინფორმაცია ამ საკითხზე. ამასთან, მასწავლებლების 41.3% თვლის, რომ განსხვავებულობა განიხილება, როგორც მდიდარი რესურსი სხვადასხვა აქტივობის შესრულებისას და არა როგორც პრობლემა, ხოლო, გამოკითხულთა 17.4%-მა არ იცის, რა დამოკიდებულება არსებობს ამ საკითხთან დაკავშირებით სასწავლებელში (იხ. გრაფიკი №6).



გამოკითხულთა მხოლოდ 29.8% თვლის, რომ ენის სხვადასხვაგვარობა, კუთხური აქცენტები და დიალექტები განიხილება, როგორც სარგებლის მომტანი სასწავლებლისა და ფართო საზოგადოებისათვის. გეი და ლესბოსელი ადამიანები სასკოლო გარემოში დაფასებული და აღიარებულია, როგორც მრავალფეროვნების ნაწილი, გამოკითხულთა მხოლოდ 8.3%-ის აზრით. გამოკითხულთა 43.8% ამბობს, რომ არ იცის პროფესიულ სასწავლებელში არსებული დამოკიდებულება ამ საკითხთან დაკავშირებით.

მასწავლებლები სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავენ სსმ ჯგუფებისადმი არსებულ სტერეოტიპებთან საბრძოლველად. კერძოდ, მასწავლებლების ნაწილი ერიდება ტერმინ „უნარის“ გამოყენებას სტუდენტების ცოდნისა და კომპეტენციის აღსაწერად – 44.7%; სტუდენტების მიღწევებს აფასებს მათ საკუთარ შესაძლებლობებთან მიმართებაში და არა სხვების მიღწევებთან – 81.3%; ასევე, ეწინააღმდეგება დაბალი მიღწევის გამომხატველი დამამცირებელი იარაღების გამოყენებას – 77.6%.

რაც შეეხება მასწავლებელსა და სტუდენტებს შორის ურთიერთობას, მშობლების 79.6% ამბობს, რომ ყველას აქვს მასწავლებლებთან რეგულარული ურთიერთობის შესაძლებლობა. მეორე მხრივ, მშობლების 61.2% ეთანხმება დებულებას: ყველა სტუდენტი გრძნობს, რომ ის მასწავლებლებს მოსწონთ.

### 3. სასწავლო გარემოს განვითარება

გამოკითხულთა 58.3% ამბობს, რომ მასწავლებელთა შორის სრულად არის წარმოდგენილი ადგილობრივი მოსახლეობა: ქალი და მამაკაცი, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირები, სხვადასხვა ასაკის, ეთნიკური და კლასობრივი წარმომავლობის ადამიანები. აღსანიშნავია, რომ 16.7%-ს არ აქვს ინფორმაცია ამასთან დაკავშირებით. დაახლოებით ამდენივემ – 20.8%-მა არ იცის, ითვალისწინებენ თუ არა მასწავლებელთა კვალიფიკაციას და გენდერულ ბალანსს დაწინაურებისას. მხოლოდ 13.3% იზიარებს მოსაზრებას, რომ თემის ცალკეულ ჯგუფებს ენიჭება უპირატესობა მაღალი სტატუსის თანამდებობის დასაკავებლად. ამ შემთხვევაში, გამოკითხულთა 24.4% ამბობს, რომ არ აქვს ინფორმაცია ამ საკითხთან დაკავშირებით. ასევე, რესპონდენტთა 37.8%-მა არ იცის, ბავშვებს შორის განსხვავებულობის აღიარება წარმოადგენს თუ არა მასწავლებელთა დანიშვნისთვის არსებით კრიტერიუმს.

როგორც აღმოჩნდა, პროფესიული სასწავლებლები სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავენ ახალი თანამშრომლის მიღებისას და სხვადასხვა გზით ცდილობენ დაეხმარონ მას სასკოლო გარემოსთან ადაპტირებაში. კერძოდ, ახალი მასწავლებლის მიღებისას, სასწავლებელს აქვს შემუშავებული გარემოს გაცნობის და მხარდაჭერის შეთანხმებული სტრატეგია – 68.1%. თუმცა, გამოკითხულთა 14.9%-ს არ აქვს ინფორმაცია აღნიშნულ სტრატეგიასთან დაკავშირებით. მასწავლებლები ცდილობენ ახალ თანამშრომელს თავი უცხოდ არ აგრძნობინონ – 57.1%, საჭიროებისამებრ აწვდიან დამატებით ინფორმაციას – 71.4%.

რაც შეეხება სტუდენტისთვის პროფესიულ სასწავლებელში მიღების და გაცნობის სტრატეგიებს, გამოკითხულთა 61.7% ამბობს, რომ სასწავლებლები ზრუნავენ სწავლის დაწყებამდე სტუდენტებისთვის სასწავლებლის გარემოს გაცნობა-დათვალიერებაზე; ასევე, ახალ სტუდენტებს აწყვილებენ გამოცდილ სტუდენტებთან, როცა ისინი პირველად მოდიან სასწავლებელში – 44.4%; რამდენიმე კვირის შემდეგ ამოწმებენ, რამდენად კარგად გრძნობს სტუდენტი თავს ახალ გარემოში – 73.3%; როცა სტუდენტებს უწევთ ერთი სასწავლებლიდან მეორეში გადასვლა, ორივე სასწავლებლის პედაგოგები თანამშრომლობენ ამ ცვლილების გასაადვილებლად – 33.3%. აღსანიშნავია, რომ გამოკითხულთა 35.6% საერთოდ არ ფლობს ინფორმაციას ამ თანამშრომლობასთან დაკავშირებით. ასევე, გამოკითხულთა ყველაზე დიდმა წილმა – 40.9%-მა არ იცის, ეხმარებიან თუ არა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე სტუდენტებს ახალ სასწავლო გარემოსთან შეგუებაში.

კვლევის შედეგებიდან ასევე გამოჩნდა, რომ მასწავლებლები ცდილობენ თემის ყველა სტუდენტი შეძლებისდაგვარად ჩართონ სასწავლო პროცესში. კერძოდ, გამოკითხულ რესპონდენტთა 83% თვლის, რომ მასწავლებლები ყველას მოუწოდებენ შეუერთდეს კოლეჯის გარემოს, განურჩევლად მისი მიღწევებისა და შეზღუდული შესაძლებლობებისა; ასევე, ცდილობენ დაძლიონ ადგილობრივი ეთნიკური ჯგუფების წინაშე არსებული ბარიერები – 75%; აქტიურად მოუწოდებენ სოციალურად დაუცველ სტუდენტებს პროფესიულ სასწავლებელში სწავლისკენ – 66%.

რაც შეეხება ინფრასტრუქტურას, 63.8% ეთანხმება, რომ შშმ პირებისთვის პროფესიულ სასწავლებელში სწავლა მეტი პირობის დაკმაყოფილებას მოითხოვს, სხვებთან შედარებით. მხოლოდ 41.9% ამბობს, რომ შენობაში გათვალისწინებულია შშმ პირების საჭიროებები. გამოკითხულთა 23.3%-მა არ იცის არსებული ინფრასტრუქტურის შესახებ.

#### 4. განსხვავებულობის მხარდაჭერა

გამოკითხულთა დიდი ნაწილი თვლის, რომ ყველა მასწავლებლის პასუხისმგებლობად ითვლება იმ ბარიერების დაძლევაში მხარდაჭერა, რაც ექმნებათ სტუდენტებს თავისუფალი დროის გატარების ან სწავლის დროს – 76.6%.

მშობლების 11.4% და მასწავლებლების 22.7% ფიქრობს, რომ არსებობს გეგმა იმისა, თუ როგორ შეუძლიათ გარე სერვისებს ინკლუზიური კულტურის, პოლიტიკის და პრაქტიკის განვითარების ხელშეწყობა; გამოკითხულთა ყველაზე მაღალი წილი – 34.1% ამბობს, რომ არ იცის ამ გეგმის არსებობის შესახებ. ეს მონაცემები მიუთითებს, რომ ინფორმაცია აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით არ არის ნათელი და ხელმისაწვდომი ყველასთვის და მოსახლეობის გარკვეულ ნაწილს, კერძოდ იმ ნაწილს, ვისაც უშუალოდ არ ეხება ეს საკითხი, არასწორი ინფორმაცია აქვს. ასევე, გამოკითხულთა 46.8% თვლის, რომ მასწავლებლებმა იციან ყველა ამ გარე სერვისის შესახებ. 48.9% თვლის, რომ ჯანდაცვის, სოციალური სერვისების და განათლების სფეროს წარმომადგენლები ამ საკითხთან დაკავშირებით ერთმანეთთან თანამშრომლობენ. თუმცა, 25.5%-ს არ აქვს ინფორმაცია აღნიშნულ თანამშრომლობასთან დაკავშირებით.

მშობლების 64.3% თვლის, რომ პროფესიულ სასწავლებელში აქტივობების დაგეგმვისას გათვალისწინებულია განსხვავებული წარმომავლობის, გამოცდილების, მიღწევების, ან ფიზიკური შესაძლებლობების მქონე სტუდენტების მონაწილეობა. „სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების“ პოლიტიკა მიმართულია თავისუფალი დროის ორგანიზებასა და სწავლის განვითარებაზე ყველასთვის და ამავედროულად გარიყვის მინიმუმამდე დაყვანაზე – 66.7%.

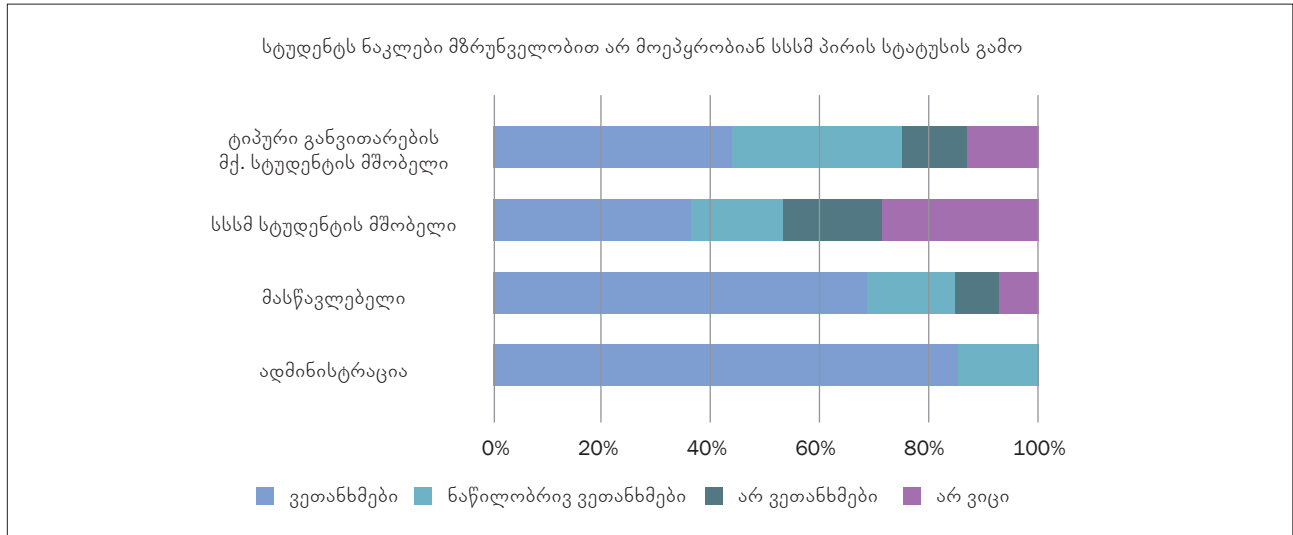
გამოკითხულთა 22.7% თვლის, რომ სსსმ სტატუსის მქონე სტუდენტები განიხილებიან, როგორც განსხვავებული ინტერესების, ცოდნის და კომპეტენციების მქონე, არაჰომოგენური ჯგუფი. თუმცა, 18.2%-მა საერთოდ არ იცის, რა დამოკიდებულებაა პროფესიულ სასწავლებლებში ამ საკითხის მიმართ.

საინტერესოა ასევე სსსმ სტუდენტთა მშობლების მოლოდინები, თუ როგორ ეპყრობიან მათ



შვილებს თავიანთი სტატუსიდან გამომდინარე. კვლევამ აჩვენა, რომ სსსმ სტუდენტთა მშობლების მხოლოდ 36.4% თვლის, რომ მათ შვილს ნაკლები მზრუნველობით არ მოეპყრობიან სსსმ სტატუსის გამო, მაშინ, როდესაც იგივე აზრს იზიარებს ტიპური განვითარების მქონე სტუდენტების მშობლების – 42.9%, მასწავლებლების – 69.2% და ადმინისტრაციის წარმომადგენლების – 85.7%; ჯგუფებს შორის განსხვავება მაღალია, თუმცა, ეს განსხვავებები არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი (იხ.გრაფიკი № 7).

**გრაფიკი N7: სტუდენტისადმი მოპყრობა**



75.6% მიიჩნევს, რომ პროფესიული სასწავლებლის გარემოს წესები მინიმალური და ყველა საათის გასაგებია, თუმცა, ნაკლები – 37.8% ამბობს, რომ წესების შემუშავებაში სტუდენტები და მათი მშობლებიც/მეურვეებიც მონაწილეობენ. 37.8%-მა არ იცის, არსებობს თუ არა მკაფიო და ერთიანი ხედვა დისციპლინასა და გარიცხვასთან დაკავშირებით.

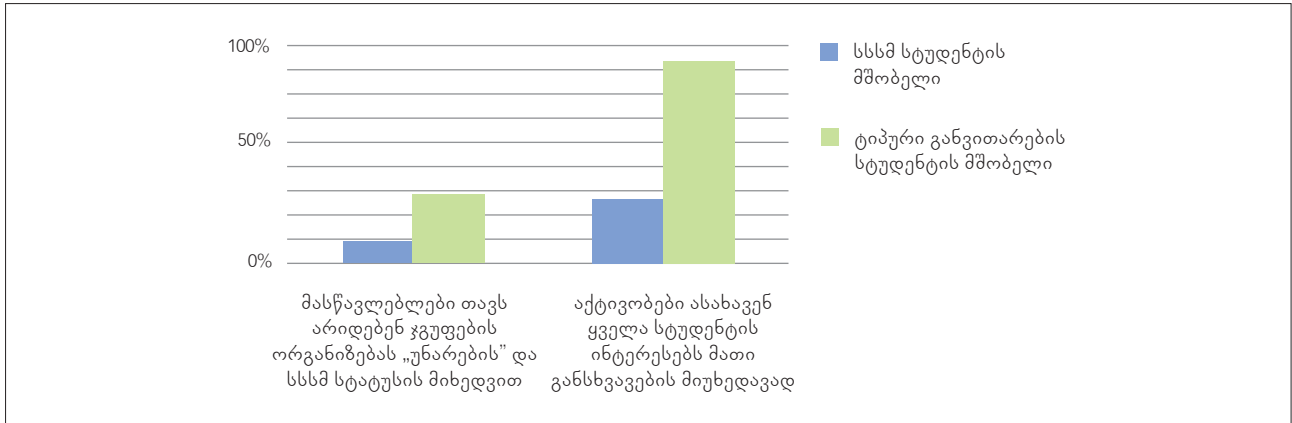
გამოკითხულთა 51.1% თანხმდება, რომ მასწავლებლებს, მშობლებს/მეურვეებს, სამეურვეო საბჭოს და სტუდენტებს აქვთ ერთნაირი ხედვა იმის შესახებ, თუ რა ითვლება დამცირებად. 26.1% ეთანხმება დებულებას, რომ არსებობს დოკუმენტი დამცირების შესახებ, რომელიც დეტალურად აღწერს, რომელი ქცევა არის მისაღები და რომელი – მიუღებელი, თუმცა, 58.7% არ ფლობს ინფორმაციას აღნიშნულ დოკუმენტთან დაკავშირებით; ასევე, 34.8%-მა არ იცის, ხდება თუ არა დამცირების შემთხვევების აღრიცხვა. 50% ამბობს, რომ სტუდენტები ჩართულები არიან დამცირების აღმკვეთი და მინიმუმამდე დაყვანის რეგულაციების შექმნაში. 72.3% ამბობს, რომ სტუდენტებისთვის ცნობილია, ვის უნდა მიმართონ, თუ დამცირებას განიცდიან.

## 5. თავისუფალი დროისა და სწავლის წარმართვა

გამოკითხულთა 80.9% თვლის, რომ აქტივობები იგეგმება ყველა სტუდენტის სწავლის გაუმჯობესების მიზნით. თუმცა, მეორე მხრივ, კვლევამ აჩვენა, რომ დაგეგმილი აქტივობები ნაკლებად ითვალისწინებენ სსსმ სტუდენტების საჭიროებებს და ინტერესებს. კერძოდ, სსსმ სტუდენტთა მშობლების მხოლოდ 9.1% თვლის, რომ მასწავლებლები თავს არიდებენ ჯგუფების ორგანიზებას მიღწევის დონის, ე.წ. „უნარების“ და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მიხედვით, მაშინ, როდესაც ტიპური განვითარების მქონე ბავშვების მშობლების 28.6% იზიარებს ამ დებულებას (მარგინალურად მნიშვნელოვანი sig=.072). ამასთან, სსსმ სტუდენტთა მშობლების მხოლოდ 27.3% და ტიპური განვითარების მქონე სტუდენტების მშობლების 83.3% თვლის, რომ აქტივობები ასახავენ ყველა სტუდენტის ინტერესებს, გამოცდილებას და კომპეტენციებს, მათი მიღწევების, ენის, სქესის, შეზღუდული შესაძლებლობების, კლასის, ეთნიკური წარმომავლობის, კულტურისა და

რელიგიური მრწამსის განურჩევლად (მარგინალურად მნიშვნელოვანია sig=.067). აღსანიშნავია, რომ გამოკითხულთა 34.9%-მა არ იცის მასწავლებლების სტრატეგია ჯგუფების ორგანიზებასთან დაკავშირებით, კერძოდ, არ იციან, ცვლიან თუ არა მასწავლებლები ჯგუფების შემადგენლობას პერიოდულად, სოციალური ერთობის შესაქმნელად (იხ.გრაფიკი №8).

გრაფიკი №8: სასწავლო პროცესი



როგორც კვლევის შედეგებმა ცხადყო, პროფესიული სასწავლებლების მცირე ნაწილში არიან თარჯიმნები სმენის დაქვეითების მქონე სტუდენტების, ან უცხოენოვანი სტუდენტებისთვის - 26.7%. გამოკითხულთა 35.6%-ს არ აქვს ინფორმაცია ამ საკითხზე. ამასთან, მხოლოდ 26.7% ეთანხმება დებულებას, რომ მასწავლებლები იყენებენ ჟესტურ ენას, ხოლო 46.7% ეთანხმება დებულებას, რომ მასწავლებლები იყენებენ სახის გამომეტყველებას და სხეულის ენას როგორც ინფორმაციის მიწოდების ალტერნატიულ გზას. გამოკითხულთა 20%-მა არ იცის, მიმართავენ თუ არა მასწავლებლები აღნიშნულ ხერხს გაკვეთილის პროცესში. საინტერესოა ის, რომ რესპონდენტთა 28.9%-მა არ იცის, ჰყავთ თუ არა მასწავლებლებს დამხმარე ასისტენტები და მონაწილეობენ თუ არა ისინი სტუდენტების აქტივობების დაგეგმვასა და განხორციელებაში - 25%.

რესპონდენტთა 82.6% მიიჩნევს, რომ სასწავლო პროცესში გამოყენებული აქტივობები ყველა სტუდენტს ანიჭებს სიამოვნებას და ახალისებს სწავლის სურვილს. 62.2% ეთანხმება, რომ მასწავლებლები იყენებენ ალტერნატიულ გზებს, რომლითაც შშმ სტუდენტებს გარკვეულ აქტივობებში ჩართვის შესაძლებლობას მისცემენ.

გამოკითხულთა 54.5% ეთანხმება, რომ აქტივობები ავითარებენ განსხვავებული წარმომავლობის, კულტურის, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, გენდერის, შეზღუდული შესაძლებლობების, სექსუალური ორიენტაციისა და რელიგიისადმი ტოლერანტობას. 67.4% კი ამბობს, რომ მასწავლებლები ერიდებიან კლასობრივი, რასისტული, სექსისტური, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანთა მიმართ დისკრიმინაციული შენიშვნების გაკეთებას. ასევე, მასწავლებლები ერიდებიან სტუდენტების შესახებ მსჯელობისას და წერისას ცნება „უნარის“ გამოყენებას - 54.5%.

გამოკითხულთა 66.7% თვლის, რომ მასწავლებლები ეწინააღმდეგებიან შშმ ადამიანების შესახებ არსებულ სტერეოტიპულ დამოკიდებულებებს. თუმცა, მხოლოდ 23.3% ამბობს, რომ წიგნები, ნახატები, სათამაშოები, თოჯინები ასახავენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანებს არა სტერეოტიპულად და ყოველდღიურ სიტუაციებში. გამოკითხულთა 39.5%-ს კი არ აქვს ინფორმაცია ამასთან დაკავშირებით.

რაც შეეხება სპორტულ აქტივობებში სტუდენტების ჩართვას, გამოჩნდა, რომ მსგავსი ტიპის აქტივობები ნაკლებად ითვალისწინებს სსსმ სტუდენტების საჭიროებებს. ტიპური განვითარების მქონე სტუდენტთა მშობლების 68.2% თვლის, რომ სპორტულ აქტივობებში ყველას შეუძლია ჩართვა, განურჩევლად კომპეტენციისა და შეზღუდული შესაძლებლობებისა.

## 6. რესურსების მობილიზება

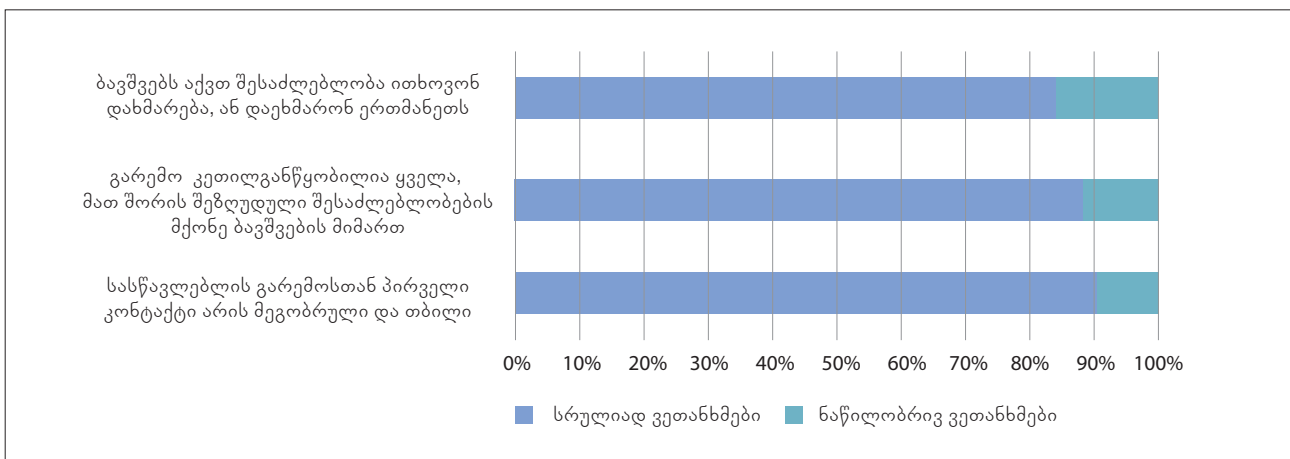
ზოგადად მიიჩნევა, რომ პროფესიულ სასწავლებლებში გარემო მოწესრიგებული და კომფორტულია – 91.3%. ამასთან, 77.8% თვლის, რომ მასწავლებლებმა იციან, რა რესურსები არის განკუთვნილი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე სტუდენტების მხარდასაჭერად. თუმცა, 34.8%-მა არ იცის, რა ფინანსური რესურსი აქვს პროფესიულ სასწავლებელს და როგორ ნაწილდება ის. გამოკითხულთა 38.6% ამბობს, რომ პროფესიულ კოლეჯში არსებობს შშმ სტუდენტისთვის საჭირო ადაპტირებული მასალები (დიდი შრიფტით, ან ბრაილის შრიფტით ნაწერი მასალები, აუდიოჩანაწერები).

## საჯარო სკოლები

### 1. ინკლუზიური გარემო

კვლევის შედეგების თანახმად, სასკოლო გარემო ყველა ბავშვის მიმართ არის კეთილგანწყობილი და მეგობრული. გამოკითხულ რესპონდენტთა უმრავლესობა – 91% თანხმდება, რომ სასკოლო გარემოსთან პირველი კონტაქტი არის მეგობრული და თბილი. ასევე, უმრავლესობა – 88.5% სრულიად ეთანხმება დებულებას, რომ სასკოლო გარემო კეთილგანწყობილია ყველა ბავშვის მიმართ, თუნდაც შეზღუდული შესაძლებლობები ჰქონდეთ. ასევე, 84.3% თვლის, რომ საჭიროების შემთხვევაში ბავშვებს აქვთ შესაძლებლობა ითხოვონ დახმარება, ან დაეხმარონ ერთმანეთს, ანუ ამ თვალსაზრისით ბავშვები არ არიან შეზღუდულნი (იხ. გრაფიკი №9).

გრაფიკი N9: სასწავლო გარემო



გამოკითხვიდან ასევე გამოჩნდა, რომ სასკოლო გარემო კომფორტულია მასწავლებლების, მშობლების, სამეურვეო საბჭოს და თემის სხვა წევრებისთვისაც. კერძოდ, გამოკითხულთა 78.4% მიიჩნევს, რომ სასკოლო გარემო მათ ეკუთვნის.

რაც შეეხება სკოლაში წარმოქმნილ პრობლემებს, მასწავლებელთა უმრავლესობას შეუძლია თავისუფლად განიხილოს წარმოქმნილი პრობლემები, გამოკითხულთა 78.6%-მა იცის, ვის უნდა მიმართოს პრობლემების მოგვარებისთვის.

კვლევის შედეგებიდან ასევე ჩანს, რომ ინფორმაცია მეტ-ნაკლებად ხელმისაწვდომია ყველასთვის. კერძოდ, გამოკითხულთა 71.7% თანხმდება, რომ სკოლაში მიმდინარე აქტივობები და სასკოლო სტრატეგიები ყველა მშობლისთვის/მეურვეისთვის არის ცნობილი; ამასთან, გამოკითხულ რესპონდენტთა 67% ამბობს, რომ ინფორმაცია ხელმისაწვდომია ყველასთვის თანაბრად, განურჩევლად მათი ენის, ან შეზღუდული შესაძლებლობებისა.

კვლევის შედეგებიდან გამოჩნდა, რომ მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის ურთიერთობა

კეთილგანწყობილია. გამოკითხულთა 80.9% ამბობს, რომ მასწავლებლები და მშობლები/მეურვეები ერთმანეთს პატივს სცემენ, ასევე მშობლები გრძნობენ, რომ მათ ინტერესებს სერიოზულად ეკიდებიან – 68%.

მეორე მხრივ, გამოკითხულთა მხოლოდ 40.7% ეთანხმება დებულებას, რომ მასწავლებლები იღებენ შესაბამის ზომებს, საჭიროების შემთხვევაში ზოგი მშობლისთვის მათთან შეხვედრის შიშის დასაძლევად. სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება გამოვლინდა სკოლების და პროფესიული კოლეჯების წარმომადგენლების მოსაზრებებს შორის.

გამოკითხულ რესპონდენტთა ნაწილი – 54.1% თანხმდება იმაზე, რომ ბავშვები აღიარებენ მათგან განსხვავებული ბავშვების მიღწევებს და ერიდებიან მათ მიმართ დისკრიმინაციულ, ან დამამცირებელი სახელების გამოყენებას – 68.5%. მასწავლებლებს შორის უმცირესობებისადმი თანასწორი დამოკიდებულების არსებობას ეთანხმება გამოკითხულ რესპონდენტთა უმრავლესობა.

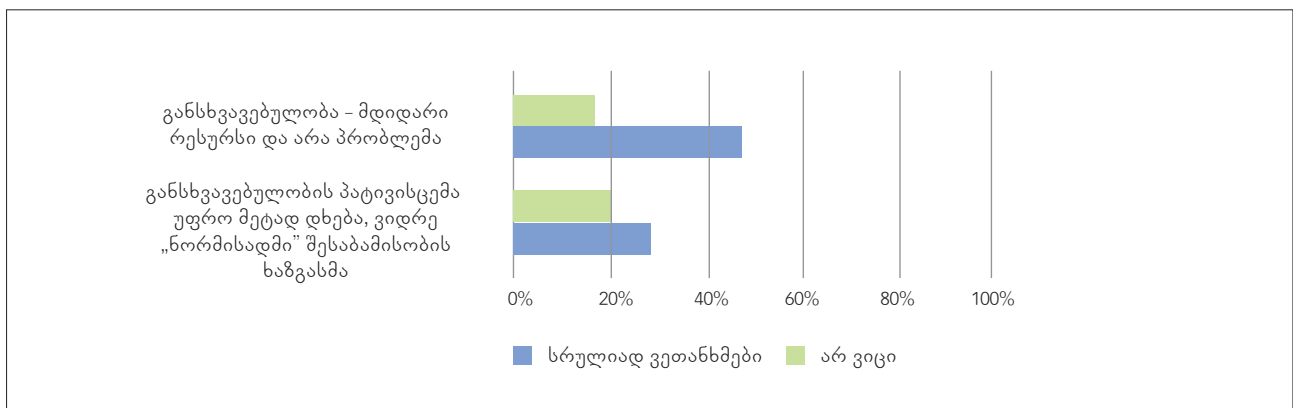
რაც შეეხება სასკოლო ცხოვრებაში თემის ჩართულობის საკითხს, გამოკითხულ რესპონდენტთა 33% თანხმდება, რომ ადგილობრივი თემის ყველა წარმომადგენელი არის ჩართული სასკოლო აქტივობებში, ხოლო 45.9% კი ეთანხმება, რომ სკოლა ჩართულია თემის ცხოვრებაში. თუმცა, დაახლოებით, 19%-ს არ აქვს ინფორმაცია აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით. ამასთან, გამოკითხულთა 18.3%-მა არ იცის, რამდენად ასახავს სკოლის სამეურვეო საბჭოს/ადმინისტრაციის შემადგენლობა სკოლის ადგილობრივ თემებს.

## 2. ინკლუზიური ღირებულებების ჩამოყალიბება

კვლევის შედეგებიდან გამოჩნდა, რომ სასკოლო გარემო მეტ-ნაკლებად ღიაა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვების მიმართ. გამოკითხულთა 72.3% ღიაა ადგილობრივი თემის ბავშვების მიღებისთვის, განურჩევლად მათი წარმომავლობის, მიღწევების და შესაძლებლობების შეზღუდვისა. ამასთან, 55.1% თანხმდება, რომ დისკრიმინაციის საფუძველი განსხვავებულობის მიმართ შეუწყნარებლობაა და 64.8% თვლის, რომ მასწავლებლები პატივს სცემენ ბავშვების იდენტობების და კულტურების მრავალფეროვნებას, მათ შორის, მრავალეთნიკური წარმომავლობის მქონეთ.

საინტერესოა ის, რომ გამოკითხულ რესპონდენტთა მხოლოდ 28.3% ეთანხმება მოსაზრებას, რომ სკოლაში განსხვავებულობის პატივისცემა უფრო მეტად ხდება, ვიდრე „ნორმისადმი“ შესაბამისობის ხაზგასმა, ხოლო 20.4%-ს არ აქვს ინფორმაცია ამ საკითხზე. ამასთან, მასწავლებლების 48.1% თვლის, რომ განსხვავებულობა განიხილება, როგორც მდიდარი რესურსი სხვადასხვა აქტივობების შესრულებისას და არა როგორც პრობლემა, ხოლო, გამოკითხულთა 15.9%-მა არ იცის, რა დამოკიდებულება არსებობს ამ საკითხთან დაკავშირებით სკოლაში (იხ.გრაფიკი №10).

გრაფიკი N10: ინკლუზიური ღირებულებები



მხოლოდ 32.7% თვლის, რომ ენის სხვადასხვაგვარობა, კუთხური აქცენტები და დიალექტები განიხილება, როგორც სარგებლის მომტანი სკოლისა და ფართო საზოგადოებისათვის. გეი და ლესბოსელი ადამიანები სასკოლო გარემოში დაფასებული და აღიარებულია, როგორც მრავალფეროვნების ნაწილი, გამოკითხულთა მხოლოდ 4.5% –ს აზრით. გამოკითხულთა 41.9% ამბობს, რომ არ იცის სკოლაში არსებული დამოკიდებულება ამ საკითხთან დაკავშირებით.

მასწავლებლები სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავენ სსსმ ჯგუფებისადმი არსებულ სტერეოტიპებთან საბრძოლველად. კერძოდ, მასწავლებლების ნაწილი ერიდება ტერმინ „უნარის“ გამოყენებას ბავშვების ცოდნისა და კომპეტენციის აღსაწერად – 45.2%; ბავშვების მიღწევებს აფასებს მათ საკუთარ შესაძლებლობებთან მიმართებაში და არა სხვების მიღწევებთან – 81.4%; ასევე, ეწინააღმდეგება დაბალი მიღწევის გამომხატველი დამამცირებელი იარაღების გამოყენებას – 75.5%.

რაც შეეხება მასწავლებელსა და მოსწავლეებს შორის ურთიერთობას, მშობლების 64.6% ამბობს, რომ ყველა ბავშვს აქვს მასწავლებლებთან რეგულარული ურთიერთობის შესაძლებლობა. მეორე მხრივ, მშობლების 59.6% ეთანხმება დებულებას, რომ ყველა ბავშვი გრძნობს, რომ ის მასწავლებლებს მოსწონთ.

### 3. სასკოლო გარემოს განვითარება

გამოკითხულთა 53% ამბობს, რომ მასწავლებელთა შორის სრულად არის წარმოდგენილი ადგილობრივი მოსახლეობა: ქალი და მამაკაცი, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირები, სხვადასხვა ასაკის, ეთნიკური და კლასობრივი წარმომავლობის ადამიანები. აღსანიშნავია, რომ 18.7%-ს არ აქვს ინფორმაცია ამასთან დაკავშირებით. დაახლოებით ამდენივე პროცენტმა – 18.9% არ იცის, დაწინაურებისას ითვალისწინებენ თუ არა მასწავლებელთა კვალიფიკაციას და გენდერულ ბალანსს. მხოლოდ 10.8% იზიარებს მოსაზრებას, რომ თემის ცალკეულ ჯგუფებს ენიჭება უპირატესობა მაღალი სტატუსის თანამდებობის დასაკავებლად. ამ შემთხვევაში, გამოკითხულთა ყველაზე დიდი წილი – 35.4% ამბობს, რომ არ აქვს ინფორმაცია ამ საკითხთან დაკავშირებით. ასევე, რესპონდენტთა 40.5%-მა არ იცის, ბავშვებს შორის განსხვავებულობის აღიარება წარმოადგენს თუ არა მასწავლებელთა დანიშვნისთვის არსებით კრიტერიუმს.

როგორც აღმოჩნდა, სკოლები სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავენ ახალი თანამშრომლის მიღებისას და სხვადასხვა გზით ცდილობენ სასკოლო გარემოსთან ადაპტაციაში დახმარებას. კერძოდ, ახალი მასწავლებლის მიღებისას, სკოლას აქვს შემუშავებული სასკოლო გარემოს გაცნობის და მხარდაჭერის შეთანხმებული სტრატეგია – 64.6%. თუმცა, გამოკითხულთა 17.7%-ს არ აქვს ინფორმაცია აღნიშნულ სტრატეგიასთან დაკავშირებით. მასწავლებლები ცდილობენ ახალ თანამშრომელს თავი უცხოოდ არ აგრძნობინონ – 46%, საჭიროებისამებრ აწვდიან დამატებით ინფორმაციას – 66.7%.

რაც შეეხება ბავშვის სკოლაში მიღების და მისთვის სკოლის გაცნობის სტრატეგიებს, გამოკითხულთა 60.1% ამბობს, რომ სკოლები იღებენ ზომებს, რომ ბავშვმა კარგად გაიცნოს სკოლა, სანამ სიარულს დაიწყებს; ასევე, ახალ ბავშვებს აწყვილებენ გამოცდილ ბავშვებთან, როცა ისინი პირველად მოდიან სკოლაში – 55.2%; რამდენიმე კვირის შემდეგ ამოწმებენ, რამდენად კარგად გრძნობს ბავშვი თავს ახალ გარემოში – 67.9%; როცა ბავშვებს უწევთ ერთი სკოლიდან მეორეში გადასვლა, ორივე სკოლის მასწავლებლები თანამშრომლობენ ამ ცვლილების გასაადვილებლად – 27.6%. აღსანიშნავია, რომ გამოკითხულთა 22.4% საერთოდ არ ფლობს ინფორმაციას ამ თანამშრომლობასთან დაკავშირებით. ასევე, გამოკითხულთა ყველაზე დიდი წილი – 32.1%-მა არ იცის, სკოლაში გადასვლამდე ამზადებენ თუ არა ბავშვებს ახალი სასკოლო გარემოსთვის.

კვლევის შედეგებიდან ასევე გამოჩნდა, რომ მასწავლებლები ცდილობენ თემის ყველა ბავშვი შეძლებისდაგვარად ჩართონ სასწავლო პროცესში. კერძოდ, გამოკითხულ რესპონდენტთა 83.8% თვლის, რომ მასწავლებლები მოუწოდებენ ყველა ბავშვს შეუერთდეს სასკოლო გარემოს,



განურჩევლად მისი მიღწევებისა და შეზღუდული შესაძლებლობებისა; ასევე, ცდილობენ დაძლიონ ადგილობრივი ეთნიკური ჯგუფების წინაშე არსებული ბარიერები – 69.8%; აქტიურად მოუწოდებენ სოციალურად დაუცველ ბავშვებს, ისწავლონ სკოლაში – 73.7%.

რაც შეეხება ინფრასტრუქტურას, 73.1% ეთანხმება, რომ შშმ პირებისთვის სკოლაში სწავლა მეტი პირობის დაკმაყოფილებას მოითხოვს, სხვებთან შედარებით. მხოლოდ 30.9% ამბობს, რომ სკოლის შენობაში გათვალისწინებულია შშმ პირების საჭიროებები. გამოკითხულთა 26.1%-მა არ იცის არსებული ინფრასტრუქტურის შესახებ.

#### 4. განსხვავებულობის მხარდაჭერა

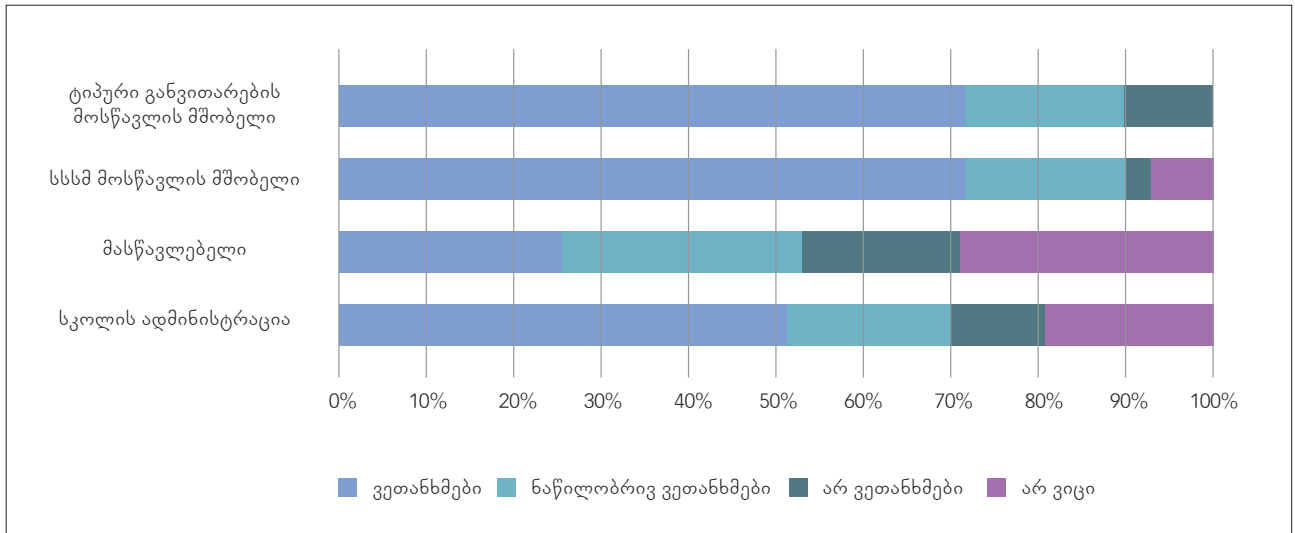
გამოკითხულთა დიდი ნაწილი თვლის, რომ ყველა მასწავლებლის პასუხისმგებლობად ითვლება იმ ბარიერების დაძლევაში მხარდაჭერა, რაც ექმნებათ ბავშვებს თამაშის ან სწავლის დროს – 82.3%.

მშობლების 24.1% და მასწავლებლების 39.6% ფიქრობს, რომ არსებობს გეგმა იმისა, თუ როგორ შეუძლიათ გარე სერვისებს ინკლუზიური კულტურის, პოლიტიკის და პრაქტიკის განვითარების ხელშეწყობა; გამოკითხულთა ყველაზე მაღალი წილი – 37.9% ამბობს, რომ არ იცის ამ გეგმის არსებობის შესახებ. ეს მონაცემები მიუთითებს, რომ ინფორმაცია აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით არ არის ნათელი და ხელმისაწვდომი ყველასთვის და მოსახლეობის გარკვეულ ნაწილს, კერძოდ იმ ნაწილს, ვისაც უშუალოდ არ ეხება ეს საკითხი, არასწორი ინფორმაცია აქვს. ასევე, გამოკითხულთა 42.9% თვლის, რომ მასწავლებლებმა იციან ყველა ამ გარე სერვისის შესახებ. 50.8% თვლის, რომ ჯანდაცვის, სოციალური სერვისების და განათლების სფეროს წარმომადგენლები ამ საკითხთან დაკავშირებით ერთმანეთთან თანამშრომლობენ. თუმცა, 18.3%-ს არ აქვს ინფორმაცია აღნიშნულ თანამშრომლობასთან დაკავშირებით.

მშობლების 64.3% თვლის, რომ სკოლაში აქტივობების დაგეგმვისას გათვალისწინებულია განსხვავებული წარმომავლობის, გამოცდილების, მიღწევების, ან ფიზიკური შესაძლებლობების მქონე ბავშვების მონაწილეობა. „სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების“ პოლიტიკა მიმართულია თამაშის და სწავლის განვითარებაზე ყველასთვის და გარიყვის მინიმუმამდე დაყვანაზე – 69.5%.

გამოკითხულთა 40.7% თვლის, რომ სსსმ სტატუსის მქონე ბავშვები განიხილებიან, როგორც განსხვავებული ინტერესების, ცოდნის და კომპეტენციების მქონე, არაჰომოგენური ჯგუფი. თუმცა, 22.1%-მა საერთოდ არ იცის, რა დამოკიდებულებაა სკოლებში ამ საკითხთან დაკავშირებით. საინტერესოა, რომ ამ მოსაზრებასთან დაკავშირებით განსხვავებული მოსაზრებებია საჯარო სკოლებისა და პროფესიული კოლეჯების წარმომადგენლებს შორის.

საინტერესოა ასევე სსსმ მოსწავლეთა მშობლების მოლოდინები, თუ როგორ ეპყრობიან მათ შვილებს თავიანთი სტატუსიდან გამომდინარე. კვლევამ აჩვენა, რომ სსსმ მოსწავლეთა მშობლების მხოლოდ 51.1% თვლის, რომ მათ შვილს ნაკლები მზრუნველობით არ მოეპყრობიან სსსმ სტატუსის გამო, მაშინ, როდესაც ტიპური განვითარების მქონე მშობლების – 70.4%, მასწავლებლების – 73% და ადმინისტრაციის წარმომადგენლების – 72.4% მოსაზრება ამ დებულებაზე გაცილებით მაღალია. თუმცა, ეს განსხვავებები არ არის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი (იხ. გრაფიკი №11).

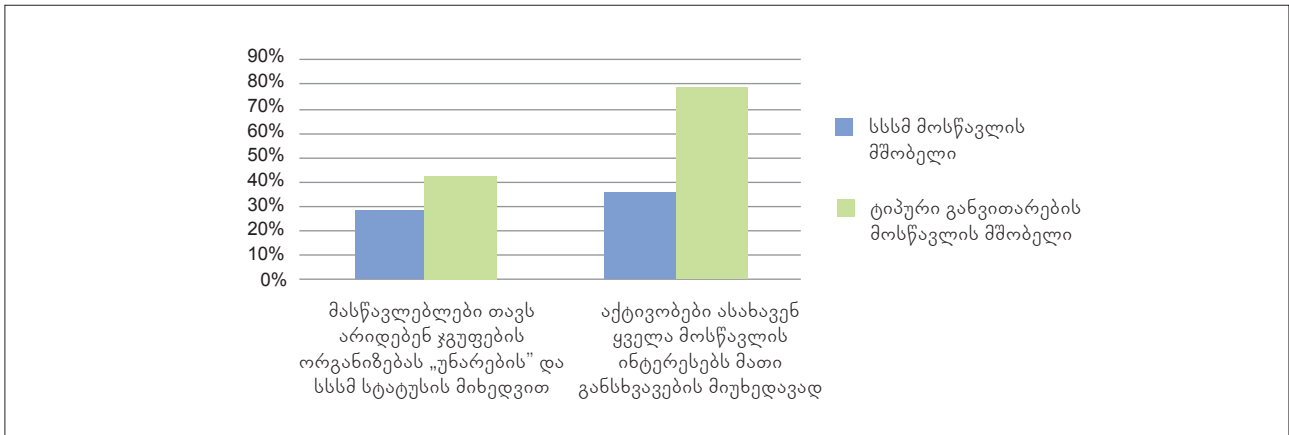


80% მიიჩნევს, რომ სასკოლო გარემოს წესები მინიმალური და ყველასათვის გასაგებია, თუმცა, ნაკლები - 51.3% ამბობს, რომ წესების შემუშავებაში ბავშვები და მათი მშობლებიც/მეურვეებიც მონაწილეობენ. 33.3%-მა არ იცის, არსებობს თუ არა მკაფიო და ერთიანი ხედვა დისციპლინასა და სკოლიდან გარიცხვასთან დაკავშირებით.

გამოკითხულთა 51.5% თანხმდება, რომ მასწავლებლებს, მშობლებს/მეურვეებს, სამეურვეო საბჭოს და ბავშვებს აქვთ ერთნაირი ხედვა იმის შესახებ, თუ რა ითვლება დამცირებად. 23.5% ეთანხმება დებულებას, რომ არსებობს დოკუმენტი დამცირების შესახებ, რომელიც დეტალურად აღწერს, რომელი ქცევა არის მისაღები და რომელი - მიუღებელი, თუმცა, 55.1% არ ფლობს ინფორმაციას აღნიშნულ დოკუმენტთან დაკავშირებით; ასევე, 35.2%-მა არ იცის, ხდება თუ არა დამცირების შემთხვევების აღრიცხვა. 38.8% ამბობს, რომ ბავშვები ჩართულები არიან დამცირების აღმკვეთი და მინიმუმამდე დამყვანი რეგულაციების შექმნაში. 74.2% ამბობს, რომ ბავშვებისთვის ცნობილია, ვის უნდა მიმართონ, თუ დამცირებას განიცდიან.

## 5. თამაშის და სწავლის წარმართვა

გამოკითხულთა 79.2% თვლის, რომ აქტივობები იგეგმება ყველა ბავშვის სწავლის გაუმჯობესების მიზნით. თუმცა, მეორე მხრივ, კვლევამ აჩვენა, რომ დაგეგმილი აქტივობები ნაკლებად ითვალისწინებენ სსსმ მოსწავლეების საჭიროებებს და ინტერესებს. სსსმ მოსწავლეთა მშობლების მხოლოდ 33.3% თვლის, რომ მასწავლებლები თავს არიდებენ ჯგუფების ორგანიზებას მიღწევის დონის, ე.წ. „უნარების“ და სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მიხედვით, მაშინ, როდესაც ტიპური განვითარების მქონე ბავშვების მშობლების 46.4% იზიარებს ამ დებულებას (sig=.002). ამასთან, სსსმ მოსწავლეთა მშობლების მხოლოდ 39.6% და ტიპური განვითარების მქონე ბავშვების მშობლების 59.3% თვლის, რომ აქტივობები ასახავენ ყველა ბავშვის ინტერესებს, გამოცდილებას და კომპეტენციებს, მათი მიღწევების, ენის, სქესის, შეზღუდული შესაძლებლობების, კლასის, ეთნიკური წარმომავლობის, კულტურისა და რელიგიური მრწამსის განურჩევლად (sig=.013). აღსანიშნავია, რომ გამოკითხულთა 40.4%-მა არ იცის მასწავლებლების სტრატეგია ჯგუფების ორგანიზებასთან დაკავშირებით, კერძოდ, არ იციან, ცვლიან თუ არა მასწავლებლები ჯგუფების შემადგენლობას პერიოდულად, სოციალური ერთობის შესაქმნელად (იხ.გრაფიკი №12).



როგორც კვლევის შედეგებმა ცხადყო, სკოლების ძალიან მცირე ნაწილში არიან თარჯიმნები სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვების, ან უცხოენოვანი ბავშვებისთვის – 14.9%. გამოკითხულთა 43.1%-ს არ აქვს ინფორმაცია ამ საკითხზე. ამასთან, მხოლოდ 29.7% ეთანხმება დებულებას, რომ მასწავლებლები იყენებენ ჟესტურ ენას სიმღერებსა და ლექსებში და, რომ მასწავლებლები იყენებენ სახის გამომეტყველებას და სხეულის ენას ინფორმაციის მიწოდების ალტერნატიულ გზად – 46.7%. გამოკითხულთა 36.4%-მა არ იცის, მიმართავენ თუ არა მასწავლებლები აღნიშნულ ხერხს გაკვეთილის პროცესში. საინტერესოა ის, რომ რესპონდენტთა 30.9%-მა არ იცის, ჰყავთ თუ არა მასწავლებლებს დამხმარე ასისტენტები და მონაწილეობენ თუ არა ისინი ბავშვების აქტივობების დაგეგმვასა და განხორციელებაში – 31.1%.

რესპონდენტთა 84.3% მიიჩნევს, რომ სასწავლო პროცესში გამოყენებული აქტივობები ყველა ბავშვს ანიჭებს სიამოვნებას და ახალისებს სწავლის სურვილს. 67.2% ეთანხმება, რომ მასწავლებლები იყენებენ ალტერნატიულ გზებს, რომლითაც სსსმ ბავშვებს გარკვეულ აქტივობებში ჩართვის საშუალებას აძლევენ. თუმცა, ამ დებულებას სსსმ მოსწავლეთა მშობლების მხოლოდ 46.8% ეთანხმება, მაშინ, როდესაც ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეთა მშობლების 63% იზიარებს ამ დებულებას (sig=.056 – მარგინალურად მნიშვნელოვანია).

გამოკითხულთა 54.9% ეთანხმება, რომ აქტივობები ავითარებენ განსხვავებული წარმომავლობის, კულტურის, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, გენდერის, შეზღუდული შესაძლებლობების, სექსუალური ორიენტაციისა და რელიგიისადმი ტოლერანტობას. 66.3% კი ამბობს, რომ მასწავლებლები ერიდებიან კლასობრივი, რასისტული, სექსისტური, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანთა მიმართ დისკრიმინაციული შენიშვნების გაკეთებას. ასევე, მასწავლებლები ერიდებიან ბავშვების შესახებ მსჯელობისას და წერისას ცნება „უნარის“ გამოყენებას – 52.3%.

გამოკითხულთა 70.1% თვლის, რომ მასწავლებლები ეწინააღმდეგებიან შშმ ადამიანების შესახებ არსებულ სტერეოტიპულ დამოკიდებულებებს. თუმცა, მხოლოდ 34.9% ამბობს, რომ წიგნები, ნახატები, სათამაშოები, თოჯინები ასახავენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანებს არასტერეოტიპულად და ყოველდღიურ სიტუაციებში. გამოკითხულთა 32.8%-ს კი არ აქვს ინფორმაცია ამასთან დაკავშირებით.

რაც შეეხება სპორტულ აქტივობებში მოსწავლეების ჩართვას, გამოჩნდა, რომ მსგავსი ტიპის აქტივობები ნაკლებად ითვალისწინებს სსსმ მოსწავლეების საჭიროებებს. კერძოდ, ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეთა მშობლების 82.1% თვლის, რომ სპორტულ აქტივობებში ყველას შეუძლია ჩართვა, განურჩევლად კომპეტენციისა და შეზღუდული შესაძლებლობებისა.

## 6. რესურსების მობილიზება

ზოგადად მიიჩნევა, რომ სასკოლო გარემო მოწესრიგებული და კომფორტულია - 75.5%. ამასთან, 76.3% თვლის, რომ მასწავლებლებმა იციან, რა რესურსები არის განკუთვნილი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვების მხარდასაჭერად. თუმცა, 19.9%-მა არ იცის, რა ფინანსური რესურსი აქვს სკოლას და როგორ ნაწილდება ის. გამოკითხულთა 45.3% ამბობს, რომ სკოლაში და პროფესიულ კოლეჯში არსებობს შშმ მოსწავლისთვის საჭირო ადაპტირებული მასალები (დიდი შრიფტით, ან ბრაილის შრიფტით ნაწერი მასალები, აუდიოჩანაწერები).

კითხვარმა „გზა ინკლუზიისკენ – ბარომეტრი“ გამოავლინა, რომ საქართველოში ინკლუზიური განათლების მოდელის შემდგომი განვითარებისთვის აუცილებელია ცვლილებების განხორციელება როგორც საკანონმდებლო ბაზის, ასევე პრაქტიკული განხორციელებისთვის მნიშვნელოვან სფეროებში.

უპირველეს ყოვლისა, აუცილებელია ინკლუზიური განათლების მონიტორინგის სისტემის შემუშავება. აღნიშნული ხელს შეუწყობს როგორც პრობლემების დროულ იდენტიფიკაციას, ასევე საშუალებას მისცემს პოლიტიკის განმსაზღვრელებს ნაბიჯ-ნაბიჯ განვითარების სქემა უფრო თვალსაჩინო გახადონ.

მონიტორინგისათვის ადეკვატური იარაღია კითხვარი „ინდექსი ინკლუზიისთვის“, რომელიც საკმარისად მარტივი ინსტრუმენტია იმისათვის, რომ რესურსცენტრებმა, სკოლებმა და პროფესიულმა სასწავლებლებმა გამოიყენონ რეგულარულად, თუნდაც წელიწადში ერთხელ, საჭიროებებისა და პროგრესის შესაფასებლად.

უაღრესად მნიშვნელოვანია, ასევე, სისტემური მიდგომა ინფორმაციის მოპოვებისა და გადაცემისადმი: შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების შესახებ ინფორმაცია სისტემატურად და კოორდინირებულად უნდა გროვდებოდეს და ინახებოდეს. ამისათვის კი, საჭიროა: ა: სხვადასხვა უწყების კოორდინირებული მუშაობა, ბ: ინფორმაციის შეგროვების მკაფიო მოთხოვნების ჩამონათვალის შექმნა (მაგ: რომელი სტატისტიკური მონაცემებია საჭირო) და ინფორმაციის შენახვისა და გადაცემის ნათელი სისტემის შემუშავება.

სულ მცირე, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო და შრომის, ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის სამინისტროები უნდა თანამშრომლობდნენ ინფორმაციის მოპოვებისა და შენახვის ერთიანი სისტემის შექმნის პროცესში, საჭიროა ასევე, სხვა უწყებების ჩართვა, როგორც-იცაა სტატისტიკის ეროვნული სამსახური, პროფესიული და არასამთავრობო ორგანიზაციები.

საკანონმდებლო დონეზე აუცილებელია უმაღლესი და პროფესიული განათლების კანონებში ინკლუზიური განათლების მოდელის გათვალისწინება, რაც გაზრდის განათლების შესაბამისი საფეხურების უზრუნველყოფელი ორგანიზაციების პასუხისმგებლობას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების და/ან შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებისადმი.

რაც შეეხება ინკლუზიური განათლების მოდელის განხორციელებაში უშუალო მონაწილე მხარეების მოსაზრებებს, მთლიანობაში, რესპონდენტები ინკლუზიური განათლების სისტემის საკმაოდ დადებით სიტუაციას ხატავენ და მხოლოდ მატერიალურ პირობებს მიიჩნევენ არასათანადოდ განვითარებულად. მათი აზრით, სკოლებში და პროფესიულ კოლეჯებში თბილი და თანამშრომლური ატმოსფეროა, ინფორმაცია ხელმისაწვდომია, დამოკიდებულებები პარიტეტულია, სასკოლო გარემო კეთილგანწყობილია, მასწავლებლები, მშობლები და მოსწავლეები ერთმანეთს პატივს სცემენ; თუ პრობლემა წამოიჭრება, ყველამ იცის, ვის მიმართოს, სასკოლო გარემოს წესები მინიმალური და ყველასათვის გასაგებია. სასკოლო გარემო მეტ-ნაკლებად ღიაა განსხვავებული ბავშვების მიმართ და მასწავლებლები პატივს სცემენ ბავშვების იდენტობების და კულტურების მრავალფეროვნებას, მათ შორის, მრავალეთნიკური წარმომავლობის მქონეთ. ამასთანავე, დაწესებულებები ისევე ეხმარებიან ახალ თანამშრომლებს ადაპტაციაში, როგორც მოსწავლეებს.

მატერიალური პირობების მხრივ, მდგომარეობა არც თუ ისე სახარბიელოა – გამოკითხულთა მხოლოდ დაახლოებით მესამედი ამბობს, რომ სკოლის შენობაში გათვალისწინებულია შშმ პირების საჭიროებები და, რომ სკოლებში და პროფესიულ კოლეჯებში არსებობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის/სტუდენტისთვის საჭირო ადაპტირებული მასალები, მუშაობენ თარჯიმნები. შესაბამისად, მეტი ფინანსებია საჭირო სკოლებისა და პროფესიული კოლეჯებისათვის, რომ პირობები გაუმჯობესდეს. აუცილებელი არაა, რომ ამ ფინანსების



წყარო მხოლოდ სახელმწიფო იყოს, კერძო შემოწირულობები დაფინანსების კიდევ ერთი წყაროა. შესაძლოა, სკოლების და პროფესიული კოლეჯების ადმინისტრაციას ტრენინგები ჩაუტარდეს ფონდების მოძიების უნარის განსავითარებლად.

კვლევამ აჩვენა, რომ ინკლუზიური ღირებულებების ჩამოყალიბების მხრივ, ჯერ კიდევ დიდი გზა გასავლელი:

მოსწავლეების ერთმანეთისადმი დამოკიდებულება ჯერ არ არის სასურველ დონეზე განვითარებული, რესპონდენტთა მხოლოდ ნახევარს მიაჩნია, რომ ბავშვები აღიარებენ მათგან განსხვავებული ბავშვების მიღწევებს და ერიდებიან მათ მიმართ დისკრიმინაციულ, ან დამამცირებელი სახელების გამოყენებას. რაც კიდევ უფრო ყურადსაღებია, რესპონდენტთა მესამედზე ნაკლები თვლის, რომ სკოლაში განსხვავებულობის პატივისცემა უფრო მეტად ხდება, ვიდრე „ნორმისადმი“ შესაბამისობის ხაზგასმა და რომ ენის სხვადასხვაგვარობა, კუთხური აქცენტები და დიალექტები განიხილება, როგორც სარგებლის მომტანი სკოლისა და ფართო საზოგადოებისათვის. საინტერესოა ისიც, რომ გამოკითხულთა 22.1%-მა საერთოდ არ იცის, რა დამოკიდებულებაა სკოლებში ამ საკითხთან დაკავშირებით. ხოლო, საგანგაშოა, რომ გამოკითხულების მხოლოდ 4.5% თვლის გეი და ლესბოსელ ადამიანებს სასკოლო გარემოში დაფასებულად და აღიარებულად, როგორც მრავალფეროვნების ნაწილს, ხოლო გამოკითხულთა 41.9% ამბობს, რომ არ ფლობს ინფორმაციას. შესაძლებელია, ისინი თავს არიდებენ პასუხს.

გამოკითხულთა ნახევარს მიაჩნია, რომ დაგეგმილი და განხორციელებული აქტივობები ავითარებენ განსხვავებული ეთნიკური წარმომავლობის, კულტურის, გენდერის, შეზღუდული შესაძლებლობების, სექსუალური ორიენტაციისა და რელიგიისადმი ტოლერანტობას. თუმცა, მხოლოდ 35.5% ამბობს, რომ წიგნები, ნახატები, სათამაშოები, თოჯინები ასახავენ ეთნიკური უმცირესობების წარმომადგენელ და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანებს არასტერეოტიპულად და ყოველდღიურ სიტუაციებში. ყურადღებას იმსახურებს ის ფაქტიც, რომ გამოკითხულთა 40.5%-მა არ იცის, წარმოადგენს თუ არა მასწავლებელთა დანიშვნისთვის არსებით კრიტერიუმს ბავშვებს შო-რის განსხვავებულობის აღიარება.

შესაბამისი რეკომენდაცია იქნება სკოლებში სპეციალური ღონისძიებების გატარება, რათა მოსწავლეთა შეგნების დონე გაიზარდოს. ეს შეიძლება იყოს სკოლის ადმინისტრაციის და მასწავლებლების მშობლებთან საუბარი, ამ სფეროს სპეციალისტების მოწვევა მშობლებთან შესახვედრად, სხვადასხვა კლასის მოსწავლეებისთვის გაკვეთილის/გაკვეთილების ჩატარება მრავალფეროვნების თემაზე. ამ მხრივ, საყურადღებოა აშშ სკოლების გამოცდილების გაზიარება, სადაც დიდი წარმატებებია მრავალფეროვნების აღიარების საკითხში.

ასევე, პრობლემებია მუშაობის და მართვის დემოკრატიული სტილის დამკვიდრებასთან დაკავშირებით: მონაწილეობითი დემოკრატიის პრინციპები ჯერ კიდევ არ მუშაობს სათანადოდ, ანუ, დაინტერესებული პირები სათანადოდ არ არიან ჩართული გადაწყვეტილებების მიღებაში და სტრატეგიების შემუშავებაში. მაგალითად, თუ 80.4% მიიჩნევს, რომ სასკოლო გარემოს წესები მინიმალური და ყველასათვის გასაგებია, მხოლოდ 49.7% ამბობს, რომ წესების შემუშავებაში ბავშვები და მათი მშობლებიც/მეურვეებიც მონაწილეობენ. დაახლოებით მესამედმა არ იცის, რა დისციპლინური ზომები არსებობს სკოლაში. გარდა ამისა, გამჭვირვალობის პრობლემაცაა, რადგან რესპონდენტების დაახლოებით მეხუთედმა არ იცის, რა ფინანსები აქვს სკოლას და როგორ იხარჯება ისინი.

სირთულეებია ინკლუზიის პრობლემისადმი სტრატეგიული მიდგომის კუთხით, მაგალითად, უმრავლესობის (დაახლოებით 80%-ის) აზრით, არ არსებობს ხედვა იმის შესახებ, როგორ შეიძლება სკოლებს და პროფესიულ კოლეჯებს დაეხმაროს საზოგადოება, თემი, გარე სერვისები. ეს მონაცემები მიუთითებს, რომ ინფორმაცია აღნიშნულ საკითხთან დაკავშირებით არ არის ნათელი და ხელმისაწვდომი ყველასთვის და მოსახლეობის გარკვეულ ნაწილს, კერძოდ იმ ნაწილს, ვისაც უშუალოდ არ ეხება ეს საკითხი, არასწორი ინფორმაცია აქვს.

ამ ორი სირთულის გამოსასწორებლად რეკომენდაცია იქნება სკოლის და პროფესიული კოლეჯის თანამშრომლების ტრენინგი მონაწილეობითი დემოკრატიის პრინციპების, გადაწყვეტილების მიღების კოლეგიალობის, გუნდური მუშაობის და სტრატეგიული დაგეგმვის შესახებ.

სისტემის მუშაობის ხარვეზები ჩანს იქიდანაც, რომ გამოჩნდა განსვლა ტიპური და სსსმ მოსწავლეების მშობლების პასუხებში. როგორც წესი, ტიპური მოსწავლეების მშობლების უმეტესობა დადებითად აფასებს არსებულ სიტუაციას და მთლიანობაში თვლის, რომ სასწავლო გარემო ქმნის სათანადო პირობებს მათი შვილებისათვის, მაშინ, როდესაც სსსმ მოსწავლეთა მშობლების ბევრად ნაკლები რაოდენობა ფიქრობს ასე. მაგალითად, რომ სკოლაში მათ ინტერესებს სერიოზულად უდგებიან, ან, რომ ტიპური ბავშვები არ დასცინიან და კარგად უგებენ სსსმ ბავშვებს, განსხვავებულობას უყურებენ, როგორც რესურსს და არა როგორც პრობლემას, რომ სსსმ მოსწავლეებს ისევე იღებენ, როგორც ტიპური განვითარების მქონეთ. სასკოლო გარემო ხელმისაწვდომია ყველასათვის, აქტივობების დაგეგმვისას ცდილობენ ყველა ჩართონ, ან, რომ აქტივობები ასახავს ყველა ბავშვის ინტერესებს, კომპეტენციებს და სხვა. ეს კი ნიშნავს, რომ მთლიანობაში სკოლები და პროფესიული კოლეჯები ნაკლებადაა მორგებული სსსმ მოსწავლეთა საჭიროებებს და ამას ხელავენ სსსმ მოსწავლეთა მშობლები – ისინი, ვისაც ეს პრობლემა უშუალოდ ეხება.

ასევე, გამოვლინდა განსხვავება პროფესიულ კოლეჯებსა და სკოლებს შორის, რიგ ასპექტში სკოლა მეტადაა განვითარებული და რიგ ასპექტში – კოლეჯი. აღმოჩნდა, რომ მთლიანობაში, პროფესიულ კოლეჯებში უკეთესი მდგომარეობაა მატერიალური და მორალური პირობების მხრივ: აქ უკეთესია ინფრასტრუქტურა, ასევე, კოლეჯები მეტად ეხმარებიან ახალგაძმოსულ სტუდენტებს ახალ გარემოსთან შეგუებაში, ვიდრე სკოლები. სამაგიეროდ, სკოლებში უკეთესი მდგომარეობაა საკითხისადმი დამოკიდებულებების მხრივ: სკოლის მასწავლებლებს უკეთ ესმით თავიანთი პასუხისმგებლობები სსსმ ბავშვების დახმარების კუთხით და უფრო გაგებით ეკიდებიან მათ, აღიქვამენ, როგორც განსხვავებული ინტერესების, ცოდნის და კომპეტენციების მქონეთ. სავარაუდოდ პასუხებში განსხვავება გამოწვეულია იმ მუშაობით, რომელიც ზოგადი განათლების საფეხურზე წლების განმავლობაში ხორციელდებოდა ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობის მიზნით. კერძოდ, 2009 წლიდან დღემდე განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ცენტრი მასწავლებლებს სთავაზობს ინკლუზიური განათლების საკითხებთან დაკავშირებულ მრავალფეროვან ტრენინგებს. შესაბამისი აქტივობები პროფესიულ სასწავლებლებთან მიმართებაში ჯერ არ განხორციელებულა, ვინაიდან პროფესიული განათლების დონეზე ინკლუზიური განათლების მოდელის შეტანა მხოლოდ 2013 წლის თებერვლიდან დაიწყო. კვლევის შედეგები მიუთითებს, რომ ინკლუზიური განათლების სხვადასხვა საკითხისადმი მიძღვნილი ტრენინგები პროფესიული სასწავლებლების პერსონალსაც ჭირდება.

1. კანონი ზოგადი განათლების შესახებ; იხ. ვებგვერდი: [http://mes.gov.ge/publicInfo/?page\\_id=171](http://mes.gov.ge/publicInfo/?page_id=171) (24.03.14)
2. კანონი პროფესიული განათლების შესახებ; იხ. ვებგვერდი: [http://mes.gov.ge/publicInfo/?page\\_id=171](http://mes.gov.ge/publicInfo/?page_id=171) (24.03.14)
3. კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ; იხ. ვებგვერდი: [http://mes.gov.ge/publicInfo/?page\\_id=171](http://mes.gov.ge/publicInfo/?page_id=171) (24.03.14)
4. ეროვნული სასწავლო გეგმა; იხ. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება 36/ნ; 11.03.2011 წ.;
5. სალამანკას დეკლარაცია; წყარო „ვისწავლოთ ერთად. ინკლუზიური განათლება“, 2008 წ.;
6. საქართველოს პარლამენტის დადგენილება გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების უფლებებს კონვენციის“ რატიფიცირების თაობაზე; საქართველოს პარლამენტის ვებ-გვერდი, დადგენილება 1888-რს, 27.12.13
7. EASPD (2011): Dissemination Executive Summary Paper: EASPD-Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries, Brussels/Siegen, ZPE, University of Siegen;
8. Pathway to Inclusion (P2i) (2012): European Project, funded by the Lifelong Learning Programme (Comenius) of DG Education & Culture. On these pages you will find information on the project and on inclusive education in general:<http://pathwaystoinclude.eu/>, 05-01-2012;
9. Vaughan, M. (2002): An Index for Inclusion. in: European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, Issue 2, pp. 197 - 201

## დანართი #1: „გზა ინკლუზიისკენ - ბარომეტრი“ კვლევაში მონაწილე ევროკავშირის ქვეყნების სია

1. ავსტრია
2. ბელგია
3. საფრანგეთი
4. ჰოლანდია
5. ფინეთი
6. სლოვენია
7. პორტუგალია
8. ირლანდია
9. გერმანია
10. უნგრეთი

## დანართი #2: კითხვარი „გზა ინკლუზიისკენ - ბარომეტრი“

P2I – ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების შეფასების კითხვარი<sup>3</sup>  
 ინკლუზიური განათლების ბარომეტრი

### შეფასების ინსტრუმენტი, ნაწილი A: ეროვნული კანონმდებლობა და ნორმატიული აქტები

<p>A1 ინკლუზიური განათლების უფლების შეთანხმებულობა</p> <p>ეროვნულ და რეგიონალურ/ფედერალურ დონეზე ინკლუზიური განათლების უფლებასთან დაკავშირებით (მაგ., განათლების კანონი, ანტიდისკრიმინაციული კანონი, შექმნილი შესაძლებლობების შესახებ კანონები, ბავშვთა უფლებები და ა.შ.) სხვადასხვა სახელმწიფო კანონებს შორის არსებობს შეთანხმებულობა.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>
<p>A2 უფასო დაწყებითი ინკლუზიური განათლება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით, დაწყებითი ინკლუზიური განათლება უფასოა.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>

3 მოცემული კითხვარი მომზადებულია შებენიანი შესაძლებლობების მქონე პირთათვის სერვისის მიწოდებულთა ევროპის ასოციაციის მიერ „გზა ინკლუზიისკენ“ ევროპული პროექტის ფარგლებში.

<p>A3 საბაზო ინკლუზიური განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებს აქვთ საბაზო ინკლუზიური განათლების მიღების შესაძლებლობა მათი თემის სხვა წარმომადგენლების მსგავსად.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>
---	--------------------------------

<p>A4 ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებულ გადაწყვეტილებებში მონაწილეობის მიღება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების მშობლები ან წარმომადგენლები ეფექტურად იღებენ მონაწილეობას ინკლუზიური განათლების შესახებ გადაწყვეტილებების მიღებაში.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>
---	--------------------------------

<p>A5 კატეგორიზაცია და შეფასება</p> <p>სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების შეფასების პროცედურა ხელს უწყობს ინკლუზიურ განათლებას.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>
---	--------------------------------

<p>A6 საჯარო სკოლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებს აქვთ თემში არსებულ სკოლებზე თანაბარი ხელმისაწვდომობა.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>
---	--------------------------------

<p>A7 ხელმისაწვდომობისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ არქიტექტურული პირობები მორგებულია ინდივიდუალურ საჭიროებებს.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>
---	--------------------------------



<p>A8 სწავლებისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ სწავლების პროცესი მორგებულია ინდივიდუალურ საჭიროებებს.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
---	--------------------------------

<p>A9 სწავლებისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ საკლასო ოთახის ზომები მორგებულია ინდივიდუალურ საჭიროებებს.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
---	--------------------------------

<p>A10 სწავლებისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ ადაპტური ტექნოლოგია მორგებულია ინდივიდუალურ საჭიროებებს.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
--	--------------------------------

<p>A11 სწავლებისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ ფუნქციური დახმარება და ზრუნვა მორგებულია ინდივიდუალურ საჭიროებებს.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
--	--------------------------------

<p>A12 საგანმანათლებლო საზომების გათვალისწინება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ საგანმანათლებლო საზომები მორგებულია ინდივიდუალურ საჭიროებებს (მაგ., ინდივიდუალური კურიკულუმი, დიდაქტური ადაპტაცია, სწავლების მეთოდები, ტესტირება).</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
--	--------------------------------

<p>A13 ბრაილისა და ჟესტური ენის სწავლებაში დახმარება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია ბრაილისა და ჟესტური ენის სწავლებაში დახმარება.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
--	--------------------------------

<p>A14 კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების სწავლებაში დახმარება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების სწავლებაში დახმარება.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
--	--------------------------------

<p>A15 მასწავლებლებისა და თანამშრომლების ტრენინგი</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ მასწავლებლების ტრენინგი ორიენტირებულია ინკლუზიური განათლების მოთხოვნებზე (ინკლუზიური სწავლების მეთოდები, შეზღუდული შესაძლებლობების გაცნობიერების გათვალისწინება, კომუნიკაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების, საგანმანათლებლო ტექნიკებისა და მასალების გამოყენება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა მხარდასაჭერად).</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
--	--------------------------------

<p>A16 კვალიფიციური მასწავლებლების დასაქმება</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით გარანტირებულია, რომ მოხდება კვალიფიციური მასწავლებლებისა და თანამშრომლების დასაქმება ეფექტური ინკლუზიური განათლების უზრუნველსაყოფად.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 - დიახ</p> <p>0 - არა</p>
---	--------------------------------

<p>A17 მესამე დონის (სკოლისშემდგომი) განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა</p> <p>სახელმწიფო კანონმდებლობით, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებისთვის თანაბრად ხელმისაწვდომია განათლების ყველა დონე პროფესიულიდან უწყვეტი განათლების ჩათვლით.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>
---	--------------------------------

<p>A18 ინკლუზიური განათლების განვითარების მონიტორინგი</p> <p>სისტემის სხვადასხვა დონეზე ხდება ზოგადსაგანმანათლებლო კლასებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა რაოდენობისა და პროცენტის, კლასების, სპეციალური პროფილის სასწავლო ინსტიტუციების, რომლებიც არ ეკუთვნის განათლების სისტემას, შესახებ ინფორმაციის შეგროვება და მონიტორინგი.</p> <p>ლიტერატურა:</p> <p>კომენტარები:</p>	<p>0 – დიახ</p> <p>0 – არა</p>
---	--------------------------------

დაწერეთ მოკლე შეჯამება: მონაწილე ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების საკანონმდებლო ბაზა


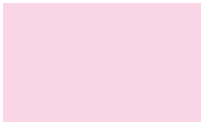


---



---

(დაახლოებით 2-3 გვერდი)

გააკეთეთ „ბარომეტრის შეფასება“ თქვენს ქვეყანაში ნაწილ A-ში „ინკლუზიური განათლების საკანონმდებლო სიტუაცია“ მოცემული ინფორმაციის საფუძველზე!

აღწერილი საკანონმდებლო ბაზა შეიძლება შეფასდეს, როგორც	პროგრესული დანერგვის ხელისშემშლელი	პროგრესული დანერგვის ნაწილობრივ ხელისშემშლელი	ნაწილობრივ მხარდამჭერი პროგრესული დანერგვისთვის	მხარდამჭერი პროგრესული დანერგვისთვის
				

**შეფასების ინსტრუმენტი, ნაწილი B: ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა**

B1 ინკლუზიური განათლების პრიორიტეტი სკოლამდელსაფეხურზე (3- 5/6 წლის ასაკი)

ბავშვები შეზღუდული შესაძლებლობებით ან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებებით, რომლებიც არ არიან ჩვეულებრივ წინა-სასკოლო ან ბავშვთა ზრუნვის დაწესებულებებში, პროცენტი: \_\_\_\_\_ %

ეს შეიძლება შეფასდეს, როგორც:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4

(ძალიან მაღალი) (ძალიან დაბალი)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B2 ინკლუზიური განათლების პრიორიტეტი განათლების დაწყებით საფეხურზე

ბავშვები შეზღუდული შესაძლებლობებით ან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებებით, რომლებიც არ არიან ჩვეულებრივ საჯარო სკოლის დაწყებით კლასებში, პროცენტი: \_\_\_\_\_ %

ეს შეიძლება შეფასდეს, როგორც:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4

(ძალიან მაღალი) (ძალიან დაბალი)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B3 ინკლუზიური განათლების პრიორიტეტი საბაზო (საშუალო) განათლების საფეხურზე

ბავშვები შეზღუდული შესაძლებლობებით ან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებებით, რომლებიც არ არიან ჩვეულებრივ საჯარო სკოლებში, პროცენტი: \_\_\_\_\_ %

ეს შეიძლება შეფასდეს, როგორც:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4

(ძალიან მაღალი) (ძალიან დაბალი)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B4 პრაქტიკაში, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვების ინკლუზიური განათლება დაწყებით სკოლებში მათი მშობლებისთვის დაკავშირებულია

**პირდაპირ ხარჯებთან** 1-----2-----3-----4  
(ძალიან მაღალი არაფერი)

**ირიბ ხარჯებთან** 1-----2-----3-----4  
(ძალიან მაღალი არაფერი)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B5 მშობლების მონაწილეობა ინკლუზიურ განათლებაში გადაწყვეტილებების მიღებაში

გადაწყვეტილების მიღების პროცესში, თუ მშობლები უპირატესობას ანიჭებენ ინკლუზიურ განათლებას, ეს გათვალისწინებულია.

ეს შეიძლება შეფასდეს, როგორც:

1-----2-----3-----4  
(არასოდეს ზოგჯერ ხშირად ყოველთვის)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B6 შეფასების პროცედურები მხარს უჭერს ინკლუზიურ განათლებას

„სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების შეფასების პროცედურები მხარს უჭერს ინკლუზიურ განათლებას“.

1 2 3 4  
(არა უფრო არა უფრო დიას დიას)

ლიტერატურა:

კომენტარები:



B7 საჯარო სკოლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა

შეზღუდული შესაძლებლობების ან სსპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირებს თანაბარი ხელმისაწვდომობა აქვთ თემში არსებულ საჯარო სკოლებზე.

1	2	3	4
(არა	ნაწილობრივ	უმეტესად	ყველას)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B8 ხელმისაწვდომობისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება

პრაქტიკაში, სკოლების არქიტექტურული პირობები მორგებულია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირების ინდივიდუალურ მოთხოვნებს.

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B9 სწავლებისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება

პრაქტიკაში, სწავლების პროცესის მხარდაჭერა მორგებულია ინდივიდის მოთხოვნებს.

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B10 სწავლებისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება

პრაქტიკაში, საკლასო ოთახების ზომები მორგებულია ინდივიდის მოთხოვნებს.

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B11 სწავლებისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება

პრაქტიკაში, ადაპტური ტექნოლოგია მორგებულია ინდივიდის მოთხოვნებს.

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B12 სწავლებისადმი ინდივიდუალური მოთხოვნების გათვალისწინება

პრაქტიკაში, ფუნქციური დახმარება და ზრუნვა მორგებულია ინდივიდის მოთხოვნებს.

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B13 საგანმანათლებლო საზომების აკომოდაცია

პრაქტიკაში, საგანმანათლებლო საზომები მორგებულია ინდივიდის მოთხოვნებს (მაგ., ინდივიდუალური კურიკულუმი, დიდაქტური ადაპტაცია, სწავლების მეთოდები, ტესტირება).

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B13 ბრაილისა და ჟესტური ენის სწავლებაში დახმარება

მოთხოვნის შემთხვევაში, მიღებულია, რომ დახმარება აღმოუჩინონ ბრაილისა და ჟესტური ენის სწავლებაში.

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B14 კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების სწავლებაში დახმარება მოთხოვნის შემთხვევაში, მიღებულია, რომ დახმარება აღმოუჩინონ კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების სწავლებაში.

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B15 მასწავლებლებისა და თანამშრომლების ტრენინგი

მასწავლებლების ტრენინგი ორიენტირებულია ინკლუზიური განათლების მოთხოვნებზე.

ინკლუზიური სწავლების მეთოდები, შეზღუდული შესაძლებლობების შესახებ გაცნობიერების გაზრდა გათვალისწინება, კომუნიკაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების, საგანმანათლებლო ტექნიკებისა და მასალების გამოყენება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა მხარდასაჭერად).

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B16 კვალიფიციური მასწავლებლების დასაქმება

პრაქტიკაში დასაქმებულები არიან კვალიფიციური მასწავლებლები და თანამშრომლები ეფექტური ინკლუზიური განათლების უზრუნველსაყოფად.

1	2	3	4
(არა	უფრო არა	უფრო დიახ	დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B 17 მესამეული განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობა

სახელმწიფო კანონმდებლობით, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებისთვის თანაბრად და დისკრიმინაციის გარეშე ხელმისაწვდომია განათლების ყველა დონე პროფესიულიდან უწყვეტი განათლების ჩათვლით.

ლიტერატურა:

კომენტარები:

B 18 ინკლუზიური განათლების განვითარების მონიტორინგი

ხდება ინკლუზიური განათლების პროგრესზე ეროვნული მონაცემების სისტემატური შეგროვება და მონიტორინგი.

1                      2                      3                      4  
 (არა                უფრო არა                უფრო დიახ                დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

გთხოვთ, დაწეროთ მოკლე შეჯამება: „ინკლუზიური განათლება პრაქტიკა“ თქვენს ქვეყანაში!

(დაახლოებით 2-3 გვერდი)

გთხოვთ, გააკეთეთ „ბარომეტრის შეფასება“ B ნაწილის „ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა მონაწილე ქვეყანაში“ თქვენი ქვეყნის შესახებ ზემოთ მოცემული ინფორმაციის გათვალისწინებით!

პრაქტიკაში, ინკლუზიური განათლება შეიძლება შეფასდეს, როგორც	არ ხორციელდება	უფრო მეტად არ ხორციელდება, ვიდრე ხორციელდება	ნაწილობრივ ხორციელდება	სრულებით ხორციელდება

შეფასების ინსტრუმენტი, ნაწილი C: გზა ინკლუზიური განათლებისკენ

C 1 ინკლუზიური განათლების განვითარება სკოლამდელ საფეხურზე

ბავშვების პროცენტი, რომლებიც არ არიან ჩვეულებრივ სკოლამდელ დაწესებულებებში ან ბავშვთა ზრუნვის სერვისებში სკოლამდელ საფეხურზე

2006: \_\_\_\_ %

2009: \_\_\_\_ %

2012: \_\_\_\_ %

განვითარების ეს მაჩვენებლები შეიძლება შეფასდეს, როგორც

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4

(ცუდი - უფრო ცუდი, ვიდრე კარგი - პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

C 2 ინკლუზიური განათლების განვითარება დაწყებითი განათლების საფეხურზე

ბავშვების პროცენტი, რომლებიც არ არიან ჩვეულებრივ დაწყებითსკოლაში:

2006: \_\_\_\_ %

2009: \_\_\_\_ %

2012: \_\_\_\_ %

განვითარების ეს მაჩვენებლები შეიძლება შეფასდეს, როგორც

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4

(ცუდი - უფრო ცუდი, ვიდრე კარგი - პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

C 3 ინკლუზიური განათლების განვითარება საბაზო განათლების საფეხურზე

ბავშვების პროცენტი, რომლებიც არ არიან ჩვეულებრივ საშუალო სკოლაში

2006: \_\_\_\_ %

2009: \_\_\_\_ %

2012: \_\_\_\_ %

განვითარების ეს მაჩვენებლები შეიძლება შეფასდეს, როგორც

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4

(ცუდი - უფრო ცუდი, ვიდრე კარგი - პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

C 4 ინკლუზიური განათლებისთვის საკანონმდებლო ბაზისა და ჩარჩოს შეთანხმებულობის განვითარება

2003 წლიდან ინკლუზიური განათლების ხელშესაწყობად მოხდა საკანონმდებლო ბაზის შესაბამის სექტორებს შორის შეთანხმებულობის მიღწევა

1                    2                    3                    4

(არ არის ინიციატივები - ინიციატივების მცირე რ-ბა - გარკვეული ცვლილებები - მნიშვ. ცვლილებები)

ლიტერატურა:

კომენტარები:



C 5 ინკლუზიური განათლებაში გადაწყვეტილების მიღებაში მონაწილეების განვითარება

გადაწყვეტილების მიღების პროცესებში, თუ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირი ან მისი ადვოკატები (მშობლები) გამოთქვამენ ინკლუზიური განათლების სასარგებლოდ არჩევანს, მას მიყვებიან (ითვალისწინებენ).

2003 წლიდან განვითარება ამ მიმართულებით შეიძლება შეფასდეს, როგორც

1 2 3 4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 6 შეფასების პროცედურების ინკლუზიური ორიენტაციის განვითარება

2003 წლიდან მოხდა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების შეფასების პროცედურების განვითარება ინკლუზიური განათლების მხარდასაჭერად

1 2 3 4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 7 საჯარო სკოლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის განვითარება

2003 წლიდან, როგორ შეაფასებდით შეზღუდული შესაძლებლობების ან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირებისთვის მათ თემში არსებული სკოლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის შესაძლებლობების განვითარების თვალსაზრისით?

1 2 3 4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 8 ჩვეულებრივი სკოლების არქიტექტურული ბარიერებისგან განთავისუფლების პროცესი

2003 წლიდან, როგორ შეაფასებდით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირების ხელმისაწვდომობისთვის ჩვეულებრივ საჯარო სკოლებში არქიტექტურული პირობების განვითარებას?

1 2 3 4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 9 ინდივიდის სწავლის მოთხოვნებისადმი თანამშრომლების აკომოდაციის პროცესი

როგორ შეაფასებდით 2003 წლიდან ინკლუზიურ გარემოში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირების სწავლებისთვის ინდივიდის მოთხოვნების გათვალისწინებით შესაბამისი თანამშრომლების მისაწვდომობის განვითარებას?

1 2 3 4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 10 საკლასო ოთახის ზომების განვითარება

როგორ შეაფასებდით 2003 წლიდან საკლასო ოთახის ზომების აკომოდაციის პროცესს ინკლუზიურ გარემოში ინდივიდის მოთხოვნების გათვალისწინებით?

1 2 3 4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 11 ადაპტური ტექნოლოგიის აკომოდაციის განვითარება

როგორ შეაფასებდით 2003 წლიდან ადაპტური ტექნოლოგიის არსებობის განვითარებას ინკლუზიურ გარემოში ინდივიდის მოთხოვნების გათვალისწინებით?

1 2 3 4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 12 ფუნქციური დახმარებისა და ზრუნვის არსებობის განვითარება

როგორ შეაფასებდით 2003 წლიდან ფუნქციური დახმარებისა და ზრუნვის განვითარების პროცესს ინკლუზიურ გარემოში ინდივიდის მოთხოვნების შესაბამისად?

1 2 3 4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 13 საგანმანათლებლო საზომების აკომოდაციის განვითარება

როგორ შეაფასებდით 2003 წლიდან საგანმანათლებლო საზომების აკომოდაციის განვითარების პროცესს ინკლუზიურ გარემოში (მაგ., ინდივიდუალური კურიკულუმი, დიდაქტური ადაპტაცია, სწავლების მეთოდები, ტესტირება)?

1                      2                      3                      4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 14 ბრაილისა და ჯესტური ენის სწავლებაში დახმარების განვითარება

როგორ შეაფასებდით ბრაილისა და ჯესტური ენის სწავლების გაადვილების განვითარებისკენ მიმართულ პროცესს ინკლუზიურ გარემოში, თუ ეს საჭიროა ინდივიდუალური მოთხოვნების გამო?

1                      2                      3                      4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C15 კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების სწავლებაში დახმარების განვითარება

როგორ შეაფასებდით კომუნიკაციისა და ორიენტაციის აუგმენტატური და ალტერნატიული ფორმების სწავლებაში დახმარების განვითარების პროცესს ინკლუზიურ გარემოში, თუ ეს საჭიროა ინდივიდუალური მოთხოვნების გამო?

1                      2                      3                      4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 16 მასწავლებელთა ტრენინგის განვითარება

2003 წლიდან მასწავლებელთა ტრენინგი უფრო ორიენტირებული გახდა ინკლუზიურ განათლებაზე?

1                      2                      3                      4

(არა უფრო არა უფრო დიახ დიახ)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 17 პროფესიული სწავლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის განვითარება

როგორ შეაფასებდით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირთათვის პროფესიული განათლების თანაბარ ხელმისაწვდომობას 2003 წლიდან?

1                      2                      3                      4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 18 უწყვეტი განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის განვითარება

როგორ შეაფასებდით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირთათვის უწყვეტი განათლების თანაბარ ხელმისაწვდომობას 2003 წლიდან?

1                      2                      3                      4

(არ არის ცვლილება - მცირედი - უფრო პოზიტიური - ძალიან პოზიტიური)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 19 ინკლუზიურ განათლებაზე მონიტორინგის სისტემების განვითარება

როგორ შეაფასებდით ინკლუზიურ განათლებაზე მონიტორინგის სისტემების განვითარებას?

1                      2                      3                      4

(ძალიან ნეგატიურად - უფრო ნეგატიურად - უფრო პოზიტიურად - ძალიან პოზიტიურად)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 20 პროფესიული ორგანიზაციების აქტიურობის განვითარება ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობაში?

როგორ შეაფასებდით პროფესიული ასოციაციების (მაგალითად, სპეციალური მასწავლებლების ასოციაციები, სპეციალური სკოლები, მასწავლებელთა გაერთიანებები) მონაწილეობისა და აქტივობების განვითარებას ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობაში?

1                      2                      3                      4

(ძალიან ნეგატიურად - უფრო ნეგატიურად - უფრო პოზიტიურად - ძალიან პოზიტიურად)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 21 მთავრობების ცნობიერების ამაღლებაზე მიმართული აქტივობების განვითარება

როგორ შეაფასებდით მთავრობების ცნობიერების ამაღლებაზე მიმართული აქტივობების განვითარებას ინკლუზიური განათლების ხელშეწყობისთვის?

1                      2                      3                      4

(ძალიან ნეგატიურად - უფრო ნეგატიურად - უფრო პოზიტიურად- ძალიან პოზიტიურად)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

C 22 პროგრესის პერსპექტივები

მოსალოდნელია, რომ 2014 წლისთვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე პირების პროცენტი, რომლებიც არ არიან ჩართულნი ჩვეულებრივ საჯარო სკოლებში

1                      2                      3                      4

(მეტია, ვიდრე 2010-ში - იგივეა - ნაკლებია - ბევრად ნაკლებია 2010-თან შედარებით)

ლიტერატურა:

კომენტარები:

გთხოვთ, დაწერეთ მოკლე შეჯამება: „ინკლუზიური განათლების პროგრესი“ თქვენს ქვეყანაში!


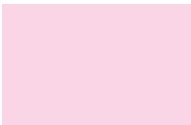


---



---

(დაახლოებით 2-3 გვერდი)

გთხოვთ, გააკეთეთ „ბარომეტრის შეფასება“ C ნაწილის „ინკლუზიური განათლების პროგრესი მონაწილე ქვეყანაში“ თქვენი ქვეყნის შესახებ ზემოთ მოცემული ინფორმაციის გათვალისწინებით!

ინკლუზიური განათლების პროგრესი შეიძლება შეფასდეს, როგორც	არაა ცვლილება	ნელი განვითარება	მნიშვნელოვანი განვითარება	ძალიან მნიშვნელოვანი განვითარება
				





Survey Is Prepared by Ilia State University within the Project „Implementation of Inclusive Education in Vocational Education and Training System of Georgia“

# INCLUSIVE EDUCATION INDICATORS IN GEORGIA

SURVEY REPORT, 2013

Researchers:

Tinatin Tchintcharauli – Associate Professor at Ilia State University  
PhD

Nino Javakhishvili- Full Professor at Ilia State University  
PhD



# CONTENTS

- I. Introduction..... 51
- II. Project Goals and Objectives ..... 52
- III. Methodology..... 53
- IV. Main Results of the Survey..... 56
- V. Summary and Recommendations..... 71
- VI. Reference..... 73
- VII. Annexes..... 74

# I INTRODUCTION

Salamanca Statement of 1994 and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) of 2006 have significantly changed the attitude to the education of persons with special needs. Salamanca Statement became the baseline for the worldwide acknowledgment of the Inclusive education model. According to this model, every individual, despite the abilities and limitations is entitled to get education together with their peers (majorities). Inclusive education has been announced as one of the priorities of the educational reform since 2006 and currently it constitutes the obligatory part of the State policy. Starting from 2006 at the general education level, and later, in 2013 at the vocational education level, practicing of the inclusive teaching model is considered to be the obligation of the relevant educational institutions.

As an innovation, inclusion of the persons with special educational needs in the mainstream school system and provision of inclusive teaching model is not an easy process: new regulations should be developed and introduced both at policy and practical levels; necessary changes should be undertaken for further perfection of the model, basing on the assessment of the effectiveness of already realized activities. As reported by different experts and parents, there are many barriers in effective application of this model and provision of quality education. One of such barriers is the lack of the researches, providing objective, evidence-based information on the achievements and challenges in the field of inclusive education. Initial assessment of inclusive education effectiveness sets up a starting point, so the future discussions on the development on inclusive education model will be based not on subjective considerations, but on the analyses of the questionnaire and initial data. In addition to this, it should be considered, that it is not possible to discuss the success/failure of the reform without possessing the relevant data.

Below provided survey is the first attempt of data collection, undertaken within the framework of the grant agreement “Introduction of Inclusive Education in Vocational Education and Training System of Georgia”, between the Ministry of Education and Science of Georgia and Norwegian Ministry of Education and Research.

Under the agreement with the authors, the questionnaire and methodology of the wide-scale survey, “Pathway to Inclusion – Barometer of Inclusive Education” conducted in the European countries in 2009-2011 has been used as one of the tools in the survey. The resemblance of the tools provides an opportunity for comparative assessment of the current reform in Georgia with the results of the 10 European countries (see. Annex #1).

The goal of the project was to assess inclusive education reform in Georgia.

Therefore, the goal of the survey was to study the considerations of the field experts and different groups of the stakeholders (administration of the public schools and Vocational Education and Training (VET) centers, teachers, pupils/students with special educational needs (SEN) and their parents, pupils/students with typical development and their parents) on the aspects listed below:

- Legislation supporting inclusive education;
- Practical realization of inclusive education at the level of public schools and VET centers;
- Realization of inclusive education in public schools and VET centers' levels;
- Inclusive education model development perspectives, basing on the current situation
- Identification of inclusive education barometer indicators;
- A system of values related to inclusive education;
- Comparative analyses of the different groups of inclusive education stakeholders (administration, students and parents).

### 3.1. DESIGN

*The survey was conducted in 3 stages, by using of the quantitative (questionnaires) and also the qualitative techniques (focus-groups, interviews).*

**At the first stage of the survey** – inclusive education assessment questionnaire “Pathway to Inclusion – Barometer” of the P2i project has been prepared (translated and edited) without any adaptation, as the statements and questions, provided in the questionnaire are universal for the assessment of the education system and defining of the actual existence and effectiveness of inclusive education model in any country. The questionnaire consists of 3 parts: 1) Part “a” National Legislation and Normative Acts”; 2) Part “b” Inclusive Education Practice; 3) Part “c” Pathway to Inclusive Education”. The questionnaire includes 59 statements, aimed at the assessment of all the stages of education (from pre-school level up to the lifelong education) in relation to inclusive education model (annex # 2). Barometer of Inclusive Education was used for the assessment of inclusive education reform in the 10 European countries (Schaedler, Dorrance, 2012); Survey results relative to Georgian experience will be provided later.

**At the second stage of the survey** - the focus-group with the field experts has been conducted. The aim of the focus-group was to complete the Barometer of inclusive education and define the reasonability of its application for the questioning of inclusive education stakeholders (administration, teachers, parents), considering the local specifics. 5 field experts participated in a 2 hour focus-group, lead by the project representatives, administering the interviewing process, asking the questions and making the notes of the answers. In addition to this, the questionnaire was sent to 5 experts. Considering the opinions of the experts, it was decided to use two different instruments: “Pathway to Inclusion – Barometer” for the expert’s assessment and the modified version of “Inclusive Education Index”<sup>4</sup> for the assessment of inclusive education model in public schools and VET centers. This questionnaire is the internationally acknowledged tool, providing an opportunity to assess the system of values related to inclusive education as well as its realization process and future needs.

The questionnaire “Index for Inclusion” has been translated and pilot assessment has been conducted on the second stage. 9 Interviews with 9 teachers from different public schools in Tbilisi have been conducted. Those interviewed answered the questionnaire statements and commented on their compliance with Georgian reality. Basing on these considerations, several alterations were made in some of the statements and some irrelevant statements were excluded from the Index. 283 questions from initial 345 were left in the final version. In addition to this, two forms of the questionnaire have been developed: for public schools and for VET centers<sup>5</sup>.

**At the third stage of the survey** - questioning of the administration, teachers and parents of public schools and VET centers (both of pupils and students with and without special educational needs). Consisting of a significant number of questions, it took about 2 hours to complete each questionnaire. Project administration and the interviewer contacted the administration of schools and VET centers to agree the meetings. The interviewer conducted face-to face interview procedure with the representatives of schools and VET centers, asking questions, attending the process of independent completion of the questionnaire by the respondents and answering their questions if any. The request of some of the respondents to send them the questionnaire beforehand was fulfilled. There were cases, when the interviewer had to come to the site several times, as not all 5 respondents were presented. Completed questionnaires were filed and later, statistically analyzed by the software SPSS.

---

4 Questionnaire „Index for Inclusion“ <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

5 For the details concerning the questionnaire, please contact the researcher of Ilia State University on e-mail: [tinatin.chincharauli@iliauni.edu.ge](mailto:tinatin.chincharauli@iliauni.edu.ge)



### 3.2. TARGET GROUPS AND SELECTION PROCEDURE

200 respondents have participated in the survey. Considering the survey goals, 150 respondents were selected, basing on step-by-step cluster selection from public schools in Tbilisi and 10 Georgian regions (30 schools) and 50 respondents from the VET centers (10 centers), involved in the piloting of the inclusive education model at the vocational education level.

The criterion for the selection of public schools was the number of pupils with special educational needs, registered in schools. Therefore, different number of respondents were questioned in different regions. In most of the cases, 1 representative of school administration (the principle or the head of the educational part), 2 teachers, 1 parent of a pupil with special educational needs and 1 parent of a pupil with “typical development” from each school have participated in the survey. Schools were selected based on the database, provided by the Education Management Informational Systems and Inclusive Education Division of the National Curriculum Department of the Ministry of Education and Science.

The distribution of the respondents according the regions is provided on charts #1 and # 2

CHART #1: Distribution of the respondents from public schools, according to the regions

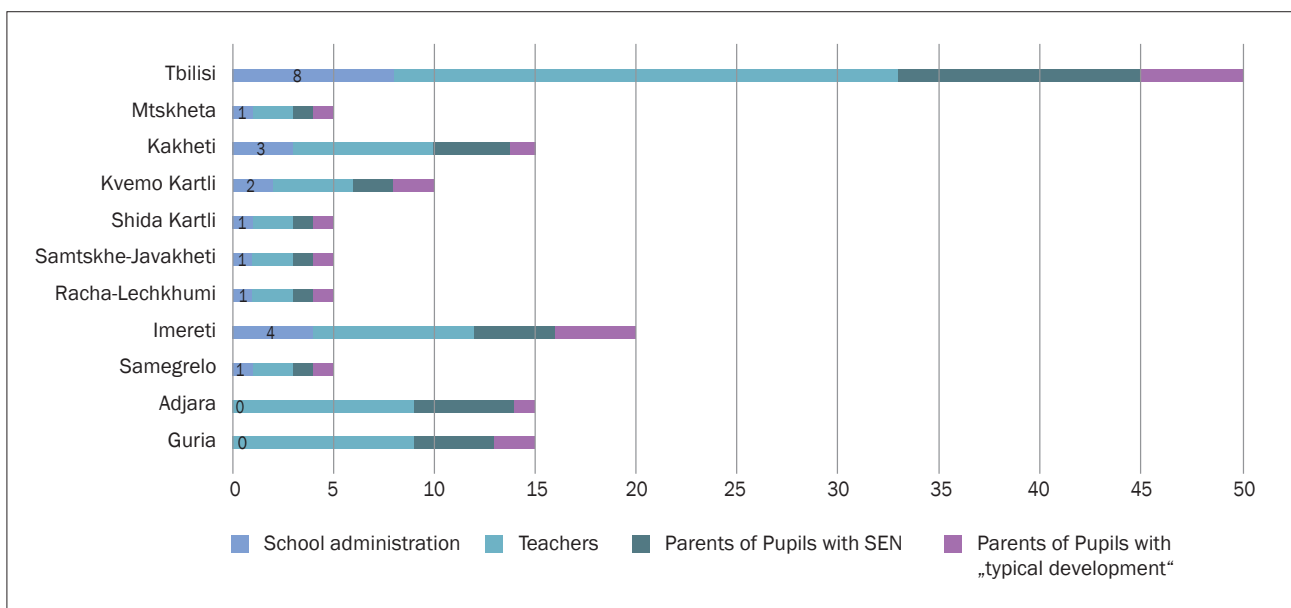
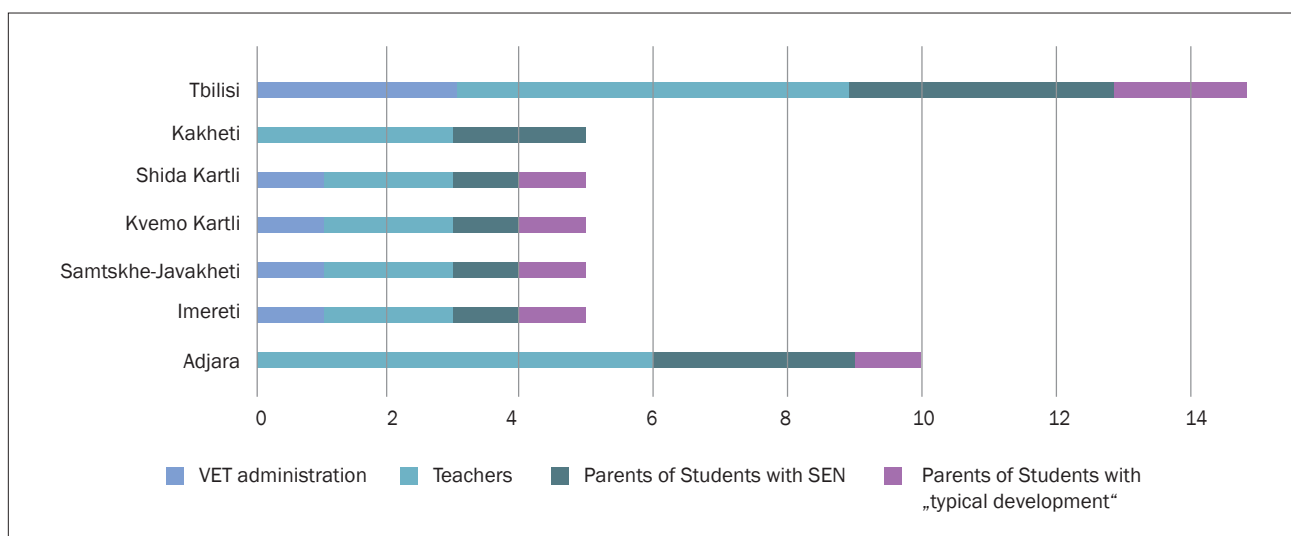


CHART #2: Distribution of the respondents from VET centers according the regions



### 3.3. DATABASE ANALYSES

The questionnaire „Pathway to Inclusion- Barometer“ was completed by 10 experts; the quantitative indicators reflect the median of opinions articulated by the experts.

The data of 200 questionnaires „Pathway to Inclusion- Barometer“ (completed by 150 school teachers and 50 teachers of VET centers) was filed and statistically analyzed by the software SPSS. The frequency (reflected in percentage) and correlation (cross-tabulations, e.i. conjugated tables) were calculated. Presented results reflect only the statistically significant data (Proved by the (chi-squared) test's values).

# IV MAIN RESULTS OF THE SURVEY

## 4.1 P2I – THE INDICATORS OF THE QUESTIONNAIRE “PATHWAY TO INCLUSION – BAROMETER” FOR THE ASSESSMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE COUNTRY.

As already mentioned above, the questionnaire “Pathway to Inclusion – Barometer” defines the process of inclusive education implementation in several categories: legal, practice and future development. At the same time, this questionnaire provides an opportunity for comparative analyzes of inclusive education development in Georgia with the 10 European countries (Austria, Belgium, France, Netherlands, Finland, Slovenia, Portugal, Ireland, Germany, Hungary), focusing on particular points.

Georgia differs from the 10 European countries in 3 areas; in particular, Georgia has an inclusive education partially supporting legislation like Germany. Most of the countries have supporting legislation rather than not-supporting. Finland, Austria and France have the best legislation. In relation to inclusive education practice, the situation in Georgia is similar to Hungary, Netherlands, Germany and Slovenia – some practical activities are realized, though insufficiently. As for the future development, considering the past and present situation, most of the countries (except France) show the slow process of inclusive education development (see. Table #1).

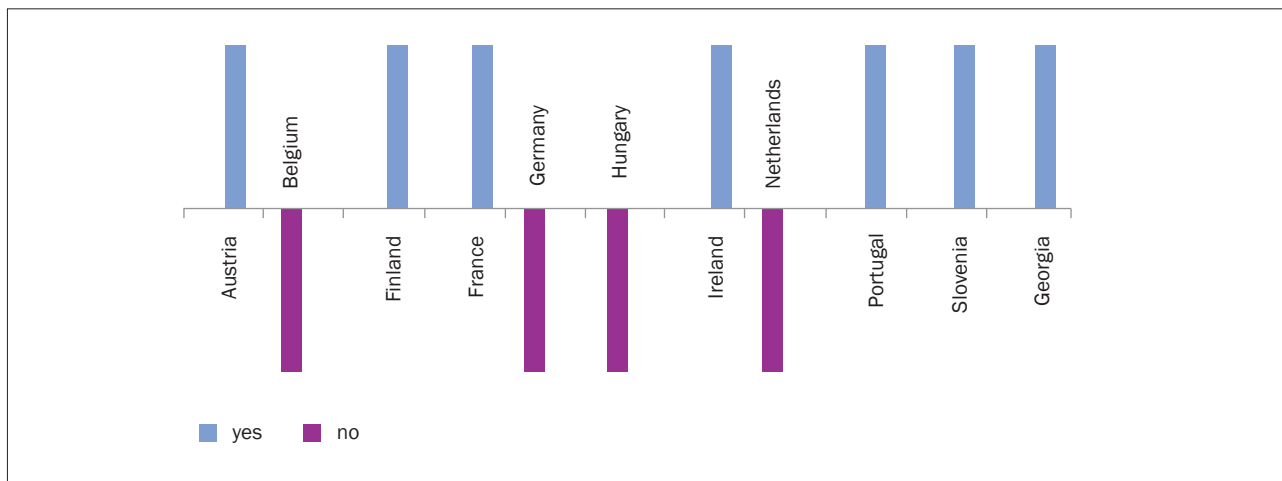
TABLE #1: Indicators of Inclusive Education Barometer in Georgia In Relation to the 10 European Countries.  
*H - Hungary, N - Netherlands, Fin - Finland, G - Germany, B - Belgium, A - Austria, I - Ireland, P - Portugal, F - France, SI - Slovenia, Geo - Georgia.*

		H	N	Fin	G	B	A	I	P	F	SI	Geo
A. Legislation	supportive			√			√			√		
	More supportive	√	√					√	√		√	
	Partially supportive				√							√
	Not supportive					√						
B. Practice	Fully implementing											
	Mostly implementing			√		√	√	√	√	√		
	Partially implementing	√	√		√						√	√
	Not implementing											
C. Development	Very important											
	Important									√		
	Slow	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√
	No											

Inclusive education in Georgia is regulated by the Laws on Education (Laws on general, vocational and higher education) and normative documents (National Curriculum, 2013). Necessary amendments are made only to the Law on general education and the National Curriculum. It can be said, that existed legislation is not ensuring the right to inclusive education at different stages of education system. The same situation is in countries, such as: Belgium, Germany, Hungary and The Netherlands (<http://pathwaystoinclude.eu/project-information/wp-content/uploads/barometerreport.pdf>).

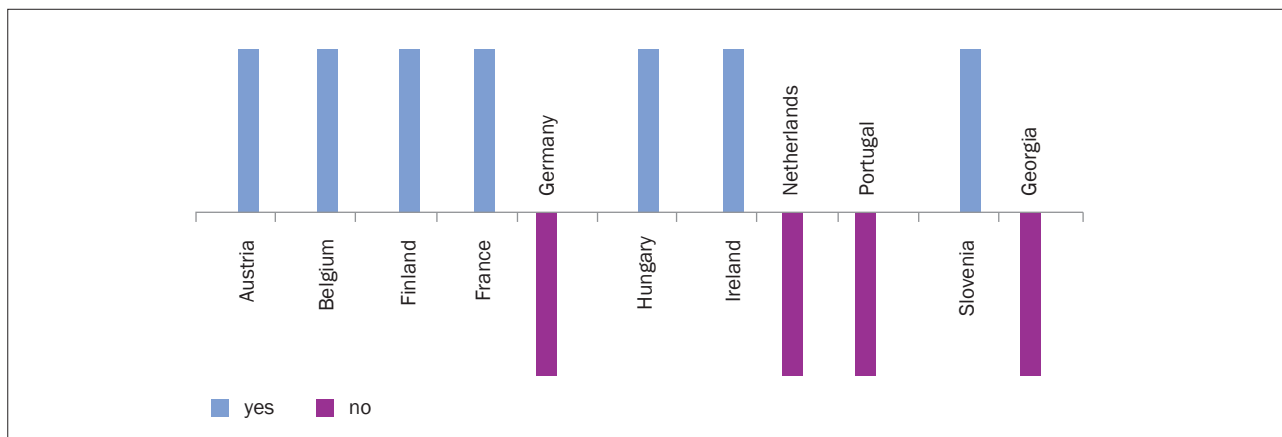
It should be stressed, that unlike many European countries, not only the elementary, but the whole general education system is free, enhancing the opportunities for pupils and students with disabilities to be educated in public schools and VET centers. Availability of free of charge manuals is also supporting factor. According the Law on General Education and the National Curriculum, no child should be limited to get an education despite his/her abilities (see. Chart #1).

CHART #1: Free of charge general education, according the countries



According to the National Curriculum, the parent is an active participant of the decision making process related to the educational setting (special or public school) and individual educational plan (IEP) of own child, but as the questioning confirmed, this right is not always protected in practice. As shown by the Barometer questionnaire, parent’s involvement is a problem in the European countries too (chart #2).

CHART #2: Parents involvement in the decision making process



It is important, that according to the Barometer questionnaire, the assessment of the special needs of a child is focused on identification of the strengths and provision of the opportunity to be educated within the inclusive education framework, but actually, the need of the adaptation and development of the assessment procedures is clearly outlined, as only particular tools have been adapted for some of the concrete age groups, that fails to cover all the aspects of the assessment of persons with special educational needs.

Despite the fact that according to the Law on Education all the children should be enrolled in the public schools located close to the place of residence there is no normative act, regulating the adaptation of the physical environment, that limits the right on equal accessibility. Also, there are no special norms regulating the dimensions of the classrooms, enabling special arrangement of the space to the individual needs. There-

fore, as cases of poor access are often met in reality, the parents of pupils with special educational needs prefer to take their children to the schools better equipped with the resources, rather than to schools located close to their living places.

According to the normative documents, the pupils with special educational needs should learn in accordance with their individual educational plans (IEP), requiring the provision of relevant educational accommodation and adaptation. Actually, because of the lack of the human resources (special education teacher, school psychologist), only the limited number of pupils is educated with IEP-s developed personally for them.

Poor availability of the adaptive technologies is also a problem in public schools and mostly they are available and used in schools with specialized profile.

The situation is the same with the opportunity of getting the functional support and care. Such services are available only in schools with specialized profile. So, the Braille, sign language, augmentative and alternative forms of communication and orientation are only taught in specialized schools.

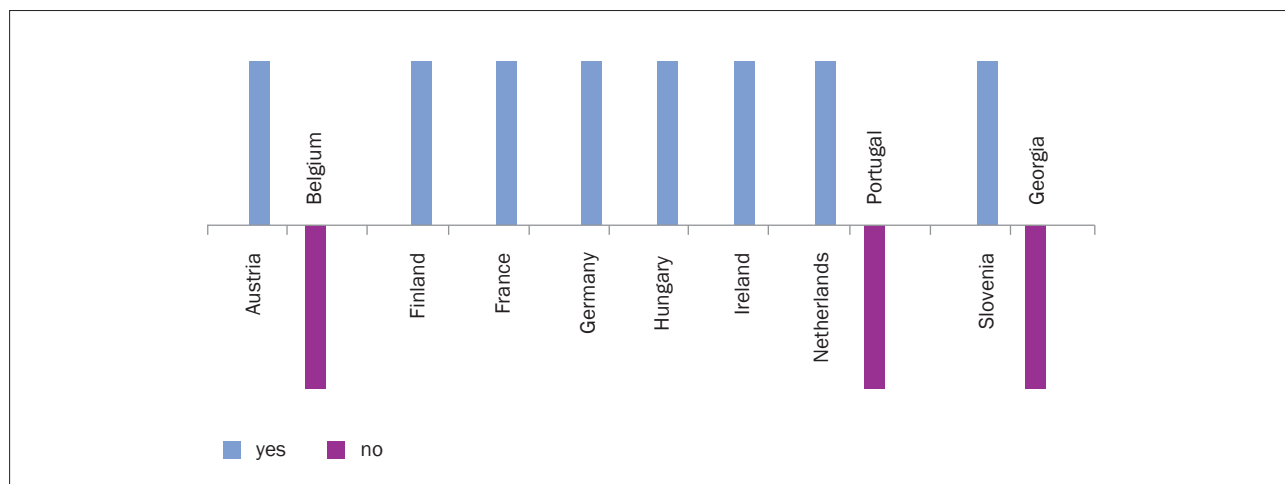
Assessment standards and the tools, measuring the achievement of pupils with special educational needs are defined by the National Curriculum, that supports the development of inclusive education, but until today there is no approved form of the document confirming the graduation of general education, possibility of getting the vocational education and many other issues.

Teacher's profession in Georgia is regulated by the law. Teacher's competence is measured in accordance with the teacher's professional standard, consisting of general and concrete parts. The general part stresses the importance of inclusive education and the teacher's ability to teach the pupils with special educational needs. Starting from 2014, only the certified teachers will be entitled to work, that requires attending of the qualification enhancement courses and the passing of the certification tests for being in compliance with the requirements of the teacher's professional standard. It can be said, that topics related to inclusive education are an obligatory part of teacher training programs.

The Laws on Higher and Vocational Education are not discriminative in relation to the abilities and skills, but they don't provide equal access to these levels of education for persons with special educational needs. The actual problems are enrollment procedures, financing, (these levels of education are paid), adaptation of physical environment in educational institutions, adaptation of instruction considering the individual needs of students, that altogether constitute the conditions for unequal access.

The most serious barrier to further development of inclusive education is non-existence of the monitoring system. The data on pupils with special educational needs is collected by different units of the educational system and at different levels, but there is no unified database, that not only complicates the qualitative analyzes, but also provides inaccurate quantitative indicators. In particular, there are no accurate data on: how many students from those having special educational needs, have the status of disability; how are they distributed at different educational stages, etc. Among the 10 European countries, only Belgium and Portugal have no monitoring plan, in all other countries the obligation of inclusive education monitoring is regulated by different legal regulations. (see. Chart #3).

CHART #3: Obligations Related to Monitoring



Analyzing inclusive education practice, it can be said, that in Georgia inclusive education model is set up as a priority and is directed at provision of equal access and non-segregated environment for all the children. According the 2013 data, 3543 pupils with special educational needs are registered throughout Georgia and 471 of them are educated at schools with specialized profile, and the majority of children are enrolled in public schools. The figures reflect the positive tendency in relation to 2012, but it schools be also stressed, that the number of pupils with disabilities and/or special educational needs at different stages of the educational system is different. Unfortunately, as already stated there is no accurate statistical database available.

Analyzes of the financial aspects of practicing inclusive education is also very important. According to the law, general education and manuals for this stage are free of charge. Therefore, there are no limitations for the enrollment of pupils with special educational needs because of the direct costs. The same is the situation in European countries, such as: Austria, Finland, Germany, Netherlands and Portugal. As for the indirect costs, related to the issues such as the transportation, assistant-teachers, feeding, that according to the expert’s estimation are high enough, they are mostly covered by the parents. As reported by the parents of pupils with special educational needs, sometimes these costs are the main barrier for enrollment of their children to the elementary education system. In terms of the indirect costs, in most of the European countries these costs are quite low.

Despite the support provided by the State to inclusive education, the barriers that pupils with special educational needs face are often caused by the physical environment of school buildings, preventing children to be enrolled to schools in close location to their home. Except the newly constructed schools (quite limited number), the only accommodation that the old schools can provide is the ramps. All other important accommodations, such as adapted bathroom, special lifts, classroom dimensions, lighting and acustics are not considered.

Today, all the schools having the pupils with special educational needs are provided with special education teacher and psychologist, but it’s not enough. Often the pupils are not provided with required help and services.

In all the schools, despite their profile, the teaching is based on National Curriculum. Therefore, all the pupils despite having or not the special educational needs, are educated with the same curriculum. Development of the individual educational plans (IEP) is possible by considering of the individual needs and basing on the National Curriculum. IEP defines the results that should be achieved by the pupils with special educational needs at the end of the academic year and sets up the instruction and assessment tools, etc.

Braille and sign language teaching is only provided in specialized schools for pupils with sensory (vision, hearing) impairment. As for the teaching of augmentative and alternative forms of the communication and orientation, this type of service is an innovation even for these schools and is at piloting stage. The lack of teachers with adequate competence is a problem too.

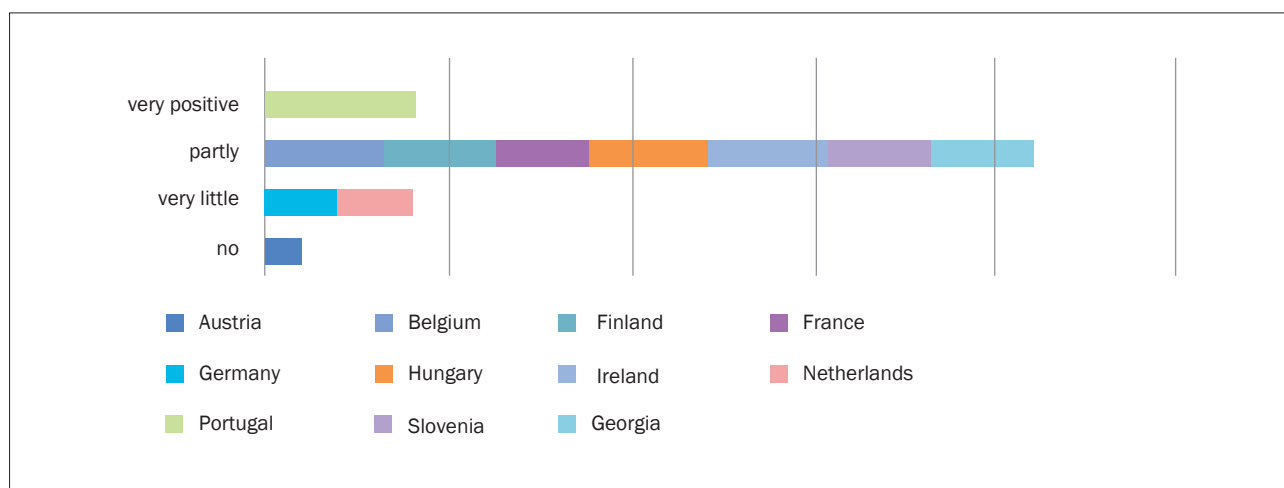


It can be said, that as a whole, inclusive education is not at the frozen point that is proved by the comparative analyzes of situation with other countries. Starting from 2006, gradual changes in inclusive education related legislation has been made and is still ongoing process. In 2011, the amendment was made to the Law on General Education, in 2013, activity was started for making amendment to the Law on Vocational Education. Georgia have signed the Salamanca Statement and by the end of 2013, the ratification of the EU Convention on the Rights of Persons with Disabilities is planned.

In 2009-2012, significant changes were made in the procedures and tools applied in the assessment of special educational needs.

The national model of the education of persons with special educational needs stresses the advantage of considering of the individual needs and inclusive education over the other models. It can be said, that in this regard Georgia has the same picture as in most European countries (see. Chart #4)

CHART #4: Progress in the Development of the Assessment Tools and Procedures.



According to the Action Plan for 2013-2016 and the National Curriculum, if there is a pupil with special educational needs enrolled to school, the State and/or the school has the obligation to provide at least one special education teacher and a school psychologist, as well as the resource room equipped with the educational materials.

Starting from 2009 up to day, the situation with the application of adaptive technologies in schools with special profile has significantly changed. Sign language teaching has been promoted in special schools for deaf and hearing impaired children and teaching of the augmentative and alternative technologies was started in special school for blind and visually impaired children. The serious challenge here is the provision of adaptive technologies and the staff, qualified in application of these technologies in mainstream schools.

It can be said, that the schools and teachers became more and more open to inclusive education model for teaching of pupils with special educational needs that is actually reflected in frequent application of the individual educational plans and accommodation of the assessment, considering the needs of the pupils.

Starting from 2006, the teachers' training became more oriented on promotion of inclusive education. If in 2006-2010 the training modules deal with awareness raising and attitude related topics, in the recent years, the concrete needs in teachers' training have been identified and thus the content of the training modules became more concrete. e.g. the strategies of teaching the pupils with special educational needs, development of the individual educational plans, etc.

From February 2013, The Ministry of Education and Science of Georgia have launched the introduction of inclusive education model at vocational education level. 10 VET centers with 51 students with special educational needs will participate in piloting of inclusive education at this stage of educational system.

Georgian government explicitly supports inclusive education and already made legal changes and strategic development plans set up for the future are the clear evidence of it. At this stage, The Ministry of Education and Science together with The Ministry of Labor, Health and Social Welfare and the Ministry of Internal

Affairs, plans the provision of equal opportunities within the frameworks of the model the “ Second Chance for Education”

Increase of the number of pupils with special educational needs in the schools with special profile is expected for 2014, that can be partially explained by the enhancement of specialized schools in terms of the service provision (Braille, sign language, augmentative and alternative forms of the communication and orientation, functional assistance and care) , but it is also the result of public awareness raising, as children with several and multiple disabilities are not left at home and day care centers, but enrolled in schools.

#### 4.2. RESULTS OF THE QUESTIONNAIRE “INDEX FOR INCLUSION”

As already mentioned above, after the pilot assessment, only 283 questions were left in Georgian version of the questionnaire “Index for Inclusion”. Each of these questions had 4 possible choices of answer: completely agree, partially agree, don’t agree and don’t know. Such closing provided an opportunity to define the respondent’s attitude and also the level of awareness (closing “don’t know”).

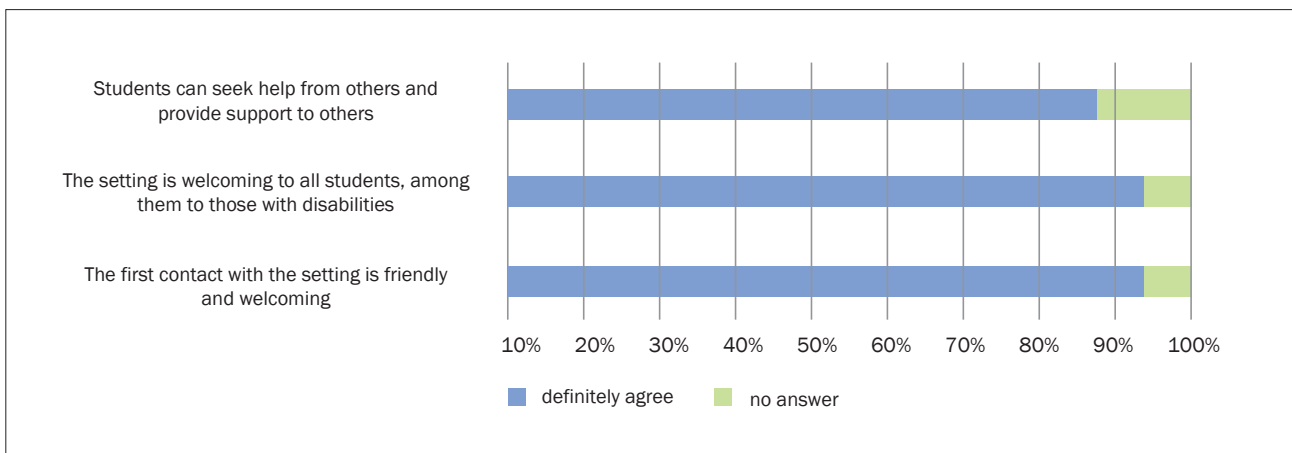
In total, the questionnaire consisted of 6 parts, each of them reflecting one aspect of inclusive education, in particular: the inclusive environment, development of inclusive values, development of school environment, supporting of the difference, administration of learning and playing, mobilization of the resources. The data related to these 6 parts are presented separately for the public schools and VET centers:

### VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (VET) CENTERS

#### 1. INCLUSIVE ENVIRONMENT

According to the survey results, the physical environment in VET centers is welcoming and friendly to every student. The majority (91.8%) of the questioned respondents agree that the first experience of contact with the environment in the centers is positive and warm. Also, 91.8 % agree with the statement, that the environment is friendly to all the students, even those having some disabilities. 85.7 % reports, that in case of need they can ask for the assistance or also help each other, so that there are no limitations in this regard (see. Chart #5)

CHART #5: Environment in VET Centers



The questioning also showed that the environment in VET centers is comfortable for the teachers, parents, and supervisory council and the community; in particular, the 75 % of the respondents consider that they are the part of the learning environment.

As for the problems raised in VET centers, the majority of teachers consider that they can easily discuss the problems and 81.6 % of them know whom to address to solve the problems.

The survey results also show that the information is more or less accessible for everyone. In particular, 77.1 % of the respondents agree, that all the parents/guardians are aware of the activities and strategies

practiced in VET centers. At the same time, 66 % of the respondents report, that information is accessible for everyone despite their language or disability.

The survey results show that the relation between the parents and teachers is friendly. 83.3 % of the respondents report that the teachers and parents/guardians appreciate each other, also the parents have felt that their interests are seriously treated – 60.4 %.

On the other side, only 18.8 % agree with the statement, that teachers take special measures to overcome the parents’ fear of meeting with them, if needed.

Part of the interrogated respondents (37 %) agrees that the students acknowledge the achievement of other students and try not to use discriminating or humiliation nicknames (68.1 %). Equal treatment of the minority groups are confirmed by the majority of the respondents.

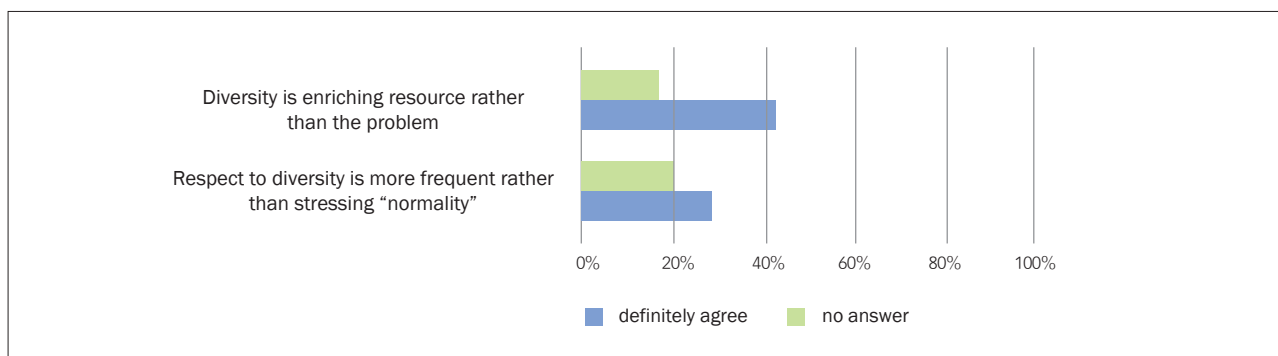
As for the community involvement in the functioning of VET centers, 34% of interviewed respondents agree that all local community members are involved in the activities, organized in the centers and 37.8% didn’t agree that the VET center is involved in the community life, though about 21.7 % of the respondents have no idea on this issue. At the same time, 21.7 % of those interviewed don’t know how the local community/residents are presented in administration and the board of guardians of the VET centers.

## 2. DEVELOPMENT OF INCLUSIVE VALUES

The survey showed that the environment in VET centers is more or less open for the students with special educational needs. 68.9 % of the respondents are open to the admission of the students from local communities, despite their birth, achievements and abilities. At the same time, 46.8 % of respondents agree that intolerance to the diversity is the basis of discrimination and 66.7 % consider that teachers respect the identity and cultural diversity of students, among them the groups of ethnical minorities.

It is interesting, that only 28.9% of the respondents agree with the consideration, that respect for the diversity is more frequent in VET centers rather than the stressing of the compliance with “normality”, at the same time 20 % has no idea about this topic. 41.3 % consider that diversity is enriching resource rather than the problem in realization of different activities and only 17.4 % has no answer about the situation relevant to the issue in the VET center (see. Chart #6)

CHART #6: Inclusive Values



Only 29.8% of the respondents consider that the language diversity, regional accents and dialects are perceived as beneficial for VET centers and the community. According to the 8.3% of respondents, diversity of students related to the sexual groups (gays and lesbians) are acknowledged and respected in VET centers. 43.8% of interviewed has no information on situation related to this issue.

Teachers apply different strategies to avoid the stereotyping of the students with special educational needs. In particular, they try not to use the term “ability” in describing the students’ knowledge and competence – 44.7%. Students’ achievements are assessed in compliance with their own abilities and not with other’s achievements – 81.3%. At the same time, teachers try to avoid the humiliating labeling – 77.6%.

As for the teachers- students’ relationship, 79.6% of parents report that all students have the opportunity of equal regular relations. On the other side, 61.2% of parents agree with the statement, that all the students are welcomed by the teachers.

### 3. DEVELOPMENT OF THE LEARNING ENVIRONMENT

58.3% of those interviewed report, that teacher's staff represents all the groups of population: women, men, individuals with disability, ethnical and social groups. It should be stressed, that 16.7% has no information about this issue, and 20.8% knows nothing, if teachers' competence and gender balance is considered in the carrier promotion, only 13.3% shares the understating that, special advantage is given to some groups of the community in the appointment to high positions. In this case, 24.4% of the respondents report, that they have no information related to this issue and 37.8% knows nothing if the acknowledgement of the students' diversity is an important criteria for the appointment of teachers.

The survey made it clear that VET centers practice different strategies for the hiring of new teachers and providing of assistance in adaptation with the environment. In particular, the centers have developed and agreed strategies for the admission of new teachers – 68.1%, but 14.9% of those interviewed has no information about this strategy. Teachers try to help the new teachers not to feel “strange” – 57.1% and provide additional information – 71.4%.

As for the strategies of the admittance and introduction of new students, 61.7% of the respondents report, that VET centers undertake the measures for effective introduction and familiarization with the environment, before the education starts; also, the newly admitted students are paired with experienced students -44.4%; after several weeks, monitoring is conducted how well the students are adapted – 73.3%; When students move to other VET center, teachers of both centers cooperate to simplify this transmission – 33.3%. It should be stressed, that 35.6% of respondents know nothing about such cooperation. At the same time, the majority of those interviewed (40.9%) knows nothing if the students with special educational needs were trained in everyday routine of the VET centers, before their admission.

The study results also showed that teachers try to involve the students from local communities in the educational process. In particular, 83% of the respondents report, that teachers promote education in the VET center in the community, inviting young people (despite their achievements and disabilities) to join the educational environment of the center, focusing special attention on socially unprotected youngsters – 75%; Teachers also try to overcome the barriers that local ethnical minorities are facing – 75%;

As for the infrastructures, 63.8% of those interviewed agree, that education of students with disabilities requires additional arrangements, in comparison to other students. Only 41.9% report that the special needs are considered in VET centers. 23.3% have no information on existing infrastructure.

### 4. SUPPORTING THE DIVERSITY

The majority of respondents (76.6%) considers that support in overcoming of barriers that students may face during the educational process and leisure time, is teachers' the responsibility.

11.4% of the parents and 22.7% of the teachers speak about the existed plan, how the internal services can contribute to the development of an inclusive culture, policy and practices; at the same time, the greater part (34.1%) of the respondents knows nothing about such a plan. These figures show that information concerning the issue is not clearly and equally available for everyone, especially for those groups of the population that has direct connection with it. Also, 46.8% think that teachers are aware of all the available external services. 48.9% agree that there is cooperation between the representatives of the healthcare, social and educational spheres in this field, though 25.5% has no information about such cooperation.

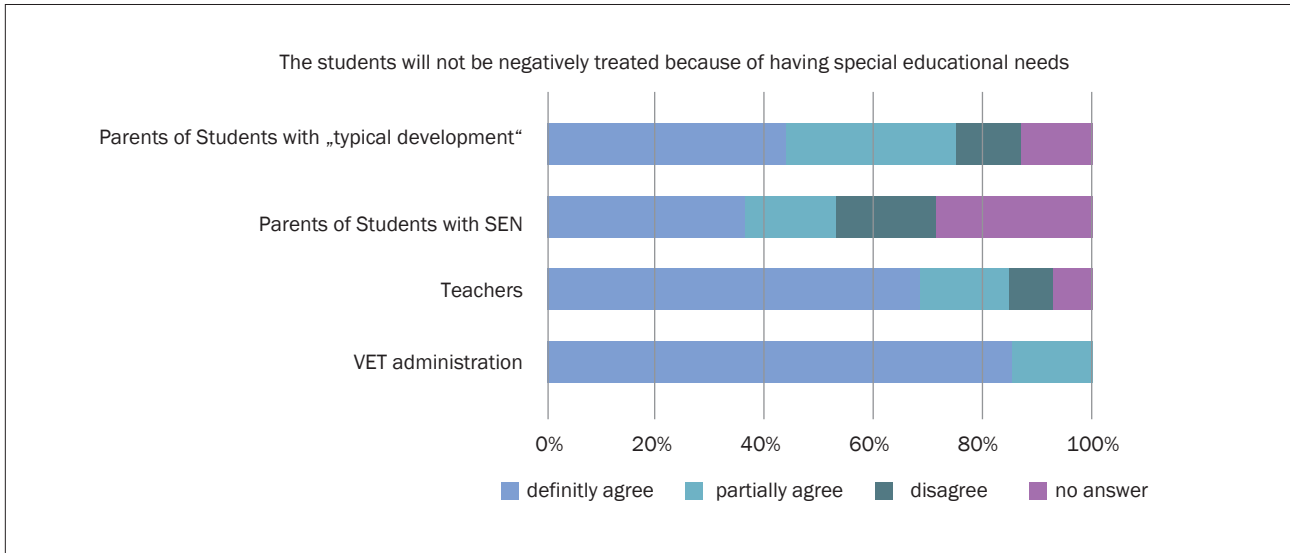
64.3% of the teachers report that participation of all the students despite their social origin, experience, achievements or physical abilities, is considered while planning of the activities in VET centers. “Special Educational Needs Policy” is directed at the development of the leisure time and education “For All” and minimization of the exclusion – 66.7%

22.7% of those interviewed report, that students with special educational needs are considered as non-homogeneous group having individual interests, knowledge and competences, but 18.2% have no idea about the situation in VET centers in this regard.

The parents' expectations related to how their children are treated in VET centers because of their status are also interesting. The survey showed, that only 36.4% of the parents of students with special educational

needs agree that their children won't be treated with less care because of having the status of special educational needs, whereas the number of parents of students with "typical development" (42.9% of), teachers (69.2%) and administration (85.7%) shares the same consideration, though these differences are not statistically significant (see. Chart # 7)

CHART #7: Attitudes to the Students



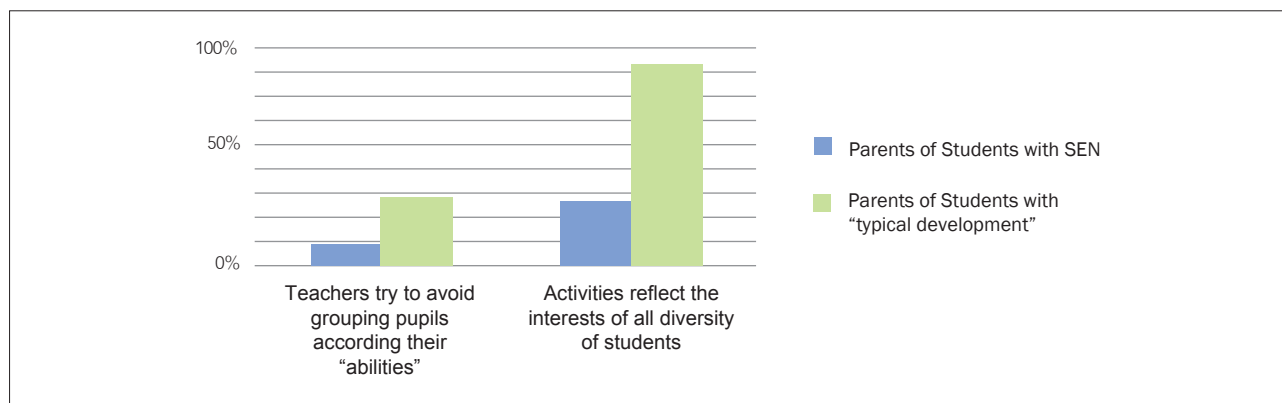
75.6% of respondents consider, that the rules in the VET centers are minimal and clear for everyone, but less number, 37.8% report that students and their parents/guardians have participated in development of these rules. 37.8% has no understanding if there is a common and clear vision on discipline and expulsion.

51.1% of those interviewed agree that the teachers, parents/ guardians, board of guardians and the students have the common vision on what is humiliation. 26.1% agree with the statement, that there is a document about humiliation, providing detailed description, which behavior is acceptable and which is not, but 58.7% have no information about this document; At the same time, 34.8% knows nothing if the cases of humiliation are registered. 50% reports that students are involved in the development of the regulations, preventing and minimizing the cases of humiliation. 72.3% reports that students are informed whom to address in case of the humiliation.

## 5. ORGANIZATION OF THE LEARNING AND LEISURE TIME

80.9% of those interviewed report that activities are planned for the improvement of learning outcomes of all the students, but on the other hand, the survey showed, that planned activities not fully consider the needs and interests of students with special educational needs. In particular, only 9.1% of the parents of students with special educational needs consider that teachers try to avoid grouping of students according their "abilities" and special educational needs, whilst the 28.6% of parents of students with "typical development" shares this statement (Marginally valued sig =.072). In addition to this, only 27.3% of parents of students with special educational needs and 83.3% of parents of students with "typical development" consider, that the activities reflect the interests, experience and competences, despite the differences in their language, gender, limited abilities, social and ethnic origin, culture and religious belief. (Marginally valued sig =.067). It should be stressed, that 34.9% knows nothing about the teachers' strategy of grouping. In particular, they don't know if teachers periodically regroup the students for creation of social unity (see. Chart #8)

CHART #8: Learning process



As shown by the survey results, only few VET centers have the interpreters for hearing impaired students or foreign language speaking students – 26.7%. 35.6% of those interviewed have no information related to this issue. At the same time, only 26.7% agree with the statement, that teachers use sign language and 46.7% agree with the statement, that teachers use facial expressions and body language as alternative ways of information delivery. 20% of respondents are not aware if the teachers have the assistants and if they participate in planning and realization of the students’ activities.

82.6% of the respondents consider that the activities used in the educational process give pleasure to all the students and motivate them to learn. 62.2% agree that teachers practice the alternative ways, enabling students with special educational needs to be involved in concrete activities.

54.5% of those interviewed agree that activities promote the tolerance to social, cultural, ethnical belonging, gender, limited abilities, sexual orientation and religious diversity and 67.4% of them report that teachers try to avoid the remarks, containing discriminatory elements related to classism, racism, sexism and disability. Also, while discussion and writing about the students, the teachers try to avoid the term “ability” - 54.5%.

66.7% of respondents consider, that teachers stand against the stereotyped attitudes to the persons with disabilities, but only 23.3% reports, that this group of population as well as the ethnical minorities are equally presented in non stereotyped and everyday situations in the books, pictures, toys and dolls. 39.5% of those interviewed has no information related to the issue.

As for the involvement of students in sport activities, the survey showed that the needs of the students with special educational needs are not fully considered in such activities. In particular, 68.2% of parents of the students with “typical development” report that all the students can be fully included to sport activities, despite their competence and limited abilities.

## 6. MOBILIZATION OF THE RESOURCES

Generally it is considered, that the environment in VET centers is appropriately arranged and comfortable – 91.3%. At the same time, 77.8% report that teachers know what resources are designed in support of the students with special educational needs, though 34.8% has no information on the availability and distribution of the financial resources in VET centers. It is interesting, that 38.6% of the respondents report that the centers are equipped with adapted materials (literature in Braille or big font, audio recorded materials, etc) for students with special educational needs.

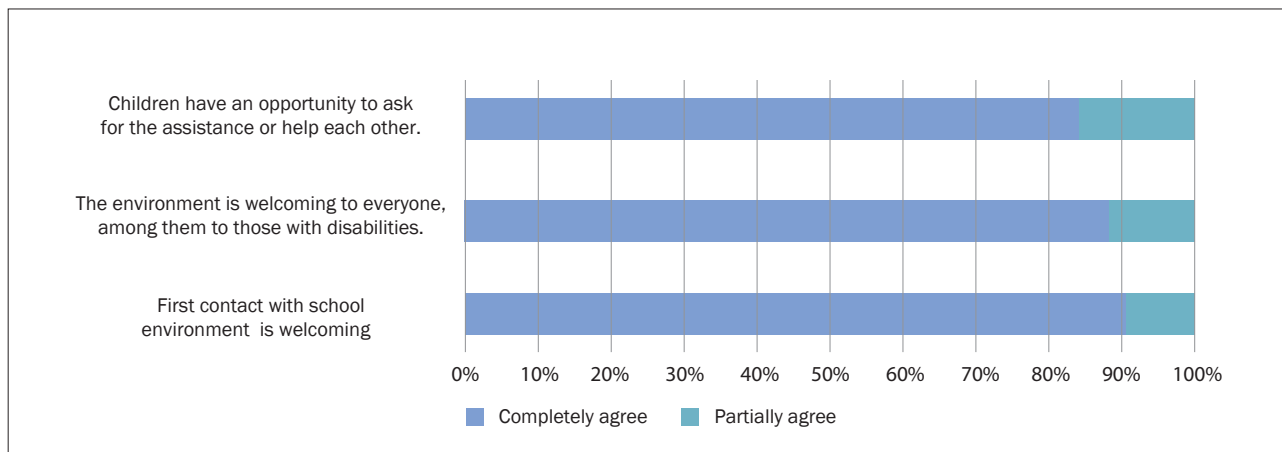


# PUBLIC SCHOOLS

## 1. INCLUSIVE ENVIRONMENT

According to the survey results, the school environment is friendly and welcoming to all the pupils. The majority (91%) of the respondents agree that the first contact with school environment is friendly and warm. Also, the majority (88.5%) fully agree with the statement, that the school environment is welcoming to all the children despite the possible disabilities. Also, 84.3% of the respondents consider that if needed, the children can ask for teacher's help or help each other, so in this regard there are no limitations. (See. Chart #9)

CHART #9: School environment



The survey also showed, that school environment is comfortable for teachers, parents, board of guardians and the community members. In particular, 78.4% of those interviewed report that the school environment belongs to them.

As for the problems that can occur at school, the majority of teachers are able to discuss them easily. 78.6% of the respondents know whom to address to solve the problem.

The survey results also showed that information is more or less available for everyone. In particular, 71.7% agrees that school current activities and school strategies are familiar for all the parents/guardians; at the same time, 67% of those interviewed report, that information is equally accessible for everyone, despite the language or limited abilities.

The survey results showed that relations between the parents and teachers are friendly. 80.9% of the respondents report that teachers and parents/guardians respect each other; also the parents have feeling that their interests are seriously considered – 68%.

On the other hand, only 40.7% of those interviewed agree with the statement that teachers take special measures to overcome the parents' fear of meeting with them, if needed. Statistically significant difference has been revealed between the considerations, expressed by the respondents, presenting the public schools and VET centers.

Part of the interviewed respondents (54.1%) agrees that children acknowledge the achievement of other pupils and try not to use discriminating or humiliating nicknames (68.5%). Equal treatment of the minority groups are confirmed by the majority of the respondents.

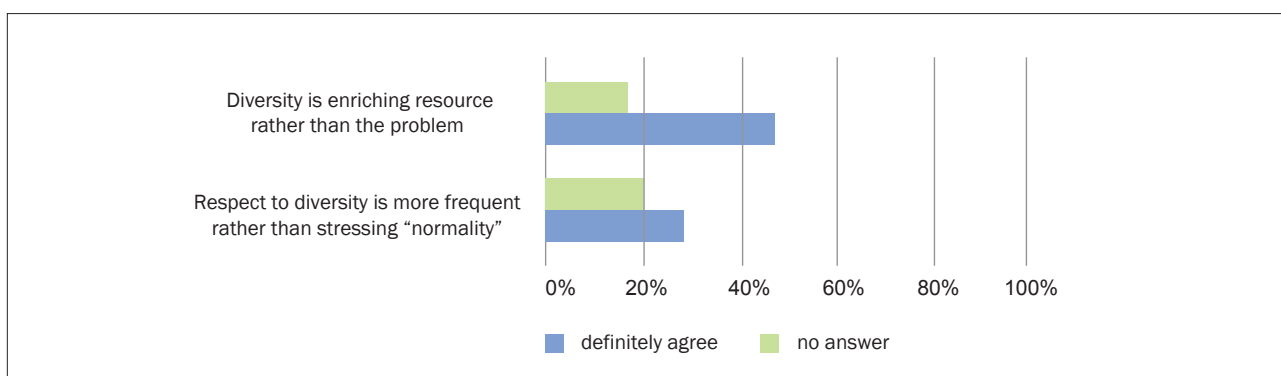
As for the community involvement in school life, 33% of interviewed respondents agree that all local community members are involved in school activities and 45.9% agree that the school is involved in the community life, though about 19% of the respondents have no idea on this issue. At the same time, 18.3% of those interviewed don't know how the school local communities are presented in the administration and board of guardians of schools.

## 2. DEVELOPMENT OF INCLUSIVE VALUES

The survey results showed that the school environment is more or less open for the children with special educational needs. 72.3% of the respondents are open to the admission of the children from local communities, despite their social origin, achievements and abilities. At the same time, 55.1% of respondents agree that intolerance to the diversity is the basis of discrimination and 64.8% consider that teachers respect the identity and cultural diversity of children, among them the groups of ethnical minorities.

It is interesting, that only 28.3% of the respondents agree with the consideration, that respect for the diversity is more frequent in schools rather than the stressing of the compliance with “normality”, at the same time 20.4% have no idea about this topic. 48.1% of those interviewed consider, that diversity is enriching resource rather than the problem in realization of different activities and only 15.9% has no answer about the situation relevant to the issue in schools (see. Chart #10)

CHART #10: Inclusive Values



Only 32.7% of the respondents consider that the language diversity, regional accents and dialects are perceived as beneficial for school and the community. According to the 4.5% of respondents, diversity of individuals related to the sexual groups (gays and lesbians) are acknowledged and respected. 41.9% of interrogated report they have no information on situation in a school related to this issue.

Teachers apply different strategies to avoid the stereotyping of the pupils with special educational needs. In particular, they try not to use the term “ability” in describing the pupils’ knowledge and competence – 45.2%. Pupils’ achievements are assessed in compliance with their own abilities and not with other’s achievements – 81.4%. At the same time, teachers try to avoid the humiliating labeling -75.5%.

As for the teachers-students’ relationship, 64.6% of parents report that all students have an opportunity of equal regular relations. On the other side, 59.6% of parents agree with the statement, that all the pupils are welcomed by the teachers.

## 3. DEVELOPMENT OF THE SCHOOL ENVIRONMENT

53% of those interviewed report, that teacher’s staff represents all the groups of population: women, men, individuals with disability, ethnical and social groups. It should be stressed, that 18.7% has no information about this issue and nearly the same 18.9% has no information if teachers’ competence and gender balance is considered in the carrier promotion. Only 10.8% shares the understating that, special advantage is given to some groups of the community in the appointment to high positions. In this case, 35.4% of the respondents report, that they have no information related to this issue and 40.5% knows nothing if the acknowledgement of the pupils’ diversity is an important criteria for the appointment of teachers.

The survey made it clear that schools practice different strategies for the hiring of new teachers and providing of assistance in adaptation with the environment. In particular, the schools have developed and agreed strategies for the admission of new teachers – 64.6%, but 17.7% of those interviewed has no information about this strategy. Teachers try to help the new teachers not to feel “strange” – 46% and provide additional information – 66.7%.

As for the strategies of the admittance and introduction of new pupils, 60.1% of the respondents report, that the schools undertake the measures for effective introduction and familiarization with the environment, before the education starts; also, the newly admitted pupils are paired with experienced peers – 55.2%; after several weeks, monitoring is conducted how well the pupils are adapted – 67.9%; When pupils move to other school, teachers of schools cooperate to simplify this transmission – 27.6%. It should be stressed, that 22.4% of respondents know nothing about such cooperation. At the same time, the majority of those interviewed (32.1%) know nothing if the pupils with special educational needs was trained in everyday routine of the schools before their admission.

The study results also showed that teachers try to involve the children from local communities in the educational process. In particular, 83.8% of the respondents report, that teachers invite all children to join the school environment (despite their achievements and disabilities), focusing special attention on socially unprotected children – 73.7%; Teachers also try to overcome the barriers that local ethnical minorities are facing – 69.8%;

As for the infrastructure, 73.1% of those interviewed agree, that education of children with disabilities requires additional arrangements, in comparison to other pupils. Only 30.9% report, that the special needs are considered in school buildings. 26.1% have no information on existing infrastructure.

#### **4. SUPPORTING THE DIVERSITY**

The majority of respondents (82.3%) consider that support in overcoming of the barriers that children may face during the educational process and leisure time, is teachers' the responsibility.

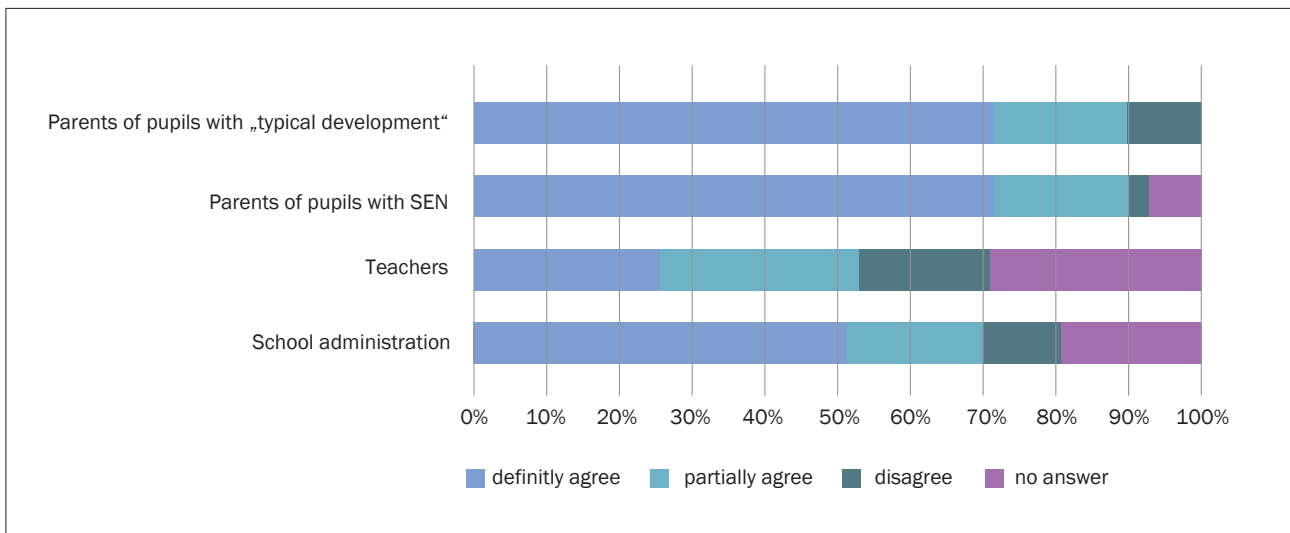
24.1% of the parents and 39.6% of the teachers speak about the existed plan, how the internal services can contribute to the development of an inclusive culture, policy and practices; at the same time, the greater part (37.9%) of the respondents know nothing about such a plan. These figures show that information concerning the issue is not clearly and equally available for everyone, especially for those groups of the population that has direct connection with it. Also, 42.9% of those interviewed think that teachers are aware of all the available external services. 50.8% agree that there is cooperation between the representatives of the healthcare, social and educational spheres in this field, though 18.3% has no information about such cooperation.

64.3% of the teachers report that participation of all the children despite their social origin, experience, achievements or physical abilities, is considered while planning of school activities. "Special Educational Needs Policy" is directed at the development of the leisure time and education "For All" and minimization of the exclusion – 69.5%

40.7% of those interviewed report, that children with special educational needs are considered as non-homogeneous group having individual interests, knowledge and competences, though 22.1% have no idea about the situation in public schools in this regard. It is interesting, that the representatives of the public schools and VET centers have different considerations in regard to this issue.

The parents' expectations related to how their children are treated because of their status are also interesting. The survey showed, that only 51.1% of the parents of pupils with special educational needs agree that their children won't be treated with less care because of having the status of special educational needs, whereas the number of parents of pupils with "typical development" (70.4% of), teachers (73%) and administration (72.4%) shares the same consideration, though these differences are not statistically significant (see. Chart # 11)

CHART #11: Attitude to the pupils



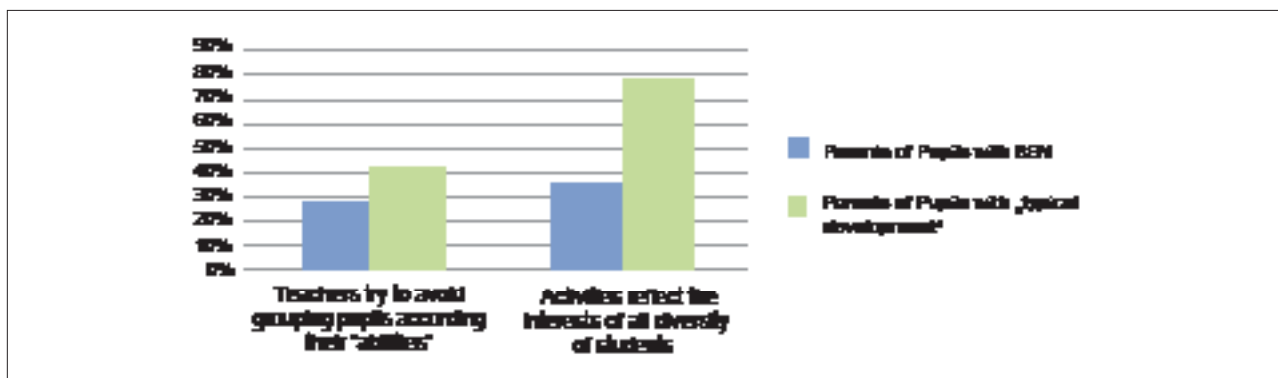
80% of respondents consider, that the school rules are minimal and clear for everyone, but less number, 51.3% report that pupils and their parents/guardians have participated in development of these rules. 33.3% have no understanding if there is a common and clear vision on discipline and expulsion.

51.5% of those interviewed agree that the teachers, parents/ guardians, board of guardians and the students have the common vision on what is humiliation. 23.5% agree with the statement, that there is a document about humiliation, providing detailed description, which behavior is acceptable and which is not, but 55.1% have no information about this document; At the same time, 35.2% knows nothing if the cases of humiliation are registered . 38.8% report that pupils are involved in the development of the regulations, preventing and minimizing the cases of humiliation. 74.2% report that pupils are informed whom to address in case of the humiliation.

## 5. ORGANIZATION OF THE LEARNING AND LEISURE TIME

79.2% of those interviewed report that activities are planned for the improvement of learning outcomes of all the pupils, but on the other hand, the survey showed, that planned activities not fully consider the needs and interests of pupils with special educational needs. In particular, only 33.3% of parents of pupils with special educational needs consider that teachers try to avoid grouping of pupils according their “abilities” and special educational needs, whilst the 46.4% of parents of pupils with “typical development” shares this statement (sig =.002). In addition to this, only 39.6% of the parents of pupils with special educational needs and 83.3% of parents of pupils with “typical development” consider, that the activities reflect the interests, experience and competences, despite the differences in their language, gender, limited abilities, social and ethnic origin, culture and religious belief. (sig =.067). It should be stressed, that 40.4% knows nothing about the teachers’ strategy of grouping. In particular, they don’t know if teachers periodically regroup the pupils for creation of social unity (see. Chart #12)

CHART #12: Instruction Process



As shown by the survey results, only few schools have the interpreters for hearing impaired students or foreign language speaking students – 14.9%. 43.1% of those interviewed have no information related to this issue. At the same time, only 29.7% agree with the statement, that teachers use sign language in songs and rhymes and use facial expressions and body language as alternative ways of information delivery – 46.7%. It is also interesting, that 36.4% of respondents are not aware if the teachers have the assistants and if they participate in planning and realization of the pupils’ activities – 31.1%.

84.3% of the respondents consider that the activities used in the educational process give pleasure to all the pupils and motivate them to learn. 67.2% agree that teachers practice the alternative ways, enabling pupils with special educational needs to be involved in concrete activities, though only 46.8% if parents of pupils with special educational needs agree with this statement, whilst the 63% of parents of students with “typical development” shares it (sig = .056 – marginally significant)

54.9% of those interrogated agree that activities promote the tolerance to social, cultural, ethnical belonging, gender, limited abilities, sexual orientation and religious diversity and 66.3% of them report that teachers try to avoid the remarks, containing discriminatory elements related to classism, racism, sexism and disability. Also, while discussion and writing about the students, the teachers try to avoid the term “ability” – 52.3%.

70.1% of respondents consider that teachers stand against the stereotyped attitudes to the persons with disabilities, but only 34.9% report, that these groups of population as well as the ethnical minorities are equally presented in non stereotyped and everyday situations in the books, pictures, toys and dolls. 32.8% of those interviewed has no information related to the issue.

As for the involvement of students in sport activities, the survey showed that the needs of the pupils with special educational needs are not fully considered in such activities. In particular, 82.1% of parents of pupils with “typical development” report that all the pupils can be fully included to sport activities, despite their competence and limited abilities.

## 6. MOBILIZATION OF RESOURCES

Generally it is considered, that the school environment is appropriately arranged and comfortable – 75.5%. At the same time, 76.3% report that teachers know what resources are designed in support of the students with special educational needs, though 19.9% has no information on the availability and distribution of the financial resources in schools. It is interesting, that 45.3% of the respondents report that the centers and VET centers are equipped with adapted materials for individuals with disabilities (literature in Braille or big font, audio recorded materials, etc) for students with special educational needs.

The questionnaire “Pathway to Inclusion – Barometer” has revealed that changes in legislation and important spheres of practical implementation are required for further development of inclusive education in Georgia.

First of all, it is necessary to develop inclusive education monitoring system, contributing to timely identification of the problems, enabling the decision makers to make the step-by-step development scheme more visible.

The questionnaire “Pathway to Inclusion – Barometer” is the adequate tool of monitoring that can be easily used by the resources centers, schools and VET centers on a regular basis, at least one in a year, for the evaluation of the needs and progress.

Systemic approach to the data collection and dissemination is also vitally important. The data on children with disabilities should be permanently collected and maintained in the coordinated manner that requires: a. coordinated work of several agencies; b. development of the clear requirements of the data collection (e.g. which statistical data is needed) and development of the clear system of information maintenance and dissemination.

At least the Ministry of Education and Science and the Ministry of Labor, Health and Social Welfare should work in cooperation for the development of the unified system of data collection and maintenance. Involvement of the structures like the National Statistical Service, professional and non-governmental organizations is also needed.

Consideration of inclusive education model in the laws on higher and vocational education is necessary at the legal level, enhancing the responsibility of the institutions providing these levels of education toward the individual with special educational needs and/or disabilities.

As for the consideration of the parties directly involved in realization of inclusive education model, the respondents report on quite positive situation in terms of inclusive education system, considering the lack of the financial resources as insufficiently developed.

As most of the respondents reported, the atmosphere in schools and VET centers is: warm and friendly; information is available; the attitudes are equal; school environment is welcoming; teachers, parents and students respect each other; If problem occurs, everyone knows whom to address, the school environment rules are minimal and clear for everyone; school environment is more or less open to all the children with teachers respecting individual identity and cultural diversity, among them of those from minority groups. Also, the educational institutions support the adaptation of new teachers as well as the students; teachers try to involve all the children in the activities.

In terms of the financial resources, the situation is not favorable – only 1/3 of those interviewed report that the needs of the individuals with disabilities are considered in school environment and that the schools and VET centers are provided with materials adapted to the needs of pupils/students with special educational needs, and also the interpreters are supporting these learners.

Therefore, additional funding is needed for the improvement of conditions in schools and VET centers. State funding should not be considered as the only source, as the private donation should be also considered. It will be beneficial for the administration of schools and VET centers to get trainings for the development of fundraising skills.

The survey showed that there is still a long way to be passed for development of inclusive values:

The attitude among the students is still not on a desired level. Only one half of the respondents acknowledges the achievements of children with “different development” and try not to use discriminative, humiliating nicknames. What requires more attention is that one third of the respondents consider that the respect for diversity is more frequent in schools rather than the stressing of the compliance with “normality” and language diversity, regional accents and dialects are perceived as beneficial both for schools and the community. It is also interesting that 22.1% of those interviewed knows nothing what is the attitude to this issue in schools. It is alarming that only 45% of the respondents report that diversity of students related to the sexual groups (gays



and lesbians) are acknowledged and respected in VET centers and 41.9% of interviewed has no information, it may also be that they try to avoid the answers.

One half of the interviewed respondents considers that planned and realized activities promote the tolerance to social, cultural, ethnical belonging, gender, limited abilities, sexual orientation and religious diversity, though only 35.5% report that the books, pictures and dolls reflect the groups of ethnical minorities and individuals with disabilities in non-stereotyped manner and everyday situations. Attention should be also paid to the fact that 40.5% of those interviewed has no information if acknowledgement of the diversity is considered as essential criteria for teachers appointment.

The relevant recommendation will be realization of special measures directed at teachers' awareness rising in schools. It can be conversations of school administration and teachers with parents; invitation of the field expert to the meetings with parents or conducting of the lesson/lessons on topics of "human diversity". In this regard, the experience of the US schools, having significant success in the acknowledgement of the diversity will be highly valuable.

Also there are problems in establishment of the democratic management style: participatory democratic principles are not still functioning sufficiently, meaning that the stakeholder are not sufficiently involved in the process of decision making and strategy development. e.g. if 80.4% of the respondents consider that the school rules are minimal and clear for everyone, only 49.7% report that children and their parents/guardians have participated in the development of these rules. About one third has no idea what disciplinary measures are maintained at school. In addition to this, the transparency is also a challenge, as about one fifth of the respondents has no information on available finances and how they are spent in schools.

There are some challenges in strategic approach to inclusion, e.g. according to the majority of respondents (about 80%), there is no clear vision on how the society, local communities, external services can support the schools and VET centers. This data shows that the information related to the issue is not clear and accessible for everyone and that the part of the population, especially those having no direct interest in it, has wrong information.

The recommendation for the improvement of situation is organization of the training for the staff of schools and VET centers on topics: participatory democratic principles, collegiality in the decision making, team working and strategic planning.

The shortages of the system can be also identified from the gaps in the answers of the parents of pupils with special educational needs and children with "typical development". As a rule, the parents of children with "typical development" positively assess the existing situation, considering that the educational environment ensures sufficient conditions for their children, whilst the fewer parents of children with special educational needs have same understanding in relation to different aspects: e.g. the interest of their children are treated seriously; children with "typical development" acknowledge and understand their peers with special needs; that diversity is treated as a resource and not the problem; pupils with special educational needs are treated in the same positive way as their peers; the school environment is accessible for everyone; the interests, competence and needs of all the pupils are considered while planning the activities. All the stated shows, that the schools and VET centers are less adapted to the needs of pupils/students with special educational needs and that is clearly visible for those, having direct interest - parents of the students with special needs.

The difference among the VET centers and schools has been also identified, meaning that in some aspects, the schools are more developed than VET centers and vice-versa. It appeared, that VET centers have better position than schools in terms of the materials and moral conditions: better infrastructure, more help provided to students in coping with a new environment, but at the same time, in terms of the attitudes, the situation is much better in schools: the teachers are more aware of their responsibilities in assisting children with special educational needs and are more careful in treating them; acknowledge the diversity of their interest, knowledge and competence. The differences in the answers are supposedly caused by the practice, carried out at mainstream educational system in support of inclusive education for several years, in particular, started from 2009, the Ministry of Education and Science and Teacher' Professional Development Center offers diversity of trainings on topics of inclusive education. The relevant activities have not been realized in VET institutions, as introduction of inclusive education model at vocational education level has been started in February 2013. The survey results shows that trainings on inclusive education topics are needed for the educational professionals of VET centers as well.

1. Law on General Education of Georgia; see. Web-page: [http://mes.gov.ge/publicInfo/?page\\_id=171](http://mes.gov.ge/publicInfo/?page_id=171) (24.03.14)
2. Law on Vocational Education; see. Web-page: [http://mes.gov.ge/publicInfo/?page\\_id=171](http://mes.gov.ge/publicInfo/?page_id=171) (24.03.14)
3. Law on Higher Education; see. Web-page: [http://mes.gov.ge/publicInfo/?page\\_id=171](http://mes.gov.ge/publicInfo/?page_id=171) (24.03.14)
4. National Curriculum; see. Order 36/N of the Minister of Education and Science dated by 11.03.2011
5. Salamanca Statement; Source „Learning Together. Inclusive Education“, 2008.;
6. Decree of the Parliament of Georgia on “Ratification of the EU Convention on the Rights of Persons with Disabilities”; see. Web-page of the Parliament, decree #1888-RS, 27.12.13
7. EASPD (2011): Dissemination Executive Summary Paper: EASPD-Barometer of Inclusive Education in Selected European Countries, Brussels/Siegen, ZPE, University of Siegen;
8. Pathway to Inclusion (P2i) (2012): European Project, Funded by the Lifelong Learning Programme (Comenius) of DG Education & Culture. On these pages you will find information on the project and on inclusive education in general: <http://pathwaystoinclude.eu/>, 05-01-2012;
9. Vaughan, M. (2002): An Index for Inclusion. in: European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, Issue 2, pp. 197 - 201

## ANNEX #1: „PATHWAY TO INCLUSION - BAROMETER“ EUROPEAN COUNTRIES PARTICIPATING IN THE SURVEY

1. Austria
2. Belgium
3. France
4. Holland
5. Finland
6. Slovenia
7. Portugal
8. Ireland
9. Germany
10. Hungary

## ANNEX #2: QUESTIONNAIRE „PATHWAY TO INCLUSION - BAROMETER“

### P2I-QUESTIONNAIRE FOR ASSESSMENT OF NATIONAL SITUATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION Assessment Instrument Part A: Statutory Legislation and Prescriptions

#### A1 Consistency for the right to inclusive education

There is consistency across different laws on national and regional/federal state level for the right to inclusive education (e.g. education law, antidiscrimination law, disability laws, children's rights law, etc.).

References:

Comments:

<b>A2 Free primary inclusive education</b>	0-Yes
By statutory legislation, primary inclusive education is free.	0-No
References:	
Comments:	

<b>A3 Equal access to secondary inclusive education</b>	0-Yes
By statutory legislation, persons with disabilities have access to secondary inclusive education like others in their community.	0-No
References:	
Comments:	

<p><b>A4 Participation in decision making on inclusive education</b></p> <p>By statutory legislation, children with disabilities resp. their parents effectively participate in the decision-making on inclusive education.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
---	--------------------------

<p><b>A5 Categorization and assessment</b></p> <p>The procedures of assessment special educational needs support inclusive education.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
---	--------------------------

<p><b>A6 Equal access to community schools</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that persons with disabilities have access to the schools in their community on an equal basis with others.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
---	--------------------------

<p><b>A7 Accommodation of the individual's access requirements</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that the architectural conditions are accommodated to individual's requirements</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
---	--------------------------

<p><b>A8 Accommodation of the individual's learning requirements</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that staff to support the learning process is accommodated to individual's requirements</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
---	--------------------------

<p><b>A9 Accommodation of the individual's learning requirements</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that classroom sizes are accommodated to individual's requirements</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>O-Yes</p> <p>O-No</p>
<p><b>A10 Accommodation of the individual's learning requirements</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that adaptive technology is accommodated to individual's requirements</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>O-Yes</p> <p>O-No</p>
<p><b>A11 Accommodation of the individual's learning requirements</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that functional assistance and care provision are accommodated to individual's requirements.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>O-Yes</p> <p>O-No</p>
<p><b>A12 Accommodation of educational measures</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that educational measures are accommodated to individual's requirements (i.e. individual curricula, didactical adaption, teaching methods, testing)</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>O-Yes</p> <p>O-No</p>
<p><b>A13 Facilitation of learning of Braille and sign language</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that the learning of Braille and sign language is facilitated.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>O-Yes</p> <p>O-No</p>

<p><b>A14 Facilitation of learning of augmentative and alternative forms of communication and orientation</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that the learning of augmentative and alternative forms of communication and orientation is facilitated.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
---	--------------------------

<p><b>A.15 Training of teachers and staff</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that the training of teachers is oriented to the requirements of inclusive education (inclusive teaching methods, incorporation of disability awareness, the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities).</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
--	--------------------------

<p><b>A16 Employment of qualified teachers</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that qualified teachers and staff are employed to provide effective inclusive education.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
--	--------------------------

<p><b>A17 Equal access to tertiary education</b></p> <p>By statutory legislation, it is assured that persons with disabilities have access vocational to lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
--	--------------------------

<p><b>A18 Monitoring of development of inclusive education</b></p> <p>Numbers and percentages of pupils/students with SEN in mainstream classes, units in mainstream schools, special learning institutions, excluded from the education system, are collected and monitored at different levels of the system.</p> <p>References:</p> <p>Comments:</p>	<p>0-Yes</p> <p>0-No</p>
---	--------------------------

**Write a summarizing text: Legal basis for inclusive education in the participating country**

.....

.....


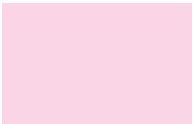


.....

.....

.....

(Ca. 2-3 pages)

**Make a 'barometer assessment' to part A 'Legal Situation of Inclusive Education' in your country based on the information above!**

<p>The given legal basis for inclusive education can be assessed as</p>	<p>Hindering for progressive implementation</p> 	<p>Partly hindering for progressive implementation</p> 	<p>Partly supportive for progressive implementation</p> 	<p>Supportive for progressive implementation</p> 
---	---	--	--	--



## Assessment Instrument Part B) Situation of Inclusive Education in Practice

### B1 Priority of inclusive education on pre-school level (age 3 -5/6)

Children with disabilities or SEN not in regular pre-schools or child care services percentage:

.....%

This can be assessed as

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(Very high very low)

References:

Comments:

### B2 Priority of inclusive education on primary-school level

Children with disabilities or SEN not in regular primary schools:

.....%

This can be assessed as

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(Very high very low)

References:

Comments:

### B3 Priority of inclusive education at secondary school level

Percentage of children with disabilities or SEN not in regular secondary schools:

.....%

This can be assessed as

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(Very high very low)

References:

Comments:

**B4 In practice, inclusive education of children with SEN in primary schools is for their parents related with**

Children with disabilities or SEN not in regular pre-schools or child care services percentage:

Direct costs

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(Very high none)

Indirect costs

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(Very high none)

References:

Comments:

**B5 Participation of parents in decision making on inclusive education**

In decision making processes, if parents articulate a preference for inclusive education it is followed.

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(Never sometimes often always)

References:

Comments:

**B6 Assessment procedures support inclusive education**

“The practiced procedures of assessment of special educational needs support inclusive education”

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No rather not rather yes Yes)

References:

Comments:

**B7 Equal access to community schools**

Persons with disabilities or SEN have access to the schools in their community on an equal basis with others.

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(None some most all)

References:

Comments:

**B8 Accommodation of the individual's access requirements**

In practice architectural conditions in schools are accommodated to individual requirements of persons with SEN

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No            rather not        rather yes        Yes)

References:

Comments:

**B9 Accommodation of the individual's learning requirements**

In practice staff to support the learning process is accommodated to individual's requirements

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No            rather not        rather yes        Yes)

References:

Comments:

**B10 Accommodation of the individual's learning requirements**

In practice classroom sizes are accommodated to individual's requirements

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No            rather not        rather yes        Yes)

References:

Comments:

**B11 Accommodation of the individual's learning requirements**

In practice adaptive technology is accommodated to individual's requirements

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No            rather not        rather yes        Yes)

References:

Comments:

**B12 Accommodation of the individual's learning requirements**

In practice functional assistance and care provision are accommodated to individual's requirements.

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No                  rather not                  rather yes                  Yes)

References:

Comments:

**B13 Accommodation of educational measures**

In practice educational measures are accommodated to individual's requirements (i.e. individual curricula, didactical adaption, teaching methods, testing)

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No                  rather not                  rather yes                  Yes)

References:

Comments:

**B13 Facilitation of learning of Braille and sign language**

In case of demand, it is practice, that the learning of Braille and sign language is facilitated.

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No                  rather not                  rather yes                  Yes)

References:

Comments:

**B14 Facilitation of learning of augmentative and alternative forms of communication and orientation**

In case of demand, in practice the learning of augmentative and alternative forms of communication and orientation is facilitated.

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No                  rather not                  rather yes                  Yes)

References:

Comments:

**B15 Training of teachers and staff**

Training of teachers is oriented to the requirements of inclusive education

(inclusive teaching methods, incorporation of disability awareness, the use of appropriate augmentative and alternative modes, means and formats of communication, educational techniques and materials to support persons with disabilities).

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No                  rather not                  rather yes                  Yes)

References:

Comments:

**B16 Employment of qualified teachers**

In practice qualified teachers and staff are employed to provide effective inclusive education.

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No                  rather not                  rather yes                  Yes)

References:

Comments:

**B17 Equal access to tertiary education**

By statutory legislation, it is assured that persons with disabilities have access vocational to lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others.

References:

Comments:

**B18 Monitoring of development of inclusive education**

There is a systematic national data collection and monitoring on progress of inclusive education.

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4  
(No                  rather not                  rather yes                  Yes)

References:

Comments:

Please, write a summarizing text: 'Practice of inclusive education' in your country!

.....

.....





.....

.....

.....

(Ca. 2-3 pages)

Please, make a 'barometer assessment' to part B 'Practice of inclusive education in the participating country' in your country based on the information above!

In practice inclusive education can be assessed as	Not realised	Rather not realised	Partly realised	fully realised
				

## Assessment Instrument Part C): Progression towards Inclusive Education

### C1 Development of inclusive education on pre-school level

Percentage of children not in regular pre-schools or child-care services on preschool level

2000: ..... %

2003: ..... %

2006: ..... %

2009: ..... %

This development can be assessed as

1 - 2 ..... 3 ..... 4  
(bad - rather bad - positive - very positive)

### C2 Development of inclusive education on primary school level

Percentage of children not in regular primary schools

2000: ..... %

2003: ..... %

2006: ..... %

2009: ..... %

This development can be assessed as

1 - 2 ..... 3 ..... 4  
(bad - rather bad - positive - very positive)

### C3 Development of inclusive education on secondary school level

Percentage of children not in secondary schools

2000: ..... %

2003: ..... %

2006: ..... %

2009: ..... %

This development can be assessed as

1 - 2 ..... 3 ..... 4  
(bad - rather bad - positive - very positive)



#### **C4 Development of legal consistency and framework for inclusive education**

Since 2003 (EYPD) developments of consistency in relevant sectors have taken place to favour inclusive education

1            2            3            4  
(no initiatives – very few initiatives – some changes – important changes)

References:

Comments:

#### **C5 Development of participation in decision making on inclusive education**

In decision making processes, if persons with disabilities/their advocates (parents) articulate a preference for inclusive education it is followed.

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

#### **C6 Development of inclusive orientation of assessment procedures**

Since 2003 (EYPD) there has been a development of assessment procedures of special educational needs to support inclusive education

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

#### **C7 Development of equal access to community schools**

How do you assess the development of the possibilities persons with disabilities or SEN to have access to the schools in their community on an equal basis with others since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C8 Development of architectural barrier freeness of regular schools**

How do you assess the development of architectural conditions in regular schools to realize accessibility for persons with SEN since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C9 Development of accommodation of staff to the individual's learning requirements**

How do you assess the development of availability of appropriate staff in respect to individual's requirements for learning of persons with SEN in inclusive settings since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C10 Development of classroom sizes**

How do you assess the development of accommodation of classroom sizes in inclusive settings according to individual's requirements since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C11 Development of accommodation of adaptive technology**

How do you assess the development of availability of adaptive technology in inclusive settings according to individual's requirements since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C12 Development of availability of functional assistance and care provision**

How do you assess the development in respect to provide functional assistance and care in inclusive settings according to individual's requirements since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C13 Development of accommodation of educational measures**

How do you assess the development of accommodation of educational measures in inclusive settings since 2003 (EYPD) (i.e. individual curricula, didactical adaption, teaching methods, testing)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C14 Development of facilitation of learning of Braille and sign language**

How do you assess the development with respect to the facilitation of learning of Braille and sign language in inclusive settings, if this is necessary because of individual requirements?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C15 Development of facilitation of learning of augmentative and alternative forms of communication and orientation**

How do you assess the development with respect to the facilitation of learning of augmentative and alternative forms of communication and orientation in inclusive settings, if this is necessary because of individual requirements?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

### **C16 Development of teacher training**

Has teacher training become more oriented to inclusive education since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(No        rather not   rather yes   Yes)

References:

Comments:

### **C17 Development of equal access to vocational training**

How do you assess the development of equal access of persons with SEN to vocational training since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

### **C18 Development of equal access to life long learning**

How do you assess the development of equal access of persons with SEN to life long learning service since 2003 (EYPD)?

1            2            3            4  
(no development – very little – rather positive – very positive)

References:

Comments:

### **C19 Development of monitoring systems on inclusive education**

How do you assess the development of the monitoring systems on inclusive education?

1            2            3            4  
(very negative – rather negative – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C20 Development of activities of professional associations to promote inclusive education**

How do you assess the development of commitment and activities of professional associations (like associations of special teachers, special schools, teacher unions) to promote inclusive education?

1                      2                      3                      4  
 (very negative – rather negative – rather positive – very positive)

References:

Comments:

**C21 Development of activities addressed towards raising awareness of government**

How do you assess the development of measures for awareness raising of governments to promote inclusive education?

1                      2                      3                      4  
 (Higher than 2010 – the same                      lower - much lower than 2010)

References:

Comments:

**Please, write a summarizing text: 'Practice of inclusive education' in your country!**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

(Ca. 2-3 pages)

**Please, make a 'barometer assessment' to part C 'Progression of inclusive education' in your country' based on the information above!**

Progression of inclusive education can be assessed as	No development	slow development	significant development	very significant development
	