

მასწავლებლების დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების
მიმართ საქართველოში

რუსუდან ჭანტურია

*სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილია ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის
ბიზნესის, ტექნოლოგიისა და განათლების ფაკულტეტზე, განათლების დოქტორის
აკადემიური ხარისხის მინიჭების მოთხოვნების შესაბამისად*

განათლების სადოქტორო პროგრამა

სამეცნიერო ხელმძღვანელი: პროფესორი თინათინ ჭინჭარაული

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი

თბილისი, 2024

განაცხადი

როგორც წარდგენილი სადისერტაციო ნაშრომის - *“მასწავლებლების დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ”* ავტორი ვაცხადებ, რომ ნაშრომი წარმოადგენს ჩემს მიერ ორიგინალურ ნამუშევარს და არ შეიცავს სხვა ავტორების მიერ აქამდე გამოქვეყნებულ, გამოსაქვეყნებლად მიღებულ ან დასაცავად წარდგენილ მასალებს, რომლებიც ნაშრომში არ არის მოხსენიებული/ციტირებული სათანადო წესების შესაბამისად.

რუსუდან ჭანტურია

10.12.2024



აბსტრაქტი

ინკლუზიური განათლების ირგვლივ არსებულ გლობალურ დისკურსში, ფართოდ გაზიარებული მოსაზრება არსებობს, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვისა და განხორციელებისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა.

საქართველოში ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ მასწავლებელთა დამოკიდებულებების (ატიტუდების) შესახებ ემპირიული კვლევა უკიდურესად მწირია. ამ სამეცნიერო სიმწირის გათვალისწინებით, წარმოდგენილი დისერტაცია მიზნად ისახავს ქართველი მასწავლებლების, მათ შორის ზოგადი განათლების (საგნის) და სპეციალური მასწავლებლების დამოკიდებულებების სიღრმისეულ შესწავლას ინკლუზიური განათლების მოდელის, კერძოდ, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე (სსსმ) მოსწავლეების ჩვეულებრივ საკლასო ოთახში ჩართვასთან დაკავშირებით; ასევე, მასწავლებლების აღქმებისა და დამოკიდებულებების განმსაზღვრელი ფაქტორების იდენტიფიცირებას და ანალიზს.

კვლევა იყენებს თანმიმდევრული შერეული კვლევის მეთოდს, რაც საშუალებას იძლევა სიღრმისეულად ავხსნათ ინკლუზიური განათლების მიმართ მასწავლებელთა დამოკიდებულებები და ამ დამოკიდებულებების შესაძლო პრედიქტორები. აღსანიშნავია, რომ წარმოდგენილ ნაშრომში, არცერთი მეთოდი (რაოდენობრივი და თვისებრივი) არ არის დომინანტური ან უპირატესი, ორივეს დაახლოებით თანაბარი წონა გააჩნია.

კვლევაში მონაწილეობა მიიღო 308 სკოლის 811 მასწავლებელმა. კვლევის შედეგების თანახმად, საქართველოს მასწავლებლებს ძირითადად გააჩნიათ დეფიციტური და სამედიცინო დიაგნოზზე დაფუძნებული შეხედულებები შეზღუდულობის მიმართ. ისინი, მოსწავლის საგანმანათლებლო პროცესებში ჩართულობას, სამედიცინო პერსპექტივიდან ანუ მოსწავლის სამედიცინო დიაგნოზიდან განიხილავენ.

მასწავლებელთა პროფესიული გრძელვადიანი განვითარება (სადიპლომო პროგრამა, გრძელვადიანი ტრენინგი და მომზადება/გადამზადება) ინკლუზიურ პრაქტიკაში ყველაზე მნიშვნელოვანი პრედიქტორია როგორც სპეციალური მასწავლებლების, ისე ზოგადი განათლების (საგნის) მასწავლებლების დადებითი დამოკიდებულებების ფორმირებისთვის. ინსტიტუციური მხარდაჭერა ასევე გავლენას ახდენს მასწავლებელთა თვითშეფასებაზე. თუმცა, მონაცემთა ანალიზის თანახმად, მოკლევადიანი ტრენინგი და მომზადება საკმარისი არ არის და ვერ ახდენს გავლენას დადებითი ატიტუდების ფორმირებაზე.

სპეციალური მასწავლებლები გამოხატავენ ინკლუზიის უფრო მაღალ მზაობას საგნის მასწავლებლებთან შედარებით, რაც იმით აიხსნება, რომ სპეციალურ მასწავლებლებს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებთან კონტაქტის მეტი გამოცდილება და ინკლუზიური პრაქტიკების უფრო სიღრმისეული ცოდნა გააჩნიათ. საგნის მასწავლებლები ინკლუზიაზე საუბრისას, შეზღუდულობას “ნორმალურობის” და “უნარიანობის” („ეიბლიზმის“) ჭრილში განიხილავენ.

მასწავლებლების ორივე ჯგუფის, განსაკუთრებით საგნის მასწავლებლების უარყოფითი დამოკიდებულებები მკვეთრად იცვლება მოსწავლის შეზღუდულობის ტიპის და სიმძიმის მიხედვით - მასწავლებლებს გამოკვეთილად უარყოფითი დამოკიდებულებები აქვთ ქცევითი, ინტელექტუალური და მრავლობითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების ინკლუზიასთან დაკავშირებით.

აღსანიშნავია, რომ საგნის მასწავლებლები სსსმ მოსწავლის სწავლა-სწავლების პროცესს ვიწრო გაგებით განიხილავენ, რაც ძირითადად მათი ქცევის მართვით და ნაწილობრივ, სოციალური უნარების განვითარებით შემოიფარგლება. მასწავლებელთა ორივე ჯგუფი, ინკლუზიური განათლების მოდელის დადებით მხარეს და სარგებელს ძირითადად მოსწავლეების სოციალურ და ემოციურ განვითარებასთან აკავშირებს. ამავდროულად, საგნის მასწავლებლებს სსსმ

მოსწავლის აკადემიური განვითარების მიმართ ძალიან დაბალი მოლოდინები გააჩნიათ.

კვლევის როგორც რაოდენობრივმა, ისე თვისებრივმა ნაწილმა გამოავლინა, რომ სრული ინკლუზიური განათლების მიმართ წინააღმდეგობის უფრო მაღალი დონეა საბაზო და საშუალო საფეხურების მასწავლებლებს შორის, რომლებიც ასწავლიან ზუსტ და საბუნებისმეტყველო საგნებს, ქართულსა და ინგლისურ ენებს.

კვლევის შედეგები შესაძლებელია გამოყენებულ იქნეს საქართველოს განათლების სექტორის განვითარებისათვის, ინკლუზიური განათლების მოდელის გაუმჯობესების და მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემის გადახედვის კუთხით, რაც საბოლოო ჯამში, ხელს შეუწყობს განათლების სისტემაში მნიშვნელოვან ცვლილებებს და ისეთი საგანმანათლებლო სისტემის შექმნას, რომელიც თითოეული მოსწავლის საჭიროებებზე იქნება მორგებული.

ძირითადი საძიებო სიტყვები: მასწავლებლები, ინკლუზიური განათლება, დამოკიდებულებები.

Abstract

Within the global debate around inclusion, there is a common view that teachers' attitudes are decisive in making inclusive education a reality. Research examining teachers' attitudes towards inclusive education in Georgia is extremely scarce. With this gap in mind, this study aims at examining Georgian teachers' attitudes toward inclusion of students with disabilities (SEN) in a regular classroom setting and ascertaining major factors behind their perceptions.

The study utilizes explanatory sequential mixed-methods research, which enables us to provide a more nuanced explanation of teachers' attitudes and possible predictors of their positive and negative attitudes toward inclusion. In terms of emphasis of approach, none of them is meant to be dominant but both have approximately equal weight.

811 teachers from 308 schools participated in this study. Teachers of Georgia are mostly 'ableist,' envisaging the inclusion from the lenses of medical diagnosis of a student.

Long-term training (but not a short-term training) in inclusive practices is a predictor for both special educators and general education teachers. The factor of trainings as well as institutional support also affect the self-esteem of teachers.

According to data analysis, special education teachers demonstrate a higher readiness for inclusion compared to subject teachers. This can be attributed to their greater exposure to persons with disabilities and a deeper knowledge of inclusive practices. General education teachers think mostly in terms of normalcy and ableism when talking about inclusive education.

Negative attitudes of both groups of teachers, and especially subject area teachers, vary dramatically depending on the type and severity of disability - teachers have explicitly negative attitudes regarding the inclusion of students with behavioral, intellectual and multiple disabilities.

General education teachers have extremely narrow view of teaching of SEN children, limited to their behaviour management and partially, social development. Both groups of teachers associate the benefits of inclusion primarily with the social and emotional development of all children. At the same time, subject area teachers have extremely low expectations toward academic attainment of SEN children.

Both quantitative and qualitative parts revealed that there is higher level of resistance to inclusion among secondary grades teachers, those teaching STEM, Georgian and English.

The findings of the study can be used for the development of Georgia's education sector, particularly for improving the inclusive education model and revising the teacher professional development system. Ultimately, this can contribute to significant changes in the education system, which caters to the needs of every student.

Key words: teachers, inclusive education, attitudes.

მადლობა

სადისერტაციო ნაშრომზე მუშაობისას, არა ერთმა ადამიანმა გამიწია დიდი დახმარება, რომელთაც მინდა მადლობა გადავუხადო.

უპირველეს ყოვლისა, მინდა განსაკუთრებული მადლობა გადავუხადო სამეცნიერო ხელმძღვანელს, პროფესორ თინათინ ჭინჭარაულს მხარდაჭერისთვის, ძალიან მნიშვნელოვანი უკუკავშირისთვის და მენტორობისთვის.

ასევე, მინდა მადლობა გადავუხადო აშშ-ის სახელმწიფო დეპარტამენტს და განათლებისა და კულტურის საქმეთა ბიუროს, რომლის მეშვეობით შესაძლებლობა მქონდა მონაწილეობა მიმეღო „ფულბრაიტის პროგრამა მკვლევრებისათვის“ (Fulbright Visiting Scholar Program). სწორედ ფულბრაიტის მოწვეული მკვლევრის რანგში, კოლუმბიის უნივერსიტეტში ყოფნის დროს, შევძელი სადისერტაციო ნაშრომზე მუშაობა პროფესორ გიტა სტეინერ-ხამსის მენტორობით, რომელმაც მნიშვნელოვანი რჩევები მომცა, რათა წარმოდგენილი ნაშრომი უფრო საინტერესო და სიღრმისეული ყოფილიყო.

ასევე მინდა დიდი მადლობა გადავუხადო ჩემს ძვირფას კოლეგას ხათუნა ნაჭყებიას, მის გარეშე ალბათ ვერ შევძლებდი ამ კვლევის დასრულებას.

მინდა უდიდესი მადლობა გადავუხადო ჩემს ძვირფას მეგობარს, ოქსფორდის უნივერსიტეტის პროფ. მაია ჩანქსელიანს, რომელმაც არა მხოლოდ ემოციური მხარდაჭერა გამიწია ამ წლების განმავლობაში, არამედ მნიშვნელოვანი რჩევები მომცა ნაშრომზე მუშაობისას და მთავარი მოტივატორი იყო, დამესრულებინა კვლევაზე მუშაობა.

ასევე, მინდა გულწრფელი მადლობა გადავუხადო ჩემს მეგობრებს მუდმივი მხარდაჭერისთვის და გამხნევებისთვის, მათ შორის, გიორგი ზედგინიძეს, რეიჩელ ჰელენას, პაულინა ნაპიერალას, დალი ხომერიკს, სოფიო გორგოძეს, თეა სიფრაშვილს, გვანცა შეროზიას, თამარა სართანიას, სოფია პეტრიაშვილს, თამუნია ჭინჭარაულს და

ნინო კაკუბავას. რაც მთავარია, მინდა მადლობა ვუთხრა ჩემს ოჯახს - ჩემს ძვირფას დედას და და-თამარ ჭანტურიას სიყვარულისა და ემოციური მხარდაჭერისთვის.

რა თქმა უნდა, მადლობას ვუხდით, თითოეულ რესპონდენტს, 800-ზე მეტ მასწავლებელს, რომლებიც დამთანხმდნენ და მონაწილეობა მიიღეს კვლევაში; სწორედ მათი მონაწილეობით გახდა შესაძლებელი ამ კვლევის ჩატარება. აქვე, მინდა მადლობა გადავუხადო სსსმ ბავშვების მშობლებს - სწორედ მათი ყოველდღიური ბრძოლა გახდა ჩემთვის შთაგონება, რომ ინკლუზიური განათლების შესახებ დამეწერა ჩემი დისერტაცია.

ბოლოს, მინდა ეს კვლევა მივუძღვნა მამას, ვალერი ჭანტურიას, რომელიც გარდაიცვალა და ფიზიკურად ჩემთან არ არის, მაგრამ ემოციურად ყოველთვის ჩემთანაა. მინდა მადლობა გადავუხადო მას უპირობო სიყვარულისთვის და ცოდნის, სიკეთის, თანასწორობის და სამართლიანობის ძიებაში მუდმივი მხარდაჭერისთვის.

სარჩევი

სარჩევი	x
ცხრილების, დიაგრამების და გრაფიკების ჩამონათვალი	xiii
აბრევიატურების ჩამონათვალი	xvi
I. შესავალი	17
კვლევის კონტექსტი.....	17
კვლევის მნიშვნელობა და აქტუალობა.....	22
კვლევის მიზანი	25
ინკლუზიური განათლების განვითარების 30-წლიანი ტრაექტორია.....	27
სამეცნიერო ნაშრომის სტრუქტურა.....	38
II. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა.....	40
მასწავლებლის ასაკი და სქესი	43
წინარე განათლება.....	44
რესურსებზე წვდომა.....	45
სკოლის დონეზე თანამშრომლობა.....	47
მომზადება/გადამზადების ტრენინგები ინკლუზიურ განათლებაში.....	48
სსსმ მოსწავლის შეზღუდულობის ტიპი და სიმძიმე.....	50
სსსმ ბავშვთან მუშაობის/სწავლების გამოცდილება.....	54
III. კვლევის კონცეპტუალური და თეორიული ჩარჩო	56
IV. მეთოდოლოგია.....	65
კვლევის მეთოდი და რელევანტურობა	65
შერჩევა.....	68

კვლევის ინსტრუმენტი	73
მონაცემთა შეგროვება.....	77
მონაცემების ანალიზი	78
კვლევის სანდოობა და ვალიდურობა	81
კვლევის ეთიკა და შეზღუდვები	81
V. კვლევის შედეგები	84
რაოდენობრივი კვლევის შედეგები.....	84
მასწავლებლების დამოკიდებულებები სსსმ ბავშვებისა და ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის მიმართ.....	84
საგნის და სპეციალური მასწავლებლებების დამოკიდებულებებს შორის განსხვავებები ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის მიმართ.....	87
ფაქტორები, რომლებიც სსსმ ბავშვების და ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ მასწავლებლების დამოკიდებულებებს განაპირობებენ	88
თვისებრივი კვლევის შედეგები.....	107
ინკლუზიის და შეზღუდულობის ზოგადი გაგება: როგორ ესმით მასწავლებლებს ინკლუზია?.....	107
სოციალური უნარების განვითარება, როგორც ინკლუზიის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი სარგებელი	118
ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პროცესზე.....	119
მასწავლებლების პროფესიული განვითარება ინკლუზიურ სწავლებაში	123
ინკლუზიის გავლენა მასწავლებლებზე უპასუხონ სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს	126
VI. კვლევის შედეგების ინტერპრეტაცია და დისკუსია.....	132
მასწავლებლების დამოკიდებულებები და ინკლუზიის გაგება.....	132

ფაქტორები და ცვლადები, რომლებიც მასწავლებელთა დამოკიდებულებებზე გავლენას ახდენენ.....	139
VII. დასკვნები და რეკომენდაციები შემდგომი კვლევისათვის	144
ბიბლიოგრაფია	149
დანართები.....	162
დანართი 1: რაოდენობრივი ნაწილის კითხვარი.....	162
დანართი 2. კვლევის ცხრილები.....	171

ცხრილების, დიაგრამების და გრაფიკების ჩამონათვალი

ცხრილების ჩამონათვალი

ცხრილი 1.	შერჩევის სკოლების განაწილება და გენერალური ერთობლიობა.	69
ცხრილი 2.	შერჩეული სკოლების მახასიათებლები.	70
ცხრილი 3.	კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების დემოგრაფია.	71
ცხრილი 4.	მასწავლებლების მიმღებლობა შეზღუდულობის სიმძიმის (სამი დონის) მიხედვით.	85
ცხრილი 5.	რესპონდენტთა განაწილება სსსმ პირთან კონტაქტის მიხედვით.	90
ცხრილი 6.	სამი ცვლადის მოდელი - სსსმ პირთან კონტაქტის გამოცდილება.	91
ცხრილი 7.	ასაკისა და ინკლუზიის მიმღებლობის კავშირი.	171
ცხრილი 8.	მასწავლებლების გამოცდილება და ინკლუზიის მიმღებლობა.	171
ცხრილი 9.	პროფესიული განვითარება „ინკლუზიურ სწავლებაში“ და „ინკლუზიის მიმღებლობა“.	172
ცხრილი 10.	პროფესიული განვითარების გავლენა მასწავლებელთა დამოკიდებულებებზე	173
ცხრილი 11.	რეგრესიული ანალიზი: ტრენინგის სახე/ხანგრძლივობა, როგორც „ინკლუზიის მიმღებლობის“ პრედიქტორი.	95
ცხრილი 12.	„ინკლუზიის მიმღებლობა“ ურბანულ და სოფლის დასახლებაში.	175
ცხრილი 13.	მასწავლებლის საგანი და „ინკლუზიის მიმღებლობა“.	176
ცხრილი 14.	კროსტაბულაცია: საგნის პედაგოგი და ტრენინგები.	177
ცხრილი 15.	ტრენინგები/პროფესიული განვითარება, როგორც პრედიქტორი მასწავლებლის თვითეფექტურობისთვის.	178
ცხრილი 16.	სკოლის მხარდაჭერა და მასწავლებლების თვითეფექტურობა.	179
ცხრილი 17.	ტრენინგების ფაქტორი და საგნის მასწავლებლების თვითეფექტურობა.	181

ცხრილი 18.	ტრენინგების ფაქტორი და სპეციალური მასწავლებლების თვითეფექტურობა.	184
ცხრილი 19.	მასწავლებლების ატიტუდები ინკლუზიის მიმართ - ფაქტორული ანალიზი.	102
ცხრილი 20.	პედაგოგთა ატიტუდების კომპონენტების აღწერითი სტატისტიკის მაჩვენებლები და დისპერსიული ანალიზი.	185
ცხრილი 21.	რეგრესიული ანალიზი: „ინკლუზიის მიმდებლობის“ პრედიქტორები.	186
ცხრილი 22.	(DV) ატიტუდები და (IV) პედაგოგთა „ინკლუზიის მიმდებლობა“ სხვადასხვა შეზღუდულობის მქონე სსსმ მოსწავლის მიმართ.	188
ცხრილი 23.	პროფესიული განვითარება, როგორც ატიტუდების პრედიქტორი.	192
ცხრილი 24.	სწავლების საგანი და ატიტუდები	193
ცხრილი 25.	კვლევის თვისებრივი ნაწილის ძირითადი თემები	107
ცხრილი 26.	მეტა ნარატივები და დისკურსი: “ძალიან შეზღუდული ინკლუზიისთვის?!”	129

დიაგრამების ჩამონათვალი

დიაგრამა 1.	მასწავლებელთა მიმდებლობა სსსმ მოსწავლეთა ინკლუზიის მიმართ.	86
დიაგრამა 2.	განსხვავება ორ ჯგუფს შორის „ინკლუზიის მიმდებლობის“ ცვლადის მიხედვით.	88
დიაგრამა 3.	ინკლუზიის მიმდებლობის საშუალო ქულა.	91
დიაგრამა 4.	პროფესიული განვითარება ინკლუზიური პრაქტიკის მიმართულებით და პედაგოგიური გამოცდილება.	93
დიაგრამა 5.	სკოლის მხარდაჭერის შეფასება პედაგოგთა მიერ.	98

დიაგრამა 6. მოსწავლეებთან მუშაობისთვის არსებული მზაობის შეფასება. 100

გრაფიკების ჩამონათვალი

- გრაფიკი 1. ინკლუზიური განათლების დანერგვის ძირითადი ინსტიტუციური, პოლიტიკური და საკანონმდებლო ინიციატივები. 33
- გრაფიკი 2. კვლევის კონცეპტუალური ჩარჩო: მასწავლებლების დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ. 64
- გრაფიკი 3. კვლევის დიზაინის ძირითადი ეტაპები და საფეხურები 67
- გრაფიკი 4. რას ფიქრობენ მასწავლებლები ინკლუზიური განათლების მოდელზე? 134
- გრაფიკი 5. ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე ინკლუზიის მიმართ და მათი კავშირი შეზღუდულობის ორ დისკურსთან: შეზღუდულობა, როგორც სოციალური კონსტრუქტი ან შეზღუდულობა, როგორც სამედიცინო დიაგნოზი. 143

აბრევიატურების ჩამონათვალი

სსსმ	სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე
შშმ	შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე
ANOVA	Analysis of Variance
CRC	Convention on the Rights of the Child
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities
EFA	Education For All
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Fund

I. შესავალი

კვლევის კონტექსტი

„განათლება არის უფლება და არა პრივილეგია“!

(ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაცია, 1948)

ბოლო სამი ათწლეულის განმავლობაში, ინკლუზიურმა განათლებამ მნიშვნელოვანი ადგილი დაიკავა როგორც შიდა, ისე საერთაშორისო პოლიტიკის დისკურსში. მიუხედავად იმისა, რომ „ინკლუზიის“ ინტერპრეტაცია შეიძლება კონტექსტურ ნიუანსებს მოიცავდეს, 1990 წელს „განათლება ყველასათვის“ (EFA) მიღებამ არსებითად ჩამოაყალიბა გლობალური ხედვა, რომ განათლებაზე თანაბარი ხელმისაწვდომობა უნდა გასცდეს ყოველგვარ ბარიერს. სალამანკას დეკლარაციამ (1994) და დაკარის სამოქმედო ჩარჩომ (UNESCO, 2000) დამატებით განსაზღვრა ინკლუზიური განათლების დღის წესრიგი, განსაკუთრებით სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე (სსსმ) მოსწავლეებისთვის. მანამდე კი, 1970-1990 წლებში, ამ პროცესის განვითარებამ გრძელი გზა გაიარა - ინტეგრაციიდან ინკლუზიამდე.

1970-1980-იან წლებში, დასავლურ ლიტერატურაში, სსსმ ბავშვების მონაწილეობა ჩვეულებრივ საკლასო ოთახებში აღწერილი იყო „მეინსტრიმინგის“ და „ინტეგრაციის“ ტერმინებით (Dimitrios et al., 2018). ბოლო 30 წლის განმავლობაში, მნიშვნელოვანი ცვლილებები მოხდა შეზღუდულობის გაგებასა და გააზრებაში. 1990-იან წლებში, ტერმინი „ინკლუზია“ გლობალურად დაინერგა გაეროს „განათლება ყველასათვის“ (EFA) მიღებით, რომელმაც არსებითად შეცვალა შეზღუდულობის მანამდე არსებული გაგება და ახალ საგანმანათლებლო პოლიტიკის დღის წესრიგს ჩაუყარა საფუძველი (Vislie, 2003).

არსებობს მეცნიერული დებატები, თუ როგორ ჩამოყალიბდა ეს გაგება ისე, რომ ძირითადი აქცენტი შეზღუდულობიდან ადამიანის უფლებების დღის წესრიგზე გადავიდა. გარი ტომასი (Thomas, 1997) განიხილავს განსხვავებებს ინტეგრაციასა და ინკლუზიას შორის და აღნიშნავს, რომ „ინკლუზიური სკოლის პოლიტიკა, პრაქტიკა და მთავარი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ იგი გულისხმობს “ყველას მიმღებლობას თავისთავად” (a default assumption of acceptance) - იმას, რომ სკოლა ყველას ეკუთვნის (გვ. 103); ხოლო ინტეგრაცია ფოკუსირებულია ბავშვის შეზღუდულობაზე ისე, რომ სკოლის მიმართ არ არის საჭირო ცვლილებების განხორციელების მოლოდინი.

ინტეგრაციის პერსპექტივიდან, 70-80-იან წლებში, ბავშვს უნდა დაემტკიცებინა სასკოლო გარემოში ინტეგრირების “მზადყოფნა”. ხოლო, ინკლუზია მიზნად ისახავდა ისეთი გარემოს უზრუნველყოფას და მოწყობას, სადაც ყველა ბავშვს თანაბრად მოეპყრობოდნენ და სადაც თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებები იქნებოდა დაკმაყოფილებული. თუ ინტეგრაციის პერსპექტივიდან სსსმ ბავშვი იყო ის, ვისაც ადაპტაცია უნდა გაეწეოდა და მორგებოდა სკოლას, ინკლუზიის პერსპექტივიდან, სკოლის მიმართ გაჩნდა მოთხოვნა და მოლოდინი, რომ შეიტანდა საჭირო ცვლილებებს და მოხსნიდა ბარიერებს თითოეული ბავშვის საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად (Baglieri & Lalvani, 2019; Mushoriva, 2001).

ეს განსხვავება ინტეგრაციასა და ინკლუზიას შორის პირდაპირ ეხმიანება განსხვავებას შეზღუდულობის სამედიცინო და სოციალურ მოდელებს შორის, რომელსაც მოგვიანებით უფრო დეტალურად განვიხილავთ. თუ სამედიცინო მოდელში ყურადღება გამახვილებულია პირის სამედიცინო მდგომარეობაზე, შეზღუდულობის სოციალური მოდელი ხაზს უსვამს ბარიერებისა და სოციალური ფაქტორების მოხსნის აუცილებლობას, რაც ზღუდავს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებს. სამედიცინო მოდელის მთავარი არსი არის ის, რომ ინდივიდს “გამოსწორება”, “განკურნება” არის საჭირო; ხოლო სოციალური მოდელი

ფოკუსირებულია ფიზიკური, სოციალურ-კულტურული და პოლიტიკურ გარემოზე და მის ცვლილებაზე (Kozleski, 2020; Baglieri & Lalvani, 2019).

ამ საკითხის ირგვლივ მეცნიერული საუბრები წლებია გრძელდება. შეზღუდულობის შესახებ გლობალური დებატების ირგვლივ, შეიძლება ითქვას, რომ კვლევების უმეტესობა იზიარებს იმ მოსაზრებას, რომ აუცილებელია ებრძოლოს “ეიბლიზმს” (ableism), როგორც ექსკლუზიის და დისკრიმინაციის სისტემას, რომელიც ზღუდავს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებს (Campbell, 2003; Baglieri and Lalvani, 2020). სასკოლო განათლება საბოლოოდ განიხილება ადამიანის უფლებების პერსპექტივიდან და იმის აღიარებით, რომ თითოეული მოსწავლე უნიკალურია სხვადასხვა საჭიროებით, მაგრამ ყველა მათგანი იმსახურებს შანსს ისწავლოს თანატოლებთან ერთად (Kozleski, 2020). დღეს, უმრავლესობა თანხმდება, რომ სკოლა არ უნდა იყოს კატეგორიზაციის, სეგრეგაციის ან იარლიყების მიწებების ადგილი.

მიუხედავად ამ აღიარებისა, მაინც არსებობს გარკვეული კრიტიკა სრული ინკლუზიის მიმართ. მაგალითად, ზოგიერთი კვლევა მიუთითებს ინკლუზიის წარუმატებელ ამბიციასზე და აღნიშნავს, რომ გარემოებების გამო, ბევრ ქვეყანაში, ინკლუზიური განათლება მხოლოდ „სპეციალური განათლების რებრენდინგია“ (Hernández-Torrano et al., 2022); ზოგიერთი მეცნიერი აკრიტიკებს განათლების სპეციალისტებს, რომლებიც სწორად და ადეკვატურად ვერ აფასებენ რეალობას (Kauffman & Hornby, 2020). არიან ისეთი მეცნიერებიც, რომლებიც ამტკიცებენ, რომ ინკლუზია არის უტოპია და მის რეალურ მიღწევას საზღვრები გააჩნია (Evans & Lunt, 2010). ზოგიერთი ბოლოდროინდელი კვლევა ასევე მიუთითებს ორი დისკურსის (“ინკლუზია ზოგიერთისთვის” და “ინკლუზია ყველასთვის”) ერთმანეთთან დაახლოების აუცილებლობაზე (Leijen et al., 2021).

დღესდღეობით, დემოკრატიული ქვეყნები, რომლებიც აღიარებენ განათლებას, როგორც ადამიანის უმთავრეს და ფუნდამენტურ უფლებას, თავიანთ

საგანმანათლებლო რეფორმებს ისე გეგმავენ და ახორციელებენ, რომ თითოეული მოსწავლის ჩართულობა, მათ შორის იმ მოსწავლეების, რომელთაც აქვთ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები უზრუნველყოფილი იყოს და განათლებას სისტემა გახდეს სრულად ინკლუზიური (ჭანტურია & გორგოძე, 2016).

განათლების ყველასთვის ხელმისაწვდომობის იდეას და საერთაშორისო პრინციპებს ჩვენი ქვეყანაც აღიარებს. საქართველოს კანონმდებლობა ყველა ადამიანის თანასწორუფლებიანობას ითვალისწინებს. საქართველოს კონსტიტუციის მე-11 მუხლით, არსებითი თანასწორობაა გარანტირებული. საქართველოსთვის 1994 წელი გარდამტეხი წელი იყო ბავშვების უფლებრივი მდგომარეობის მიმართულებით საკანონმდებლო ბაზის გასაუმჯობესებლად - ჩვენი ქვეყანა შეუერთდა გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენციას (CRC). კონვენციით, ქვეყნებმა უნდა უზრუნველყონ ყველა ბავშვის უფლების დაცვა, რათა მათ ჰქონდეთ სრულფასოვანი ცხოვრება იმგვარ პირობებში, სადაც შეძლებენ საკუთარი ღირსების დაცვას განვითარებას, თვითრწმენის ამაღლებას და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიურ ჩართულობას.

ჩვენი სახელმწიფო ასევე აღიარებს UNESCO-ს სალამანკას დეკლარაციას ინკლუზიური განათლების შესახებ, რომლის თანახმად, თითოეულ ბავშვს (მათ შორის, დროებითი ან მუდმივი დახმარების საჭიროების მქონეს), უფლება აქვს მიიღოს განათლება და ისწავლოს ინკლუზიურ გარემოში, რომელიც მის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე იქნება მორგებული.

2014 წელს, საქართველომ მნიშვნელოვანი გადაწყვეტილება მიიღო, რომელმაც ინკლუზიური განათლების განვითარებისთვის და ზოგადად, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე (შშმ) პირების უფლებების დაცვის მიმართულებით საკანონმდებლო ბაზა მნიშვნელოვნად გააუმჯობესა. 2014 წელს, საქართველოს საკანონმდებლო ორგანომ გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების კონვენციის (CRPD, 2008) რატიფიცირება მოახდინა. კონვენციის თანახმად, ხელმომწერი სახელმწიფოები ვალდებული არიან უზრუნველყონ

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლების დაცვა განათლების ხელმისაწვდომობის მიმართულებით. ამ უფლების რეალიზებისათვის კი, მონაწილე ქვეყნებმა უნდა უზრუნველყოფენ ინკლუზიური განათლების სისტემის ეფექტური დანერგვა და მთელი ცხოვრების მანძილზე განათლების მიღების ხელმისაწვდომობა ყველასათვის (CRPD, გვ. 12).

სწორედ ზემოაღნიშნული კონვენციის მიღებამ და ამ კონვენციით დაკისრებულმა ვალდებულებებმა წახალისა 2020 წელს, საქართველოს კანონის მიღება „შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა შესახებ“. კანონი განსაზღვრავს „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის დისკრიმინაციის გარეშე და სხვებთან თანაბარ პირობებში დამოუკიდებელი ცხოვრებისა და ცხოვრების ყველა სფეროში მათი სრულყოფილი მონაწილეობის ხელმისაწვდომობის ძირითად პრინციპებსა და მექანიზმებს“ (მუხლი 1).

გარდა ზემოაღნიშნული საკანონმდებლო დოკუმენტებისა, ინკლუზიური განათლების დანერგვა საქართველოში რეგულირდება განათლების სექტორის ოთხი კანონით: 1. „საქართველოს კანონი ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“ (2016), 2. „საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ“ (2005), 3. „საქართველოს კანონი პროფესიული განათლების შესახებ“ (2018), 4. „საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ“ (2004).

ზოგადი განათლების შესახებ კანონის თანახმად, დაცულ უნდა იქნეს ზოგადი განათლების ღიაობა და თანაბარ ხელმისაწვდომობა ყველასათვის. ამავე კანონის მე-13 მუხლით, დაუშვებელია რაიმე სახის დისკრიმინაცია. ეს თავის მხრივ, თანხვედრაში მოდის CRPD-ის კონვენციის მე-5 მუხლის დებულებასთან დისკრიმინაციის დაუშვებლობის შესახებ.

როგორც საერთაშორისო, ისე ეროვნული კანონმდებლობით გათვალისწინებული გარანტიებით, სახელმწიფო ვალდებულია დაიცვას განსაკუთრებით ის ბავშვები, რომლებიც მოკლებულნი არიან განათლებას და

უზრუნველყოს მათი ხელმისაწვდომობა ყველასთვის, განსაკუთრებით შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე/სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლისთვის.

კვლევის მნიშვნელობა და აქტუალობა

ინკლუზიური განათლების მთავარი პრინციპი არსებითი თანასწორობაა. მისი მიზანი სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე (სსსმ) მოსწავლეთათვის ბარიერების აღმოფხვრა და მათ ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული საგანმანათლებლო სისტემის და გარემოს შექმნაა. სრული ინკლუზიური განათლების ძირითადი ფილოსოფია გულისხმობს იმას, რომ თანასწორი და ხარისხიანი განათლება ხელმისაწვდომია არა შერჩევითად - ზოგიერთისთვის, არამედ ყველასთვის!

2004 წლამდე, საქართველოში, ინსტიტუციონალური ზრუნვა (რეზიდენტული ტიპის დაწესებულებებში ყოფნა) და მათ შორის სსსმ ბავშვთა სპეციალურ სკოლებში განთავსება, განათლების მიღების ერთადერთი ალტერნატივა იყო. სსსმ პირების მიმართ, განათლების სისტემა აბსოლუტურად დისკრიმინაციული იყო და ექსკლუზიის და გარიყვის წყაროს წარმოადგენდა. ამ გამოწვევის საპასუხოდ, 2004 წლიდან, საქართველოს ხელისუფლებამ ბავშვზე ზრუნვის „დეინსტიტუციონალიზაციის“ და ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის რეფორმა გაატარა, რომელიც გარდამტეხი და მასშტაბური იყო, მაგრამ ინკლუზიურ განათლებას უფლებრივ ჭრილში განიხილავდა.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსათვის, უკვე 20 წელია, ინკლუზიური პროცესის განვითარება პრიორიტეტული საკითხი გახდა. რეფორმების ამ გზაზე, მასწავლებლების როლი და მნიშვნელობა განსაკუთრებით გამოიკვეთა.

სფეროს ექსპერტები და მეცნიერები, რომლებიც ინკლუზიური განათლების დანერგვაში არიან ჩართულები, ერთხმად აღიარებენ, რომ მასწავლებლის კომპეტენციას, მოლოდინებს და დადებით განწყობას შშმ/სსსმ მოსწავლის და ინკლუზიური განათლების მიმართ, ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვაში გადამწყვეტი როლი აკისრია.

საერთაშორისო ლიტერატურის და კვლევების თანახმად, სწორედ მასწავლებლის მიმღებლობა, მოტივაცია და დადებითი დამოკიდებულება, ასევე, ინკლუზიის და შეზღუდულობის სწორი გაგება შშმ/სსსმ ბავშვების საგანმანათლებლო პროცესში ინტეგრირებისთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა (Minke, 1996; Alghazo, 2004; Elhoweris 2006; Oyler 2005; Stella, 2007). შესაბამისად, ინკლუზიური პრაქტიკის წარმატების დასანერგად, მასწავლებლების, როგორც ამ პროცესის მთავარი აქტორების დამოკიდებულებების შესწავლა უკიდურესად მნიშვნელოვანია (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin & Lian, 2008).

სრული ინკლუზიური განათლების მოდელის მთავარი იდეა იმაში მდგომარეობს, რომ მასწავლებელი თითოეულ მოსწავლეს აღიქვამს როგორც დასწავლის უნარის მქონეს - “capable to learn” (UNESCO, 2007). შესაბამისად, როგორც მკვლევრები ამტკიცებენ (Skidmore, 2007), მასწავლებლის პროფესიული განვითარების დროს ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, რომ მასწავლებელმა ინდივიდუალური მოსწავლის ძლიერი მხარეები და მისი სწავლების სირთულეები გაითვალისწინოს, იმის ნაცვლად, რომ ის „ნორმალურისა“ და „შეზღუდულის“ ჭრილში განიხილოს (Shuban, 2006; Sebba, 1996; Avramidis, 2002; Loremann, 2007).

როგორც ინკლუზიური განათლების წამყვანი მკვლევარი მელ ეინსკოუ აღნიშნავს თავის ფუძემდებლურ კვლევაში „ინკლუზიური სკოლების განვითარება“ (Ainscow, 2005), „სკოლაში [ინკლუზიური] პრაქტიკის განვითარების საწყისი წერტილი კლასში არსებული პრაქტიკის დაკვირვება უნდა იყოს“ (გვ. 9). ამ მხრივ,

ავტორი ხაზს უსვამს, რომ პირველ რიგში, ყურადღებით უნდა დავაკვირდეთ და მოვუსმინოთ მასწავლებლებს.

ამასთან, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ სამეცნიერო ლიტერატურის თანახმად, დამოკიდებულება (ატიტუდი¹) კონკრეტული ადამიანის ქცევის მნიშვნელოვანი პრედიქტორია (Rejeski, 1982). “დაგეგმილი ქცევის თეორია” ასკვნის, რომ „დაგეგმილი ქცევები“ განისაზღვრება ქცევითი ზრახვებით, რომლებიც, თავის მხრივ, არსებით გავლენას ახდენს ინდივიდის დამოკიდებულებაზე ქცევისა და სუბიექტური ნორმების მიმართ (Ajzen, 1991).

ამ თეორიებზე დაყრდნობით, კვლევები მიუთითებენ, რომ მასწავლებლების საკლასო პრაქტიკაზე დიდ გავლენას ახდენენ მათი დამოკიდებულებები და პერსპექტივები (Donohue & Bornman, 2015; Mushoriwa, 2001), მათ შორის, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ინკლუზიის მიმართ. კვლევები ასევე მიუთითებენ ძლიერ პოზიტიურ კორელაციაზე მასწავლებლის პოზიტიურ დამოკიდებულებასა და მასწავლებლის თვითეფექტურობას შორის (Elliott, 2008).

საერთო ჯამში, შეიძლება დავასკვნათ, რომ მასწავლებლების მიმდებლობამ სსსმ მოსწავლის მიმართ და პოზიტიურმა მიდგომამ, ისევე როგორც შეზღუდულობის სწორმა გააზრებამ შეიძლება მნიშვნელოვნად განსაზღვროს ინკლუზიური განათლების წარმატებით განხორციელება (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Avramidis et al., 2000; de Boer et al., 2011; Oyler, 2011; Saloviita, 2020; Stella et al., 2007).

ამიტომ, მნიშვნელოვანია, რომ უზრუნველყოფილ იქნეს მასწავლებლების დამოკიდებულებების სიღრმისეული შესწავლა, მათ შორის იმის დადგენა, თუ რა ფაქტორები ახდენენ გავლენას მათ დამოკიდებულებებზე სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ინკლუზიასთან დაკავშირებით.

¹ ინგლისური სიტყვიდან: „attitude.”

ბოლოს, უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ მასწავლებელთა დამოკიდებულებების კვლევა უკიდურესად მწირია. მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოს მთავრობა ინკლუზიური განათლების მოდელის განვითარებაში ინვესტირებას 2004 წლიდან ახორციელებს, კვლევა, რომელიც ღრმად შეისწავლის მასწავლებელთა დამოკიდებულებას ინკლუზიის მიმართ, საქართველოში არასოდეს ჩატარებულა. ამ თემასთან დაკავშირებული მხოლოდ რამდენიმე კვლევაა (საზოგადოებრივი აზრის გამოკითხვა და ორი სამაგისტრო ნაშრომი) (აფხაზავა, 2007; ფალავანდიშვილი, 2020) - ყველა ნაშრომი შეზღუდულია სამეცნიერო ღირებულების თვალსაზრისით.

კვლევის მიზანია, არა მარტო გლობალურ და სამეცნიერო ლიტერატურაში თეორიული წვლილის შეტანა, არამედ ისეთი ნაშრომის შექმნა, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნეს ინკლუზიური განათლების პოლიტიკისა და პრაქტიკის გაუმჯობესებისათვის საქართველოში.

კვლევის მიზანი

წარმოდგენილი კვლევა მიზნად ისახავს ქართველი მასწავლებლების ხმის გაგონებას, მათი დამოკიდებულებებისა და წინააღმდეგობის სიღრმისეულ შესწავლას ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ, საგნის და სპეციალურ მასწავლებლების დამოკიდებულებებს შორის განსხვავებების იდენტიფიცირებას და მათი დამოკიდებულებების უკან არსებული ძირითადი ფაქტორების დადგენას.

ამისათვის, კვლევა იყენებს თანმიმდევრულ შერეულ მეთოდს (a sequential mixed-methods design) (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori & Teddlie, 2010). კონცეპტუალურ ჩარჩოდ, კვლევა ეფუძნება დამოკიდებულებებისა და ქცევის ფორმირების შესახებ არსებულ თეორიებს (Ajzen, 1991; Allport, 1967; Bandura, 1977; Fishbein & Ajzen, 1987; van Aalderen-Smeets et al., 2012; Zajonc, 1968).

ამ მიზნიდან გამომდინარე საკვლევი კითხვებია:

- როგორი დამოკიდებულებები აქვთ მასწავლებლებს ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის მიმართ?
- რა განსხვავებებია საგნის და სპეციალური მასწავლებლებლების დამოკიდებულებებს შორის ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის მიმართ?
- რა არის ის ფაქტორები, რომლებიც ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ მასწავლებლების დამოკიდებულებებს განაპირობებენ?

კვლევას საფუძვლად დაედო შემდეგი ჰიპოთეზები:

- ✚ მასწავლებლის დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ იქნება მნიშვნელოვნად განსხვავებული მოსწავლეების შეზღუდულობის ტიპის და კატეგორიის მიხედვით.
- ✚ მასწავლებლის დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ იქნება მნიშვნელოვნად განსხვავებული მათი სსსმ პირთან უშუალო კონტაქტის (exposure) და სწავლების გამოცდილების მიხედვით.

კვლევის ოპერაციონალიზაციისთვის, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ წარმოდგენილი კვლევის ფარგლებში, როცა ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ დამოკიდებულებებზე ვსაუბრობთ, ვგულისხმობთ მასწავლებლების დამოკიდებულებებს სრული ინკლუზიის მიმართ ანუ სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართულობის მიმართ დამოკიდებულებებს. აქვე, დისერტაციის მიზნებისთვის, მნიშვნელოვანია დავაკონკრეტოთ, რომ მიუხედავად იმისა, რომ დღესდღეობით, ინკლუზიური განათლება ფართო გაგებით გამოიყენება და ბევრი სხვადასხვა საჭიროების მქონე მოსწავლის ჩართულობას და საჭიროებებზე მორგებას გულისხმობს, ტერმინ “სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების” გამოყენებისას, ამ ნაშრომის ფარგლებში, იგულისხმება

ინტელექტუალური, ემოციური, ქცევითი, სენსორული და მოტორული სირთულის მქონე მოსწავლეები (დღესდღეისობით, ეთნიკური ან ლინგვისტური უმცირესობები, სოციალურად დაუცველი და მოწყვლადი მოსწავლეები, კონფლიქტით დაზარებული ბავშვები და ა.შ. არ იღებენ ინკლუზიური განათლების მოდელით განსაზღვრულ სერვისებს საქართველოში).

ინკლუზიური განათლების განვითარების 30-წლიანი ტრაექტორია

„ინკლუზიურობის“, ანუ სრულფასოვანი ჩართულობის ცნება საქართველოში ფართოდაა დამკვიდრებული და იგი განათლების პოლიტიკის განუყრელი ნაწილიც არის. მათ შორის, განათლების სექტორის ინკლუზიურობა, განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი სტრატეგიის (2020-2030) ერთ-ერთი მთავარი ქვაკუთხედი და პრიორიტეტული მიმართულებაა. მიუხედავად ამისა, ჩართულობის უფრო ფართო გაგებამდე და ბარიერების ბოლომდე დაძლევამდე ჯერაც შორია.

ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში და არსებული ბარიერების გასააზრებლად და დასაძლევად, მნიშვნელოვანია, ცოტა უკანაც მივიხედოთ. უკან კი მთავარი – საბჭოთა მემკვიდრეობაა.

როგორი იყო სსსმ/შშმ პირების განათლება საბჭოთა პერიოდში და რა გზა გაიარა ჩვენმა ქვეყანამ ბოლო 30 წლის განმავლობაში ინკლუზიური განათლების დასანერგად?

ამ კითხვებზე პასუხის გასაცემად, მნიშვნელოვანია, პირველ რიგში, მოკლედ აღვწეროთ შეზღუდულობის შესაძლებლობების ორი მოდელი.

შეზღუდული შესაძლებლობების მოდელები ხსნიან და სხვადასხვა ჭრილში განიხილავენ ინდივიდის შეზღუდულ შესაძლებლობას თუ სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებას. არსებობს ორი ძირითადი მოდელი, რომელიც

ყველაზე მეტად ახდენს გავლენას შეზღუდული შესაძლებლობის შესახებ არსებულ თანამედროვე შეხედულებებზე. ეს არის შეზღუდული შესაძლებლობის **სამედიცინო მოდელი** და შეზღუდული შესაძლებლობის **სოციალური მოდელი**.

სამედიცინო მოდელი, შეზღუდულობას განიხილავს, როგორც შშმ პირის პრობლემას, რომელიც უნდა აღმოიფხვრას, ნაკლოვანებას, რომელიც „გამოსწორდეს“, რათა შშმ პირი მოერგოს გარემოს და მის მოთხოვნებს. სოციალური მოდელის შემთხვევაში, პირიქით, აქცენტი კეთდება სოციუმის და გარემოს (არა ინდივიდის!) ადაპტირებაზე და იმ ფიზიკური, სოციალური და სხვა ბარიერების მოხსნაზე, რაც შშმ პირის დისკრიმინაციას და საზოგადოებრივი ცხოვრებიდან გარიყვას იწვევს.

უნდა აღინიშნოს, რომ შეზღუდულობის მოდელებს, ადამიანების განწყობების და დამოკიდებულებების ფორმირების ნაწილში მნიშვნელოვანი როლი ეკისრებათ. მოდელი აჩვენებს, თუ როგორ აღიქვამს საზოგადოება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანს – როგორც პასიურ წევრს ან პაციენტს, თუ როგორც პიროვნებას, რომელსაც თვით-რეალიზაციისათვის და დამოუკიდებელი ცხოვრებისათვის სხვა ადამიანების მხარდაჭერა და ბარიერების მოხსნა სჭირდება (Darcy & Buhalis, 2011).

მაგალითად, სამედიცინო მოდელის გამოყენებამ შესაძლოა სტიგმატიზაცია გამოიწვიოს. როზენჰანის (1973) თანახმად, ნეგატიური დამოკიდებულების საფუძველს სოციოლოგიური პერსპექტივები წარმოადგენენ, რომლებიც თავის მხრივ ასახვას პოვენს სტიგმატიზაციის და “გადაცდომის” თეორიაში². როზენჰანი აღწერს “დეჰუმანიზაციას” (“nonhumanization”) და სტიგმატიზაციას და ამბობს: იმის მტკიცება და კონსტრუირება, რომ რაღაც “ნორმალურია” და რაღაც “არანორმალური”, ხელს უწყობს სტიგმატიზაციას და სტერეოტიპების დამკვიდრებას, და თავის მხრივ სოციალიზაციის ერთგვარი ფუნქცია ხდება. ამიტომაც, გადამწყვეტია, რომ ხელი შევუწყოთ შეზღუდულობის ცნების ახლებურ, თანამედროვე გაგებას და მის

² Labeling or deviance theory, Rozenhan, 1973.

დეკონსტრუირებას, სადაც მთავარი აქცენტი იქნება არა ადამიანის ჯანმრთელობის მდგომარეობაზე, არამედ გარე და საზოგადოების მიერ შექმნილ ბარიერებზე, რომლებიც მთავარი შემაფერხებლის ფუნქციას ასრულებენ და ზღუდავენ ადამიანის სრულფასოვან ცხოვრებას.

ჩვენს ქვეყანას, რამდენიმე ათეული წელი დასჭირდა, რათა კონკრეტული ნაბიჯები გადაედგა სამედიცინო მიდგომიდან თავის დასაღწევად, რომელიც, თავის მხრივ, შეზღუდულობას და „დიაგნოზს“ ადამიანის მთავარ პრობლემად აღიქვამდა და მათ სეგრეგაციას ახდენდა. ეს მიდგომა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე (შშმ) პირებს სწირავდა დისკრიმინაციისა და იზოლაციისთვის.

სულ რაღაც ორი ათეული წლის წინ, საქართველოში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებისთვის განათლების მიღების ერთადერთი გზა იყო სპეციალურ სკოლებში და რეზიდენტული ტიპის დაწესებულებებში განთავსება. ეს სივრცეები, რომლებიც აბსოლუტურად არ იყო მორგებული ბავშვებზე, წარმოადგენდნენ დისკრიმინაციის და ექსკლუზიის თვალსაჩინო მაგალითებს. შეზღუდულობა, ძირითადად სამედიცინო მოდელის განზომილებიდან განიხილებოდა და საბჭოთა მემკვიდრეობის გათვალისწინებით, „დეფექტოლოგიის“ ჭრილში ხდებოდა მისი მოაზრება. საბჭოთა კავშირის პერიოდში, „დეფექტოლოგია“ სამეცნიერო დარგს წარმოადგენდა, რომელიც დეფიციტური ფილოსოფიით იყო ნასაზრდოები და ადამიანის შესაძლებლობებს სამედიცინო დიაგნოზთან აიგივებდა.

საბჭოთა პერიოდში არსებული სამეცნიერო თეორიები სეგრეგაციით და ადამიანების დაყოფით და ექსკლუზიით, იარლიყების მიწებებით იყო გამსჭვალული და შშმ პირთა სხვადასხვა ტიპის შეზღუდულობას „დეფექტის“ ცნებაში აერთიანებდა. დეფექტოლოგიის მთავარი არსი იმაში მდგომარეობდა, რომ სახელმწიფოს „პრობლემა“ უნდა აღმოეფხვრა და ის „ნაკლოვანება“ უნდა გამოესწორებინა, რაც შშმ პირს შეზღუდულობის სახით გააჩნდა. ამ ფილოსოფიის მიხედვით კი, შშმ პირი იყო ვალდებული მორგებოდა გარემოს. ამის შედეგად, შეზღუდული შესაძლებლობების

მქონე ადამიანების უმეტესობა სახლებში იყო გამოკეტილი ან სპეციალურ რეზიდენტულ დაწესებულებებში იყვნენ იზოლაციის მსხვერპლები. როგორც გრიგორენკო აღნიშნავს, სეგრეგაცია და გარიყვა ამ მიდგომის არა უნებლიე, არამედ მიზანმიმართული და გარდაუვალი შედეგი იყო (Grigorenko, 1998).

დემოკრატიულ საზოგადოებებში აღიარებული მიდგომა დეფიციტური მიდგომის სრულიად საპირისპიროა და იგი დისკრინიმაციის დაუშვებლობაზე და თანაბარ ხელმისაწვდომობაზე აკეთებს მთავარ აქცენტს. ეს მიდგომა “სოციალურ მოდელს“ წარმოადგენს. სამედიცინო მოდელისგან განსხვავებით, სოციალური მოდელის თანახმად, ადამიანი კი არ უნდა მოერგოს გარემოს, არამედ გარემო უნდა ადაპტირდეს და მოერგოს ადამიანის ინდივიდუალურ საჭიროებებს. თუკი სამედიცინო მოდელი შშმ პირს მოვლის პასიურ ობიექტად, პაციენტად აღიქვამს, სოციალური მოდელი მას პიროვნებად ხედავს, რომელსაც სრულფასოვანი, დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის მასზე მორგებული გარემო სჭირდება (Olkin, 2022).

სოციალური მოდელისთვის შეზღუდულობა არა ინდივიდის პირადი პრობლემა, არამედ შემზღუდველი ფიზიკური, და სტრუქტურული ბარიერების ერთობლიობაა, რომლებიც ადამიანს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ჩართვას ხელს უშლის. შესაბამისად, ქვეყნები, რომლებიც სოციალურ მოდელს ირჩევენ, ძალისხმევას ასეთი ბარიერების შემცირებისკენ და აღმოფხვრისკენ მიმართავენ. საქართველოში, ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის ტრაექტორიას თუ შევხედავთ, მთავარი ლაიტმოტივი სამედიცინო მოდელიდან სოციალურ მოდელზე გადასვლის გზაა.

1991 წელს, საბჭოთა კავშირი დაიშალა და ამ სისტემის ნგრევას, გლობალური მასშტაბით, თან სდევდა მნიშვნელოვანი ცვლილებები განათლების მიმართულებით. 1990 წლიდან მოყოლებული, შეიქმნა სხვადასხვა მნიშვნელოვანი საერთაშორისო კონვენცია და ინსტრუმენტი, რომლებმაც მთლიანად შეცვალეს განათლების ხელმისაწვდომობის გაგების მანამდე არსებული ფილოსოფია და აღიარეს, განათლება,

როგორც უფლება და არა პრივილეგია, მათ შორის სსსმ პირებისთვისაც. საქართველოში მიმდინარე რეფორმებიც ფეხდაფეხ მიყვებოდა გლობალურ დონეზე არსებულ ცვლილებებს და განათლების ხელმისაწვდომობის იდეის გადააზრებას.

პირველი გარდამტეხი რეფორმა 2004 წლიდან დაიწყო და ბავშვთა ზრუნვის „დინსტიტუციონალიზაციას“ და ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვას გულისხმობდა. რეფორმა წარიმართა დევიზით „ბავშვი სახლში და არა ბავშვთა სახლში“³. ამ მნიშვნელოვანი რეფორმით, ჩვენმა ქვეყანამ საბოლოოდ უარი თქვა და ვალდებულება აიღო საბჭოთა კავშირში გაბატონებულ სეგრეგირებულ მიდგომაზე, რომელიც შშმ პირებს იზოლაციისთვის და ექსკლუზიისთვის სწირავდა.

რეზიდენტული ტიპის ბავშვთა სახლების უმრავლესობა შეზღუდული შესაძლებლობების არმქონე ბავშვებისთვის დაიხურა და მათ ჩაენაცვლა საზოგადოებრივი მომსახურება, რომელიც საშუალებას აძლევს მოწყვლად ოჯახებს ბავშვები სახლში დაიტოვონ - ბიოლოგიურ ოჯახში დაბრუნების, მინდობით აღზრდაში განთავსების გზით. ამოქმედდა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებისათვის 22 დღის ცენტრი და მცირე საოჯახო ტიპის სახლი, მოხდა შშმ ბავშვების რეზიდენტული ტიპის სახლებიდან გამოყვანა (განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2020).

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსათვის, უკვე 20 წელია, პრიორიტეტული გახდა ინკლუზიური განათლების მოდელის განვითარება, რაც გულისხმობს სახელმწიფოებრივი მიდგომის დანერგვას აღნიშნული მოდელის მიმართ, ინკლუზიური განათლების გამოყვანას ლოკალური ჩარჩოებიდან და მისთვის მასშტაბური ხასიათის მიცემას. სხვა საკანონმდებლო რეგულაციებთან ერთად, „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონის (2005) ძალაში შესვლამ, უპრეცედენტო შესაძლებლობა მისცა საქართველოს შეემცირებინა ინსტიტუციებზე მოთხოვნა, რაც წარსულში შშმ/სსსმ ბავშვთა განათლებისა და ზრუნვის ერთადერთი

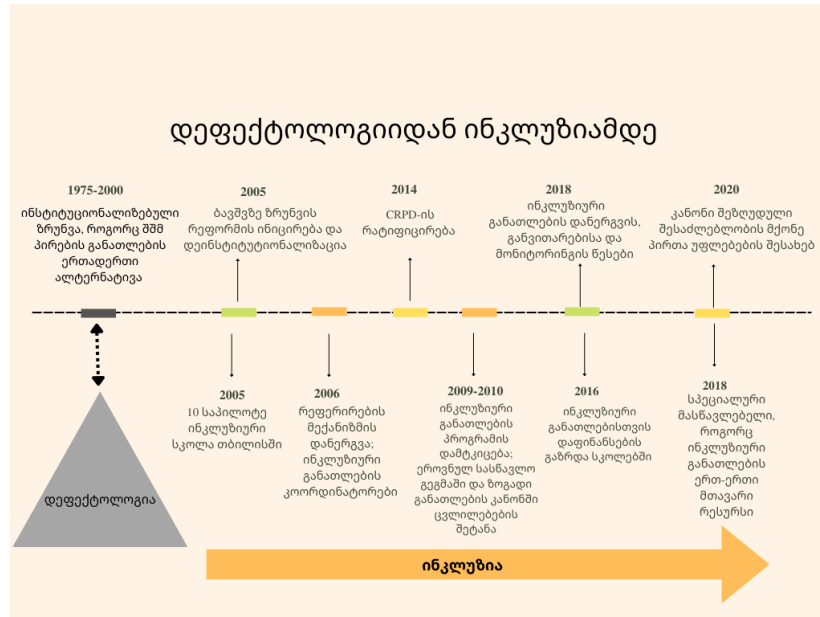
³ ეს სლოგანი მაშინდელ განათლებისა და მეცნიერების მინისტრს, ალექსანდრე (კახა) ლომაიას ეკუთვნის.

შესაძლებლობა იყო (Florian, 2005). ინკლუზიური განათლება დაინერგა თბილისის 10 და რეგიონის 9 სკოლაში 2006 წელს. ამ ინიციატივის მხარდამჭერი იყო ნორვეგიის მთავრობა.

განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ ბევრი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი გადადგა - უზრუნველყო სასწავლო რესურსების შექმნა, სკოლებში მოეწყო რესურსოთახები, ჩამოყალიბდა ინკლუზიური განათლების მულტი-დისციპლინური გუნდი და დაიწყო მასწავლებელთა პროფესიული განვითარება ინკლუზიური განათლების პრაქტიკების შესახებ. ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ინიციატივა იყო სკოლებისთვის სპეციალური მასწავლებლებით უზრუნველყოფა - მათ შორის, ისეთი თანმხლები ინიციატივების განხორციელება, როგორცაა სპეციალური მასწავლებლების პროფესიული სტანდარტის შემუშავება და მათი ჩართვა მასწავლებლის პროფესიული განვითარებისა და კარიერული წინსვლის სქემაში. აქვე, მიუხედავად იმისა, რომ ყველა საჯარო სკოლაში (სადაც სსსმ მოსწავლე სწავლობს), მუშაობს სპეციალური პედაგოგი და ასევე ფსიქოლოგი, მათი რაოდენობა შეზღუდულია და ამიტომ, ბავშვები სათანადო მხარდაჭერას ვერ იღებენ (ჭინჭარაული, ჯავახიშვილი, 2013).

გრაფიკი 1

ინკლუზიური განათლების დანერგვის ძირითადი ინსტიტუციური, პოლიტიკური და საკანონმდებლო ინიციატივები.



წყარო: გრაფიკი შემუშავებულია დისერტაციის ავტორის მიერ.

საქართველოში არსებული კანონმდებლობის და პოლიტიკის თანახმად, დღეს, არცერთ სკოლას არ აქვს უფლება უარი თქვას მოსწავლის მიღებაზე, მისი შეზღუდული შესაძლებლობების მოტივით. აღსანიშნავია, რომ სკოლის მოთხოვნის შემთხვევაში, განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრომ უნდა უზრუნველყოს ინკლუზიური განათლების მულტი-დისციპლინარული გუნდის ჩართულობა, სკოლისთვის სპეციალური მასწავლებლის მომზადება და სკოლაში შესაბამისი რესურს-ოთახის მოწყობა. სკოლამ კი, თავის მხრივ, უნდა უზრუნველყოს, სსსმ მოსწავლის როგორც სოციალური, ისე აკადემიური განვითარება, მათ შორის, საჭიროებისამებრ, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის თუ ალტერნატიული კურიკულუმის გამოყენებით.

ბოლო წელს რომ შევხედოთ, შეიძლება ვთქვათ, რომ საქართველოში მნიშვნელოვანი პროგრესია სსსმ ბავშვებისთვის განათლების სისტემის ხელმისაწვდომობის მხრივ - თუ 2009 წელს, საქართველოს სკოლებში მხოლოდ 160 სსსმ ბავშვი სწავლობდა, 2023 აკადემიური წლისთვის ამ რაოდენობამ 12,000 მოასწავლეს გადააჭარბა (განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო, 2023).

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ საკანონმდებლო დონეზეც მნიშვნელოვანი წინსვლაა საქართველოში. 2013 წელი, ამ მხრივ გადაწყვეტი იყო საქართველოსთვის. 2014 წელს, საქართველომ გაეროს შშმ პირთა უფლებების კონვენციის (UN CRPD) რატიფიცირება მოახდინა და შეიქმნა 2014-2016 წლების სამთავრობო სამოქმედო გეგმა შშმ პირთა თანაბარი შესაძლებლობის უზრუნველყოფისთვის. გეგმა ითვალისწინებდა საქართველოს კანონმდებლობის კონვენციასთან სრულად შესაბამისობაში მოყვანას. აქვე, „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენციის“ მიზანია, ხელი შეუწყოს, „დაიცვას და უზრუნველყოს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა თანაბარი უფლებებისა და ძირითად თავისუფლებათა რეალიზება, მათი თანდაყოლილი პიროვნული ღირსების პატივისცემა“ (CRPD, გვ. 6). კონვენციის თანახმად, მონაწილე სახელმწიფოები აღიარებენ შშმ პირთა უფლებას განათლებაზე. ამ უფლების რეალიზებისათვის, ხელმომწერი ქვეყნები უზრუნველყოფენ ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვასა და მთელი ცხოვრების მანძილზე განათლების მიღების ხელმისაწვდომობას (CRPD, გვ. 12).

სწორედ კონვენციით დაკისრებული ვალდებულებებით, 2020 წელს, საქართველომ მიიღო კანონი „შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა შესახებ“, რომელიც განსაზღვრავს „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის დისკრიმინაციის გარეშე და სხვებთან თანაბარ პირობებში დამოუკიდებელი ცხოვრებისა და ცხოვრების ყველა სფეროში მათი სრულყოფილი მონაწილეობის ხელმისაწვდომობის ძირითად პრინციპებსა და მექანიზმებს“ (მუხლი 1). აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ საქართველოში არსებული საკანონმდებლო

ჩარჩო აღიარებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებას განათლებაზე, პრობლემები გრძელდება ამ უფლების რეალიზების და იმპლემენტაციის ნაწილში. ინკლუზიური განათლების მოდელის არსებული საკანონმდებლო ბაზა არ ქმნის ისეთ სისტემას, რომელიც ბავშვისა და სტუდენტის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე იქნება მორგებული (ჭანტურია, გორგოძე, 2016).

უნდა აღინიშნოს, რომ უკვე ათეული წელია, საქართველოში ფუნქციონირებენ არასამთავრობო ორგანიზაციები და შშმ პირთა მიერ დაარსებული ორგანიზაციები, რომლებიც საერთაშორისო დონორი ორგანიზაციების მხარდაჭერით, აქტიურად მუშაობენ იმაზე, რომ ხელი შეუწყონ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებისა და მოზარდების განათლებას და სოციალიზაციას. შშმ პირების უფლებების დაცვის (მათ შორის განათლებაზე ხელმისაწვდომობის ნაწილში) და ადვოკატირების კუთხით, აღსანიშნავია შშმ ბავშვების მშობლების მიერ დაფუძნებული ორგანიზაციები, რომლებიც უმნიშვნელოვანეს როლს ასრულებენ. ამ ორგანიზაციების როლი შშმ პირებისთვის სხვადასხვა სერვისების მიწოდების მხრივაც ძალიან მნიშვნელოვანია.

მიუხედავად გადადგმული ნაბიჯებისა და მასშტაბური რეფორმებისა, ჯერ კიდევ არსებობს რამდენიმე საბჭოთა სტილის დიდი მოცულობის ბავშვთა სახლი, სადაც შშმ ბავშვები ცხოვრობენ.

თუ დიდ სურათს შევხედავთ ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის თვალსაზრისით, შეიძლება დავასკვნათ, რომ მთავარ პრობლემად ინკლუზიური განათლების ხარისხი რჩება საქართველოს სკოლებში. ინკლუზიური განათლების ხარისხთან დაკავშირებული პრობლემები, სხვადასხვა გამოწვევას უკავშირდება (ჭანტურია, გორგოძე, 2016), მათ შორის:

- ერთ -ერთი მთავარი გამოწვევაა ის, რომ ინკლუზიური განათლების მოდელის დაფინანსება არ ხორციელდება ჰოლისტურად და წერტილოვანია - არ მოიცავს

სსსმ მოსწავლისა და სტუდენტის დაფინანსების კონსოლიდირებულ მექანიზმს და ვერ პასუხობს თითოეული მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებებს.

- როგორც აღინიშნა, ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის სურათი განათლების ხელმისაწვდომობის კუთხით (ზოგადი განათლების საფეხურზე) დადებითია. თუმცა, ეს ეხება უფრო მეტად თბილისს და რაიონულ ცენტრებს (ურბანულ დასახლებებს). ხელმისაწვდომობა გამოწვევად რჩება სკოლამდელი განათლების საფეხურზე. ასევე, შორეულ სოფლებში, ეთნიკური უმცირესობებით კომპაქტურად დასახლებულ რეგიონებში და მაღალმთიან ადგილებში.
- განათლების ყველა საფეხურზე გამოწვევად რჩება ინკლუზიურ განათლების სპეციალისტთა კვალიფიკაცია და ხელმისაწვდომობა. საუნივერსიტეტო და სატრენინგო პროგრამები ვერ უზრუნველყოფენ სპეციალური მასწავლებლის სპეციალიზაციას მხედველობის, სმენის, ქცევისა და მძიმე და ღრმა ინტელექტუალური დარღვევის მქონე მოსწავლეთა სწავლების მიმართულებით. პრობლემაა საუნივერსიტეტო სასერტიფიკატო პროგრამების ნაკლებობა, რომლებიც ამ საჭიროებას დააკომპენსირებდა ან მისცემდა სპეციალურ მასწავლებელს ცოდნის გაღრმავების შესაძლებლობას. ასევე, პრობლემაა პროფესიიდან გადინების საკითხიც, რაც თავის მხრივ, დაბალ ანაზღაურებას უკავშირდება (საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი ეროვნული სტრატეგია 2022-2030).
- სასკოლო კულტურის გარდაქმნის მიმართულებით გატარებული პოლიტიკის მიუხედავად, გამოწვევას წარმოადგენს თითოეული მოსწავლისთვის ინკლუზიური სასწავლო გარემოს შექმნა.
- ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის პროცესში მონიტორინგისა და შეფასების საკითხი გამოწვევად რჩება, მათ შორის, ინკლუზიური განათლების მიმართულებით განხორციელებული რეფორმების შედეგების

შესახებ და ასევე, ინდივიდუალური სსსმ მოსწავლის შეფასების თვალსაზრისითაც.

- CRPD-ით დაკისრებული ვალდებულება, არ მოხდეს შშმ პირების გარიყვა სკოლიდან შეზღუდული შესაძლებლობის გამო, ნაწილობრივ სრულდება. ამას ცხადყოფს ფორმალური განათლების მიღმა დარჩენილი „უხილავი“ ბავშვები. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო სტატისტიკურ ინფორმაციას აგროვებს მხოლოდ იმ მოსწავლეებზე, რომლებიც სკოლაში ირიცხებიან. ამ მხრივ, გაეროს ბავშვთა ფონდთან ერთად, გარკვეული ნაბიჯები გადაიდგა, მაგრამ ეს საკითხი გამოწვევად რჩება.
- ასევე პრობლემურია კონვენციით (CRPD) დაკისრებული ვალდებულება, უზრუნველყოფილ იქნას აკადემიური და სოციალური განვითარება თითოეული მოსწავლისთვის ხელშემწყობ გარემოში. ეს კი გულისხმობს ადაპტიური რესურსების ხელმისაწვდომობას, კვალიფიციურ მასწავლებლებს, დამხმარე პერსონალს (ასისტენტი, სურდო თარჯიმანი, მობილობის სპეციალისტი და ა.შ.). ასევე, მოსწავლის შეფასებისთვის აუცილებელი სისტემის არსებობას და დაფინანსების მოქნილ მოდელს, რომელიც ყველა ბავშვის სპეციფიკურ საჭიროებებს ითვალისწინებს.
- სკოლის დონეზე, ინკლუზიური განათლების შესახებ ინსტიტუციური მექანიზმების ნაკლებობა გამოწვევად რჩება.
- ასევე, ძალიან დიდ პრობლემას წარმოადგენს სკოლის დირექტორებისა და მასწავლებლების კომპეტენციების ნაკლებობა ინკლუზიური გარემოს მოწყობის და ინკლუზიური პრაქტიკების გამოყენების შესახებ.
- საგანმანათლებლო რესურსების და ადაპტიური ტექნოლოგიების ნაკლებობაც გამოწვევად რჩება და აქ პროგრესი მხოლოდ რესურს სკოლებს აქვთ. ქვსტების ენის და/ან ბრაილის ანბანის მცოდნე მასწავლებლების საკითხიც არ არის მოგვარებული.

ერთ-ერთ უმთავრესად გამოწვევად კი მაინც რჩება ის, რომ ჩვენი საზოგადოება სკეპტიკურად არის განწყობილი ინკლუზიური განათლების მიმართ და შეზღუდულობას 'დეფექტოლოგიის' ჭრილში განიხილავს (Grigorenko, 1998; Hobbs & Gerzmava, 2005). შშმ ბავშვების მიმართ უამრავი სტიგმა არსებობს, რასაც 2016 წელს, გაეროს ბავშვთა ფონდის კვლევაც ცხადყოფს, რომლის თანახმად, შშმ ბავშვების მიმართ სხვადასხვა ტიპის სტიგმა არსებობს. ამ სტიგმებს შორის შშმ ბავშვის განსხვავებულად და არანორმატიულად აღქმა და შეზღუდული შესაძლებლობების გადამდებ დაავადებად მიჩნევა. ასევე, როგორც კვლევაშია აღნიშნული, შშმ ბავშვები სხვებზე დამოკიდებულ ინდივიდებად აღიქმებიან საზოგადოებაში (UNICEF, 2016).

უმთავრესი პრობლემა ის არის, რომ დღეს ქვეყანაში არ არსებობს სრული და უპირობო საზოგადოებრივი მზაობა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების ჩართვისათვის. საქართველოში ადამიანი შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე იმიტომ კი არ არის, რომ მას რაღაცის კეთება "სხვასავით" არ შეუძლია, არამედ იმიტომ რომ მას საზოგადოება აქცევს "უნარშეზღუდულ" ადამიანად და უარყოფს მას, როგორც საზოგადოების სრულყოფილებიან წევრს.

სამეცნიერო ნაშრომის სტრუქტურა

ნაშრომი შედგება შვიდი ნაწილისაგან. პირველი ნაწილი წარმოადგენს შესავალს, სადაც განხილულია კვლევის საერთაშორისო და ეროვნული კონტექსტი, მნიშვნელობა და აქტუალობა. შესავლის შემდგომ ქვეთავს წარმოადგენს კვლევის მიზანი, საკვლევი კითხვები და ჰიპოთეზა. შესავლის ბოლო ნაწილი ეთმობა ინკლუზიური განათლების განვითარების 20-წლიან ტრაექტორიას და ათწლეულების ბრძოლას შშმ პირების წინაშე განათლებაში არსებული ბარიერების აღმოსაფხვრელად.

მეორე ნაწილი წარმოადგენს ლიტერატურის მიმოხილვას. იგი მიმოხილავს დამოკიდებულებების ფორმირებასთან დაკავშირებულ ბაზისურ კვლევებს; ასევე, იმ

ნაშრომებს, რომლებიც შეისწავლიან მასწავლებლების დამოკიდებულებებს შშმ/სსსმ ბავშვების ინკლუზიის მიმართ და მათ უკან მდგომ შესაძლო ფაქტორებს.

მესამე ნაწილში წარმოდგენილია კვლევის კონცეპტუალური ჩარჩო, სადაც განხილულია დამოკიდებულებების ფორმირებისა და ცვლილების ის თეორიები, რომელთა ჭრილშიც მოხდა მონაცემების ანალიზი.

მეოთხე ნაწილში წარმოდგენილია კვლევის მეთოდოლოგია და აღწერილია დეტალურად, თუ როგორ შეირჩა მეთოდოლოგია, როგორ მოხდა კვლევის რესპონდენტთა შერჩევა, მონაცემთა შეგროვება და ანალიზი. ასევე, აღწერილია კვლევის ინსტრუმენტი, ადაპტირება და კონტექსტუალიზაცია. მეთოდოლოგიის თავში ასევე განხილულია კვლევის ეთიკასა და კვლევის შეზღუდვის საკითხები.

მეხუთე ნაწილი წარმოადგენს შედეგებს, სადაც მოცემულია შეგროვებულ მონაცემთა ანალიზი (როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი მონაცემები).

დისერტაციის მეექვსე ნაწილში, მოცემულია კვლევის ინტერპრეტაცია და დისკუსია, სადაც მონაცემები განხილულია საკვლევ კითხვებთან, კონცეპტუალურ ჩარჩოსთან მიმართებით და ასევე, სამეცნიერო ლიტერატურაში არსებული ტენდენციების გათვალისწინებით.

დისერტაციის ბოლო ნაწილი მოიცავს დასკვნებსა და რეკომენდაციებს მომავალი კვლევისთვის. სადისერტაციო ნაშრომს თან ახლავს გამოყენებული ლიტერატურის ნუსხა. ასევე, რაოდენობრივი კითხვარი და კვლევის ცხრილები.

II. სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვა

წინამდებარე ლიტერატურის მიმოხილვა წარმოაჩენს იმ მნიშვნელოვან ბაზისურ და ემპირიულ კვლევებს, რომლებიც სიღრმისეულად შეისწავლიან დამოკიდებულებების ფორმირებასა და ცვლილებებს; ასევე, მასწავლებლების დამოკიდებულებებს შშმ/სსსმ ბავშვების ჩვეულებრივ (არასპეციალიზირებული) სკოლაში ინკლუზიის მიმართულებით. დისერტაციას ამავე თავი მიმოხილავს იმ სამეცნიერო ნაშრომებს, რომლებიც შეისწავლიან დადებითი და უარყოფითი დამოკიდებულებების უკან მდგომ შესაძლო ფაქტორებს.

დამოკიდებულებების ფორმირებისა და ცვლილების ერთ-ერთი მთავარი თეორიას დანიელ კაცის (Katz, 1960) ფუნქციონალური თეორია (Functional Attitude Theory) წარმოადგენს. ფუნქციონალური თეორიის თანახმად, დამოკიდებულება გარკვეულ მოტივაციურ ფუნქციას ატარებს, რომელთა შეცვლით შეგვიძლია შევცვალოთ ადამიანის ქცევა. კაცის თანახმად, დამოკიდებულებები მრავალფუნქციურია. ის გამოყოფს 4 ძირითად ფუნქციას: 1) უტილიტარული (instrumental) ფუნქცია, რომელიც გულისხმობს, რომ ჩვენი დამოკიდებულება გარკვეული პროდუქტის ან ადამიანისგან მიღებული სარგებლით განისაზღვრება; 2) 'ეგოს' დამცველი ფუნქცია (Ego-defensive) - დამოკიდებულება, დავიცვათ საკუთარი თავი გარე საშიშროებისაგან (მაგალითად დაცინვისაგან) ან შინაგანი არასრულფასოვნების; 3) ფასეულობის გამომხატველი ფუნქცია (Value-expressive) – დამოკიდებულება ადამიანს ეხმარება გამოხატოს თავისი ბაზისური ფასეულობები და მე-კონცეფტი. ადამიანებს უყალიბდებათ ისეთი დამოკიდებულებები, რომლებიც მათ ღირებულებებს, რწმენებსა და იდენტობას შეესაბამება; და ბოლოს, 4) ცოდნის ფუნქცია (Knowledge) – დამოკიდებულებები სამყაროს გაგებისთვის სტრუქტურას და წესრიგს უზრუნველყოფენ. მათ საფუძველზე შესაძლებელი ხდება სწრაფი გადაწყვეტილებების მიღება.

რამდენიმე ათეული წლის წინ, მკვლევრებმა განავითარეს კონტაქტის თეორია (theory of exposure or contact), სადაც აქცენტი გაკეთდა დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების ძირითად ფაქტორებზე, მათ შორის ხშირი და დადებითი კონტაქტის როლზე დამოკიდებულების ფორმირებაში. მაგალითად, სტენფორდის უნივერსიტეტის პროფესორმა ზაიონცმა გამოაქვეყნა სტატია „Attitudinal Effects of Exposure“, სადაც ავტორი (Zajonc, 1968) ამტკიცებს, რომ განმეორებით და ხშირ კონტაქტს ამა თუ იმ ადამიანთან შეუძლია დამოკიდებულების ცვლილება გამოიწვიოს. ეს თეორია თანხვედრაშია ალპორტის (Allport, 1954) თეორიასთან, რომელიც ამტკიცებს, რომ უმცირესობათა ჯგუფებთან კონტაქტი დადებით დამოკიდებულებებს აყალიბებს. მკვლევრები (Yazbeck, 2004) ასევე ხაზს უსვამენ გარემო ფაქტორებს და ამტკიცებენ, რომ მხოლოდ კონტაქტი არ არის საკმარისი; მნიშვნელოვანია ისეთი გარემოს/კონტექსტის/ურთიერთობის ხარისხი, რომელიც პოზიტიური დამოკიდებულებების ფორმირებას შეუწყობს ხელს.

დამოკიდებულების ფორმირებისა და ტრანსფორმირების შესწავლისას, ერთ-ერთ საინტერესო მიგნებები აქვს იუკერს (Yuker, 1988), სადაც იგი საუბრობს კონტაქტის გავლენაზე დამოკიდებულებების ფორმირებაზე. ავტორის თანახმად, ადამიანის დამოკიდებულება წარმოადგენს ამა თუ იმ საგნის/პიროვნების მიმართ არსებული ცოდნისა და მოსაზრებების რეფლექსიას, რომლის შეცვლა სწორი/ახალი ინფორმაციით არის შესაძლებელი. ეს მიდგომა ხშირად გამოიყენება დამოკიდებულების ცვლილებაზე ორიენტირებულ პროგრამებში, ასევე შეზღუდულობის სამედიცინო მოდელიდან სოციალურ მოდელზე გადასასვლელად. შესაბამისად იგი ასახვას პოვებს “შეზღუდულობის” თანამედროვე გაგებაზე. სწორედ იუკერმა დაასკვნა, რომ დამოკიდებულების სწავლა შეიძლება. დადებითი და უარყოფითი წინარწმენები დასწავლადია და ხშირად მათ მნიშვნელოვანი კავშირი არა აქვთ შეზღუდულობასთან. უარყოფითი წინარწმენის (prejudices) შემთხვევაში, შშმ პირები აღიქმებიან უიმედო, დამოკიდებულ, ეგოისტ, ბოროტ, ტრაგიკულ, დეპრესიულ, უმადურ ადამიანებად (Hume, 1969). ინფორმაციის და ცოდნის

ნაკლებობა და შიში საზოგადოების მხრიდან ნეგატიური დამოკიდებულებების ფორმირებას უწყობს ხელს.

როცა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირების მიმართ დამოკიდებულებებზე ვსაუბრობთ, მნიშვნელოვანია რამდენიმე სიტყვით ყურადღება გავამახვილოთ სტიგმატიზაციის/იარლიყების თეორიაზე (“labeling or deviance theory”). ნეგატიური დამოკიდებულების საფუძველს როზენჰანის (Rosenhan, 1979) თანახმად სოციოლოგიური პერსპექტივები წარმოადგენენ, რომლებიც თავის მხრივ ასახვას პოვენ სტიგმატიზაციის და “გადაცდომის” თეორიაში. როზენჰანი აღწერს “დეჰუმანიზაციას” (“nonhumanization”) და სტიგმატიზაციას და ამბობს: იმის მტკიცება და კონსტრუირება, რომ რაღაც “ნორმალურია” და რაღაც “არანორმალური”, ხელს უწყობს სტიგმატიზაციას და სტერეოტიპების დამკვიდრებას, და თავის მხრივ სოციალიზაციის ერთგვარი ფუნქცია ხდება. ამიტომაც, მნიშვნელოვანია, რომ მოხდეს შეზღუდულობის ცნების დეკონსტრუირება და სამედიცინო მოდელიდან სოციალურ მოდელზე გადასვლა, სადაც აქცენტი იქნება არა ადამიანის ავადმყოფობაზე, არამედ ბარიერებზე, რომლებიც ხელს უშლიან თითოეული ადამიანის ინტეგრაციის, ჩართულობის და სრულფასოვანი ცხოვრების წარმართვას.

იმ მნიშვნელოვანი კვლევებისა და თეორიების გარდა, რომლებიც დამოკიდებულებების ფორმირებას ეხმიანებიან, ნაშრომის მიზნებიდან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია სამეცნიერო კვლევებში და ლიტერატურაში იმ ფაქტორების იდენტიფიცირება და შესწავლა, რომლებიც სსსმ/შშმ ბავშვების და ინკლუზიური განათლების მიმართ მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე გავლენას ახდენენ.

ინკლუზიური განათლების მიმართ მასწავლებლების უარყოფითი და დადებითი დამოკიდებულებები შეიძლება სხვადასხვა ფაქტორით იყოს განპირობებული, მათ შორის მასწავლებლის ასაკით, მისი წინარე განათლებით და კვალიფიკაციით, ინკლუზიურ/სპეციალურ განათლებაში გავლილი ტრენინგებით,

კლასის ზომით, სკოლაში სწავლების წლებით და სსსმ ბავშვებთან უშუალოდ მუშაობის გამოცდილებით; ასევე, იმის მიხედვით, აქვს თუ არა მასწავლებელს თანამშრომლობითი სწავლების შესაძლებლობა, რესურსებზე ხელმისაწვდომობა და ა.შ. ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი და ხშირად შესწავლილი ფაქტორი, რომელიც მასწავლებლებზე მოქმედებს არის სსსმ/შშმ მოსწავლის შეზღუდულობის ტიპი და სირთულე (Rakapa & Kaczmarek, 2010; Alhassan, 2014; Chichevska-Jovanova, 2020; Chazan, 2014; Aldabas, 2020).

მასწავლებლის ასაკი და სქესი

როგორც აღინიშნა, სამეცნიერო ლიტერატურაში არსებული ბევრი კვლევა, რომელიც ეხება მასწავლებლების დამოკიდებულებებსა და ამ დამოკიდებულებებზე მოქმედი ფაქტორების ანალიზს, ხშირად შეისწავლის მასწავლებლების დემოგრაფიულ მონაცემებს, მათ შორის ასაკსა და სქესს, და მათ გავლენას დამოკიდებულებების ფორმირებაზე. როგორც ქვემოთ არის აღნიშნული, კვლევების შედეგები ამ კუთხით არაერთგვაროვანია და ხშირად ურთიერთსაწინააღმდეგოა. ლიტერატურის ნაწილი გვიჩვენებს, რომ ასაკს და სქესს არ აქვს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი გავლენა მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე, მაშინ როცა, კვლევების ნაწილის თანახმად, დასტურდება, რომ მნიშვნელოვანი განსხვავებები შეიძლება იყოს მასწავლებლის სქესისა და ასაკის მიხედვით.

მაგალითად, 2017 წელს, ჩატარდა კვლევა (Galaterou & Antoniou, 2017), რომელიც შეისწავლიდა კავშირს ინკლუზიური განათლების მიმართ მასწავლებელთა დამოკიდებულებებს, თანმხლებ სტრესსა, და მათ ასაკთან და სქესთან კავშირში. კვლევაში მონაწილეობდა 200-ზე მეტი დაწყებითი და საშუალო სკოლების მასწავლებელი. მასწავლებლებმა აჩვენეს დადებითი დამოკიდებულება ინკლუზიის მიმართ, რაც, მკვლევრების თანახმად, მათ ასაკთან იყო დაკავშირებული. კერძოდ, ახალგაზრდა მასწავლებლები უფრო პოზიტიურად იყვნენ განწყობილნი, ვიდრე მათი

უფროსი კოლეგები. თუმცა, კაც და ქალ მასწავლებლებს შორის სხვაობა არ გამოვლენილა.

შოტლანდიაში ჩატარდა კვლევა (Boyle et al, 2013), რომელმაც შეისწავლა საშუალო სკოლის მასწავლებლების დამოკიდებულება ინკლუზიის მიმართ. კვლევის თანახმად, არსებითი სხვაობები გამოიკვეთა გენდერული ნიშნით - ქალი მასწავლებლები უფრო ინკლუზიურები აღმოჩნდნენ, ვიდრე მათი მამრობითი სქესის კოლეგები. ასევე, უფროსმა მასწავლებლებმა მეტი მიმდებლობა გამოავლინეს ინკლუზიის მიმართ. ასევე, კვლევამ აჩვენა, რომ სპეციალური განათლების მოდულის გავლა მნიშვნელოვნად დადებით გავლენას ახდენდა დამოკიდებულებაზე ინკლუზიური განათლების მიმართ.

მიუხედავად ამისა, როგორც აღინიშნა, არის კვლევები, სადაც შესწავლილ იქნა გენდერული ნიშნით სხვაობები, მაგრამ არ დადასტურდა. მაგალითად, 2015 წელს, ნიგერიაში ჩატარებულმა კვლევამ (Oluremi, 2015) გამოიკვლია საგნის და სპეციალური მასწავლებლების დამოკიდებულებები, რომლის შედეგებმა აჩვენა, რომ არ იყო მნიშვნელოვანი განსხვავება ქალი და მამაკაცი მასწავლებლების დამოკიდებულებაში. თუმცა, მნიშვნელოვანი განსხვავება იყო სპეციალური მასწავლებლებისა და საგნის მასწავლებლების დამოკიდებულებებს შორის სსსმ მოსწავლეების მიმართ.

წინარე განათლება

როცა მასწავლებლების შესახებ სამეცნიერო კვლევა ტარდება, როგორც წესი, ფაქტორების ანალიზისას ხდება იმის შეფასება, აქვს თუ არა მასწავლებლის განათლებას და კვალიფიკაციას რაიმე გავლენა ამა თუ იმ საკითხზე. საინტერესოა, ამ მხრივ, რას ამბობს სამეცნიერო ლიტერატურა - ახდენს თუ არა მასწავლებლების განათლება გავლენას მათ დამოკიდებულებებზე ინკლუზიის მიმართ.

მოკლედ შეიძლება ითქვას, რომ ამ კუთხით დასკვნები არაერთგვაროვანია. მკვლევრების ნაწილის აზრით, მასწავლებლების დადებით განწყობებზე მათ წინარე

განათლებას მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს. ასეთ კვლევას მიეკუთვნება 2018 წელს, საბერძნეთში ჩატარებული კვლევა, რომელმაც შეისწავლა მასწავლებლების დამოკიდებულებები და ფაქტორები, რომელიც ხელს უწყობდა მათი უარყოფითი და დადებითი დამოკიდებულებების ფორმირებას ინკლუზიის მიმართ (Dimitrios et al, 2018). მკვლევრების მტკიცებით, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობები აღმოჩნდა მასწავლებლების დამოკიდებულებებს შორის იმის მიხედვით, თუ ვის რა წინარე განათლება ჰქონდა. თუმცა, თვალსაჩინო განსხვავებები იყო იმის მიხედვით, თუ ვის ჰქონდა გავლილი „ადეკვატური“ ტრენინგი სპეციალურ განათლებაში. ერთ-ერთი ფაქტორი, რომელიც ასევე ახდენდა გავლენას მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე იყო უშუალოდ სსსმ მოსწავლესთან მუშაობის წინარე გამოცდილება.

ამის საპირისპირო მოსაზრებებიც არსებობს. მაგალითად, ნიგერიაში ჩატარებული კვლევა (Kelechi, 2020), რომლის მტკიცებით, მასწავლებლის კვალიფიკაციას და წინარე განათლებას დამოკიდებულებებზე არანაირი გავლენა არ ჰქონია.

რესურსებზე წვდომა

საინტერესოა, რომ 2019 წელს, ლია ბაღდოშვილის და მარიამ კოზოლაშვილის მიერ გამოცა სტატია „მასწავლებლებისა და მშობლების დამოკიდებულებები ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებით საქართველოში“. როგორც მკვლევარები აღნიშნავენ, თვისებრივი კვლევის ფარგლებში ჩატარდა მშობლების და პედაგოგების გამოკითხვა, რომელმაც აჩვენა, სასწავლო დაწესებულებებში ინფრასტრუქტურის გაუმართაობასთან ერთად, რესურსების ნაკლებობა უშლიდა ხელს ინკლუზიური განათლების პროცესის სრულფასოვნად წარმართვას.

საერთაშორისო კვლევებს რაც ეხება, არაერთი ნაშრომი საუბრობს იმაზე, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია რესურსების ხელმისაწვდომობა მასწავლებლების დადებითი დამოკიდებულებების ფორმირებისთვის, განსაკუთრებით იმისთვის, რომ

ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული სტრესის შემცირება და ბარიერების დაძლევა მოხდეს (Engelbrecht, 2003; Galaterou, 2017; Avramidis et al, 2000).

უფრო კონკრეტულად, ლამბე და ბოუნსის მიერ, 2006 წელს ჩრდილოეთ ირლანდიაში ჩატარდა კვლევა, რომელიც შეისწავლიდა სტუდენტი/მომავალი მასწავლებლების დამოკიდებულებებს სსსმ ბავშვებთან მიმართებაში. საკვლევ თემად 2 ძირითადი კითხვა შეირჩა: 1) რა ბარიერებს ასახელებენ მასწავლებლები ჩრდილოეთ ირლანდიაში ინკლუზიური განათლების დასაწერად? 2) რა არის ის გზები და მეთოდები, რითაც ინკლუზიურ გარემოში მასწავლებელი წარმატებას აღწევს? გარდა იმისა, რომ მასწავლებლებმა წამოწიეს ისეთი საკითხები, როგორცაა სათანადო მომზადების ნაკლებობა და კლასის ზომა, ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გზად წარმატების მისაღწევად, რესურსებზე ხელმისაწვდომობა დასახელდა.

კემპბელის და გილმორის მიერ ჩატარებული კვლევაც (2014) იმავეს იმეორებს - მთავარი აქცენტი კეთდება იმაზე, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია რესურსებზე ხელმისაწვდომობა ინკლუზიური განათლების წარმატებით დასაწერად. ბევრი სხვა კვლევაც თანხვედრაშია და იმეორებს აღნიშნულ მტკიცებას, რომ რაც უფრო ადეკვატური ხელმისაწვდომობა აქვთ მასწავლებლებს რესურსებზე (მათ შორის, სპეციალური აღჭურვილობა შშმ მოსწავლეებისთვის, ადაპტირებული სასწავლო რესურსები და ა.შ.), მით უფრო დადებითია მათი დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ (Chiner & Cardona, 2012; Goodman & Burton, 2010). სულ რამდენიმე წლის წინ ჩატარებულმა კვლევამაც აჩვენა, რომ ერთ-ერთი მთავარი გამოწვევა მასწავლებლებისთვის სხვა ფაქტორებთან ერთად (დატვირთვა, მშობლების არასაკმარისი ჩართულობა, არა-ადეკვატური ტრენინგები) სწორედ რესურსების ნაკლებობა (Adewumi et al, 2019).

თუმცა, ამ კუთხითაც, გარკვეული აზრთა სხვადასხვაობა არსებობს. არის უახლესი კვლევები, (Saloviita, 2020) რომლებიც ხაზგასმით საუბრობენ იმაზე, რომ მატერიალურ რესურსებს არ აქვს არსებითი მნიშვნელობა - მასწავლებლისთვის

ყველაზე მნიშვნელოვანი სსსმ ბავშვების სწავლებისას არამატერიალურ რესურსებზე ხელმისაწვდომობაა, მათ შორის სკოლის დირექტორის მხარდაჭერა და კოლეგებთან თანამშრომლობა.

სკოლის დონეზე თანამშრომლობა

საქართველოში, ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში ჩართულნი არიან არა მხოლოდ საგნის მასწავლებლები, არამედ სპეციალური მასწავლებლები, პერსონალური ასისტენტები, მულტი-დისციპლინური გუნდის წევრები, სკოლის დირექტორები და ა.შ. ამიტომ, მნიშვნელოვანია, მოკლედ მიმოვიხილოთ ლიტერატურა ინკლუზიური განათლების უზრუნველყოფის პროცესში, სკოლის დონეზე თანამშრომლობითი სწავლების მნიშვნელობის თვალსაზრისით.

როგორც სამეცნიერო ლიტერატურა ცხადყოფს, ხშირად მატერიალურ რესურსებზე ხელმისაწვდომობაზე მეტად, არამატერიალურ (non-monetary) რესურსებზე ხელმისაწვდომობა უფრო მნიშვნელოვანია - მათ შორის, სკოლის დონეზე კოლეგების მხარდაჭერა, მასწავლებლებს შორის კოლაბორაცია, თანამშრომლობითი სწავლება, სკოლის დირექტორის მხარდაჭერა და ა.შ.

კონზას მიერ 2008 წელს ჩატარებული კვლევა გამოყოფს ისეთ ფაქტორებს, რომლებიც ხელს უშლიან ინკლუზიური განათლების ეფექტურად განხორციელებას. სხვა ფაქტორებთან ერთად, (მასწავლებლების მხრიდან არაკომპეტენტურობის შეგრძნება, არასათანადო მომზადება და პროფესიული განვითარება, დიდი ზომის კლასები, დროის ნაკლებობა, გადამეტებული ადმინისტრაციული მოთხოვნები), მკვლევარის თანახმად, ერთ-ერთი მთავარი ხელშემშლელი ფაქტორი ინკლუზიის დასაწერად არის სხვა მასწავლებლების მხარდაჭერის და კოლეგებთან თანამშრომლობის ნაკლებობა.

სსსმ ბავშვების მიმართ სპეციალური მასწავლებლების დამოკიდებულებების დასადგენად, კუკმა ჩაატარა კვლევა (2004), სადაც შეისწავლა თანამშრომლობითი სწავლების, სკოლის მდებარეობის, სოციო-ეკონომიკური სტატუსის, სწავლების

გამოცდილების გავლენა მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე. როგორც მკვლევარი აღნიშნავს, ხშირად, სწორედ თანამშრომლობითი სწავლების არარსებობის გამო, სსსმ მოსწავლეები მასწავლებლების მხრიდან ძირითადად უარყოფის, ინდიფერენტულობის და შეშფოთების ჭრილში მოიაზრებოდნენ. მკვლევარი ხაზგასმით საუბრობს, რომ ინკლუზიური განათლების მოდელის ეფექტურად განხორციელებისთვის გადამწყვეტია მასწავლებლებს შორის ეფექტური პარტნიორობა და კოლაბორაცია, ასევე, ადმინისტრაციის მხრიდან მხარდაჭერა.

სკოლის დონეზე თანამშრომლობითი მხარდაჭერის ქსელების ჩამოყალიბების აუცილებლობას აღნიშნავს 2015 წელს საბერძნეთში ჩატარებული კვლევაც (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2015), რომლის მიზანი იყო შეესწავლა მასწავლებელთა დამოკიდებულებები სსსმ მოსწავლეების ჩართვის მიმართ და თუ როგორ მოქმედებდა ეს დამოკიდებულებები მასწავლებლების თვითეფექტურობის აღქმაზე.

უახლესი კვლევა (Saloviita, 2020), რომელიც ფინეთში ჩატარდა, ასევე ადასტურებს იმას, რომ იმ მასწავლებლებს, რომელთაც ხელი მიუწვდებოდა კოლეგებიდან დახმარებაზე, უფრო მეტი მიმდებლობა გამოიჩინეს და დადებითი განწყობები გამოავლინეს სსსმ მოსწავლეების მიმართ.

მომზადება/გადამზადების ტრენინგები ინკლუზიურ განათლებაში

საქართველოში არ არსებობს საფუძვლიანი კვლევა, რომელიც შეისწავლის მასწავლებლების მომზადების გავლენას მათ დამოკიდებულებებზე ინკლუზიური განათლების მიმართ. ერთადერთი მცირემასშტაბიანი (მხოლოდ 1 სკოლა იყო ჩართული) სამაგისტრო ნაშრომი არსებობს ამ მიმართულებით (ფალავანდიშვილი, 2020), რომელიც ასკვნის, რომ მასწავლებლებს კარგად აქვს გააზრებული ინკლუზიური განათლების მნიშვნელობა, მაგრამ ნაკლებად აქვთ სსსმ მოსწავლეებთან ეფექტიანი მუშაობისათვის საჭირო ცოდნა და უნარები.

გლობალურ სამეცნიერო ნაშრომებში ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებით მიმდინარე დისკურსის დროს, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხია

სწორედ ინკლუზიური განათლების შესახებ პროფესიაში მყოფი მასწავლებლების უწყვეტი პროფესიული განვითარება (გადამზადება) და ამის გავლენა მათ დამოკიდებულებებზე სსსმ მოსწავლეების „მეინსტრუქციონთან“ მიმართებით.

სამეცნიერო ნაშრომების დიდი ნაწილი, რომლებიც ფაქტორებს იკვლევს ინკლუზიურ განათლებასთან მიმართებით, ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ მასწავლებლების მხრიდან გავლილ ტრენინგებს ინკლუზიის საკითხებზე პირდაპირი კავშირი აქვს დადებითი განწყობების ფორმირებასთან (Ainscow, 2005; Galaterou, 2017). ამიტომ, ბუნებრივია, რომ ამ მიმართულებით არაადეკვატური და არასაკმარისი მომზადება მასწავლებლებში უარყოფით განწყობებს იწვევს და ძალიან დიდ სტრესთან არის კავშირში.

თუ გადავხედავთ ლიტერატურას ამ კუთხით, კვლევების დიდი ნაწილის შედეგები ერთმანეთთან თანხვედრაში მოდის (Buell et al, 1999; Kelechi, 2020, Junaidi, 2020; Avramidis & Kalyvab, 2007). კვლევების თანახმად, რაც მეტად კომპეტენტურია მასწავლებელი ინკლუზიური განათლების სტრატეგიებში, მით ნაკლები აქვს სტრესი, შეუძლია კლასის მარტივად მართვა, დროის განაწილება, აქვს მაღალი თვით-ეფექტურობის შეგრძნება და თავდაჯერებულობა, შეუძლია სსსმ მოსწავლის შეფასება და ა.შ. (Woodcock · 2023; Dignath et al, 2022).

მაგალითად, ბუელის (1999) მიერ ჩატარებული კვლევა იკვლევს იმ ფაქტორებს, რომლებიც ზრდის მასწავლებლის უნარს წარმატებით გაუმკლავდეს სსსმ მოსწავლის საგანმანათლებლო საჭიროებებს ინკლუზიურ გარემოში. კვლევა აქცენტს აკეთებს იმ აუცილებელ ტრენინგებზე და გადამზადებაზე, რომელიც ინკლუზიურ გარემოში მასწავლებლის მხრიდან წარმატებულ და ეფექტურ სწავლებას უზრუნველყოფს.

ნიგერიაში, 2020 წელს ჩატარდა კვლევა, რომელიც მსგავსს პოსტულატებს აყალიბებს (Kelechi, 2020). კვლევის თანახმად, მასწავლებლის სქესს, სწავლების გამოცდილებას და კვალიფიკაციას არ ჰქონია გავლენა დამოკიდებულებებზე. თუმცა, როგორც მკვლევარი აღნიშნავს, დამოკიდებულებებს შორის მნიშვნელოვანი

სხვაობები დადგინდა იმის მიხედვით, ჰქონდა თუ არა მასწავლებელს გავლილი პროფესიული განვითარების ტრენინგები.

როგორც მკვლევრები აღნიშნავენ, სწორედ ინფორმაციის და ცოდნის ნაკლებობა იწვევს მასწავლებლებში უდიდეს სტრესს ინკლუზიური განათლების პროცესში, რაც საბოლოო ჯამში, მათ უარყოფით განწყობებს იწვევს. მაგალითად, სამხრეთ აფრიკაში 2019 წელს ჩატარებულმა კვლევამ (Adewumi, Mosito & Agosto, 2019) ცხადყო, რომ მასწავლებლები განიცდიდნენ ძალიან დიდ სტრესს სსსმ მოსწავლეთა სწავლების პროცესში. ეს გამოწვევები და სტრესი, სხვა ფაქტორებთან ერთად (მშობლების მონაწილეობის ნაკლებობა, მძიმე დატვირთვას), არსებითად უკავშირდებოდა ტრენინგების არაადეკვატურობას და არასაკმარის პროფესიულ განვითარების ინკლუზიური განათლების კუთხით.

არა მხოლოდ ტრენინგების შინაარსი არის მნიშვნელოვანი, არამედ მისი ხანგრძლივობაც. ინდონეზიაში 2020 წელს ჩატარებული კვლევის თანახმად, (Junaidi, 2020), მნიშვნელოვანი განსხვავებები იყო მასწავლებელთა დამოკიდებულებაში ინკლუზიური განათლების მიმართ - რაც უფრო ხანგრძლივი იყო მასწავლებლის მიერ გავლილი ტრენინგი, მით უფრო პოზიტიური იყო მასწავლებლის დამოკიდებულება. 2007 წელს ჩატარებულმა კვლევამაც (Avramidis & Kalyvab, 2007) საბერძნეთში იგივე დაადასტურა, რომ გრძელვადიანი ტრენინგის მნიშვნელობა დამოკიდებულებების ფორმირებაში არსებითია.

სსსმ მოსწავლის შეზღუდულობის ტიპი და სიმძიმე

უნდა აღინიშნოს, რომ საქართველოში, სამეცნიერო კვლევები მასწავლებლების დამოკიდებულებების შესახებ თითქმის არ არსებობს. ხელმისაწვდომია რამდენიმე კვლევა, რომლებიც უფრო ტექნიკური ანგარიშებია ან გამოკითხვები; ასევე, არსებობს, რამდენიმე სამაგისტრო ნაშრომიც აღნიშნული მიმართულებით.

ერთ-ერთი ყველაზე ადრეული კვლევა ამ მიმართულებით, რომელიც ჩატარდა საქართველოში, იკვლევდა ზოგადად საზოგადოების დამოკიდებულებებს

ინკლუზიური განათლების მიმართ. (აფხაზავა, ფრუიძე, მაჩაბელი, 2007). კვლევაში ჩართულები იყვნენ როგორც მასწავლებლები, ისე მოსწავლეები და მათი მშობლებიც. გარდა განწყობების შესწავლისა ინკლუზიური განათლების მიმართ, კვლევამ გაანალიზა ის უარყოფითი და დადებითი ასპექტები, რომლებსაც კვლევის მონაწილეები მათი ინკლუზიური განათლებისადმი განწყობების მიზეზებად აღიქვამდნენ. საინტერესოა ის, რომ ავტორების აზრით, მასწავლებლების დადებითი განწყობები არ იყო გულწრფელი. როგორც კვლევაშია აღნიშნული, მასწავლებლის განწყობები უფრო უარყოფითი ხასიათის იყო, ვიდრე დადებითის. ასევე, კვლევაში ხაზგასმით იქნა მითითებული, რომ მასწავლებლების მოსაზრებით, გარკვეული კატეგორიების შეზღუდვის მქონე ბავშვებმა უნდა ისწავლონ სპეციალიზირებულ სკოლებში, საჯარო სკოლის ნაცვლად.

არა ერთი კვლევა ამტკიცებს, რომ მასწავლებლის მხრიდან მიმდებლობას და დადებით დამოკიდებულებას შშმ ბავშვის მიმართ, ისე როგორც შეზღუდულობის სწორ გაგებას, ინკლუზიური განათლების დანერგვაში უდიდესი როლი უჭირავს (Ainscow 2005; Mushoriwa, 2001; Jones, 2005; Subban & Sharma, 2006; Saloviita, 2020; Rakap & Kaczmarek, 2010).

შეზღუდულობის სწორი გაგების მნიშვნელობაზე საუბრობს კვლევა, რომელიც ჯონსმა 2008 წელს ჩაატარა, რთული და მრავლობითი შეზღუდულობის მქონე მოსწავლეების მასწავლებლების ჩართულობით. კვლევის თანახმად აღმოჩნდა, რომ მასწავლებლები რთული და მრავლობითი საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებს დადებითად ეკიდებიან და მათ 'მსწავლეად' აღიქვამენ. როგორც ჯონსი აღნიშნავს, თუ რამდენიმე ათეული წლის წინ შშმ მოსწავლე აღიქმებოდა სწავლის უნარის არმქონედ და ჯანდაცვის დეპარტამენტის მეთვალყურეობის ქვეშ იმყოფებოდა, კვლევამ აჩვენა, რომ მასწავლებლები თითოეული მოსწავლის სწავლის პოტენციალს აღიარებენ. როგორც მკვლევარი განმარტავს, ეს იმიტომ მოხდა, რომ ზოგადად შეზღუდულობის გაგებამ სამედიცინო მოდელიდან სოციალური მოდელის

ჭრილში გადაინაცვლა. კვლევამ ასევე აჩვენა მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის უკეთესი თანამშრომლობის აუცილებლობა.

ინკლუზიური განათლების მიმართ არსებულ დისკურსში, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნარატივი და მტკიცებულება არის ის, რომ მასწავლებლების დამოკიდებულებები მნიშვნელოვნად იცვლება სსსმ ბავშვის შეზღუდულობის ტიპის მიხედვით. არსებულ ლიტერატურას მთლიანობაში თუ შევხედავთ, შეიძლება ითქვას, რომ ამ თვალსაზრისით სამეცნიერო ნაშრომების დიდი ნაწილი ერთმანეთს არ ეწინააღმდეგება და თანმიმდევრულად ამყარებს აღნიშნულ პოსტულატს.

მაგალითად, 2010 წელს, თურქეთში ჩატარდა კვლევა (Rakap & Kaczmarek, 2010), რომლის მიზანი იყო გამოეკვლია ზოგადი განათლების მასწავლებლების მოსაზრებები თურქეთის საჯარო [დაწყებით] სკოლებში სსსმ მოსწავლეთა ჩართვასთან დაკავშირებით. მაშინ როცა, ზოგადი დამოკიდებულებები ინკლუზიის მიმართ საკმაოდ პოზიტიური იყო, მონაცემთა ანალიზმა აჩვენა, რომ მხოლოდ გამოკითხული მასწავლებლების 35%-ს ჰქონდა სურვილი, ჩვეულებრივ კლასში ჩართულიყვნენ მძიმე დარღვევების მქონე მოსწავლეები. ამავდროულად, მასწავლებლების უმეტესობამ გამოხატა მიმდებლობა ახალი უნარების შესასწავლად, რათა უკეთ მორგებოდნენ მოსწავლეების საგანმანათლებლო საჭიროებებს და ასევე, გამოთქვეს სურვილი, უფრო აქტიურად ეთანამშრომლათ სსსმ მოსწავლეების მშობლებთან გამოწვევების დასაძლევად.

მსგავს მიგნებას აქვს ადგილი 2014 წელს განაში ჩატარებულ კვლევაში, (Alhassan, 2014), სადაც ავტორის მტკიცებით, შედეგებმა აჩვენა, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულებები მნიშვნელოვნად იცვლებოდა მოსწავლეთა შეზღუდული შესაძლებლობის ტიპისა და სიმძიმის მიხედვით და მათი ნეგატიური დამოკიდებულება დაკავშირებული იყო სსსმ მოსწავლის კლასში ყოფნასთან.

მაკედონიაში ჩატარებული კვლევა (Chichevska-Jovanova, 2020) თანხვედრაშია ზემოხსენებულ ნაშრომებთან. მიუხედავად იმისა, რომ ავტორის მტკიცებით, მთლიანობაში დაწყებითი კლასების მასწავლებლებს დადებითი დამოკიდებულებები

აღმოაჩნდათ ინკლუზიური განათლების მიმართ, კვლევამ დაადასტურა, რომ ეს განწყობები მნიშვნელოვნად იცვლებოდა სწორედ მოსწავლის შეზღუდულობის ტიპის და ხარისხის მიხედვით. აქვე, კვლევაში ავტორი აღნიშნავს, რომ მასწავლებლების აზრით, ზოგიერთი ტიპის შეზღუდულობა მათი მხრიდან, სასწავლო პრაქტიკის მუდმივ მოდიფიცირებას და ადაპტაციას მოითხოვს.

მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ყველაზე ნაკლები მიმღებლობა მასწავლებლებს გააჩნიათ საშუალო და მძიმე ინტელექტუალური დარღვევის, მრავლობითი დარღვევის და ასევე ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვების მიმართ (Pearson et al, 2010; Chazan, 2014; Aldabas, 2020).

მაგალითად, 2010 წელს ჩატარდა კვლევა ჰონგ-კონგში (Pearson et al, 2010), რომლის მიზანი იყო შეესწავლა მასწავლებლების დამოკიდებულებები ინტეგრირებული სწავლების მიმართ და ასევე დაედგინა, იყო თუ არა განსხვავებები სირთულეებისა აღქმაში იმის მიხედვით, თუ რა სახის შეზღუდულობა ჰქონდათ მოსწავლეებს. კვლევამ დაადასტურა, რომ სწავლის უნარის მქონე და/ან ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეების მხრიდან გამოწვეული პრობლემები უფრო მეტ გამოწვევას უქმნიდა მასწავლებლებს, ვიდრე ფიზიკური სირთულეების მქონე ბავშვების ყოფნა კლასში და ამან ასახვა მათ დამოკიდებულებებშიც პოვა.

მსგავსი მიგნება აქვს 2014 წელს ჩატარებულ კვლევას (Chazan, 2014), რომელმაც გაანალიზა მასწავლებლების განწყობები სხვადასხვა ტიპის ემოციური და ქცევითი სირთულეების მქონე ბავშვების მიმართ. როგორც ავტორი აღნიშნავს, მასწავლებლებმა ყველაზე დაბალი ტოლერანტულობა და უარყოფითი დამოკიდებულებები გამოავლინეს იმ მოსწავლეების მიმართ, რომლებიც კლასში ქცევით პრობლემებს ავლენდნენ.

აღდაბასის (Aldabas, 2020) ჩატარებული კვლევაც იგივე პოსტულატს აყალიბებს - მასწავლებლებს უარყოფითი დამოკიდებულებები ყველაზე მეტად აქვთ გამოხატული საშუალო და მძიმე ინტელექტუალური შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და მრავლობითი დარღვევის მქონე მოსწავლეების მიმართ. საინტერესოა ის

ფაქტიც, უარყოფითი დამოკიდებულებები ჰქონდათ იმ მასწავლებლებს, რომლებსაც სსსმ ბავშვების სწავლების ნაკლები გამოცდილება გააჩნდათ.

სსსმ ბავშვთან მუშაობის/სწავლების გამოცდილება

ლიტერატურის მიმოხილვის დასაწყისში საუბრისას, ერთ-ერთი თეორია, რომელიც განვიხილეთ, იყო კონტაქტის თეორია (theory of exposure or contact). სწორედ ამ თეორიას ეხმიანება საერთაშორისო ნაშრომებში მრავლად აღნიშნული მტკიცებულება, რომ ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელმაც შეიძლება მასწავლებლებში სსსმ ბავშვების მიმართ დადებითი ან ნეგატიური განწყობების ჩამოყალიბებას შეუწყოს ხელი, არის მასწავლებლის სსსმ ბავშვთან უშუალოდ მუშაობის გამოცდილება.

ფინეთსა და ზამბიაში, 2003 წელს ჩატარდა კვლევა (Moberg, 2003), რომელშიც 1600 ზამბიელი და ფინელი მასწავლებელი მონაწილეობდა. ზოგადად, ინკლუზიის თვალსაზრისით, ფინელი საგნის მასწავლებლები იყვნენ ყველაზე კრიტიკული ჯგუფი, ხოლო ფინელი სპეციალური განათლების მასწავლებლები ყველაზე ოპტიმისტურად განწყობილნი აღმოჩნდნენ, რაც, რა თქმა უნდა, მათ სსსმ ბავშვთან მუშაობის გამოცდილებას უკავშირდებოდა. რესპონდენტთა უმეტესობა ფიქრობდა, რომ ინკლუზიური განათლება აძლიერებს სოციალურ სამართლიანობას. თუმცა, პრაქტიკაში ინკლუზიისკენ სწრაფვა, პრობლემური იყო. ფინელ რესპონდენტებთან შედარებით, ზამბიელი რესპონდენტები ამჯობინებდნენ უფრო სეგრეგირებულ საგანმანათლებლო გარემოს სხვადასხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვისთვის.

აშშ-ში, 2007 წელს ჩატარებულმა კვლევამაც გამოკვეთა სხვადასხვა ფაქტორი, რომლებიც მასწავლებლების სასწავლო პრაქტიკაზე ახდენდა გავლენას (Leatherman & Niemeyer, 2007). კვლევამ, რომელმაც შეისწავლა არა მარტო დამოკიდებულებები, არამედ ისიც, თუ ეს დამოკიდებულებები რა გავლენას ახდენა სასწავლო პრაქტიკაზე, აჩვენა, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულებებზე ინკლუზიისადმი მნიშვნელოვანი

გავლენა ჰქონდა მათ წინა გამოცდილებას სსსმ ბავშვთან მუშაობის; ასევე, მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა, ადმინისტრატორების და რესურს-პერსონალის მხარდაჭერა წარმატებული ინკლუზიური გარემოს უზრუნველსაყოფად.

საბერძნეთში ჩატარებულმა კვლევამ (Avramidis & Kalyvab, 2007) ასევე დაადასტურა, რომ მასწავლებლებს, რომლებიც აქტიურად იყვნენ ჩართულნი სსსმ მოსწავლეების სწავლებაში (ჰქონდათ უშუალოდ მათი სწავლების ან ურთიერთობის გამოცდილება) გაცილებით დადებითი დამოკიდებულებები ჰქონდათ ინკლუზიური განათლების მიმართ, ვიდრე მათ კოლეგებს, რომლებსაც მცირე გამოცდილება ან საერთოდ არ ჰქონდათ. იმავე ამტკიცებს ინდოეთში ჩატარებული კვლევაც (Parasuram, 2006) - ერთადერთი ცვლადი, რომელიც გავლენას ახდენდა მასწავლებლებზე ინკლუზიისადმი დამოკიდებულების მხრივ, იყო სსსმ პირთან ურთიერთობის/კონტაქტის წინარე გამოცდილება.

საფრანგეთში ჩატარებულმა კვლევამაც (Jury et al, 2021) აჩვენა, რომ სპეციალური განათლების მასწავლებლებს უფრო პოზიტიური დამოკიდებულება აქვთ სსსმ ბავშვების მიმართ, ვიდრე ზოგად/საგნის მასწავლებლებს. ეს თავის მხრივ, იმითაა გამოწვეული, რომ სპეციალური განათლების მასწავლებლების გამოცდილება სსსმ ბავშვთან მუშაობის მხრივ, როგორც წესი, უფრო დიდია, საგნის მასწავლებლებთან შედარებით.

III. კვლევის კონცეპტუალური და თეორიული ჩარჩო

დამოკიდებულებები (ატიტუდები) წარმოადგენენ ობიექტების, საკითხებისა და სხვადასხვა პირების შეფასებას და ემოციურ, ქცევით და კოგნიტურ ინფორმაციას ემყარებიან (ქიტიაშვილი & სუმბაძე, 2012). ატიტუდი არ არის მარტივი კონცეპტი. იგი წარმოადგენს მრავალგანზომილებიანი კონსტრუქტს, რომელიც მოიცავს სამ საყრდენს/პარადიგმას - კოგნიტურ, აფექტურ და ქცევით განზომილებებს (Eagly & Chaiken, 1995).

წარმოდგენილი კვლევის ფარგლებში, სსსმ/შშმ პირებთან კონტაქტი და ინკლუზიური პრაქტიკის სიღრმისეული ცოდნა, ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულებების მნიშვნელოვან პრედიქტორებად მოიაზრება; ხოლო, მასწავლებლის მხრიდან, ინკლუზიური პრაქტიკის გამოყენების მზადყოფნა საკლასო გარემოში მოაზრებულია, როგორც ქცევითი ელემენტი.

დისერტაციის ამ ნაწილში, მოკლედ განვიხილავ კვლევის კონცეპტუალურ (ინტერპრეტაციის) ჩარჩოს, რომელსაც კვლევის პროცესში - როგორც მონაცემთა შეგროვების, ასევე ანალიზის დროს დავეყრდენი. ეს კონცეპტუალური ჩარჩო შესაძლებლობას იძლევა ავხსნათ და ინკლუზიური განათლების მიმართ მასწავლებელთა არსებული დამოკიდებულებების ინტერპრეტაცია მოვახდინოთ. ამისათვის, შემოთავაზებული კონცეპტუალური ჩარჩო, დამოკიდებულებების ფორმირებასთან დაკავშირებულ რამდენიმე ფუნდამენტურ თეორიას ეყრდნობა.

როგორც აღინიშნა, ნაშრომის ერთ-ერთი საკვლევი კითხვა ეხება იმას, არის თუ არა საგნის და სპეციალურ მასწავლებლების დამოკიდებულებებს შორის განსხვავებები ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ. ამავე კითხვას უკავშირდება კვლევის ჰიპოთეზა, რომ მასწავლებლის დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ იქნება მნიშვნელოვნად განსხვავებული მათი სსსმ პირთან უშუალო კონტაქტის მიხედვით. სწორედ ამის გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანი იყო გავცნობოდით და დავყრდნობოდით ისეთ თეორიებს, რომლებიც ადამიანებთან კონტაქტს უკავშირდება. სტენფორდის უნივერსიტეტის პროფესორმა

რობერტ ზაიონცმა (1968) განავითარა „უბრალო წარდგენის ეფექტის“ თეორია (Theory of Mere Exposure Effect), სადაც აქცენტი გაკეთდა დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების ძირითად ფაქტორებზე, მათ შორის ხშირი და განმეორებადი კონტაქტის მნიშვნელობაზე ატიტუდების ფორმირებაში. თეორიის თანახმად, ადამიანები, ვისთან ერთადაც ვცხოვრობთ ან ვმუშაობთ, ჩვენთვის ნაცნობები და ახლობლები ხდებიან. ამას კი, თავის მხრივ, შეუძლია გააძლიეროს ადამიანებს შორის მიზიდულობა და დადებითი ატიტუდები. თეორია ამტკიცებს, რომ თუნდაც ის ფაქტი, რომ მეორე ადამიანს ჩვენთან ხშირად და განმეორებით აქვს კონტაქტი, შეიძლება მეტ სიმპათიას იწვევდეს ჩვენს მიმართ (ქიტიაშვილი და სუმბაძე, 2012).

მეცნიერების გარკვეული ჯგუფი ამტკიცებს, რომ მხოლოდ „უბრალო“ წარდგენა არ არის მნიშვნელოვანი. კონტაქტის ფორმა და გამოცდილება არის მნიშვნელოვანი (Yazbeck, 2004; MacMillan et al., 2014).

გორდონ ოლპორტის (1954) კონტაქტის თეორიამ გამოყო ოთხი სპეციფიკური პირობა, რომელმაც შესაძლოა ხელი შეუწყოს ჯგუფთაშორის კონტაქტს და შეამციროს ერთმანეთის მიმართ წინარწმენები: [1] თანამშრომლობითი ურთიერთდამოკიდებულება, რომელიც მოიცავს ორ ელემენტს: ურთიერთქმედებას და შედეგების გაზიარებას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ჯგუფის წევრებმა უნდა იმუშაონ ერთად საერთო მიზნის მისაღწევად და არ უნდა იყვნენ კონკურენციაში. [2] მეორე მნიშვნელოვანი პირობა ოლპორტის თანახმად არის ის, რომ ურთიერთობა უნდა ხდებოდეს თანაბარი სტატუსის მქონე ადამიანებს შორის. სხვანაირად, სტერეოტიპების დამსხვრევა რთული იქნება. [3] კონტაქტი უნდა გულისხმობდეს შემდგომში ნაცნობობის ჩამოყალიბების შესაძლებლობას, რაც თავის მხრივ, კონტაქტის განმეორებადობას და სიხშირეს მოითხოვს. იმისათვის, რომ მეგობრობა ჩამოყალიბდეს, აუცილებელია საკმაო სიხშირითა და ხანგრძლივობით მოხდეს კონტაქტი. ხანმოკლე, შემთხვევითი და იმპერსონალური კონტაქტი ნაკლებად სასარგებლოა (Brewer & Brown, 1998). [4] მეცნიერის თანახმად, კონტაქტისთვის ასევე საჭიროა ინსტიტუციური მხარდაჭერის არსებობაც.

ოლპორტის კონტაქტის თეორია, შემდგომი ათწლეულების განმავლობაში ჩატარებული არა ერთი კვლევის მიხედვით გამართლდა (Forlin, 2001; MacMillan et al., 2014). მკვლევრები (Yazbeck, 2004) ასევე ხაზს უსვამდნენ გარემო ფაქტორებს და ამტკიცებდნენ, რომ მნიშვნელოვანია ისეთი გარემოს/კონტექსტის/ურთიერთობის ხარისხი, რომელიც პოზიტიური დამოკიდებულებების ფორმირებას შეუწყობს ხელს. 2006 წელს ჩატარდა 5 წლიანი მეტაანალიზი 500-ზე მეტ კვლევაზე (Pettigrew & Tropp), რათა გამოეკვლიათ ჯგუფთაშორისი კონტაქტის გავლენა წინარწმენაზე. მკვლევრებმა დაადგინეს, რომ ჯგუფთაშორისი კონტაქტის უფრო მაღალი დონე ასოცირდება წინარწმენის დაბალ დონესთან. კვლევამ ასევე დაასკვნა, რომ კონტაქტის დადებითი ეფექტი დამოკიდებული იყო ჯგუფების შემადგენლობასა და ბუნებაზე (ასაკი, სექსუალური ორიენტაცია, შეზღუდულობა და ფსიქიკური დაავადება და ა.შ.).

დამოკიდებულების ფორმირებისა და ტრანსფორმირების შესწავლისას, ერთ-ერთი საინტერესო მიგნება აქვს იუკერს (Yuker, 1988), სადაც იგი საუბრობს კონტაქტის გავლენაზე დამოკიდებულებების ფორმირებაზე. ავტორის თანახმად, ადამიანის დამოკიდებულება წარმოადგენს ამა თუ იმ საგნის/პიროვნების მიმართ არსებული ცოდნისა და მოსაზრებების რეფლექსიას, რომლის შეცვლა სწორი/ახალი ინფორმაციით არის შესაძლებელი. ეს მიდგომა ხშირად გამოიყენება დამოკიდებულების ცვლილებაზე ორიენტირებულ პროგრამებში, ასევე შეზღუდულობის სამედიცინო მოდელიდან სოციალურ მოდელზე გადასასვლელად. სწორედ იუკერმა დაასკვნა, რომ დამოკიდებულების სწავლა შეიძლება. დადებითი და უარყოფითი წინარწმენები დასწავლადია და ხშირად მათ მნიშვნელოვანი კავშირი არა აქვთ შეზღუდულობასთან. უარყოფითი წინარწმენების (prejudices) შემთხვევაში, უმე პირები აღიქმებიან უიმედო, დამოკიდებულ, ეგოისტ, ბოროტ, ტრაგიკულ, დეპრესიულ, უმადურ ადამიანებად (Hume, 1969). ინფორმაციის და ცოდნის ნაკლებობა და შიში საზოგადოების მხრიდან ნეგატიური დამოკიდებულებების ფორმირებას უწყობს ხელს.

დისერტაციის კონცეპტუალური ჩარჩოსთვის, მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ ფიშბეინისა და აიზენის (1975, Ajzen & Fishbein, 1980) „გააზრებული მოქმედების თეორია“ (Theory of Planned Behaviour). სწორედ ეს თეორია შეიძლება ჩაითვალოს ყველაზე გავლენიან მოდელად, რომელიც აჩვენებს კავშირს ატიტუდსა და ქცევას შორის (ქიტიაშვილი & სუმბაძე, 2012). თეორია ხაზგასმას აკეთებს იმ ფაქტორებზე, რაც დამოკიდებულებების (ატიტუდების) და ქცევის კონსისტენტურობასთან არის კავშირში.

თეორიის თანახმად, პროცესი იწყება ჩვენი განზრახვებით და სურვილებით, რომლებიც ეფუძნება გათვლებს, თუ როგორი იქნება ქცევით გამოწვეული ემოციები და რას იფიქრებენ სხვა ადამიანები. ქცევა შეიძლება განპირობებული იყოს ქცევითი განზრახვით, რომელიც თავის მხრივ, ორ ცვლადს უკავშირდება: ადამიანის ატიტუდი ქცევასთან დაკავშირებით (მოლოდინი, რომ მას ეს სარგებელს მოუტანს) და სუბიექტური სოციალური ნორმები (მის გარშემო მყოფი მნიშვნელოვანი ადამიანების აზრის გათვალისწინება). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ამ მოდელის თანახმად, ატიტუდი მთავარი ობიექტი ხდება ქცევის განსაზღვრისას და შესაბამისად, ქცევის „პროგნოზირების“ ალბათობა ამ მოდელის გამოყენების შემთხვევაში მაღალია (ქიტიაშვილი & სუმბაძე, 2012).

ამ კვლევის მიზნებისთვის და ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ მასწავლებლების დამოკიდებულებების გასაანალიზებლად (რაც თავის მხრივ, სსსმ მოსწავლის ჩვულებრივ კლასში ინკლუზიას უკავშირდება) და ასევე, იმის შესასწავლად, თუ რა ფაქტორებმა შეიძლება იქონიოს გავლენა მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე, მნიშვნელოვანია განვიხილოთ ბანდურას (Bandura, 1977) „თვითეფექტურობის თეორია“ (Self-Efficacy Theory) - დასწავლის თეორიის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ცნება. ეს თეორია თვითეფექტურობას განსაზღვრავს, როგორც ადამიანის რწმენას მისი წარმატების უნარის შესახებ კონკრეტულ სფეროში. ბანდურას თანახმად, ადამიანები თავს არიდებენ სიტუაციებს ან საერთოდ არ ახორციელებენ ქცევას, როდესაც იციან, რომ არაეფექტურები იქნებიან და თავს ვერ გაართმევენ. ეს კი,

მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს და გავლენას ახდენს ადამიანის აღქმაზე, მოტივაციასა და ქცევაზე.

იმის მიუხედავად, რომ რეალობაში, ადამიანს შესაძლებელია ჰქონდეს უნარი ეფექტურად და წარმატებით განახორციელოს ესა თუ ის ქცევა, დაბალმა თვითეფექტურობის განცდამ, შესაძლოა, ხელი შეუშალოს ქცევის განხორციელებას. ბანდურა ასევე განმარტავს ოთხ წყაროს, რომლებიც თავის მხრივ, გავლენას ახდენენ თვითეფექტურობაზე. ესენია: [1] წარმატებულობის, უნარიანობის განცდა და გამოცდილება; [2] სოციალური მოდელირება, როცა ძლიერი თვითეფექტურობის ჩამოყალიბება სხვებზე დაკვირვების შედეგად ხდება. [3] დარწმუნება, როცა ადამიანი თავად დაირწმუნებს თავს და სხვა დაარწმუნებს, რომ მას შეუძლია ამა თუ იმ ქცევის განხორციელება და ეჭვი არ შეაქვთ საკუთარ კომპეტენტურობასა და ეფექტურობაში; [4] ემოციური აგზნების მონიტორინგი, როცა კონკრეტული ქცევის განხორციელებაზე ფიქრისას, ადამიანს შესაძლოა გაუჩნდეს შფოთვა.

2012 წელს, გამოიცა კვლევა, სადაც ავტორებმა შემოგვთავაზეს ახალი კონცეპტუალური ჩარჩო, რათა აეხსნათ დაწყებითი განათლების საფეხურის მასწავლებლების დამოკიდებულება მეცნიერების მიმართ. ავტორებმა შეცვალეს Eagly & Chaiken (1995) მიერ განსაზღვრული დამოკიდებულების კონსტრუქტის სამმხრივი მოდელი (Van Aalderen-Smeets et al.). ახალმა ჩარჩომ შეინარჩუნა შემეცნებითი და აფექტური კომპონენტები დაწყებითი განათლების საფეხურის მასწავლებლების მეცნიერებისადმი დამოკიდებულების ინტერპრეტაციისთვის და ამავდროულად, შეცვალა ორიგინალური სამპარადიგმიანი მოდელი. პირველი, “გააზრებული მოქმედების მოდელის” თეორიასთან თანხვედრით, ავტორებმა ამოიღეს ქცევითი განზომილება, და ამის ნაცვლად დაამატეს ახალი მესამე პარადიგმა, რომელიც განისაზღვრა როგორც „აღქმული კონტროლი“ (perceived control), რომელიც ავტორებმა აღნიშნეს, რომ ძალზე რელევანტურია დამოკიდებულების ცნებასთან. ბანდურას “თვითეფექტურობის თეორია” ინტეგრირდა, როგორც „აღქმული კონტროლის“ ქვეგანზომილება. ასევე, ავტორებმა გამოიყენეს „კონტექსტური დამოკიდებულების“

ცნება (context dependency), - ადამიანის აღქმა, რომ გარე ფაქტორებს შეუძლიათ შეამცირონ ან გაზარდონ “აღქმული კონტროლი”. როგორც ავტორები შემდგომში აღნიშნავენ, მათი თეორიის ძირითადი არგუმენტი იყო ის, რომ დამოკიდებულებები უნდა განიხილებოდეს, როგორც ქცევითი განზრახვის წინაპირობა (antecedents), რაც განსაზღვრავს ფაქტობრივ ქცევას. მაშასადამე, მათ შემოთავაზებულ კონცეპტუალურ ჩარჩოში, ავტორებმა ქცევა და ქცევითი განზრახვა წარმოადგინეს, როგორც ატიტუდების შედეგი და არა როგორც ატიტუდის კონსტრუქტის ერთ-ერთი პარადიგმა. ეს ახალი არატრადიციული კონცეპტუალური ჩარჩო შეიძლება გამოყენებულ იქნეს სპეციალურ განათლებაში კვლევისთვისაც, რადგან როგორც პიროვნულმა, ისე პროფესიულმა შეხედულებებმა და დამოკიდებულებებმა შეზღუდულობის შესახებ შეიძლება გავლენა მოახდინოს მასწავლებელთა საკლასო ქცევაზე (Mulholland & Cumming, 2016).

წარმოდგენილი კონცეპტუალური ჩარჩოს პირველი ნაწილი უკავშირდება ინკლუზიურ პრაქტიკაში ცოდნის კავშირს კოგნიტურ რწმენაზე, აფექტურ მდგომარეობაზე და ქცევის კონტროლის აღქმაზე. ეს ნაწილია ადაპტირებულია 2012 წელს, ვან აალდარენ სმიტის მიერ შექმნილი კონცეპტუალური ჩარჩოდან, სადაც ავტორმა, მასწავლებლების მეცნიერების სწავლების მიმართ დამოკიდებულებების შესასწავლად, დამოკიდებულების კონსტრუქტის სამმხრივ მოდელში შეინარჩუნა დამოკიდებულების შემეცნებითი განზომილება და აფექტური მდგომარეობა (გრძნობები, ემოციები და განწყობები, რომლებსაც ადამიანი განიცდის დამოკიდებულების ობიექტთან მიმართებაში), მაგრამ ამოიღო ქცევითი განზომილება, და ამის ნაცვლად დაამატა ახალი მესამე პარადიგმა, რომელიც განსაზღვრა როგორც „აღქმული კონტროლი“ (ანუ რამდენად მიიჩნევენ მასწავლებლები, რომ სწავლების პროცესზე კონტროლი გააჩნიათ). ამავე ნაწილშია ინტეგრირებული, ბანდურას “თვითეფექტურობის თეორია” (Bandura, 1977), როგორც „აღქმული კონტროლის“ ქვეგანზომილება და ასევე, „კონტექსტური დამოკიდებულების“ ცნება, ადამიანის აღქმა, რომ გარე ფაქტორებს შეუძლიათ

შეამცირონ ან გაზარდონ “აღქმული კონტროლი” (მაგ. დრო და რესურსი, რამაც შეიძლება სწავლების პროცესზე გავლენა იქონიოს). როგორც ავტორები (Van Aalderen-Smeets et al, 2012) აღნიშნავენ, მათი თეორიის ძირითადი არგუმენტი იყო ის, რომ დამოკიდებულებები უნდა განიხილებოდეს, როგორც ქცევითი განზრახვის წინაპირობა, რაც განსაზღვრავს ფაქტობრივ ქცევას. ამ თეორიაზე დაყრდნობით, კონცეპტუალურ ჩარჩოში მოცემულია კავშირი თუ როგორ შეიძლება ინკლუზიური პრაქტიკის ცოდნამ გავლენა იქონიოს როგორც კოგნიტურ კომპონენტზე, ისე აფექტურ მდგომარეობებზე და ქცევის კონტროლის აღქმაზე.

ზაიონცის “უბრალო წარდგენის ეფექტის” და ოლპორტის “კონტაქტის თეორიაზე” დაყრდნობით, კვლევის კონცეპტუალური ჩარჩო ასევე გულისხმობს, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულება ინკლუზიური განათლების მიმართ მნიშვნელოვნად განსხვავდება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მათი კონტაქტის გამოცდილების მიხედვით. იმ მასწავლებლებს, რომელთაც შშმ პირთან მეტი კონტაქტის გამოცდილება აქვთ, ნაკლები შფოთი და სტრესი ექნებათ და ამავდროულად, მეტი თვითრწმენა, რომ სიტუაციის მართვა შეუძლიათ. ინტერპრეტაციის ჩარჩო მიუთითებს, რომ კონტაქტის წინა გამოცდილებამ, როგორც კონტაქტის რაოდენობამ, ისე ხარისხმა (Yazbeck, 2004) შეიძლება გავლენა იქონიოს დამოკიდებულების კონსტრუქტის სამივე განზომილებაზე - (1) კოგნიტურ რწმენაზე (დამოკიდებულების შემეცნებითი განზომილება), (2) აფექტურ მდგომარეობებზე (გრძნობები, ემოციები და განწყობები, რომლებსაც ადამიანი განიცდის დამოკიდებულების ობიექტთან მიმართებაში) და (3) აღქმული ქცევის კონტროლზე.

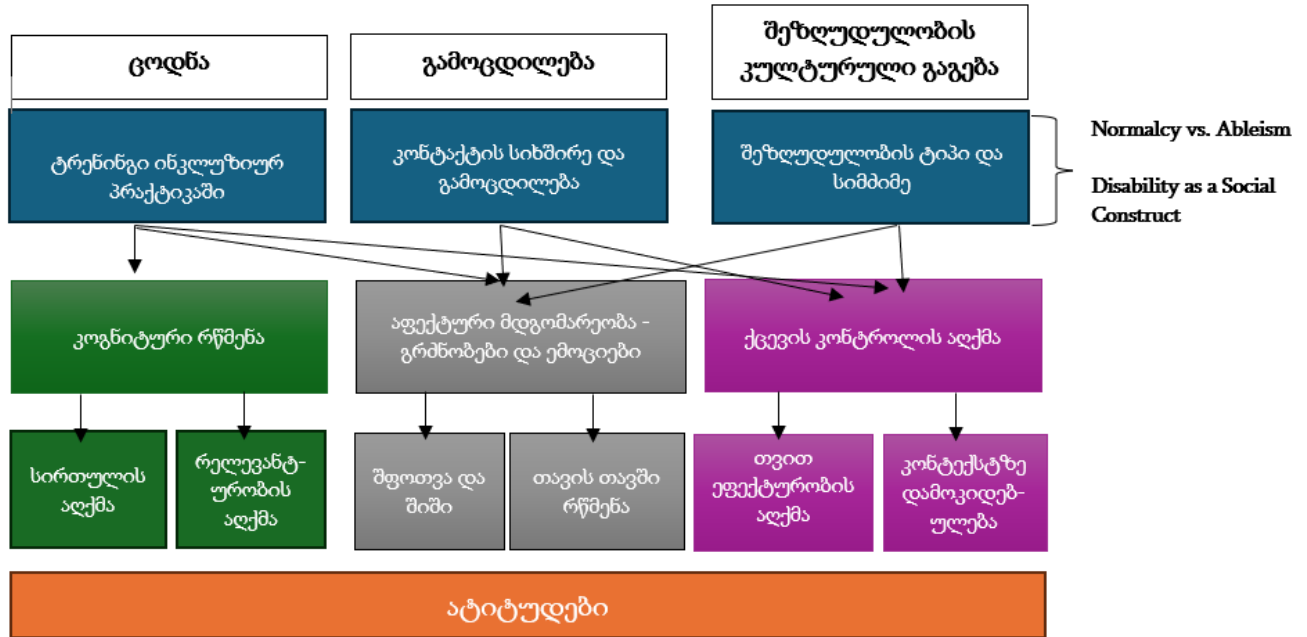
კვლევის ჩემული ჩარჩო ასევე მოიცავს შეზღუდული შესაძლებლობის გაგების კულტურულ ასპექტს (ანუ ქართველი მასწავლებლები შეზღუდულობას განიხილავენ “ეიბლიზმის” და “ნორმალურობის” პერსპექტივებიდან თუ ფიქრობენ, რომ შეზღუდულობა არის სოციალური კონსტრუქტი და წინარწმენების, ექსკლუზიის და ბარიერების შედეგი). ამ ასპექტის ინტეგრირება კონცეპტუალურ ჩარჩოში

მნიშვნელოვანია, რადგან ვფიქრობთ, რომ საბჭოთა მემკვიდრეობა და დეფექტოლოგიური მიდგომები ღრმად არის ჩვენი საზოგადოების კულტურულ მახსოვრობაში დაღეჭილი. ეს ასპექტი, თავის მხრივ, უკავშირდება სსსმ მოსწავლეებთან დაკავშირებულ ცვლადს - ანუ მოსწავლის შეზღუდულობის ტიპსა და სიმძიმეს, როგორც მასწავლებელთა დამოკიდებულების ფორმირების მნიშვნელოვან პრედიქტორს, რომელიც გავლენას ახდენს დამოკიდებულების ორ პარადიგმაზე: აფექტურ მდგომარეობებზე (მასწავლებლის განწყობა, ემოციები და გრძნობები) და აღქმული ქცევის კონტროლზე, ანუ სჯერათ თუ არა მასწავლებლებს, რომ შეუძლიათ ინკლუზიური კლასის მართვა და გააჩნიათ „კონტროლის“ უნარი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, თუ მასწავლებლისთვის ამოსავალი იქნება ბავშვის სამედიცინო დიაგნოზი და „ნორმიდან გადახვევის“ მასშტაბი (და არა ორიენტირი ბარიერების მოხსნაზე), მაშინ მისთვის რთული იქნება იმის დაჯერება, რომ მას, როგორც მასწავლებელს, აქვს „კონტროლის“ უნარი ან გააჩნია მაღალი თვითეფექტურობა.

ატიტუდების ჩამოყალიბება და შემდეგ მათი გადაქცევა ქცევებში ძალიან რთული პროცესია. მიუხედავად იმისა, რომ ამ კონცეპტუალურ ჩარჩოს არ აქვს ამბიცია განაცხადოს, რომ მთლიანად ასახავს დამოკიდებულებისა და ქცევის ურთიერთობის ყველა სირთულეს, ის დაგვეხმარება გავიგოთ ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ მასწავლებლების დამოკიდებულებების ფორმირების პროცესი და გამოვავლინოთ მასწავლებელთა ინკლუზიისადმი დამოკიდებულების უკან მდგომი ფაქტორები.

გრაფიკი 2.

კვლევის კონცეპტუალური ჩარჩო: მასწავლებლების დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ.



წყარო: გრაფიკი ეკუთვნის დისერტაციის ავტორს.

IV. მეთოდოლოგია

კვლევის მეთოდი და რელევანტურობა

კვლევაში გამოყენებულ იქნა ახსნა-განმარტებითი თანმიმდევრული შერეული მეთოდის კვლევა (explanatory sequential mixed-method research) სსსმ მოსწავლეების ინკლუზიასთან დაკავშირებით მასწავლებლების დამოკიდებულებების და იმ ფაქტორების შესასწავლად, რომლებიც მათ ატიტუდებზე გავლენას ახდენენ. ახსნა-განმარტებითი თანმიმდევრული შერეული მეთოდის კვლევა გულისხმობს რაოდენობრივი მონაცემების შეგროვებასა და ანალიზს, შემდეგ კი თვისებრივი მონაცემების შეგროვებასა და ანალიზს ერთ კვლევაში, ორ თანმიმდევრულ ეტაპად (Creswell & Plano Clark, 2018). შერეული მეთოდის დიზაინის გამოყენებამ საშუალება მოგვცა სიღრმისეულად შეგვესწავლა და აგვეხსნა მასწავლებელთა დამოკიდებულებები ინკლუზიის მიმართ და გაგვეანალიზებინა მათი დადებითი თუ უარყოფითი დამოკიდებულებების უკან არსებული ფაქტორები.

ბოლო 20 წლის განმავლობაში, მკვლევართა მთელი რიგის (Avramidis & Norwich, 2002; Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Rakap & Kaczmarek, 2010) მოსაზრებით, ძალიან მნიშვნელოვანია რაოდენობრივი და თვისებრივი მიდგომის გამოყენება ერთი და იგივე კვლევაში, მათ შორის ისეთ დისციპლინებში, როგორცაა ჯანდაცვა, განათლება და ფსიქოლოგია. შერეული მეთოდების კვლევა საშუალებას იძლევა, როგორც თვისებრივი, ისე რაოდენობრივი კომპონენტებიდან სხვადასხვა პერსპექტივა, მიდგომა, მონაცემი და ანალიზი გაერთიანდეს, რაც საბოლოო ჯამში, შესასწავლი საკითხის ყოვლისმომცველი და სიღრმისეული გაგების შესაძლებლობას გვაძლევს (Creswell & Plano Clark, 2018; Plano Clark & Ivankova, 2016). ამასთანავე, უნდა აღინიშნოს, რომ მიუხედავად იმისა, რომ შერეული მეთოდების კვლევა მკვლევარს საშუალებას აძლევს შეისწავლოს მრავალმხრივი და კომპლექსური საკითხები და მოიპოვოს უფრო სიღრმისეული გაგება მის შესახებ, ის ასევე მოითხოვს ამ კონკრეტული კვლევის მეთოდის

თეორიული და პრაქტიკული ინსტრუმენტების ღრმა ცოდნასა და უნარებს (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori & Teddlie, 2010)⁴.

კვლევის მიზნებისთვის, მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ, კოლინზის (Collins et al., 2006) ნაშრომი, რომელიც სპეციალური განათლების კონტექსტში შერეული კვლევის ჩატარების მნიშვნელობას და შერეული მეთოდით კვლევების ჩატარების არგუმენტების ტიპოლოგიას განიხილავს. ავტორებს კვლევაში მოყვანილი აქვთ რამდენიმე მნიშვნელოვანი “აღმწერი” (descriptors), რომელიც კვლევის „მნიშვნელოვანი გაძლიერების“ კატეგორიაში აქვთ გაერთიანებული. ეს “აღმწერები”, იგივე არგუმენტები, თუ რა რატომ უნდა გამოვიყენოთ შერეული კვლევა, მოიცავს ისეთ არგუმენტებს, როგორცაა: ინტერპრეტაციის გამრავალფეროვნება, ტრიანგულაცია, შედეგების სიღრმისეული შესწავლა და გაფართოება, ორი მეთოდისგან მიღებული მონაცემის კონვერგენცია (თანხმობა), რომელიც ადასტურებს შედეგების ვალიდურობას, ერთი მეთოდის დასკვნების გამოყენება მეორე მეთოდის ინფორმირებისთვის და განვითარებისთვის, ურთიერთსაწინააღმდეგო დასკვნების იდენტიფიცირება და ამის შედეგად, საკვლევო კითხვების რევიზია და ფორმულირების შეცვლა (ინიცირება), კვლევის სიღრმისა და მასშტაბის გაფართოება, ხარისხობრივი მონაცემების განზოგადების შესაძლებლობა და თეორიის ტესტირება.

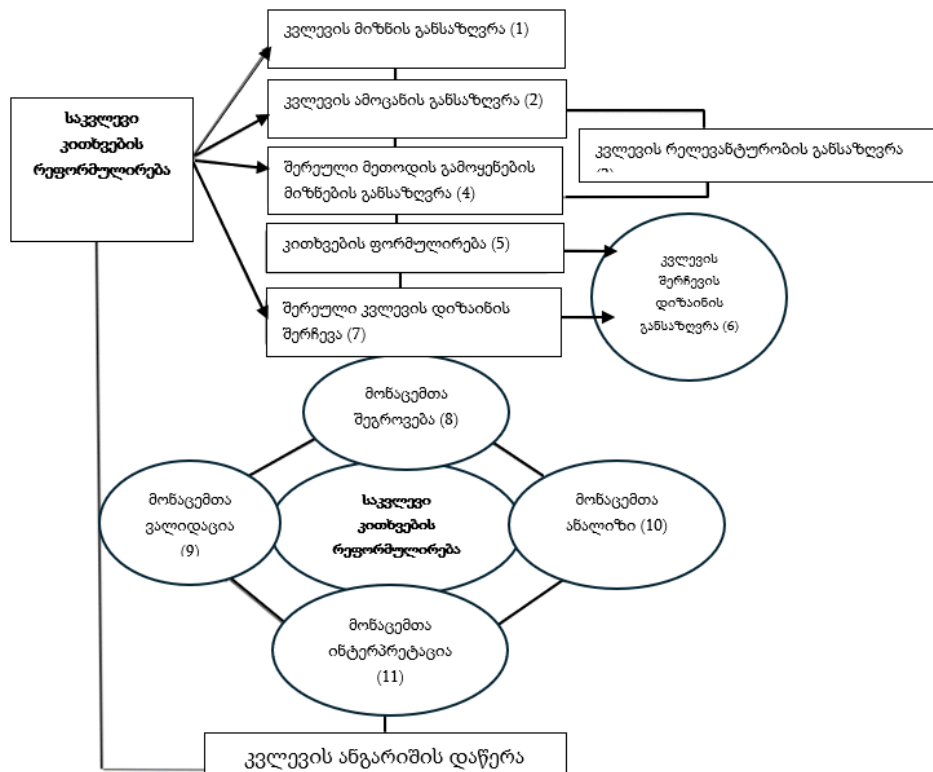
თუ კოლინზის (2006) ტიპოლოგიის „მენიუდან“ ამოვარჩევთ არგუმენტებს და სამიზნეებს, თუ რატომ გამოვიყენებთ შერეული კვლევა, ამ კვლევისთვის ეს მიზნებია: [1] ერთდროული ტრიანგულაციის გამოყენება (რაოდენობრივი მონაცემების შედეგების შედარება თვისებრივ მიგნებებთან) და ორი მონაცემთა წყაროდან ურთიერთ-თანხვედრაში მყოფი შედეგების (კონვერგენციული შედეგების)

⁴ შენიშვნა: 2022 წელს, კოლუმბიას უნივერსიტეტის განათლების უმაღლეს სკოლაში (Teachers College) ფულბრაიტის მოწვეული მკვლევრის რანგში, შესაძლებლობა მქონდა, რომ გამეგლო სადოქტორო სტუდენტებისთვის განკუთვნილი კლასი შერეული კვლევის მეთოდის დიზაინზე და სიღრმისეულად გავცნობოდი ამ მეთოდის გამოყენების თეორიულ და პრაქტიკულ ასპექტებს.

იდენტიფიცირება; [2] მონაცემთა წყაროების კომპლემენტარულობა და მასწავლებელთა დამოკიდებულებების უფრო სიღრმისეული შესწავლა, წარმოჩენა და ახსნა; [3] კვლევის სიღრმეების და მასშტაბის გაფართოება უფრო მდიდარი და სიღრმისეული მონაცემებით. გარდა ამისა, შერეული მეთოდის გამოყენება დაგვებმარა დამოკიდებულების ფორმირებასთან დაკავშირებული არსებული თეორიების ინტერპრეტაციაში და გარკვეული ცვლილებების შეტანაში. რაც მთავარია, შერეული მეთოდების პარადიგმის გამოყენებამ საშუალება მოგვცა მიგველო როგორც „ემპირიული სიზუსტე“ ასევე „აღწერითი სიზუსტე“ (Collins et al.,2006).

გრაფიკი 3.

წარმოდგენილი კვლევის დიზაინის ძირითადი ეტაპები და საფეხური.



წყარო: გრაფიკი ადაპტირებულია ავტორის მიერ, კოლინზის ტიპოლოგიაზე დაყრდნობით.

როგორც მე-3 გრაფიკზეა წარმოჩენილი, კვლევის დიზაინის დროს, დიდწილად გამოვიყენეთ კოლინზის (2006) ეტაპები და ნაბიჯები შერეული მეთოდით კვლევის ჩასატარებლად. პროცესი მოიცავდა სამ ძირითად ეტაპს: [1] ფორმულირების ეტაპი (პირველი ხუთი ნაბიჯი), [2] დაგეგმვის ეტაპი (6 და 7 საფეხური - შერჩევის დიზაინი და შერეული მეთოდის დიზაინის შერჩევა) და [3] განხორციელების ეტაპი (ნაბიჯი 8 - 11), ძირითადად მოიცავდა მონაცემთა შეგროვებას, ანალიზს, ვალიდაციას და ინტერპრეტაციის პროცესს. პროცესის ბოლო ეტაპი მოიცავდა ნაშრომის დაწერას, სადაც გავაერთიანეთ როგორც ხარისხობრივი, ასევე რაოდენობრივი მონაცემების დასკვნები და საბოლოოდ ჩამოვაყალიბეთ საკვლევი კითხვები.

შერჩევა

შერჩევის ეტაპზე, მივმართეთ ინტეგრაციულ ტიპოლოგიას, რომელიც უზრუნველყოფს შერჩევის ჩარჩოების განსაზღვრისთვის სპეციფიკური კრიტერიუმების გამოყენებას, რათა მივაღწიოთ იმას, რასაც ავტორები „ინტერპრეტაციულ თანმიმდევრულობას“ (Frels & Onwuegbuzie, 2013) უწოდებენ. “ინტერპრეტაციული თანმიმდევრულობა” გულისხმობს იმას, რომ შერჩევა, კვლევის დიზაინი და დასკვნები ერთმანეთთან უნდა იყოს შესაბამისობაში. თუ აღნიშნული ტიპოლოგიის ატრიბუტების მიხედვით აღვწერთ წარმოდგენილი კვლევის შერჩევის დიზაინს, კვლევაში გამოყენებულია თანმიმდევრული მიდგომა დროში ორიენტაციის მიდგომის თვალსაზრისით; თითოეული მიდგომისთვის (რაოდენობრივი და თვისებრივი) შერჩევა შედგებოდა ერთი და იგივე მონაწილეებისგან; და შეგროვდა როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი მონაცემები. მიდგომის უპირატესობის და წონის თვალსაზრისით, არც ერთი მიდგომა არ იყო გამიზნულად დომინანტური - ორივე ტიპის მონაცემს (როგორც რაოდენობრივს, ისე თვისებრივს) დაახლოებით თანაბარი წონა ჰქონდა.

კვლევის რაოდენობრივი მიმართულებისთვის მასწავლებლების შესარჩევად გამოყენებული იქნა მრავალსაფეხურიანი კლასტერული შერჩევის მეთოდი.

რაოდენობრივი ნაწილისთვის შერჩევის მიდგომის მიზანი იყო რეპრეზენტატიული ჯგუფის მიღება, რომლის მონაცემთა ანალიზის შედეგად, მიგნებების განზოგადება გახდებოდა შესაძლებელი. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ შერჩევის ამ ტიპის დიზაინმა საშუალება მოგვცა კვლევის ჰიპოთეზის შემოწმების; ასევე, იმ ძირითადი განსხვავებების იდენტიფიცირების, რაც მასწავლებელთა ორ ჯგუფს შორის არსებობს (1. ზოგადი განათლების/საგნის მასწავლებლები და 2. სპეციალური მასწავლებლები).

შერჩევისთვის, საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს განათლების მართვის საინფორმაციო სისტემის (EMIS) სკოლების საერთო ბაზიდან შეირჩა 308 სკოლა შემდეგი კრიტერიუმების - მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის, სკოლის ადგილმდებარეობის და სკოლაში სსსმ მოსწავლეების კონცენტრაციის/რაოდენობის მიხედვით.

ცხრილი 1.

შერჩევის სკოლების განაწილება და გენერალური ერთობლიობა.

	შერჩევის ზომა	გენერალური ერთობლიობა (N)
სკოლები, სადაც სსსმ მოსწავლეები სწავლობენ	154	386
სკოლები, სადაც სსსმ მოსწავლეები არ სწავლობენ	154	1911
სულ	308	2297

შერჩევის პირველ ეტაპზე ქვეყნის სკოლები დავყავით ორ კლასტერად - სკოლებად, სადაც სწავლობენ სსსმ მოსწავლეები და სადაც არ სწავლობენ სსსმ მოსწავლეები. კვლევის მიზნისა და ამოცანის შესაბამისად, თითოეულ კლასტერში თანაბარი რაოდენობის სკოლა იყო განაწილებული.

ცხრილი 2.

შერჩეული სკოლების მახასიათებლები.

სკოლის მახასიათებლები	კატეგორია (დამოუკიდებელი ცვლადი)	n (%)	გენერალური ერთობლიობა
სკოლის ზომა (მოსწავლეთა საერთო რიცხოვნობა)	მცირე < 120	111 (9.8%)	1132
	საშუალო -120-900	152 (15.5%)	980
	დიდი > 900	45 (24.3%)	185
გეოგრაფიული ლოკაცია	ქალაქი/ურბანული	145 (18.1%)	802
	სოფლის ტიპის	163 (10.9%)	1495
სსსმ მოსწავლეების რაოდენობა სკოლაში	არცერთი	154 (39.9%)	386
	ერთი ან მეტი	154 (8.1%)	1911

შერჩევის მეორე ეტაპზე, თითოეული კლასტერი დავყავით გეოგრაფიული (ურბანული და სოფლის) კრიტერიუმით. გეოგრაფიული განზომილების ინტეგრირების ძირითადი ლოგიკა ეყრდნობოდა არსებულ კვლევებს, რომელიც აჩვენებს, რომ საქართველოში გეოგრაფიულ ადგილმდებარეობასთან დაკავშირებული უთანასწორობა არსებობს და ქალაქ-სოფლის ტიპის დასახლებებში, განათლების ხელმისაწვდომობისა და ხარისხის მხრივ არსებული ნაპრალი იზრდება (Chankseliani, 2013; OECD, 2019).

შერჩევის მესამე ეტაპზე, სკოლები მოსწავლეთა რაოდენობის მიხედვით დავყავით: [1] მცირე ზომის სკოლა (<120 მოსწავლე), [2] საშუალო ზომის სკოლა (120-900 მოსწავლემდე), [3] დიდი ზომის სკოლა (900 მოსწავლეზე მეტი).

სკოლები თითოეული კლასტერიდან შეირჩა მარტივი შემთხვევითი შერჩევის გამოყენებით. მონაცემთა შეგროვების მეთოდის (გამოკითხვა ელექტრონული ფოსტით) და კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, თითოეულ სკოლაში ყველა მასწავლებელს (მიუხედავად იმისა, რა საფეხურზე ასწავლიდნენ ან რა სტატუსი ჰქონდათ) კვლევაში მონაწილეობის შესაძლებლობა მიეცა. შერჩეული სკოლის ყველა მასწავლებელს ელექტრონული ფოსტით გაეგზავნა კითხვარი. 308 სკოლის 10 567-მდე მასწავლებლიდან, 811 რესპონდენტმა (777 ქალი, 34 კაცი) სრულად შეავსო კვლევის კითხვარი. რესპონდენტები, ქვეყნის ყველა რეგიონიდან არიან წარმოდგენილები. რესპონდენტთა ყველაზე დაბალი ასაკი 22, ხოლო ყველზე მაღალი 75 წელია. რესპონდენტების სწავლების გამოცდილება მინიმუმ 5 თვე, ხოლო მაქსიმუმ 57 წელია.

მასწავლებელთა ორ მესამედს, 68,4% (N=555) გავლილი ჰქონდა ტრენინგი ან საგანმანათლებლო პროგრამა ინკლუზიურ განათლებაში და/ან სსსმ მოსწავლის სწავლების მიმართულებით. ასეთი ტრენინგები გავლილი არ ჰქონდა გამოკითხულთა 31,6% (N=256).

ცხრილი 3.

კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების დემოგრაფია.

მასწავლებლების დემოგრაფიული მახასიათებლები	კატეგორია (დამოუკიდებელი ცვლადი)	n (%)
ასაკი	< 35 წელი	98 (11.6%)
	35-45	235 (27.8%)
	45-60	366 (43.3%)
	60 +	147 (17.4%)
განათლების საფეხური	• დაწყებითი	533 (36.7%)
	• საბაზო	499 (61%)
	• საშუალო	381 (27%)
საგანი (* საგნების N = 46)	• მათემატიკა	219 (16.7%)

	<ul style="list-style-type: none"> ქართული ენა 203 (15.5%) საბუნებისმეტყველო 190(14.5%) ხელოვნება 78 (6%) ინგლისური ენა 77 (5.9%) სპორტი 68 (5.2%)
მასწავლებლის სტატუსი	<ul style="list-style-type: none"> პრაქტიკოსი 3.3% უფროსი 72.6% წამყვანი 18.0% მენტორი 1.5% სტატუსის გარეშე 1.9% სპეციალური მასწავლებელი 13.0%
ხარისხი/განათლება	<ul style="list-style-type: none"> ბაკალავრი 151 (18.6%) მაგისტრი ან მაგისტრთან გათანაბრებული 661 (75.5%) დოქტორი 7 (0.9%) სერტიფიცირებული სპეციალისტი 21 (2.6%) პროფესიული განათლება. 21 (2.6%)
ტრენინგი ინკლუზიურ განათლებაში	<ul style="list-style-type: none"> - კი 555 (68.4%) - არა 256 (31.6%)
პროფესიული განვითარების კურსები ინკლუზიურ პრაქტიკაში	<ul style="list-style-type: none"> ხარისხი (ფორმალური განათლება) 34 (6.1%) მოკლევადიანი ტრენინგი 444 (79.9%) გრძელვადიანი ტრენინგი 120 (21.6%)

კვლევის რაოდენობრივი ნაწილი თვისებრივ ნაწილს დაუკავშირდა მონაწილეთა მიზანმიმართული შერჩევით იმავე რესპონდენტებისგან, რომელთაც რაოდენობრივი კითხვარი შეავსეს. გამოკითხვის ბოლოს შეკითხვა იყო ინტეგრირებული, სადაც ვეკითხებოდით მასწავლებლებს, სურდათ თუ არა მონაწილეობა კვლევის თვისებრივ ნაწილში. მონაწილეებს, რომლებმაც გამოთქვეს სურვილი ყოფილიყვნენ სიღრმისეული ინტერვიუების რესპონდენტები, ელექტრონული ფოსტით ვთხოვეთ თანხმობა. პასუხებიდან გამომდინარე, მონაწილეები შემთხვევით შერჩეულ იქნა მათი სტატუსის მიხედვით - ზოგადი განათლების მასწავლებელი თუ სპეციალური მასწავლებელი; ასევე, მოხდა მასწავლებლების შერჩევა როგორც ქალაქიდან, ისე სოფლის ტიპის დასახლებიდან - 10 მასწავლებელი სოფლის სკოლებიდან იყო, 10 კი ქალაქის სკოლებიდან. სულ გამოკითხა 20 მასწავლებელი ექვსი რეგიონიდან და თბილისიდან. აქედან, 6 იყო სპეციალური განათლების პედაგოგი და 14 ზოგადი განათლების (საგნის) მასწავლებელი. თვისებრივი ნაწილის ყველა რესპონდენტი იყო ქალი.

კვლევის ინსტრუმენტი

კვლევაში გამოყენებული იქნება რაოდენობრივი კვლევის კითხვარი (**იხილეთ: დანართი 1**). კითხვარი წარმოადგენს „მასწავლებლების დამოკიდებულება ინკლუზიის მიმართ სკალის“ (Teachers Attitude to Inclusion Scale -TAIS) ადაპტირებულ ვერსიას, რომელიც 2015 წელს (Monsen, Ewing, Boyle, 1995) გამოქვეყნდა. თავის მხრივ, 1995 წელს გამოქვეყნებული კითხვარი, 1979 წელს მიერ შექმნილი კითხვარის „Opinions Relative to Mainstreaming Scale“ (Larrivee & Cook, 1979) მოდიფიცირებულ ვერსიას წარმოადგენს.

დისერტაციაში, მასწავლებელთა მხრიდან ინკლუზიური განათლების მიმდებლობა და სრული ინკლუზიის მხარდაჭერა ოპერაციონალიზებულია როგორც **„ინკლუზიის მიმდებლობა“**, რომელიც თავის მხრივ, ჩვენი კვლევის ფარგლებში, ინტერპრეტირებულია, როგორც ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის ანუ

სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვის მიმართ დადებითი დამოკიდებულებების ქონა.

დისერტაციის ფარგლებში, 2021 წელს, ზოგადსაგანმანათლებლო მასწავლებლების გამოკითხვის მიზნით, ქართულ ენაზე კითხვარი ვთარგმნეთ და საქართველოს კონტექსტს მოვარგეთ. აქვე, უნდა აღინიშნოს, რომ 2021 წლის 24 სექტემბერს, მივმართეთ კითხვარის ავტორებს თხოვნით, რათა მათგან მოგვეპოვებინა კითხვარის სრული ვერსია და ასევე, ავტორებისგან მიგველო ნებართვა მის გამოყენებაზე. 2021 წლის 24 სექტემბერს, პროფესორ ჯეიმს ბოილისგან მივიღეთ ელ.წერილი, სადაც ავტორმა გაგვიზიარა კითხვარის სრული ვერსია და თანხმობა განაცხადა კითხვარის გამოყენებაზე. ამავდროულად, მივიღეთ მნიშვნელოვანი რჩევები კითხვარის გამოყენების მეთოდოლოგიაზე.

უნდა აღინიშნოს, რომ კითხვარის თარგმნისა და მოდიფიკაციის შემდეგ, იგი შეამოწმა ინკლუზიური განათლების სამმა ექსპერტმა. ექსპერტებისგან მიღებული დეტალური უკუკავშირის შედეგად, კითხვარი მოდიფიცირდა, უზრუნველყოფილ იქნა მისი პილოტირება მასწავლებლების მცირე ჯგუფთან (30 ადამიანთან) და საბოლოო სახე მიეცა.

TAIS-ის ქართული ვერსია მოიცავს ოთხ ნაწილს:

[1] პირველი ნაწილი ეხება მასწავლებელთა და სკოლების ზოგად დემოგრაფიულ მონაცემებს, მათ შორის კითხვებს ასაკისა და სქესის, სწავლების გამოცდილების წლების, კვალიფიკაციის/წინასწარი განათლების, და სსსმ ბავშვებთან და ახალგაზრდებთან კონტაქტის/მუშაობის შესახებ. დემოგრაფიული ინფორმაციის გაფართოების და კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, ასევე, საქართველოს განათლების სისტემის გათვალისწინებით, დაემატა მასწავლებლის სტატუსი და შეკითხვა, თუ რომელ საგანს ასწავლიდა რესპონდენტი.

[2] კვლევის მეორე ნაწილი ეხება „სსსმ მოსწავლის ინკლუზიის სურვილს“ (willingness to include) და მიზნად ისახავს იმის დადგენას, სურთ თუ არა მასწავლებლებს ჩართონ სხვადასხვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, მათ შორის ფიზიკური, ქცევითი, სოციალური ან ემოციური ან სწავლის სირთულეების მქონე ჩვეულებრივ საკლასო კლასში და სასწავლო პროცესში. მასწავლებლებმა გამოიყენეს 8-ბალიანი ლიკერტის ტიპის სკალა, რათა შეეფასებინათ თავიანთი სურვილი, შეზღუდულობის სხვადასხვა ტიპისა და სიმძიმის მქონე სსსმ მოსწავლეების ჩართვასთან დაკავშირებით (ჩვეულებრივ კლასში და არა სპეციალიზირებულში).

[3] კვლევის მესამე ნაწილი მოიცავდა „მხარდაჭერის ადეკვატურობას“ (adequacy of support). ქართული რეალობის გათვალისწინებით, ეს ნაწილი ყველაზე მეტად შეიცვალა სხვა სექციებთან შედარებით, რათა შეკითხვები უფრო მეტად ყოფილიყო საქართველოს კონტექსტს მორგებული და კითხვები ზუსტად დაგვეკავშირებინა იმ მხარდაჭერის მექანიზმებთან, რაც რეალურად საქართველოს სკოლებში და განათლების სისტემაში არსებობს (მაგ. რესურს ოთახები, სპეციალური მასწავლებლები და ფსიქოლოგები, ადაპტირებული სწავლებისა და სწავლის რესურსები, მულტიდისციპლინური გუნდის მხარდაჭერა, სოციალური მუშაკების მხარდაჭერა, მშობლების/მეურვეების მხარდაჭერა, ზოგადი სასკოლო გარემო, ბავშვების ინდივიდუალური ასისტენტის მხარდაჭერა, კოლეგების მხარდაჭერა და ა.შ.).

[4] TAIS-ის მეოთხე ნაწილი ორიგინალი ვერსიის (Monsen et al., 2015) იდენტურია და ზომავს მასწავლებლის დამოკიდებულებას ინკლუზიის კონცეფციის მიმართ. იგი შედგება 30 დებულებისგან, რათა შეაფასოს მასწავლებელთა ზოგადი დამოკიდებულებები სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ სკოლებში ინკლუზიასთან დაკავშირებით. ვინაიდან ეს კვლევა ითვალისწინებდა ხარისხობრივ კომპონენტსაც, კვლევის ბოლოს მასწავლებლებს ვთხოვეთ მონაწილეობა მიეღოთ სიღრმისეულ

ინტერვიუში რესპონდენტებად და სურვილის შემთხვევაში მოეწოდებინათ თანხმობა და საკონტაქტო ინფორმაცია (მობილური ტელეფონის ნომერი და ელექტრონული ფოსტის მისამართი). აღსანიშნავია, რომ კითხვარის მეოთხე/ბოლო ნაწილის გამოყენებით ჩატარდა ფაქტორული ანალიზი (PCA with Direct Oblimin rotation-ის გამოყენებით). 30 კითხვიდან ამოირიცხა კითხვები (განმეორებითი ანალიზის შედეგად, დაბალი სანდოობის მქონე, დატვირთვები < .40 და რთული სტრუქტურის, დატვირთვები > .40-ზე). დავტოვეთ ის დებულებები, რომელთა კორელაციები > 0,4-ზე მეტი იყო. საბოლოო ანალიზისთვის გამოყენებული იქნა 15 კითხვა და გამოიყო 4 ფაქტორი:

- ფაქტორი 1 (F1): სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები (problems of inclusion of SEN pupils in mainstream classes).
- ფაქტორი 2 (F2): სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ კლასში ჩართვის სარგებელი სოციალური და აკადემიური განვითარებისათვის (social and academic benefits of inclusion of SEN pupils in mainstream classes).⁵
- ფაქტორი 3 (F3): ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პრაქტიკაზე (implications of inclusion for teaching practice).
- ფაქტორი 4 (F4): ინკლუზიის გავლენა მასწავლებელზე, უპასუხოს სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს (implications for teachers addressing the needs of children with SEN).⁶

რაც შეეხება სიღრმისეული ინტერვიუს პროტოკოლს, როგორც რაოდენობრივი და თვისებრივი მიდგომების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი „გადაკვეთის წერტილი“ (Morse, 2009), ინტერვიუების კითხვები მთლიანად აგებული იყო TAIS-ის მე-4

⁵ ეს იგივეა, რაც Larrivee and Cook, 1979 Academic and Social Growth of Special Needs Children factor ან benefits of inclusion factor ანტონაკის ვერსიაში (Antonak, 1995)

⁶ ეს ფაქტორი ორიგინალ ვერსიაში (ლარივის) არის „მასწავლებლის აღქმა, შეუძლია თუ არა ასწავლოს სსსმ მოსწავლეს (Perceived Ability to Teach Special Needs Children).

ნაწილის მიხედვით, რომელიც თავის მხრივ, გაერთიანებულია ოთხი თემის ირგვლივ: (1) სსსმ მოსწავლეების ძირითად კლასებში ჩართვის პრობლემები; (2) სსსმ მოსწავლეების კლასებში ჩართვის სოციალური სარგებელი; (3) სსსმ მოსწავლის ჩართვის გავლენა/შედეგები სასწავლო პროცესზე და (4) სსსმ მოსწავლეების ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილების გავლენა/შედეგები მასწავლებლებისთვის.

თვისებრივი კვლევის კომპონენტი ძალიან მნიშვნელოვანი იყო მასწავლებელთა დამოკიდებულების ინტერპრეტაციისა და გაგებისთვის. ინტერვიუების საშუალებით, შევძელით მოგვეპოვებინა ინფორმაცია თითოეული მასწავლებლის უნიკალური გამოცდილების შესახებ და ამ უნიკალური მონათხრობებით, შეგვეგროვებინა ისეთი მონაცემები, რომლებიც დაგვეხმარებოდა მასწავლებლების დამოკიდებულებების სიღრმისეულ, ნიუანსურ გაგებაში.

ინტერვიუები ასევე დაგვეხმარა მასწავლებლების ნეგატიური დამოკიდებულებების მიღმა არსებული ფაქტორების და მიზეზების გარკვევაში. ასევე, თვისებრივი ნაწილის მეშვეობით, შესაძლებელი გახდა რაოდენობრივი მონაცემებიდან მიღებული დასკვნების გადამოწმება და ტრიანგულაცია (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

მონაცემთა შეგროვება

კვლევის მონაცემები შეგროვდა 2022 წლის მაისიდან აგვისტომდე. სკოლების შერჩევას, ოფიციალური წერილი გავაგზავნეთ განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროში, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის სარეკომენდაციო წერილთან ერთად, რომლითაც სამინისტროს ვთხოვეთ, გაევრცელებინა გამოკითხვის ბმული მასწავლებლებს შორის, შერჩეულ სკოლებში. ამ მოთხოვნის საფუძველზე სამინისტრომ კითხვარი გაუგზავნა რეგიონულ საგანმანათლებლო რესურს-ცენტრებს, რომლებმაც მოგვიანებით გაავრცელეს კითხვარი (ონლაინ ბმული Monkey Survey-ზე)

სკოლების და მასწავლებლების შერჩეულ ჯგუფთან. კითხვარის შესავალში დეტალურად იყო აღწერილი გამოყენებული ტერმინოლოგია, კვლევის მიზანი, კონფიდენციალურობისა და კვლევაში მონაწილეობის საკითხები.

COVID-19-ის პანდემიის გამო, კვლევა მნიშვნელოვნად შეფერხდა, რადგან ვერ მოხდა მონაწილე რესპონდენტებთან პირისპირ ინტერაქცია. პანდემიით გამოწვეული გარემოებების გათვალისწინებით, მოგვიწია ინტერვიუს მონაწილეებთან წვდომის ალტერნატიული გზის მოძიება. იმის გამო, რომ სკოლების მონახულებისა და მასწავლებლებთან პირისპირ ინტერვიუს გაკეთების თავდაპირველი გეგმის განხორციელება შეუძლებელი გახდა, დავუკავშირდით შერჩეულ მასწავლებლებს (მათ, ვინც გამოთქვა სურვილი, მონაწილეობა მიეღოთ კვლევის მე-2 ეტაპზე რესპონდენტად) ელექტრონული ფოსტით და დავგეგმეთ სიღრმისეული ინტერვიუები "Zoom" პლატფორმის გამოყენებით.

თითოეული ინტერვიუ გრძელდებოდა 45-დან 60 წუთამდე და არ ყოფილა რაიმე მნიშვნელოვანი შეფერხება ინტერნეტის გამოყენებისა და მისი სიჩქარის მხრივ. Zoom-ის ინტერვიუების დროს გამოყენებული იყო როგორც აუდიო, ასევე ვიდეო. Zoom პლატფორმის აშკარა უპირატესობა ასევე მოიცავდა ინტერვიუს ჩაწერის შესაძლებლობას, რაც დაგვეხმარა ინტერვიუს ჩანაწერების (ტრანსკრიპტების) გაკეთებაში. მონაცემთა შენახვის უზრუნველსაყოფად, ჩანაწერები გადავიტანეთ და შევინახეთ პირად (სრულიად დაცულ) Google Drive-ზე, რომელზე წვდომა მხოლოდ მე, კვლევის ავტორს მაქვს.

მონაცემების ანალიზი

რაოდენობრივი მონაცემები გაანალიზდა სტატისტიკური პროგრამა SPSS-ში. პირველ ეტაპზე, აღწერილი და სიხშირის მონაცემები იქნა გამოთვლილი და გენერირებული. ასევე, ჩატარდა სანდოობის ანალიზი - გამოითვალა Cronbach's Alpha

თითოეული ტიპის შეზღუდულობის სამივე დონისთვის, ასევე კითხვარის მეოთხე ნაწილის ოთხი ფაქტორის ყველა პუნქტის შესამოწმებლად.

ჩატარდა T-Test მასწავლებელთა სხვადასხვა ჯგუფის დამოკიდებულებების შესადარებლად. გარდა ამისა, ფაქტორების ანალიზისთვის გამოვიყენეთ ცალმხრივი ANOVA, post hoc ანალიზი და მრავალჯერადი (წრფივი) რეგრესიული ანალიზი მასწავლებლის დამოკიდებულებების და მასთან დაკავშირებული ცვლადების და პრედიქტორების დასადგენად (მათ შორის წინასწარი კონტაქტი, სწავლების გამოცდილება, მასწავლებლის სტატუსი, ტრენინგები ინკლუზიურ პრაქტიკაში და ა.შ.).

ინტერვიუს შედეგად მიღებული მონაცემთა ანალიზისას, ვიხელმძღვანელებთ კრესველის (2013) მონაცემთა ანალიზის მეთოდით. პირველი ნაბიჯი იყო მონაცემების მართვა, რომელიც მოიცავდა ყველა ინტერვიუს სიტყვასიტყვით გაშიფვრას (ტრანსკრიპტის გაკეთებას) ქართულ ენაზე.

შემდეგი ნაბიჯი გახლდათ ინტერვიუების ზედმიწევნით და დეტალურად წაკითხვა, შენიშვნების და ჩანაწერების გაკეთება მთავარი თემების, ცნებების, ფრაზებისა თუ ტენდენციების გამოსავლენად, რასაც მოჰყვა კოდირება და ანალიზი თვისებრივი მონაცემის ანალიზისთვის განკუთვნილი კომპიუტერული პროგრამის - NVIVO-ს მეშვეობით.

მონაცემთა ანალიზის შემდეგი ნაბიჯი იყო მონაცემთა აღწერა, დაჯგუფება, კლასიფიცირება და ინტერპრეტაცია კოდებისა და თემების სახით. პროგრამის მეშვეობით გავაკეთეთ მონაცემების კოდირება და ურთიერთდაკავშირება, მასწავლებელთა ნარატივებიდან თემების, მოსაზრებებისა და ცნებების იდენტიფიცირება. NVIVO-ს საშუალებით, ასევე შევძელით მასწავლებლების მიერ ყველაზე ხშირად გამოყენებული საკვანძო სიტყვების გამოკვეთა.

მონაცემთა კოდირებისთვის გამოვიყენეთ თემები და ცნებები, რომლებიც TAIS-ის ინსტრუმენტში და ასევე ლიტერატურაში იყო გამოყენებული. ამის შემდეგ მოხდა თემების იდენტიფიცირება, რომლებიც, თავის მხრივ, გამსხვილებულ ერთეულს წარმოადგენენ და თითოეულ მათგანში, რამდენიმე კოდია გაერთიანებული.

შემდეგი ნაბიჯი იყო მონაცემთა ინტერპრეტაცია - ამ დროს მოხდა მოცემული თემებისგან აბსტრაქცირება და მონაცემთა უფრო ფართო კონტექსტში გაანალიზება (Creswell 2013). ამ ეტაპზე მოხდა რაოდენობრივი და თვისებრივი კვლევის შედეგების გაერთიანება და მათი ინტერპრეტაცია ნარატიული ინტეგრაციის მეთოდის (weaving narrative) გამოყენებით (Creswell & Plano Clark, 2018), რაც გულისხმობს ორივე მიდგომის შედეგების ერთობლივ ანალიზს, კვლევის საერთო თემებთან თუ საკვლევ კითხვებთან მიმართებით. ამ მიდგომამ შესაძლებლობა მოგვცა საკვლევ საკითხი უფრო ჰოლისტურად და სიღრმისეულად შეგვესწავლა და ამავდროულად, კვლევის სანდოობა და ვალიდურობა გაგვეზარდა.

თვისებრივი ნაწილის მონაცემის ანალიზისთვის, გამოვიყენეთ მუდმივი შედარების ანალიზი (constant comparison analysis) და კლასიკური კონტენტ ანალიზი. აღსანიშნავია, რომ მონაცემების ანალიზის დროს, ვიყენებდით კვლევის კონცეპტუალურ ჩარჩოს, როგორც ერთგვარ გზამკვლევს მონაცემების ინტერპრეტაციის პროცესში. სწორედ კვლევის თეორიული და კონცეპტუალური ჩარჩო დაგვეხმარა მასწავლებელთა ინკლუზიისადმი დამოკიდებულებებთან დაკავშირებული ვარაუდებისა და ჰიპოთეზების ინტერპრეტაციაში. პროცესის ბოლო ეტაპზე მონაცემთა ვიზუალიზაცია გავაკეთეთ (ცხრილები, დიაგრამები და გრაფიკები), დავეწერეთ კვლევის ანგარიში, სადაც გავაერთიანეთ როგორც თვისებრივი, ასევე რაოდენობრივი მონაცემების დასკვნები და მიგნებები და საბოლოო სახით ჩამოვყალიბეთ კვლევის შედეგებიც.

კვლევის სანდოობა და ვალიდურობა

როგორ მოკლედ აღინიშნა, კვლევის სანდოობისა და ვალიდურობისთვის, რაოდენობრივი ინსტრუმენტის (კითხვარის) შემოწმება მოხდა ინკლუზიური განათლების ექსპერტებთან და ასევე უზრუნველყოფილ იქნა პილოტირება მასწავლებლების მცირე ჯგუფთან (30 მასწავლებელი). შემოწმების და პილოტირების შედეგად მოხდა რაოდენობრივი კითხვარის საბოლოო სახით შემუშავება. გაკეთდა ინტერვიუების სიტყვა-სიტყვით ტრანსკრიპტი. თვისებრივ მონაცემთა ინტერპრეტაციის ვალიდურობისთვის, მონაცემთა ანალიზის დროს, მუდმივად ვაკეთებდით მონაცემთა სხვადასხვა წყაროების (რაოდენობრივის და თვისებრივის) შედარებას და ტრიანგულაციას.

კვლევის ეთიკა და შეზღუდვები

კვლევაში დაცული იყო ყველა სათანადო ეთიკის სტანდარტი და კვლევის ეთიკით გათვალისწინებული წესები. კვლევის დიზაინის დასრულებისას, განაცხადი წარვადგინეთ ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის IRB კომისიაში, რაოდენობრივი კითხვარის საბოლოო ვერსიის ჩათვლით და რაზეც დასტური მივიღეთ 2022 წლის მაისში.

ვინაიდან არც რაოდენობრივი კითხვარის ადმინისტრირება და არც ინტერვიუები პირისპირ არ ჩატარებულა, შესაძლებელი არ იყო მოგვეთხოვა კვლევის მონაწილეებისგან ხელმოწერილი თანხმობის ფორმები. როგორც ოპტიმალური ალტერნატივა, მონაწილეებს ვთხოვეთ, გამოკითხვის დასაწყისში განეცხადებინათ თანხმობა კვლევაში ონლაინ მონაწილეობაზე. როგორც აღინიშნა, კითხვარი შეიცავდა შესავალს, რომელშიც დეტალურად და ზედმიწევნით იყო ახსნილი კვლევის მიზანი, კვლევაში მონაწილეობის კონფიდენციალურობისა და ნებაყოფლობითობის საკითხები; ასევე, ხაზგასმით იყო აღნიშნული, რომ კვლევის მონაცემები და შედეგები

იქნებოდა ანონიმური და კონფიდენციალური, ხელმისაწვდომი მხოლოდ მკვლევრისთვის.

რაც შეეხება თვისებრივ ნაწილს, მასწავლებლებს დეტალურად მივაწოდეთ ინფორმაცია თუ რა იყო კვლევის მიზანი; განვუმარტეთ, რომ მონაწილეობა ნებაყოფლობითი იყო და მათ ნებისმიერ დროს შეეძლოთ ინტერვიუზე ეთქვათ უარი; ასევე, მივეცით საშუალება რესპონდენტებს დამატებითი კითხვები დაესვათ კვლევის მიზნების განმარტებისთვის. გარდა ამისა, განვუმარტეთ, რომ კვლევაში მონაწილე მასწავლებლების ვინაობის იდენტიფიცირება შეუძლებელი იქნებოდა მკითხველის მიერ.

გარდა ამისა, ინტერვიუების დროს, ვითხოვეთ ნებართვა Zoom პლატფორმაზე საუბრის აუდიოჩაწერაზე, რაზეც ყველა რესპონდენტი დაგვთანხმდა. აუდიოჩაწერები განადგურდა მოგვიანებით, კვლევის დასრულების შემდეგ; მანამდე, როგორც უკვე აღინიშნა, ინახებოდა დაცულ პირად Google Drive-ზე.

რაც ეხება კვლევის შეზღუდვას, „პერსონალურ მონაცემთა დაცვის შესახებ“ საქართველოს კანონის შესაბამისად (2016) მიუწვდომელია მასწავლებელთა პირადი ელ.ფოსტა ან ტელეფონის ნომრები. ამიტომ, მასწავლებელთა შორის კვლევის კითხვარის გასავრცელებლად განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროს დახმარება გახდა აუცილებელი, რასაც შესაძლოა გავლენა მოეხდინა მათ პასუხებზე. თუმცა, როგორც აღვნიშნეთ, ამ შეზღუდვის შესამსუბუქებლად, კითხვარი შეიცავდა შესავალ ნაწილს, სადაც ნათლად იყო ნათქვამი, რომ კვლევის შედეგები ხელმისაწვდომი იქნებოდა მხოლოდ მკვლევრისთვის და სამინისტროს არ ექნებოდა არანაირი წვდომა მონაცემებზე. უნდა აღვნიშნოთ, რომ ინტერვიუების დროს, მასწავლებლები ძალიან ღიად საუბრობდნენ და შევძელით მათი ნდობის მოპოვება და დარწმუნება, რომ მათი ვინაობა ანონიმური და კონფიდენციალური დარჩებოდა.

კვლევის შეზღუდვაზე საუბრისას, აუცილებელია აღინიშნოს, რომ მასწავლებლებლების დამოკიდებულებების ფორმირება შეიძლება დაკავშირებულ

იყოს ბევრ სხვა გარემო ფაქტორთან და გამოწვევასთან, მათ შორის ინკლუზიური განათლების მოდელის პოლიტიკისა და პრაქტიკის, ინსტიტუციურ დონეზე არსებულ გამოწვევებთან. ამ გამოწვევების სპექტრი ძალიან ფართოა და შეიძლება უკავშირდებოდეს სტრუქტურულ, სოციალურ და ინდივიდუალურ ბარიერებს და ფაქტორებს (მაგ: მოტივატორები, მასწავლებლის სოციო-ეკონომიკური სტატუსი, დროის სიღარიბის საკითხი, ყოველდღიური რუტინა, მხარდაჭერა სკოლის მენეჯმენტის მხრიდან, რესურსები, მშობელთა და თემის მხარდაჭერა და ა.შ.) რომელთა სრული ანალიზი, ამ კვლევის მასშტაბის მიღმა რჩება, თუმცა, შესაძლოა გავლენას ახდენდნენ მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის მიმართ.

V. კვლევის შედეგები

რაოდენობრივი კვლევის შედეგები

მასწავლებლების დამოკიდებულებები სსსმ ბავშვებისა და ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის მიმართ.

როგორც მეთოდოლოგიის ნაწილში აღვნიშნეთ, კვლევაში, მასწავლებელთა მხრიდან ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის მიმდებლობა და სრული ინკლუზიის მხარდაჭერა ოპერაციონალიზებული იქნა როგორც „ინკლუზიის მიმდებლობა“.

კვლევის ჰიპოთეზის დასადასტურებლად ან უარსაყოფად, რომლის თანახმად, მასწავლებლის დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ მნიშვნელოვნად განსხვავებული იქნება მოსწავლეების შეზღუდულობის ტიპის და კატეგორიის მიხედვით, მნიშვნელოვანი იყო გვენახა განსხვავებები შეზღუდულობის ტიპის და სიმძიმის მიხედვით.

ამისათვის, კვლევის რაოდენობრივი ინსტრუმენტის გამოყენებით, 8-ქულიან აღმავალ სკალაზე, მასწავლებლები (ორივე ჯგუფი: საგნის და სპეციალური მასწავლებლები) აფასებდნენ თუ რამდენად მისაღები იყო მათთვის კლასში ჰყოლოდათ სხვადასხვა სახის შეზღუდვის (სპეციალური საჭიროების) მოსწავლეები (სმენის, ქცევის, ემოციური, ფიზიკური, მხედველობის, დასწავლის უნარების, მეტყველების და მრავლობითი შეზღუდვის). პედაგოგები საკუთარ მიმდებლობას აფასებდნენ თითოეული შეზღუდვის სამი დონის (მსუბუქი, საშუალო, მძიმე) მიხედვით.

ცხრილი 4:

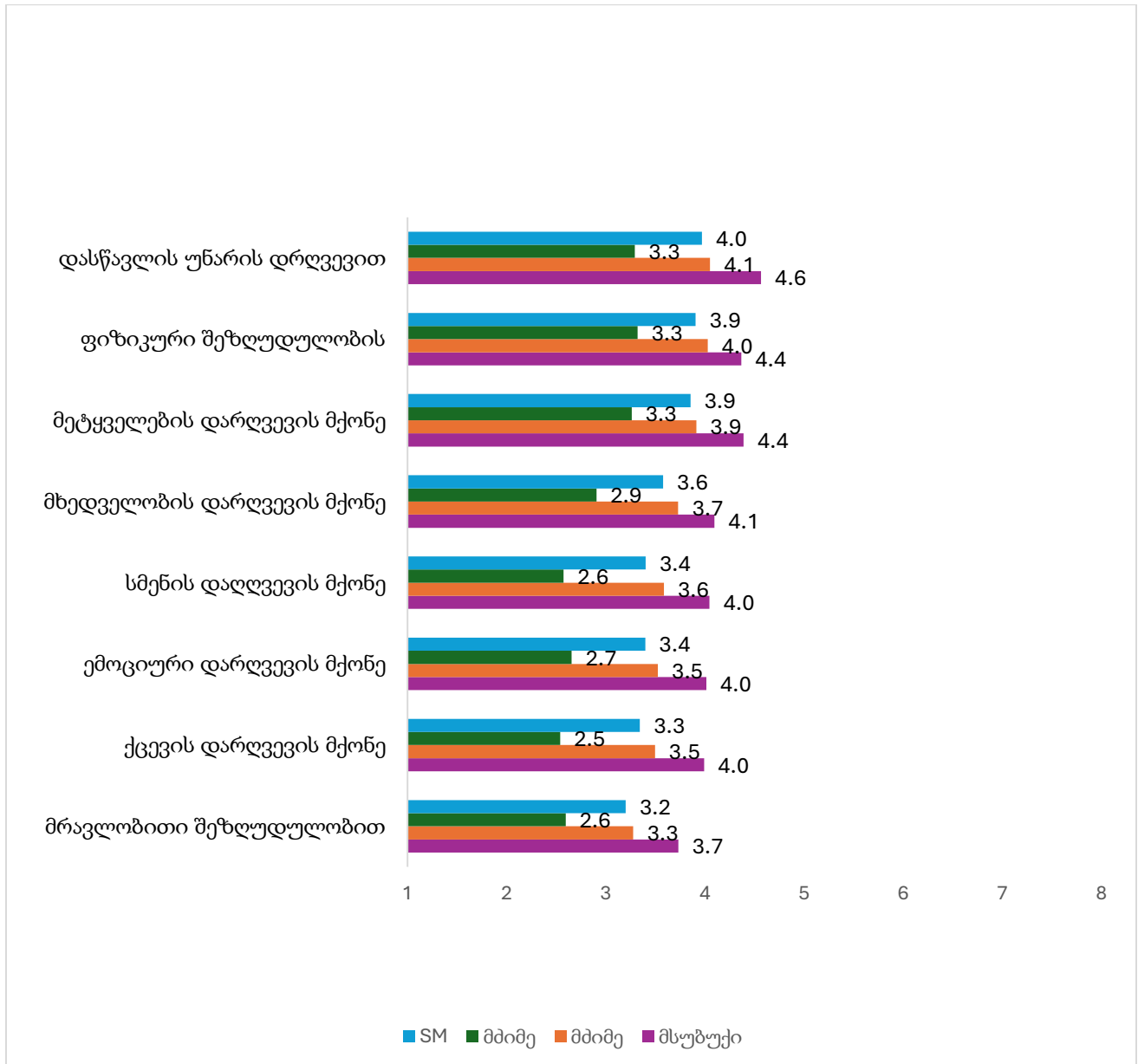
მასწავლებლების მიმღებლობა შეზღუდულობის სიმძიმის (სამი დონის) მიხედვით.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error
მსუბუქი_MEAN	811	1	8	4.15	0.09128
საშუალო_MEAN	811	1	8	3.70	0.08554
მძიმე_MEAN	811	1	8	2.89	0.07665
VALID N (LISTWISE)	811				

ქვემოთ, დიაგრამა 1-ში ჩაშლილად არის წარმოდგენილი მასწავლებლების საშუალო ქულების აღწერა სხვადასხვა შეზღუდვისა და სიმძიმის სსსმ მოსწავლეთა ჩვეულებრივ სკოლაში/კლასში ინკლუზიის მიმართ. კონკრეტულად, კითხვაზე, „თქვენი კლასის რეალობიდან გამომდინარე, რამდენად ისურვებდით (იქნებოდით თანახმა) კლასში გყავდეთ მოსწავლე/ები შემდეგი შეზღუდული შესაძლებლობით/ებით?“, მასწავლებლების პასუხები შემდეგია. პირველ რიგში, აღსანიშნავია, რომ 8-ქულიან სკალაზე, ყველაზე მაღალი საშუალო ქულა არის 4.6, ხოლო ყველაზე დაბალი საშუალო ქულა 2.5-ია. ცხრილი კარგად წარმოაჩენს, თუ როგორი განსხვავებებია მასწავლებლებლების დამოკიდებულებებში სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებით იმის მიხედვით, თუ როგორის მოსწავლის სამედიცინო მდგომარეობა - რაც უფრო მძიმეა მოსწავლის შეზღუდულობა, მით უფრო დაბალია მასწავლებლის მიმღებლობა მოსწავლის კლასში ჩართვაზე.

დიაგრამა 1.

მასწავლებელთა მიმღებლობა სსსმ მოსწავლეთა ინკლუზიის მიმართ (N=811)⁷.



როგორც დიაგრამაზე ჩანს, პედაგოგებს ყველაზე ნეგატიური დამოკიდებულება იმ მოსწავლეების ჩართულობის მიმართ აქვთ, ვისაც მძიმე, მრავლობითი

⁷ SM - საერთო საშუალო ქულა შეზღუდვის ტიპის და სიმძიმის მიხედვით.

შეზღუდვები და ქცევის დარღვევები აქვთ. შედარებით პოზიტიურია დამოკიდებულებები კოგნიტური და ფიზიკური შეზღუდულობის მქონე მოსწავლეთა მიმართ.

აქვე, მონაცემთა დამუშავებისას თითოეული შეზღუდვის სამ დონიანი შეფასება (მსუბუქი, საშუალო, მძიმე) გაერთიანდა 'ინკლუზიის მიმღებლობის' საშუალო ქულაში. აქვე, უნდა აღინიშნოს, რომ იმისათვის რომ დაგვედგინა, აფასებს თუ არა ყველა კომპონენტი ერთსა და იმავე კონცეფციას, კერძოდ კი მასწავლებელთა მიმღებლობას ინკლუზიური განათლების მიმართ, ჩატარდა ფაქტორული ანალიზი (oblimin). KMO and Bartlett's Test-ის მნიშვნელობა 0,940, ხოლო Bartlett's Test of Sphericity -ს $p_value < 0.001$. ყველა ცვლადს შორის არსებობს კორელაცია და კავშირი სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ($p_value < 0.001$), რაც მიუთითებს იმაზე, რომ ყველა კომპონენტი აფასებს ერთი და იმავე კონცეფციას, და შეგვიძლია აღნიშნული ცვლადები გამოვიყენოთ ინკლუზიის მიმღებლობის საზომად⁸.

საგნის და სპეციალური მასწავლებლებლების დამოკიდებულებებს შორის განსხვავებები ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის მიმართ

კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე, „ინკლუზიის მიმღებლობა“ შევადარეთ მასწავლებლების ორ ძირითად - საგნის (ზოგადი განათლების) და სპეციალურ მასწავლებლების ჯგუფს შორის. როგორც მოსალოდნელი იყო, სპეც. მასწავლებლები და საგნის მასწავლებლები ინკლუზიის მიმღებლობის სხვადასხვა დონით გამოირჩევიან⁹. სპეციალური მასწავლებლების მიმღებლობა უფრო მაღალია (საშუალო მაჩვენებელი 8-ქულიან აღმავალ სკალაზე $mean_{spec}=4.7$), ვიდრე საგნის

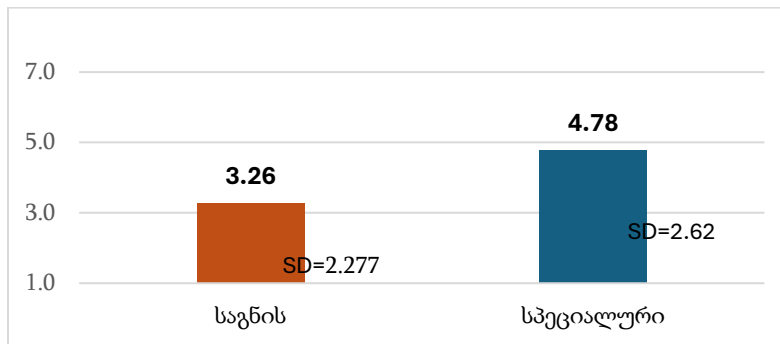
⁸ სტატისტიკური განსხვავების დასადგენად და ჰიპოთეზების შესამოწმებლად, გამოყენებული იქნა ორ დამოუკიდებელ ჯგუფს შორის შედარება (Independent Samples Test), დისპერსიული ანალიზი (ANOVA), კორელაცია და რეგრესია.

⁹ შენიშვნა: ცვლადების ურთიერთდამოკიდებულებისთვის, მონაცემთა ბაზიდან ამოღებული იქნა outlier-ები და მონაცემები მათ გარეშე გაანალიზდა.

მასწავლებლების ($mean_{gen}=3,2$). ქვემოთ წარმოდგენილი დიაგრამა (2) გრაფიკულად გამოსახავს ამ განსხვავებას.

დიაგრამა 2.

განსხვავება ორ ჯგუფის საშუალოებს შორის „ინკლუზიის მიმღებლობის“ ცვლადის მიხედვით ($p_value < 0.001$, Cohen's $d= 0.65$) ($N=672$).



ფაქტორები, რომლებიც სსსმ ბავშვების და ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ მასწავლებლების დამოკიდებულებებს განაპირობებენ

მასწავლებლის სტატუსი და ინკლუზიის მიმღებლობა: სხვადასხვა სტატუსის პედაგოგები „ინკლუზიის მიმღებლობის“ დონით არ განსხვავდებიან ერთმანეთისგან, ($ANOVA p_value>0.05$). თუმცა მონაცემთა განაწილება სრულ სურათს ვერ გვაძლევს, რადგან მენტორი ($n=11$), მაძიებელი ($n=8$) და 'სტატუსის გარეშე' ($n=17$) პედაგოგების სრული რაოდენობა 30 პედაგოგზე ნაკლებია.

მასწავლებლის გამოცდილება და კონტაქტი სსსმ პირთან: როგორც დისერტაციის კონცეპტუალური/თეორიული ჩარჩოს აღწერაში აღინიშნა, კვლევა მნიშვნელოვნად ეხმიანება ოლპორტის „კონტაქტის თეორიას“. კვლევის ერთ-ერთი ჰიპოთეზის თანახმად, იმ მასწავლებლებს, რომელთაც მეტი (როგორც სიხშირის, ისე ხარისხის მიხედვით) კონტაქტი აქვთ (ან ჰქონდათ) შშმ/სსსმ

პირებთან/მოსწავლეებთან, მოსალოდნელია, რომ უფრო მაღალი მიმდებლობა და დადებითი ატიტუდები ექნებოდათ სრული ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ.

ამ ჰიპოთეზის შესამოწმებლად და სსსმ მოსწავლესთან კონტაქტის ინტენსივობასა და ინკლუზიის მიმდებლობას შორის კავშირის გამოსავლენად, დათვლილი იქნა Independent Samples T-Test ორ ჯგუფს შორის: [1] პედაგოგები, რომელთაც არა აქვთ დროდადრო ან ხშირი კონტაქტი ადამიანთან, რომელსაც აქვს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება/ები, [2] პედაგოგები, რომელთაც აქვთ დროდადრო ან ხშირი კონტაქტი ადამიანთან, რომელსაც აქვს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება/ები.

როგორც მოსალოდნელი იყო, იმ მასწავლებლების ინკლუზიის მიმდებლობა, ვისაც არა აქვს დროდადრო ან ხშირი კონტაქტი ადამიანთან, რომელსაც აქვს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება/ები, უფრო დაბალია (mean= 2.35, SD= 1.9), ვიდრე მათი, ვისაც ჰქონია რაიმე სახის კონტაქტი სსსმ მოსწავლეებთან (mean= 3.6, SD= 2.389). განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ($p_value < 0.001$, Cohen's $d = 0.53$).

მონაცემებზე დაყრდნობით შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ კონტაქტის გამოცდილება გავლენას ახდენს მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე და მიმდებლობაზე ინკლუზიური განათლების მიმართ.

ნაშრომის ერთ-ერთი ჰიპოთეზაა, რომ შშმ/სსსმ პირთან კონტაქტის სიხშირემ და ასევე ფორმამ შეიძლება მნიშვნელოვანი გავლენა იქონიოს დამოკიდებულებებზე. მე-5 ცხრილში წარმოდგენილი მონაცემები აღწერს რესპონდენტთა განაწილებას სსსმ ადამიანებთან კონტაქტის შესახებ, ხოლო მე-3 დიაგრამა აღწერს ინკლუზიის მიმდებლობის მაჩვენებელს კონტაქტის ჯგუფების მიხედვით (N=672).

ცხრილი 5.

რესპონდენტთა განაწილება სსსმ პირთან კონტაქტის მიხედვით.

\$Q11 Frequencies

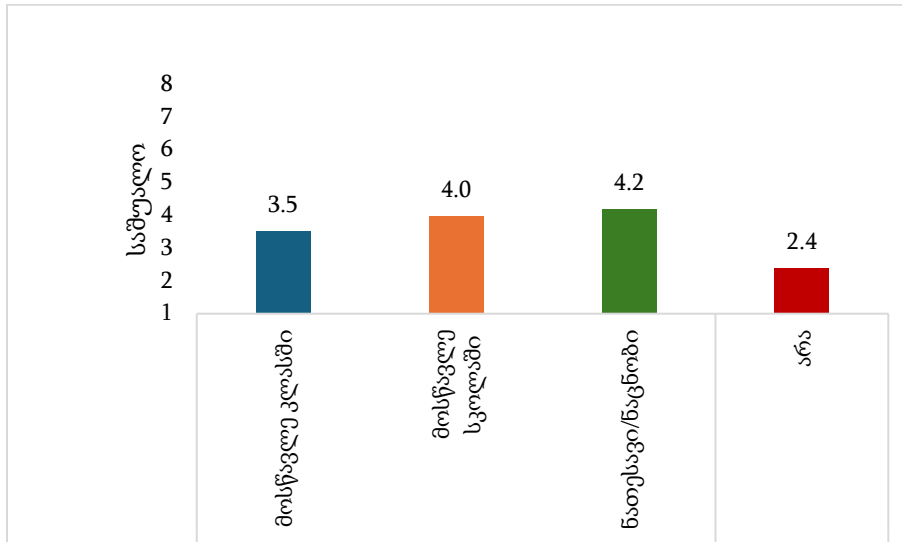
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
\$Q11 ^a	მოსწავლე კლასში	447	59.1%	74.7%
	მოსწავლე სკოლაში	249	32.9%	41.6%
	ნაცნობი/ნათესავი/შვილი	60	7.9%	10.0%
სულ:		756	100.0%	126.4%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

როგორც მოსალოდნელი იყო, მათი „ინკლუზიის მიმდებლობა“, ინკლუზიურობა ვისაც არა აქვს დროდადრო ან ხშირი კონტაქტი ადამიანთან, რომელსაც აქვს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება/ები უფრო დაბალია, ვიდრე მათი, ვისაც ჰქონია რაიმე სახის კონტაქტი სსსმ მოსწავლეებთან. განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ($P_value < 0.001$, Cohen's $d = 0.53$). მონაცემებზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვთქვათ, რომ კონტაქტის გამოცდილება გავლენას ახდენს დამოკიდებულებაზე ინკლუზიური სწავლების მიმართ.

დიაგრამა 3.

ინკლუზიის მიმდებლობის საშუალო ქულა (N=672)¹⁰.



ჩატარდა რეგრესიული ანალიზი Dummy coded ცვლადების სამი მოდელის გამოყენებით, 1. ერთი ცვლადის მოდელი „მოსწავლე კლასში“ 2. ორი ცვლადის მოდელი - “მოსწავლე სკოლაში, მოსწავლე კლასში”, 3. სამი ცვლადის მოდელი - “მოსწავლე კლასში, მოსწავლე სკოლაში, და სსსმ ნაცნობი/ნათესავი ან შვილი”. სამი ცვლადის მოდელმა დაადასტურა ჰიპოთეზა, რომ რაც უფრო ხშირად აქვს შეხება პედაგოგს შშმ/სსსმ პირთან, მით მეტია მისი მიმდებლობა ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ.

ცხრილი 6.

სამი ცვლადის მოდელი - სსსმ პირთან კონტაქტის გამოცდილება.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
-------	---	----------	-------------------	----------------------------

¹⁰ შენიშვნა: ცვლადების ურთიერთ-დამოკიდებულებისთვის, მონაცემთა ბაზიდან ამოღებული იქნა outlier-ები და მონაცემები მათ გარეშე გაანალიზდა.

1	.154 ^a	.024	.022	2.34777
2	.181 ^b	.033	.030	2.33850
3	.208 ^c	.043	.039	2.32766

a. Predictors: (Constant), მოსწავლე სკოლაში

b. Predictors: (Constant), მოსწავლე სკოლაში, მოსწავლე კლასში

c. Predictors: (Constant), მოსწავლე სკოლაში, მოსწავლე კლასში, ნაცნობი/ნათესავი/შვილი.

ასაკი და ინკლუზიის მიმღებლობა: კვლევაში, გამოვიყენეთ კორელაციური ანალიზი ასაკისა და ინკლუზიის მიმღებლობის კავშირის აღსაწერად. მონაცემთა ანალიზის თანახმად, ასაკი სუსტ უარყოფით კორელაციაშია მიმღებლობის დონესთან (Pearson Correlation $r=-0.192$, $P_value<0.001$.), თუმცა, იმასაც მიუთითებს, რომ რაც უფრო ახალგაზრდაა პედაგოგი, მისი ინკლუზიის მიმართ მიმღებლობა უფრო მაღალია (იხილეთ: ცხრილი 7/დანართი 2).

პედაგოგიური გამოცდილება და ინკლუზიის მიმღებლობა: მასწავლებლების ჯგუფები შედარებული იქნა სამუშაო გამოცდილების მიხედვით. მასწავლებლები დაიყო ორ ჯგუფად - 10 წლამდე გამოცდილების მქონე და 10 წელზე ზევით გამოცდილების მქონე პედაგოგებად. შედარდა ორი ჯგუფის საშუალოები.

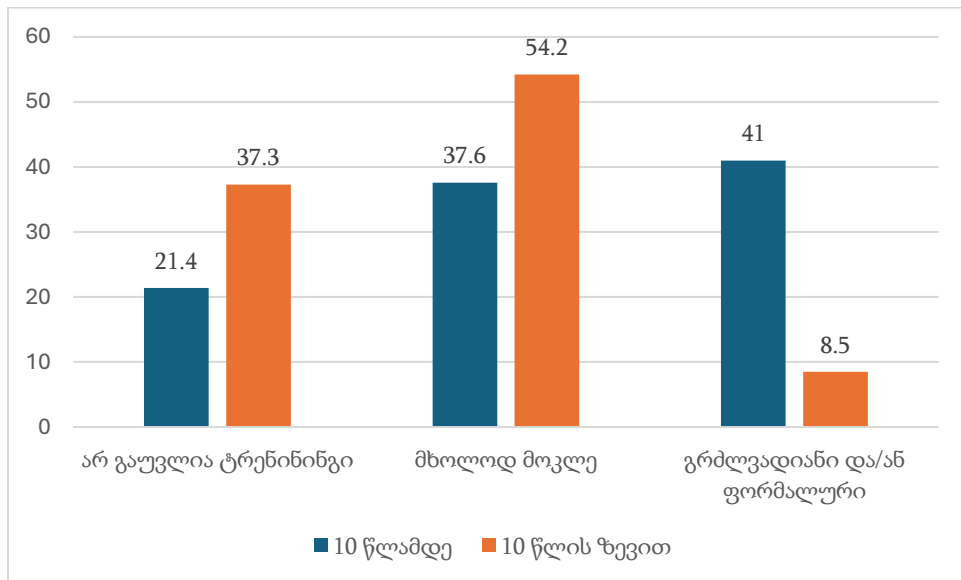
რესპონდენტებს, ვისაც 10 წელზე ნაკლები პედაგოგიური გამოცდილება აქვთ, უფრო მეტი მიმღებლობა აქვთ ინკლუზიის მიმართ, ($mean= 3.95$, $SD=2.52$) ვიდრე იმ პედაგოგებს, რომელთა სამუშაო პედაგოგიური გამოცდილება 10 წელზე მეტია ($mean= 3.23$, $SD=2.271$). ჯგუფებს შორის სხვაობა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია - $P_value<0.001$, Cohen's $d=0,307$ (იხილეთ: ცხრილი 8/დანართი 2).

საინტერესო მიგნება იყო ის, რომ მასწავლებელთა პედაგოგიური გამოცდილების და „ინკლუზიის მიმღებლობის“ ურთიერთდამოკიდებულება ტრენინგებით/პროფესიული განვითარებით აიხსნება. როგორც აღმოჩნდა, ნაკლები პედაგოგიური გამოცდილების (<10 წლამდე) მქონე პედაგოგების მეტ წილს აქვს

გავლილი ფორმალური და/ან გრძელვადიანი ტრენინგები ინკლუზიურ პრაქტიკაში, ვიდრე მათ ვისაც მეტი პედაგოგიური (>10 წელზე მეტი) გამოცდილება აქვს.

დიაგრამა 4:

პროფესიული განვითარება ინკლუზიური პრაქტიკის მიმართულებით და პედაგოგიური გამოცდილება (%).



მასწავლებლების პროფესიული განვითარება და ინკლუზიის მიმდებლობა:

კვლევის ერთ-ერთი ჰიპოთეზა არის ის, რომ ინკლუზიური პრაქტიკის „ცოდნამ“ შეიძლება გავლენა მოახდინოს მასწავლებლების დამოკიდებულებაზე ინკლუზიის განათლების მოდელის დანერგვის მიმართ და სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართულობისთვის. აქედან გამომდინარე, გავაანალიზეთ მასწავლებლების პროფესიულ განვითარებასა (ტრენინგებს) და „ინკლუზიის მიმდებლობას“ შორის კავშირი.

კვლევის შედეგად, პროფესიული განვითარება (ტრენინგი) ინკლუზიური განათლების მოდელის შესახებ, პრედიქტორი აღმოჩნდა როგორც სპეციალური მასწავლებლებისთვის, ასევე ზოგადი მასწავლებლებისთვის.

დათვლილი იქნა T-test ორ ჯგუფს შორის: 1) ვისაც არ აქვს გავლილი ტრენინგები და 2) ვისაც გავლილი აქვს ერთი ტრენინგი/სწავლება მაინც. ტრენინგის/სწავლებაგავლილი პედაგოგების ჯგუფის ($m=3.72$, $SD= 2.445$) „ინკლუზიის მიმდებლობა“ უფრო მაღალია, ვიდრე იმ პედაგოგების ჯგუფის, რომელსაც არა აქვს გავლილი ტრენინგები ($m= 2.900$, $SD= 2.114$), $p_value < 0.001$. Cohen's $d=0,37$) (იხილეთ: ცხრილი 9/დანართი 2).

მხოლოდ მოკლევადიანი ტრენინგები ინკლუზიურ სწავლებაში რესპონდენტების თითქმის ნახევარს აქვს გავლილი ($n_{t1}=406$). ნაწილს გავლილი აქვს მხოლოდ გრძელვადიანი ტრენინგები ($n_{t2}=92$), ხოლო ფორმალური განათლება ინკლუზიის მიმართულებით მცირე ნაწილს აქვს მიღებული ($n_{t3}=92$) ($N=811$).

ერთფაქტორიანი დისპერსიული ანალიზის მიხედვით ($N=671$), დადასტურდა ჯგუფებს შორის სხვაობა. მნიშვნელოვანია განსხვავება შემდეგ ჯგუფებს შორის - ვისაც გავლილი აქვს მხოლოდ მოკლევადიანი ტრენინგი ($mean=3.367$ $SD=2.295$) და გავლილი აქვს გრძელვადიანი ტრენინგი ან მიღებული აქვს ფორმალური განათლება ($mean=4.67$ $SD=2.582$) ($p_value < 0.001$ Cohen's $d = 0,55$). თუმცა ყველაზე დიდი სხვაობა მოგვცა ორი ჯგუფის შედარებამ - ვისაც საერთოდ არა აქვს გავლილი ტრენინგი ($mean=2.89$ $SD= 2.891$) და ვისაც გავლილი აქვს გრძელვადიანი ტრენინგი ან მიღებული აქვს ფორმალური განათლება ($mean=4.67$ $SD=2.582$) ($p_value < 0.001$ Cohen's $d = 0,7$). მნიშვნელოვანი მიგნება იყოს იმის აღმოჩენა, რომ რეალურად, ფორმალური განათლება ან გრძელვადიანი ტრენინგები გვაძლევს მნიშვნელოვან განსხვავებას (Cohen's $d = 0,75$) ინკლუზიის მიმდებლობის გაზრდის კუთხით და მოკლევადიანი ტრენინგების ეფექტი უმნიშვნელოა (იხილეთ: ცხრილი 10/დანართი 2).

ჩატარდა მონაცემთა ანალიზი მრავლობითი რეგრესიული (Dummy coded) ცვლადების გამოყენებით. აღმოჩნდა, რომ პრედიქტორს „ინკლუზიის მიმღებლობისთვის“ წარმოადგენს ტრენინგის სახე. [1] მოდელი 1 - მოკლევადიანი ტრენინგები არ წარმოადგენს პრედიქტორს ინკლუზიურობისთვის, [2]. მოდელი 2 - მოკლევადიანი და გრძელვადიანი ტრენინგები - წარმოადგენს პრედიქტორს ანუ დამოუკიდებელი ცვლადები „მოკლევადიანი და გრძელვადიანი ტრენინგები“ 5.2%-ით ხსნის „ინკლუზიურობის“ ვარიანტულურობას. [3] მოდელი 3 - მოკლევადიანი, გრძელვადიანი ტრენინგები და ფორმალური განათლება/საგანმანათლებლო პროგრამა ინკლუზიური პრაქტიკის მიმართულებით. სამივე ერთად წარმოადგენს პრედიქტორს, ანუ დამოუკიდებელი ცვლადები „მოკლევადიანი, გრძელვადიანი ტრენინგები და ფორმალური განათლება/საგანმანათლებლო პროგრამა ინკლუზიური განათლების მიმართულებით“ 5,7%-ით ხსნის „ინკლუზიის მიმღებლობის“ ვარიანტულურობას.

ცხრილი 11.

რეგრესიული ანალიზი: ტრენინგის სახე/ხანგრძლივობა, როგორც „ინკლუზიის მიმღებლობის“ პრედიქტორი.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.014 ^a	.000	-.001	2.37585
2	.228 ^b	.052	.049	2.31495
3	.240^c	.057	.053	2.31023

a. Predictors: (Constant), მოკლევადიანი

b. Predictors: (Constant), მოკლევადიანი, გრძელვადიანი

c. Predictors: (Constant), მოკლევადიანი, გრძელვადიანი, ფორმალური განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსი)

გეოგრაფიული მდებარეობა და ინკლუზიის მიმდებლობა: დასახლების ტიპის მიხედვით, სტატისტიკური სხვაობა გამოვლინდა დედაქალაქისა (თბილისის) ($\text{mean}_{\text{cap}}= 3.972, \text{SD}_{\text{cap}}=2.495$) და რეგიონის ($\text{mean}_{\text{reg}}= 3.324 \text{SD}_{\text{reg}}= 2.326$) სკოლებს შორის. T test-ის მიხედვით, განსხვავება მნიშვნელოვანია ($p_value<0.01, d=0.274$).

დედაქალაქის გარეთ, ურბანულ და სოფლის პედაგოგთა ინკლუზიის მიმდებლობის დონეს შორის სხვაობა სტატისტიკურად უმნიშვნელოა (T-Test P-value>0.05). თუმცა განსხვავებაა დედაქალაქისა და სოფლის სკოლების პედაგოგთა ინკლუზიის მიმდებლობას შორის. დისპერსიული ანალიზის გამოყენებით ჩატარებულმა სტატისტიკურმა ანალიზმაც აჩვენა სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა თბილისსა და სოფლის სკოლებს შორის ($F_{2, 634}=6.292 P<0.05. d=0.27$) (იხილეთ: ცხრილი 12/დანართი 2).

ეს განსხვავება ისევ შეიძლება აიხსნას ინკლუზიური განათლების მიმართულებით გავლილი ტრენინგებით და პროფესიული მომზადება/გადამზადებით. თუ დედაქალაქში ინკლუზიური განათლების მიმართულებით არც ერთი სახის ტრენინგი პედაგოგთა მხოლოდ 18%-ს არ გაუვლია, დედაქალაქის გარეთ რეგიონის ურბანულ დასახლებაში ეს მაჩვენებელი 36.1%-ს შეადგენს. სოფლის ტიპის დასახლებაში, ეს მაჩვენებელია კიდევ უფრო მაღალია და 38.1%-ს აღწევს.

ზოგადი განათლების საფეხური და ინკლუზიის მიმდებლობა: რაოდენობრივი მონაცემის ანალიზის თანახმად, სტატისტიკური სხვაობა სხვადასხვა საფეხურის პედაგოგებს საშუალოებს შორის, „ინკლუზიის მიმდებლობის“ ცვლადის მიხედვით, არ გამოვლინდა. ჯგუფების შედარებისთვის გამოვიყენეთ ANOVA ($F=0,29, P_value=993$).

სკოლის ზომა და ინკლუზიის მიმდებლობა: სკოლის ზომის მიხედვით, ინკლუზიის მიმდებლობის დონე არ განსხვავდება. ჩატარდა კორელაციური ანალიზი

სკოლაში მოსწავლეთა რაოდენობისა და „ინკლუზიის მიმღებლობას“ შორის კავშირის დასადგენად და კავშირი არ დადასტურდა ($r= 0.050$, $P_value= 0.165$).

მასწავლებლის სერტიფიცირება და ინკლუზიის მიმღებლობა: ვინაიდან, მასწავლებელთა პროფესიული სერტიფიცირების პროცესში (ტესტში), ინკლუზიასთან დაკავშირებული საკითხები ინტეგრირებულია, ჩვენი ვარაუდი იყო, რომ სერტიფიცირებულ მასწავლებლებს უფრო მეტი ცოდნა და შესაბამისად, უფრო დადებითი დამოკიდებულებები ექნებოდათ სსსმ მოსწავლის სრულ ინკლუზიასთან მიმართებით. თუმცა, კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ სერტიფიცირებული და არასერტიფიცირებული პედაგოგების „ინკლუზიის მიმღებლობის“ დონე ერთნაირია. მათი საშუალოების შედარებისას სტატისტიკური სხვაობა არ დადასტურდა - სერტიფიცირებული პედაგოგების ჯგუფი ($m= 3.61$, $SD= 2.28$) - არა სერტიფიცირებული პედაგოგების ჯგუფი ($m= 3.39$, $SD= 2.17$), $p_value>0.05$.

საგანი და ინკლუზიის მიმღებლობა: პედაგოგების „ინკლუზიის მიმღებლობა“ განსხვავდება საგნის სწავლების მიხედვით. ყველაზე მაღალი მიმღებლობით გამოირჩევიან ის პედაგოგები, რომლებიც არ ასწავლიან უცხო ენას და STEM საგნებს. თუმცა განსხვავების მნიშვნელოვნება „ინკლუზიის მიმღებლობის“ მიხედვით დადასტურდა მხოლოდ უცხო ენების მასწავლებელთა ჯგუფისთვის. განსხვავების დასადასტურებლად გამოყენებული იქნა ANOVA (**იხილეთ:** ცხრილი 13/დანართი 2).

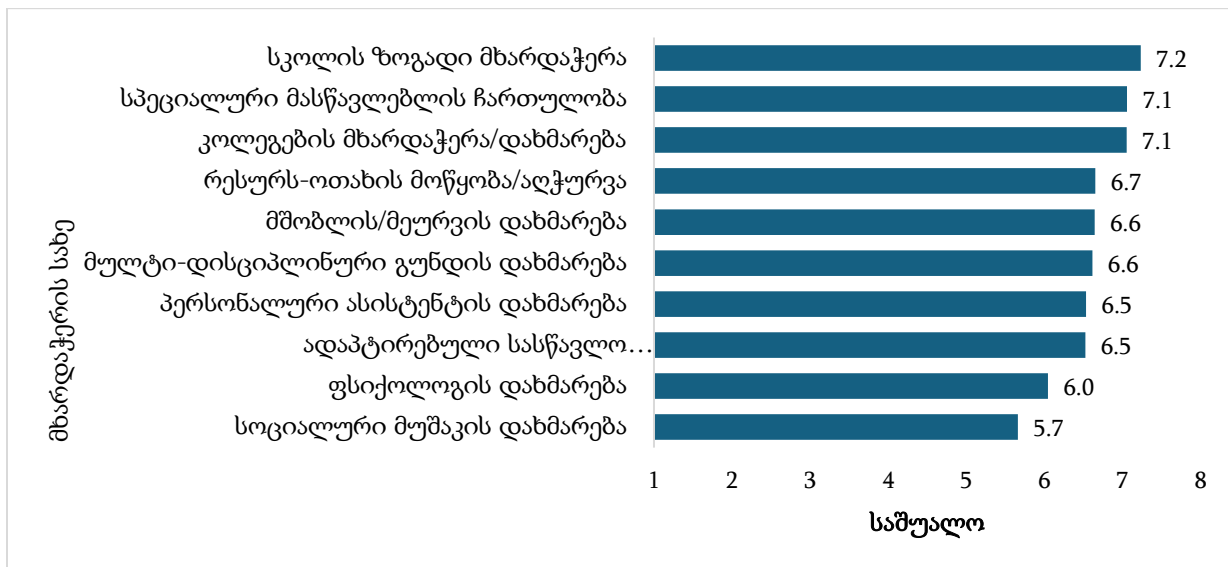
ეს განსხვავება შეიძლება აიხსნას უცხო ენების სწავლების სირთულით. ასევე, ერთ-ერთი ახსნა შეიძლება იყოს ის, რომ ინკლუზიური განათლების მიმართულებით ტრენინგები ყველაზე ნაკლებ უცხო ენის პედაგოგს აქვს გავლილი, ისევე როგორც ნაკლებად აქვთ გავლილი გრძელვადიანი და/ან ფორმალური ტრენინგები (Pearson Chi-Square = 42.698902, $p_value<0.001$) (**იხილეთ:** ცხრილი 15/დანართი 2).

მასწავლებლის მხარდაჭერა: კითხვარის მესამე ნაწილი ზომავდა, ბოლო 12 თვის განმავლობაში, თუ რა ტიპის მხარდაჭერა ჰქონდათ პედაგოგებს სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ/სწავლებისთვის (ინსტიტუციური მხარდაჭერა).

მხარდაჭერის თითოეული ტიპი იზომებოდა იმის მიხედვით, თუ რამდენად შესაბამისი (საკმარისი) და ადეკვატური იყო მხარდაჭერა. ინკლუზიური განათლების მხარდაჭერის თითოეული ინსტიტუციური ტიპი ფასდებოდა 8 ქულიან აღმავალ სკალაზე, სადაც 1 ნიშნავდა „ძალიან დაბალს“ ხოლო 8 „ძალიან მაღალს“. როგორც მონაცემთა ანალიზის შედეგებმა ცხადყო, ყველაზე კარგად სკოლის ზოგადი მხარდაჭერა, სპეციალური მასწავლებლის ჩართულობა და კოლეგების მხარდაჭერა შეფასდა, ხოლო ყველაზე დაბალი შეფასება მიიღო სოციალური მუშაკის და ფსიქოლოგის დახმარებამ. მე-5 დიაგრამა აღწერს საშუალოების განაწილებას მხარდაჭერის მიხედვით (N=811).

დიაგრამა 5.

სკოლის მხარდაჭერის შეფასება პედაგოგთა მიერ.



იმისათვის რომ დაგვედგინა, აფასებს თუ არა ყველა კომპონენტი ერთსა და იმავე კონცეფციას, კერძოდ კი მასწავლებელთა მხარდაჭერას ინკლუზიის მიმდებლობის უზრუნველყოფისთვის, გამოყენებული იქნა ფაქტორული ანალიზი (oblimin) (KMO and Bartlett's Test -ის მნიშვნელობა 0,946, ხოლო Bartlett's Test of Sphericity -ს p_value < 0.001). ყველა ცვლადს შორის არსებობს კორელაცია და კავშირი

სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია ($p_value < 0.001$), რაც მიუთითებს იმაზე, რომ ყველა კომპონენტი აფასებს ერთი და იმავე კონცეფციას, და შეგვიძლია აღნიშნული ცვლადები გამოვიყენოთ მხარდაჭერის გასაზომად.

პედაგოგთა მიერ, მხარდაჭერის შეფასების (ყველა კომპონენტის საშუალოსა) დონესა და ინკლუზიის მიმდებლობას შორის გამოვლინდა სუსტი დადებითი კავშირი (Pearson Correlation=0,166, $p_value < 0.001$). სპეციალური და ზოგადი მასწავლებლების მიერ მხარდაჭერის შეფასების მიხედვით განსხვავება არ გამოვლენილა (T test – ის მიხედვით $p > 0.05$).

სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობის წარმატების ხარისხი (თვითეფექტურობის შეფასება) პედაგოგების მხრიდან 8-ქულიან აღმავალ სკალაზე 4,8 [საშუალო] ქულით შეფასდა. ტრენინგების ფაქტორი გავლენას ახდენს მასწავლებელთა თვითეფექტურობის შეფასებაზე (self-efficacy). მათ ვისაც გავლილი აქვთ რაიმე სახის ტრენინგი (მოკლევადიანი, გრძელვადიანი, ფორმალური განათლება) უფრო მაღალი ქულით აფასებენ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობის წარმატების ხარისხს/თვითეფექტურობას ($Mean = 5.0$), ვიდრე ისინი, ვისაც არა აქვს გავლილი ($Mean = 4,2$), $p_value < 0.001$ $d = 0.43$.

ტრენინგების/პროფესიული განვითარების ცვლადი პრედიქტორია მასწავლებლის მიერ წარმატების (თვითეფექტურობის) შეფასებისთვის. სხვა შედარებების მსგავსად, მოკლევადიანი ტრენინგების გავლა/არ გავლა, მნიშვნელოვნად არ ცვლის სსსმ მოსწავლესთან მიღწეული წარმატების შესახებ მასწავლებლების აღქმებს, თუმცა გრძელვადიანი, ფორმალური განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო განათლება), წარმატების თვითშეფასების მაჩვენებელს 8.8% შემთხვევაში ცვლის. (იხილეთ: ცხრილი 15/დანართი 2).

სკოლის მხარდაჭერის ხარისხი (რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ?) გავლენას ახდენს სსსმ მოსწავლეებთან თვითეფექტურობის შეფასებაზე. რეგრესიულმა ანალიზმა

დაადასტურა, რომ რაც უფრო მაღალია მხარდაჭერა, მით მაღალია თვითეფექტურობის შეფასების ხარისხი. პედაგოგების ჯგუფში, ვისაც ჰყავს სსსმ მოსწავლე, „მხარდაჭერა“ თვითეფექტურობის ცვლილების 25.9 %-ს ხსნის.

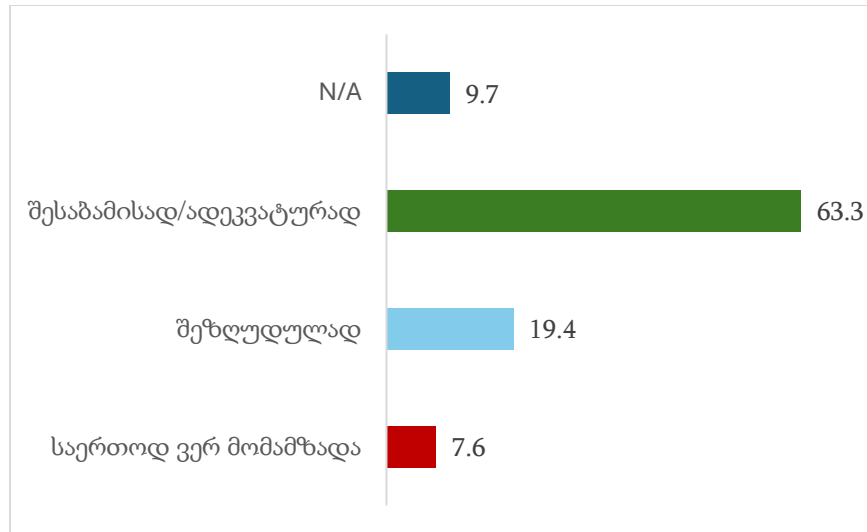
სკოლის მხარდაჭერა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა თვითშეფასებისთვის პედაგოგების იმ ჯგუფში, ვისაც ტრენინგები არა აქვთ გავლილი - პედაგოგების ჯგუფში, ვისაც არა აქვს გავლილი ტრენინგები და ჰყავს სსსმ მოსწავლე, წარმატების 40% ცვლილებას ხსნის სკოლის მხარდაჭერა. (იხილეთ: ცხრილი 16/დანართი 2).

რეგრესიულ მოდელში ჩავრთეთ ტრენინგების ფაქტორი. როგორც მოსალოდნელი იყო, სსსმ მოსწავლესთან თვითეფექტურობისთვის, ყველაზე მაღალი ფაქტორული დატვირთვა (4 ფაქტორიან მოდელში), ინკლუზიური განათლების კუთხით მიღებულ გრძელვადიან ტრენინგებს აღმოაჩნდა მასწავლებლების ორივე ჯგუფში - ზოგადი განათლების (საგნის) და სპეციალურ მასწავლებლებში (იხილეთ: ცხრილები 17 და 18/დანართი 2 მასწავლებლების ორივე ჯგუფისთვის ცალ-ცალკე). კორელაციური ანალიზის მიხედვით, რაც უფრო მაღალია პედაგოგთა „ინკლუზიის მიმდებლობა“, მით მაღალია თვითეფექტურობის შეფასება სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას ($R=0.309$, $p_value<0.001$).

კითხვას, თუ როგორ მოამზადა განათლებამ/ტრენინგმა სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, პასუხი 90,3% ($N=732$) გასცა. მე-6 დიაგრამაზე წარმოდგენილია პასუხების განაწილება აღნიშნული კითხვის მიხედვით.

დიაგრამა 6.

სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისთვის არსებული მზაობის შეფასება ($N=811$).



ბუნებრივია, რომ ისინი, ვისაც გავლილი აქვს რაიმე სახის ტრენინგი უფრო მაღალ შეფასებას აძლევენ საკუთარი მომზადების ხარისხს სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ (mean=2,7 sd=0,4), ვიდრე ისინი, ვისაც არ გაუვლია ტრენინგი (mean=2,1 sd=0,8) ($p_value < 0.01$. Cohen's $d=1$).

პედაგოგთა ის ჯგუფი, ვინც თვლის, რომ განათლებამ/ტრენინგმა სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ საერთოდ ვერ მოამზადა ნაკლებ მიმღებლობას ავლენენ ინკლუზიის მიმართ, ვიდრე ისინი, ვინც თვლის, რომ მათ ადეკვატური მომზადება აქვთ მიღებული ($F_{2, 596}=7.3$ $p_value < 0.01$ $d=0.395$ (One-way ANOVA, Post Hoc Test)).

კვლევის ფარგლებში, კითხვარის მეოთხე/ბოლო ნაწილი წარმოადგენდა მასწავლებელთა დამოკიდებულებების სკალის საზომ ინსტრუმენტის მოდიფიცირებულ ვერსიას, რომლის გამოყენებით ჩატარდა ფაქტორული ანალიზი (15 კითხვის გამოყენებით) და გამოიყო 4 ფაქტორი:

- ფაქტორი 1 (F1): სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები.
- ფაქტორი 2 (F2): სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ კლასში ჩართვის სარგებელი სოციალური და აკადემიური განვითარებისათვის.
- ფაქტორი 3 (F3): ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პრაქტიკაზე.

- ფაქტორი 4 (F4): ინკლუზიის გავლენა მასწავლებელზე, უპასუხოს სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს.

ქვემოთ მითითებული ცხრილი წარმოადგენს დამოკიდებულებების ფაქტორულ ანალიზს ინკლუზიის მიმართ. აქვე, მაღალი ქულა ნიშნავს პოზიტიურ გავლენას, დაბალი ქულა ნიშნავს უარყოფით გავლენას

ცხრილი 19.

მასწავლებლების ატიტუდები ინკლუზიის მიმართ - ფაქტორული ანალიზი.

დებულებების მატრიცა	ფაქტორი				დეფინიციები
	1	2	3	4	
მასწავლებლის მხრიდან სსსმ მოსწავლის/ებისთვის დამატებითი ყურადღების დათმობას, სხვა მოსწავლეებზე ნეგატიური გავლენა ექნება/საზიანო იქნება. r	.572				სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები
მასწავლებლისთვის რთულია კლასის წესების დაცვა/შენარჩუნება, როცა კლასში სსსმ მოსწავლეა r	.518				სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები
სსსმ მოსწავლის ქცევა ცუდი მაგალითია სხვა მოსწავლეებისთვის. r	.680				სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები
სსსმ მოსწავლეების ინტერაქცია/ურთიერთობა სხვა მოსწავლეებთან შეიძლება საფრთხის შემცველი იყოს. r	.644				სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები
სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ კლასში ინკლუზიას/ინტეგრირებას დიდი ალბათობით უარყოფითი გავლენა ექნება მათ ემოციურ განვითარებაზე. r	.610				სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები

სსმ მოსწავლე ჩვეულებრივ კლასში გარიყული იქნება ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეების მხრიდან. r	.706				სსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები
მასწავლებლებს (რომლებიც სპეც. მასწავლებლები არ არიან) გააჩნიათ საკმარისი ცოდნა ასწავლონ სსმ მოსწავლეს ჩვეულებრივ საკლასო გარემოში		.966			ინკლუზიის გავლენა (შედეგები) მასწავლებელზე უპასუხოს სსმ მოსწავლის საჭიროებებს
დიდი ალბათობით, სსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ინკლუზია ინტეგრირება სასწავლო პროცესში დაბნეულობას/გაურკვევლობას შემოიტანს. r	.627				სსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვასთან დაკავშირებული პრობლემები
ჩვეულებრივი კლასის მასწავლებლებს გააჩნიათ კარგი ექსპერტიზა შესაბამისი ცოდნა სსმ ბავშვებთან სამუშაოდ.		.444			ინკლუზიის გავლენა (შედეგები) მასწავლებელზე უპასუხოს სსმ მოსწავლის საჭიროებებს
სსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ინტეგრირება ხელს შეუწყობს მის სოციალურ დამოუკიდებლობას.			.615		კლასში ჩართვის სარგებელი სოციალური და აკადემიური განვითარებისთვის
სსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ინტეგრირება სასარგებლო იქნება სხვა მოსწავლეებისთვისაც.			.604		კლასში ჩართვის სარგებელი სოციალური და აკადემიური განვითარებისათვის
როცა შესაძლებელია, სსმ მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ ჩვეულებრივ კლასში სწავლის შესაძლებლობა.			.670		ინკლუზიის ფილოსოფია/გაგება
მეტი ალბათობით, სსმ მოსწავლე აკადემიურ უნარებს სპეციალურ კლასში უფრო სწრაფად განვითარებს, ვიდრე ჩვეულებრივ კლასში r				.540	კლასში ჩართვის სარგებელი სოციალური და აკადემიური განვითარებისათვის
სსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვა კლასის მართვაში (საკლასო პროცედურებში) დიდი ცვლილებების შეტანას მოითხოვს r				.440	ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პრაქტიკაზე

ბავშვის ინდივიდუალურ საჭიროებებზე მორგებული სწავლება (სპეციალური მასწავლებლის მიერ) უკეთ განხორციელდება სპეციალურ კლასში, ვიდრე ჩვეულებრივ კლასში. r				.704	ინკლუზიის ფილოსოფია/გაგება
--	--	--	--	------	----------------------------

Extraction Method: Generalized Least Squares.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization (Rotation converged in 7 iterations).

მონაცემთა შემდგომი ანალიზი ჩატარდა 4 კომპონენტისთვის (ფაქტორი) (იხილეთ: ცხრილი 20/დანართი 2). „ატიტუდის ქულა“(ATTITUDE SCORE) (4 ფაქტორი ერთად) პრედიქტორი აღმოჩნდა “ინკლუზიის მიმდებლობისთვის”. მრავლობითი წრფივი რეგრესიის მიხედვით, 4 ფაქტორს შორის ყველაზე მაღალი ფაქტორული დატვირთვა აქვს „სოციალურ სარგებელს ყველასთვის“ (F2) და ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პრაქტიკაზე (F3).

ჩატარდა რეგრესიული ანალიზი, სადაც თითოეული ფაქტორი განვიხილეთ, როგორც “ინკლუზიის მიმდებლობაზე” (ანუ დადებით დამოკიდებულებებზე) მოქმედი დამოუკიდებელი ცვლადი. რეგრესიულმა ანალიზმა აჩვენა, რომ ცალ-ცალკე ატიტუდების სკალის ფაქტორებიდან პრედიქტორებს წარმოადგენენ (F2) და (F4) (იხილეთ: ცხრილი 21/დანართი 2), კერძოდ, სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ კლასში ჩართვის სარგებელი სოციალური და აკადემიური განვითარებისათვის და ინკლუზიის გავლენა მასწავლებელზე, უპასუხოს სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს.

როგორც აღვნიშნეთ, პედაგოგთა მხრიდან ინკლუზიის მიმდებლობის დონე და დამოკიდებულებები განსხვავებულია სსსმ მოსწავლის შეზღუდვის ტიპის და სიმძიმის მიხედვით. რეგრესიულმა ანალიზმაც დაადასტურა, რომ იმ მასწავლებლებს, რომლებიც „ინკლუზიის მიმდებლობის“ მაღალი დონე გააჩნიათ, უფრო მეტად ლოიალურები და მიმდებლები არიან მძიმე და საშუალო შეზღუდულობის მქონე სსსმ მოსწავლეების მიმართ. მაგალითად, მსუბუქი ქცევითი დარღვევის მიმართ

„ინკლუზიის მიმღებლობა“ 9.3%-ს ხსნის, ($F(4,669)= 17,120$, $p<001$) R^2 of 0.093 $R=0.305$; ატიტუდების გავლენა, მძიმე დარღვევის მიმართ ინკლუზიურობის ცვლილების 12.8%-ს ხსნის. ($F(4,666)=24.457$, $p<001$) R^2 of 0.128 (იხილეთ: ცხრილი 22/დანართი 2).

სპეციალური და საგნის პედაგოგები ატიტუდების ჭრილში: სპეციალური და ზოგადი მასწავლებლების ატიტუდები ინკლუზიური განათლების მიმართ განსხვავებულია. სპეციალური მასწავლებლების დადებითი დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ მნიშვნელოვნად მაღალია საგნის მასწავლებლების დამოკიდებულებებთან შედარებით.

- i. F1-ის (ინკლუზიის პრობლემები) მიხედვით, მნიშვნელოვანია სტატისტიკური სხვაობა საშუალოებს შორის. T test - ის მიხედვით განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია - სპეციალური მასწავლებლები ($mean=6.969$, $SD=1.259$), საგნის პედაგოგები ($mean=5.801$, $SD=1.747$) $p_value<0.001$, Cohen's $d= 0.689$.
- ii. F2-ის (სოციალური სარგებელი ყველასთვის) მიხედვით, მნიშვნელოვანია სტატისტიკური სხვაობა საშუალოებს შორის. T test - ის მიხედვით, განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია - სპეციალური მასწავლებლები ($mean=7.452$, $SD=1.074$), საგნის პედაგოგები ($mean=6.306$, $SD=1.534$) $p_value<0.001$, Cohen's $d= 0.77$.
- iii. F3-ის (გავლენა სწავლის პროცესზე) მიხედვით, არ არის მნიშვნელოვანი სტატისტიკური სხვაობა საშუალოებს შორის - სპეციალური მასწავლებლები ($mean=7.452$, $SD=1.074$), ხოლო საგნის პედაგოგები ($mean=6.306$, $SD=1.534$) $p_value=0,057$.
- iv. F4-ის (გავლენა მასწავლებლებზე, უპასუხონ სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს) მიხედვით, მნიშვნელოვანია სტატისტიკური სხვაობა საშუალოებს შორის. T test - ის მიხედვით, განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია - სპეციალური მასწავლებლები ($mean= 5.160$, $SD= 1.528$) ზოგადი პედაგოგები ($mean= 3.725$, $SD= 1.624$) $p_value<0.001$, Cohen's $d= 0.89$.

პროფესიული განვითარება, როგორც ატიტუდების პრედიქტორი: ტრენინგები პრედიქტორია მე-2 ფაქტორისთვის (F2: “სოციალური სარგებელი ყველასთვის”). ტრენინგების/სწავლების გავლა პედაგოგთა დამოკიდებულების ცვლილებას ხსნის ინკლუზიური განათლების მოდელის სოციალური სარგებლიანობის მიმართ ($R=.202$, $r^2=.041$, $F(3,667)= 9.448$, $p_value<0.001$). ტრენინგების ფორმატებს შორის ყველაზე მაღალი ფაქტორული დატვირთვა გრძელვადიან ტრენინგებს და ფორმალურ განათლებას/დიპლომს (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსს) აქვს (იხილეთ: ცხრილი 23/დანართი 2).

სწავლების საგანი და ატიტუდები: სწავლების საგნის მიხედვით, განსხვავდება ატიტუდების საშუალო ქულა, ყველაზე დაბალი ინგლისურის პედაგოგებს ($mean =4.7743$, $SD=1.087995$), ხოლო ყველაზე მაღალი არა-მეცნიერების (non-STEM) საგნების პედაგოგებთან დაფიქსირდა ($mean =5.358$, $SD=1.098$). ჯგუფებს შორის განსხვავება მნიშვნელოვანია ($p_value<0.001$, $\eta^2=0,331$) (იხილეთ: ცხრილი 25/დანართი 2).

თვისებრივი კვლევის შედეგები

ინკლუზიის და შეზღუდულობის ზოგადი გაგება: როგორ ესმით მასწავლებლებს ინკლუზია?

მთლიანობაში, კვლევის თვისებრივი მონაცემების მიგნებები ნათლად წარმოაჩენს, რომ საქართველოს პედაგოგები “ეიბლისტური” საზოგადოების პროდუქტები არიან (Baglieri & Lalvani, 2020).

ქვემოთ მოცემულ ცხრილში (ცხრილი 27) შეჯამებულია ის თემები, რომლებიც თვისებრივი კვლევის შედეგად გამოიკვეთა.

ცხრილი 25.

კვლევის თვისებრივი ნაწილის ძირითადი თემები.

მთავარი თემები	თემები	ქვე-თემები
ინკლუზიის გაგება	<ul style="list-style-type: none"> • შეზღუდულობის დეფიციტური გაგება. • ინკლუზია მხოლოდ ზოგიერთისთვის. • “გააჩნია შეზღუდულობას!” • სსსმ მოსწავლე - კლასის “ამრევი”. • ინკლუზიური განათლება, როგორც ადამიანის უფლება. 	<ul style="list-style-type: none"> • სსსმ მოსწავლე - “სწავლის უნარის არმქონე”. • მასწავლებლის მოლოდინები სსსმ მოსწავლის მიმართ.
ინკლუზიური განათლების სარგებელი	<ul style="list-style-type: none"> • სოციალური უნარების განვითარება, როგორც 	<ul style="list-style-type: none"> • სსსმ მოსწავლის ქცევის თვითრეგულირება. • კომუნიკაცია და ემპათიის უნარი.

	<p>ინკლუზიის მთავარი სარგებელი.</p> <ul style="list-style-type: none"> • აკადემიური მოსწრება: “შეუძლებელი მისია”. • ინკლუზიის სარგებელი ტიპური განვითარების მოსწავლეებისთვის. 	<ul style="list-style-type: none"> • ტოლერანტობის, მიმღებლობის და პატივისცემის დამკვიდრების ხელშეწყობა.
<p>ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პროცესზე</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ადაპტაციის და ცვლილებების საჭიროება. • განათლების საფეხურები და ინკლუზიური განათლების გამოწვევები. • თანამშრომლობის კულტურა. 	<ul style="list-style-type: none"> • დავალებების, რესურსების და სასწავლო პროგრამის მოდიფიკაცია. • ფიზიკური გარემოს ადაპტაცია. • საბუნებისმეტყველო საგნები. • თანამშრომლობა სპეციალურ მასწავლებლებსა და საგნის მასწავლებლებს შორის.
<p>მასწავლებლების პროფესიული განვითარება</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ინკლუზიური განათლება - სპეციალური მასწავლებლების პასუხისმგებლობა. • ქცევის და კლასის მართვა, როგორც “მთავარი მიზანი”. • არასაკმარისი კომპეტენციები. 	<ul style="list-style-type: none"> • პრაქტიკაზე დაფუძნებული ტრენინგების აუცილებლობა. • ტრენინგები შეზღუდულობის ტიპის მიხედვით. • პედაგოგების შიშები, სტრესი და შფოთვა.
<p>სსსმ მოსწავლის საჭიროებებზე მორგებული სწავლება</p>	<ul style="list-style-type: none"> • მასწავლებლების პროფესიული განვითარების ნაკლებობა. • შიშები და შფოთვა. 	<ul style="list-style-type: none"> • მასწავლებლის მოთმინება. • მშობლების ჩართულობის აუცილებლობა.

	<ul style="list-style-type: none"> • მხარდაჭერის ნაკლებობა. • სწავლის პროცესის ადაპტაციის აუცილებლობა. 	<ul style="list-style-type: none"> • სკოლის ორგანიზაციული კულტურა. • სკოლის მენეჯმენტის მხარდაჭერა.
--	--	---

თუ შევხედავთ პედაგოგების ორი ჯგუფის (საგნის და სპეციალური) მოსაზრებებს ინკლუზიის იდეის მხარდაჭერის თვალსაზრისით, სპეციალური განათლების პედაგოგები უფრო მეტ მიმდებლობასა და სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ სკოლაში ჩართულობის სურვილს გამოხატავენ, ვიდრე ზოგადი განათლების/საგნის პედაგოგები. სპეციალური განათლების პედაგოგები აღიარებენ, რომ სსსმ მოსწავლე უფრო მეტ შრომასა და ძალისხმევას მოითხოვს. თუმცა, ამავდროულად, თვლიან, რომ სსსმ მოსწავლისთვის უკეთესი იქნება სწავლობდეს ჩვეულებრივ (და არა სპეციალიზირებულ) კლასში, გარდა განსაკუთრებით მძიმე და მრავლობითი შეზღუდულობის მქონე მოსწავლის შემთხვევებისა.

ინტერვიუების დროს ასევე აშკარა იყო, რომ ბევრი სპეციალური განათლების პედაგოგი ინკლუზიას განიხილავს, როგორც ადამიანის ძირითად უფლებას და მნიშვნელოვან წინაპირობას, რათა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები გახდნენ საზოგადოების სრულფასოვანი მოქალაქეები. ამავდროულად, ისინი უფრო ჰუმანისტურ მიდგომას ემხრობიან და ხაზს უსვამენ, რომ ყველა ბავშვი თანასწორია და მათ უნდა მიეცეთ ერთად სწავლის შესაძლებლობა. ამავდროულად, სპეციალურ მასწავლებლებს უკეთესად აქვთ (მაგრამ მაინც არასაკმარისად) გააზრებული, რომ სსსმ მოსწავლეთა იზოლაციამ შეიძლება ხელი შეუწყოს შეზღუდული შესაძლებლობის მიმართ სტიგმის განმტკიცებას.

რომელია მნიშვნელოვანი - “რა” თუ “როგორ?": სპეციალური განათლების პედაგოგები თავიანთ ნარატივებში ხაზს უსვამენ ზოგადი განათლების პედაგოგის როლს ინკლუზიური განათლების წარმატებით დანერგვაში. აღსანიშნავია, რომ პედაგოგთა ორივე ჯგუფი ხაზს უსვამს, რომ სსსმ მოსწავლის ჩართვის საკითხში გადამწყვეტია, არა მხოლოდ რას ვაკეთებთ, არამედ როგორ - როგორ მიმდინარეობს

ინკლუზიის განხორციელების პროცესი. მასწავლებლებში არსებობს მყარი შეხედულება, რომ სსსმ მოსწავლის ჩართვა კლასში უნდა მოხდეს შესაბამისი გარემოსა და მხარდაჭერის მექანიზმების არსებობის შემთხვევაში და მასწავლებლები შესაბამისი კვალიფიკაციით იყვნენ აღჭურვილი. მიუხედავად იმისა, რომ სპეციალური განათლების პედაგოგები მხარს უჭერენ ინკლუზიის იდეას, აღნიშნავენ, რომ სრული ინკლუზია უკეთესი არჩევანია, როცა სწავლა-სწავლების ხარისხია მაღალი; როცა მასწავლებელს აქვს ინკლუზიური პრაქტიკის გამოყენების სათანადო ცოდნა და კარგად არის მომზადებული გაკვეთილისთვის. თუ ინკლუზიური განათლების პროცესი არაპროფესიონალურად განხორციელდება, მაშინ უმჯობესია მოსწავლე სპეციალიზებულ კლასში იყოს.

მიუხედავად იმისა, რომ სპეც. მასწავლებლები ზოგადად უფრო დადებითად არიან განწყობილნი ინკლუზიის მიმართ, ზოგიერთი სპეციალური განათლების პედაგოგი ასევე აღნიშნავს, რომ ინკლუზიის შესახებ გადაწყვეტილება დამოკიდებული უნდა იყოს ბავშვის ჯანმრთელობის მდგომარეობაზე. “კითხვაზე, ინკლუზიური განათლების იდეას ვემხრობი თუ არა, ამაზე ერთმნიშვნელოვანი პასუხი არ მაქვს. ეს დამოკიდებულია ბავშვის მდგომარეობაზე. თუ ბავშვის მდგომარეობა იძლევა საშუალებას, სრული ინკლუზია უკეთესია,” აღნიშნავს სპეციალური პედაგოგი. სხვა მასწავლებლები ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ სპეციალური განათლება მიღებული უნდა იყოს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ეს სამედიცინო მდგომარეობით არის აუცილებელი. თუმცა, სპეციალური მასწავლებლები აქცენტს აკეთებენ იმაზე, რომ სპეციალიზირებული მიდგომა გამოყენებულ უნდა იქნეს, როგორც გარდამავალი და დროებითი ზომა ბავშვის განათლებისთვის და არა როგორც იზოლაციის და გარიყვის ინსტრუმენტი.

როგორც სპეციალური განათლების მასწავლებლები, ისე ზოგადი განათლების მასწავლებლებიც აღნიშნავენ, რომ თუ ინკლუზიურ განათლებას, სკოლის ჰოლისტური განვითარების დღის წესრიგში მნიშვნელოვან ადგილს არ დაუთმობენ (მაგ., მშობლები არ იქნებიან ჩართული და მასწავლებლებისთვის ინკლუზიური

პრაქტიკაში არ იქნება პროფესიული განვითარების შესაძლებლობები), მაშინ სჯობს, ბავშვი სპეციალურ კლასში სწავლობდეს ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით (IEP) განსაზღვრული სწავლის შედეგების მისაღწევად. “ჩვეულებრივ კლასშიც შევძლებთ სსსმ მოსწავლის გარკვეული აკადემიური უნარების განვითარებას, მაგრამ იმ დონემდე არა, როგორც ეს სპეციალურ კლასშია შესაძლებელი,” – აღნიშნავს მათემატიკის მასწავლებელი.

ინკლუზია ყველასთვის, თუ ზოგიერთისთვის? ზოგადი განათლების (საგნის) პედაგოგების დამოკიდებულება ინკლუზიის მიმართ ძირითადად “დეფიციტურ მიდგომას” ეყრდნობა და მათი მოსაზრებები და დამოკიდებულებები მთლიანად ბავშვის ჯანმრთელობის მდგომარეობის შეფასებით და შეზღუდულობის სიმძიმით არის ნასაზრდოები. ეს მიგნება პირდაპირ თანხვედრაში მოდის კვლევის რაოდენობრივ ნაწილთან, რომლის თანახმად, მასწავლებლების დამოკიდებულებები მნიშვნელოვნად იცვლება მოსწავლის შეზღუდულობის ტიპთან და სიმძიმესთან ერთად. საუბრისას, მასწავლებლები მუდმივად შეზღუდულობის ტიპზე და სიმძიმეზე აკეთებენ აქცენტებს. ინტერვიუების დროს, ყველაზე ხშირად, მასწავლებლები იყენებდნენ სიტყვათა შეთანხმებას “გააჩნია შეზღუდულობას”, “დამოკიდებულია შეზღუდულობაზე”. ქვემოთ, ზოგადი განათლების პედაგოგების ციტატებია მოყვანილი, რომლებიც კარგად წარმოაჩენს მასწავლებლების მიერ შეზღუდულობის გააზრებას და იმას, თუ როგორ ესმით ინკლუზია:

„მიჭირს, ვასწავლო აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვს!“

„თუ არსებობს რთული ქცევები ან მძიმე შეზღუდულობა, უმჯობესია მოსწავლე იყოს განცალკევებული.“

„ეს დამოკიდებულია შეზღუდულობის სტადიაზე და ბავშვის ჯანმრთელობის მდგომარეობაზე.“

„მე მყავს მე-6 კლასში ფიზიკურად შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლე და არ მაწუხებს მისი ყოფნა.“

"კვლავ გავიმეორებ, როდესაც ვსაუბრობთ სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვაზე, არსებობს გარკვეული შეზღუდვები; ჩვენ ვერ ჩავრთავთ ყველა მოსწავლეს კლასში."

"ვფიქრობ, ამ ბავშვების სათანადოდ შეფასება აუცილებელია, რათა გაირკვეს, შეძლებენ თუ არა ისინი სწავლის გაგრძელებას შემდეგ საფეხურზე."

"მათთვის, ვისაც ქცევითი პრობლემები აქვს, ძალიან რთულია კლასში ჩართვა და მართვა; რთულია იმ ბავშვებთან მუშაობა, რომლებიც თავიანთი სახელები არ იციან, რომლებიც ცერებრალური დამბლით არიან დაავადებულნი. ასეთი ბავშვებისთვის უნდა არსებობდეს სხვა პროგრამები."

"დამოკიდებულია ბავშვის ფიზიკურ, ემოციურ და გონებრივ შესაძლებლობებზე. თუ ბავშვს გონებრივი შეზღუდულობა აქვს, უაზრობაა მისი ჩართვა კლასში."

მთლიანობაში, მონაცემები აჩვენებს, რომ პედაგოგების უმეტესობა სსსმ მოსწავლეებს „უნარიან“ ან „სწავლის უუნარო“ ან “შეუძლია”/“არ შეუძლია” კატეგორიებში აქცევს და სწორედ ამ დაყოფის და კატეგორიზაციის საფუძველზე, მათგან განსხვავებულ შედეგებს მოეღოს. ეს განსაკუთრებით აშკარა იყო სსსმ მოსწავლეებში აკადემიური უნარების განვითარების შესახებ საუბრისას. როდესაც ვკითხეთ, სად უფრო სწრაფად განავითარებს სსსმ მოსწავლე აკადემიურ უნარებს, მასწავლებლების უმეტესობამ პასუხის გაცემისას აღნიშნა, რომ ეს დამოკიდებულია

ბავშვის მდგომარეობაზე, დიაგნოზზე, ქცევის სირთულესა და შეზღუდულობის სიმძიმეზე. „კვლავ და კვლავ გავიმეორებ, აკადემიური უნარების განვითარებისათვის სპეციალური თუ რეგულარული კლასის არჩევა ბავშვის დიაგნოზზე უნდა იყოს დამოკიდებული,“ - აღნიშნა მათემატიკის მასწავლებელმა.

ზოგადი განათლების მასწავლებლის ციტატა კარგად ასახავს, თუ როგორ ფორმირდება მათი შეხედულებები შეზღუდული შესაძლებლობების სამედიცინო მოდელით და იმ აზრით, რომ ზოგიერთი ბავშვისთვის განათლების მიცემა შეუძლებელია (ანუ რომელსაც არ აქვს დასწავლის არანაირი უნარი). „კიდევ ერთხელ ვიტყვი, ეს ბავშვები უნდა გაიმიჯნონ. არიან ბავშვები, რომლებსაც შეუძლიათ სწავლა, და არიან ბავშვები, რომლებიც ვერ შეძლებენ სწავლას. იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებები აქვთ, სჯობს, სპეციალურ კლასში იყვნენ,“ აღნიშნავს ინგლისურის მასწავლებელი.

ზოგადი განათლების მასწავლებლების უმეტესობა თვლის, რომ აკადემიური მიზნებისთვის ცალკე, სპეციალიზირებული კლასი უკეთესი არჩევანია, სადაც მასწავლებელი ან სპეციალური განათლების სპეციალისტი შეძლებს უფრო ინტენსიური, საჭიროებებზე მორგებული პროგრამის გავლას.

ინკლუზია და მასწავლებლის გაზრდილი შრომა: მასწავლებლების აზრით, ინკლუზია მოითხოვს უფრო მეტ ენერჯიას, დამატებით ძალისხმევას, შრომას და მომზადებას მათი მხრიდან. აღინიშნა, რომ ხანდახან თანატოლი, შეზღუდული შესაძლებლობების არმქონე (ტიპური განვითარების) მოსწავლეები ვერ ხვდებიან, რა ხდება და შედეგად ქაოსი და დაბნეულობა ჩნდება და მასწავლებლებს ძალიან დიდი ძალისხმევა სჭირდებათ, რომ ამ მოცემულობას გაუმკლავდნენ.

ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი იყო მასწავლებლების შინაგანი მოტივაცია და ფინანსური მოტივატორები. მასწავლებლები თვლიან, რომ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობა მოითხოვს მეტ მოთმინებას, ძალისხმევას და დატვირთვას და მათი შრომა შესაბამისად უნდა ანაზღაურდეს, განსაკუთრებით მძიმე შეზღუდული

შესაძლებლობების მქონე ბავშვებთან მუშაობისას, როგორცაა დაუნის სინდრომი ან აუტისტური სპექტრის მქონე მოსწავლე.

განათლების საფეხურები და ინკლუზიური განათლება: მონაცემები ნათლად აჩვენებს განსხვავებას დაწყებითი და საბაზო/საშუალო განათლების მასწავლებლებს შორის ინკლუზიური განათლების დანერგვის მოდელის მიმართ. მათთვის, ინკლუზიური განათლების მოდელთან დაკავშირებული გამოწვევები მნიშვნელოვნად განსხვავდება. დაწყებით დონეზე, მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ სსსმ მოსწავლის ქცევის მართვა რთულია, სანამ ის გარემოს არ შეეჩვევა. მასწავლებლების მოსაზრებით, ეს განსაკუთრებით რთულია, რადგან ამ დროს, ტიპური განვითარების ბავშვებიც ადაპტაციის პროცესს გადიან და ზოგადად, ამ საფეხურზე მოსწავლეების ქცევის მართვა დიდ გამოწვევას წარმოადგენს. „მარშან, პირველ კლასში, გვყავდა ბავშვი, რომელიც კუთხეში იჯდა და იატაკიდან ვერ ვაყენებდით. ეს კლასში გაურკვევლობას იწვევდა. შემდეგ მდგომარეობა თანდათან გაუმჯობესდა, მშობლები და ფსიქოლოგი ჩავრთეთ,“ – ამბობს დაწყებითი კლასის მასწავლებელი.

მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ დაწყებითი სკოლის მოსწავლეებს ზოგადად უჭირთ წესების დაცვა და სსსმ მოსწავლის ინკლუზიამ შეიძლება კლასში დამატებით ექოსი და არეულობა გამოიწვიოს. გარდა ამისა, სსსმ მოსწავლის არასასურველი ქცევის მიბაძვის შანსი დაწყებითი კლასების მოსწავლეებში უფრო მაღალია, რადგან ამ ასაკში, ბავშვები ხშირად ჰბაძავენ თანატოლებს. აქვე, მასწავლებლები უფრო მაღალ კლასებში (საფეხურზე) არ თვლიან, რომ სსსმ მოსწავლის ქცევა ცუდ მაგალითს აძლევს სხვა მოსწავლეებს, რადგან უფროსი ასაკის ბავშვები კარგად ესმით, რომ სსსმ მოსწავლის “მიუღებელი ქცევა” გამოწვეულია მისი შეზღუდული შესაძლებლობით.

დაწყებითი სკოლის მასწავლებლები ასევე გამოთქვამენ შეშფოთებას, რომ საქართველოში ბევრი პირველი კლასის მოსწავლეს (მათ შორის, ტიპური განვითარების), სკოლამდელი მომზადება საერთოდ არ აქვს გავლილი. „ინკლუზია განსაკუთრებით რთულია, როდესაც ბავშვებს არც ბაღში უვლიათ და არც დღის

ცენტრში და პირდაპირ სკოლაში მოდიან. წარმოიდგინეთ, რა სირთულეებია, რომ უბრალოდ მაგიდასთან მშვიდად დასხდნენ?“ – აღნიშნავს ერთ-ერთი ზოგადი განათლების მასწავლებელი ინტერვიუს დროს.

მაღალი საფეხურის (საბაზო და საშუალო) მასწავლებლები, გამოწვევებზე საუბრისას, მეტწილად აკადემიური მოსწრების პრობლემებზე საუბრობენ. ამ მხრივ, განსაკუთრებული უარყოფითი განწყობებით (მეტიც, აგრესიითაც ზოგ შემთხვევაში) მათემატიკის და უცხო ენის მასწავლებლები გამოირჩევიან. საგნის მასწავლებლების ჯგუფში, ყველაზე ნაკლებად უარყოფითად განწყობილები არიან ხელოვნების და მუსიკის მასწავლებლები.

ინკლუზიის გავლენა ტიპური განვითარების მოსწავლეებზე: ინკლუზიის წინააღმდეგ ერთ-ერთ არგუმენტად, საგნის მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ სსსმ მოსწავლისთვის დიდი დროისა და ყურადღების დათმობა, სხვა ტიპური განვითარების მოსწავლეებისთვის შეიძლება საზიანო აღმოჩნდეს და მათ სწავლებაზე ცუდად აისახოს. ინკლუზიურ გარემოში დროის მენეჯმენტის და ყურადღების განაწილების საკითხის განხილვისას, მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობა (როგორც სპეციალური, ასევე ზოგადი განათლების) ფიქრობს, რომ ინკლუზია მოითხოვს დამატებით დროს, ყურადღებას და ენერჯიას სსსმ მოსწავლეების მიმართ.

მიუხედავად იმისა, რომ რამდენიმე მასწავლებელი ფიქრობს, ეს შეიძლება საზიანო იყოს ტიპური განვითარების ბავშვებისთვის და “მათ ყურადღებას წაართმევს,” კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა დიდი ნაწილი თვლის, რომ დროის მენეჯმენტი შეიძლება დაბალანსდეს, თუ მასწავლებელი კარგადაა მომზადებული და სათანადო კომპეტენციები აქვს. „კარგად დაგეგმილი გაკვეთილი“ აღიქმება როგორც მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელიც ხელს შეუწყობს დროის მენეჯმენტისა და ყურადღების გამოწვევების დაძლევას ინკლუზიურ გარემოში. მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ თუ გაკვეთილი სწორადაა სტრუქტურირებული და ორგანიზებული და მასწავლებელმა იცის სწავლების თანამედროვე მეთოდოლოგიები ინკლუზიურ გარემოში, მაშინ დროის განაწილება შესაძლებელია. მასწავლებლებმა ასევე აღნიშნეს,

რომ ისინი განსაკუთრებით ფრთხილად უნდა იყვნენ, რათა ტიპური განვითარების ბავშვებს არ შეექმნათ შთაბეჭდილება, რომ სსსმ მოსწავლე მასწავლებლის დროისა და ყურადღების მონოპოლიზებას ახდენს. თუ ასე მოხდება, ეს შეიძლება გარკვეული უკმაყოფილების მიზეზი გახდეს როგორც ტიპური განვითარების მოსწავლეებში, ისე მათ მშობლებში.

სსსმ მოსწავლე კლასში - მასწავლებლების მოლოდინები სსსმ მოსწავლის მიმართ: ერთ-ერთი თემა, რომელიც თვისებრივ მონაცემში ნათლად გამოიკვეთა არის ის, რომ ზოგადი განათლების მასწავლებლების უმეტესობისთვის ინკლუზიური კლასი ასოცირებულია ქაოსთან, გაურკვეველობასთან და კლასში უწესრიგობასთან, განსაკუთრებით, როცა საუბარია მძიმე ან მრავლობითი შეზღუდულობის მქონე ბავშვებზე ან ქცევით სირთულეებზე. მასწავლებლების დიდი ნაწილი, სსსმ მოსწავლეს მოიაზრებს როგორც “კლასის ამრევს”. „არის შემთხვევები, როცა სსსმ მოსწავლის ჩართულობა იწვევს ქაოსს და უწესრიგობას; ძალიან რთულია მასწავლებლისთვის, როცა მოსწავლე მუდმივად მოძრაობს და ვერ ჩერდება, აქვს მეტყველების შეზღუდვა; ასეთ ბავშვს მუდმივად სჭირდება ყურადღება და დამხმარე,“ აღნიშნავს ზოგადი განათლების მასწავლებელი.

მასწავლებლებს, ინკლუზიისადმი რეზისტენტულობის გასამართლებლად, მოჰყავთ მაგალითები მოსწავლეების ქცევის დარღვევების შესახებ, მაგალითად, ეპილექსიური შეტევები ან აგრესიულობა. „გვყავდა მოსწავლე, რომელსაც ეპილექსიური შეტევები ჰქონდა. ის ძალიან აგრესიული იყო სხვა ბავშვების მიმართ; ისროდა ჩანთას ბავშვებისკენ ან რასაც კი მოიხელთებდა,“ - აღნიშნა ერთ-ერთმა საგნის მასწავლებელმა.

სპეციალური განათლების მასწავლებლებს უკეთ ესმით ბავშვების ქცევის საკითხი და აღნიშნავენ, რომ მიუღებელი ან „არაადეკვატური“ ქცევა ყოველთვის არ არის დაკავშირებული შეზღუდულ შესაძლებლობებთან, სერიოზული ქცევითი დარღვევების გარდა. ზოგადი განათლების მასწავლებლების დიდი ნაწილის აზრით, უფრო მეტად სავარაუდოა, რომ სსსმ მოსწავლეები გამოავლენენ ქცევით პრობლემებს

კლასში, ვიდრე ტიპური განვითარების მოსწავლეები. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ მასწავლებლები ზოგადად არ აპროტესტებენ იმ ბავშვების ინკლუზიას, რომლებსაც მსუბუქი შეზღუდულობა (მაგალითად, ფიზიკური) აქვთ; თუმცა, ძალიან უარყოფითად არიან განწყობილნი და მათ შემფოთება იზრდება ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლეებთან მიმართებით, რაც თავის მხრივ, კვლევის რაოდენობრივ ნაწილშიც ნათლად გამოჩნდა.

პედაგოგები აცხადებენ, რომ ასეთ დროს (ანუ ქცევითი დარღვევის მქონე მოსწავლის კლასში ყოფნისას) გრძნობენ დაბნეულობას, სტრესს და შიშს, რომ ვერ შეძლებენ გაკვეთილის წარმართვას. ქვემოთ მოყვანილი ციტატები კარგად წარმოაჩენს იმ შიშს და დაბნეულობას, რასაც მასწავლებლები ქცევის დარღვევის მქონე მოსწავლეების კლასში ჩართვის დროს განიცდიან.

“მყავს სსსმ ბავშვი, რომელიც აგრესიულია და ძალიან ძნელია მისი მართვა. მისი კლასში ყოფნა მთლიანად აფერხებს სწავლების პროცესს.”

„შეუძლებელია გაკვეთილის ჩატარება იმ დროს, როდესაც ბავშვები ყვირიან ან ყრიან ნივთებს, რაც ასევე აშინებს და აფრთხობს სხვა მოსწავლეებს.“

“კლასში არის 25 მოსწავლე და ერთი სსსმ მოსწავლეა ქცევითი დარღვევით. ეს მოცემულობა კლასში დიდი სტრესის გამოიწვევია.”

“ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვები შეიძლება გამოიწვიონ ქაოსი, ისროლონ სკამები ან დაკბინონ სხვა მოსწავლეები, რაც სტრესს ქმნის მასწავლებელსა და მთლიანად კლასში.”

რომ შევაჯამოთ, ინკლუზიური განათლება მაღალ კლასებში აკადემიურ მიღწევებთან დაკავშირებულ გამოწვევებს უკავშირდება; ხოლო, დაწყებითი კლასების შემთხვევაში, მასწავლებლები სირთულეების ქცევის მართვის კუთხით აწყდებიან. ამ მხრივ, პედაგოგები ხაზს უსვამენ სპეციალური განათლების მასწავლებლების მნიშვნელობას მოსწავლის ქცევის მართვაში, განსაკუთრებით “გამოუვალ და უმართავ სიტუაციებში”. ზოგიერთმა მონაწილემ აღნიშნა, რომ სპეციალური განათლების მასწავლებლის ყოლა კლასში მათთვის სიმშვიდის წყაროა და დიდი დახმარება, რადგან მათ შეუძლიათ “პრობლემური მოსწავლე” რესურსების ოთახში გაყვანა და ამით, მისი კლასიდან განრიდება.

სოციალური უნარების განვითარება, როგორც ინკლუზიის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი სარგებელი

ერთ-ერთი მთავარი სარგებელი, რაც სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ინკლუზიას უკავშირდება, ორივე – ზოგადი და სპეციალური განათლების მასწავლებლების აზრით, არის ის, რომ ბავშვები ბევრს სწავლობენ თავიანთი თანატოლებისგან. ეს მიგნება პირდაპირ თანხვედრაში მოდის კვლევის რაოდენობრივ ნაწილთანაც, მათ შორის ფაქტორულ ანალიზთან.

“ჩვეულებრივ კლასში სსსმ მოსწავლეს შეუძლია მოისმინოს თანატოლების პასუხები, ნახოს აქტივობები, ჩაერთოს ჯგუფურ მუშაობაში. სხვების მოსმენით, უფრო მეტს ისწავლის, ვიდრე სპეციალურ კლასში, სადაც მხოლოდ ერთი მიმართულებით განვითარდება,” – აღნიშნავს სპეციალური განათლების მასწავლებელი. მასწავლებლები ასევე უსვამენ ხაზს იმას, რომ ჩვეულებრივ კლასში უფრო კონკურენტუნარიანი გარემოა და თანატოლებისგან სწავლისა და “როლური მოდელების” ეფექტი მნიშვნელოვანია. „რაც შემიმჩნევია, ტიპური განვითარების ბავშვები სსსმ მოსწავლეებს ეხმარებიან და უფრო მარტივად ხსნიან ამა თუ იმ საკითხს, ბავშვური ენის გამოყენებით,” – აღნიშნავს ზოგადი განათლების მასწავლებელი.

მასწავლებლის ორივე ჯგუფის მოსაზრებით, ინკლუზია მნიშვნელოვანია სსსმ ბავშვების სოციალიზაციის, ინტეგრაციის და ემოციური განვითარებისათვის. მასწავლებლებმა მოიყვანეს მაგალითები ისეთი უნარების გაუმჯობესების, როგორცაა უკეთესი ქცევის თვითრეგულირება, კომუნიკაცია და ემპათიის უნარი.

მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლების ორივე ჯგუფი აღიარებს ინკლუზიის ცალსახა და დადებით გავლენას სოციალურ უნარებზე, ამავდროულად აღნიშნავენ, რომ ამისათვის კლასგარეშე და არაფორმალური აქტივობები უნდა იქნეს გამოყენებული, ვიდრე ფორმალური განათლების ნაწილი, განსაკუთრებით, თუ საუბარია, მძიმე შეზღუდულობის მქონე მოსწავლეებზე.

მასწავლებლები ინკლუზიის ორმხრივ სარგებელზე საუბრობენ - ინკლუზიის დადებით მხარეს ხედავენ არამხოლოდ სსსმ ბავშვებისათვის, არამედ ტიპური განვითარების მოსწავლეებისთვისაც, რადგან მათი აზრით, ინკლუზია ემპათიას, მეგობრობას და პოზიტიურ გარემოს უწყობს ხელს. მათი მოსაზრებით, ინკლუზიური განათლება ეხმარება თითოეულ მოსწავლეს განსხვავებულის და “უცხოს” მიმართ შიშის დაძლევაში, და ხელს უწყობს ტოლერანტობას, მიმღებლობას და ურთიერთპატივისცემას. ეს ურთიერთობები, პირდაპირი ინტერაქცია და გამოცდილებებია, რაც ბავშვებს მიმღებლობას ასწავლის, აღნიშნავენ მასწავლებლები.

ინკლუზიის გავლენა სასწავლო პროცესზე

კვლევაში მონაწილე პედაგოგების უმეტესობა, როგორც სპეციალური, ისე საგნის მასწავლებლები, თვლიან, რომ სასწავლო პრაქტიკები, რასაც მასწავლებლები კლასში იყენებენ, არ არის გამოყენებადი სსსმ მოსწავლეებთან. კლასში აუცილებელ ადაპტაციაზე საუბრის დროს, მასწავლებლები მუდმივად აკეთებენ მინიშნებას შეზღუდულობის ტიპზე და სიმძიმეზე. მასწავლებლები ფიქრობენ, რომ ფიზიკური შეზღუდულობის მქონე მოსწავლის შემთხვევაში, სწავლა-სწავლების პროცესში ცვლილებების შეტანა ნაკლებ სირთულეს წარმოადგენს, თუმცა სხვა ტიპების

შეზღუდულობის შემთხვევაში, საკლასო პრაქტიკები არსებითი გადახედვა და ცვლილებაა საჭირო.

ამ თემაზეც საუბრის დროსაც, პედაგოგების დამოკიდებულებები და მოსაზრებები ძირითადად ნაკარნახევია იმ პერსპექტივიდან, მოსწავლე მათთვის “სწავლის უნარიანია“ თუ „უუნარო“.

შემდეგი ციტატა კარგი ილუსტრაციაა მსგავსი გაგებისთვის: „კიდევ ერთხელ, როდესაც საუბარია სწავლის პროცესში ცვლილებების შეტანაზე, აუცილებელია კლასიფიკაცია ბავშვის პრობლემის მიხედვით. ჩემი გამოცდილებით, იშვიათად შეიძლება მიღწეული იყოს ის აკადემიური შედეგები, რასაც ტიპურად განვითარებული ბავშვების შემთხვევაში ვხედავთ.“ ის ფაქტი, რომ მასწავლებლების შეხედულებები შეზღუდულობებზე მთლიანად დეფიციტზე ორიენტირებული მიდგომით არის ნასაზრდოები, ასევე ჩანს იმაში, რომ ისინი აგრესიულ დამოკიდებულებას გამოხატავენ მძიმე შეზღუდულობების მქონე ბავშვების ჩართულობის მიმართ. ქვემოთ მოყვანილია რამდენიმე ციტატა, რომელიც ნათლად ასახავს მასწავლებლების უკმაყოფილების დონეს, როდესაც ისინი საუბრობენ მრავალმხრივ ან მძიმე შეზღუდულობებზე, ქცევით დარღვევებზე, ან ბავშვებზე, რომლებიც არ შეესაბამებიან „ნორმალურობის კონკრეტულ სტანდარტს“ (Henner, 2022).

„ვფიქრობ, უსამართლოა, ინკლუზია ყველასთვის იყოს სავალდებულო. მგონია, რომ ამ ბავშვების შეფასება უნდა მოხდეს სათანადოდ, შეძლებენ თუ არა შემდეგ კლასში სწავლას. კლასიდან კლასში გადადიან, თუმცა საჭირო უნარებს სტანდარტის მიხედვით ვერ ეუფლებიან.“ - ბიოლოგიის მასწავლებელი

„ძალიან რთულია მუშაობა ბავშვებთან, რომლებიც ვერ იაზრებენ საკუთარ სახელებს, რომლებიც ცერებრალური დამბლით არიან

დაავადებულნი. ასეთი ბავშვებისთვის უნდა არსებობდეს სხვა პროგრამები.“ - ქართული ენის მასწავლებელი

„კიდევ ერთხელ გავიმეორებ, როდესაც ვსაუბრობთ სსსმ ბავშვის ჩართულობაზე ჩვეულებრივ კლასში, არსებობს ამ ინკლუზიის ლიმიტი, ყველას ვერ ჩავრთავთ!“ - მათემატიკის მასწავლებელი

კლასში საჭირო ცვლილებების შესახებ საუბრისას, მასწავლებლები აღნიშნავენ დავალებების მოდიფიკაციის საჭიროებას და აღნიშნავენ, რომ მთავარი ადაპტაცია არის დავალების ან ამოცანის გამარტივება, ეტაპობრივად და უფრო გასაგები სახით მიწოდება. ასევე მასწავლებლები აღნიშნავენ, რომ სსსმ მოსწავლისთვის დავალების შესრულებისთვის ახანგრძლივებენ დროს. გარდა ამისა, აღმოჩნდა, რომ მასწავლებლები უმეტესწილად ცდილობენ ცვლილებები შეიტანონ რესურსებსა და სასწავლო მასალებში, ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების მიხედვით. ეს შეიძლება მოიცავდეს ტექსტის ადაპტაციას, მარტივი სიტყვების გამოყენებას, შრიფტის გაზრდას ან ვიზუალური დახმარების გამოყენებას. სხვა ცვლილებები, რომლებიც მასწავლებლებმა აღნიშნეს, ეხება სასწავლო შინაარსისა და აქტივობების მოდიფიკაციას.

სხვა ცვლილებები, რომლებიც მასწავლებლებმა აღნიშნეს, ეხებოდა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის (ისგ) მოდიფიკაციას. მასწავლებლებმა აღნიშნეს, რომ აკადემიური წლის დასაწყისში ისგ-ის შექმნა არ არის საკმარისი და ცვლილებები მუდმივად უნდა განხორციელდეს, სსსმ ბავშვის პროგრესის მიხედვით. კვლევაში მონაწილეებმა ასევე ხაზი გაუსვეს ფიზიკური გარემოს ადაპტაციის მნიშვნელობას.

სწავლის პრაქტიკის შესახებ საუბრისას, თვალნათელი იყო, რომ მასწავლებლების მიერ აღქმული წარმატება ან თვითეფექტურობა ძირითადად დაკავშირებულია იმასთან, თუ რამდენად შეძლებენ სსსმ ბავშვის ქცევის მართვას;

თუმცა, ისინი იშვიათად საუბრობენ სსსმ ბავშვის აკადემიურ წარმატებაზე ან პროგრესზე, როგორც ერთ-ერთი მთავარ მისაღწევ შედეგზე.

„როდესაც მერვე კლასში ხატვის სწავლება დავიწყე, უფრო მეტი პრაქტიკული აქტივობა დამჭირდა, რათა ბავშვი ჩართული ყოფილიყო. აუცილებელია ალტერნატიული გზები შესთავაზო, რომ მოტივაცია და ჩართულობა შეინარჩუნო, მაგალითად, ხატვა, ქაღალდების ჭრა ან სხვა მარტივი ამოცანები უნდა მისცე, რომ არ შეგაწყუბოს.“ - ხელოვნების მასწავლებელი.

სპეციალური განათლების მასწავლებლებმაც მსგავსი დაკვირვებები გააზიარეს ინტერვიუს დროს. „ჩემთვის დიდი ტკივილია ის, რასაც ვხედავ; მასწავლებლებს ზედაპირული დამოკიდებულება აქვთ ინკლუზიის მიმართ. მთავარი მიზანია სსსმ ბავშვი ჩუმად იყოს, კუთხეში მჯდომი. იშვიათად არიან მასწავლებლები, რომლებიც ცდილობენ რაიმე ასწავლონ ან ბავშვი რეალურად იყოს ჩართული. ჩემი თხოვნა იქნებოდა მეტი ყურადღება დაეთმოს იმას, რაც კლასში ხდება.“

სასწავლო პროცესზე ინკლუზიის გავლენის განხილვისას, თვისებრივმა მონაცემებმა გამოავლინა აშკარა განსხვავება საბუნებისმეტყველო მეცნიერებების (STEM) და ჰუმანიტარული საგნების მასწავლებლებს შორის. როგორც მასწავლებლებმა აღნიშნეს, ინკლუზია სხვადასხვა გამოწვევებს აჩენს განათლების სხვადასხვა საფეხურზე. მაღალ კლასებში მათემატიკის, ფიზიკის, ინგლისურისა და ქიმიის მასწავლებლები განსაკუთრებით რეზისტენტულები არიან და შეშფოთებას გამოთქვამენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ჩართულობის გამო. საუბრობენ მრავალ გამოწვევაზე ინკლუზიასთან კავშირში და ხშირად განმარტავენ, რომ ეს ბავშვები “უბრალოდ სწავლის უუნარო” არიან.

„როდესაც ქიმიას ვასწავლი მაღალ კლასებში, სსსმ ბავშვთან უამრავი სირთულე მექმნება. როგორ უნდა ვასწავლო იმ ბავშვს, რომ ქიმიური ნაერთები აილოს? ეს უბრალოდ შეუძლებელია!“ - ქიმიის მასწავლებელი.

„როდესაც ფიზიკის თეორიულ ნაწილს ვუხსნი, არარეალურია, რომ რაიმე ვასწავლო სსსმ ბავშვს. ზოგადად, ინკლუზიასთან მიმართებაში STEM საგნების სწავლა ძალიან რთულია. ძალიან რთულია აუხსნა და ასწავლო, რა არის უჯრედი, მოლეკულა ან ატომი.“ ფიზიკის მასწავლებელი.

ხელოვნებისა და მუსიკის მასწავლებლები ნაკლებ წინააღმდეგობას გამოხატავენ კლასში საჭირო ცვლილებებისა და ადაპტაციის გამო.

საბოლოოდ, კლასში საჭირო ცვლილებების განხილვისას, მასწავლებლებმა აღნიშნეს უკეთესი და გაუმჯობესებული თანამშრომლობის საჭიროება საგნის მასწავლებლებს, სპეციალური განათლების მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის, რათა ყველა მათგანმა ერთად იმუშაოს კლასში განსახორციელებელი აქტივობების, მოდიფიკაციების და სტრატეგიების დასაგეგმად.

მასწავლებლების პროფესიული განვითარება ინკლუზიურ სწავლებაში

ორივე ჯგუფის მასწავლებლები იზიარებენ მოსაზრებას, რომ სსსმ ბავშვების ჩართულობა მოითხოვს მასწავლებლების გადამზადებას, სპეციალიზებულ უნარ-ჩვევებსა და ცოდნას. ამავდროულად, მონაწილე მასწავლებელთა უმრავლესობა შეშფოთებულია ინკლუზიური განათლების შესახებ მათი ცოდნის დონის და დაბალი კომპეტენციების გამო. მასწავლებლები ძალიან ღიად საუბრობენ იმაზე, თუ რამდენად არ არიან მზად ინკლუზიური განათლების მოდელის დასანერგად და ეს პირდაპირ

მათი კომპეტენციების დაბალ დონეს უკავშირდება. აღსანიშნავია, რომ ინკლუზიური განათლების მიმართულებით საკუთარი მზაობის და ცოდნის შეფასება ბევრად დადებითი იყო რაოდენობრივი მონაცემების ანალიზის საფუძველზე. კერძოდ, როგორც აღინიშნა, რაოდენობრივ ნაწილში, მასწავლებლების 63%-მა პროცენტმა აღნიშნა, რომ სსსმ მოსწავლის სწავლებისთვის მეტ-ნაკლებად შესაბამისი და ადეკვატური ცოდნა გააჩნია. ინტერვიუების დროს კი, როდესაც საგნის მასწავლებლებს ვკითხეთ, გრძნობენ თუ არა თავს კომპეტენტურად სსსმ მოსწავლის სწავლებისთვის, მხოლოდ რამდენიმემ გაგვცა დადებითი პასუხი (3-მა მასწავლებელმა). ძირითადად, მასწავლებლები საუბრობენ იმაზე, რომ მეტ-ნაკლებად საკმარისი ცოდნა აქვთ კლასში „სიტუაციის მართვისთვის,“ რაც ძირითადად გულისხმობდა სსსმ ბავშვების ქცევის მართვას და არა მათი აკადემიური უნარების განვითარებას.

მასწავლებლების უმრავლესობა ფიქრობს, რომ მათი კომპეტენცია და ცოდნა არასაკმარისია. საინტერესოა, რომ ისინი ამაზე ღიად საუბრობენ და გვთხოვენ, რომ ეს საკითხი პოლიტიკის შემქმნელების წინაშე წამოიჭრას, რათა ხელი შეუწყონ პროფესიული განვითარების შესაძლებლობებს ინკლუზიური განათლების მიმართულებით.

აქვე, საგნის მასწავლებლებთან ინტერვიუებმა ნათლად დაგვანახა, რომ ისინი ინკლუზიის განხორციელების პროცესს ძირითადად სპეციალური მასწავლებლების პასუხისმგებლობად ხედავენ.

მასწავლებლების მნიშვნელოვანი ნაწილი აღნიშნავს გამოცდილების და პრაქტიკაზე დაფუძნებული ცოდნის მიღების აუცილებლობას, როგორც მნიშვნელოვან ფაქტორს ეფექტური სწავლებისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ისინი აფასებენ პროფესიულ განვითარებას, აღნიშნავენ, რომ მოკლევადიანი ტრენინგები და საკითხის ზოგადი და ზედაპირული შესწავლა საკმარისი არ არის. კვლევის მონაწილეებმა ხაზი გაუსვეს პრაქტიკული გამოცდილების, მენტორინგისა და

კონსულტაციის საჭიროებას. ერთმა მასწავლებელმა აღნიშნა: „თეორია კარგია, მაგრამ პრაქტიკაში ჩართულობა სულ სხვაა, და რთულია თეორიის კლასში გამოყენება.“ მასწავლებლების სერტიფიცირების გამოცდისთვის საჭირო ცოდნა ზედაპირულია. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლები პასუხობენ კითხვებს სსსმ მოსწავლეების ჩართულობაზე, რეალობა და პრაქტიკაში მიღებული გამოცდილება განსხვავებულია.

მასწავლებლებმა ასევე ხაზგასმით საუბრობენ, რომ აუცილებელია ცოდნის მიღება სასწავლო პრაქტიკებზე და მეთოდებზე კონკრეტული შეზღუდულობის მიხედვით. „მნიშვნელოვანია, რომ ვიცოდეთ სიღრმისეულად სხვადასხვა დარღვევის შესახებ. მაგალითად, თუ ბავშვს აქვს აუტისტური სპექტრის დარღვევა, ჩვენ უნდა გვესმოდეს, რა ხდება და როგორ მოვახდინოთ ამოცანების ადაპტაცია. ამ ცოდნის გარეშე, როგორ უნდა მივაღწიოთ შედეგებს?“ - აღნიშნავს საგნის მასწავლებელი.

მონაწილეთა აბსოლუტური უმრავლესობა ხაზს უსვამს, რომ მხოლოდ კარგი საგნის მასწავლებლობა არ არის საკმარისი ინკლუზიური განათლების მოდელის დასაწერად; მასწავლებელს სჭირდება ინკლუზიური პრაქტიკის სპეციფიკური და ღრმა ცოდნა. „95% არ აქვს შესაბამისი კომპეტენცია სსსმ ბავშვებთან სწავლებაზე. თუ კლასში არის სსსმ მოსწავლე, სავალდებულო უნდა იყოს სიღრმისეული ტრენინგის გავლა,“ აღნიშნა საგნის მასწავლებელმა. მასწავლებლებმა ასევე გამოხატეს სურვილი სხვა ქვეყნების საუკეთესო პრაქტიკის გაცნობის შესახებ. მათ ასევე აღნიშნეს პრაქტიკული სახელმძღვანელოების საჭიროება.

განხილვისას ბევრმა მასწავლებელმა ხაზი გაუსვა შიშს, სტრესს და შფოთვის მიმე შეზღუდვების მქონე ან ქცევითი სირთულეების მქონე ბავშვებთან მუშაობისას. „ჩვენ, მასწავლებლებმა, ხშირად არ ვიცით, როგორ მოვიქცეთ. ზოგიერთი მასწავლებელს კლასში შესვლისაც კი ეშინია, თუ დარწმუნებული არ არის, რომ იქ სპეციალური პედაგოგია,“ - აღნიშნა ერთმა მასწავლებელმა.

საინტერესოა, რომ იმ სკოლებში, სადაც ინკლუზიური განათლების მეტი გამოცდილებაა და სსსმ მოსწავლეების მაღალი კონცენტრაცია, მასწავლებლებს

ნაკლები სტრესი აქვთ და უფრო მაღალი თვითფეფტურობის აღქმა. ერთმა მასწავლებელმა აღნიშნა: „ჩვენს სკოლას მრავალწლიანი გამოცდილება აქვს ინკლუზიურ განათლებაში და მასწავლებლები კარგად არიან მომზადებული. ვფიქრობ, ჩვენი გამოცდილების გაზიარება სხვა სკოლებისთვის სასარგებლო იქნება.“ ეს მიგნება თანხვედრაში მოდის კვლევის ჰიპოთეზასთან, კონტაქტის და წინა გამოცდილების მნიშვნელობის შესახებ.

მასწავლებლებმა ხაზგასმით აღნიშნეს საგნის და სპეციალური განათლების მასწავლებლების თანამშრომლობის მნიშვნელობა. სპეციალური პედაგოგების თქმით, ზოგიერთ მასწავლებელს აქვს წინასწარი განწყობები და შეხედულება, რომ სსსმ ბავშვების სწავლება შეუძლებელია. ეს ხშირად იწვევს მასწავლებლების ყურადღების კონცენტრაციას მაღალი მიღწევების მქონე მოსწავლეებზე, სსსმ ბავშვების უგულვებელყოფის ხარჯზე. ერთი სპეციალური პედაგოგი აღნიშნავს: “დაბალი აკადემიური მიღწევების მოსწავლეები, მათ შორის სსსმ მოსწავლეები, ხშირად კლასში “დაკარგულები“ არიან”.

მიუხედავად გარკვეული პროგრესისა, სპეციალური პედაგოგები ხაზს უსვამენ, რომ საგნის ცოდნა საკმარისი არ არის ინკლუზიისთვის. სსსმ ბავშვების აკადემიური და სოციალური უნარების განვითარებაზე მუშაობის ნაცვლად, ბევრი მასწავლებელი უბრალოდ ცდილობს, რომ ისინი გაკვეთილზე ჩუმად იყვნენ “უხილავები”.

ინკლუზიის გავლენა მასწავლებლებზე უპასუხონ სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს

მონაცემების ანალიზმა აჩვენა, რომ მიუხედავად ნეიტრალური განწყობებისა და დეკლარირებული მხარდაჭერისა ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ, მასწავლებლებს ძალიან ბევრი წუხილი აქვთ სსსმ მოსწავლეების საჭიროებებზე მორგებული სწავლა-სწავლების პროცესის განხორციელების მიმართულებით.

როდესაც მასწავლებლებს ვკითხეთ, სჭირდება თუ არა სსსმ მოსწავლის ქცევას უფრო მეტი მოთმინება, ტიპურ მოსწავლესთან შედარებით, მათ ერთხმად

დაადასტურეს და ხაზგასმით აღნიშნეს, რომ საჭიროა როგორც მოთმინება, ასევე უდიდესი მომზადება. ამ მხრივ, განსაკუთრებით ყურადღება გაამახვილეს ქცევის დარღვევების მქონე მოსწავლეებზე (მაგ. ყურადღების დეფიციტისა და ჰიპერაქტივობის სინდრომის მქონე მოსწავლეებზე). თუმცა აღნიშნეს, რომ მოთმინების საჭიროება მცირდება, როდესაც მასწავლებელს უკეთ ესმის მოსწავლის საჭიროებები და როცა კლასი უკვე მიჩვეულია შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლესთან ყოფნას. მასწავლებლებმა ასევე ხაზი გაუსვეს, რომ მოთმინება აუცილებელია არა მხოლოდ სსსმ მოსწავლეებთან მიმართებით, არამედ ზოგადად სწავლის პროცესის ნაწილია. ზოგმა მასწავლებელმა ასევე ხაზი გაუსვა ქცევის მართვის გეგმის შემუშავების აუცილებლობას, სსსმ მოსწავლეების ინკლუზიის პროცესში.

ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვასთან დაკავშირებული სტრესი და შფოთვა ხშირი თემები იყო ინტერვიუების დროს. ერთმა მასწავლებელმა აღნიშნა: „ზოგჯერ, როცა ისინი [სსსმ მოსწავლეები] აგრესიულები არიან, ვერ ვამშვიდებთ და ეს იწვევს უდიდეს სტრესს. ჩვენი მასწავლებლები ამისთვის მზად არ არიან.“ მასწავლებლები დეტალურად აღწერენ, რამდენად დამღლელია და სტრესულია ეს პროცესი ემოციურად. რამდენიმემ ისიც დაამატა, რომ ამ სტრესის გამო, თვითონ სჭირდებათ ხოლმე ფსიქოლოგიური მხარდაჭერა.

მასწავლებლები ხშირად აღნიშნავენ, რომ ინკლუზიური განათლების განხორციელებისას მათი მხარდაჭერა არასაკმარისია. მიუხედავად იმისა, რომ ინკლუზიური განათლების მულტი-დისციპლინარული ჯგუფებისგან გარკვეული დახმარება არსებობს, ის არასაკმარისია. ინდივიდუალური ასისტენტების როლი მნიშვნელოვანი იყო, თუმცა ხშირი კადრების ცვლა ამ პროცესის ეფექტურობას ამცირებს. როგორც ერთმა მასწავლებელმა აღნიშნა, „საბოლოოდ, ჩვენ მარტო ვრჩებით ამ პასუხისმგებლობასთან და ძალიან სტრესულია კლასის მართვა.“

სსმ მოსწავლეებისთვის მკაფიო, ეტაპობრივად მიცემული ინსტრუქციების საჭიროება ხშირად იხილებოდა. მასწავლებლები განმარტავდნენ, რომ სსმ მოსწავლეების უმეტესობას სჭირდება, რომ ინსტრუქციები რამდენიმეჯერ განმეორდეს. „მე ხშირად უნდა დავსვა ერთი და იგივე კითხვა და გამოვიყენო ქესტები, რომ ნათელი იყოს,“ აღნიშნა ერთმა მასწავლებელმა. ინსტრუქციების ეს სირთულე დამოკიდებულია საგანზე და კლასის დონეზე, უფროს კლასებში ნაკლები გზამკვლევი და ინსტრუქციაა საჭირო.

მასწავლებლები თვლიან, რომ სსმ მოსწავლეების მშობლების ჩართულობა სასკოლო პროცესში დაბალია, რაც დამატებით ხელს უშლის სასწავლო პროცესს, მათ შორის, სსმ მოსწავლეების მიერ დავალებების შესრულებას. მშობლების ჩართულობა ხშირად დაკავშირებულია მათ განათლებასა და ოჯახების სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობასთან. მასწავლებლებმა ასევე აღნიშნეს, რომ ბავშვის შეზღუდული შესაძლებლობის სიმძიმე დიდ გავლენას ახდენს მის დავალებების შესრულების უნარზე.

საერთო ჯამში, მასწავლებლების უმეტესობა, განსაკუთრებით STEM საგნების მასწავლებლები, თვლიან, რომ სსმ მოსწავლეებისთვის უკეთესი იქნება ცალკე კლასები. ერთმა მათემატიკის მასწავლებელმა აღნიშნა: „უნდა იყოს სპეციალური სკოლები. ვნახე კლასები, სადაც ქცევის დარღვევების მქონე ბავშვები იყვნენ და სრული ქაოსი იყო. სპეციალურ სკოლებში უკეთესი შედეგებია, რადგან მასწავლებლებს მეტი დრო აქვთ ინდივიდუალურ საჭიროებებზე ორიენტირებისთვის.“ მასწავლებლები თვლიან, რომ სპეციალური კლასები უკეთ პასუხობენ სსმ მოსწავლეების ინდივიდუალურ საჭიროებებს.

რაოდენობრივი მონაცემების მსგავსად, თვისებრივ ნაწილშიც თვალნათლივ გამოჩნდა, რომ მასწავლებლების შეხედულებები ინკლუზიაზე დამოკიდებულია ბავშვის მდგომარეობის სიმძიმეზე. მასწავლებლებს უფრო კომფორტულია ფიზიკური შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების ჩართულობა, მაგრამ მძიმე

შეზღუდული შესაძლებლობების ან ქცევითი პრობლემების შემთხვევებში, მასწავლებლები ძალიან რეზისტენტულები არიან და მკვეთრად უარყოფით დამოკიდებულებებს გამოხატავენ.

მიუხედავად იმისა, რომ სპეციალური მასწავლებლები უფრო მეტად უჭერენ მხარს ინკლუზიას, ისინი ასევე, თვლიან, რომ მძიმე შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვები “უკეთესად იქნებიან” სპეციალურ კლასებში. როგორც ერთმა სპეციალურმა მასწავლებელმა აღნიშნა: „თუ შეზღუდული შესაძლებლობა ძალიან მძიმეა, სპეციალური კლასი უკეთესია. მაგრამ თუ არ არის მძიმე, ჩვეულებრივ კლასშია მისაღები.“

მონაცემის ანალიზმა წარმოაჩინა, რომ სკოლის კულტურა და ლიდერების მხარდაჭერა მნიშვნელოვანი ფაქტორებია მასწავლებლების თავდაჯერებულობისა და თვითეფექტურობის შეფასების გაზრდისთვის. სკოლები, სადაც უფრო მაღალი მხარდაჭერაა დირექტორების მხრიდან და მასწავლებლებისა და სპეციალური მასწავლებლების თანამშრომლობის მაღალი კულტურა, ნაკლებ სტრესს და უფრო მაღალ თვითეფექტურობას ამჟღავნებენ.

იმისათვის, რომ კიდევ უფრო უკეთესად გავიგოთ მასწავლებლების ხმა და მოსაზრებები, ქვემოთ მითითებულ ცხრილში, შეჯამებულია თვისებრივი ნაწილის ძირითადი დისკურსები და ნარატივები, ციტატებთან ერთად.

ცხრილი 26.

მთავარი ნარატივები და დისკურსი: “ძალიან შეზღუდული ინკლუზიისთვის?!¹¹”

მეტა დისკურსები და

ციტატა

ნარატივები

¹¹ Too Disabled to Include.

ქცევის დარღვევის მქონე მოსწავლე, როგორც კლასში დესტრუქციის გამომწვევი.

„თუ ბავშვს რთული ქცევა და მძიმე შეზღუდვა აქვს, მაშინ უკეთესია, რომ კლასში არ იყოს.“ (ბიოლოგიის მასწავლებელი).

„ბავშვები, რომლებიც ქცევითი დარღვევებით არიან, დიდ ქაოსს ქმნიან კლასში“. (ქართული ენის მასწავლებელი).

„ქცევის დარღვევების მქონე ბავშვებთან მუშაობა, მათი ქცევის მართვა და საგაკვეთილო პროცესში ჩართვა ძალიან რთულია“ (მათემატიკის მასწავლებელი).

„მყავს ერთი სსსმ ბავშვი, რომელიც ძალიან აგრესიულია. მისი ქცევის მართვა შეუძლებელია. ძალიან შეზღუდულია, რომ ჩაერთოს.“ (სამოქალაქო განათლების მასწავლებელი).

ჯანმრთელობის მდგომარეობა/დიაგნოზი, როგორც მთავარი წინაპირობა ინკლუზიისთვის.

„ეს დამოკიდებულია იმაზე, რა ტიპის შეზღუდვა და რა როგორი ჯანმრთელობის მდგომარეობა აქვს ბავშვს.“ (სამოქალაქო განათლების მასწავლებელი).

„რა თქმა უნდა, არჩევანი სპეციალურ ან ჩვეულებრივ კლასში ჩართვაზე, ბავშვის დიაგნოზზეა დამოკიდებული.“ (მათემატიკის მასწავლებელი).

„მე მყავს 6 კლასის მოსწავლე ფიზიკური შეზღუდულობით და არ მიშლის ხელს მუშაობაში.“ (სამოქალაქო განათლების მასწავლებელი).

Inclusion for SOME not ALL

„როდესაც სსსმ ბავშვის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვაზე ვსაუბრობთ, არსებობს შეზღუდვები, ყველას ინკლუზია შეუძლებელია!“ (ბიოლოგიის მასწავლებელი).

„ინკლუზია დამოკიდებული უნდა იყოს ბავშვის ფიზიკურ, ემოციურ და ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობებზე. თუ ბავშვს აქვს გონებრივი შეზღუდულობა, აზრი არ აქვს, რომ ჩაერთოს კლასში.“ (დაწყებითის მასწავლებელი).

“ამ ბავშვების დიფერენციაცია უნდა მოხდეს. არიან ბავშვები, რომლებიც ვერ სწავლობენ! იმ მოსწავლეებისთვის, რომლებსაც სპეციალური საჭიროებები აქვთ, უკეთესია სპეციალიზირებულ კლასში სწავლობდნენ.“ (ქართული ენის მასწავლებელი).

არასაკმარისი ცოდნა/
კომპეტენციები და
დაბალი
თვითეფექტურობის
აღქმა, როგორც შიშის,
სტრესის და შფოთვის
გამომწვევი.

„გაკვეთილის შემდეგ, მასწავლებლებს თავად გვჭირდება ფსიქოლოგის დახმარება, იმდენად დიდია სტრესი გვაქვს.“ (მათემატიკის მასწავლებელი).

„არის სიტუაციები, როდესაც ბავშვი ჩხუბობს, აგრესიულია და საშიში ხდება. როდესაც პირველად ასეთ სიტუაციაში აღმოვჩნდი, ძალიან შემეშინდა, არ ვიცოდი როგორ უნდა მემოქმედა.“ (ბიოლოგიის მასწავლებელი).

VI. კვლევის შედეგების ინტერპრეტაცია და დისკუსია

კვლევის მონაცემები გაანალიზდა კვლევის ფარგლებში შემუშავებული და შერჩეული კონცეპტუალური ჩარჩოს და შერჩეული თეორიების მიხედვით, რომელთა თანახმად, ინკლუზიის შესახებ ცოდნას, სსსმ/შშმ პირთან წინარე გამოცდილებას (იგივე კონტაქტს) და შეზღუდულობის გაგებას (ქართულ კონტექსტში), გავლენა ექნებოდა მასწავლებელთა ატიტუდებზე.

მასწავლებლების დამოკიდებულებები და ინკლუზიის გაგება

რაოდენობრივი კვლევის შედეგების მიხედვით, მასწავლებლების დამოკიდებულება ინკლუზიის მიმართ გამოხატულად უარყოფითია იმ მოსწავლეების მიმართ, რომელთაც მძიმე, მრავლობითი და ქცევითი დარღვევები გააჩნიათ, მაშინ როდესაც თვისებრივი მონაცემების მიხედვით, მასწავლებლებს უფრო არაერთგვაროვანი, ამბივალენტური დამოკიდებულება აქვთ ინკლუზიის იდეის მიმართ, თუმცა ესეც კონცეპტუალურ და დეკლარირების დონეზე.

მთლიანობაში, ორივე ტიპის მონაცემის ანალიზი ცხადყოფს, რომ მასწავლებლები არ განიხილავენ შეზღუდულობას, როგორც სოციალურ კონსტრუქტს - ექსკლუზიის და დისკრიმინაციის შედეგს, და არ საუბრობენ გარემოში არსებულ შემზღუდველ ბარიერებზე და მათი შემსუბუქების აუცილებლობაზე. მასწავლებლების ორივე ჯგუფი, შეზღუდულობას ძირითად „ნორმის“ (normalcy) და „ნორმიდან გადაცდენის“ ჭრილში განიხილავს.

მონაცემების საფუძველზე, შეიძლება ცალსახად ვთქვათ, რომ მასწავლებლების დამოკიდებულებები ძირითადად დეფიციტზე ორიენტირებული შეხედულებებით და „დეფექტოლოგიის“ პერსპექტივიდან არის ნაკარნახევი. მასწავლებლების ორივე ჯგუფში (საგნის და სპეციალური) მთავარი აქცენტი კეთდება არა ბარიერების მოხსნაზე და იმაზე, რომ სკოლა თავიდანვე იყოს მზად ყველა ბავშვისთვის, არამედ იმაზე, თუ რა არის მოსწავლის სამედიცინო დიაგნოზი და მდგომარეობა. მიუხედავად

იმისა, რომ საქართველოში არსებული პოლიტიკა ინკლუზიურ განათლებას სოციალური მოდელის ჭრილში და უფლებრივი პერსპექტივიდან განიხილავს, მასწავლებლები მაინც სამედიცინო ჭრილიდან განიხილავენ ინკლუზიური განათლების განხორციელების საკითხს და საუბრობენ სხვადასხვა გამოწვევაზე, მათ შორის, ცოდნისა და გამოცდილების ნაკლებობაზე და არასაკმარის ინსტიტუციურ მხარდაჭერაზე. ასევე, ჩვენი ინტერპრეტაციით, ეს უკავშირდება საბჭოთა მემკვიდრეობიდან წამოსულ და ჩვენი საზოგადოების კულტურულ მახსოვრობაში დაღეილ და ღრმად ჩაკირულ მიდგომებს და დამოკიდებულებებს შშმ პირების მიმართ. ასევე, იმას, რომ მასწავლებლებს არ აქვთ გააზრებული ინკლუზიური განათლების მოდელის დანერგვის აუცილებლობა ადამიანის უფლებების დაცვის ჭრილში.

საგნის (ზოგადი განათლების) მასწავლებლების უმრავლესობის ნარატივები გაჯერებულია „ნორმასა“ და „უნარიანობაზე“ მინიშნებებით. მასწავლებლები მოსწავლეების დაყოფას და კატეგორიზაციას ახდენენ ორ ჯგუფად: „მოსწავლეები, რომელთაც სწავლა შეუძლიათ“ (capable to learn) და „სწავლის უნარის არმქონე მოსწავლეები“ (ineducable). ეს განსაკუთრებით აშკარაა მაშინ, როცა მასწავლებლები სსსმ მოსწავლის აკადემიურ განვითარებას/მოსწრებას განიხილავენ.

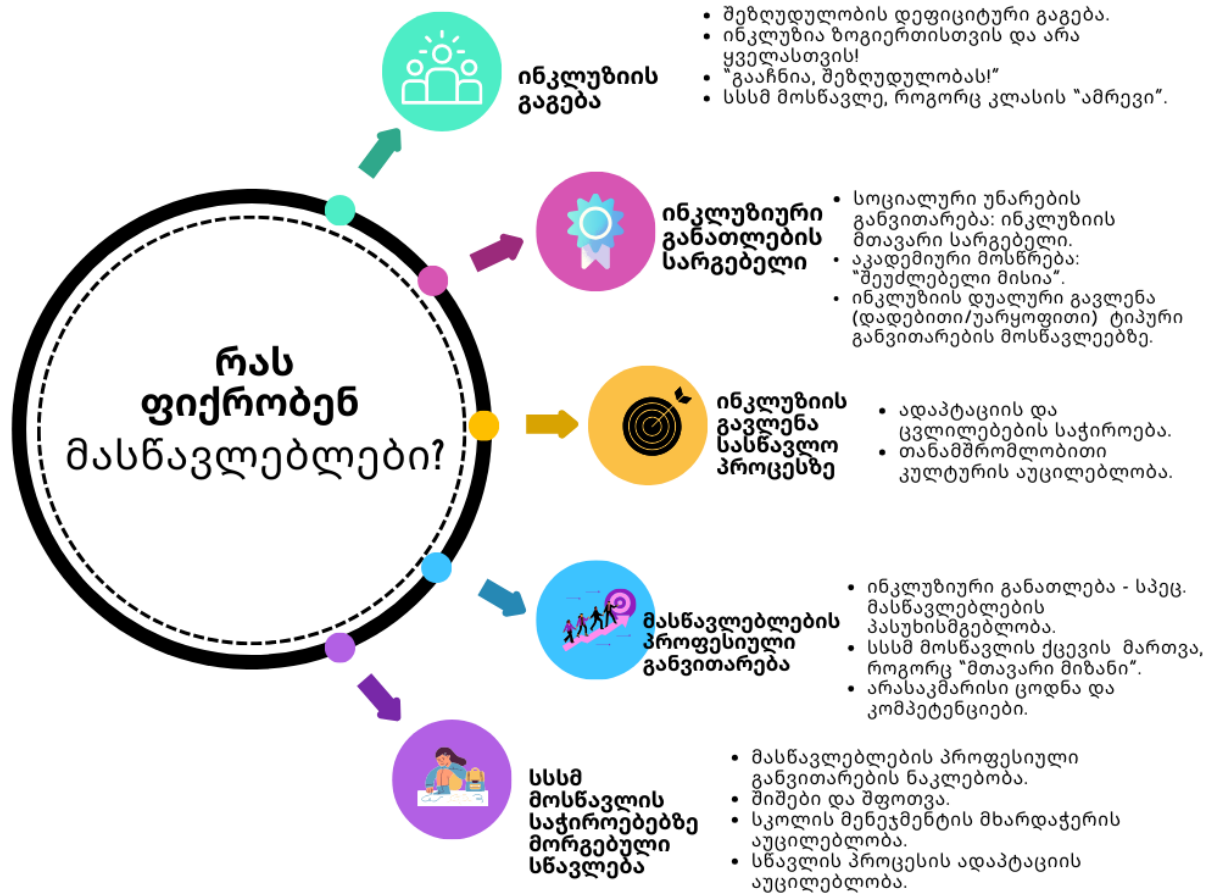
მთლიანობაში, მთელი კვლევის ერთ-ერთი მთავარი ძირითადი ლაიტმოტივი და ტენდენციაა მუდმივი მინიშნება შეზღუდულობის ტიპსა და სიმძიმეზე. ორივე - რაოდენობრივმა და თვისებრივმა მონაცემებმა ნათლად აჩვენა, რომ მასწავლებლები სსსმ მოსწავლეებს აღიქვამენ დეფიციტური პრიზმიდან, ნაცვლად იმისა, რომ ჩაატარონ გაკვეთილი, სადაც ყველა მოსწავლე პოტენციურად „უნარიანად და მსწავლელად“ აღიქმება. პარალელურად, მათ ნარატივებში ჩნდება მინიშნებები, რომ ინკლუზია უფრო სპეციალური განათლების მასწავლებლების პასუხისმგებლობაა.

კვლევის ორივე ტიპის მონაცემმა ნათლად დაადასტურა ჩვენი ჰიპოთეზა, რომ მასწავლებლის დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ

მნიშვნელოვნად განსხვავებულია მოსწავლეების შეზღუდულობის ტიპის და დონის (სიმძიმის) მიხედვით. ეს მიგნება ასევე თანხვედრაში მოდის სამეცნიერო ლიტერატურასთან, რომლის თანახმად, მასწავლებლების დამოკიდებულებები მნიშვნელოვნად იცვლება სსსმ ბავშვის შეზღუდულობის ტიპის და სიმძიმის მიხედვით (Rakap & Kaczmarek, 2010; Alhassan, 2014; Chichevska-Jovanova, 2020; Chazan, 2014; Aldabas, 2020).

გრაფიკი 4.

რას ფიქრობენ მასწავლებლები ინკლუზიური განათლების მოდელზე?



წყარო: გრაფიკი შექმნილია ავტორის მიერ.

უმრავლესობა მასწავლებლებისთვის, ინკლუზია ასოცირდება კლასში ქაოსთან, გაურკვევლობასა და არეულობასთან, განსაკუთრებით მაშინ, როდესაც საქმე ეხება ბავშვებს მძიმე ან მრავლობითი შეზღუდული შესაძლებლობებით ან ქცევითი დარღვევებით. სსსმ მოსწავლეების ქცევასთან დაკავშირებით მოლოდინებზე საუბრისას, მასწავლებლები თავიანთ შიშებსა და შფოთვაზე ღიად საუბრობენ. ეს შიშები და შფოთი, თავის მხრივ კავშირშია როგორც კოგნიტურ რწმენასთან და აფექტურ მდგომარეობასთან (van Aalderen-Smeets · 2012), ისე მასწავლებლების მიერ თვითეფექტურობის აღქმასთან (Bandura, 1977). აქვე, აღსანიშნავია, რომ შიშები და სტრესი სპეციალურ მასწავლებლებში ნაკლებად გამოხატულია.

იმ მასწავლებლებს, რომელთაც ინკლუზიური პრაქტიკის მეტი და ღრმა ცოდნა გააჩნია და შშმ პირებთან კონტაქტის (exposure) მეტი გამოცდილება, უფრო პოზიტიური დამოკიდებულება აქვთ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების საკლასო ოთახში ჩართვის მხრივ, ნაკლებ შფოთსა და შიშს ავლენენ.

ამასთანავე, როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი მონაცემები კარგად წარმოაჩენს, რომ მასწავლებლების შიში და შფოთვა ინკლუზიური კლასის მართვის მიმართულებით, პირდაპირ კავშირშია ცოდნის და კომპეტენციების ნაკლებობასთან, სსსმ/შშმ პირთან ნაკლებ კონტაქტთან და გამოცდილებასთან და დაბალ თვითეფექტურობასთან.

აღსანიშნავია, რომ ეს მიგნება ადასტურებს კვლევის ჰიპოთეზას, რომ მასწავლებლის დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ იქნება მნიშვნელოვნად განსხვავებული მათი სსსმ/შშმ პირთან უშუალო კონტაქტის და სწავლების გამოცდილების მიხედვით. ამავე ჰიპოთეზა დადასტურდა იმ მიგნებითაც, რომ სპეციალურ მასწავლებლებს ბევრად ლოიალური და კეთილგანწყობილი დამოკიდებულებები აქვთ სსსმ მოსწავლეების მიმართ, საგნის მასწავლებლებთან შედარებით. ამის ჩვენეული ინტერპრეტაცია და ახსნა არის ის, რომ სპეციალურ მასწავლებლებს ბევრად მეტი შეხება/კონტაქტის გამოცდილება აქვთ შშმ პირებთან,

საგნის მასწავლებლებთან შედარებით; თანაც, ამ კონტაქტის გამოცდილება უფრო მეტ დადებითთან არის ასოცირებული, ვიდრე საგნის მასწავლებლების შემთხვევაში. ამავდროულად, მეტად სავარაუდოა, რომ სპეციალური მასწავლებლების ცოდნა ინკლუზიური განათლების მოდელის შესახებ და ზოგადად ინკლუზიის გაგება, უფრო სიღრმისეულია. ამ დასკვნისას, ჩვენი მოსაზრება ასევე ეხმიანება იმ თეორიებს, რომელიც კვლევის კონცეპტუალური ჩარჩოსთვის გამოვიყენეთ, მაგალითად, „უბრალო წარდგენის ეფექტის თეორიას“ (ზაიონცი, 1968) და „კონტაქტის თეორიას“ (ოლპორტი, 1954).

მონაცემების ანალიზიდან ცხადი გახდა, რომ სპეციალური და ზოგადი განათლების (საგნის) მასწავლებლების დამოკიდებულებებს შორის ინკლუზიის მიმართ მნიშვნელოვანი განსხვავებაა. რაოდენობრივმა მონაცემებმა აჩვენა, რომ მასწავლებელთა ორ ჯგუფს შორის "ინკლუზიის მიმდებლობის და მხარდაჭერის" თვალსაზრისით საშუალო მაჩვენებლებში განსხვავება სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. თვისებრივმა მონაცემებმა ასევე დაადასტურა ეს მიგნება და გამოავლინა, რომ სპეციალური განათლების მასწავლებლები უფრო მეტად უჭერენ მხარს ინკლუზიის იდეის და შესაბამისად, უფრო დადებითი დამოკიდებულებები აქვთ სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ კლასში ჩართულობასთან დაკავშირებით. ასევე, სპეციალური მასწავლებლების დიდი ნაწილი, ინკლუზიას ადამიანის უფლებების პერსპექტივიდან განიხილავს და ფიქრობს, რომ განათლება ყველასთვის ხელმისაწვდომი უნდა იყოს, და სპეციალური განათლება უნდა იქნას გამოყენებული მხოლოდ უკიდურესი აუცილებლობის შემთხვევაში, როგორც ტრანზიციული და გარდამავალი ზომა. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ამის ახსნა შეიძლება კვლევის ჰიპოთეზით: სპეციალური განათლების მასწავლებლებს უფრო ხშირი კონტაქტი და გამოცდილება აქვთ სსსმ მოსწავლეებთან, ასევე უფრო ღრმა ცოდნა და უნარები აქვთ ინკლუზიურ პრაქტიკებში. საგნის მასწავლებლების შემთხვევაში, სსსმ მოსწავლეები აბსოლუტურად დეფიციტური და სამედიცინო დიაგნოზის პრიზმიდან

განიხილებიან, შეზღუდულობის ნიშნით, მუდმივად „ნაკლულ-ადამიანებად“ (lacking something) არიან მოაზრებული.

განსხვავებების მიუხედავად, იმ სსსმ მოსწავლეების სრული ინკლუზია, რომლებსაც ქცევითი სირთულეები და მრავლობითი შეზღუდული შესაძლებლობები აქვთ, უმრავლესობისთვის (მასწავლებლების ორივე ჯგუფისთვის) პრობლემურია. მონაცემთა ანალიზი ცხადყოფს, რომ მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე გავლენას ახდენს მოსწავლის შეზღუდულობის ტიპი და სირთულე — ორივე მასწავლებელთა ჯგუფს ყველაზე ნეგატიური დამოკიდებულება აქვთ მძიმე, მრავლობითი შეზღუდულობისა და ქცევითი დარღვევების მქონე მოსწავლეების მიმართ, მაშინ როდესაც კოგნიტურ და ფიზიკური შეზღუდვების მქონე მოსწავლეების მიმართ დამოკიდებულება მნიშვნელოვნად პოზიტიურია. ეს მიგნება თანხვედრაში მოდის ბევრ სამეცნიერო კვლევასთან, რომელთა თანახმად, ყველაზე ნაკლები მიმდებლობა მასწავლებლებს გააჩნიათ საშუალო და მძიმე ინტელექტუალური დარღვევის, მრავლობითი დარღვევის და ასევე ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვების მიმართ (Pearson et al, 2010; Chazan, 2014; Aldabas, 2020).

საგნის მასწავლებლები გამოხატულ შიშსა და შფოთვის განიცდიან ინკლუზიური კლასების მიმართ, რაც ძირითადად დაკავშირებულია დაბალ თვითეფექტურობასთან და აღქმასთან, რომ მათ კლასზე კონტროლი არ შეუძლიათ. როგორც კვლევის კონცეპტუალურ ჩარჩოშია ახსნილი, ქცევის კონტროლის აღქმა პირდაპირ კავშირში შეიძლება იყოს მასწავლებლების მხრიდან თვითეფექტურობის (self-efficacy) აღქმასთან. ასევე, ეს შიშები დაკავშირებულია ინკლუზიური პრაქტიკის ცუდ ან არასაკმარის ცოდნასთან. უმრავლესობა მასწავლებლები აღიარებენ, რომ მათ ან ძალიან მწირი, ან არანაირი ცოდნა არ აქვთ ინკლუზიურ პრაქტიკებში, განსაკუთრებით შეზღუდულობის სპეციფიკური და სხვადასხვა ტიპისა და დარღვევის შესახებ, და არ იციან, როგორ უნდა გაუმკლავდნენ საკლასო ოთახში რთულ სიტუაციებს.

ეს მიგნება მიუთითებს მასწავლებელთა მომზადების პროგრამების გაუმჯობესების და არსებითი გადახედვის საჭიროებაზე, სადაც მათ ექნებათ შესაძლებლობა მიიღონ სიღრმისეული (და არაზედაპირული) ცოდნა სხვადასხვა ტიპის შეზღუდულობის შესახებ და უფრო პრაქტიკული გამოცდილება სსსმ მოსწავლეების სწავლა/სწავლების კუთხით. ასევე, “კონტაქტის თეორიის” გათვალისწინებით, მნიშვნელოვანია, რომ პროფესიული განვითარების პროგრამებში, შშმ პირებთან პირდაპირი ინტერაქციის და კონტაქტის საკითხი იყოს გათვალისწინებული და პროფესიული განვითარება მხოლოდ თეორიული ცოდნის მიცემით არ შემოიფარგლებოდეს.

როგორც რაოდენობრივმა, ასევე თვისებრივმა მონაცემებმა აჩვენა, რომ დამოკიდებულებები იცვლება მასწავლებლის კლასის დონესა და საგნის სფეროს მიხედვით. საბაზო და საშუალო საფეხურის მასწავლებლები, განსაკუთრებით მათემატიკისა და ინგლისური ენის, უფრო მკვეთრად უარყოფითად არიან განწყობილნი ინკლუზიის იდეის მიმართ, სხვა საგნების მასწავლებლებთან შედარებით (მაგალითად, ხელოვნება, მუსიკა). მათი რეზისტენტულობა ძირითადად კავშირშია მოსაზრებასთან, რომ მაგალითად, ზუსტ და საბუნებისმეტყველო საგნებში, სსსმ მოსწავლეებში მაღალი ან საშუალო აკადემიური მოსწრების მიღწევა ფაქტობრივად შეუძლებელია ანუ სსსმ მოსწავლეები “სწავლის უნარის არმქონედ” აღიქმებიან.

დაწყებითი კლასების მასწავლებლებში, ინკლუზიის მიმართ რეზისტენტულობა მომდინარეობს ბავშვის ქცევის მართვასთან და რეგულირებასთან დაკავშირებული სირთულეებიდან და შიშებიდან. ამავდროულად, მათი შიში და სტრესი იმას უკავშირდება, რომ ვერ შეძლებენ “კლასის კონტროლს” და მართვას, განსაკუთრებით იმ პირობებში, რომ ტიპური განვითარების მოსწავლეების ქცევაც დაწყებით საფეხურზე რთული სამართავია და სკოლაში ადაპტაციის პროცესი უფრო მტკივნეული. როგორც კვლევის კონცეპტუალურ ჩარჩოშია აღწერილი, “კონტროლის

აღქმა” (საჯერათ თუ არა მასწავლებლებს, რომ შეუძლიათ ინკლუზიური კლასის მართვა და გააჩნიათ „კონტროლის“ უნარი) და თვითეფექტურობა გადამწყვეტი ფაქტორია იმისთვის, რომ მასწავლებლებისთვის, ინკლუზიური კლასი, შიშთან, სტრესთან, არეულობასთან და ქაოსთან არ ასოცირდებოდეს.

ფაქტორები და ცვლადები, რომლებიც მასწავლებელთა დამოკიდებულებებზე გავლენას ახდენენ

როგორც რაოდენობრივი, ასევე თვისებრივი მონაცემებიდან აშკარაა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებთან წინასწარი კონტაქტი და გამოცდილება დადებით კორელაციაშია ინკლუზიისადმი მასწავლებლების პოზიტიურ ატიტუდებთან. მთლიანად მონაცემები საშუალებას იძლევა დავასკვნათ, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებთან კონტაქტი მნიშვნელოვანი ფაქტორია ინკლუზიისადმი დადებითი დამოკიდებულების ფორმირებისთვის. ეს ნათლად გამოჩნდა იმ მიგნებებით, რომ სპეციალურ მასწავლებლებს, რომელთაც მეტი კონტაქტი და უფრო დადებითი გამოცდილება აქვთ შშმ პირებთან ურთიერთობის, ინკლუზიის მიმართაც უფრო დადებითი დამოკიდებულებები და ნაკლები რეზისტენტულობა გააჩნიათ. „კონტაქტის თეორიის“ ჭრილშიც აიხსნება ეს მიგნება - კვლევის მონაწილე იმ სკოლის მასწავლებლები, სადაც სსსმ/შშმ მოსწავლეების მაღალი კონცენტრაციაა, უფრო მეტ მხარდაჭერას იჩენენ სრული ინკლუზიის იდეის მიმართ, იმ სკოლის მასწავლებლებთან შედარებით, სადაც სსსმ მოსწავლეები არ სწავლობენ ან მცირე რაოდენობით არიან.

აღსანიშნავია, რომ ეს მიგნება თანხვედრაში მოდის სამეცნიერო ლიტერატურასთან. საერთაშორისო ნაშრომებში მრავლად არის იმის მტკიცებულება, რომ ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რომელმაც შეიძლება მასწავლებლებში სსსმ/შშმ ბავშვების მიმართ დადებითი ან ნეგატიური განწყობების ჩამოყალიბებას შეუწყოს ხელი, არის მასწავლებლის სსსმ ბავშვთან უშუალოდ

მუშაობის/კონტაქტის გამოცდილება (Moberg, 2003; Leatherman & Niemeyer, 2007; Avramidis & Kalyvab, 2007; Parasuram, 2006; Jury et al, 2021).

ასაკს აქვს სუსტი უარყოფითი კორელაცია ინკლუზიისადმი დამოკიდებულებასთან - რაც უფრო ახალგაზრდა არის მასწავლებელი, მით უფრო პოზიტიურია მისი დამოკიდებულება ინკლუზიის მიმართ. თუმცა, სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებებია დედაქალაქის (თბილისის) და სოფლის სკოლების მასწავლებლების ატიტუდებს შორის. მონაცემის თანახმად, ეს განსხვავება შეიძლება აიხსნას სოფლის ტიპის დასახლებებში პროფესიული განვითარების ნაკლები შესაძლებლობებით, რაც თავის მხრივ ნაკლებ ცოდნას უკავშირდება; ხოლო ნაკლები ცოდნა და კომპეტენციები, დაბალ თვითეფექტურობასთან და კონტროლის აღქმასთან არის კავშირში და ასევე, შეიძლება შიშის და სტრესიც წყაროც გახდეს.

მონაცემთა ინტეგრირებულმა ანალიზმა ასევე აჩვენა, რომ ინკლუზიურ სწავლებაში ტრენინგი/პროფესიული განვითარება პრედიქტორია როგორც სპეციალური, ასევე საგნის მასწავლებლების ჯგუფში. ინკლუზიაში ტრენინგ-გავლილი მასწავლებლების ჯგუფში "ინკლუზიის მიმდებლობა" უფრო მაღალია, ვიდრე იმ მასწავლებლებში, ვისაც ტრენინგი არ გაუვლია. თუმცა, ყველაზე დიდი განსხვავება იმ მასწავლებლებს შორისაა, ვისაც საერთოდ არ გაუვლია ტრენინგი და მათ შორის, ვინც გრძელვადიანი ტრენინგი გაიარა ან ფორმალური განათლება მიიღო. ვფიქრობთ, ეს მიგნება ძალიან მნიშვნელოვანია იმისთვის, რომ ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში, მასწავლებლების პროფესიული განვითარების მიდგომები გადაიხედოს და მეტი აქცენტი გაკეთდეს უფრო გრძელვადიან და სიღრმისეულ მომზადება/გადამზადებაზე, მათ შორის საუნივერსიტეტო პროგრამების მეტად განვითარებით.

მონაცემთა ანალიზმა აჩვენა, რომ ტრენინგების ცვლადი თვითეფექტურობის პრედიქტორიც არის. სხვა შედარებების მსგავსად, მოკლევადიანი ტრენინგი მნიშვნელოვნად არ ცვლის სსსმ მოსწავლეებთან მიღწეული წარმატების აღქმის

დონეს, თუმცა გრძელვადიანი ტრენინგი ან ფორმალური განათლება მნიშვნელოვნად ხსნის მასწავლებლების თვითეფექტურობის აღქმას. უნდა აღინიშნოს, რომ ეს მიგნება შეიძლება გამოყენებულ იქნას მასწავლებელთა განათლების პროგრამების უკეთესად და უფრო ეფექტიანად განვითარებისთვის. კვლევა ერთმნიშვნელოვნად ცხადყოფს, რომ მოკლევადიანი ტრენინგები, რომლისთვისაც საქართველოს მთავრობა რესურსების უმეტეს ნაწილს ხარჯავს და რომელიც მხოლოდ ზედაპირულ და ზოგად ცოდნას უზრუნველყოფს ინკლუზიის შესახებ, არ იძლევა რაიმე ხელშესახებ შედეგს.

კვლევის მიგნება, რომ არ არსებობს სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება სერტიფიცირებულ და არასერტიფიცირებულ მასწავლებლებს შორის, შეიძლება აიხსნას იმით, რომ მიუხედავად იმისა, რომ პროფესიულ ტესტებში ჩართულია ინკლუზიის საკითხები, მათზე პასუხის გაცემა არ მოითხოვს მასწავლებლისგან რაიმე დონის ცოდნას და კომპეტენციებს და მხოლოდ ზედაპირული ცოდნას ამოწმებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სერტიფიცირების გავლა არ ნიშნავს იმას, რომ მასწავლებელს უკეთესად შეუძლია ასწავლოს სსსმ მოსწავლეებს, რადგან პროფესიული ტესტის ჩაბარება, ინკლუზიური განათლების მიმართულებით, მხოლოდ ზედაპირულ და ზოგად ცოდნას მოითხოვს. იმისათვის, რომ “ცოდნას” როგორც ცვლადს გავლენა ჰქონდეს მასწავლებლის დამოკიდებულებებზე, მნიშვნელოვანია, რომ ეს ცოდნა იყოს უფრო სიღრმისეული. ამასთან თანხვედრაში მოდის კვლევის ის მიგნება, რომ მხოლოდ გრძელვადიანი პროფესიული განვითარება და/ან ფორმალური განათლება ინკლუზიურ სწავლებაში ახდენს გავლენას მასწავლებლების დადებითი ატიტუდების ფორმირებაზე და შესაბამისად, ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმდებლობის მაღალ დონეზე.

კვლევის თანახმად, ეფექტური იქნება და რეალურ განსხვავებას და შედეგს მოგვცემს ინკლუზიური განათლების ღრმა და საფუძვლიანი ცოდნა, სსსმ მოსწავლეებთან კონტაქტის გამოცდილებასთან ერთად.

ინსტიტუციური მხარდაჭერის დონეც ასევე გავლენას ახდენს მასწავლებლების თვითეფექტურობაზე. რეგრესიული ანალიზი ადასტურებს, რომ რაც უფრო მაღალია მხარდაჭერა, მით უფრო მაღალია თვითეფექტურობის შეფასება მასწავლებლების მხრიდან. ეს მიგნება ცხადყოფს, რომ ინკლუზიური განათლების განვითარების და განხორციელების პროცესში მნიშვნელოვანია, რომ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პარალელურად, სკოლების დონეზე მხარდაჭერა იქნეს უზრუნველყოფილი, რომელიც მოიცავს რესურსების უზრუნველყოფას, სკოლის ხელმძღვანელობის მხარდაჭერას და სკოლაში კოლაბორაციული და თანამშრომლობის კულტურის ხელშეწყობას.

კვლევამ ასევე წარმოაჩინა, რომ მასწავლებლებს ძალიან დაბალი მოლოდინები აქვთ სსსმ მოსწავლეების აკადემიური მიღწევების მიმართ. ისინი წარმატებულ ინკლუზიურ კლასს უკავშირებენ ისეთ გარემოს, სადაც სსსმ მოსწავლეების ქცევის მართვა და კლასში არეულობის თავიდან აცილება შეუძლიათ (ისიც, სპეციალური მასწავლებლების დახმარებით). სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, „წარმატებული სწავლება“ კლასის კონტროლს და ქცევების მართვას უკავშირდება.

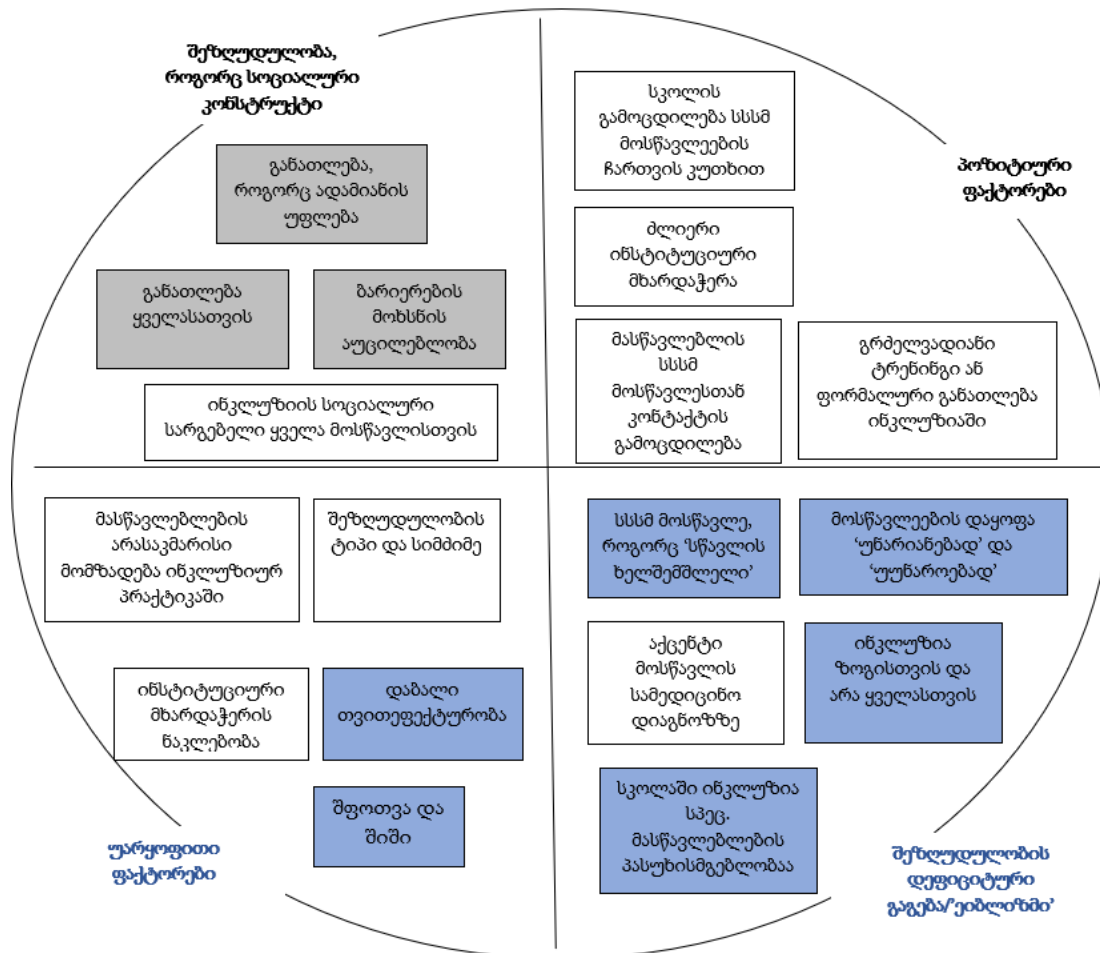
ამასთანავე, რაოდენობრივი და თვისებრივი მონაცემები ნათლად აჩვენებს, რომ ინკლუზიის მთავარი სარგებელი და დადებითი მხარე მასწავლებლებისთვის ძირითადად ასოცირდება სოციალური და ემოციური უნარების განვითარებასთან, თანატოლებთან ურთიერთობის შედეგად. აბსოლუტური უმრავლესობა მასწავლებლებისა ასევე თვლის, რომ ინკლუზიური განათლება ორმხრივად სასარგებლოა (როგორც სსსმ, ასევე ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებისთვის), რადგან იგი ხელს უწყობს მიმდებლობას, თანასწორობას, ტოლერანტული კულტურის ჩამოყალიბებას, უცხოს მიმართ შიშების და მითების დაძლევას და მოსწავლეებს შორის ურთიერთპატივისცემის დამკვიდრებას.

ქვემოთ აღნიშნულ გრაფიკაში, ვეცადეთ შეგვეჩამებინა ის ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ სპეციალური და საგნის მასწავლებლების

დამოკიდებულებებზე ინკლუზიის მიმართ და ასევე, წარმოგვეჩინა მათი მიმართება შეზღუდულობის ორ ძირითად დისკურსთან და აღქმასთან: [1] შეზღუდულობა, როგორც სოციალური კონსტრუქტი და ცრურწმენების, ექსკლუზიის და ბარიერების შედეგი, და [2] შეზღუდულობა, როგორც სამედიცინო დიაგნოზი.

გრაფიკი 5:

ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მასწავლებლების ორი ჯგუფის დამოკიდებულებებზე ინკლუზიის მიმართ და მათი კავშირი შეზღუდულობის ორ დისკურსთან: შეზღუდულობა, როგორც სოციალური კონსტრუქტი ან შეზღუდულობა, როგორც სამედიცინო დიაგნოზი.



შენიშვნა: თეთრი ფონის მქონე უჯრები ეხება ფაქტორებს, რომლებიც დაკავშირებულია მასწავლებლების ორივე ჯგუფთან - როგორც ზოგადი, ასევე სპეციალური განათლების მასწავლებლებთან. უჯრები ნაცრისფერი ფონით მიუთითებენ სპეციალურ მასწავლებლებზე, ხოლო ცისფერი ფონით უჯრები აღნიშნავენ ზოგადი განათლების მასწავლებლებს.

VII. დასკვნები და რეკომენდაციები შემდგომი კვლევისათვის

ინკლუზიური განათლების შესახებ არსებულ გლობალურ დისკურში, ფართოდ აღიარებული მოსაზრებაა, რომ მასწავლებლების დამოკიდებულებები გადაწყვეტია ინკლუზიური განათლების რეალობად ქცევისთვის.

კვლევის მიზანი იყო საქართველოს სკოლების მასწავლებლების მოსაზრებების მოსმენა და ამის საფუძველზე, მათი დამოკიდებულებებისა და წინააღმდეგობების სიღრმისეული შესწავლა ინკლუზიის მიმართ, რაც გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეების ჩვეულებრივ საკლასო გარემოში ჩართვას; ასევე მათი დამოკიდებულებების უკან მდგარი ძირითადი ფაქტორების დადგენას. ამ საკითხის გამოკვლევა განსაკუთრებული მნიშვნელობისაა. მიუხედავად იმისა, რომ უკვე თითქმის 20 წელია საქართველოში ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესი დაიწყო, ამ ხნის განმავლობაში, მასწავლებლების წუხილები, გამოწვევები და მოსაზრებები არავის უკვლევია. ჩვენი მიზანი იყო, მასწავლებლებისთვის ყურადღებით მოგვესმინა და სიღრმისეულად გაგვეგო თუ რას ფიქრობენ და რა დამოკიდებულებები აქვთ ინკლუზიის მიმართ და საბოლოო ჯამში, ეს დამოკიდებულებები და მოსაზრებები რა ფაქტორებით არის გამოწვეული.

როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი მონაცემები კვლევის ფარგლებში შემუშავებული კონცეპტუალური ჩარჩოს ჭრილში გაანალიზდა, რომელიც თავის მხრივ დაეყრდნო სხვადასხვა თეორიას, მათ შორის „უბრალო წარდგენის ეფექტის თეორიას“, „კონტაქტის თეორიას“, „გააზრებული მოქმედების თეორიას“ და „თვითეფექტურობის თეორიას“. სწორედ ამ თეორიების პერსპექტივიდან ვეცადეთ კვლევის ფარგლებში მიღებული შედეგების ახსნას და ინტერპრეტაციას.

საბოლოო ჯამში, კვლევა იძლევა სიღრმისეულ გაგებას იმის შესახებ, თუ როგორ ესმით მასწავლებლებს შეზღუდული შესაძლებლობა და ინკლუზია, განსხვავდება თუ არა საგნის და სპეციალური მასწავლებლების დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ, როგორია მათი დამოკიდებულებები

და რა ფაქტორები ახდენს გავლენას მათ ხედვებზე სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ საკლასო გარემოში ჩართვის კუთხით.

კვლევა ადასტურებს კონტაქტისა და “უბრალო წარდგენის ეფექტის“ თეორიას. აჩვენებს, რომ იმ მასწავლებლების „ინკლუზიის მიმდებლობა“, რომელთაც არ აქვთ ხშირი კონტაქტი სსსმ პირებთან, უფრო დაბალია, ვიდრე მათ, ვისაც ჰქონია ასეთი კონტაქტი. ასევე გაირკვა, რომ ზოგადი განათლების მასწავლებლები უფრო მეტად ეწინააღმდეგებიან ინკლუზიას, ვიდრე სპეციალური განათლების მასწავლებლები.

მთლიანობაში, მასწავლებლებს აქვთ უფრო ნეიტრალური დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ და არსებითად, ინკლუზიური განათლების მიზანს და იდეას არ ეწინააღმდეგებიან. თუმცა, როცა სსსმ მოსწავლის კლასში ჩართვას ეხება საქმე, მასწავლებლები ინკლუზიას „უნარიანობის“ და „ეიბლიზმის“ კრილიდან განიხილავენ და შეზღუდულ შესაძლებლობებს დეფიციტური პერსპექტივიდან ხედავენ – მათ ნარატივებში ძირითადად აქცენტს აკეთებენ ბავშვის სამედიცინო დიაგნოზსა და მდგომარეობაზე, ვიდრე შემზღუდველ გარემოზე. მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ მასწავლებლების ეს რეზისტენტულობა უკავშირდება ჩვენს ისტორიულ გამოცდილებას და ამავდროულად, იმ ბევრ გამოწვევას, რაც ინკლუზიური განათლების მოდელის პოლიტიკის, პრაქტიკის და ინსტიტუციურ დონეზე მხარდაჭერის ნაკლებობის მიმართულებით არსებობს, მათ შორის იმ გამოწვევებს, რომლის გამო, მასწავლებლებს არ აქვთ სათანადო ცოდნა ინკლუზიური განათლების მოდელის შესახებ.

კვლევა თანხვედრაში მოდის გლობალური ლიტერატურის მიგნებებთან, რომელიც აჩვენებს, რომ შეზღუდულ შესაძლებლობათა ტიპი და სიმძიმე პირდაპირ გავლენას ახდენს მასწავლებლების მიმდებლობაზე სსსმ მოსწავლის ინკლუზიასთან დაკავშირებით. რაც უფრო მსუბუქია შეზღუდვა, მით უფრო მაღალია მასწავლებლების „ინკლუზიის მიმდებლობა“, ხოლო რაც უფრო მძიმე და

მრავლობითია შეზღუდვა, მით უფრო დაბალია იმის სურვილი, რომ სსსმ მოსწავლე ჰყავდეთ ჩვეულებრივ კლასში.

დადასტურდა ჰიპოთეზა, რომ ინკლუზიური პრაქტიკის (სიღრმისეულმა) ცოდნამ შეიძლება გავლენა მოახდინოს მასწავლებლებში დადებითი დამოკიდებულებების ფორმირებაზე. ინკლუზიურ განათლებაში ტრენინგი პრედიქტორია როგორც სპეციალური, ისე ზოგადი განათლების მასწავლებლებისთვის. ყველაზე დიდი განსხვავება არის იმ ორი ჯგუფის შედარებაში, ვისაც საერთოდ არ მიუღია ტრენინგი და ვისაც გრძელვადიანი ტრენინგი ან ფორმალური განათლება აქვს მიღებული. ტრენინგის ცვლადი ასევე პრედიქტორია თვითეფექტურობისთვის. გამოიკვეთა, რომ სერტიფიცირებულ და არასერტიფიცირებულ მასწავლებლებს შორის მნიშვნელოვანი განსხვავება არ არის, რადგან პროფესიული გამოცდების ჩაბარება მოითხოვს მხოლოდ ზედაპირულ ცოდნას და არა სიღრმისეულ გაგებას ინკლუზიის შესახებ.

კვლევამ აჩვენა, რომ ინკლუზიის მიმართ დამოკიდებულებები შეიძლება განსხვავდებოდეს დაწყებითი და საშუალო სკოლის მასწავლებლებს შორის და ასევე, იმის მიხედვით, თუ რა საგანს ასწავლიან, რაც ძირითადად გამომდინარეობს იმ ფაქტიდან, რომ ისინი განსხვავებულ გამოწვევებს აწყდებიან სწავლების პროცესში. ეს კი მიუთითებს იმაზე, რომ მასწავლებელთა მომზადების პოლიტიკასა და პრაქტიკაში, ასევე ინსტიტუციური მხარდაჭერაში აუცილებელია მრავალფეროვანი მიდგომების გამოყენება, რომლებიც კლასების დონესა და საგნობრივ მიმართულებებთან იქნება შესაბამისობაში, ნაცვლად „ერთი ყველასთვის“ მიდგომის გამოყენებისა.

დასკვნები მნიშვნელოვან კონტრიბუციას წარმოადგენს არსებული ლიტერატურისათვის, როგორც ეროვნულ, ისე გლობალურ დონეზე. კვლევა ადასტურებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებთან კონტაქტის მნიშვნელობას. მეორე, ის აჩვენებს, რომ ზოგადი და ზედაპირული ცოდნა არ იწვევს მასწავლებლების დამოკიდებულებების დადებით ცვლილებას, მაგრამ ინკლუზიური

განათლების სიღრმისეული ცოდნა და შეზღუდულობის სწორი გაგება მნიშვნელოვანი შედეგის მომტანია პოზიტიური დამოკიდებულებების ფორმირებისთვის. კვლევაში, ცალსახად გამოიკვეთა მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების სისტემაში სიღრმისეული და შეზღუდულობის ტიპთან დაკავშირებული პრაქტიკული ტრენინგების აუცილებლობა. ასევე, დიფერენცირებული სწავლების და კონკრეტულ საგანთან მიმართებით ინკლუზიური პრაქტიკების შესახებ მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების საჭიროება. ამავდროულად, მენტორობაზე, კონსტრუქციულ და განვითარებაზე ორიენტირებულ უკუკავშირზე ხაზგასმის გაკეთება და თანამშრომლობითი კულტურის ხელშეწყობა, მათ შორის საგნის მასწავლებლებსა და ინკლუზიური განათლების სპეციალისტებს შორის (სპეციალური მასწავლებლები, ინდივიდუალური ასისტენტები, მოხილობა და ორიენტაციის სპეციალისტების ჯგუფი და ა.შ).

კვლევის დამატებითი კონტრიბუცია დაკავშირებულია გამოყენებულ მეთოდოლოგიურ მიდგომასთან. საქართველოში ინკლუზიურ განათლებაზე არ ჩატარებულა კვლევა, რომელმაც შერეული მეთოდების დიზაინი გამოიყენა. საბოლოოდ, კვლევა ტრანსფორმაციულია იმ მხრივ, რომ მისი დასკვნები მნიშვნელოვანი და პოლიტიკურად აქტუალურია მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების პოლიტიკის და ზოგადად, ინკლუზიური განათლების რეფორმის გაუმჯობესებისთვის საქართველოში.

რაც ეხება რეკომენდაციას შემდგომი კვლევისთვის, მნიშვნელოვანია დამატებითი კვლევების ჩატარება (მაგ. კლასზე დაკვირვების გამოყენებით) და იმის დანახვა, თუ როგორ აისახება მასწავლებლების დამოკიდებულებები სსსმ მოსწავლეზე საკლასო პროცესში.

მნიშვნელოვანია იმ საკითხების სიღრმისეული კვლევა, რაც ამ ნაშრომით გამოვლინდა როგორც მნიშვნელოვანი ფაქტორები, რომლებიც გავლენას ახდენენ მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე. მაგალითად, მასწავლებლების მომზადების

და გადამზადების პროგრამების ეფექტურობის შესწავლა, რამაც შესაძლოა როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი გავლენა იქონიოს მასწავლებლების დამოკიდებულებებზე.

ბოლოს, რადგან წარმოდგენილი კვლევა უკვე პროფესიაში მყოფ მასწავლებლების დამოკიდებულებებს იკვლევდა, კვლევის შემდგომი მიმართულება და გაგრძელება ასევე შეიძლება იყოს მასწავლებლების მომზადების საუნივერსიტეტო პროგრამებში ჩართული სტუდენტების (მომავალი მასწავლებლების) დამოკიდებულებების შესწავლა. ეს შესაძლებლობას მოგვცემს უფრო ამომწურავი და ერთიანი სურათი მივიღოთ როგორც მოქმედი მასწავლებლების, ისე მომავალი მასწავლებლების დამოკიდებულებების შესახებ ინკლუზიური განათლების მოდელის მიმართ.

ბიბლიოგრაფია

აფხაზავა, რ., ფრუიძე, ნ., მაჩაბელი, ნ. (2007). *ინკლუზიური განათლებისადმი საზოგადოების განწყობების და დამოკიდებულებების კვლევა*. განათლების პოლიტიკის, დაგეგმვისა და მართვის საერთაშორისო ინსტიტუტი.

საქართველოს განათლების, მეცნიერების და ახალგაზრდობის სამინისტრო. (2021). *საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების ერთიანი ეროვნული სტრატეგია 2022-2030*. თბილისი.

საქართველოს საგარეო საქმეთა სამინისტრო. (2014). *გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია*.

საქართველოს პარლამენტი. (2016). *საქართველოს კანონი ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ*.

საქართველოს პარლამენტი. (2005). *საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ*.

საქართველოს პარლამენტი. (2005). *საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ*.

საქართველოს პარლამენტი. (2018). *საქართველოს კანონი პროფესიული განათლების შესახებ*.

საქართველოს პარლამენტი. (2020). *საქართველოს კანონი შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა შესახებ*.

ფალავანდიშვილი, რ. (2020). *მასწავლებლის მზაობა და მიმღეობა ინკლუზიური განათლების მიმართ*. აღმოსავლეთ ევროპის უნივერსიტეტი.

ქიტიაშვილი, ა., & სუმბაძე, ნ. (2012). *სოციოლოგიური ფსიქოლოგია: რიდერი*. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

ჭინჭარაული, თ., & ჯავახიშვილი, ნ. (2013). *ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში*. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.

Adewumi, T.M., & Mosito, M., & Agosto, V. (2019). Experiences of teachers in implementing inclusion of learners with special education needs in selected Fort Beaufort District primary schools, South Africa. *Cogent Education*, 6(1), 1-20.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.

Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

Aldabas, R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. *SAGE Open*, 10(3), 1-14.

Alghazo, E.M., & Gaad, E.E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.

- Alhassan, A. M. (2014). Implementation of inclusive education in Ghanaian primary schools: A Look at Teachers' Attitudes. *American Journal of Educational Research*, 2(3), 142-148.
- Ali, M., & Jelas, M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions toward inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21(3), 36-44.
- Allport, G. "Attitudes" (1954), in *A Handbook of Social Psychology*, ed. Brian. C. Murchison (Worcester, MA: Clark University Press), 789–844.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Baglieri, S., & Lalvani, P. (2019). *Undoing Ableism: Teaching About Disability in K-12 Classrooms* (1st ed.). Routledge: Abingdon.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.

- Boyle, K., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching, 19*(5), 527-542.
- Brewer, M.B. and Brown, R.J. (1998). Intergroup Relations. In: Gilbert, D.T., Fiske, S.T. and Lindzey, G., Eds., *The Handbook of Social Psychology*, McGraw-Hill, New York, 554-594.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers: perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46* (2), 143-156.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28* (4), 369–379.
- Chankseliani, M. (2013). Spatial Inequities in Higher Education Admissions in Georgia: Likelihood of Choosing and Gaining Access to Prestigious Higher Education Institutions. *Caucasus Social Science Review*.
- Chanturia, R., Gorgodze, S., & Janashia, S. (2016). Inclusive Education Practices in Georgia - Alternative Report. Civic Development Institute.
- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 9*(3), 261-274.

- Chichevska-Jovanova, Natasha & Rashikj Canevska, Olivera. (2020). Attitudes of primary school teachers toward inclusion of students with different disabilities. [Conference Paper].
- Chiner, E., & Cardona, M.C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A., & Sutton, I. (2006). A Model Incorporating the Rationale and Purpose for Conducting Mixed-Methods Research in Special Education and Beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4, 67-100.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (Third Edition). *Thousand Oaks: SAGE*.
- Darcy, S., & Buhalis, D. (2011). *Conceptualizing Disability: Medical, Social, WHO ICF, Dimensions and Levels of Support Needs*. In D. Buhalis & S. Darcy (Eds.), *Accessible Tourism: Concepts and Issues* (pp. 21-44). Bristol, UK: Channel View Publications.
- De Boer A., Pijl S., & Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3): 331–353.

- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34 (4), 2609–2660.
- Dimitrios, S., Pinelopi, R., & Harilaos, Z. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 3 (3), 1-13.
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (1), 42–59.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). The psychology of attitudes. Reviewed by Leone, C. University of North Florida. (1995). *Psychology and Marketing*, 12 (5), 459–466.
- Elhoweris, H., & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 115-118.
- Elliott, S. (2008). The Effect of Teachers' Attitude Toward Inclusion on the Practice and Success Levels of Children with and without Disabilities in Physical Education. *International Journal of Education*, 23 (3), 8.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (3), 293-308.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.

- Frels, R. K., & Onwuegbuzie, A. J. (2013). Administering quantitative instruments with qualitative interviews: A mixed research approach. *Journal of Counseling & Development, 91*(2), 184–194.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Florian, L. (2005). *Steps for achieving inclusive education in Georgia*. Unpublished manuscript.
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education, 32* (4), 643-658.
- Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15* (3), 223–237.
- Grigorenko, E. L. (1998). Russian "Defectology:" Anticipating perestroika in the field. *Journal of Learning Disabilities, 31*(2), 193-207.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education, 26* (9), 893–912.

- Hobbs, T., & Gerzmava, O. (2005). Inclusive education in post-soviet Georgia: An analysis of barriers and opportunities in an independent state of the former Soviet Union.
- Hume, D. (1969). *A Treatise on Human Nature* (London: Penguin).
- Jones, P. (2005). Teachers' views of their pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 20* (4), 375-385.
- Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A.J. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33*, 14-26.
- Junaidi, A. (2020). Teachers' attitudes toward inclusive education in East Java, Indonesia. *Journal of ICSAR, 4* (1), 1-4.
- Jury, M., Perrin, A.-L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education, 6* (10), 1-7.
- Kamens, M.W., Loprete, S.J., & Slostad, F.A. (2003). Inclusive classrooms: what practicing teachers want to know. *Action in Teacher Education, 25* (1), 20-26.
- Kauffman, J.M., & Hornby, G. (2020). Inclusive Vision Versus Special Education Reality. *Education Sciences, 10*, 258.
- Katz, D. (1960). *The Functional Approach to the Study of Attitudes*. *Public Opinion Quarterly 24*(2): 163.

- Kozleski, B. (2020) Disrupting What Passes as Inclusive Education: Predicating Educational Equity on Schools Designed for All. *The Educational Forum*, 84 (4), 340-355.
- Kelechi, U. (2020). Teachers' demographic factors and attitudes towards education of students with learning disabilities in regular classrooms in Ibadan, Nigeria. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 7(2), 194-206.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education*, 13 (3) 315-324.
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26 (1), 23-36.
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 12 (6), 1-10.
- Loreman, T., & Earle, C. (2007). The Development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 85-106.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., and Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Dev. Med. Child Neurol.* 56, 529–546.

- Minke, K.M., Gear, G.G., Deemer, S.A., & Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *The Journal of Special Education, 30*(2), 152-186.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Boyle, J. (2015). Psychometric Properties of the Revised Teachers' Attitude Toward Inclusion Scale. *International Journal of School & Educational Psychology, 3*(1), 64-71.
- Moberg, S. (1997). Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research, 20*(1), 29-40.
- Mulholland, Sarah & Cumming, Therese. (2016). Investigating teacher attitudes of disability using a non-traditional theoretical framework of attitude. *International Journal of Educational Research. 80*. 93-100.
- Mushoriwa, T. (2001). Research Section: A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education, 28*(3), 142-147.
- Olkin, R. (2022). Conceptualizing disability: Three models of disability. *American Psychological Association, 8*, (130-137).
- Oluremi, F. (2015) Attitude of Teachers to Students with Special Needs in Mainstreamed Public Secondary Schools in Southwestern Nigeria. The Need for a Change. *European Journal, 11*(10).

- Oyler, C., Hamre, B., & Bejoian, L. M. (Eds.). (2005). Narrating disability: Pedagogical imperatives. [Special issue] *Equity & Excellence in Education*, 39(2), 91-100.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Pearson, V., Lo, E., Chui, E., & Wong, D. (2003). A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability & Society*, 18(4), 489-508.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783
- Plano Clark, V., & Ivankova, N. (2016). *Why use mixed methods research?: identifying rationales for mixing methods*. In: *Mixed Methods Research: A Guide to the Field* (79-104). London: SAGE.
- Rajecki, D.W. (1982). *Attitudes: Themes and Advances*. Sinauer Associates, Inc., Sunderland.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Rosenhan, D. (1979). "On Being Sane in Insane Places." *Science*. 250-8.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Skidmore, D. (2007). *The dynamic of school development*. New York: Falmer Press.
- Stella, C., Forlin, C., & Lan. A. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (2), 161-179.
- Su H., Cuskelly, M., Gilmore, L., & Sullivan, K. (2015). Examination of a scale assessing attitudes towards individuals with intellectual disability in China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (6): 660–675.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary schools teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion. Second Edition*. Open University Press.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2 (4), 208-218.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education for All and Framework of Reference. Towards Meeting Basic Learning Needs*.
- UNICEF. (2016). *Study on Stigmatization of Children with Disabilities*. Tbilisi.
- United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
- Van Aalderen-Smeets, S. I., Walma van der Molen, J. H., & Asma, L. J. F. (2012). Primary teachers' attitudes toward science: A new theoretical framework. *Science Education, 96*(1), 158–182.
- Vislie, Lise. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*. 17-35.
- Woodcock, S., Hitches, E., Manning, A, (2023). The hardest part is...': Teacher self-efficacy and inclusive practice. *International Journal of Educational Research, 5*, (1-12).
- Yazbeck, M., McVilly, K. & Parmenter, R. (2004). "Attitudes Towards People With Intellectual Disabilities: An Australian Perspective." In *Journal of Disability Policy Studies, 15* (2). 97-111.
- Yuker, H. E. (ed.). (1988). *Attitudes toward persons with disabilities*. New York: Springer Publishing Company.
- Zajonc, R. (1968). "Attitudinal Effects of Mere Exposure." *Journal of Personality and Social Psychology, 9* (2), 1-27.

დანართები

დანართი 1: რაოდენობრივი ნაწილის კითხვარი.

კითხვარი - მასწავლებლების დამოკიდებულება ინკლუზიური განათლების მიმართ (TAIS)

შესავალი: წარმოდგენილი კითხვარი წარმოადგენს „მასწავლებლების დამოკიდებულება ინკლუზიის მიმართ სკალის“ ადაპტირებულ ვერსიას, რომელიც 2015 წელს (Monsen, Ewing, Boyle, 1995) გამოქვეყნდა. თავის მხრივ, 1995 წელს გამოქვეყნებული კითხვარი, 1979 წელს მიერ შექმნილი კითხვარის „Opinions Relative to Mainstreaming Scale“ (Larrivee, Cook, 1979) მოდიფიცირებულ ვერსიას წარმოადგენს.

დისერტაციის („მასწავლებლების დამოკიდებულება ინკლუზიური განათლების მიმართ“) ფარგლებში ზოგადსაგანმანათლებლო მასწავლებლების დამოკიდებულების მიზნით, ქართულ ენაზე კითხვარი თარგმნა და საქართველოს კონტექსტს მორგო ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტის დოქტორანტურის სტუდენტმა რუსუდან ჭანტურამ.

კითხვარის შევსების პროცედურები და ინსტრუქციები: თქვენი პასუხები კონფიდენციალური და ანონიმურია. გთხოვთ, არ მიუთოთ თქვენი სახელი და გვარი!

მონაცემის შეგროვების წესები:

- ⇒ თქვენი მონაწილეობა არის ნებაყოფლობითი
- ⇒ მკვლევარი უზრუნველყოფს მონაწილეთა ანონიმურობის დაცვას.

კითხვარში მითითებული რამდენიმე ტერმინის განმარტება¹:

ინკლუზიური განათლება: არის საგანმანათლებლო მიდგომა და იდეა, რომლის ფარგლებში განათლების სისტემა უზრუნველყოფს ყველა ბავშვის თუ მოზარდის ხარისხიან განათლებას ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში იმის მიუხედავად, თუ რა ფიზიკური, შემეცნებითი, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური, სქესობრივი თუ სხვა მახასიათებელი გააჩნიათ.

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე ბავშვი/მოსწავლე: ბავშვი/მოსწავლე, რომელსაც თანატოლების უმრავლესობასთან შედარებით სწავლაში სიმძნელები აქვს და საჭიროებს დამატებით/სპეციალურ საგანმანათლებლო მომსახურებას.

სპეციალური კლასი: კლასი, რომელიც დაკომპლექტებულია სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებით, სადაც გამოიყენება სსმ მოსწავლეებზე მორგებული და სტანდარტული კურიკულუმისგან განსხვავებული სწავლების მეთოდები და ტექნიკები.

რაიმე შეკითხვის შემთხვევაში, გთხოვთ, დაუკავშირდეთ რუსუდან ჭანტურას: ტელ: 577 17 55 43; ელ.ფოსტა: rchanturia@gmail.com

ნაწილი 1: ზოგადი მონაცემები/დემოგრაფიული ინფორმაცია:

1. სწავლების გამოცდილება (გთხოვთ, დააკონკრეტოთ, რამდენი წელი ასწავლით):

წელი

თვე

2. სქესი:

კაცი

ქალი

3. ასაკი:

რომელ კლასს ასწავლით და რამდენი ბავშვია კლასში?

4.

კლასი

5.

მოსწავლეების რაოდენობა კლასში

6. გაქვთ თუ არა დროდადრო ან ხშირი კონტაქტი ადამიანთან, რომელსაც აქვს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება/ები (მაგ: მოსწავლე კლასში, ნათესავი, თქვენი შვილი და ა.შ.)? (თუ დიახ, გთხოვთ დააკონკრეტოთ)

არა

დიახ -----

7. მასწავლებლის რომელი სტატუსი გაგაჩნიათ?

- 1) პრაქტიკოსი ()
- 2) უფროსი ()
- 3) წამყვანი ()
- 4) მენტორი ()
- 5) მამიებელლი ()
- 6) სტატუსის გარეშე ()

8. ყველაზე მაღალი აკადემიური კვალიფიკაცია/განათლება, რაც გაქვთ:

საშუალო განათლება

პროფესიული განათლება

უმაღლესი განათლება:

- [1] ბაკალავრი
- [2] მაგისტრი (ან მაგისტრთან გათანაბრებული)
- [3] დოქტორი
- [4] დიპლომირებული სპეციალისტი

ამჟამად ვსწავლობ უნივერსიტეტში

სხვა: (დააკონკრეტოთ)

1. ხართ თუ არა სერტიფიცირებული მასწავლებელი? კი არა

2. გაქვთ თუ არა რაიმე ტრენინგი გავლილი ინკლუზიურ განათლებაში და/ან სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებებში? თუ დიახ, დააკონკრეტეთ

არა

დიახ:

- მოკლე ტრენინგი ()
- ფორმალური განათლება/დიპლომი: ()
- სხვა:

ნაწილი მეორე:

გთხოვთ, მონიშნოთ შესაბამისი გრაფა თითოეული ქვემოთ მოცემული კითხვისთვის.

1. თქვენი კლასის სიტუაციიდან გამომდინარე, რამდენად ისურვებდით კლასში გყავდეთ მოსწავლე/ები შემდეგი შეზღუდული შესაძლებლობით/ებით:

	სრულად ვეთანხმები (1)				სრულად არ ვეთანხმები (8)			
	1	2	3	4	5	6	7	8
ა. სმენის დარღვევის მქონე								
a. მსუბუქი	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. საშუალო	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. მძიმე	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	სრულად ვეთანხმები (1)				სრულად არ ვეთანხმები (8)			
	1	2	3	4	5	6	7	8
ბ. ქცევითი დარღვევის მქონე								
a. მსუბუქი	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. საშუალო	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. მძიმე	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	სრულად ვეთანხმები (1)				სრულად არ ვეთანხმები (8)			
	1	2	3	4	5	6	7	8
გ. ემოციური დარღვევის მქონე								
a. მსუბუქი	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. საშუალო	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. მძიმე	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

დ. ფიზიკური შეზღუდულობის 1 2 3 4 5 6 7 8

a. მსუბუქი

b. საშუალო

c. მძიმე

ე. მხედველობის დარღვევის მქონე 1 2 3 4 5 6 7 8

a. მსუბუქი

b. საშუალო

c. მძიმე

ვ. დასწავლის პრობლემების მქონე 1 2 3 4 5 6 7 8

a. მსუბუქი

b. საშუალო

c. მძიმე

ზ. მეტყველების პრობლემით 1 2 3 4 5 6 7 8

a. მსუბუქი

b. საშუალო

c. მძიმე

თ. მრავლობითი შეზღუდულობით 1 2 3 4 5 6 7 8

a. მსუბუქი

b. საშუალო

c. მძიმე

ნაწილი 3:

1. თქვენი გამოცდილებით ბოლო 12 თვის განმავლობაში, რამდენად ადეკვატური/შესაბამისი იყო შემდეგი ტიპის მხარდაჭერა?

	ძალიან ადეკვატური (1)				ძალიან არა-ადეკვატური (8)			
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. რესურს-ოთახის მოწყობა								
2. სპეციალური მასწავლებლის დახმარება								
3. ფსიქოლოგის დახმარება								
4. ადაპტირებული სასწავლო რესურსით მხარდაჭერა								
5. მულტი-დისციპლინური გუნდის დახმარება								
6. სოციალური მუშაკის დახმარება								
7. მშობლის/მომვლელის დახმარება								
8. სკოლის ზოგადი მხარდაჭერა								
9. კლასის დამხმარე /თანაშემწე								
10. კოლეგების მხარდაჭერა/დახმარება								

გთხოვთ, უპასუხოთ მე-2, მე-3 და მე-4 კითხვებს, იმ შემთხვევაში, თუ გისწავლებიათ სსსმ მოსწავლისთვის. თუ არა, გთხოვთ, გადადით კითხვარის მე-4 ნაწილზე.

2. წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?

ძალიან დაბალს (1)				ძალიან მაღალს (8)			
1	2	3	4	5	6	7	8

3. რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ?

მალიან დაბალი (1)				მალიან მაღალი (8)			
1	2	3	4	5	6	7	8

4. რა დონეზე მოგამზადათ თქვენმა [წინარე] განათლებამ/ტრენინგმა სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ?

- საერთოდ ვერ მომამზადა
- შეზღუდულად
- შესაბამისად/ადეკვატურად

ნაწილი 4:

მეოთხე ნაწილში, არ არსებობს სწორი ან არასწორი პასუხები, ვინაიდან ეს არ არის ტესტი. გვსურს გავიგოთ თქვენი მოსაზრება (ეთანხმებით თუ არ ეთანხმებით შემდეგ დებულებებს). საუკეთესო პასუხია ის, რაც თქვენს გულწრფელ მოსაზრებას აღწერს ჩვეულებრივ კლასში სსსმ ბავშვის ჩართვასთან/ინკლუზიასთან დაკავშირებით. კითხვარი უნდა შეავსოთ შემდეგი სკალის მიხედვით: 1= სრულად ვეთანხმები; 2= ვეთანხმები; 3= არ ვიცი; 4= არ ვეთანხმები; 5= სრულად არ ვეთანხმები. **გთხოვთ, შემოხაზოთ მხოლოდ ის ციფრი, რომელიც თქვენს მოსაზრებას კითხვასთან დაკავშირებით ყველაზე კარგად აღწერს.**

1. ბევრი რამ, რასაც მასწავლებლები ჩვეულებრივ საკლასო ოთახში ტიპური განვითარების (არა სსსმ) მოსწავლეებთან აკეთებენ, სსსმ მოსწავლეებისთვისაც შესაფერისი და მიზანშეწონილია.

1	2	3	4	5

2. განცალკევებული/სპეციალური კლასი ყველაზე მისაღებია სსსმ მოსწავლეების საგანმანათლებლო საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად.

1	2	3	4	5

3. სსსმ ბავშვის ქცევა კლასში მასწავლებლისგან მეტ მოთმინებას მოითხოვს, ვიდრე ტიპური განვითარების მოსწავლის ქცევის მართვა.

1	2	3	4	5

4. ჩვეულებრივი საკლასო გარემო ხელს შეუწყობს სსსმ ბავშვის აკადემიურ განვითარებას.

1	2	3	4	5

5. მასწავლებლის მხრიდან სსსმ მოსწავლის/ების მიმართ დამატებითი ყურადღების გამოჩენას სხვა მოსწავლეებზე ნეგატიური გავლენა ექნება/საზიანო იქნება.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

--	--	--	--	--

6. ინკლუზია გულისხმობს შერეული/განსხვავებული ჯგუფების ინტერაქციას, რაც ხელს უწყობს განსხვავებულობის გაგებას და მიმღებლობას.

1	2	3	4	5

7. მასწავლებლისთვის რთულია კლასში წესრიგის შენარჩუნება, როცა კლასში სსსმ მოსწავლეა.

1	2	3	4	5

8. ჩვეულებრივი კლასის მასწავლებლებს გააჩნიათ კარგი ექსპერტიზა/შესაბამისი ცოდნა სსსმ ბავშვებთან სამუშაოდ.

1	2	3	4	5

9. სსსმ მოსწავლის ქცევები ცუდი მაგალითია სხვა მოსწავლეებისთვის.

1	2	3	4	5

10. სსსმ მოსწავლის განცალკევებას და იზოლირებას ცუდი გავლენა აქვს მის სოციალურ და ემოციონალურ განვითარებაზე.

1	2	3	4	5

11. სსსმ მოსწავლე აკადემიურ უნარებს ალბათ სპეციალურ კლასში უფრო სწრაფად განავითარებს, ვიდრე ჩვეულებრივ კლასში.

1	2	3	4	5

12. სსსმ მოსწავლეების უმრავლესობა საჭირო ძალისხმევას არ დებს დავალების შესასრულებად.

1	2	3	4	5

13. სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ჩართვა კლასის მართვაში (საკლასო პროცედურებში) დიდი ცვლილებების შეტანას მოითხოვს.

1	2	3	4	5

14. სსსმ მოსწავლეების უმრავლესობა კლასში კარგად იქცევა.

1	2	3	4	5

15. სსსმ მოსწავლეების ინტერაქცია/ურთიერთობა სხვა მოსწავლეებთან შეიძლება საფრთხის შემცველი იყოს.

1	2	3	4	5

16. მასწავლებლებს (რომლებიც სპეც. მასწავლებლები არ არიან) გააჩნიათ საკმარისი ცოდნა ასწავლონ სსსმ მოსწავლეს ჩვეულებრივ საკლასო გარემოში.

1	2	3	4	5

17. სსსმ მოსწავლე ჩვეულებრივ კლასში მასწავლებლის/სწავლების დროის დიდ ნაწილს წაიღებს.

1	2	3	4	5

18. სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ინტეგრირება ხელს შეუწყობს მის სოციალურ დამოუკიდებლობას.

1	2	3	4	5

19. დიდი ალბათობა არსებობს, რომ სსსმ მოსწავლეს ჩვეულებრივ კლასში ქცევით პრობლემებს გამოავლენს.

1	2	3	4	5

20. დიაგნოსტიკური სწავლება (სპეციალური მასწავლებლის მიერ) უკეთ განხორციელდება სპეციალურ კლასში ვიდრე ჩვეულებრივ კლასში.

1	2	3	4	5

21. სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ინტეგრირება სასარგებლო იქნება სხვა მოსწავლეებისთვისაც.

1	2	3	4	5

22. ყველა სსსმ მოსწავლეს სჭირდება ძალიან დეტალური ინსტრუქცია კლასის წესებთან და კლასში ქცევასთან დაკავშირებით - რა უნდა გააკეთონ და რა არა.

1	2	3	4	5

23. სსსმ მოსწავლეების ჩვეულებრივ კლასში ინკლუზიას/ინტეგრირებას დიდი ალბათობით უარყოფითი გავლენა ექნება მათ ემოციონალურ განვითარებაზე.

1	2	3	4	5

24. კლასში ზედმეტი თავისუფლება უწესრიგობას და გაურკვევლობას გამოიწვევს.

1	2	3	4	5

25. სსსმ მოსწავლე ჩვეულებრივ კლასში გარიყული იქნება ტიპური განვითარების მოსწავლეების მხრიდან.

1	2	3	4	5

26. სსსმ მოსწავლის მშობლებთან კომუნიკაცია უფრო პრობლემური არ არის, ტიპური განვითარების მქონე ბავშვის მშობლებთან შედარებით.

1	2	3	4	5

27. სსსმ მოსწავლის ინტეგრირება ჩვეულებრივ კლასში მასწავლებლის ძალიან დიდ მომზადებას და ტრენინგს მოითხოვს.

1	2	3	4	5

28. როცა შესაძლებელია, სსსმ მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ ჩვეულებრივ კლასში სწავლის შესაძლებლობა.

1	2	3	4	5

29. დიდი ალბათობით, სსსმ მოსწავლის ჩვეულებრივ კლასში ინკლუზია/ინტეგრირება სწავლების პროცესში გაურკვეველობას გამოიწვევს.

1	2	3	4	5

30. სსსმ მოსწავლეების ყოფნა კლასში ხელს უწყობს ტიპური განვითარების მქონე ბავშვებში განსხვავებულობის მიმდებლობას.

1	2	3	4	5

თუ რაიმე მოსაზრება გაქვთ დამატებით, გთხოვთ, ქვემოთ მიუთითოთ

კვლევის მეორე ეტაპი მოიცავს თვისებრივ ნაწილს, ჩაღრმავებულ ინტერვიუსს. კვლევის მეორე ნაწილში მონაწილეობის სურვილის შემთხვევაში, გთხოვთ, ქვემოთ მიუთითოთ თქვენი საკონტაქტო ელ. ფოსტის მისამართი.

ძალიან დიდი მადლობა თანამშრომლობისათვის!

დანართი 2. კვლევის ცხრილები

ცხრილი 7. ასაკისა და ინკლუზიის მიმღებლობის კავშირი.

Correlations

		Inclusion_M	
		EAN	ასაკი
Inclusion_MEAN	Pearson Correlation	1	-.192**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	671	671
ასაკი	Pearson Correlation	-.192**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	671	671

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ცხრილი 8. მასწავლებლის გამოცდილება და ინკლუზიის მიმღებლობა.

Descriptive Statistics

გამოცდილება_dummy		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ათ წელზე მეტი	Inclusion_MEAN	461	1.00	8.00	3.2309	2.27106
	Valid N (listwise)	461				
ათ წლამდე	Inclusion_MEAN	210	1.00	8.00	3.9534	2.52181
	Valid N (listwise)	210				

Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means				
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper

Inclusion_MEAN	Equal variance assumed	10.233	.001	3.689	669	.000	.72244	.19583	.33792	1.10697
	Equal variance not assumed			3.548	369.068	.000	.72244	.20365	.32199	1.12290

ცხრილი 9. პროფესიული განვითარება „ინკლუზიურ სწავლებაში“ და „ინკლუზიის მიმღებლობა“.

Descriptive Statistics

გაქვთ თუ არა რაიმე ტრენინგი ან საგანმანათლებლო პროგრამა გავლილი ინკლუზიურ განათლებაში?		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
დიახ	Inclusion_MEAN	454	1.00	8.00	3.7273	2.44558
	Valid N (listwise)	454				
არა	Inclusion_MEAN	216	1.00	8.00	2.9003	2.11473
	Valid N (listwise)	216				

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Inclusion_MEAN	Equal variance assumed	23.455	.000	4.321	669	.000	.83582	.19341	.45605	1.21559

Equal variance assumed	4.549	485.965	.000	.83582	.18375	.47478	1.19686
------------------------	-------	---------	------	--------	--------	--------	---------

ცხრილი 10. პროფესიული განვითარების გავლენა მასწავლებელთა დამოკიდებულებებზე.

Descriptives

Inclusion_MEAN

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
არ გაუვლია ტრენინინგი	217	2.8915	2.11377	.14349	2.6087	3.1743	1.00	8.00
მხოლოდ მოკლე გრძელვადიანი და/ან ფორმალური	329	3.3679	2.29555	.12656	3.1189	3.6169	1.00	8.00
Total	671	3.4570	2.37430	.09166	3.2771	3.6370	1.00	8.00

ANOVA

Inclusion_MEAN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	256.936	2	128.468	24.379	.000
Within Groups	3520.061	668	5.270		

Total 3776.997 670

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Inclusion_MEAN

Bonferroni

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
მოკლე_არამოკლე	მოკლე_არამოკლე					
არ	გაუვლია	მხოლოდ მოკლე				
ტრენინინგი	გრძლვადიანი და/ან ფორმალური					
მხოლოდ მოკლე	არ	გაუვლია				
	ტრენინინგი					
	გრძლვადიანი და/ან ფორმალური					
გრძლვადიანი და/ან ფორმალური	არ	გაუვლია				
	ტრენინინგი					
	მხოლოდ მოკლე					

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ცხრილი 12. „ინკლუზიის მიმდებლობა“ ურბანულ და სოფლის დასახლებაში.

Group Statistics

	CAPITAL_REGION	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Inclusion_MEAN	1.00	137	3.9720	2.49595	.21324
	.00	534	3.3249	2.32617	.10066

ANOVA

Inclusion_MEAN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	70.408	2	35.204	6.292	.002
Within Groups	3547.525	634	5.595		
Total	3617.934	636			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Inclusion_MEAN

Bonferroni

(I) დასახლების ტიპი	(J) დასახლების ტიპი	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
ქალაქი	სოფელი	.41009	.21219	.161	-.0992	.9194
	თბილისი	-.48906	.24828	.148	-1.0850	.1069
სოფელი	ქალაქი	-.41009	.21219	.161	-.9194	.0992
	თბილისი	-.89915*	.25508	.001	-1.5114	-.2869
თბილისი	ქალაქი	.48906	.24828	.148	-.1069	1.0850
	სოფელი	.89915*	.25508	.001	.2869	1.5114

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ცხრილი 13. მასწავლებლის სავანი და „ინკლუზიის მიმღებლობა“.

Descriptive Statistics

სავანი		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1.00 stem	Inclusion_MEAN	180	1.00	8.00	3.2914	2.29233
	Valid N (listwise)	180				
2.00 nonstem	Inclusion_MEAN	265	1.00	8.00	3.8310	2.45537
	Valid N (listwise)	265				
3.00 ganguage	Inclusion_MEAN	96	1.00	8.00	2.7674	1.93965
	Valid N (listwise)	96				
4.00 multysub	Inclusion_MEAN	130	1.00	8.00	3.4333	2.48973
	Valid N (listwise)	130				

ANOVA

Inclusion_MEAN

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	87.727	3	29.242	5.287	.001
Within Groups	3689.270	667	5.531		
Total	3776.997	670			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Inclusion_MEAN

Bonferroni

(I) სავანი	(J) სავანი	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00 stem	2.00 nonstem	-.53954	.22716	.107	-1.1406	.0616
	3.00 ganguage	.52407	.29723	.470	-.2624	1.3106
	4.00 multysub	-.14190	.27070	1.000	-.8582	.5744
2.00 nonstem	1.00 stem	.53954	.22716	.107	-.0616	1.1406
	3.00 ganguage	1.06361*	.28016	.001	.3223	1.8050
	4.00 multysub	.39764	.25183	.689	-.2687	1.0640
3.00 ganguage	1.00 stem	-.52407	.29723	.470	-1.3106	.2624
	2.00 nonstem	-1.06361*	.28016	.001	-1.8050	-.3223
	4.00 multysub	-.66597	.31649	.214	-1.5034	.1715

4.00 multysub	1.00 stem	.14190	.27070	1.000	-.5744	.8582
	2.00 nonstem	-.39764	.25183	.689	-1.0640	.2687
	3.00 ganguage	.66597	.31649	.214	-.1715	1.5034

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ცხრილი 14. კროსტაბულაცია: საგნის პედაგოგი და ტრენინგები.

*საგანი * მოკლე_არამოკლე Crosstabulation*

			მოკლე_არამოკლე			
			.00 არ გაუვლია ტრენინგ ი	1.00 მხოლოდ მოკლე	2.00 გრძლვადი ანი და/ან ფორმალუ რი	Total
საგანი	1.00 stem	Count	67	94	19	180
		% within საგანი	37.2%	52.2%	10.6%	100.0%
	2.00 nonstem	Count	65	121	79	265
		% within საგანი	24.5%	45.7%	29.8%	100.0%
	3.00 ganguage	Count	40	50	6	96
		% within საგანი	41.7%	52.1%	6.3%	100.0%
	4.00 multysub	Count	45	64	21	130
		% within საგანი	34.6%	49.2%	16.2%	100.0%
Total		Count	217	329	125	671
		% within საგანი	32.3%	49.0%	18.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	42.699 ^a	6	.000
Likelihood Ratio	44.075	6	.000
Linear-by-Linear Association	.264	1	.607
N of Valid Cases	671		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17.88.

Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.245	.000
N of Valid Cases		671	

ცხრილი 15. ტრენინგები/პროფესიული განვითარება, როგორც პრედიქტორი თვითფექტურობისთვის.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.074 ^a	.005	.004	1.81373
2	.271 ^b	.073	.070	1.75207
3	.297 ^c	.088	.084	1.73939

a. Predictors: (Constant), მოკლევადიანი

b. Predictors: (Constant), მოკლევადიანი, გრძელვადიანი

c. Predictors: (Constant), მოკლევადიანი, გრძელვადიანი, ფორმალური განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსი)

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		95.0% Confidence Interval for B		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	4.635	.112		41.443	.000	4.415	4.855
	მოკლევადიანი	.270	.149	.074	1.807	.071	-.023	.563
2	(Constant)	4.270	.121		35.189	.000	4.031	4.508
	მოკლევადიანი	.536	.150	.146	3.578	.000	.242	.830
	გრძელვადიანი	1.335	.202	.271	6.615	.000	.938	1.731
3	(Constant)	4.197	.123		34.206	.000	3.956	4.438

მოკლევადიანი	.570	.149	.156	3.824	.000	.277	.863
გრძელვადიანი	1.356	.200	.275	6.766	.000	.962	1.749
ფორმალური	1.035	.332	.122	3.118	.002	.383	1.688
განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსი)							

a. Dependent Variable: წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?

ცხრილი 16.

სკოლის მხარდაჭერა და მასწავლებლების თვითეფექტურობა.

Descriptive Statistics^a

	Std. Deviation	N
წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?	1.77099	467
რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ	1.90802	467

a. გყავთ ან გყოლიათ სსსმ მოსწავლე? = დიახ მყავს

Model Summary^a

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.509 ^b	.259	.258	1.52572

a. გყავთ ან გყოლიათ სსსმ მოსწავლე? = დიახ მყავს

b. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ

ANOVA^{a,b}

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	379.115	1	379.115	162.862	.000 ^c
	Residual	1082.444	465	2.328		
	Total	1461.559	466			

a. გყავთ ან გყოლიათ სსსმ მოსწავლე? = დიახ მყავს

b. Dependent Variable: წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?

c. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ

Coefficients^{a,b}

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1.822	.241		7.550	.000	1.348	2.296
	რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ	.473	.037	.509	12.762	.000	.400	.546

a. გყავთ ან გყოლიათ სსსმ მოსწავლე? = დიახ მყავს

b. Dependent Variable: წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?

ცხრილი 17. ტრენინგების ფაქტორი და საგნის მასწავლებლების თვითფექტურობა.

Model Summary^{a,f}

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.519 ^b	.269	.268	1.54880	
2	.525 ^c	.276	.273	1.54298	
3	.544 ^d	.296	.292	1.52267	
4	.548 ^e	.300	.295	1.51972	1.907

a. SPEC_DUMMY = .00

b. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ

c. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი

d. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი, გრძელვადიანი

e. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი, გრძელვადიანი, ფორმალური განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსი)

f. Dependent Variable: წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?

ANOVA^{a,b}

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	453.835	1	453.835	189.193	.000 ^c
	Residual	1232.977	514	2.399		
	Total	1686.812	515			
2	Regression	465.464	2	232.732	97.754	.000 ^d
	Residual	1221.348	513	2.381		
	Total	1686.812	515			
3	Regression	499.733	3	166.578	71.847	.000 ^e
	Residual	1187.079	512	2.319		
	Total	1686.812	515			
4	Regression	506.636	4	126.659	54.842	.000 ^f
	Residual	1180.176	511	2.310		
	Total	1686.812	515			

a. SPEC_DUMMY = .00

b. Dependent Variable: წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?

c. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ

d. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი

e. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი, გრძელვადიანი

f. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი, გრძელვადიანი, ფორმალური განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსი)

Coefficients^{a,b}

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1.343	.248		5.408	.000	.855	1.830
	რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ	.514	.037	.519	13.755	.000	.440	.587
2	(Constant)	1.188	.257		4.625	.000	.684	1.693
	რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ	.512	.037	.517	13.749	.000	.439	.585
3	(Constant)	1.147	.254		4.520	.000	.649	1.646
	მოკლევადიანი	.302	.137	.083	2.210	.028	.034	.571

	რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ მოკლევადიანი	.498	.037	.503	13.488	.000	.425	.570
	გრძელვადიანი	1.002	.261	.146	3.845	.000	.490	1.514
4	(Constant)	1.129	.254		4.453	.000	.631	1.627
	რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ მოკლევადიანი	.496	.037	.500	13.449	.000	.423	.568
	გრძელვადიანი	1.016	.260	.148	3.905	.000	.505	1.527
	ფორმალური განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსი)	.656	.380	.064	1.729	.084	-.090	1.402

a. SPEC_DUMMY = .00

b. Dependent Variable: წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?

ცხრილი 18.

ტრენინგების ფაქტორი და სპეციალური მასწავლებლების თვითეფექტურობა.

Model Summary^{a,f}

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.585 ^b	.342	.334	1.24875	
2	.590 ^c	.349	.332	1.25064	
3	.627 ^d	.393	.370	1.21495	
4	.631 ^e	.399	.368	1.21704	2.376

a. SPEC_DUMMY = 1.00

b. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ

c. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი

d. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი, გრძელვადიანი

e. Predictors: (Constant), რა დონის/რა ხარისხის მხარდაჭერა გქონდათ სკოლის მხრიდან (ამ დრომდე) სსსმ მოსწავლეებთან სამუშაოდ, მოკლევადიანი, გრძელვადიანი, ფორმალური განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსი)

f. Dependent Variable: წარმატების რა ხარისხს მიაღწიეთ სსსმ მოსწავლეებთან მუშაობისას?

ცხრილი 20. პედაგოგთა ატიტუდების კომპონენტების აღწერილი სტატისტიკის მაჩვენებლები და დისპერსიული ანალიზი.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
F1 problems of inclusion	671	1.00	8.00	5.9457	1.73728
F2 social benefits for all of inclusion	671	1.00	8.00	6.4478	1.53233
F3 implications of inclusion for teaching practice	671	1.00	8.00	4.6051	1.87915
F4 implications for teachers addressing the needs of children with SEN	671	1.00	8.00	3.9025	1.67902
<u>ATTITUDE SCORE</u> (ATTITUDE_ALL_mean_21)	671	1.81	8.00	5.1688	1.11664
Valid N (listwise)	671				

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.349 ^a	.122	.117	2.23155

a. Predictors: (Constant), FAC4_1 REGR factor score 4 for analysis 1, FAC2_1 REGR factor score 2 for analysis 1, FAC3_1 REGR factor score 3 for analysis 1, FAC1_1 REGR factor score 1 for analysis 1

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	460.430	4	115.108	23.115	.000 ^b
	Residual	3316.567	666	4.980		
	Total	3776.997	670			

a. Dependent Variable: Inclusion_MEAN

b. Predictors: (Constant), FAC4_1 REGR factor score 4 for analysis 1, FAC2_1 REGR factor score 2 for analysis 1, FAC3_1 REGR factor score 3 for analysis 1, FAC1_1 REGR factor score 1 for analysis 1

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients		
1	(Constant)	3.457	.086		40.129	.000
	FAC1_1 REGR factor score 1 for analysis 1	.184	.096	.077	1.922	.055
	FAC2_1 REGR factor score 2 for analysis 1	.569	.089	.239	6.398	.000
	FAC3_1 REGR factor score 3 for analysis 1	.165	.087	.070	1.890	.059
	FAC4_1 REGR factor score 4 for analysis 1	.443	.094	.186	4.697	.000

a. Dependent Variable: Inclusion_MEAN

ცხრილი 21.

რეგრესიული ანალიზი: „ინკლუზიის მიმღებლობის“ პრედიქტორები.

F2. DV სოციალური სარგებელი - IVSCORE INCLUSION

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.260 ^a	.067	.066	2.29463

a. Predictors: (Constant), FAC2_1 REGR factor score 2 for analysis 1

F2. სოციალური სარგებელი - DV - SCORE INCLUSION

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	254.494	1	254.494	48.334	.000 ^b

Residual	3522.503	669	5.265
Total	3776.997	670	

a. Dependent Variable: Inclusion_MEAN

b. Predictors: (Constant), FAC2_1 REGR factor score 2 for analysis 1

F2. სოციალური სარგებელი - DV - SCORE INCLUSION

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients		
1	(Constant)	3.457	.089		39.026	.000
	FAC2_1 REGR factor score 2 for analysis 1	.616	.089	.260	6.952	.000

a. Dependent Variable: Inclusion_MEAN

DV F4. ინკლუზიის გავლენა (შედეგები) მასწავლებელზე უპასუხოს სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს - ინკლუზიის მიმღებლობა

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.140 ^a	.019	.018	2.35281	1.045

a. Predictors: (Constant), implications for teachers addressing the needs of children with SEN

b. Dependent Variable: Inclusion_MEAN

F4. ინკლუზიის გავლენა (შედეგები) მასწავლებელზე უპასუხოს სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს - ინკლუზიის მიმღებლობა

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	163.241	1	163.241	30.220	.000 ^b
	Residual	3613.756	669	5.402		
	Total	3776.997	670			

a. Dependent Variable: Inclusion_MEAN

b. Predictors: (Constant), FAC4_1 REGR factor score 4 for analysis 1

F4. ინკლუზიის გავლენა (შედეგები) მასწავლებელზე უპასუხოს სსსმ მოსწავლის საჭიროებებს - ინკლუზიის მიმღებლობა

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized	t	Sig.
		B	Std. Error	Coefficients		
1	(Constant)	3.457	.090		38.530	.000
	FAC4_1 REGR factor score 4 for analysis 1	.494	.090	.208	5.497	.000

a. Dependent Variable: Inclusion_MEAN

ცხრილი 22.

DV ატიტუდები, ხოლო დამოუკიდებელი ცვლადი (IV) პედაგოგთა „ინკლუზიის მიმღებლობა“ სხვადასხვა შეზღუდულობის მქონე სსსმ მოსწავლის მიმართ.

Predictor Variable	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
Attitude (All 4 factors)								
DV - F1. IV: სმენა/მსუბუქი	.127	.120	1.052	.293	-.110	.363	.277	.076
DV - F2. IV: სმენა/მსუბუქი	.562	.112	5.026	.000	.342	.782		
DV -F3. IV: სმენა/მსუბუქი	.063	.110	.576	.565	-.152	.279		
DV- F4. IV: სმენა/მსუბუქი	.494	.119	4.164	.000	.261	.726		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV: სმენა/მძიმე	.183	.094	1.944	.052	-.002	.368	.354	.12.6
DV - F2. IV: სმენა/მძიმე	.530	.088	6.046	.000	.358	.702		
DV -F3. IV: სმენა/მძიმე	.288	.086	3.342	.001	.119	.457		
DV- F4. IV: სმენა/მძიმე	.426	.093	4.584	.000	.244	.609		

	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV: ქცევითი/მსუბუქი	.046	.113	.681	-.176	.268	.681	.297	.088
DV - F2. IV: ქცევითი/მსუბუქი	.620	.105	.000	.414	.826	.000		
DV -F3. IV: ქცევითი/მსუბუქი	.163	.103	.115	-.040	.366	.115		
DV- F4. IV: ქცევითი/მსუბუქი	.471	.111	.000	.252	.690	.000		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV: ქცევითი/მძიმე	.215	.091	2.371	.018	.037	.393	.380	.144
DV - F2. IV: ქცევითი/მძიმე	.553	.084	6.565	.000	.388	.719		
DV -F3. IV: ქცევითი/მძიმე	.210	.083	2.531	.012	.047	.372		
DV- F4. IV: ქცევითი/მძიმე	.474	.089	5.308	.000	.299	.650		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV: ემოციური/მსუბუქი	.099	.112	.881	.379	-.121	.319	.310	.096
DV - F2. IV: ემოციური/მსუბუქი	.622	.104	5.977	.000	.418	.827		
DV -F3. IV: ემოციური/მსუბუქი	.132	.102	1.288	.198	-.069	.333		
DV- F4. IV: ემოციური/მსუბუქი	.496	.110	4.487	.000	.279	.712		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV: ემოციური /მძიმე	.225	.093	2.428	.015	.043	.406	.370	.137
DV - F2. IV: ემოციური /მძიმე	.531	.086	6.166	.000	.362	.700		
DV -F3. IV: ემოციური /მძიმე	.245	.085	2.896	.004	.079	.411		
DV- F4. IV: ემოციური /მძიმე	.457	.091	5.009	.000	.278	.636		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV: ფიზიკური/ მსუბუქი	.158	.121	1.308	.191	-.079	.395	.249	.062

DV - F2. IV:ფიზიკური/ მსუბუქი	.527	.112	4.686	.000	.306	.748		
DV - F3. IV: ფიზიკური/მსუბუქი	-.001	.111	-.007	.994	-.218	.216		
DV- F4. IV: ფიზიკური/მსუბუქი	.391	.119	3.278	.001	.157	.625		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV: ფიზიკური/მძიმე	.193	.111	1.743	.082	-.024	.410	.290	.084
DV - F2. IV: ფიზიკური/მძიმე	.505	.103	4.913	.000	.303	.707		
DV - F3. IV: ფიზიკური/მძიმე	.174	.101	1.718	.086	-.025	.372		
DV- F4. IV: ფიზიკური/მძიმე	.425	.109	3.902	.000	.211	.639		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV:მხედველობა/მსუბუქი	.185	.118	1.560	.119	-.048	.417	.273	.074
DV - F2. IV:მხედველობა/მსუბუქი	.539	.110	4.893	.000	.323	.755		
DV - F3. IV:მხედველობა/მსუბუქი	.111	.108	1.027	.305	-.101	.324		
DV- F4. IV:მხედველობა/მსუბუქი	.421	.117	3.608	.000	.192	.651		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV:მხედველობა/მძიმე	.213	.101	2.102	.036	.014	.411	.321	.103
DV - F2. IV:მხედველობა/მძიმე	.500	.094	5.307	.000	.315	.684		
DV - F3. IV:მხედველობა/მძიმე	.207	.093	2.236	.026	.025	.389		
DV- F4. IV:მხედველობა/მძიმე	.429	.100	4.295	.000	.233	.625		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV:დასწავლის/მსუბუქი	.121	.113	1.065	.287	-.102	.343	.292	.085
DV - F2. IV:დასწავლის/მსუბუქი	.582	.105	5.522	.000	.375	.789		
DV - F3.	.142	.104	1.369	.172	-.062	.345		

IV:დასწავლის/მსუბუქი								
DV- F4. IV:დასწავლის/მსუბუქი	.449	.112	4.018	.000	.230	.668		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV:დასწავლის/მძიმე	.193	.102	1.886	.060	-.008		.328	.108
DV - F2. IV:დასწავლის/მძიმე	.531	.095	5.572	.000	.344			
DV - F3. IV: დასწავლის/მძიმე	.134	.094	1.428	.154	-.050			
DV- F4. IV:დასწავლის/მძიმე	.488	.101	4.824	.000	.289			
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV: მეტყველება/მსუბუქი	.154	.115	1.335	.182	-.072	.380	.291	.085
DV - F2. IV:მეტყველება/მსუბუქი	.607	.107	5.661	.000	.396	.818		
DV - F3. IV: მეტყველება/მსუბუქი	.077	.105	.729	.466	-.130	.284		
DV- F4. IV:მეტყველება/მსუბუქი	.431	.114	3.795	.000	.208	.655		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV:მეტყველება /მძიმე	.181	.104	1.732	.084	-.024	.385	.328	.108
DV - F2. IV:მეტყველება/მძიმე	.558	.097	5.756	.000	.368	.749		
DV - F3. IV:მეტყველება/მძიმე	.175	.095	1.840	.066	-.012	.363		
DV- F4. IV:მეტყველება/მძიმე	.477	.103	4.642	.000	.275	.679		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV:მრავლობითი /მსუბუქი	.155	.108	1.426	.154	-.058	1.426	.330	.109
DV - F2. IV:მრავლობითი /მსუბუქი	.627	.101	6.227	.000	.430	6.227		
DV - F3. IV:მრავლობითი /მსუბუქი	.218	.099	2.200	.028	.023	2.200		

DV- F4. IV:მრავლობითი /მსუბუქი	.455	.107	4.258	.000	.245	4.258		
	B	SE	t	p	95%CI		R	R ²
DV - F1. IV:მრავლობითი/მძიმე	.170	.091	1.867	.062	-.009	.348	.354	.125
DV - F2. IV:მრავლობითი/მძიმე	.508	.085	6.007	.000	.342	.674		
DV -F3. IV:მრავლობითი/მძიმე	.252	.083	3.037	.002	.089	.415		
DV- F4. IV:მრავლობითი/მძიმე	.436	.090	4.867	.000	.260	.612		

ცხრილი 23. პროფესიული განვითარება, როგორც ატიტუდების პრედიქტორი.

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		95.0% Confidence Interval for B		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	-.158	.063		-2.513	.012	-.282	-.035
	q0017_0001_DUMMY მოკლევადიანი	.111	.078	.056	1.418	.157	-.043	.265
	q0017_0003_DUMMY გრძელვადიანი	.531	.110	.189	4.822	.000	.315	.747
	q0017_0002_DUMMY ფორმალური განათლება/დიპლომი (მათ შორის საუნივერსიტეტო კურსი)	.432	.184	.089	2.351	.019	.071	.792

a. Dependent Variable: FAC2_1 REGR factor score 2 for analysis 1
 NOTE: R²=0.41 (*p < .001)

ცხრილი 24. სწავლების საგანი და ატიტუდები.

Descriptives

ATTITUDE_OLL_mean_21 ATTITUDE

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1.00 stem	180	5.0836	1.15985	.08645	4.9130	5.2542	1.81	8.00
2.00 nonstem	265	5.3580	1.09831	.06747	5.2251	5.4908	2.33	7.90
3.00 ganguage	96	4.7743	1.08799	.11104	4.5539	4.9948	2.33	8.00
4.00 multysub	130	5.1923	1.03393	.09068	5.0129	5.3717	2.57	7.33
Total	671	5.1688	1.11664	.04311	5.0841	5.2534	1.81	8.00

ANOVA

ATTITUDE_OLL_mean_21 ATTITUDE

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	25.800	3	8.600	7.085	.000
Within Groups	809.616	667	1.214		
Total	835.416	670			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: ATTITUDE_OLL_mean_21 ATTITUDE

Bonferroni

(I) საგანი	(J) საგანი	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00 stem	2.00 nonstem	-.27435	.10641	.061	-.5559	.0072
	3.00 ganguage	.30929	.13924	.160	-.0592	.6777

	4.00 multysub	-.10871	.12681	1.000	-.4443	.2268
2.00 nonstem	1.00 stem	.27435	.10641	.061	-.0072	.5559
	3.00 ganguage	.58365*	.13124	.000	.2364	.9309
	4.00 multysub	.16564	.11797	.965	-.1465	.4778
3.00 ganguage	1.00 stem	-.30929	.13924	.160	-.6777	.0592
	2.00 nonstem	-.58365*	.13124	.000	-.9309	-.2364
	4.00 multysub	-.41800*	.14826	.030	-.8103	-.0257
4.00 multysub	1.00 stem	.10871	.12681	1.000	-.2268	.4443
	2.00 nonstem	-.16564	.11797	.965	-.4778	.1465
	3.00 ganguage	.41800*	.14826	.030	.0257	.8103

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.