



საჯარო სკოლებში  
ინკლუზიური სწავლებისა და  
მიუსაფარი ბავშვებისთვის  
ტრანზიტული  
საგანმანათლებლო პროგრამის  
მონიტორინგი

კვლევის ანგარიში

## სარჩევი

მეთოდოლოგია.....	2
ნაწილი I: საჯარო სკოლებში ინკლუზიური სწავლების მონიტორინგის შედეგები.....	4
1.1 სკოლებში ისგ-ის მუშაობის შეფასება .....	4
1.2 სპეციალური მასწავლებლების ნაკლებობა სკოლებში .....	8
1.3 კომპეტენციის საკითხები და მაღალი თვითშეფასების პრობლემა.....	11
1.5 შეჯამება და რეკომენდაციები: .....	23
ინკლუზიური სწავლების პროცესის პოზიტიური შედეგები.....	23
მიმართულებები, რომლებიც საჭიროებს მეტ მხარდაჭერას .....	25
ნაწილი II: ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგის შედეგები .....	29
1. მიკრო დონე.....	29
2. მეზო დონე.....	32
2.1 ოჯახი.....	32
2.2 სკოლა .....	32
3. მაკრო დონე .....	41
ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგის შეჯამება და რეკომენდაციები.....	45
ტრანზიტული პროგრამის ძლიერი მხარეები: .....	45
მიმართულებები, რომლებიც საჭიროებს გაძლიერებას .....	48
გამოყენებული ლიტერატურა .....	51

## მეთოდოლოგია

მოცემული დოკუმენტი წარმოადგენს განათლების სამინისტროს მიერ ინიცირებული ორი პროექტის, ა) ინკლუზიური სწავლების განხორციელების მონიტორინგისა და ბ) ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგის ანგარიშს.

ინკლუზიური სწავლების განხორციელების მონიტორინგის პროექტი მიზნად ისახავდა საჯარო სკოლებში ინკლუზიური სწავლების მრავალმხრივ შესწავლას. კვლევის საფუძველზე განხორციელებული ანალიზის მეშვეობითაც გამოიყო ის საკითხები, რომელთა გადაჭრამაც საბოლოო ჯამში, საჯარო სკოლებში ინკლუზიური სწავლების გაუმჯობესების გზები უნდა განსაზღვროს.

მონიტორინგის პროექტი განახორციელა სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტმა (ISSA) სოციოლოგიური კვლევის გზით - კვლევითი მიზნების მისაღწევად ორგანიზაციამ კვლევითი მიზნების მისაღწევად გამოიყენა როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი მეთოდები. რაოდენობრივი კვლევის მეთოდით გამოკითხვამ (პირისპირ ინტერვიუს გზით) მოიცვა 80 საჯარო სკოლა (რომლებიც თანაბრად განაწილდა თბილისსა და რეგიონებში)<sup>1</sup>. კვლევის ფარგლებში გამოიკითხა სკოლის 80 დირექტორი/დირექტორის მოადგილე, სსსმ მოსწავლეთა 332 მშობელი, საგნის 252 მასწავლებელი და 136 სპეციალური მასწავლებელი.

ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგი გულისხმობდა ერთი მხრივ, ბოლო წლებში პროგრამის შესახებ დაგროვილი ცოდნისა და გამოცდილების ანალიზს, იმ პირებისგან მოპოვებული მონაცემების საფუძველზე, ვინც უშუალოდაა ჩართული პროგრამის განხორციელებაში, ხოლო მეორე მხრივ, საჯარო სკოლებში არსებული სოციალური გარემოს შეფასებას, რომელიც შესაძლებელს გახდოდა ე.წ. მიუსაფარ ბავშვებთან მიმართ სკოლის და მისი პერსონალის მზაობისა და მიმღებლობის შეფასებას.

---

<sup>1</sup> სკოლათა შერჩევა მოხდა განათლების სამინისტროს მიერ

ISSA-მ რაოდენობრივი კვლევის მეთოდით მოიცვა 26 საჯარო სკოლა, სადაც პროგრამის ბენეფიციარები ამჟამად სწავლობენ. კვლევის ფარგლებში გამოიკითხა სკოლის 26 დირექტორი/დირექტორის მოადგილე და საგნის 63 მასწავლებელი. ამავე დროს, რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში ინტერვიუები ჩატარდა ე.წ. მიუსაფარ ბავშვებთან მომუშავე 6 დღის ცენტრის 26 თანამშრომელთან. კვლევის ფარგლებში ჯგუფური დისკუსია გაიმართა ტრანზიტული პროგრამის სპეციალისტებთანაც.

თვისებრივი კვლევის ფარგლებშივე განხორციელდა შემთხვევის შესწავლა (case study), რომელიც 10 მოსწავლის შემთხვევის შესწავლას გულისხმობდა. აღნიშნული 10 შემთხვევისათვის შეირჩა მოსწავლეთა ორი ჯგუფი: 1) სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეები, ვისაც აქვს შშმ პირის სტატუსი ან განვითარების სხვადასხვა სფეროში არსებული თავისებურებები (ჯგუფი 1) და (2) სახელმწიფო პროგრამაში „განათლების მიღების მეორე შესაძლებლობა სასწავლო პროცესის მიღმა დარჩენილი ბავშვებისთვის საქართველოში“ (ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამა) ჩართულ მოსწავლეები (ჯგუფი 2).

შემთხვევის შესწავლის მიზანი იყო იმ ფაქტორების ანალიზი, რომელიც გავლენას ახდენს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე (სსსმ) მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართვის ეფექტურობაზე.

კვლევითი სამუშაოები მოიცავდა პერიოდს 2017 წლის მაისიდან ამავე წლის ნოემბრის ჩათვლით.

# ნაწილი I: საჯარო სკოლებში ინკლუზიური სწავლების მონიტორინგის შედეგები

## 1.1 სკოლებში ისგ-ის მუშაობის შეფასება

სსსმ მოსწავლის მიერ ასაკობრივი საფეხურის სასწავლო მიზნების დაძლევა ხდება იმ შემთხვევაში, როდესაც საკმარისია სასწავლო პროგრამის აკომოდაცია დღის გახანგრძლივებით, მასალის დანაწევრებით, გამოკითხვის ალტერნატიული მეთოდით (ძირითადად ტესტირება ალტერნატიული პასუხებით) – ამ შემთხვევაში, სასწავლო გარემოში ხორციელდება სსსმ მოსწავლეების მხარდაჭერა.

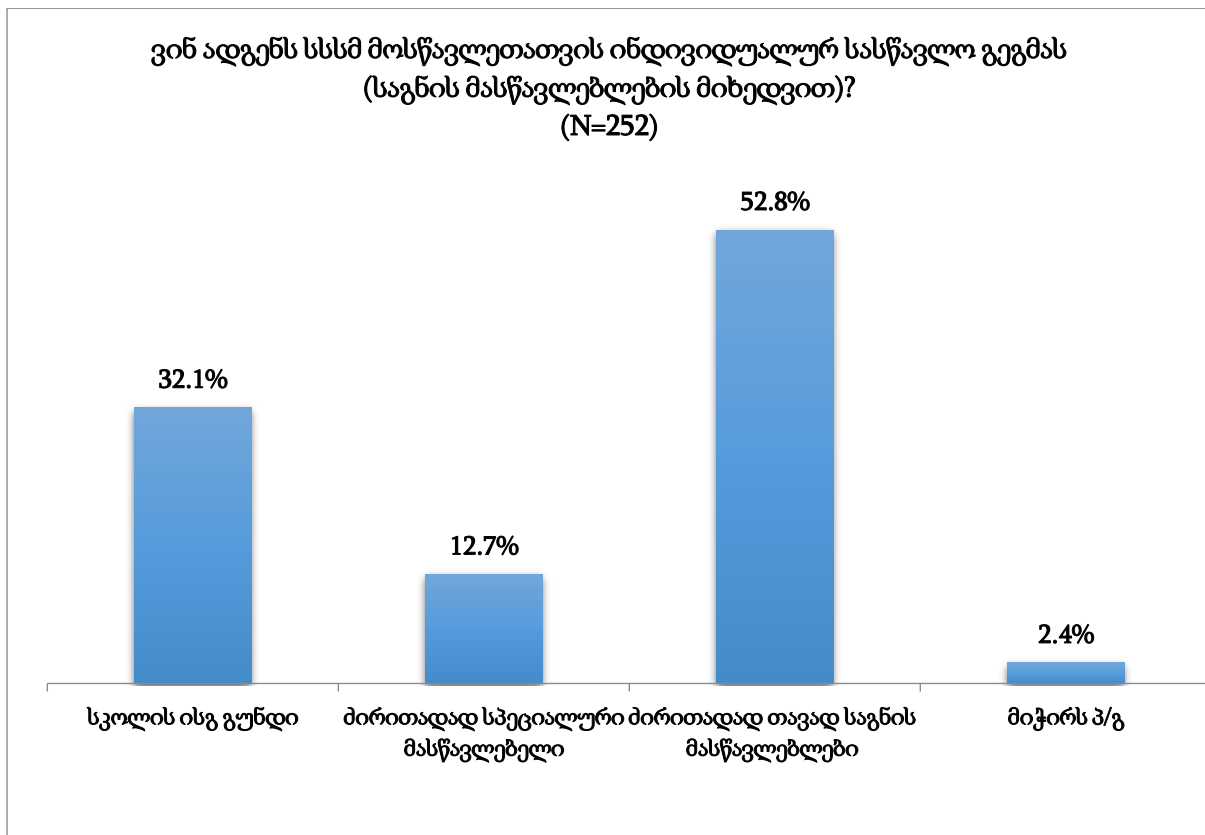
იმ დროს როდესაც ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის მიზნები მოითხოვს შერჩევას ცოდნის უახლოეს ზონიდან და მოსწავლის უნარების აქტუალური დონის განსაზღვრას, ასევე დასწავლის სტილისა და ინტერესების გარკვევას, საჭირო ხდება გაკვეთილის დაგეგმვაში უნივერსალური სასწავლო დიზაინის გამოყენება - ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის (ისგ) და ეროვნული სასწავლო გეგმის (ესგ) მიზნებისა და ამოცანების ადაპტირება. თუმცა, შემთხვევათა შესწავლა აჩვენებს, რომ პედაგოგები ხშირად ამ პროცესს თავს ვერ ართმევენ: როდესაც საქმე ეხება სასწავლო მიზნების ადაპტირებას, იშვიათად ვლინდება მასალის მომზადებისათვის, სასწავლო მეთოდების შერჩევისათვის საჭირო კომპეტენცია საგნის მასწავლებლის მხრიდან; აღნიშნულ პროცესში ძირითადი დატვირთვა მოდის სპეციალურ პედაგოგზე, რომელმაც აქტიური ფასილიტაცია უნდა გაუწიოს მოსწავლის უნარების შეფასებას, მასალის მოძიებასა და მომზადებას; ასევე, საგაკვეთილო პროცესში მოსწავლის ასისტირებას. იმ შემთხვევაში, როდესაც სპეც. მასწავლებელი აღნიშნულ კომპეტენციას არ/ვერ ასრულებს, სასწავლო პროცესში არ იქმნება სსსმ მოსწავლეთათვის ხელშემწყობი გარემო.

ისგ-ის განხორციელებისას გადაამწყვეტია ეფექტური კომუნიკაცია, ურთიერთინფორმირება და მიზნების შეთანხმების მხარდაჭერა სასწავლო პროცესში ჩართულ ყველა რგოლს შორის - მოსწავლე, თანაკლასელები, მასწავლებელი, მშობელი, სპეც. პედაგოგი, ადმინისტრაცია. ასევე დიდი მნიშვნელობა ენიჭება აღნიშნული პროცესის ეფექტურ მენეჯმენტს. ასეთ ფორმატში მუშაობას კი პირველ რიგში, სკოლის ისგ გუნდი უზრუნველყოფს: “[ისგ-ის] შემუშავება არის პროცესი, რომელიც აუცილებლად გუნდურ

მიდგომას გულისხმობს. ანუ ერთი მოსწავლის მხარდასაჭერად შეთანხმებულად და მიზანმიმართულად მუშაობს მშობელი, მასწავლებელი, სპეც. პედაგოგი, ფსიქოლოგი, მეტყველების და ოკუპაციური თერაპევტი და სხვა სპეციალისტები. იმ პირებს, რომლებიც მოსწავლის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის განვითარების და განხორციელების მიზნით ერთიანდებიან, შემოკლებით ისე გუნდს უწოდებენ.” (ინკლუზიური განათლების გზამკვლევი, 2011)

რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზის საფუძველზე შესაძლებელია ითქვას, რომ პრაქტიკაში ისგ-ის დანერგვა და განხორციელება საჯარო სკოლებში არათანმიმდევრულად მიმდინარეობს. ამაზე პირველ რიგში მეტყველებს ის, რომ შემთხვევათა მხოლოდ მესამედში ხდება მათი შედგენა სკოლის ისგ გუნდის მიერ. სხვა შემთხვევებში, როგორც საგნის მასწავლებლები აღნიშნავენ, გეგმას თავად ისინი ან სპეციალური მასწავლებლები დამოუკიდებლად ადგენენ.

**დიაგრამა #A.1**



აღნიშნული გარემოება აჩენს სერიოზულ რისკებს, რომ გეგმა სრულფასოვნად არ შედგეს ან ეყრდნობოდეს არაკომპეტენტურ შეფასებებს - საგნის ან სპეციალური მასწავლებელი შესაძლებელია, არ ფლობდეს საკმარის ინფორმაციას მოსწავლის იმ საჭიროებების შესახებ, რომლებიც მასთან უშუალოდ აღნიშნული პედაგოგის მუშაობის მიღმა ვლინდება<sup>2</sup>. ასეთი მიდგომა კი აჩენს რისკს, რომ გარკვეული ასპექტების უგულებელყოფით ისგ-მ არათუ პოზიტიური, არამედ ნეგატიური როლი ითამაშოს მოსწავლის სწავლების პროცესში.

ასევე, მასწავლებლების გარკვეულ ნაწილში (8.3%) ფიქსირდება პრაქტიკა, რომლის მიხედვითაც ისგ-ის შედგენის ძირითადი გზა არსებული ისგ-ებია, რაც შესაძლებელია, უგულებელყოფდეს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის პრინციპს, რომ თითოეული მოსწავლის შესაძლებლობები და საჭიროებები ინდივიდუალურად იქნას შეფასებული.

აღსანიშნავია, რომ კორელაცია ისგ-ის განახლების სიხშირესა<sup>3</sup> და საგნის მასწავლებლების მიერ პრაქტიკაში მისი გამოყენების სიხშირეს შორის სუსტია ( $r_s=.207$ ,  $p=.001$ ), რაც იმაზე მიუთითებს, რომ ისგ-ის აქტიური/ყოველდღიური გამოყენება სწავლებისას არ არის მის ხშირ განახლებასთან/გადახედვასთან მჭიდრო კავშირში. აქედან გამომდინარე, მისი ყოველდღიურობაში გამოყენება აუცილებლად არ არის მისი ინტენსიური განახლების წინაპირობა (და პირიქით)<sup>4</sup>. ამის სავარაუდო მიზეზი შესაძლოა იყოს სწორედ საგნის მასწავლებლების არასაკმარისი ჩართულობა ისგ-ის შემუშავებაში (რასაც შემთხვევათა შესწავლაც ადასტურებს), რაც იწვევს წყვეტას ისგ-ის განხორციელების ორ ცენტრალურ პროცესს შორის - მის დაგეგმვასა და პრაქტიკაში გამოყენებას შორის.

საბოლოო ჯამში, ისგ-ების შედგენისა და განხორციელების პროცესები ნაკლებად თანმიმდევრულია და იკვეთება კოორდინირებული მუშაობის პრობლემა. მოცემული პრობლემის გადაჭრის ოპტიმალური გზა სკოლების ისგ გუნდების გაძლიერება და მხარდაჭერაა. ისგ გუნდების როლის გაზრდა თავის მხრივ, გაზრდის სწავლების პროცესის დაგეგმვაში მშობლების ჩართულობასა და როლს, ვინაიდან, მონაცემების მიხედვით,

<sup>2</sup> მაგალითად, აღნიშნულმა პედაგოგმა შესაძლოა, არ იცოდეს ის თავისებურებები, რომლებსაც მოსწავლე სხვა მასწავლებლების გაკვეთილებზე, ან ოჯახში, ან სხვა სპეციალისტთან ურთიერთობისას ავლენს. ისგ-ის შედგენისას აუცილებელია მოსწავლესთან მომუშავე სპეციალისტების ერთიანი ხედვის ჩამოყალიბება.

<sup>4</sup> თავისთავად, ამ მსჯელობიდან ირიცხება ის იდეალური შემთხვევები, როდესაც ისგ იმდენად ზედმიწევნითაა გაწერილი, რომ განხორციელების არცერთ ეტაპზე არ საჭიროებს ცვლილებების შეტანას. ასეთ დროს მისი ყოველდღიურობაში აქტიური გამოყენება არ შექმნიდა განახლების აუცილებელ საჭიროებას.

ბევრად უფრო მეტი მშობელი მონაწილეობს ისგ-ის შედგენაში მაშინ, როდესაც ისგ გუნდის ფორმატი არსებობს:

**ცხრილი #A.1**

მშობლების ჩართულობა ისგ-ის შედგენაში	ყოველთვის	უმეტესწილად	იშვიათად	არასდროს	მიჭირს პ/გ
როდესაც ადგენს სკოლის ისგ გუნდი	42.5%	28.7%	15.0%	13.8%	
როდესაც ადგენს სპეც. მასწ.	12.5%	28.1%	34.4%	18.8%	6.3%
როდესაც ადგენს საგნის მასწ.	18.2%	28.0%	18.2%	35.6%	
					$\chi^2 (8) = 41.754 p = .000$

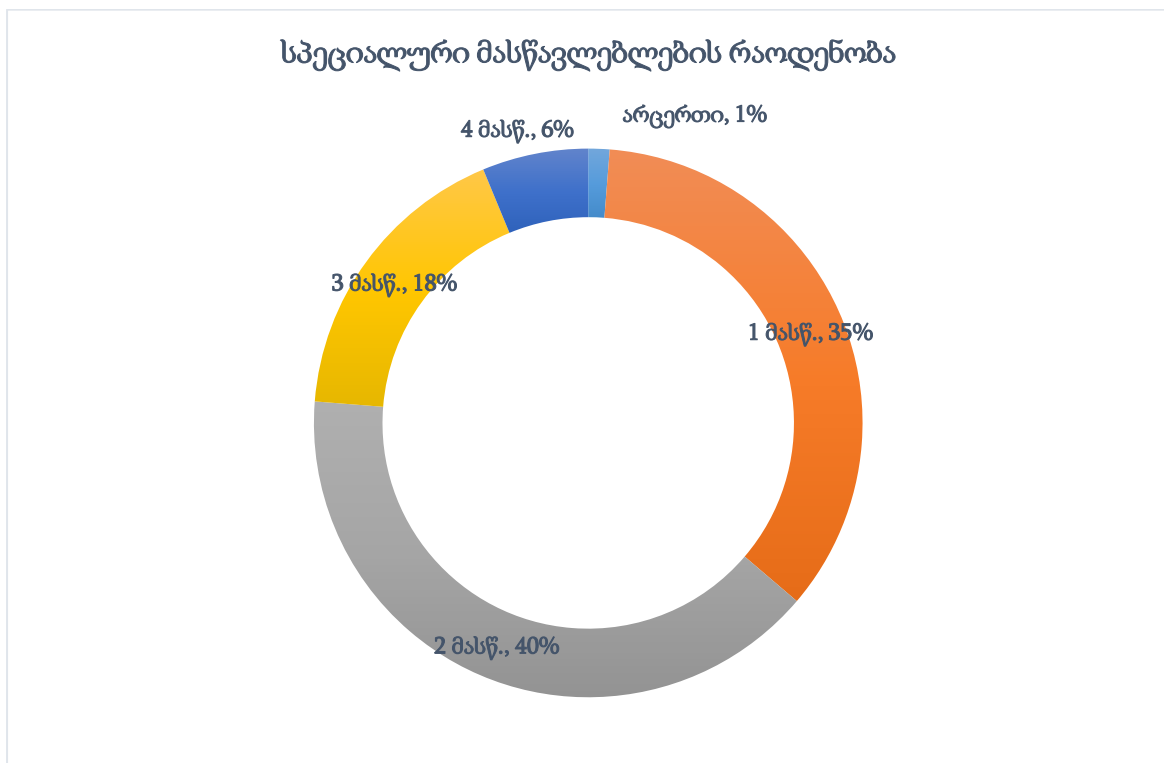
ცხრილის მიხედვით მშობლების მუდმივი ჩართულობა ისგ-ების შედგენაში 42.5%-ია ისგ ფორმატის არსებობის შემთხვევაში. 3.4-ჯერ ნაკლებია იგივე მონაცემი მაშინ, როცა ისგ-ს სპეციალური მასწავლებელი ადგენს, ხოლო 2.3-ჯერ ნაკლები მაშინ, როდესაც მას საგნის პედაგოგი ადგენს. აღსანიშნავია, რომ მონაცემების მიხედვით, საგნის პედაგოგის მიერ ისგ-ზე მუშაობის დროს, შემთხვევათა 35.6%-ში მშობლები არასდროს არ იყვნენ ისგ-ის შედგენაში ჩართულნი.



### 1.2 სპეციალური მასწავლებლების ნაკლებობა სკოლებში

კვლევაში მონაწილე სკოლებს საშუალოდ 2 სპეციალური მასწავლებელი ჰყავთ (MODE=2, MEDIAN=2). სპეციალურ პედაგოგთა რაოდენობების მიხედვით სკოლების პროცენტული გადანაწილება შემდეგნაირია:

დიაგრამა #A.2



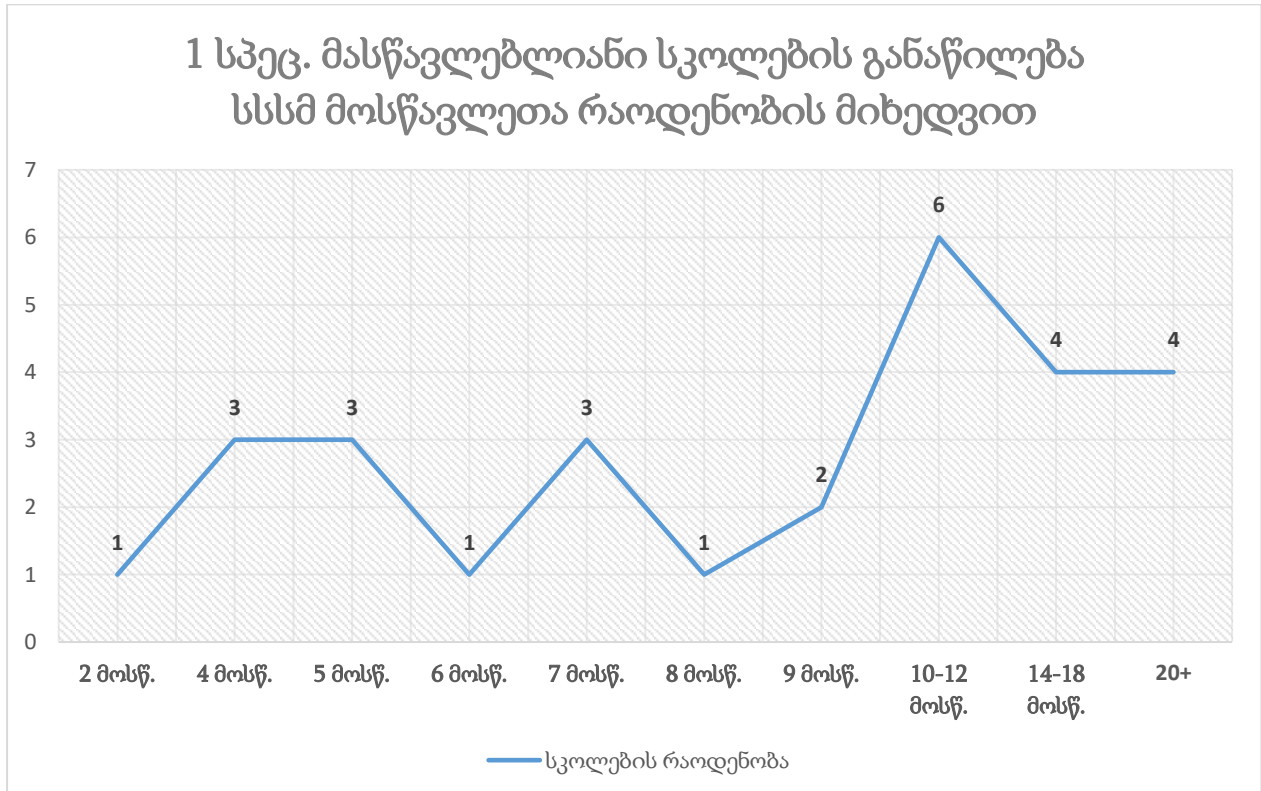
იმ 28 სკოლაში, სადაც ერთი სპეციალური პედაგოგი ჰყავთ, მიმდინარე სასწავლო წლისათვის საშუალოდ 11 მოსწავლეს ასწავლიან:

ცხრილი #A.2

N	28
Mean	10.96
Median	9.50
Mode	4
Std. Deviation	6.552

ქვემოთ მოცემულია დიაგრამა, რომელიც ასახავს იმ სკოლების განაწილებას სსსმ მოსწავლეთა ამჟამინდელი რაოდენობის მიხედვით, რომლებსაც თითო სპეციალური პედაგოგი ჰყავთ:

**დიაგრამა #A.3**



28 სკოლიდან 12 აღმოჩნდა ისეთი, ვისაც მონიტორინგის შედეგების მიხედვით ამჟამად 8 და ნაკლები სსსმ მოსწავლე ჰყავს, დანარჩენ 16 სკოლათაგან ნახევარი მინიმუმ 14 სსსმ მოსწავლე სწავლობს.

სკოლების მონაცემების ანალიზი, რომლებსაც ერთი სპეციალური მასწავლებელი ჰყავთ (და რომლებიც საერთო შერჩევის 35%-ს შეადგენენ), ცხადყოფს, რომ ინკლუზიური სწავლების ჯეროვნად განხორციელებისათვის სკოლების საკმაოდ ნაწილში პროფესიონალური კადრების ნაკლებობაა<sup>5</sup>. ამის ფონზე, გამოკითხული 80 სკოლიდან

<sup>5</sup> ზოგადად, 1 სპეციალისტი 6 სსსმ მოსწავლეზეა გათვლილი, თუმცა აღნიშნული გათვლა ხშირ შემთხვევაში გაუმართლებელია, რადგან ზოგიერთი მოსწავლის საჭიროებები მასთან სტანდარტულზე უფრო მეტად ინტენსიურ მუშაობას მოითხოვს

მხოლოდ 38%-ში გაიზარდა სპეციალურ მასწავლებელთა შტატი ბოლო ორი წლის განმავლობაში (დანარჩენ 62%-ში კი იგივე დარჩა).

საჯარო სკოლათა საკმაო ნაწილში სპეციალური მასწავლებლების ნაკლებობა ინკლუზიური სწავლების წარმატებით განხორციელებისათვის მნიშვნელოვანი ხელისშემშლელი ფაქტორია, ვინაიდან, სპეციალური მასწავლებელი ამ პროცესში საკვანძო როლს ასრულებს - გარდა უშუალოდ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისა, ის არის ინფორმაციის მნიშვნელოვანი წყარო და დამხმარე/კონსულტანტი პროცესში ჩართული სხვა პირებისათვის (საგნის მასწავლებლებისა და მშობლებისათვის)<sup>6</sup>. რაოდენობრივი კვლევის მონაცემები კი მიუთითებს იმაზე, რომ სკოლათა უმეტესობაში სპეციალურ მასწავლებლებს არ აქვთ საკმარისი მხარდაჭერა და უწევთ მოსწავლეთა ზედმეტად დიდ რაოდენობასთან მუშაობა. აქედან გამომდინარე, სპეციალური მასწავლებლების ნაკლებობამ სკოლაში მოსალოდნელია, ინკლუზიურ სწავლებასთან დაკავშირებით საჭირო პროფესიული ცოდნისა და გამოცდილების ვაკუუმი შექმნას.

---

<sup>6</sup> [http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/danarti\\_1\\_ganmarteba.pdf](http://tpdc.gov.ge/images/stories/pdf/danarti_1_ganmarteba.pdf)

### 1.3 კომპეტენციის საკითხები და მაღალი თვითშეფასების პრობლემა

მონიტორინგის ფარგლებში კვლევის ერთ-ერთ ამოცანას წარმოადგენდა სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობასთან დაკავშირებული საჭირო კომპეტენციების შესწავლას. აღნიშნული ამოცანა უმეტესწილად საგნის მასწავლებლების სამიზნე ჯგუფზე იყო ორიენტირებული, თუმცა გარკვეულ საკითხებში შეისწავლიდა სპეციალური მასწავლებლებსა და სსსმ მოსწავლეთა მშობლებსაც.

საგნის მასწავლებლების კომპეტენციის შესწავლის ძირითად ინსტრუმენტს წარმოადგენდა სპეციალური 20-დებულებიანი სკალა, რომელიც ინკლუზიურ სწავლებასთან მიმართებით მასწავლებლების მზაობას ზომავს (Anthony K. Van Reusen, 2001).

ასევე, კვლევის დროს შესწავლილ იქნა როგორც საგნის მასწავლებლების, ისე სპეც. მასწავლებლების „ბექგრაუნდი“ ინკლუზიური სწავლების საკითხებზე ტრენინგებში, ვორკშოპებსა და მსგავს ღონისძიებებში მონაწილეობის შესახებ.

როგორც სპეციალური მასწავლებლები, ისე საგნის მასწავლებლები ძალიან იშვიათად მონაწილეობენ ინკლუზიური სწავლების მხრივ კომპეტენციის ასამაღლებელ ღონისძიებებში (ტრენინგებში, ვორკშოპებსა და გადამზადებებში). საშუალოდ, საგნის მასწავლებლებს მხოლოდ ერთ ტრენინგში მიუღიათ მონაწილეობა. ეს მაჩვენებელი სპეციალურ მასწავლებლებში 2.5-ია, თუმცა ორივე ჯგუფის შემთხვევაში ვორკშოპებსა და გადამზადებებში იმდენად მცირე ნაწილი ყოფილა ჩართული, რომ ამ მონაცემებში ცენტრალური ტენდენციები ნულს უტოლდება:

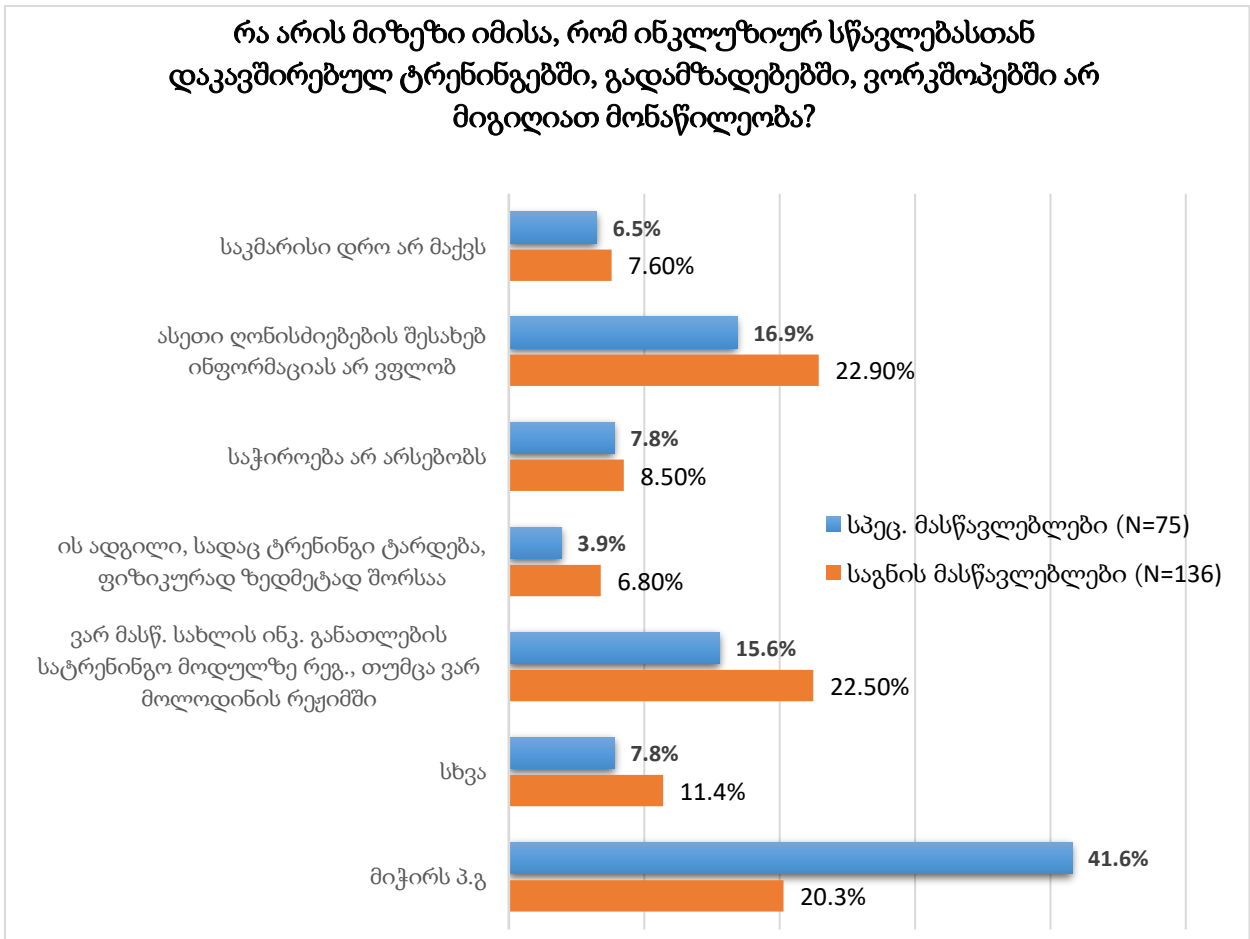
#### ცხრილი #A.2

სამიზნე ჯგუფის ტიპი:	ცენტრალური ტენდენციები:	ტრენინგების რაოდენობა	გადამზადების რაოდენობა	ვორკშოპის რაოდენობა
საგნის მასწავლებლები	Mean	1.31	.14	.06
	Median	1.00	.00	.00
	Std. Deviation	.659	.521	.324
	Mean	119	119	118
	Median	2.85	.34	.42

სპეცი. მასწავლებლები	Std. Deviation	2.261	.858	2.597
----------------------	----------------	-------	------	-------

ორივე სამიზნე ჯგუფის იმ წევრებს, რომლებიც იშვიათად ან საერთოდ არ მონაწილეობდნენ აღნიშნულ ღონისძიებებში, დაესვათ შეკითხვა მიზეზებთან დაკავშირებით:

**დიაგრამა #A.3**



დიაგრამაზე პირველ რიგში თვალშისაცემია იმ რესპონდენტთა წილი ორივე სამიზნე ჯგუფიდან, ვისაც კითხვაზე პასუხის გაცემა გაუჭირდა. სპეციალური მასწავლებლების 41.6%-მა, ხოლო საგნის მასწავლებლების 20.3%-მა ვერ შეძლო კონკრეტული მიზეზის დასახელება, ან პასუხისგან თავი შეიკავა. ხოლო რაც შეეხება დასახელებულ მიზეზებს,

ორივე ჯგუფის შემთხვევაში ყველაზე გავრცელებული მიზეზი ან რესპონდენტების მიერ ინფორმაციის არფლობაა, ან რესპონდენტები მასწავლებელთა სახლის სატრენინგო მოდულზე დარეგისტრირდნენ, თუმცა ინტერვიუს დროს მოლოდინის რეჟიმში იყვნენ.

როგორც ზემოთ აღინიშნა, რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში საგნის მასწავლებლების გამოკითხვისას გამოყენებულ იქნა სპეციალური სკალა, რომელიც შეისწავლის მასწავლებლების მზაობას ინკლუზიური სწავლების მხრივ. სკალა შედგება 20 დებულებისგან და იგი მასწავლებლების დამოკიდებულებებს ზომავს ოთხი კატეგორიის მეშვეობით:

1. **მომზადება ინკლუზიური სწავლების მიმართულებით** - მასწავლებლების ხედვა საკუთარი ცოდნისა და მომზადების შესახებ სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ (6 დებულება);
2. **აკადემიური გარემო** - მასწავლებლების აღქმა იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენს სსსმ მოსწავლე დანარჩენ კლასზე მისი იქ ყოფნით (4 დებულება);
3. **აკადემიური შინაარსი/მასწავლებლის ეფექტურობა** - მასწავლებლების მიერ (სსსმ მოსწავლესთან მუშაობის) საკუთარი ეფექტურობის შეფასება და მათი შეხედულება იმის შესახებ, თუ რა გავლენას ახდენს სსსმ მოსწავლის ყოლა კურიკულუმის განხორციელებაზე (6 დებულება);
4. **სოციალური შეგუებადობა** - მასწავლებლების წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ რამდენად იღებენ, უარყოფენ ან რიყავენ სსსმ მოსწავლეებს მათი თანატოლები (4 დებულება).

მონიტორინგის ფარგლებში გამოკითხული 252 მასწავლებლიდან აღნიშნული 20-კითხვიან ნაწილს სრულად პასუხი გასცა 251-მა. შედეგები სწორედ მათი პასუხების მიხედვითაა დათვლილი. ქვემოთ მოცემულ ცხრილში აღნიშნულია თითოეული კატეგორიის და მთლიანი სკალის ინდექსები:

**ცხრილი #A.4**

სკალის შედეგები	მაქს. შესაძლო ქულა	მიღებული ქულა	სტანდარტ. გადახრა
მომზადება ინკლუზიური სწავლების მიმართულებით	24	16	2.1
აკადემიური გარემო	16	10.8	2
აკადემიური შინაარსი/მასწავლებლის ეფექტურობა	24	17	2.3
სოციალური შეგუებადობა	16	12.1	1.8
<b>მთლიანი სკალა</b>	<b>80</b>	<b>56</b>	<b>5.8</b>

თითოეული კატეგორიის, ისევე, როგორც საბოლოო ქულა, 56, მიუთითებს იმაზე, რომ მონიტორინგის ფარგლებში მოხვედრილი მასწავლებლები საკმაოდ თავდაჯერებულები არიან მათ მიერ ინკლუზიური სწავლების წარმატებით განხორციელების თვალსაზრისით. მათ აქვთ საკუთარი ცოდნისა და საქმიანობის მაღალი შეფასება, ისევე, როგორც რწმენა, რომ არსებული აკადემიური და სოციალური გარემო სსსმ მოსწავლეებისათვის შესაფერისია.

საგნის მასწავლებელთა მიერ საკუთარი მომზადებისა და მუშაობის ეფექტურობის მაღალი (თვით)შეფასება გარკვეულწილად კონტრასტშია სხვა მონაცემებთან, რომლებიც აღნიშნულ საკითხებს უკავშირდება. მაგალითად, როგორც უკვე აღინიშნა, საგნის მასწავლებლები (სხვადასხვა მიზეზის გამო) საკმაოდ პასიურები არიან კომპეტენციის ამაღლების ღონისძიებებში ჩართულობის მხრივ. ეს ღონისძიებები არ ისახავს მიზნად მხოლოდ მასწავლებლებში არსებული ცოდნის განახლებას, არამედ, ხშირ შემთხვევაში, საგნის მასწავლებლები აღნიშნულ ცოდნას პირველად სწორედ ამ ღონისძიებების მეშვეობით იღებენ, რადგან მათი პროფესიული მომზადების პერიოდში განათლების სისტემა ინკლუზიური სწავლების კომპონენტს არ შეიცავდა. აქედან გამომდინარე, აღნიშნულ ღონისძიებებში მონაწილეობა ინკლუზიური სწავლების მიმართულებით მომზადების საკმაოდ წონადი ინდიკატორია (თუმცა, თავისთავად, არა ერთადერთი).

მეორე საკითხი, რომელიც მასწავლებელთა მაღალ თვითშეფასებას კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს, ისგ-ების დაგეგმვა/განხორციელებაა. როგორც კვლევა ერთმნიშვნელოვნად აჩვენებს, ამ მხრივ ზოგადად მნიშვნელოვანი ხარვეზებია, რომლებიც მათ შორის, საგნის

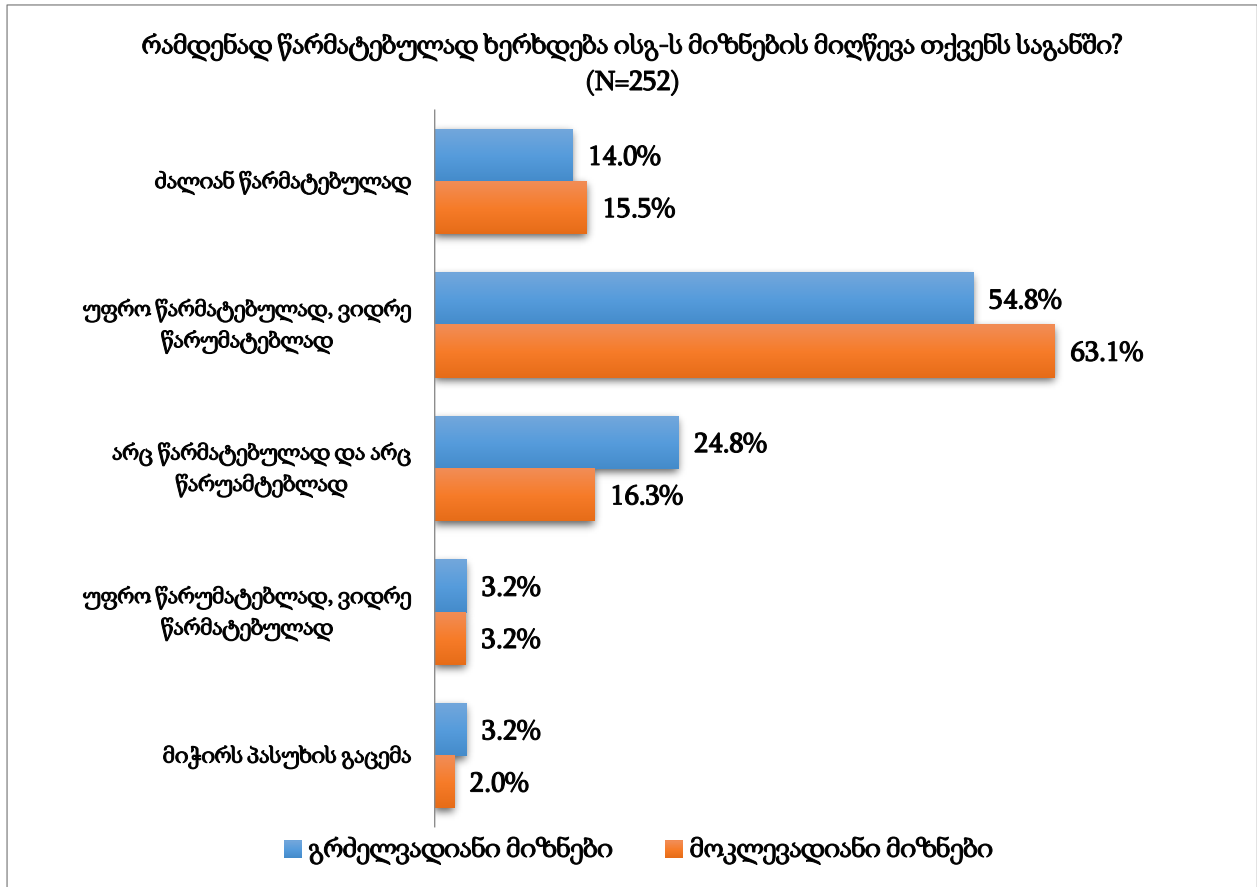
მასწავლებლებთანაა დაკავშირებული. ამდენად, ისგ-ების არასათანადო მუშაობა საგნის მასწავლებლების მუშაობის ეფექტურობის ინდიკატორია. ეს ინდიკატორი კი პედაგოგთა თვითშეფასებასთან კონტრასტშია.

აღნიშნულიდან გამომდინარე, საგნის მასწავლებლების კომპეტენციაზე საუბრისას მნიშვნელოვანია ერთმანეთისგან გაიმიჯნოს მათი თვითშეფასება და ზოგიერთი ინდიკატორი, რომელიც აღნიშნულ თვითშეფასებასთან წინააღმდეგობაში მოდის. საგნის მასწავლებლებს აკლიათ ინკლუზიური სწავლების მიმართულებით შესაბამისი მომზადება, რასაც ადასტურებს როგორც მათი კომპეტენციის ამაღლების ღონისძიებებში ჩართულობა, ისე ინკლუზიური სწავლების ერთ-ერთი ცენტრალური რგოლის, ისგ-ის შედგენა/განხორციელების არათანმიმდევრული პროცესი.

ისგ-ის განხორციელების თვალსაზრისით ხარვეზების არსებობაზე მეტყველებს თავად საგნის მასწავლებლების შეფასებები იმის შესახებ, თუ რამდენად წარმატებით ხერხდება ისგ-ების მოკლე- და გრძელვადიანი მიზნების განხორციელება. მათი შეფასებების მიხედვით, ძალიან წარმატებულად გრძელვადიანი მიზნების განხორციელება შესაძლოა მივიჩნიოთ 14%-ის შემთხვევაში, ხოლო მოკლევადიანისა - 15.5%-ის შემთხვევაში. ორივე ტიპის მიზნებზე მასწავლებლების დიდი ნაწილი აღნიშნავს, რომ ისინი უფრო წარმატებულად ხორციელდება, ვიდრე წარუმატებლად:

#### **დიაგრამა #A.4**





უმრავლესობის პოზიტიური შეფასების მიუხედავად, შემთხვევათა საკმაო ნაწილში (28% - გრძელვადიანი, 19.5% - მოკლევადიანი) მიზნების მიღწევა წარმატებულად ვერ მიიჩნევა. ეს მაჩვენებლები კიდევ უფრო საყურადღებოა იმის გათვალისწინებით, რომ კითხვაზე პასუხის გაცემისას საგნის მასწავლებლებს საკუთარი მუშაობა უნდა შეეფასებინათ კრიტიკულად.

როგორც მონაცემები აჩვენებს, გრძელვადიანი მიზნების მიღწევას საბოლოო ჯამში (წარმატებულად ან ძალიან წარმატებულად) მხოლოდ 68.8% აღწევს, რაც მასწავლებლებში მიუთითებს საკმაოდ დიდ ნაწილზე, 31.2%-ზე, რომელიც ამ მხრივ სამუშაოს შესრულების ხარისხის ზრდას საჭიროებს.

საგნის მასწავლებლის მსგავსად, გარკვეულწილად ასეთი კონტრასტის (მაღალ თვითშეფასებასა და აქტივობებში ჩართულობას შორის) შემჩნევა შესაძლებელია მშობელთა კვლევის მონაცემებშიც: მიუხედავად იმისა, რომ მშობლები ჩართულობას საკუთარი სსსმ შვილის სასკოლო ცხოვრებაში და ინფორმირებულობას მისი საგანმანათლებლო საჭიროებების შესახებ საკმაოდ მაღალ შეფასებას აძლევენ, მაინც იკვეთება, რომ საკმაო ნაწილისწავლების პროცესში რეალურად პასიურად მონაწილეობს.

### ცხრილი #A.5

სსსმ მოსწავლეთა მშობლების შეფასებები:	ჩართულობა საკუთარი სსსმ შვილის სასკოლო ცხოვრებაში?	ინფორმირებულობის დონე საკუთარი სსსმ შვილის საგანმ. საჭიროებების შესახებ	მზაობა, ითანამშრომლოთ სკოლასთან საგანმ. საჭიროებების უზრუნველსაყოფად?
Mean	4.27	4.20	4.50
Median	5.00	5.00	5.00
Mode	5	5	5
Std. Deviation	.954	.981	.806

მაგალითისთვის, მონაცემების მიხედვით მშობლების შესამედი აღნიშნავს, რომ არცერთი ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენაში მონაწილეობა არ მიუღია; ასევე, შვილის სასწავლო პროცესში ჩართულობის ფორმების შესახებ კითხვაზე პასუხების მიხედვით, 60%-ზე მეტი შვილის სწავლებაში ჩართულობის მხრივ მხოლოდ საშინაო დავალებებისა და ნიშნების მეთვალყურეობით შემოიფარგლება. გარდა ამისა, მშობლებისთვის შეთავაზებულ დებულებას - „მასწავლებელი სსსმ მოსწავლეს დამსახურებულზე უფრო მეტად უნდა აფასებდეს და ასე გამოხატავდეს მის მიმართ განსაკუთრებულ თანადგომას, რომელსაც სსსმ მოსწავლე საჭიროებს“ - მშობელთა 66.9% ეთანხმება. ასეთი მონაცემები მეტყველებს იმაზე, რომ მშობელთა 2/3 მასწავლებელთა მხრიდან სსსმ მოსწავლის შეფასებისას პოზიტიურ დისკრიმინაციას გამართლებულად მიიჩნევს.

ზემოთ მოყვანილი შედეგები როგორც საგნის მასწავლებლებში, ისე მეტ-ნაკლებად სსსმ მოსწავლეთა მშობლებში გადაჭარბებულ თვითშეფასებაზე მიუთითებს, რაც კომპეტენციისა და ცოდნის ამაღლებისათვის ნეგატიური ფაქტორია. გარდა იმისა, რომ მაღალი თავდაჯერებულობა შესაძლებელია ნეგატიურად მოქმედებდეს ცოდნისა და ინფორმაციის

მიღების მოტივაციაზე, კვლევები აჩვენებს, რომ მჭიდრო პოზიტიური კავშირი არსებობს პედაგოგთა ტრენინგებში მაღალ ჩართულობასა და ინკლუზიის მიმართ დადებით დამოკიდებულებას შორის (Elias Avramidis, 2000), (Beh-Pajooih, 1992), (Shimman 1990). აქედან გამომდინარე, მასწავლებელთა ნაკლები ჩართულობა ტრენინგებსა და ვორკშოპებში არამარტო მათ კომპეტენციაზე, არამედ, მათ დამოკიდებულებებზეც შესაძლოა აისახოს.

#### 1.4 სკოლის ფიზიკური გარემოს ხელმისაწვდომობა

მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე მოქმედებს არა მხოლოდ მათი პიროვნული/ოჯახური მახასიათებლები და სკოლაში არსებული გარემო, არამედ ზოგადად, ქვეყანაში არსებული სოციო-ეკონომიკური ფონი, განათლების სისტემა და საზოგადოებაში არსებული ინფორმაცია, დამოკიდებულებები და განწყობები (Zastrow & Kirst-Ashman, 2010. Garrig & Zimbardo, 2009).

საქართველოში ინკლუზიური განათლება 10 წელზე მეტია ხორციელდება, თუმცა, წინგადადგმული ნაბიჯების მიუხედავად, დღემდე არსებობს სისტემური გამოწვევები, რომლებიც ხელს უშლის სსსმ ბავშვების სასწავლო პროცესში ინკლუზიას (საქართველოს სამოქალაქო ინსტიტუტი, 2016; People in Need, 2015)

სოციალური მოდელის კონცეფციის მიხედვით, შეზღუდული შესაძლებლობა არის ის ყველაფერი, ინდივიდუალური ცრურწმენებიდან ინსტიტუციურ დისკრიმინაციამდე, არადაპტირებული საჯარო დაწესებულებებიდან გამოუსადეგარ სატრანსპორტო სისტემამდე, რაც შშმ პირების მიმართ შეზღუდვებს აწესებს (Oliver, 1996, p. 33). ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც მაკრო დონეზე შშმ პირებისათვის მარეპრესირებელია, არის სასკოლო გარემოს ნაკლები ღიაობაა შშმ პირების მიმართ.

რაოდენობრივი კვლევა აჩვენებს, რომ საჯარო სკოლების უდიდესი ნაწილი ვერ ახერხებს სსსმ მოსწავლეებზე სრულფასოვნად მორგებული ფიზიკური გარემო შექმნას. სკოლების მინიმუმ მესამედი არ ფლობს ფიზიკური გარემოს ისეთ საბაზისო ადაპტირებულ კომპონენტებს, როგორებიცა: საპირფარეშო, ცენტრალური შესასვლელი, მისაღები, სასადილო ან ეზო. მოცემული გარემოება დამატებით ბარიერს ქმნის შშმ მოსწავლეებისათვის და ხელს უშლის სოციალური მოდელის დანერგვას სკოლებში:

**ცხრილი #A.6 სკოლის ფიზიკური გარემოს საბაზისო კომპონენტების ადაპტირებულობა**

ფიზიკური გარემოს კომპონენტები:	სრულად ადაპტირებული	ნაწილობრივ ადაპტირებული	არაადაპტირებული	არ აქვთ
საპირფარეშო	43.8%	17.5%	38.8%	
სკოლის ცენტრალური შესასვლელი	51.3%	16.7%	32.1%	
კარებები	32.4%	17.6%	50.0%	
სადარბაზო/მისაღები ლიფტი	37.1%	20.0%	42.9%	
სკოლის სასადილო	23.8%	15.0%	43.8%	17.5%
ავეჯი (ეტლით მოსარგებლეთათვის)	25.0%	13.8%		61.3%
სკოლის ეზო	31.3%	25.0%	36.3%	7.5%

სკოლების შენობები თავიანთი პირველადი სახით შშმ პირთათვის არაადაპტირებული ნაგებობებია - მათი პროექტირებისას არ იყო გათვალისწინებული მათი ფიზიკური სივრცის ხელმისაწვდომობა შშმ პირებისათვის. აქედან გამომდინარე, ინკლუზიური სწავლების დანერგვის შემდეგ სკოლების ადმინისტრაციებს უწევთ მემკვიდრეობით მიღებული ფიზიკური გარემოს მოდიფიცირება და ამისათვის ფინანსური რესურსების მოძიება/აკუმულირება. როგორც რაოდენობრივი კვლევის მონაცემები აჩვენებს, ამ გამოწვევას საჯარო სკოლები ნაკლები წარმატებით ართმევენ თავს. არაადაპტირებული ფიზიკური გარემოს პრობლემა სხვადასხვა მიზეზთანაა დაკავშირებული, რომლებიც შესაძლებელია, ორ ძირითადზე დავიყვანოთ - პირველი, სკოლის ადმინისტრაციის ნების არსებობა/არარსებობაზე, რომ გახადოს საკუთარი ფიზიკური სივრცე შშმ პირებისათვის უფრო შეღწევადი და მეორე, სარემონტო და სამშენებლო სამუშაოებისათვის საჭირო შესაბამისი ფინანსური რესურსის ქონა/არქონა. მონიტორინგის შედეგების მიხედვით ირკვევა, რომ ზოგადად, სკოლები ინკლუზიურ სწავლებასთან დაკავშირებულ უმეტეს ასპექტზე თანხას თითქმის არ ხარჯავენ<sup>7</sup> (იხ. ცხრილი). აღნიშნული ეხება როგორც ფიზიკური გარემოს ადაპტირებას, ისე ტრანსპორტირებას, რომელიც საკმაოდ მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სკოლის ფიზიკური ხელმისაწვდომობის თვალსაზრისით.

<sup>7</sup> გასული (2016-17 წწ.) სასწავლო წლის მონაცემების მიხედვით

ქვემოთ მოყვანილ ცხრილში მოცემულია ინკლუზიური სწავლების მიმართულებით უმთავრეს მატერიალურ რესურსებსა და აქტივობებში ხარჯვის ცენტრალური ტენდენციები გასული სასწავლო წლის მიხედვით:

**ცხრილი #A.7**

	სსსმ მოსწავლეების ტრანსპორტით უზრუნველყოფა (ლარი)	სსსმ საგანმანათლებლო რესურსის შეძენა/განახლება	სსსმ მოსწავლეებთან მომუშავე სპეციალისტების ანაზღაურება	სკოლის ფიზიკური გარემოს ადაპტირება	ინკ. სწავლებასთან დაკავშირებული ცნობიერების ან კომპეტენციის ამაღლების აქტივობები	სხვა ხარჯები
<b>N</b>	<b>77</b>	<b>77</b>	<b>75</b>	<b>80</b>	<b>78</b>	<b>80</b>
<b>Mean</b>	59.65	531.03	5560.21	558.06	7.69	115.93
<b>Median</b>	.00	300.00	4200.00	.00	.00	.00
<b>Mode</b>	0	200	4200	0	0	0
<b>Std. Deviation</b>	389.714	659.535	5146.175	2401.763	35.196	602.260
<b>Range</b>	3093	3000	16800	20000	200	3920

ამჟამად ტრანსპორტით უზრუნველყოფილნი არიან სკოლათა მესამედის მოსწავლეები (თუმცა, შემთხვევათა მხოლოდ 19%-ში ემსახურება სკოლის ტრანსპორტი ყველა სსსმ მოსწავლეს). მონიტორინგის შედეგები აჩვენებს, რომ რეგიონებში სსსმ მოსწავლეები უფრო მეტად არიან სკოლის ტრანსპორტზე დამოკიდებულნი, ვიდრე თბილისში მცხოვრებები. ამასთან, ტრანსპორტირების საკითხი კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია იქიდან გამომდინარე, რომ მშობელთა 75% სკოლის არჩევისას უპირატესობას ადგილმდებარეობას ანიჭებს. სსსმ მოსწავლეებისათვის სასკოლო ტრანსპორტის არარსებობა მშობლების უმეტესობას არჩევანში საკმაოდ ზღუდავს და სკოლებს, რომლებიც საცხოვრებელი ადგილიდან შედარებით შორსაა, ფიზიკურად ნაკლებად ხელმისაწვდომს ხდის.

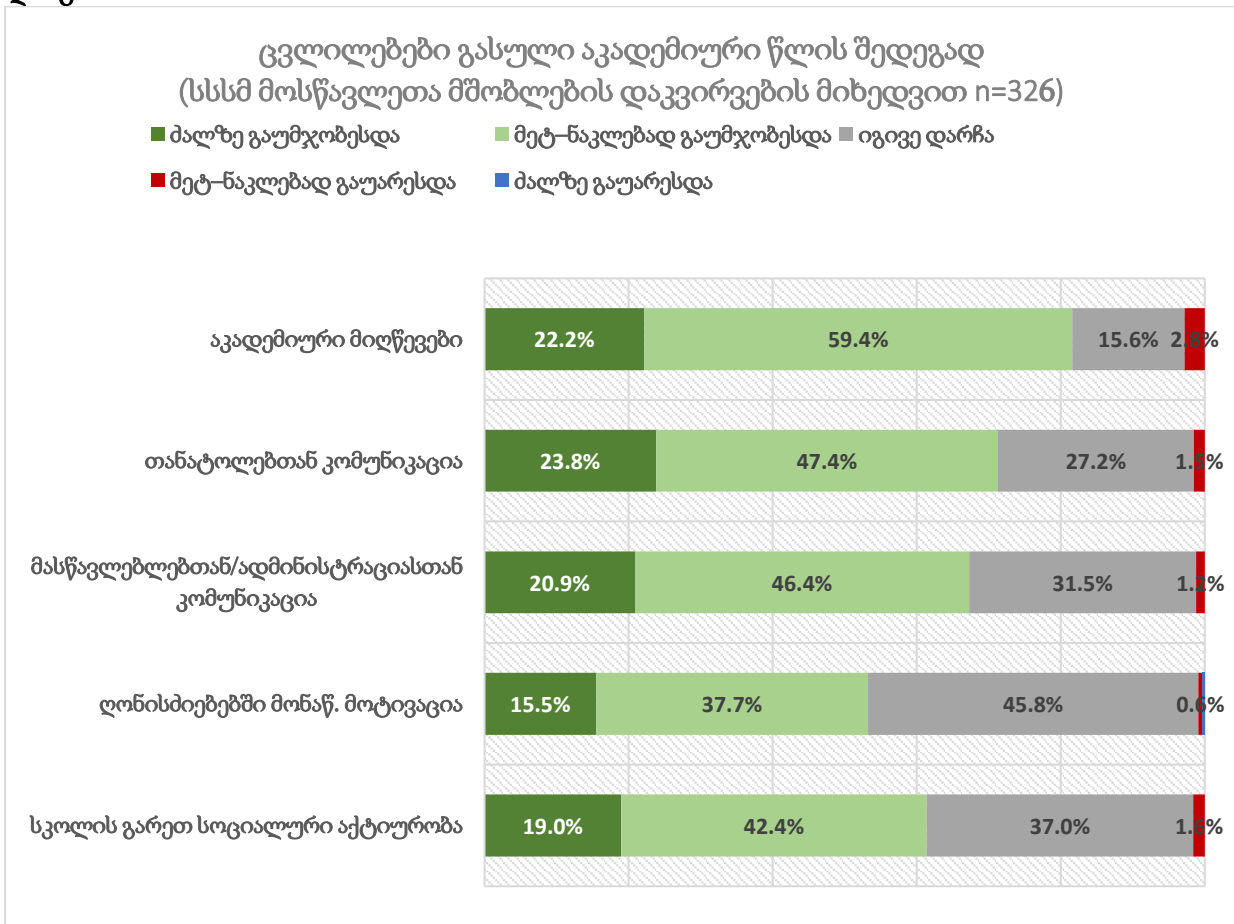
საბოლოო ჯამში, სკოლის ფიზიკური გარემოს ნაკლები ხელმისაწვდომობა მნიშვნელოვან მავრო ფაქტორს წარმოადგენს, რომელიც ინკლუზიური სწავლების დანერგვისა და განხორციელების პროცესის ერთ-ერთი უმთავრესი გამოწვევაა, ვინაიდან, ფიზიკური სივრცის დაბალი ხელმისაწვდომობა პირდაპირ აისახება სოციალურ მიმდებლობაზე. ფიზიკური გარემო, რომელიც არ ითვალისწინებს სსსმ მოსწავლეთა საჭიროებებს, ამ უკანასკნელებს აყენებს არათანაბარ მდგომარეობაში და ზრდის მასტიგმატიზირებელი აღქმების გაჩენის/გამძლიერების საფრთხეს. ადაპტირებული გარემო მოსწავლეთათვის არის ერთ-ერთი გარანტია იმისა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობები ნაკლებად იქნება მიწერილი მოსწავლის ინდივიდუალურ შეზღუდვებზე და უფრო მეტად გარემოზე, რომელიც ბარიერებს ქმნის.

**1.5 შეჯამება და რეკომენდაციები:**

**ინკლუზიური სწავლების პროცესის პოზიტიური შედეგები**

მონიტორინგის ფარგლებში სსსმ მოსწავლეთა მშობლებს დაესვათ შეკითხვები იმის შესაფასებლად, თუ რა შესამჩნევი ცვლილებები იყო სსსმ მოსწავლეთა სასკოლო ცხოვრებაში. იმისათვის, რომ შერჩეული 5 საკითხი (აკადემიური მიღწევები, თანატოლებთან კომუნიკაცია, მასწავლებლებთან/ადმინისტრაციასთან კომუნიკაცია, სასკოლო ღონისძიებებში მონაწილეობის მოტივაცია, სკოლის გარეთ სოციალური აქტიურობა) დინამიკაში შესწავლილიყო, ინტერვალად არჩეულ იქნა ბოლო აკადემიური სასწავლო წელი.

**დიაგრამა #A.5**



უპირველეს ყოვლისა, აღსანიშნავია, რომ ყველა საკითხთან მიმართებით ბოლო აკადემიური წლის განმავლობაში ნეგატიური ცვლილებები ერთეულ შემთხვევებში



ფიქსირდება. საერთო სურათი უფრო მეტად პოზიტიური შედეგებისკენ იხრება, რასაც ხუთივე შემთხვევაში გამოხატავს ძალზე ან მეტ-ნაკლებად გაუმჯობესების პასუხების წილი მონაცემებში. საბოლოო ჯამში, მშობლების დაკვირვების საფუძველზე შესაძლებელია ითქვას, რომ მონიტორინგის ფარგლებში განხილულ საკითხებთან მიმართებით სსსმ მოსწავლეებში პროგრესი შეინიშნება. მართალია, თითოეულ შემთხვევაში მნიშვნელოვანია მათი პასუხების წილი, ვინც მდგომარეობის უცვლელიობაზე მიუთითებს, მაგრამ ნეგატიური ცვლილებების მკვეთრი ნაკლებობა საერთო ჯამში ინკლუზიური სწავლების ერთმნიშვნელოვნად პოზიტიურ გავლენაზე მიუთითებს.

გარდა აღნიშნული პოზიტიური გავლენისა, მნიშვნელოვანია გაესვას ხაზი იმას, რომ სსსმ მოსწავლეებში სწავლის მხრივ მოტივაციის ნაკლებობა ინკლუზიური სწავლებისთვის ზოგადად, პრობლემას არ წარმოადგენს. ადმინისტრაციის წარმომადგენლების გამოკითხვის მონაცემებზე დაყრდნობით სწავლის მხრივ სსსმ მოსწავლეთა მოტივაცია ფასდება როგორც „მეტ-ნაკლებად მოტივირებული“ (72.5%). 16.3%-ის აღნიშვნით, მოტივაცია ძალიან მაღალია, ხოლო 11.3% ნაკლებად მოტივირებულობაზე მიუთითებს. ამ შემთხვევაში უკიდურესად უარყოფითი პასუხი „ძალზე არამოტივირებულები“ საერთოდ არ ფიქსირდება:

### ცხრილი #a.C.1

ზოგადად, როგორ შეაფასებდით სსსმ მოსწავლეთა მოტივაციას სწავლის თვალსაზრისით?	სიხშირე	%
ძალიან მოტივირებულნი არიან	13	16.3
მეტ-ნაკლებად მოტივირებულნი არიან	58	72.5
ნაკლებად მოტივირებულნი არიან	9	11.3
Total	80	100.0

სსსმ მოსწავლეებში სწავლის თვალსაზრისით მოტივაციის პრობლემის არარსებობა რელევანტური საკითხია, როდესაც ინკლუზიური სწავლების პოზიტიურ გავლენის გაზრდაზეა საუბარი. მოსწავლეთა სწავლის მხრივ მოტივირებულობა მიუთითებს იმაზე,

რომ შესაბამისი მხარდაჭერის გაზრდის შემთხვევაში, ინკლუზიური სწავლების წარმატებით განხორციელებისათვის შესაბამისი პოტენციალი არსებობს.

### **მიმართულებები, რომლებიც საჭიროებს მეტ მხარდაჭერას**

ფიზიკური გარემოს საკითხი პირდაპირ კავშირშია სკოლისათვის ხელმისაწვდომ ფინანსურ რესურსებთან. სკოლების ადმინისტრაციის წარმომადგენლების მიხედვით, წინა აკადემიური წლის (2016-17) განმავლობაში, ინკლუზიური სწავლების განხორციელებისათვის აუცილებელი კომპონენტებიდან სკოლები რეალურად თანხას ორი მიმართულებით ხარჯავენ - სსსმ მოსწავლეთა საგანმანათლებლო რესურსებზე (საშუალოდ 530 ლარს) და სპეციალური მასწავლებლების ანაზღაურებაზე (საშუალოდ 5560 ლარს). სკოლის მიერ განათლების სამინისტროსგან მიღებული დამატებითი ფინანსური რესურსი სსსმ მოსწავლეთა საგანმანათლებლო საჭიროებებისთვისაა გათვალისწინებული, თუმცა სკოლები არსებული რესურსით ინკლუზიურ სწავლებასთან დაკავშირებული ყველა მნიშვნელოვანი საკითხის გადაჭრას ვერ (ან არ) ახერხებენ. მონიტორინგის პროექტის მიზანი (კომპეტენციიდან ამომდინარე) არ ყოფილა იმის დადგენა, თუ რამდენად ოპტიმალურად და მიზნობრივად ხდება აღნიშნული თანხების ხარჯვა. თუმცა, ტენდენცია, რომლის მიხედვითაც ინკლუზიური სწავლების რიგ მნიშვნელოვან კომპონენტებზე თანხები არასაკმარისად (ან საერთოდ არ) იხარჯება, აშკარად გამოკვეთილია. არსებული პრობლემის გადაჭრის ეფექტურ გზად კი შესაძლებელია მიჩნეულ იქნას სპეციალური მასწავლებლების მასწავლებელთა პროფესიულ სქემაში ჩართვით: „მასწავლებლის საქმიანობის დაწყების, პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემაში“ სპეციალური მასწავლებლების ჩართვა სკოლებში, შესაძლოა, ჯაჭვური რეაქციის გამომწვევი გახდეს. იქედან გამომდინარე, რომ სპეციალური პედაგოგი მასწავლებლის სტატუსთან გათანაბრებული არ არის, იგი სკოლაში ანაზღაურებას იღებს როგორც ადმინისტრაციული მუშაკი. მასწავლებლის სტატუსთან გათანაბრებით გაჩნდება სპეციალური მასწავლებლების ანაზღაურების ალტერნატიული წყარო (უშუალოდ განათლების სამინისტრო), რაც საჯარო სკოლებს მეტ ფინანსურ რესურსს გამოუთავისუფლებს ინკლუზიური სწავლის მიმართულებით. პირველ რიგში, ეს ეხება იმ სკოლებს, რომლებიც ანაზღაურებას განათლების სამინისტროსგან მიღებული სპეციალური ვაუჩერიდან (რომლებიც სსსმ მოსწავლეთა

საგანმანათლებლო საჭიროებებზე გათვლილი) გაცემენ. საჯარო სკოლებს შეეძლებათ ვაუჩერის თანხა სხვა აქტივობებზე გადაანაწილონ. საბოლოოდ კი ეს ცვლილება სკოლას მისცემს საშუალებას, დაგეგმოს და განახორციელოს ფიზიკური გარემოს ადაპტაციის სამუშაოები, გადაახალისოს საკუთარი აღჭურვილობა და შეიძინოს დამატებითი რესურსები (ან მომსახურებები) მისი სსსმ მოსწავლეების საგანმანათლებლო საჭიროებების უზრუნველსაყოფად. მოკლე ვადებში აღნიშნული ცვლილების ერთ-ერთი შედეგი შესაძლოა იყოს სსსმ მოსწავლეებისათვის ტრანსპორტით უზრუნველყოფის გაუმჯობესება/დამატება, რაც შესაძლებელს გახდის, რომ მშობელთათვის სკოლის არჩევისას ადგილმდებარეობის ფაქტორი ბევრად უფრო ნაკლები წონის მქონე გახდეს და მათ უფრო მეტად გაამახვილონ ყურადღება ისეთ კრიტერიუმებზე, რომლებიც უშუალოდ მათი შვილის საგანმანათლებლო საჭიროებების უზრუნველყოფას ეხება (მაგ. სკოლის გამოცდილება, აქტივობები ინკლუზიური სწავლების მხრივ, შეთავაზებული სწავლების მეთოდოლოგიები, ა.შ.).

მეორე მხრივ, სპეციალური მასწავლებლებისათვის პროფესიული განვითარების სქემის შემოღება მნიშვნელოვნად შეუწყობს ხელს სპეციალური მასწავლებლების კვალიფიკაციის ზრდას და სკოლაში მათი პროფესიული საქმიანობის ხარისხის გაუმჯობესებას.

სკოლაში ინკლუზიური სწავლების გაუმჯობესების თვალსაზრისით, ასევე, მნიშვნელოვანია მასწავლებლებში ინფორმირებულობის დონის ამაღლება. რაოდენობრივი კვლევა აფიქსირებს პედაგოგთა ზედმეტ თავდაჯერებულობას (თვითშეფასების არაადეკვატურად მაღალ მაჩვენებლებს) საგნის მასწავლებლების მომზადებასა და მუშაობის ეფექტურობის თვალსაზრისით, რაც არ დასტურდება არც მათ მიერ საკუთარი მომზადების შესახებ მოწოდებული ინფორმაციით და არც ისგ-ების განხორციელების ეფექტურობის შეფასებით. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მასწავლებლების საკმაო ნაწილი საერთოდ არ ფლობს ინფორმაციას ინკლუზიური სწავლების კვალიფიკაციის ასამაღლებელი ღონისძიებების შესახებ (22.9% მათგან, ვინც ნაკლებად ან საერთოდ არ მონაწილეობს ასეთ ღონისძიებებში), ან მასწავლებელთა სახლის სატრენინგო მოდულზე რეგისტრირებულია, თუმცა მოლოდინის რეჟიმშია (22.5% მათგან, ვინც ნაკლებად ან საერთოდ არ მონაწილეობს ასეთ ღონისძიებებში). ეს ორი მიზეზი

შესაძლებელია ნაკლები ჩართულობის სუბიექტური მიზეზებისგან გაიმიჯნოს და განათლების სამინისტრომ ინფორმირებულობისა და კვალიფიკაციის ასამაღლებლად ყურადღება პირველ რიგში ტრენინგების შესახებ ინფორმაციის უფრო აქტიურად გავრცელებას და მასწავლებელთა სახლის სატრენინგო მოდულის შეზღუდული ხელმისაწვდომობის პრობლემის მოგვარებას დაუთმოს.

მართალია, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმები ინკლუზიურ სწავლებაში მთავარ მეთოდოლოგიურ ინსტრუმენტს წარმოადგენს, თუმცა, პრაქტიკაში მათი დანერგვა და განხორციელება არათანმიმდევრულად ხდება. ამაზე პირველ რიგში მეტყველებს ის, რომ შემთხვევათა მხოლოდ მესამედში ხდება მათი შედგენა სკოლის ისე გუნდის მიერ. სხვა შემთხვევებში, საგნის მასწავლებლები ან სპეციალური მასწავლებლები მათ დამოუკიდებლად ადგენენ. აღნიშნული გარემოება აჩენს სერიოზულ რისკებს, რომ ისე სრულფასოვნად არ შედგეს ან ეყრდნობოდეს არაკომპეტენტურ შეფასებებს. ასევე, მასწავლებლების განსაზღვრულ ნაწილში (8.3%) ფიქსირდება პრაქტიკა, რომლის მიხედვითაც ისგ-ის შედგენის ძირითადი გზა არსებული ისგ-ებია, რაც აჩენს იმის რისკს, რომ უგულვებელყოფილი იყოს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენის პრინციპი, რომ მისი მეშვეობით თითოეული სსსმ მოსწავლის შესაძლებლობები და საჭიროებები ინდივიდუალურად იქნას შეფასებული. იქედან გამომდინარე, რომ ისგ-ის შედგენა-განახლებაში საგნის მასწავლებლები ისევე არ არიან ჩართულნი, როგორც მის განხორციელებაში, არ იკვეთება კავშირი გეგმების ინტენსიურ განახლება/შესწორებასა და პრაქტიკაში მათ ყოველდღიურ გამოყენებას შორის. ეს მიუთითებს იმაზე, რომ ისგ-ების შედგენისა და განხორციელების პროცესები ნაკლებად თანმიმდევრულია და დგას კოორდინირებული მუშაობის პრობლემა. კვლევა აჩვენებს, რომ საჭიროა სკოლების ისე გუნდების უფრო მეტად გაძლიერება და მხარდაჭერა. აღნიშნული ცვლილება, თავის მხრივ, გაზრდის სწავლების პროცესის დაგეგმვაში მშობლების ჩართულობასა და როლს, ვინაიდან, ისე გუნდის ფორმატი მშობლისთვის წარმოადგენს ერთგვარ პლატფორმას იმისათვის, რომ აქტიურად ჩაერთოს საკუთარი სსსმ შვილის სასკოლო ცხოვრებაში.

როგორც „შემთხვევათა შესწავლა“ (Case Study) აჩვენებს, უმრავლეს შემთხვევაში, სსსმ ბავშვებს ადრეული პერიოდიდან ოჯახებში ასაკის შესაბამისი განვითარებისთვის საჭირო გარემო არ აქვთ: სამედიცინო მიზეზებით განპირობებული განვითარების

შეფერხების მქონე ბავშვების შემთხვევაში მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს მათზე მზრუნველი პირების არაინფორმირებულობა ბავშვის განვითარების თავისებურებებისა და საჭირო ზრუნვისა და მხარდაჭერის შესახებ. ხშირად მზრუნველებს/მშობლებს ბავშვების მიმართ არაადეკვატური მოლოდინები აქვთ, რაც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მათ აკადემიურ მიღწევებზე. ორივე საკვლევი ჯგუფის შემთხვევაში, ოჯახის მატერილური პრობლემები ნეგატიურ გავლენას ახდენს ბავშვის განვითარებასა და სასაწავლო პროცესში ჩართვაზე.

ერთ-ერთი მიმართულება, რომელიც მეტი მუშაობას საჭიროებს, ოჯახებში მცხოვრები ბავშვების მდგომარეობის მონიტორინგის გაძლიერებაა. ასევე, საჭიროა მშობლების მხარდაჭერა მშობელთა კლუბების, ეფექტური მშობლობის სატრენინგო კურსებით და სხვა ინიციატივებით, რომლებიც გულისხმობს სკოლების, სოციალური მომსახურების სააგენტოს, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსა და შინაგან საქმეთა სამინისტროს კოორდინირებულ მოქმედებას.

## ნაწილი II: ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგის შედეგები

იქიდან გამომდინარე, რომ შემთხვევის შესწავლა (case study) საკუთარ სამიზნე ჯგუფებში უშუალოდ ტრანზიტული პროგრამის ბენეფიციარებსა და მათ მშობლებს მოიაზრებდა, კვლევით პროექტს ჰქონდა შესაძლებლობა, მონიტორინგის ფარგლებში გამოეკვეთა მნიშვნელოვანი ფაქტორები როგორც მეზო და მაკრო, ასევე, მიკრო დონეზე.

### *1. მიკრო დონე*

ადამიანის ქცევაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს მისი ბიოფიზიკური მდგომარეობა, ჯანმრთელობის ისტორია, ორგანიზმის ბიოქიმიური დისბალანსი, თამბაქოს, ალკოჰოლის და ნარკოტიკების მოხმარება, მედიკამენტების რეგულარული მიღება, ძილის რეჟიმი, კვება და ფიზიკური აქტიურობა. ყველა ამ ფაქტორს მნიშვნელოვანი გავლენის მოხდენა შეუძლია ადამიანის სოციალურ ფუნქციონირებასა და შესრულებაზე (Ashford, et al., 2006). შესაბამისად, როდესაც ვაანალიზებთ მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ჩართვის თავისებურებებს, აუცილებლად მხედველობაშია მისაღები მათი ბიო-ფიზიკური მდგომარეობა.

კვლევაში მონაწილე ტრანზიტულ პროგრამაში ჩართული ახალგაზრდების უმრავლესობას, მიუხედავად იმისა, რომ არ აქვს შშმ პირის სტატუსი, აღენიშნებათ ჯანმრთელობასთან დაკავშირებული სერიოზული პრობლემები, რომლებიც უარყოფითად მოქმედებს მათ ფსიქოლოგიურ და სოციალურ მდგომარეობაზე. იქიდან გამომდინარე, რომ უმრავლესობა მათგანს აქვს ქუჩაში ცხოვრებისა და მუშაობის გამოცდილება, ბევრს აქვს გადატანილი სიცოცხლისთვის საშიში დაავადება, მაგალითად, ტუბერკულოზი, პნევმონია. ასევე საერთო მდგომარეობას წარმოადგენს თამბაქოს, ალკოჰოლისა და ნარკოტიკების მოხმარების გამოცდილება - რაც უფრო უფროსია ახალგაზრდა, მით უფრო დიდია ქუჩაში ცხოვრების გამოცდილება და შესაბამისად, მისი უარყოფითი ეფექტი (Broderick & Blewitt, 2006); ნარკოტიკებისა და ალკოჰოლის მოხმარება ცვლის ორგანიზმის ბიოქიმიურ ბალანსს, უარყოფითად მოქმედებს ნერვულ სისტემასა და ძილის რეჟიმზე (Broderick & Blewitt, 2006). კვლევის მონაწილეების უმრავლესობისთვის

დამახასიათებელია ემოციურად გაუწონასწორებელი და ფეთქებადი ხასიათი, რაც უარყოფითად აისახება როგორც მათ აკადემიურ მიღწევებზე, ისე სოციალურ ურთიერთობებზე. ასევე, აღსანიშნავია ძილის ნორმალური რეჟიმის დარღვევა, რომელიც გავლენას ახდენს ცხოვრების ნორმალურ რიტმზე - ახალგაზრდებისთვის დამახასიათებელია უძილობა და შესაბამისად, მათთვის სერიოზულ პრობლემას წარმოადგენს დილით ადრე ადგომა, რაც სასწავლო პროცესში ჩართვის მნიშვნელოვანი წინაპირობაა. ახალგაზრდების უმრავლესობისთვის დამახასიათებელია ყურადღების კონცენტრაციის პრობლემა, რომელიც ასევე მნიშვნელოვნად არის განპირობებული მათ ბიო-ფიზიკური მდგომარეობით.

არასახარბიელო ბიო-ფიზიკური მდგომარეობასთან ერთად, სახეზეა მთელი რიგი ფსიქოლოგიური გამოწვევებიც. კერძოდ, ზოგად მდგომარეობას წარმოადგენს მნიშვნელოვანი პრობლემები კოგნიტურ განვითარებასა და ინფორმაციის გადამუმავების უნარში. მნიშვნელოვანი შეფერხებებია ყურადღების, მეხსიერებისა და აბსტრაქტული აზროვნების თვალსაზრისით, არ არსებობს სწავლისა და მეცადინეობის ჩვევა.

სერიოზულ დარღვევებს ვხვდებით კომუნიკაციის უნარში - კვლევაში მონაწილე მოზარდებისათვის სირთულეს წარმოადგენს ადეკვატური ვერბალური და არავერბალური კომუნიკაცია. კომუნიკაციის პროცესს ართულებს ემოციური რეგულაციის უნარის ნაკლებობა - ბრაზისა და რისხვის პირდაპირ გამოხატვა, რაც ართულებს კომუნიკაციას პედაგოგებთან, განსაკუთრებით კი თანატოლებთან. ახალგაზრდების ემოციური პასუხები მნიშვნელოვნად არის განპირობებული მათი თვითაღქმითა და სოციალური კოგნიციით - ინფერიორულობის განცდა, მათ მიმართ არსებული დაბალი მოლოდინები და არამეგობრული დამოკიდებულებები. ქუჩაში ცხოვრების გამოცდილებამ ხელი შეუწყო მოზარდებში თვითგადარჩენის უნარების განვითარებას; სიცრუე განიხილება „გადარჩენისთვის“ საჭირო და მისაღებ ქცევად. შესაბამისად, ახალგაზრდები ხშირად იყენებენ ტყუილს უფროსებთან ურთიერთობაში. „თვითგადარჩენის უნარების“ გამმაფრება განაკუთრებულ აქცენტს საკუთარ უსაფრთხოებაზე აკეთებს და შესაბამისად, ასუსტებს ემპათიის უნარს - რთული ხდება სხვისი მდგომარეობის გაგება. მოცემული მდგომარეობა არახელსაყრელ ფონს ქმნის მორალური განვითარებისთვის (Zastrow & Kirst-Ashman, 2010. Garrig & Zimbardo, 2009).

თითქმის ყველა შესწავლილ შემთხვევაში გამოვლინდა მშობლებთან ურთიერთობის ნეგატიური გამოცდილება - მოზარდები იყვნენ ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ძალადობის მსხვერპლები. ადრეულ ბავშვობაში მშობლებთან პოზიტიური მიჯაჭვულობის არარსებობა მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს უფროსებთან მათ ამჟამინდელ ურთიერთობაზე. სახეზეა მკვეთრად გამოხატული უნდობლობა, თუმცა უფროსების მხრიდან სწორი კომუნიკაციის შედეგად, შესაძლებელი ხდება მათი ნდობის მოპოვება და მიჯაჭვულობის ჩამოყალიბება; აღსანიშნავია, რომ მზრუნველი პირების ხშირი ცვლა უარყოფითად მოქმედებს ამ მიჯაჭვულობის ჩამოყალიბების პორცესზე (Zastrow & Kirst-Ashman, 2010. Garrig & Zimbardo, 2009).

ახალგაზრდების მოცემულ ჯგუფს, განსაკუთრებით კი მოზარდებს, გამძაფრებულად აქვთ განვითარებული ჯგუფისადმი მიკუთვნებულობის განცდა - მეგობრული ურთიერთობები ძირითადად აქვთ მხოლოდ ერთმანეთთან, „ჯგუფის შიგნით“; არსებობს მკვეთრი სეგრეგაცია – „ჩვენ“ და „ისინი“. მოზარდების ფსიქოლოგიურ პრედისპოზიციებს ამყარებს გარშემო არსებული სოციალური რეალობა - მათი მიუღებლობა როგორც სკოლაში, ისე საზოგადოებაში. ეს კიდევ უფრო მკვეთრ ხაზს ავლებს მათ სამყაროსა და არსებულ სოციალურ გარემოს შორის. მათი ღარიბი სოციალური უნარები საკმარისი ხდება „ჯგუფის შიგნით“ ურთიერთობების დასამყარებლად, „ჯგუფის გარეთ“ ურთიერთობების დამყარება კი, რომელსაც უფრო მეტად განვითარებული სოციალური უნარები სჭირდება, მათთვის ნაკლებად ღირებულია.

ახალგაზრდების დიდ ნაწილს კრიმინალური ქცევის გამოცდილება აქვს. ცხოვრებისეული გამოცდილება მათ მორალური განვითარების ნაკლებ შესაძლებლობას აძლევს. იმის გამო, რომ მათი ძალისხმევა ძირითადად საკუთარ უსაფრთხოებაზეა მიმართული, ღირებულებებისა და მორალის ჩამოყალიბებაც არასწორ მიმართულებას იღებს. შესაბამისად, კრიმინალური ქცევა არ განიხილება როგორც მიუღებელი და არასწორი. ნაკლები ღირებულება აქვს სწავლასა და შრომას.



## 2. მეზო დონე

### 2.1 ოჯახი

ახალგაზრდების განვითარებასთან დაკავშირებული პრობლემები და არაეფექტური სოციალური ფუნქციონირება პირდაპირ არის დაკავშირებული ოჯახსა და საგანმანათლებლო სისტემასთან (Zastrow & Kirst-Ashman, 2010. Garrig & Zimbardo, 2009). ტრანზიტულ პროგრამაში ჩართული ახალგაზრდების უდიდესი ნაწილი ოჯახური ძალადობის მსხვერპლია - ადრეული ბავშვობიდან ისინი განიცდიდნენ ფიზიკურ ან ფსიქოლოგიურ ძალადობას. ბევრ შემთხვევაში, ადრეული ბავშვობიდან მათ აიძულებდნენ ქუჩაში მუშაობას. ადრეული ბავშვობიდან ხშირია სახლიდან გაქცევის გამოცდილება. კვლევის მონაწილე ახალგაზრდების გამოცდილებაზე დაყრდნობით, ძირითადად იკვეთება ორი ტიპის ოჯახი: (1) მარტოხელა მშობელი, ხშირად ალკოჰოლზე ან ნარკოტიკულ ნივთიერებებზე დამოკიდებული, რომელსაც არ აქვს უნარი ადეკვატური მშობლობა გაუწიოს შვილს / შვილებს, ხშირად არის მოძალადე და (2) ეკონომიკურ სიდუხჭირეში მყოფი მრავალშვილიანი ოჯახი, ხშირად ორივე მშობლით, რომლებსაც სოციო-ეკონომიკური მდგომარეობის გამო არ შეუძლიათ ადეკვატურად იზრუნონ შვილებზე, არ წარმოადგენენ ავტორიტეტს შვილებისთვის. ორივე შემთხვევაში, ბავშვებს არ ეძლევათ ასაკის შესაბამისი განვითარებისთვის საჭირო გარემო. ცხადია, ძალადობის ფაქტები კიდევ უფრო ნეგატიურად აისახება მათ ბიო-ფსიქო-სოციალურ მდგომარეობაზე. ორივე შემთხვევაში, ხშირია ბავშვების მშობლებთან განშორება - დროებით თავშესაფარში ან მინდობით აღზრდის სისტემაში ბავშვების გადაყვანა. არის შემთხვევები, როდესაც მრავალშვილიანი ოჯახებიდან, დროებით თავშესაფარში აღმოჩნდება ამ ოჯახიდან რომელიმე ბავშვი, სხვები კი მშობლებთან რჩებიან - ამ შემთხვევაში ბავშვების მხრიდან განსაკუთრებით მტკივნეულად აღიქმება ოჯახთან განშორების ფაქტი. ბავშვებისთვის რთულია იმის გაგება, თუ მისი და-მშობიდან რატომ დააშორებს ოჯახს სწორედ ისინი.

### 2.2 სკოლა

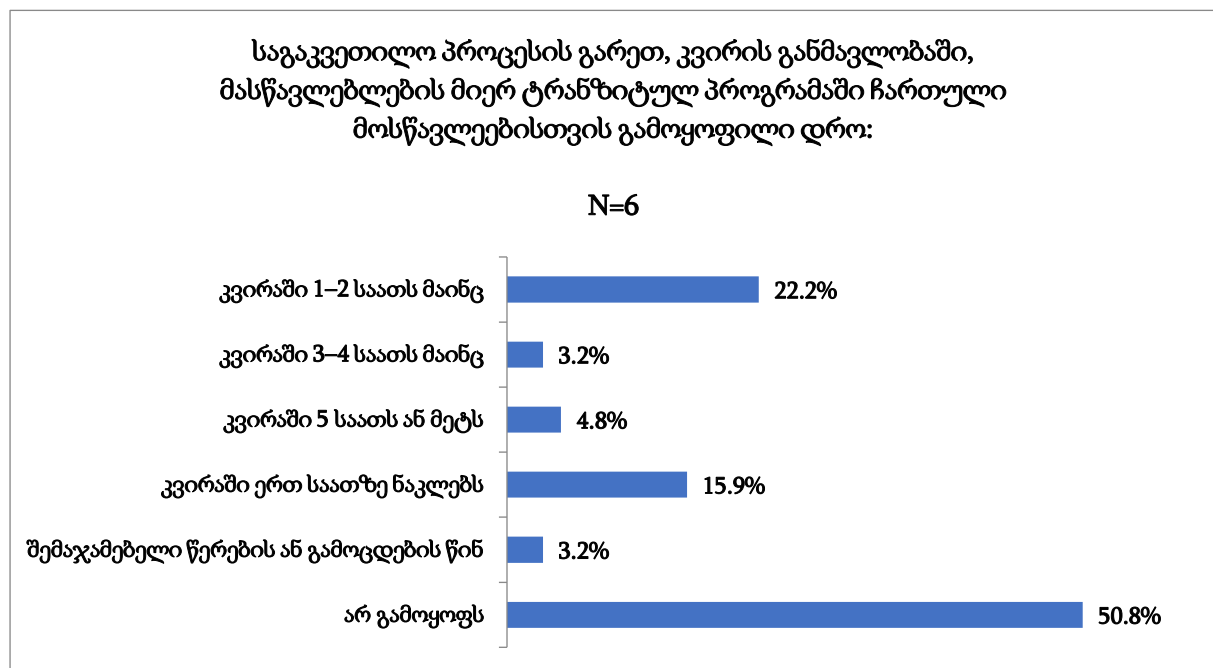
შემთხვევათა შესწავლა ცხადყოფს, რომ ტრანზიტული პროგრამის ბენეფიციარი მოზარდები განვითარებისთვის საჭირო შესაძლებლობებს ადრეული ბავშვობიდან არიან მოკლებულნი. შესაბამისად, არ არის გასაკვირი, რომ მათ აქვთ ჩამორჩენა ასაკის შესაბამის

განვითარებაში და სასკოლო სისტემას სრულიად მოუმზადებლები ხვდებიან. ცხოვრებისეული გამოცდილებით განპირობებული მახასიათებლებით, ისინი სასკოლო გარემოში „განსხვავებულად“ გამოიყურებიან, რაც ხშირად მათი მიუღებლობის მიზეზი ხდება, როგორც მოსწავლეებისა და მათი მშობლების, ისე სკოლის პერსონალის მხრიდან. შესაბამისად, ოჯახში ერთხელ უკვე იგნორირებული და უგულვებელყოფილი ბავშვი, მეორედ იღებს ამ გამოცდილებს სასკოლო სივრცეში.

ტრანზიტული პროგრამის სპეციალისტებიც მიუთითებენ ზემოაღნიშნულ ნეგატიურ დამოკიდებულებებზე, რომლებიც სხვა მოსწავლეთა მშობლებში ძირითადად აგრესიით, ხოლო სკოლის პერსონალში - გულგრილობით გამოიხატება.

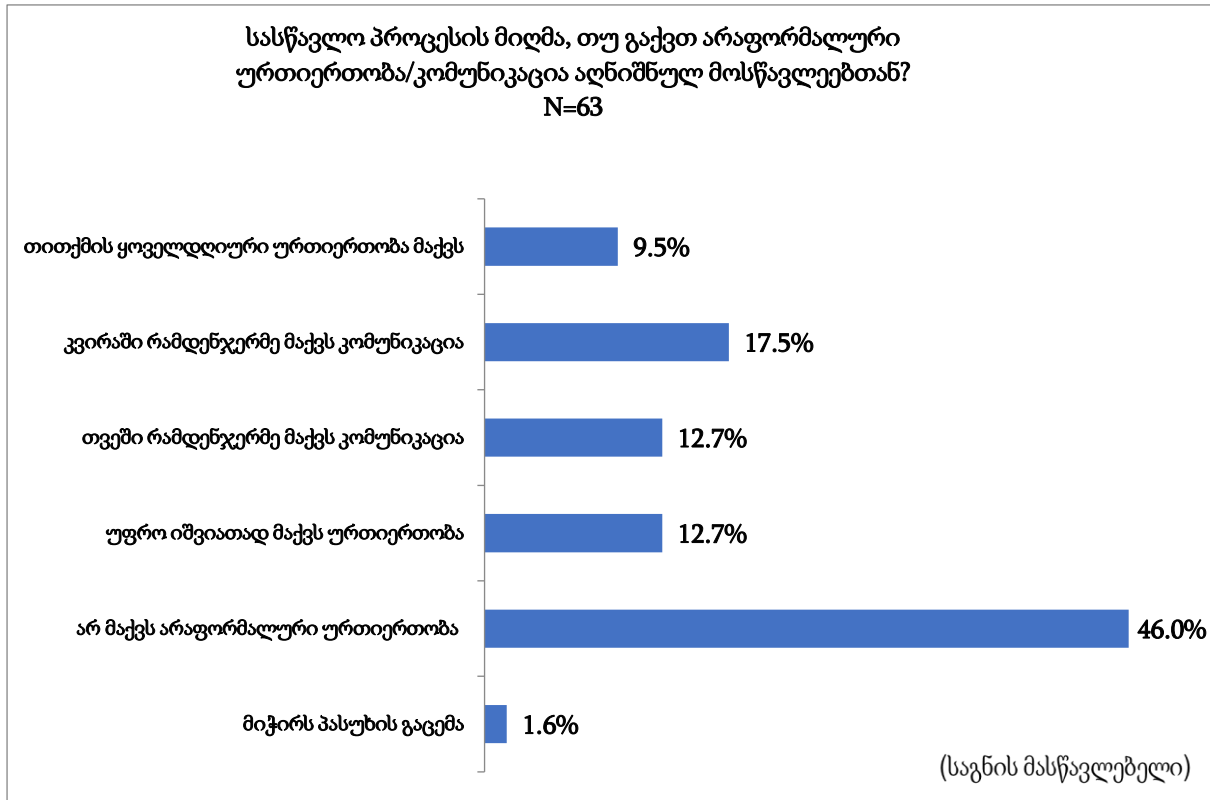
რაოდენობრივი კვლევის შედეგები, დამატებით, ავლენს პროგრამის ბენეფიციარების მიმართ საგნის მასწავლებლების მხრიდან გულგრილობას, მთელ რიგ საკითხებთან მიმართებით. მაგალითისთვის, კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებელთა ნახევარი ტრანზიტულ პროგრამაში ჩართულ მოსწავლეთა სწავლებისათვის სასწავლო პროცესის მიღმა გარკვეულ დროს საერთოდ არ გამოყოფს. დანარჩენ შემთხვევებში კი, ძირითადად, გამოყოფილი დრო კვირაში 1-2 საათია, ან კიდევ უფრო ნაკლები:

**დიაგრამა#B.1**



გარდა ამისა, სკოლის მასწავლებელთა 46%-ს საერთოდ არ აქვს რაიმე სიხშირით არაფორმალური ურთიერთობები ტრანზიტული პროგრამის ბენეფიციარებთან. ეს მაჩვენებელი კიდევ უფრო საყურადღებოა იმის გათვალისწინებით, რომ რაოდენობრივი კვლევის ფარგლებში გამოკითხულ მასწავლებელთა უმეტესობა ე.წ. მიუსაფარ ბავშვთა დამრიგებელი იყო, რაც აჩენდა იმის მოლოდინს, რომ მათ საკუთარ მოსწავლეებთან ბევრად უფრო აქტიური ურთიერთობები ექნებოდათ, ვიდრე საგნის რიგით მასწავლებლებს.

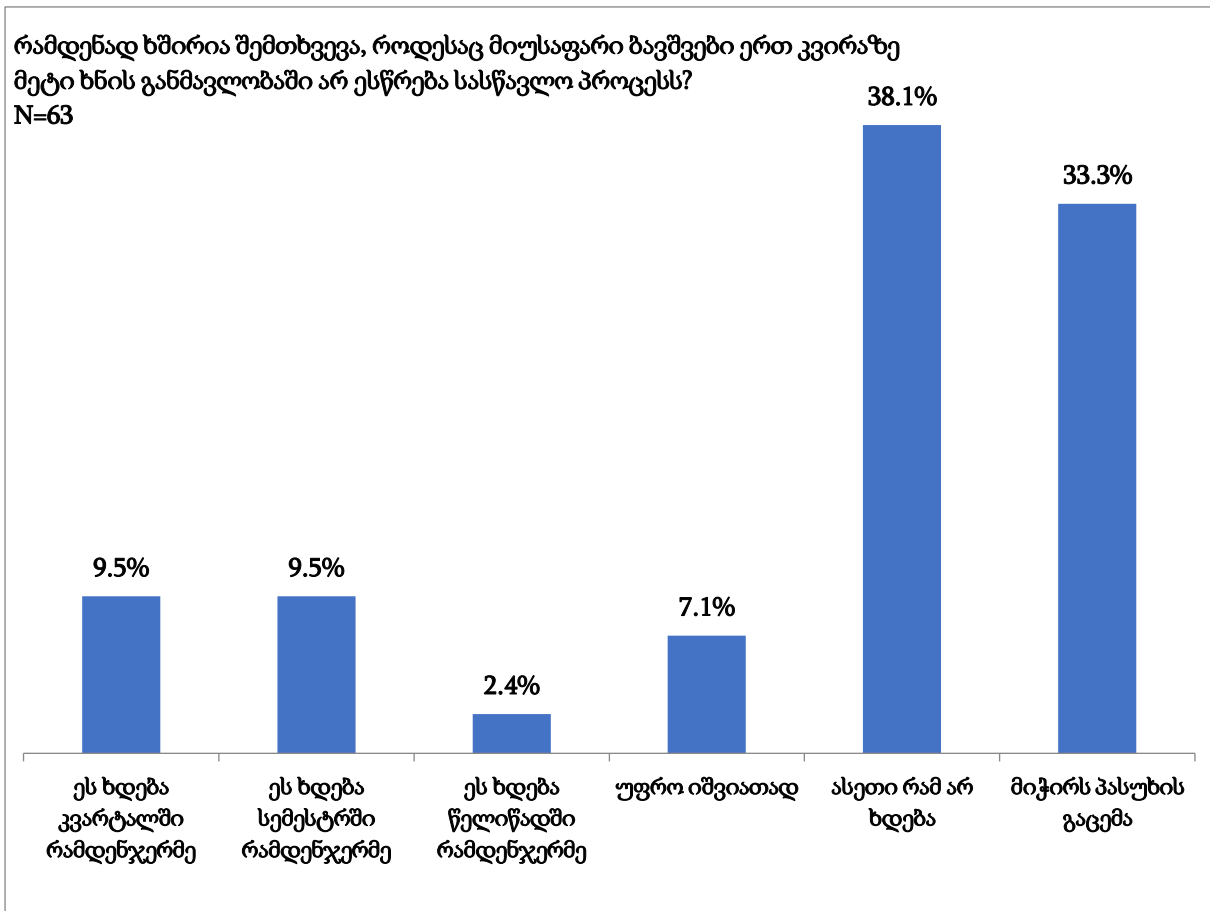
დიაგრამა #B.2



დამატებითი დროის გამოყოფა სასწავლო პროცესს მიღმა, ისევე, როგორც არაფორმალური ურთიერთობები საკუთარ მოსწავლეებთან არ არის ერთმნიშვნელოვანი საზომი მასწავლებელთა მხრიდან გულგრილობაზე საუბრისას, თუმცა, ეს ორი ცვლადი მნიშვნელოვანია იქიდან გამომდინარე, რომ ისინი ხაზს უსვამენ თავად მასწავლებლების მოტივაციასა და სურვილს, იყვნენ ე.წ. მიუსაფარი ბავშვების სასკოლო ცხოვრებაში აქტიურად ჩართულნი.

იმაზე, რომ მასწავლებელთა საკმაო ნაწილში ე.წ. მიუსაფარი მოზარდების მიმართ ინდიფერენტული დამოკიდებულება შეიმჩნევა, მიუთითებს კიდევ ერთი ცვლადი: შეკითხვაზე, სასწავლო წლის განმავლობაში რამდენად ხშირია შემთხვევა, როდესაც ე.წ. მიუსაფარი ბავშვი ერთ კვირაზე მეტი ხნის განმავლობაში არ ესწრება სასწავლო პროცესს, მესამედს უჭირს პასუხის გაცემა. შესაბამისად, აღნიშნულ მასწავლებლებს უჭირთ იმის განსაზღვრა, თუ რა სიხშირით აცდენენ მათი მოსწავლეები გაკვეთილებს ხანგრძლივი დროით.

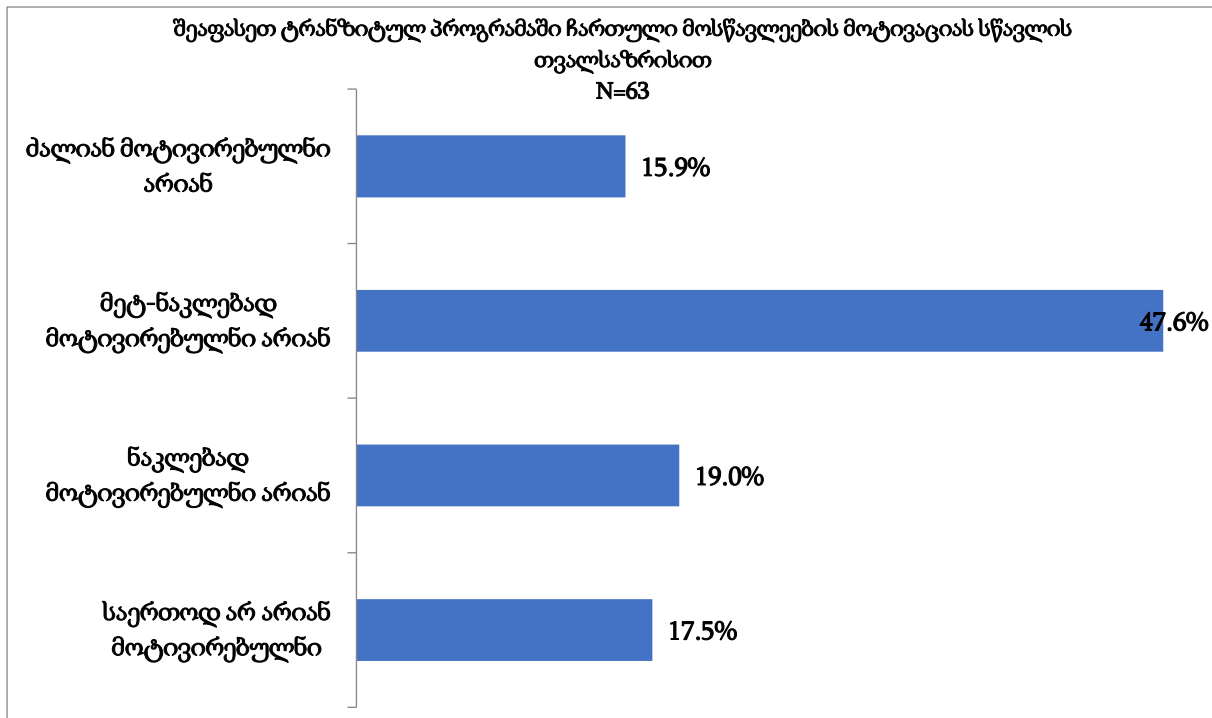
დიაგრამა #B.3



გულგრილ დამოკიდებულებას ემატება ისიც, რომ ტრანზიტული განათლების პროგრამის სპეციალისტები მასწავლებლებში სწავლების მხრივ მიდგომების არამრავალფეროვნებაზე მიუთითებენ. მათი აღნიშვნით, ერთ-ერთი უმთავრესი პრინციპი, რაც ტრანზიტულ პროგრამას წინსვლაში უნდა დაეხმაროს, მოსწავლეთა ინდივიდალად აღქმაა. ისინი აღნიშნავენ, რომ სკოლაში მუშაობისას სწორედ იმ უმთავრესი ღირებულების გაუთვალისწინებლობას აწყდებიან, რომ მასწავლებლის მხრიდან საერთო მიდგომა ყველასადმი არ არის გამართლებული, განსაკუთრებით, როდესაც საქმე მოწყვლადი ჯგუფის მოზარდს ეხება. დღემდე გამოწვევად რჩება ის, რომ მასწავლებლისთვის დიდი ზომის კლასის მართვა საერთო „ტრადიციული“ გზით უფრო ადვილია - „ბავშვები ინკუბატორის წიწილები კი არ არიან, ინდივიდები არიან. [მასწავლებლებმა] თავიდანვე არ გაისიგრძეგანეს, ახლა კიდევ ვეუბნებით, რომ 30 მოსწავლე რომ გყავს, 30-ივე სხვადასხვანაირია, შენი ერთი კონკრეტული მიდგომა კი არ იქნება ეფექტური“ (სპეციალურ მასწავლებელთა კონსულტანტი).

პედაგოგთა კორპუსში ტრანზიტული განათლების ბენეფიციართა მიმართ გაუცხოების მაჩვენებელია ის, რომ საგნის მასწავლებელთა საკმაოდ ნაწილი (36.5%) ე.წ. მიუსაფარი ბავშვების მოტივაციას ცოდნის მისაღებად უარყოფითად აფასებს და მოტივაციის ნაკლებობის მიზეზებს ძირითადად თავად მოსწავლეებში ხედავს და არა გარემო ფაქტორებში; კერძოდ, გამოკითხვა აჩვენებს, რომ, მასწავლებლების აზრით, მოსწავლეთა დაბალი მოტივაციის მიზეზები მოზარდთა შესაფერისი უნარების არქონა, დისციპლინასთან ან კომუნიკაციასთან დაკავშირებული პრობლემები და სასკოლო ცხოვრებაში დაგვიანებით ჩართვაა.

**დიაგრამა #B.3**



სკოლის მასწავლებელთა ამგვარი პოზიცია მნიშვნელოვნად განსხვავდება ტრანზიტული განათლების პროგრამის სპეციალისტების პოზიციისგან, რომლის მიხედვითაც ტრანზიტული პროგრამის ბენეფიციარების მოტივაციაზე უარყოფითად რამდენიმე ფაქტორი მოქმედებს:

- პირველ რიგში, მათ აქვთ მოლოდინი, რომ სკოლაში მისვლისას ადაპტაცია არ გაუჭირდებათ და ისეთივე „ჩვეულებრივები“ გახდებიან, როგორც სხვები. თუმცა, მათი მოლოდინი რეალობას არ ემთხვევა, რაც მათში იმედგაცრუებას აჩენს.
- ასევე, ის მოსწავლეები, ვისაც პროგრამაში ჩაბმამდე სკოლაში არ უვლიათ, თანატოლებისგან ხდებიან დაცინვის ობიექტები მათი აკადემიური უნარების გამო.
- გარდა ამისა, სკოლაში ზოგ შემთხვევაში, მოსწავლეებს უარყოფითი დამოკიდებულებები ხვდებათ მასწავლებლებისგან ან თანატოლების მშობლებისგან. როგორც ერთ-ერთმა სპეციალისტმა აღნიშნა, ნეგატიური და ზოგჯერ აგრესიული დამოკიდებულებები არაერთხელ გამოუვლენიათ მშობლებს, რომლებსაც იგი თავად შეხვდა ტრანზიტული პროგრამის ფარგლებში გამართული საინფორმაციო კამპანიის დროს. რაც შეეხება მასწავლებლებს, აქ განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვთ დამრიგებლებს, რადგან *„დამრიგებელი როგორც მიიღებს ბავშვს, ისე მიიღებს კლასიც“*. დამრიგებლის ნეგატიური დამოკიდებულება უდიდეს გავლენას ახდენს თანაკლასელების განწყობაზე ბენეფიციარის მიმართ.

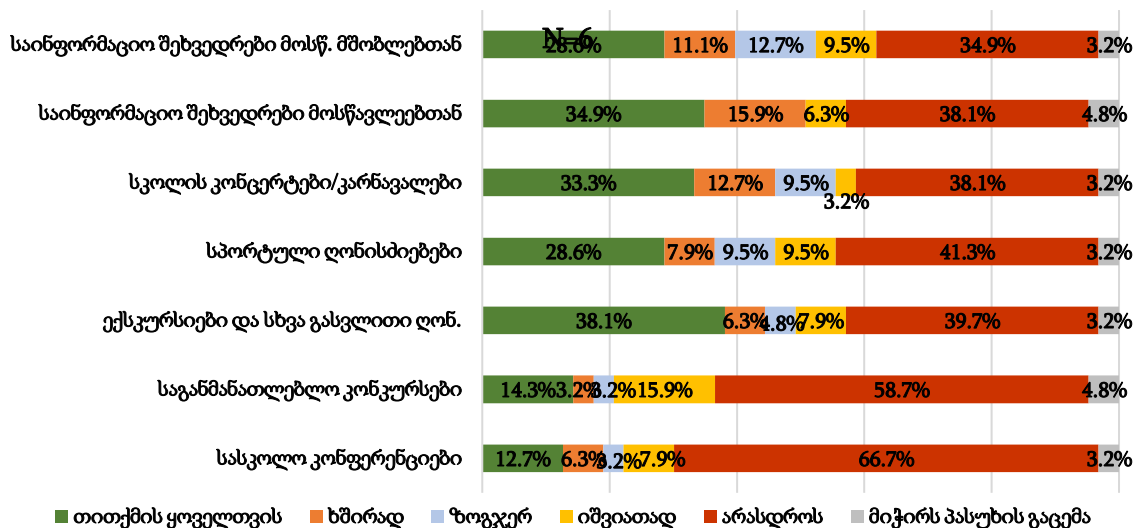
„განსხვავებული ბავშვების“ პიროვნული მიუღებლობა სკოლაში მნიშვნელოვნად განაპირობებს ამ ბავშვებთან მუშაობის არაეფექტურობას. პიროვნული დამოკიდებულებები გავლენას ახდენს ადამიანის ქცევაზეც, შესაბამისად, გასაკვირი არ არის, რომ რიგ შემთხვევებში, სკოლის პერსონალი „განსხვავებული“ მოსწავლეების (ამ შემთხვევაში, ე.წ. მიუსაფარი ბავშვების) მიმართ გულგრილობას და ზერელე დამოკიდებულებას იჩენს - ნაკლებად ცდილობენ ჩასწვდნენ იმ გამოწვევებს და პრობლემებს, რომლებსაც ეს მოსწავლეები სასკოლო გარემოსთან ადაპტირებისას განიცდიან და რაიმე სახის სირთულეებს სუბიექტურ მიზეზებს უკავშირებენ. ემპათიის ნაკლებობას ემატება პროფესიული კომპეტენციის დეფიციტი, როდესაც პედაგოგები ხშირად სტანდარტულ მიდგომებსა იყენებენ მათთან მუშაობაში და ნაკლებად ითვალისწინებენ აღნიშნული მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებს. ბუნებრივია, ეს ფონი ნეგატიურ გავლენას ახდენს მოსწავლეების მოტივაციაზე ჩაერთონ სასწავლო პროცესში. არსებული სიტუაცია კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს ასაკის შესაბამის განვითარებასთან მათ ჩამორჩენას და აშორებს თანატოლებს. ეს პროცესი განსაკუთრებით მწვავედ განიცდება მოზარდების მხრიდან, რადგან ამ ასაკისთვის დამახასიათებელია

განსაკუთრებული სენსიტიურობა გარშემომყოფთა შეფასების მიმართ (Ashford, et.al., 2006); აქედან გამომდინარე, ახალგაზრდები წყვეტენ სკოლაში სიარულს ან აქტუალური ხდება მათი სხვა სკოლაში გადაყვანა.

„განსხვავებულობის“ სტიგმის დაძლევის ერთ-ერთ გზად კლასგარეშე ღონისძიებები შეიძლება მივიჩნიოთ, როდესაც მოსწავლეებს საშუალება ეძლევათ საკლასო ოთახის გარეთ, განსხვავებულ კონტექსტში წარმოაჩინონ საკუთარი შესაძლებლობები. ამის მიუხედავად, ასეთ ღონისძიებებში ე.წ. მიუსაფარ ბავშვთა ჩართულობა დაბალია:

### დიაგრამა #B.4

ტ/პ-ის ბენეფიციართა მონაწილეობა მასწავლებელთა მიერ დაგეგმილ აქტივობებში



როგორც ვხედავთ, ექსკურსიები/გასვლითი ღონისძიებები, კონცერტები/კარნავალები და სპორტული ღონისძიებები მეტ-ნაკლებად გულისხმობს ტრანზიტული პროგრამის ბენეფიციართა ჩართულობას, ხოლო საგანმანათლებლო კონკურსები და სასკოლო კონფერენციები ღონისძიებათა იმ კატეგორიას მიეკუთვნება, რომლებშიც ბენეფიციართა ჩართულობა საკმაოდ დაბალია.

ტრანზიტული პროგრამის სპეციალისტებმა ფოკუს-ჯგუფის დროს ხაზი გაუსვეს კლასგარეშე აქტივობებში პროგრამის ბენეფიციართა ჩართულობის მნიშვნელობას. მათი აღნიშვნით, ასეთ ღონისძიებებს დადებითი გავლენა აქვს ორი მიმართულებით - ერთი



მხრივ, ისინი ეხმარებიან ბენეფიციარებს თანაკლასელებთან ინტეგრაციის თვალსაზრისით, ხოლო მეორე მხრივ, მათში მონაწილეობა მათ თავდაჯერებულობას მატებს. ერთ-ერთი სპეციალური მასწავლებელი შემდეგ მაგალითს იხსენებს:

*„[კონცერტის შემდეგ] მოსწავლეებმა თქვეს, თურმე ჩვენ ჩვენს კლასელს არ ვიცნობდითო. აღმოჩნდა, რომ ბენეფიციარმა იცოდა კარგად ცეკვა და მან ამის მეშვეობით შეძლო სრულფასოვან წევრად კლასში თავის დამკვიდრება. მისმა კლასელებმა ამ გზით აღმოაჩინეს, რომ მას თურმე „კარგი თვისებებიც“ ჰქონია“ (სპეციალური მასწავლებელი).*

თუმცა, დისკუსიის ერთ-ერთმა წევრმა ღონისძიებებზე საუბრისას ერთ მნიშვნელოვან ტექნიკურ სირთულეზე მიუთითა - იმ შემთხვევაში, თუ ღონისძიებები სასკოლო დროის (15 საათის) შემდეგ ხორციელდება, სკოლის ადმინისტრაცია, როგორც წესი, არ იღებს საკუთარ თავზე პასუხისმგებლობას, თავის მოსწავლეების მობილიზება მოახდინოს ღონისძიებისათვის.

ტრანზიტულ პროგრამაში ჩართული ბავშვების შემთხვევაში თითქმის არ არსებობს სკოლასა და მშობლების ურთიერთანამშრომლობის გამოცდილება. ამ უკანასკნელის ფუნქციას ხშირად ასრულებს ბავშვთა ცენტრები, სადაც ეს ბავშვები ცხოვრობენ ან ჩართულნი არიან დღის ცენტრის მუშაობაში. ბავშვთა ცენტრების მუშაობას მნიშვნელოვან დახმარებას უწევს ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამა; თუმცა, მხარდამჭერი სასკოლო გარემოს გარეშე, თითქმის შეუძლებელია ბავშვთა ცენტრებში მცხოვრები ან მათ დღის ცენტრებში ჩართული ბავშვების სასწავლო პროცესში ეფექტური ჩართვა.

მშობლებთან კომუნიკაციის გარდა, მნიშვნელოვანი საკითხია თავად სკოლის შიგნით ინტენსიური კომუნიკაცია. მოწყვლადი ჯგუფის მოსწავლეთა მდგომარეობიდან და საჭიროებებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია, რომ ამ შემთხვევაშიც, სკოლა მათ არ უდგებოდეს სტანდარტულად და საგანმანათლებლო და აკადემიური საჭიროებების დაკმაყოფილების მიღმა, უფრო კომპლექსურად ხედავდეს თავის როლს.

ქვემოთ მოცემულია ცხრილი, რომელიც სხვადასხვა საკითხთან დაკავშირებით მასწავლებლების ადმინისტრაციისთვის (და პირიქით, ადმინისტრაციის მასწავლებლებთან) მიმართვიანობის სიხშირეს აღწერს:

### ცხრილი #B.1

ტ/პ-ის ბენეფიციარების შესახებ ურთიერთკომუნიკაციის საკითხები	საგნის მასწ.	ადმინისტრაცია
მათი აკადემიური მიღწევები	58.7%	76.9%
მათი თანაკლასელებთან ურთიერთობა	39.7%	53.8%
მათი უზრუნველყოფა საგანმანათლებლო რესურსებით	28.6%	34.6%
მათი სოციალური ინტეგრაციის ხელშეწყობა	55.6%	57.7%
ინდივიდუალური სასწავლო გეგმები	38.1%	46.2%
მასწავლებლისა და ტ/პ-ის ბენეფიციარის ურთიერთობა	0.0%	26.9%
მათ დღის ცენტრებთან თანამშრომლობის საკითხი	27.0%	34.6%
მათ ოჯახის წევრებთან/ნათესავებთან კომუნიკ	28.6%	34.6%
არ მაქვს კომუნიკაცია ამ საკითხებზე	12.7%	3.8%
Total	288.9%	369.2%

მონაცემების მიხედვით, მთელი რიგი მნიშვნელოვანი საკითხები იშვიათად არის ადმინისტრაციისა და საგნის მასწავლებლების კომუნიკაციის თემა. გარდა ამისა, საგნის მასწავლებელთა ერთი ნაწილი (12.7%) საერთოდ არ მიმართავს ადმინისტრაციას მსგავს საკითხებზე, რაც კიდევ ერთხელ უსვამს ხაზს მათ ინდიფერენტულ მიდგომას საკითხისადმი.

### 3. მაკრო დონე

როგორც კვლევამ აჩვენა, ყველაზე რეგულარულად პროგრამაში ჩართული ახალგაზრდები სპეციალური პედაგოგის ინდივიდუალურ მეცადინეობას ესწრებიან. პროგრამაში ჩართული მოსწავლეები საგრძნობლად ჩამორჩებიან ასაკობრივ განვითარებას, მათთვის საკმაოდ რთულია ასაკის შესაბამისი აკადემიური დავალებების შესრულება. ეს მათ ფსიქოლოგიურ დისკომფორტს უქმნის (განსაკუთრებით მოზარდებს); შესაბამისად, ინდივიდუალური მეცადინეობების დროს უფრო თავისუფლად გრძნობენ

თავს. ხშირად სპეციალური მასწავლებელი ასრულებს არა მხოლოდ პედაგოგის როლს, არამედ მოქმედებს როგორც მენტორი და კონსულტანტი. ბავშვების სპეციფიკიდან გამომდინარე, დასაწყისში საკმაოდ რთულია მათთან მომუშავე პერსონალისთვის ნდობის მოპოვება; თუმცა, თანმიმდევრული მუშაობის შედეგად ეს სავსებით შესაძლებელია – ნდობის მოპოვების შემდეგ ისინი იჩენენ სითბოს სპეციალური მასწავლებლების მიმართ. პროგრამის განხორციელების პრაქტიკიდან გამომდინარე, ბავშვებს რეგულარულად ეცვლებათ სპეციალური მასწავლებელი, რაც მათ ფსიქოლოგიურ მდგომარეობაზე მოქმედებს. როგორც ერთ–ერთმა სპეციალურმა მასწავლებელმა აღნიშნა, მას საკმაოდ დიდი ხანი გაუჭირდა მოსწავლესთან მუშაობა სწორედ იმის გამო, რომ მას ძველი მასწავლებელი ენატრებოდა და ახალი მასწავლებლის (მისი) მიუღებლობა ჰქონდა – „ძლივს მოვახერხე მისი ნდობის მოპოვება და დეკემბერში ყველაფერი დასრულდება, რადგან პროგრამა სრულდება.. ახალა მეც მივატოვებ მას და მასთან სხვა მასწავლებელი მოვა, ძალიან მაშინებს ეს გარემოება“.

პროგრამის ფარგლებში განხორციელებული სასიცოცხლო უნარების ტრენინგები სახალისოა მოსწავლეების უმრავლესობისთვის, თუმცა ნაკლებად საინტერესო ხდება მათთვის, ვისაც მისი მოსმენა მეორეჯერ ან მესამეჯერ უწევს (ისინი ვინც ბავშვთა ცენტრში ერთზე მეტი წელი ცხოვრობს). ასევე, არაეფექტურია ის ტრენინგები, სადაც სხვადასხვა ასაკის ბავშვები ერთად სხედან მაგალითად 12 და 16 წლის მოსწავლეები. მოზარდებისთვის საინტერესო არ არის „ბავშვებთან“ ერთად ყოფნა. იქიდან გამომდინარე, რომ ამ ბავშვებს, ცხოვრებისეული გამოცდილებიდან გამომდინარე, ნაკლები შემეცნებითი ინტერესები აქვთ, სატრენინგო პროგრამის შინაარსი და ფორმა მაქსიმალურად მორგებული უნდა იყოს მათ ინტერესებზე.

ბავშვებთან მომუშავე გუნდისთვის მნიშვნელოვან პრობლემას წარმოადგენს წყვეტა პროგრამაში. ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელებისათვის განათლების სამინისტრო ყოველწლიურად ახლიდან აფორმებს შემსრულებელ ორგანიზაციებთან ხელშეკრულებას. პროცედურული საკითხების გამო, პროგრამა დაახლოებით ოთხი ან ხუთი თვის განმავლობაში არ არის აქტიური (თუმცა ეს დრო აქტიურ სასწავლო პერიოდს ემთხვევა). სპეციალისტების აღნიშვნით, ასეთი წყვეტის

შედეგად მათი მიღწეული პროგრესი სერიოზული რისკის ქვეშ დგება სხვადასხვა მიზეზით:

ა. ნდობის მოპოვების პროცესი - პირველი რამდენიმე კვირა ახალ სპეციალისტებს სჭირდებათ მოზარდთა ნდობის მოსაპოვებლად, ხოლო როდესაც მათთან მუშაობა ყველაზე აქტიურ ფაზაში გადადის, პროგრამაც მაშინ სრულდება; ნდობის საკითხი დაკავშირებულია დღის ცენტრებთან და სკოლასთანაც. აღნიშნული დაწესებულებები ხშირად თავიდან სკეპტიკურად უყურებენ ტრანზიტული პროგრამის სპეციალისტებს, რადგან მათი „მიდა სამზარეულოში“ შეშვება უწევთ. თითოეული „ციკლის“ დასრულების შემდეგ, ეს სკეპტიკური დამოკიდებულება ხელახლაა გასაქარწყლებელი ახალი სპეციალისტების მხრიდან.

ბ. ისინი ძალიან დიდ დროს ხარჯავენ მოზარდთა დარწმუნებაში, რომ სასკოლო ცხოვრებაში ჩაერთოს, შემდეგ კი *„ბავშვს მოანდომებ სწავლას, უცებ წყვეტ მუშაობას და ტოვებ ყველანაირი მხარდაჭერის გარეშე“*. პროგრამის განხორციელებაში არსებული წყვეტა უარყოფით გავლენას ახდენს როგორც მოსწავლეების აკადემიურ ჩვევებზე (ინდივიდუალური მეცადინეობის ინტენსივობის შემცირება აისახება მათი სწავლის ხარისხზე), ისე მათ ფსიქოლოგიურ მდგომარეობაზე (მათ გარკვეული მიჯაჭვულობა უყალიბდებათ პედაგოგებთან). გასათვალისწინებელი ის გარემოება, რომ მოცემული ბიო-ფსიქო-სოციალური მახასიათებლების მქონე ბავშვებთან მუშაობა გრძელვადიანი და თანმიმდევრული პროცესია; მხოლოდ ამ შემთხვევაშია შესაძლებელი განსაზღვრული პროგრესისა და შედეგის მიღება.

ინკლუზიური განათლების მხარდასაჭერად სახელმწიფო მნიშვნელოვან რესურს გამოყოფს საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2013). რეგულარულად ხდება სკოლის პედაგოგების ამ მიმართულებით გადამზადება; თუმცა, მოწყვლადი ჯგუფების ბავშვებისთვის სასკოლო გარემო ჯერ კიდევ ბოლომდე მხარდამჭერი არ არის (საქართველოს სამოქალაქო ინსტიტუტი, 2016). სკოლის პერსონალის დამოკიდებულებები, პროფესიული კომპეტენცია, მშობლებისა და მოსწავლეების დამოკიდებულებები კვლავ სერიოზულ გამოწვევად რჩება (საქართველოს სამოქალაქო ინსტიტუტი, 2016). მხარდამჭერი სასკოლო გარემოს გარეშე კი ცალკეული საგანმანათლებლო პროგრამების ეფექტურობა ნაკლებად შესაძლებელია, განსაკუთრებით

კი ისეთი პროგრამების, რომელიც დაკავშირებულია „განსხვავებულ“ ბავშვებთან. შესაბამისად, მნიშვნელოვანია სასკოლო გარემოზე რეგულარულ და თანმიმდევრული მუშაობა უფრო მეტად აისახოს როგორც სპეციალურ პროგრამებში (სპეციალური საგანმანათლებლო პროგრამა, ტრანზიტული პროგრამა), ისე ზოგადად განათლების სისტემის სტრატეგიასა და პოლიტიკაში; და რაც მთავარია, რეალურ სასწავლო პროცესზე.

კვლევამ აჩვენა, რომ ბავშვების ასაკობრივი განვითარების (სოციალური და ფუნქციური უნარების) ხელშეწყობისა და სასკოლო პროცესში ეფექტურად ჩართვის მნიშვნელოვან განმაპირობებელს ოჯახში არსებული მდგომარეობა და მშობლების დამოკიდებულებები წარმოადგენს. ოჯახში არსებული სოციო-ეკონომიკური სირთულეები, მშობლებში ბავშვზე ზრუნვის არაადეკვატური უნარები აფერხებს ბავშვის ბიო-ფსიქო-სოციალურ განვითარებას (Zastrow & Kirst-Ashman, 2010. Garrig & Zimbardo, 2009). შესაბამისად, ეს კომპონენტი ასევე საჭიროებს გაძლიერებას როგორც სპეციალურ პროგრამებში, ასევე ზოგადად სახელმწიფო მიდგომებსა და სტრატეგიებში- სოციალურ, ეკონომიკურ და საგანმანათლებლო პოლიტიკაში.

„განსხვავებულის“ მიმართ არატოლერანტული დამოკიდებულება კვლავ რჩება მნიშვნელოვან გამოწვევად (საქართველოს სამოქალაქო ინსტიტუტი, 2016). შშმ და სსსმ მოსწავლეების სასკოლო გარემოში ინტეგრაცია ხშირად ხვდება წინააღმდეგობას მოსწავლეების მშობლების მხრიდან (საქართველოს სამოქალაქო ინსტიტუტი, 2016; People in Need, 2015). ადამიანის დამოკიდებულებების შეცვლა მხოლოდ ხანგრძლივი და თანმიმდევრული მუშაობის შედეგად არის შესაძლებელი (Gerrig & Zimbardo, 2009) შესაბამისად, ინკლუზიური განათლების ეფექტურობისთვის მნიშვნელოვანია ფართომასშტაბიანი ცნობიერების ამაღლების კამპანიების რეგულარულად და ხანგრძლივად ჩატარება არა მხოლოდ ერთი ცალკეული უწყების მიერ, არამედ როგორც უწყებათაშორისი თანამშრომლობის შედეგი.

## **ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგის შეჯამება და რეკომენდაციები**

### **ტრანზიტული პროგრამის ძლიერი მხარეები:**

მონიტორინგის განხორციელებისა და მოპოვებული ინფორმაციის გაანალიზების შედეგად შესაძლებელია გამოიკვეთოს ტრანზიტული საგანმანათლებლო რამდენიმე ძლიერი მხარე:

1. **აქტორთაშორისი ქსელი** - ტრანზიტულ საგანმანათლებლო პროგრამაში ჩართულ მოზარდებთან რამდენიმე ინსტიტუტი მუშაობს - ერთი მხრივ, პროგრამის განმახორციელებელი ორგანიზაცია (და განათლების სამინისტრო, რომელთანაც ორგანიზაცია პასუხისმგებელი), მეორე მხრივ, სკოლა, მესამე მხრივ კი დღის ცენტრი და მასთან მჭიდრო კავშირში მყოფი სოციალური მომსახურების სააგენტო. თითოეული აქტორი პროგრამის იმპლემენტაციაში მნიშვნელოვან როლს წარმოადგენს. ტრანზიტული პროგრამის მეშვეობით იქმნება გარკვეული სტრუქტურულად და ფორმალურად ჩამოყალიბებული ქსელი, რომელშიც აქტორებს ფუნქციები და პასუხისმგებლობები აქვთ გადანაწილებული. ამ ქსელის მეშვეობით პროგრამის ბენეფიციართა საჭიროებების დაკმაყოფილება უფრო ადვილდება. გარდა ამისა, სხვადასხვა რგოლში მომუშავე სპეციალისტებს ეძლევათ ინფორმაციის გაცვლის შესაძლებლობა.

2. **ინდივიდუალური მუშაობის ეფექტურობა** - შემთხვევათა შესწავლამ აჩვენა, რომ ე.წ. მიუსაფარ ბავშვებთან მიმართებით არსებობს მთელი რიგი სოციალური და ფსიქოლოგიური ფაქტორებისა, რის გამოც საზოგადოებაში მათი გაუცხოება ხდება. ამასთან ერთად, მათი არასაკმარისი საკომუნიკაციო უნარები დამატებით სოციალურ ბარიერებს ქმნის. ასეთ ვითარებაში მხოლოდ სკოლის გარეთ მყოფი მოზარდის სასკოლო ცხოვრებაში ჩართვისთვის/დაბრუნებისთვის მხოლოდ სკოლაში ჩარიცხვის მექანიზმი შედეგის მომცემი არ არის, რადგან მოზარდებში არ არის შესაბამისი მზაობა სკოლის სოციალურ გარემოში ინტეგრაციისათვის. ტრანზიტულ საგანმანათლებლო პროგრამას სწორედ აქ ენიჭება სასიცოცხლო მნიშვნელობა, რადგან ის პირველ რიგში, მოზარდში აჩენს აღნიშნულ მზაობას, ანიჭებს გარკვეულ საბაზისო ცოდნასა და უნარებს, რათა შეამციროს ახალ სოციალურ სივრცეში მათი გარიყვის რისკები.

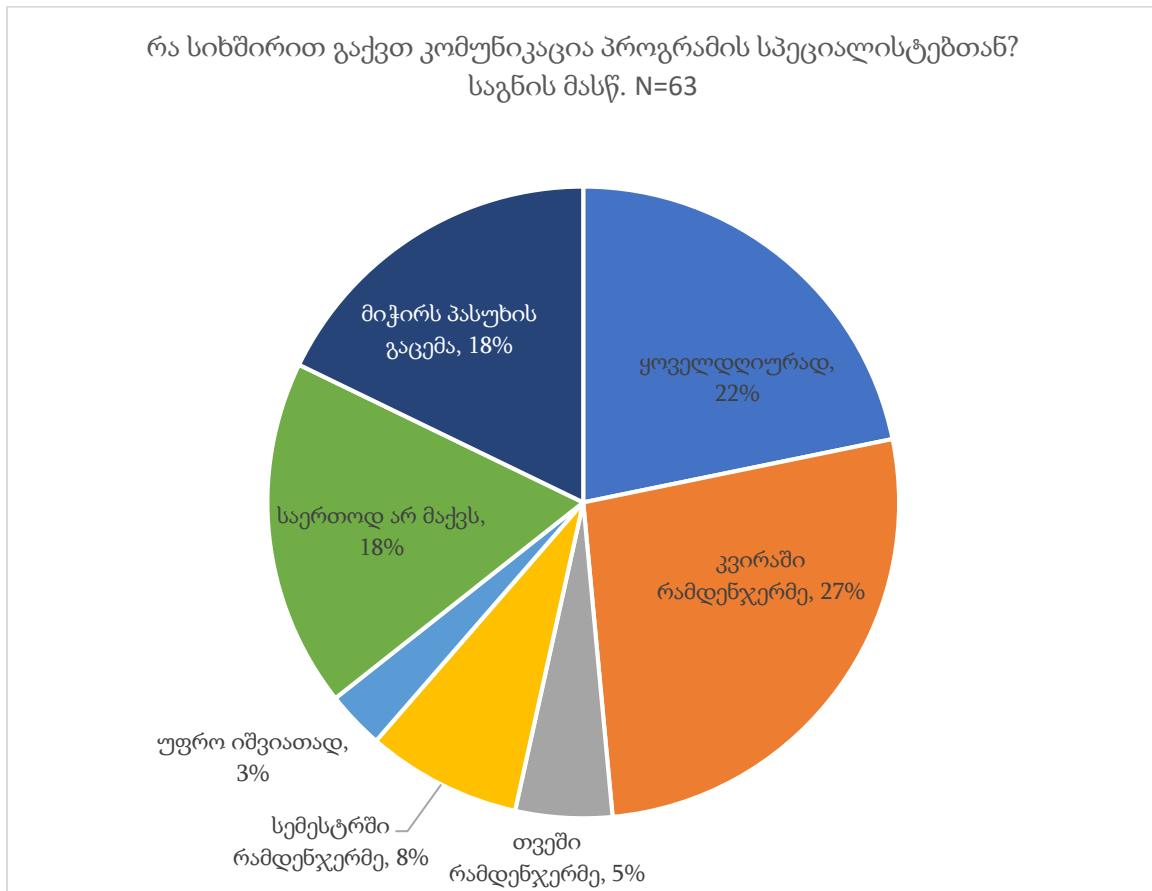
გარდა ამისა, ტრანზიტული პროგრამის სპეციალისტების ინდივიდუალური მუშაობა ბენეფიციარებთან აუცილებელი ხდება მოზარდის ნდობის მოსაპოვებლად, და ფსიქოლოგიური ბარიერების დასაძლევად - სპეციალისტების გამოცდილებაში არაერთი შემთხვევაა, როდესაც გარკვეული მიზეზების გამო, ბენეფიციარები ჯგუფურ აქტივობებში არ ერთვებიან (მაგალითად, ჯგუფში ყოფნა დისკომფორტს უქმნით, ბოჭავთ, აქვთ სხვებთან შედარებით არასრულფასოვნების განცდა და ა.შ.). ინდივიდუალური მუშაობები ბენეფიციარებს ეხმარება, ჯგუფში ყოფნის ფსიქოლოგიური წნეხისგან თავისუფლად იმუშაონ და საკუთარ თავს თავდაჯერებულობა შემატონ<sup>8</sup>.

**3. მიუსაფარ ბავშვთა საგანმანათლებლო პროგრამა, როგორც წინაპირობა სხვა მოწყვლადი ჯგუფების მოზარდების ფორმალურ განათლების სისტემაში ჩართვისათვის -** მართალია, ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამა ამ ეტაპზე მხოლოდ ე.წ. მიუსაფარ ბავშვებთან მუშაობს, თუმცა მისი მოდელი, პროგრამის ფარგლებში დაგროვილი გამოცდილება და სხვა რელევანტური ცოდნა შესაძლებელია გამოყენებულ იქნას მომავალში სხვა მოწყვლად ჯგუფებთან სამუშაოდ. ყველაზე მნიშვნელოვანი ამ მხრივ არის საჯარო სკოლებში კონკრეტული სამუშაო ჩარჩოს დანერგვა, რომელიც სკოლისთვის გულისხმობს მოსწავლესთან სხვა რგოლების მუშაობის გათვალისწინებას და ურთიერთთანამშრომლობის კულტურის გაძლიერებას, რაც მსგავსი პროგრამების განხორციელებისათვის გადამწყვეტ როლს ითამაშებს. ამ ეტაპზე მონიტორინგის შედეგები აჩვენებს, რომ საგნის მასწავლებლების გარკვეული წილი ჯერჯერობით არაა ჩართული ასეთი ტიპის სამუშაო პროცესში. რაოდენობრივი მონაცემების მიხედვით, 21%-ია ისეთი, ვისაც ან საერთოდ არ აქვს სპეციალისტებთან კომუნიკაცია, ან უფრო იშვიათად, ვიდრე სემესტრში რამდენჯერმე (ასევე, 18%-ს კითხვაზე პასუხის გაცემა უჭირს):

---

<sup>8</sup> მაგალითად, პროგრამაში ხშირია შემთხვევები, როდესაც გარკვეული აქტივობის დროს მოზარდები პასიურობენ იმიტომ, რომ თანატოლებთან საკითხის არცოდნა არ გამოავლინონ. ამის გამჟღავნება მათ ბევრად უფრო უადვილდებათ მაშინ, როდესაც პროგრამის სპეციალურ მასწავლებელთან პირისპირ მუშაობენ.

დიაგრამა #B.5



იმის ფონზე, რომ მასწავლებლებში პროგრამის შესახებ ინფორმირებულობა შედარებით დაბალია, აღნიშნული მონაცემები მომავალში სკოლისა და პროგრამის სპეციალისტებს შორის მუშაობის თვალსაზრისით უფრო მეტად პოზიტიური მოლოდინის ქონის შესაძლებლობას იძლევა. მუშაობის ასეთი ფორმა კი, როდესაც საგნის მასწავლებელი საქმის კურსშია, თუ რა მიღწევები აქვს მის მოსწავლეს სხვა (სკოლის გარეთ მომუშავე) სპეციალისტთან მუშაობისას და ამავედროულად, მათთან ინფორმაციას ცვლის, სწორედ აღნიშნული ურთიერთთანამშრომლობის კულტურის ძირითადი ელემენტებია. ეს ელემენტები კი უნივერსალური იქნება მსგავსი პროგრამებისთვის.



## მიმართულებები, რომლებიც საჭიროებს გაძლიერებას

მონიტორინგის შედეგების საფუძველზე შესაძლოა გამოიყოს ძირითადი მიმართულებები, რაც ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის დახვეწისა და განვითარებისთვის აუცილებელია:

1. კომპლექსური მიდგომა: სპეციალისტები აღნიშნავენ, რომ ტრანზიტულ პროგრამას წინსვლისათვის სჭირდება ორიენტირებული იყოს ერთზე მეტ სამიზნე ჯგუფზე - არსებული რესურსების მობილიზება მხოლოდ პროგრამის ბენეფიციარებზე არ არის საკმარისი, ვინაიდან, მათ, ხშირ შემთხვევაში, არ ხვდებათ შესაფერისი სასკოლო გარემო, რაც თითქმის გადაულახავი ბარიერია მოზარდის სასკოლო ცხოვრებაში სრულფასოვანი ჩართვისათვის. პირველ რიგში, მასწავლებლებში უნდა დაიძლიოს დამოკიდებულება, რომ „აზრი არ აქვს ამ ბავშვებთან მუშაობას“. ასევე, ტრანზიტული პროგრამის მუდმივი კომპონენტი უნდა იყოს ცნობიერების ასამაღლებელი ღონისძიებები სკოლის თანამშრომლებში, ისევე, როგორც ბენეფიციარების თანაკლასელებისა და თანატოლების მშობლებში.

იმას, რომ ტრანზიტული განათლების პროგრამაში ბენეფიციარების გარდა სხვა სამიზნე ჯგუფებზე გათვლილი რესურსები არასაკმარისია, რაოდენობრივი კვლევა ადასტურებს: მასწავლებლებში არ არის საკმარისი ცოდნა, თუ რა სამუშაო სტრატეგიებს უნდა მიმართონ მოწყვლადი ჯგუფის მოზარდებთან მუშაობისას. მათი მიდგომები ერთგვაროვანია. კიდევ უფრო მნიშვნელოვანია ის, რომ რაოდენობრივი კვლევა ავლენს საგნის მასწავლებლების პასიურ მონაწილეობას პროგრამაში. ისინი პასიურები არიან როგორც პროგრამის ბენეფიციარებთან მუშაობაში, ისე სხვა მონაწილეებთან (ადმინისტრაცია, პროგრამის სპეციალისტები) ურთიერთთანამშრომლობის თვალსაზრისითაც. თუმცა, აღსანიშნავია ისიც, რომ მასწავლებლების მხრიდან დაინტერესებისა და მოტივაციის არსებობის შემთხვევაში, კვალიფიკაციის ასამაღლებლად რესურსები (როგორც ადამიანური, ისე მატერიალური) საკმაოდ მწირია.

2. პროგრამის პროცედურული ხარვეზის აღმოფხვრა, რაც მოხსნის მთელ რიგ რისკებს: ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის განხორციელებისათვის განათლების სამინისტრო ყოველწლიურად ახლიდან აფორმებს შემსრულებელ

ორგანიზაციებთან ხელშეკრულებას. პროცედურული საკითხების გამო, პროგრამა დაახლოებით ოთხი ან ხუთი თვის განმავლობაში არ არის აქტიური (თუმცა ეს დრო აქტიურ სასწავლო პერიოდს ემთხვევა). სპეციალისტების აღნიშვნით, ასეთი წყვეტის შედეგად მათი მიღწეული პროგრესი სერიოზული რისკის ქვეშ დგება სხვადასხვა მიზეზით:

ა. ნდობის მოპოვების პროცესი - პირველი რამდენიმე კვირა ახალ სპეციალისტებს სჭირდებათ მოზარდთა ნდობის მოსაპოვებლად, ხოლო როდესაც მათთან მუშაობა ყველაზე აქტიურ ფაზაში გადადის, პროგრამა მაშინ სრულდება; ნდობის საკითხი დაკავშირებულია დღის ცენტრებთან და სკოლასთანაც. აღნიშნული დაწესებულებები ხშირად თავიდან სკეპტიკურად უყურებენ ტრანზიტული პროგრამის სპეციალისტებს, რადგან მათი „შიდა სამზარეულოში“ შეშვება უწყვეტ. თითოეული „ციკლის“ დასრულების შემდეგ, ეს სკეპტიკური დამოკიდებულება ხელახლა გასაქარწყლებელი ახალი სპეციალისტების მხრიდან, რაც ხანგრძლივ მუშაობას მოითხოვს. აღნიშნული დრო კი უშუალოდ პროგრამის განხორციელებას აკლდება.

ბ. სპეციალისტები ძალიან დიდ დროს ხარჯავენ მოზარდთა დარწმუნებაში, რომ სასკოლო ცხოვრებაში ჩაერთონ, შემდეგ კი მისგან მიდიან („*ბავშვს მოანდომებ სწავლას, უცებ წყვეტ მუშაობას და ტოვებ ყველანაირი მხარდაჭერის გარეშე*“). ბავშვები მტკივნეულად რეაგირებენ „ძველი“ სპეციალური პედაგოგის დანაკარგზე და გარკვეული პერიოდი „ახალი“ სპეციალური პედაგოგის მიმართ მიუღებლობას ავლენენ.

3. კლასგარეშე ღონისძიებების ჩატარების მასშტაბების გაზრდა: თვისებრივი კვლევა აჩვენებს, რომ კლასგარეშე აქტივობები ძლიერი საშუალებაა იმისათვის, რათა პროგრამის ბენეფიციარებმა სკოლაში სოციალური ინტეგრაციის ბარიერები დაძლიონ. ტრანზიტული პროგრამის მონაწილე მოზარდები სისტემატურად არ მონაწილეობენ სკოლის მიერ გამართულ ღონისძიებებში, რის კომპენსირებაც თავად პროგრამის ფარგლებში მსგავსი აქტივობების ორგანიზებას შეუძლია. ასეთ ღონისძიებებს შეუძლია ეფექტური როლი შეასრულოს „განსხვავებულის“ სტიგმის დაძლევის მხრივ.

4. სასიცოცხლო უნარების ტრენინგები: იმის გათვალისწინებით, რომ ტრანზიტულ საგანმანათლებლო პროგრამაში ჩართული მოსწავლეების

უმრავლესობისთვის დამახასიათებელია ყურადღების დეფიციტი და ნაკლები შემეცნებითი ინტერესები, რთული ხდება სრულფასოვანი ტრენინგების ჩატარება. არის შემთხვევები, როდესაც სატრენინგო თემა მოსწავლეებს წინა წლებში აქვთ მოსმენილი და მათ „ლეგიტიმური“ მიზეზი აქვთ არ დაესწრონ შეხვედრას, რადგან „კიდევ ერთხელ ამ თემების მოსმენა მოსაწყენია“. არის შემთხვევები, როდესაც ტრენინგი უმცროსი და უფროსი ასაკის ბავშვებს ერთად უტარდებათ; ასაკობრივი ჯგუფების აღრევა ასევე უარყოფითად აისახება მათ მოტივაციასა და დასწრების მაჩვენებლებზე.

6. მონიტორინგის დროს გამოიკვეთა საჭიროება, რომ სასიცოცხლო უნარების ტრენინგის შინაარსი უფრო მეტად იყოს მორგებული მოსწავლეების ასაკობრივ ინტერესებზე; ამ მხრივ, შესაძლებელია უფროსი ასაკის მონაწილეებისთვის სასიცოცხლო უნარების ტრენინგების დასრულების შემდეგ აღნიშნული აქტივობები პროფესიულ ორიენტაციასთან დაკავშირებული აქტივობებით, რის მიმართაც, სპეციალისტების აღნიშვნით, ბენეფიციარებში მაღალი ინტერესი არსებობს

7. ბავშვების კომპიუტერებით დაინტერესების გამოყენება აკადემიური და პროფესიული განვითარებისთვის - პროგრამაში შესაბამისი აქტივობის დამატება.

## გამოყენებული ლიტერატურა

Ashford, J.B., LeCroy, C.W. & Lortie, K.L. (2006). *Human Behavior in the Social Environment* (3rd Ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Allan, J. (2010). *The Sociology of Disability and the Struggle for Inclusive Education*. *British Journal of Education*, 603-619.

Anthony K. Van Reusen, A. R. (2001). *High School Teachers Attitudes towards Inclusion*. *High School Journal*, 7-20.

Beh-Pajooch, A. (1992). *The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration*.

Broderick, P.C & Blewitt P. (2006) *The Life Span: Human Development for Helping Professionals* (2<sup>nd</sup> Ed). Pearson Merrill Prentice Hall

Elias Avramidis, P. B. (2000). *A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Education Needs in the Ordinari School in one Local Education Authority*. *Educational Psychology*.

Gerrig, R., Zambardo Ph, (2009) *Psychology and Life*. Allyn and Bacon.

*Study on inclusion of children and youth with disabilities into the formal education system and barriers and supporting factors for completing the basic and secondary education levels in Georgia*. GASW, 2015.

Nick Watson, A. R. (2012). *Routledge Handbook of Disability Studies*. Routledge.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York: Macmillan Education.

Norwich, E. A. (2002). *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*. *European Journal of Special Needs Educatio*.

People In Need (2015), Inclusion of children and youth with disabilities into the formal education system and barriers and supporting factors for completing the basic and secondary education levels in Georgia“;

Zastrow, C., Kirst-Ashman, K. (2010). Human Behavior in the Social Environment (10<sup>th</sup> Ed). Brooks/Cole

თამარ მახარაძე, მ. რ. (2015). ინკლუზიური სასწავლო გარემოს მონიტორინგის ინდიკატორები საქართველოში. თბილისი: ნეკერი.

ინკლუზიური განათლების გზამკვლევი მასწავლებლებისათვის (2011-2016 ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით). თბილისი.

სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი (2016) ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა საქართველოში - ალტერნატიული ანგარიში.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო (2013) ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში