

# ინკლუზიური განათლება

ბერიკ ე. იონსენისა და მირიამ დ. შერტენის რედაქციით

განათლება-განსხვავებული  
საჭიროებების გქონა  
პირთა განათლება  
შესაძლებელია



# ინკლუზიური განათლება

ბერიგ ჰ. ჯონსენისა და მირიამ დ. სკორგენის  
საერთო რედაქციით

წიგნი ინგლისურიდან თარგმნა მარიკა ჯიქიამ  
წიგნის მთავარი რედაქტორი მადონა ხარეზავა

წიგნის ქართულ ენაზე გამოცემისა და გავრცელების უფლება ავტორებთან შეთანხმებით ეკუთვნის ინვალიდ ქალთა და ინვალიდ ბავშვთა დედათა ასოციაცია „დეას“

## ქართული გამოცემის მთავარი რედაქტორისაგან

წინამდებარე წიგნის თარგმნისა და გამოცემის იდეა დაიბადა ინვალიდ ქალთა და ინვალიდ ბავშვთა დედათა ასოციაცია- დეას მიერ ევროკავშირის ფინანსური მხარდაჭერით განხორციელებული პროექტის - „ინკლუზიური განათლება და საზოგადოება“ - მიმდინარეობის პროცესში.

როგორც გამოვლინდა, საქართველოში დღეს ინკლუზიური განათლების პრაქტიკაში დანერგვის თვალსაზრისით, საინფორმაციო ვაკუუმში პირველი რიგის პრობლემათაგანია, ამდენად მისი გადაჭრა უშუალოდ უკავშირდება სხვა მნიშვნელოვანი პრობლემების მოგვარებას.

წიგნი სწორედ ამ საინფორმაციო ვაკუუმის გადალახვის გზაზე გადადგმული ერთ-ერთი პირველი ნაბიჯია. ეს არის პირველი ქართული გამოცემა ნორვეგიელი ავტორების წიგნისა ინკლუზიის შესახებ, რომელიც ევროპაში აღიარებულია როგორც ერთერთი უმნიშვნელოვანესი ნაშრომი ინკლუზიური განათლების სფეროში, მოიცავს მსოფლმხედველობრივი და პროფესიული ხასიათის პრობლემათა ფართო სპექტრს და განკუთვნილია როგორც განათლების სფეროში მამუშავეთათვის, ისე ფართო მკითხველისათვის.

ჩვენი არჩევანი განსაზღვრა იმ ფაქტმა რომ, უპირველეს ყოვლისა, ნორვეგია ინკლუზიის იდეოლოგიისა და მისი პრაქტიკაში ეფექტური განხორციელების ერთერთი პიონერია. ამასთან ოსლოს უნივერსიტეტის საზაფხულო სკოლას, სადაც მოდვაწეობენ წიგნის პასუხისმგებელი რედაქტორები და ავტორები ქალბატონები მირიამ სკორტენი და ბერიტ ჯონსენი სხვა კოლეგებთან და წიგნის თანაავტორებთან ერთად, დიდი ამაგი მიუძღვის ინკლუზიის დარგში ქართველი სპეციალისტების მომზადებაში.

ვიმედოვნებთ, რომ წიგნის ქართულ ენაზე თარგმნა და გამოცემა მნიშვნელოვნად შეუწყობს ხელს საქართველოში ინკლუზიური განათლების განვითარებას პროფესიულ დონეზე, რაც განათლების საერთო ევროპულ სივრცეში ინტეგრაციის ერთერთი აუცილებელი პირობაა.

გვინდა მადლიერების გრძნობით მოვიხსენიოთ წიგნის ავტორები ბერიტ ჯონსენი, მირიამ სკორტენი, სოლეიგ-ალმა ლისტერი, სიენტ სნორ ოსტადი, კელ სკოგენი, ედვარდ ბეფრინგი, კელ სკოგენი შირი ვორნესი და ჰენინგ რაი, რომელთა თ ვაზიანი ნებადართვით, კონსულტაციით ითარგმნა და გამოიცა ეს წიგნი.

მადლობას ვუხდით ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების ფაკულტეტის მაგისტრანტს თამარ ტაბახმელაშვილს წიგნის ავტორებთან დაკავშირებაში გაწეული უანგარო სამსახურისთვის.

მადლიერებით გვინდა მოვიხსენიოთ ევროკავშირი, რომლის ფინანსური მხარდაჭერით მოგვეცა ინკლუზიის სფეროში პროექტის განხორციელების შესაძლებლობა, განსაკუთრებით აღვნიშნავთ ქალბატონ ქეთი ელიზბარაშვილის თანადგომას.

გვინდა განსაკუთრებული მადლიერება გამოვხატოთ საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტროსადმი, რომელმაც მხარი დაგვიჭირა წიგნის გამოცემის იდეის პრაქტიკულ განხორციელებაში და დააფინანსა წიგნის გამოცემა. მადლობას ვუხდით ეროვნული სასწავლო

გეგმებისა და შეფასების ცენტრის ხელმძღვანელს სიმონ ჯანაშიას, ამავე ცენტრის ინკლუზიური განათლების მიმართულების ხელმძღვანელს თათია პაჭკორიას, ეროვნული სასწავლო გეგმებისა და შეფასების ცენტრის ინკლუზიური განათლების პროექტის კოორდინატორს რევაზ აფხაზავას, ამავე ცენტრის ექსპერტსა და გამოცემების პროექტის მენეჯერს მარიკა კაპანაძეს, რომელთაც დიდი წვლილი მიუძღვით წიგნის გამოცემის საქმეში.

საზგასმით უნდა აღინიშნოს მთარგმნელის ქალბატონ მარიკა ჯიქიას მიერ გაწეული შრომა, რომელმაც მოხალისეობრივ საწყისებზე თარგმნა წიგნი. მით უფრო, რომ ეს დაკავშირებული იყო ობიექტურ სირთულეებთან, ვინაიდან სადღეისოდ არ არის ჩამოყალიბებული სპეციალისტების შეთანხმებული აზრი ინკლუზიის სფეროსთან დაკავშირებული ტერმინოლოგიის შესახებ.

მადლობას ვუხდით სარედაქციო ჯგუფის წევრს მერაბ ცაგარეიშვილს და ასოციაცია დეას თანამშრომლებს ნონა ქობალიას, ივეტა (ნინო) წითაშვილს, ნინო ყუფუნიას, შორენა ჩერქეზიას და კესარია ხუბუტიას. ქართული გამოცემის რედაქტირებაში შეტანილი წვლილისათვის.

მადონა ხარებავა

## წინასიტყვაობა ქართული გამოცემისათვის

იმედია, ეს წიგნი დაგეხმარებათ ბავშვის უფლებებისთვის ბრძოლაში და იმის განსაზღვრაში, თუ როგორ შეუწყობთ ხელი მათ აღზრდას კეთილგანწყობილ სკოლასა და საზოგადოებაში. ცოდნა, რომელსაც ეს წიგნი გაძლევთ, დაგეხმარებათ ირწმუნოთ ბავშვის შესაძლებლობები, უფრო ფაქიზად მიუდგეთ მათ, გულისყურით მოეკიდოთ და ჩასწვდეთ მათ უნიკალობას, სურვილებსა და საჭიროებებს. წიგნი მოგცემთ სტიმულს შეუქმნათ ბავშვებს შესაძლებლობა თავად გაჩვენონ გზა თუ როგორ დაეხმაროთ სწავლის, განვითარებისა და თანამონაწილეობის პროცესში.

ბავშვები – უკლებლივ ყველა ბავშვი – ჩვენი უდიდესი სიმდიდრეა

- ისინი გვაძლევენ ხვალნდელი დღის იმედს
- ისინი იმსახურებენ პატივისცემასა და დაფასებას იმისთვის, როგორებიც არიან დღეს და არა იმისთვის, თუ როგორები შეიძლება გახდნენ ერთ მშვენიერ დღეს.

ძალიან ბევრი მშობელი და მასწავლებელი ფიქრობს, რომ იცის, თუ რა სჯობს ბავშვისთვის, მაგრამ იცის კი ეს ნამდვილად?

რატომ ვცდილობთ ასე ხშირად, რომ ბავშვები ჩამოვაცალიბოთ ჩვენი შეხედულებებისამებრ და ჩვენნაირებად, ჩვენ ხომ ამით ვართმევთ მათ უფლებას თავად მოახდინონ ზეგავლენა საკუთარ განვითარებაზე და შეინარჩუნონ თავისთავადობა.

ბავშვის დაბადების დღიდანვე ჩვენი მოვალეობაა მივცეთ მას საშუალება ჩაერთოს საკუთარ განვითარებაში. თუმცა, ბევრი მშობელი და მასწავლებელი მას ელაპარაკება ზემოდან და უარს ამბობს დიალოგზე. ეს კიდევ უფრო ხშირად ხდება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთან მიმართებაში.

ცოდნამ და გამოცდილებამ, მიუხედავად დიდი მნიშვნელობისა, შეიძლება „დაგვაბრძავოს“ და ვერ განვჭვრიტოთ ბავშვის რეალური სურვილები და საჭიროებები.

გისურვებთ წარმატებებს,  
მირიამ სკორტენი

წიგნის მთავარი რედაქტორი





**გზა ინკლუზიისაკენ  
წიგნი პირველი**

**შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე  
პირთა განათლება**

**I ნაწილი**

**ბერიგ ჰ. ჯონსენისა და მირიამ დ. სკორგენის  
საერთო რედაქციით**

**Unipub Forlag  
ოსლო, 2001**



© Unipub forlag  
ISBN 82 – 7477 – 076 – 5  
N. 1, 2001

ნორვეგიული გამოცემა.  
ოსლოს უნივერსიტეტი.  
ფილოლოგიის ფაკულტეტი.  
შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე  
პირთა განათლების ფაკულტეტის  
საერთაშორისო განყოფილება.

Unipub forlag  
ტელ: 22 85 30 30  
ფაქსი: 22 85 30 39  
ელ-ფოსტა: [unipubforlag@sio.uio.no](mailto:unipubforlag@sio.uio.no)

შეგიძლიათ გამოცემის გამოწერა ვებ-გვერდზე: [www.gnist.no](http://www.gnist.no)

ყველა უფლება დაცულია. გამოცემის გავრცელება ნებისმიერი ფორმით და  
საშუალებით ნებართვის გარეშე აკრძალულია.

გარეკანი: Alv Reidar Dale;  
Horst Janssen in Oldeburg 1935  
გამოცემულია 2001 წელს  
გამომცემლობა Unipub forlag  
დაიბეჭდა ნორვეგიაში, AIT e-dit, ოსლო, 2004

გამომცემლობა Unipub forlag  
Department of Akademika AS  
The University Foundation for Student Life (SiO)

## **ავგორთა შესახებ**

**პროფ. ედვარდ ბეფრინგი** – ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფილოლოგიის ფაკულტეტის ლექტორი. მისი სამეცნიერო კვლევის ინტერესს წარმოადგენს სწავლების რესურსების, პირობების, განათლების სისტემის და საზოგადოების ინკლუზია. მონაწილეობს სწავლების ახალი, მრავალმხრივი თეორიის შექმნაში, რომელიც ეხება ადამიანის შემეცნებით და აფექტურ თვისებებს და შესაძლებლობებს საზოგადოებაში. მისი სამეცნიერო ინტერესის სფერო ასევე მოიცავს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ისტორიის, სოციალური და ემოციური განვითარებისა და მხარდაჭერის, სამეცნიერო კვლევის მეთოდოლოგიისა და ეთიკის საკითხებს. თანამშრომლობს მრავალი ქვეყნის სხვადასხვა უნივერსიტეტთან.

**პროფ. ბერიგ ჰ. ჯონსენი** – ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფილოლოგიის ფაკულტეტის დოცენტი. მისი სამეცნიერო კვლევა ეხება ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემის და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ისტორიას, კერძოდ, ამროვნებას, გრადიციებს და ვერბალურ ურთიერთობას. მისი ინტერესის სფერო ასევე ეხება კურიკულუმის და საკლასო განათლების კვლევას, განახლებას და უნივერსიტეტების თანამშრომლობას სხვა ქვეყნებსა და კონტინენტებზე.

**პროფ. სოლეიგ-ალმა ჰ. ლისგერი** - ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფილოლოგიის ფაკულტეტის დოცენტი. მისი სამეცნიერო კვლევა ეხება ურთიერთობას, ენის განვითარებას, წერა-კითხვის ზოგად სწავლებას. მისი კვლევის ობიექტს ასევე წარმოადგენს საგანმანათლებლო-ფსიქოლოგიური მომსახურება და სწავლებასთან დაკავშირებული ზოგადი სიძნელეები.

**ფილოსოფიის მეცნიერებათა დოქტორი სიენგ სნორ ა. ოსგადი** - ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფილოლოგიის ფაკულტეტის ლექტორი. მისი სამეცნიერო კვლევის ინტერესს წარმოადგენს ბავშვების შემეცნებითი განვითარება, სასწავლო სიძნელეები და მათემატიკური ამროვნება.

**პროფ. ჰენინგ რაი** – ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფილოლოგიის ფაკულტეტის საერთაშორისო განყოფილების თავმჯდომარე. მისი ინტერესის სფეროს წარმოადგენს

განვითარებადი და ფსიქოლოგიური ჰაბილიტაცია და რეაბილიტაცია. მისი სამეცნიერო ნაშრომის საგანია ოჯახში, სკოლამდელ და სასკოლო დაწესებულებებში მშობლების და მასწავლებლების ბავშვებთან ურთიერთობის გაუმჯობესების მიზნით აღსაზრდელის და აღმზრდელის ურთიერთობაში ფსიქო-სოციალური ჩარევა. პროფესორი რაი რამდენიმე წელია მონაწილეობს ევროპის, აფრიკის, ახლო აღმოსავლეთის ქვეყნებსა და რუსეთში საერთაშორისო კვლევის და განვითარების პროცესში.

**მირიამ დ. სკორტენი** - ოსლოს უნივერსიტეტის შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების ფილოლოგიის ფაკულტეტის დოცენტი, და ამავე ფაკულტეტზე ფილოსოფიის მაგისტრატურის საერთაშორისო პროგრამის დამაარსებელი და აკადემიური პროგრამის კოორდინატორი. მისი სამეცნიერო კვლევა ეხება მეცნიერებათა შედარებით სწავლებას და კულტურულ ღონისძიებებს შებლუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში. მირიამ დ. სკორტენი რამდენიმე წელია სხვადასხვა კონტინენტის მრავალ ქვეყანაში მონაწილეობს უნივერსიტეტების თანამშრომლობისა და უმაღლესი განათლების განვითარების პროცესში.

**კელ სკოგენი** - ოსლოს უნივერსიტეტის შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების ფილოლოგიის ფაკულტეტის თავმჯდომარე და ლექტორი. მისი სამეცნიერო ინტერესის სფეროს წარმოადგენს ინოვაცია და ორგანიზაციის თეორიები, კერძოდ, სამეცნიერო კვლევის, თეორიისა და პრაქტიკის შერწყმა. ჩართულია შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში კომპეტენტურობის განვითარების პროცესში. კელ სკოგენი 25 წელზე მეტია აქტიურად მონაწილეობს ერებსა და კულტურებს შორის ცოდნის გაზიარების პროცესში და უნივერსიტეტების საერთაშორისო თანამშრომლობის განვითარებაში.

**შირი ვორმნესი** - ოსლოს უნივერსიტეტის შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების ფილოლოგიის ფაკულტეტის დოცენტი. მისი სამეცნიერო ინტერესის საგანია ძირითადი და მრავალმხრივი სიძნელეების მქონე მოსწავლეების განათლება, კომუნიკაციის ალტერნატიული საშუალებები, უმაღლესი განათლება და ინოვაციები შებლუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში. შირი ვორმნესი მონაწილეობს ახლო აღმოსავლეთისა და აფრიკის ქვეყნებში განათლების სფეროში მოღვაწე სპეციალისტების მომზადებისა და უნივერსიტეტების თანამშრომლობის პროცესში.

## წინასიგვეაობა

### მონიკა დალენი

იუნესკოს (UNESCO) ნორვეგიის ეროვნული კომისიის ვიცე-პრეზიდენტი.

მოძრაობა „განათლება ყველასათვის“ დაფუძნებულია 1948 წლის ადამიანის უფლებათა დაცვის საყოველთაო დეკლარაციაზე. კონვენცია ადგენს, რომ დაწყებითი განათლება უნდა იყოს უფასო და სავალდებულო ხასიათისა ყველა ბავშვისათვის. განათლების მიღება ხელმისაწვდომი უნდა იყოს სამოგალოების ყველა ფენის ყველა წევრისათვის.

იუნესკო (UNESCO) დიდი ხანია აქტიურად მონაწილეობს მოძრაობის - „განათლება ყველასათვის“ (EFA) განვითარების პროცესში. 1990 წელს გაილანდის ქალაქ ჯომთიენში ჩატარებულ მსოფლიო კონფერენციაზე მოძრაობის - „განათლება ყველასათვის“ მონაწილეებმა შემუშავეს დაწყებითი განათლების მიზნები და ამოცანები ყველა ბავშვისა და მოზარდისათვის 2000 წლამდე. ეს კონფერენცია არ იყო ჩვეულებრივი მოვლენა; მან საფუძველი დაუდო ძლიერი მოძრაობის დაწყებას. UNESCO -ს, UNICEF - ის, მსოფლიო ბანკისა და გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის განვითარების პროგრამის (UNDP) მოწვევით შედგა მსოფლიო განათლების ფორუმი არსებული სიგუაიის შეფასების, EFA-ს განვითარების და გაძლიერების მიზნით. ათი წლის შემდეგ, 164 ქვეყნიდან 1100-ზე მეტმა მონაწილემ თავი მოიყარა მსოფლიო განათლების ფორუმზე სენეგალის დედაქალაქ დაკარში. კონფერენციის მიზანს წარმოადგენდა ათწლიანი მუშაობის პროგრესის შეჯამება და მოძრაობის - „განათლება ყველასათვის“ მიზნების და ამოცანების განხორციელების ახალი გზების დასახვა.

მოძრაობის - „განათლება ყველასათვის“ - ერთ-ერთი ამოცანაა შემღვდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და მოზარდების პროგრამების შემუშავება. ეს ამოცანა მკაფიოდ განისაზღვრა ჯომთიენის კონფერენციაზე, შემღვდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების საკითხებისადმი მიძღვნილ მსოფლიო კონფერენციაზე (სალამანკა, 1994) და 2000 წლის კონფერენციაზე დაკარში. UNESCO-მ წამყვანი როლი შეასრულა დაკარის კონფერენციაზე განსაზღვრული ამოცანების რეალიზაციაში. სალამანკას მსოფლიო კონფერენციაზე მიიღეს პრინციპი ინკლუზიური განათლების შესახებ, რომელმაც განსაზღვრა სამოგალოების სხვადასხვა დამცირებული, ყურადღების მიღმა მყოფი და გარიყული ნაწილის განათლების აუცილებლობა. სალამანკას დეკლარაციამ UNESCO-ს მოუწოდა უზრუნველყოს შემღვდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების მეთოდების განხილვა განათლების შესახებ დისკუსიაზე.

ინკლუზიური განათლება არ გულისხმობს მხოლოდ ფიზიკური, გონებრივი და ინტელექტუალური შემღვდვების მქონე ბავშვებისა და მოზარდების ინტეგრაციას მოგადაგანმანათლებლო სკოლებში. ინკლუზიური განათლება

არის სწავლების დამაბრკოლებელი ბარიერების განსაზღვრის, შემცირების ან აღმოფხვრის ორმხრივი პროცესი. მისი სტრატეგიები გულისხმობს კავშირს მოსწავლესა და გარემოს შორის, ე.ი მიზნად ისახავს ყველა მოსწავლის საჭიროებებისა და აუცილებლობების დადგენასა და უზრუნველყოფას. ეს პროცესი იწვევს ცვლილებებს სწავლების შინაარსის, მეთოდოლოგიის, სტრუქტურისა და სტრატეგიების თვალსაზრისით.

წინამდებარე გამოცემაში განხილულია ინკლუზიური განათლების მრავალი ასპექტი. მისი ძირითადი შინაარსი ეხება ნორვეგიულ და სკანდინავიურ ტრადიციებს და წარმოადგენს ამ პერსპექტივების საერთაშორისო ასპექტში განხილვის პირველ მცდელობას. წინამდებარე გამოცემა მნიშვნელოვნად შეუწყოფს ხელს ინკლუზიური განათლების განვითარებას პროფესიულ დონეზე.

## სარჩევი

ავტორთა შესახებ .....	9
<b>წინასიტყვაობა</b>	
მონიკა დალენი .....	11
<b>შესავალი</b>	
ბერიგ ჰ. ჯონსენი .....	15
<b>პირველი ნაწილი .....</b>	<b>23</b>
<b>ინკლუმბა და სოციალური განვითარების პერსპექტივა</b>	
მირიამ დონათ სკორგენი .....	25
<b>სოციალური განვითარების პერსპექტივა</b>	
ელვარდ ბეფრინგი .....	55
<b>შემდგომი შესაძლებლობის მქონე ბავშვების და ოჯახების დახმარება: რესურსებზე ორიენტირებული მიდგომა</b>	
ჰენინგ რაი .....	69
<b>მეორე ნაწილი .....</b>	<b>121</b>
<b>შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ისტორია</b>	
ბერიგ ჰ. ჯონსენი .....	123
<b>შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლებისა და საყოველთაო სკოლის საგანმანათლებლო პოლიტიკა და დებატები</b>	
ბერიგ ჰ. ჯონსენი .....	139
<b>შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება, როგორც საუნივერსიტეტო დისციპლინა – ოსლოს უნივერსიტეტის შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტი</b>	
ბერიგ ჰ. ჯონსენი .....	154
<b>მესამე ნაწილი .....</b>	<b>165</b>
<b>ენისა და კითხვის შესწავლა და მასთან ასოცირებული სიმძნელები</b>	
სოლვიგ-ალმა ჰ. ლისგერი .....	167

<b>არითმეტიკის შესწავლა</b>	
სნორ ა. ოსგაღი . . . . .	177
<b>კულტურული ღონისძიებები, როგორც ინტერაქციის, ურთიერთობისა და ინკლუზიის განვითარების საშუალება, განათლება ღირსეული მოქალაქეობისათვის</b>	
მირიამ დონათ სკორგენი . . . . .	194
<b>ინდივიდუალური სწავლების მეთოდები და პლურალიზმი</b>	
ბერიგ ჰ. ჯონსენი . . . . .	223
<b>მეოთხე ნაწილი . . . . .</b>	<b>259</b>
<b>მასწავლებლების განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების სფეროში</b>	
შირი ვორმენსი . . . . .	261
<b>ინოვაცია ინკლუზიის პროცესში – პროცესის ცვლილება</b>	
კელ სკოგენი . . . . .	275

## შესავალი

### ბერიკ პ. ჯონსენი

ინკლუზიური განათლებისა და ინკლუზიური საზოგადოების შესახებ მრავალი პუბლიკაცია და სტატიაა გამოცემული. მათში ასახულია სხვადასხვა ქვეყანასა და კონტინენტზე მიმდინარე აზრთა და იდეათა ცვლა ეროვნულ და ადგილობრივ დონეზე, რომელიც ფორმულირდება ეროვნულ ოფიციალურ ენებზე თითოეული ერის ისტორიის, კულტურის, სოციალური და პოლიტიკური მდგომარეობის და ეკონომიკის გათვალისწინებით. ენობრივი ბარიერების გამო აღნიშნულის მხოლოდ მცირე ნაწილია საყოველთაოდ გავრცელებული. მაგალითად, სკანდინავიური სოციალური უზრუნველყოფის მოდელზე დაფუძნებული სკანდინავიური მსჯელობიდან (თეორიიდან) ინკლუზიის შესახებ მხოლოდ მცირე ნაწილია თარგმნილი ინგლისურ ან სხვა საერთაშორისო ენაზე.

წინამდებარე გამოცემა წარმოადგენს პირველ მცდელობას ხელი შეუწყოს ლიბერალური არსებობის ინგლისურ ენაზე იმ მიზნით, რომ აღწერილ და განხილულ იქნას ინკლუზიის პრინციპი ნორვეგიულ კონტექსტში. წიგნი განკუთვნილია უცხოელი სტუდენტებისთვის, რომლებიც სწავლობენ ნორვეგიის და სხვა ქვეყნების უმაღლეს სასწავლებლებში. წიგნი ასევე დაწერილია განათლების და სოციალურ-კულტურული სფეროების სამეცნიერო - კვლევითი და პრაქტიკული სამუშაოთი დაკავებულ პირებისა და მათი პარტნიორებისათვის. გამოცემა ასევე გამომწვევია ყველასთვის, ვინც დაინტერესებულია საერთაშორისო თვალსაზრისით ინკლუზიის შესახებ.

ეს შესავლითი ხასიათის ანთოლოგია განიხილავს ინკლუზიის ცალკეულ ასპექტს და არ წარმოადგენს მცდელობას შეეხოს ყველა მნიშვნელოვან მოვლენას. იგი გთავაზობთ მხოლოდ რამდენიმე განსხვავებულ პერსპექტივას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში, შემუშავებულს პრაქტიკულ გამოცდილებისა და სამეცნიერო კვლევის საფუძველზე. იგი ხაზს უსვამს სხვადასხვა ინდივიდუალური რესურსებისა და შესაძლებლობების განვითარებას როგორც ოჯახის, ისე ჩვეულებრივი, ინკლუზიური სასკოლო დაწესებულებებისა და ადგილობრივი თემის მოთხოვნილებების უზრუნველყოფისათვის. ამავე დროს განიხილავს განვითარებისა და განათლების დამაბრკოლებელ წინაღობებს ადგილობრივ თემში, სასკოლო დაწესებულებებსა და საკლასო ოთახებში კლასში, რომლებსაც აწყდებიან როგორც ბავშვები, ისე მოზარდები და ზრდასრული ადამიანები.

თითოეული სტატია დაიწერა ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტზე მომუშავე მეცნიერების მიერ, რომლებიც კითხულობენ ლექციებს ამავე ფაკულტეტის ფილოსოფიის მაგისტრატურის საერთაშორისო პროგრამაში. ეს გახლავთ პირველი წიგნი მომავალი სერიული გამოცემებიდან სახელწოდებით – „ინკლუზიის



პროცესის განვითარება“. სერიული გამოცემა ეძღვნება როგორც ზოგადად ამ მეტად მნიშვნელოვან საზოგადოებრივ და საგანმანათლებლო პრინციპს, ისე დაბრკოლებებსა და შესაძლებლობებს, რომლებიც გვხვდება მისი განხორციელების პროცესში. ინკლუზიური განათლების საკვანძო ადგილს ზოგადსაგანმანათლებლო სასკოლო დაწესებულება და საკლასო ოთახი წარმოადგენს. თუმცა მარტოდენ დეკლარირება სხვადასხვა წარმოშობის, შესაძლებლობებისა და საჭიროებების მქონე ბავშვების გაერთიანების იდეისა ვერ იქნება საკმარისი, თუ კი რადიკალურად არ შეიცვლება სასკოლო დაწესებულების საგანმანათლებლო პრაქტიკა. ზოგადსაგანმანათლებლო სასკოლო დაწესებულება და საკლასო ოთახი უნდა წარმოადგენდეს ჩვეულებრივი და სპეციალური განათლების იმ ასპექტების თანხვედრის ადგილს, რომლებსაც აქვთ პოტენციური განავითარონ ინკლუზიური სკოლა. სწორედ ეს უღვეს საფუძვლად ამ პირველი წიგნის შინაარსს და განსაზღვრავს გამოცემის სახელწოდებას: “შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება: შესავალი.” წიგნი გთავაზობთ ინკლუზიური ცოდნის ორი საგანმანათლებლო კერის მჭიდრო კავშირის გათვალისწინებას და ასევე მათთან დაკავშირებული დისციპლინების განხილვას.

ეს შესავალი ნაწილი, როგორც აღვნიშნეთ, ეფუძნება ნორვეგიულ გრადიციებს და ცოდნას, მაგრამ ასევე დაკავშირებულია სკანდინავიურ და სხვა საერთაშორისო თვალსაზრისთან. იგი გთავაზობთ ცამეც სხვადასხვა ნაშრომს (შესავლის ჩათვლით) რომელიც მოიცავს დიალოგებს აღნიშნულ სფეროში მომუშავე მეცნიერებთან, მკვლევარებთან და სტუდენტებთან როგორც მთელ ევროპაში, ისე აფრიკის, აზიისა და ამერიკის კონტინენტებზე.

## **სტატიების მიმოხილვა**

გამოცემა შედგება ოთხი ნაწილისგან. პირველი ნაწილი მოიცავს სამ სტატიას, რომელშიც განხილულია სპეციალური განათლების პრინციპები ინკლუზიის პროცესში და პერსპექტივები პრაქტიკულ საქმიანობაში.

პირველი სტატია – „ინკლუზია და სოციალური განვითარების პერსპექტივა“ აღწერს და განიხილავს გაერთიანებული ერების საერთაშორისო ორგანიზაციისა და სხვა ორგანიზაციების მიერ შემუშავებულ საერთაშორისო პრინციპებს.

მეორე სტატია – „სოციალური განვითარების პერსპექტივა“ განიხილავს და წარმოადგენს სოციალური განვითარების პერსპექტივის რამდენიმე საილუსტრაციო მაგალითს, მიუთითებს პერსპექტივის განხორციელებასთან დაკავშირებულ მითებსა და დაბრკოლებებზე, ვინაიდან მსჯელობა წარმართულია ისტორიულ კონტექსტში.

მესამე სტატია – „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ოჯახების დახმარება: რესურსებზე ორიენტირებული მიდგომა“ – ყველაზე

ვრცელა. მისი ავტორი ჰენინგ რაი მსჯელობს რესურსებზე ორიენტირებულ მეთოდოლოგიაზე ბავშვების, მოზარდებისა და მათი ოჯახების, სკოლების დახმარების პროცესში შემდეგი სამი ასპექტის გათვალისწინებით:

- პროფესიული ფილოსოფიის, დამოკიდებულებებისა და პრაქტიკის ცვლილება;
- სამეცნიერო კვლევით ლიტერატურაში ასახული ფილოსოფიური და კონცეპტუალური განვითარებები;
- ბავშვების და მოზარდების ფსიქო-სოციალური მოთხოვნილებების გავლენა და მშობლების და მასწავლებლების როლი მათი განათლების და განვითარების პროცესში.

მეორე ნაწილი გთავაზობთ შემზღვეული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების, როგორც პროფესიის და სამეცნიერო კვლევითი დისციპლინის განხილვას, და სათანადო გარემოს შექმნას მაღალი ხარისხის განათლებისა და განვითარების პირობებით. ამ ნაწილის სამივე სტაგიის ავტორია ბერიგ ჰ. ჯონსონი.

მეოთხე სტაგია – „შემზღვეული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების ისტორია“ – ყურადღებას ამახვილებს ნორვეგიულ და ევროპულ კონტექსტზე. აქ განხილულია იდეები და გრადიციები, რომლებიც საუკუნეებისა და ათწლეულების მანძილზე იცვლებოდა და დაკავშირებულია შემზღვეული შესაძლებლობების მქონე პირთა საგანმანათლებლო შესაძლებლობებსა და ბარიერებთან ზოგადსაგანმანათლებლო, სპეციალურ სკოლებსა და სხვა დაწესებულებებში.

მეხუთე სტაგია – „შემზღვეული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლებისა და საყოველთაო სკოლის საგანმანათლებლო პოლიტიკა და დებატები“ – გთავაზობთ ოფიციალური დებატების, კანონმდებლობისა და განათლების სისტემის სტრუქტურის განხილვას ნორვეგიულ კონტექსტში.

მეექვსე სტაგია – „შემზღვეული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლება, როგორც საუნივერსიტეტო დისციპლინა“ – მოკლედ აღწერს ოსლოს უნივერსიტეტის შემზღვეული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტის ისტორიულ ასპექტში. იგი ასევე განიხილავს სამეცნიერო კვლევის, ინოვაციისა და უმაღლესი განათლების სფეროში არსებულ მიღწევებსა და დაბრკოლებებს.

მესამე ნაწილი მოიცავს ოთხ სტაგიას კურიკულუმის და მეთოდოლოგიური საკითხების შესახებ. აღნიშნული სტაგიები ყურადღებას ამახვილებს სპეციფიკურ უნარ-ჩვევებსა და განათლებასთან დაკავშირებულ თემებზე.

მეშვიდე სტაგია წარმოადგენს ზოგად კურიკულუმს პრაქტიკული ინოვაციის შესახებ ინკლუზიურ სკოლასა და საკლასო ოთახში.

მერვე სტაგიაში – „ენა და კითხვის შესწავლა და მასთან ასოცირებული

სიძნელეები” – სოლვიგ-ალმა ჰ. ლისტერი აღწერს ერთი მხრივ, ენის განვითარებისა და ლინგვისტური ცოდნის და, მეორეს მხრივ, კითხვის სწავლასა და შესაძლო ბარიერებს შორის კავშირს.

სნორ ა. ოსტადის მიერ დაწერილი მეცხრე სტატია – „ართმეგიკის შესწავლა” შედგება ორი ქვეთავისაგან. პირველი ეხება თეორიულ მიდგომას. სნორ ო. ოსტადი მსჯელობს, რომ მათემატიკური აზროვნების პოზიტიური განვითარება დამოკიდებულია მათემატიკის ცოდნის არა რაოდენობაზე, არამედ ხარისხზე. სტატიის მეორე ნაწილში აღწერილია მათემატიკური პრობლემების გადაწყვეტის სტრატეგიები კოგნიტური მექანიზმების გათვალისწინებით თანამედროვე სამეცნიერო კვლევის ასპექტში.

მეათე სტატიაში – „კულტურული ღონისძიებები, როგორც ინტერაქციის, ურთიერთობის და ინკლუზიის განვითარების საშუალება” – მირიამ დ. სკორტენი ხაზს უსვამს კულტურული ღონისძიებების პოტენციალს, როგორც განათლების და ბავშვების და ზრდასრული ადამიანების ცხოვრების გაუმჯობესების მნიშვნელოვან იარაღს. კულტურული ღონისძიებები მნიშვნელოვანია ურთიერთობის გაღმავებისათვის ისევე, როგორც ემოციური და სოციალური ზრდისათვის ფორმალური თუ არაფორმალური სწავლების პროცესში.

მეთერთმეტე სტატია – „ინდივიდუალური სწავლების მეთოდები და პლურალიზმი” – დაწერილია ბერიგ ჰ. ჯონსენის მიერ, რომელიც სტატიაში პრაქტიკულ გამოცდილებაზე ამახვილებს ყურადღებას; კერძოდ, განიხილავს სწავლების პროცესის დაგეგმვას, განხორციელებას და შეფასებას საკლასო ოთახში, სადაც ინდივიდუალური და სპეციალური საგანმანათლებლო აუცილებლობების მრავალფეროვნებას სერიოზულად ეკიდებიან.

მოგალსაგანმანათლებლო და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანების განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლები მთავარი ფიგურებია ინკლუზიის განვითარების პროცესში. ამ პროცესში მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს მათი განათლების მაღალი ხარისხი და ადეკვატურობა. არანაკლებ მნიშვნელოვანია ცოდნა და უნარ-ჩვევები აქტიური მონაწილეობის შესაძლებლობების შექმნისათვის სკოლის განვითარებაში. გამოცემის მეოთხე ნაწილი შედგება ორი სტატიისაგან, რომელიც ითვალისწინებს მემოაღნიშნული სფეროს ინტერესებს.

მეთორმეტე სტატია – „მასწავლებლების განათლება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების სწავლების სფეროში” – დაწერილია შირი ვორმნესის მიერ, რომელიც გამოთქვამს აზრს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანების განათლების განვითარების გზა ერთი ქვეყნის სამოგადოებაში შესაძლებელია სრულიად მიუღებელი იყოს სხვა ქვეყნის სამოგადოებისათვის. ამასთან აღნიშნავს, რომ ცოდნისა და სწავლების განსხვავებული პერსპექტივები მეტად მნიშვნელოვანია უმაღლესი განათლების სისტემის ფორმირებისა და განხორციელების პროცესში.

მეცამეტე სტაგიაში – „ინოვაცია ინკლუზიის პროცესში – პროცესის ცვლილება“ – კელ სკოგენი მსჯელობს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა მასწავლებლებს აკისრიათ გარკვეული პასუხისმგებლობა შეიძინონ ცოდნა, რომელიც მისცემს საშუალებას მათ გაუმკლავდნენ მუშაობის პროცესში წარმოქმნილ ეთიკურ პრობლემებს. ამრიგად, ინოვაციური მუშაობის პროცესის ცოდნა და უნარ-ჩვევები ნორვეგიაში წარმოღგენილ იქნა 1976 წელს. კელ სკოგენი სტაგიას განაგრძობს სხვადასხვა ინოვაციური მეთოდების განხილვით.

## **საერთო შეხედულებებზე დაფუძნებული იდეების მრავალფეროვნება**

ცამეტი სტაგია, რომელიც ეხება სპეციალური განათლების პერსპექტივაში განხილულ ინკლუზიის პროცესს, წარმოადგენს ნორვეგიული უნივერსიტეტის მსჯელობის მოკლე ექსკურსს მრავალი განსხვავებული პროფესიული და სამეცნიერო კვლევაზე დაფუძნებული თემების, ინტერესების, ფილოსოფიების, მნიშვნელოვანი საკითხებისა და გერმინოლოგიის თანმიმდევრული გამოყენების შესახებ. მრავალფეროვნების მაგალითად მოვიყვანოთ გერმინოლოგია, რომელიც გამოიყენება მსგავსი, მაგრამ სხვადასხვა ფენომენის განსაზღვრისას: კერძოდ, ცნებები, როგორცაა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლება, სპეციალური განათლება და სხვადასხვა საგანმანათლებლო აუცილებლობის მხარდაჭერა. ეს გერმინები გვხვდება წიგნის სხვადასხვა სტაგიაში, რომლებიც ეხება საუნივერსიტეტო დისციპლინის თავისებურებებს, სამეცნიერო კვლევის აღწერას, ინოვაციასა და უმაღლეს განათლებას, სწავლისა და განვითარების ხელშეწყობას მოგადასაგანმანათლებლო სკოლებსა და საკლასო ოთახებში მოსწავლეთა განსხვავებული შესაძლებლობისა და საჭიროების გათვალისწინებით. აქ მოყვანილი გერმინების სხვადასხვაობა დაკავშირებულია ნორვეგიასა და საერთაშორისო ასპარეზზე არსებულ პროფესიულ ასპექტებთან. გერმინი – „სპეციალური განათლება“ რამდენიმე ათეული წლის მანძილზე გამოიყენებოდა ნორვეგიულ მსჯელობაში მოგადასაგანმანათლებლო სკოლებსა და საკლასო ოთახში ინდივიდუალური განათლების სისტემის შესახებ. იგი გულისხმობს იგივე ფენომენს, რასაც გერმინი “შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება”, რომელიც საერთაშორისო და ნორვეგიულ ტექსტში გვხვდება. ამრიგად, გერმინი – „სპეციალური განათლება“ ამ წიგნში მიუთითებს არა სპეციალურ სასკოლო დაწესებულებებსა და ინსტიტუტებზე, როგორც ეს ამავე წიგნში ნახსენები კლარკის (1997) ნაშრომიდან და სალამანკას დეკლარაციიდან მოხმობილ ციტატებშია, არამედ გამოიყენება ბრიგანულ კონტექსტში.

გერმინოლოგიური საკითხებიდან გადავინაცვლოთ სტაგიაზე, სადაც განათლების არსი განსხვავებულ ასპექტშია განხილული. პროფესორი ედვარდ ბეფრინგი აკრიტიკებს მოგადასაგანმანათლებლო სკოლებში არსებულ ე.წ. აკადემიურ ან ფორმალურ სწავლებას. ეს საკითხი იხსენიება ბერიგ ჰ. ჯონსენის სტაგიაშიც. პროფესორები ედვარდ ბეფრინგი და ბერიგ ჰ. ჯონსენი აღწერენ შეზღუდვის მქონე და არმქონე პირთა განათლების

ისტორიულ ასპექტს,საიდანაც იშვა ინკლუზიის პრინციპი ანუ ეს უკანასკნელნი ისევე, როგორც შირი ვორმნესი, ყურადღებას ამახვილებენ ისტორიული და კულტურული კონტექსტების კავშირზე და განათლებასთან დაკავშირებული საკითხების გადაჭრის სხვადასხვა გზებზე. ბეფრინგის, ჯონსენის, ლისგერის, ოსტადისა და რაის სტაგეებში განხილულია მოსწავლისადმი სწავლის პროცესში დახმარების მნიშვნელობა და აღწერილია კვლევაზე დამყარებული ურთიერთობებისა და სწავლების ახალი სტრატეგიები. ყველა ბავშვისა და ახალგაზრდის, განსაკუთრებით, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების უფლება განხილულია გაერთიანებული ერების ორგანიზაციისა და სხვა საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ დეკლარირებული პრინციპების კონტექსტში. ამ საკითხს მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს ბეფრინგის, ჯონსენის, სკორგენის, სკოგენისა და ვორმნესის სტაგეებში.

ყველა სტაგიაში მეგ-ნაკლებად მკაფიოდ არის ჩამოყალიბებული შემდეგი ფუძემდებლური შეხედულებები:

- ყველა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვს აქვს სათანადო და უმაღლესი ხარისხის განათლების მიღების უფლება და მოთხოვნილება. ეს საკითხი წარმოადგენს მნიშვნელოვან ასპექტს საერთაშორისო პრინციპისა – “განათლება ყველასათვის”;
- ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა საჭიროებს ცვლილებებს ყველა ბავშვისათვის ნორმალური სასწავლო გარემოს შესაქმნელად;
- იმისათვის, რომ ჩამოყალიბდნენ როგორც ინკლუზიური დაწესებულებები, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები უნდა წარმოადგენდნენ შეზღუდვის მქონე და არმქონე პირთა განათლების თანხვედრის ადგილს.
- სამეცნიერო კვლევა და უმაღლესი განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში მნიშვნელოვანია მოსწავლეთა უზრუნველსაყოფად სათანადო ხარისხის განათლებითა და დახმარებით. ასევე ძალიან მნიშვნელოვანია ცოდნის გაღრმავება საერთაშორისო სამოგადოების გამოცდილების შესახებ, რომელიც ხასიათდება მუდმივი ცვლილებებითა და უმაღლესი ტექნოლოგიით და ასევე ქვეყნებს შორის ეკონომიკური, მაგერიალური და კულტურული შესაძლებლობების სხვადასხვაობით, წინააღმდეგობებითა და რესურსებით.

## ავტორისაგან

წინამდებარე გამოცემის მომზადებაში მონაწილეობდა უამრავი ადამიანი და ორგანიზაცია, რისთვისაც ყოველი მათგანი განსაკუთრებულ მადლობას იმსახურებს. პირველ რიგში, მსურს მადლობა გადავუხადო ავტორთა კოლექტივს. ეს გამოცემა მათი ნაყოფიერი თანამშრომლობის შედეგია. ძალიან დიდ მადლობას ვიხდით პროფესიონალური დამოკიდებულებისათვის, სამეცნიერო კვლევისა და ინოვაციური მსჯელობისათვის, გულისხმიერებისა და შემოქმედებითი საქმიანობისათვის, დაუღალავი შრომისათვის ამ წიგნზე მუშაობის პროცესში.

გამოცემის რედაქტორებმა წაიკითხეს, განიხილეს და თავიანთი მოსაზრებები მოგვაწოდეს ყველა სტატიის შესახებ. რამდენიმე სტატია წაკითხულ და განხილულ იქნა სხვა კოლეგების მიერ. ყველა მათგანს აქვე ვუხდით მადლობას გონივრული და მეგობრული კრიტიკული შენიშვნებისათვის, დისკუსიებისა და სისტემატური, შემოქმედებითი მოსაზრებებისათვის. რედაქტორების მირიამ დ. სკორტენისა და პროფ. ბერიგ ჰ. ჯონსენის გარდა, მათ შორის არიან პროფ. მონიკა დალენი, პროფ. ლივ რანდი ოფდალი, პროფ. ჰენინგ რაი, კელ სკოგენი, პროფ. რეიდუნ ტანგენი, შირი ვორმნესი და პროფ. სვენ ნილსენი, რომლებიც ოსლოს უნივერსიტეტის შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტზე მუშაობენ. ბაგონი სვენ ნილსენი რამდენიმე წლის მანძილზე მუშაობდა კურიკულუმის საკითხებზე ნორვეგიის განათლების, სამეცნიერო კვლევისა და საეკლესიო საქმეთა სამინისტროში, ხოლო ამჟამად მუშაობს უნივერსიტეტში, როგორც სამეცნიერო მკვლევარი. ზემოაღნიშნულთა რიცხვშია ასევე გრეგარ მარინოსონი, რომელიც მუშაობს რეიკიავიკში, ისლანდიურ პედაგოგიურ საუნივერსიტეტო კოლეჯში.

განსაკუთრებულ მადლობას იმსახურებენ ასევე კორექტორები მათ მიერ გაწეული მნიშვნელოვანი პროფესიული დახმარებისათვის: ჰენინგ რაის სტატიის კორექტორი ლინ პ. ნიგარდი, რომელმაც გამოიყენა ამერიკის შეერთებული შტატების ორთოგრაფიული სტანდარტები; მთავარი კორექტორი პატრიკ ნ. ჩაფი, რომელიც იყენებს ბრიტანულ ორთოგრაფიულ სტანდარტებს. იგი ასევე იმსახურებს მადლობას დაჩქარებული მუშაობისათვის ამ გამოცემაზე; შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტის საერთაშორისო განყოფილების ახალი წევრი დენიმ ბრიგანი. იგი მუდამ მზადაა ინგლისური ენის გამოყენებასთან დაკავშირებული საკითხების ანალიზისა და განხილვისათვის, რაც მეგად მნიშვნელოვანი იყო ჩვენთვის, რადგან ინგლისური ენა არ არის ჩვენი, როგორც ავტორების, მშობლიური ენა. ასევე გვსურს მადლობა გადავუხადოთ ჩვენი ფაკულტეტის წევრებს – ლეივ ჯონსბორგსა და კარი ლოთეს – პროფესიონალური დახმარებისათვის წიგნში გამოყენებული ილუსტრაციების შედგენაში.

დიდ მადლობას ვუხდით ოსლოს უნივერსიტეტის შემზღვეული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტს მხარდაჭერისათვის ამ წიგნის გამოცემაში.

მაღლობას ვუხდით ასევე ჩვენს საუნივერსიტეტო საგამომცემლო კომპანიას „nirub“ – ს თანამშრომლობისათვის. განსაკუთრებული მაღლობა - რუნ რ. შოლბერგს, რომელიც პირადად დაგვეხმარა წიგნის გამოცემასა და ნინა მოესთან თანამშრომლობაში.

მაღლობას ვუხდით სხვადასხვა კულტურისა და გამოცდილების მქონე სტუდენტებს სხვადასხვა ქვეყნიდან, სამეცნიერო მკვლევარებს-კოლეგებს სხვა უნივერსიტეტებიდან; სამთავრობო წარმომადგენლებსა და არასამთავრობო ორგანიზაციების წევრებს მთელს მსოფლიოში. თქვენ დაგვეხმარეთ ჩვენი, ნორვეგიული და ე.წ. დასავლური კულტურის გარდა შეგვეგრძნო სხვა კულტურების სიმდიდრე და სირთულე.

ოსლო,  
2001 წლის სექტემბერი

### ბიბლიოგრაფია

Clark, Catherine, Dyson, Alan, Millward, Alan & Skidmore, David. 1997. *New Directions in Special Needs*. London, Cassell.

Johnsen, Berit H. 2001. Special Needs Education as a University Discipline – The Department of Special Needs Education, UoO. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed.) *Education - Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO.

## პირველი ნაწილი





# ინკლუზია და სოციალური განვითარების პერსპექტივა<sup>1</sup>

მირიამ ღონათ სკორცენი

## შესავალი

ბოლო ათწლეულის მანძილზე განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე (გსმ) ბავშვების განათლების სფეროში განიცადა მრავალი ცვლილება, რაც გამოწვეულია მათი განსხვავებული სოციალური, ეკონომიკური, კულტურული და პოლიტიკური მდგომარეობით და/ან შეზღუდული შესაძლებლობებით. ეს ცვლილებებია:

- ბავშვების განვითარების, მათი პრობლემების და სწავლების მეთოდოლოგიის გაცნობიერების დონე;
- დემოკრატიის განვითარების მიზნით განათლებისა და მრავალფეროვნების აღიარება და დაფასება;
- თანასწორუფლებიანობის აღიარება და დაფასება განათლების და აქტიური მონაწილეობის თვალსაზრისით;
- ბავშვებისთვის განკუთვნილი სწავლების მეთოდოლოგიის, მიდგომის და შეფასების სისტემის შემუშავება ბავშვების განვითარებისა და მათი პრობლემების ერთობლივი გაცნობიერების საფუძველზე;
- მშობლებსა და საზოგადოებას შორის თანამშრომლობის და ინტერაქციის განვითარების უდიდესი მნიშვნელობა;
- ასევე, სამინისტროს დეპარტამენტებსა და სხვადასხვა სამინისტროებს შორის ინტერაქციის უზრუნველყოფა.

ეს ცვლილებები უკავშირდება არა მხოლოდ იმ ბავშვების განვითარებას, რომლებსაც გააჩნიათ შეზღუდული შესაძლებლობები განათლების, განვითარების ან აქტიური მონაწილეობის თვალსაზრისით, არამედ გულისხმობს ამ პროცესში ჩართული ყველა სუბიექტის მხარდაჭერას, როგორცაა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე თუ არმქონე ბავშვები, მათი ოჯახები, მასწავლებლები, სასკოლო დაწესებულებები და მთლიანად საზოგადოება.

ამ ცვლილებების ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი შედეგი მრავალფეროვნების აღიარება და დაფასებაა. მრავალფეროვნება ხელს უწყობს სასკოლო გარემოს განვითარებას. ამ პროცესის უმთავრესი შედეგია ბავშვების თანასწორუფლებიანობა და განათლების ხელმისაწვდომობა. განათლება კი ბავშვებს უზრუნველყოფს შესაბამისი საჭიროებებით, სწორედ ბავშვზე ორიენტირებული კურიკულუმის საშუალებით.

ამას, ბუნებრივია, უნდა მოჰყვეს საზოგადოებაში ყველა იმ ადამიანის ინტეგრაცია-რეინტეგრაცია, რომელიც გარიყული ან განცალკევებულია მხოლოდ და მხოლოდ იმის გამო, რომ განსხვავებულია. ბავშვები შეიძლება იყვნენ განსხვავებულები მრავალი (სხვადასხვა) მიზეზის გამო. ეს განმასხვავებელი ნიშნები მოიცავს ისეთ ფაქტორებს, როგორიცაა:

<sup>1</sup> სტატია განახლებულია ავტორის მიერ 2007 წელს.

სოციალური, კულტურული, რელიგიური და ეკონომიკური მდგომარეობა და ჯანმრთელობასთან დაკავშირებული სიძნელეები. განსხვავებულობა ხშირად არის ერთ-ერთი პირდაპირი თუ არაპირდაპირი წინაპირობა იმ სიძნელეებისა, რომლებსაც ბავშვები სწავლასა და განვითარებაში აწე-  
ლებიან აქტიური მონაწილეობის თვალსაზრისით.

მიუხედავად ზემოაღნიშნულისა, სიძნელეების არსებობის მთავარ განმაპირობებელ მიზეზს წარმოადგენს გარემო, სწორედ ის გარემო, რომელსაც არ ძალუძს ამ ბავშვების განსაკუთრებული საჭიროებების დაკმაყოფილება. ეს შესაძლებელია გამოწვეული იყოს ბავშვებისადმი არსებული დამოკიდებულებით, აქტიური სასწავლო პროცესის შესახებ ცოდნის დაბალი დონით, ზედმეტად ხისტი სისტემის და კურიკულუმის არსებობით, სწავლების არადამაკმაყოფილებელი მეთოდებით და მიდგო-  
მით, შეუსაბამო სასწავლო წიგნებით, სასწავლო გარემოსადმი ხელმიუწვ-  
დომლობით და ა.შ.

საუკუნეების განმავლობაში, ადამიანები და ადამიანთა ჯგუფები, რომ-  
ლებიც იყვნენ და არიან განსხვავებულნი, უარყოფილნი იყვნენ საზოგა-  
დოების მხრიდან ყველა ქვეყანაში. ამას განაპირობებდა, ერთი მხრივ,  
შიში შეუცნობელის მიმართ და მეორე მხრივ, ბრძოლა არსებობისათვის  
(გნებავთ, ბრძოლა საზოგადოებაში ინტეგრაციისათვის). ისინი, ვისაც არ  
ჰქონდა ძალა მონაწილეობა მიეღო ჯგუფის გადარჩენისათვის ბრძოლაში,  
გამიჯნული და გარიყული ხდებოდა. ანალოგიურ მდგომარეობაში აღმოჩნ-  
და ის, ვინც სხვებისაგან განსხვავებულად იქცეოდა თუ აზროვნებდა.  
ამგვარი ადამიანები მუდამ ასოცირდებოდნენ ბუნტთან, დალატთან; მათ  
სიკვდილით სჯიდნენ, საპყრობილეებში ათავსებდნენ, ასახლებდნენ ან,  
უბრალოდ, გარიყავდნენ ხოლმე საზოგადოებიდან.

მათ, ვინც განსხვავებულად ითვლებოდა შეზღუდული შესაძლებლო-  
ბის გამო, ხშირად „კოჭლს“, „გიჟს“, „ჭკუიდან შემლილს“ უწოდებდნენ. ამ  
ადამიანებს ხშირად სასიკვდილოდ სწირავდნენ ან სხვათა გასართობად  
იყენებდნენ; არ აძლევდნენ საკმარის საკვებს და ართმევდნენ სიყვარულის  
თუ სხვა მნიშვნელოვანი სოციალური ურთიერთობების უფლებას. ამგვა-  
რად, ისინი მარტოსული, სოციალური კუთვნილების გრძნობას მოკლებული  
რჩებოდნენ და თავს ხშირად უსარგებლოდ გრძნობდნენ. მათ „ხმას“  
არავენ უსმენდა.

ბუნებისადმი შიშმა, შეზღუდული შესაძლებლობის გამოწვევი მიზე-  
ზების შეუცნობადობამ და ზოგადად ცოდნის დეფიციტმა მთელი რიგი  
ცრურწმენები წარმოშვა. ამ მხრივ არ არსებობს ძირეული განსხვავება  
ჩრდილოეთის, სამხრეთის, აღმოსავლეთისა თუ დასავლეთის კულტურებს  
შორის. საყოველთაო რწმენით, ქალის მიერ შეზღუდული შესაძლებლობის  
მქონე ბავშვის გაჩენა ნიშნავდა, რომ იგი ისჯებოდა წინაპართა ცოდვების  
გამო.

იმ ფონზე, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის ყოლა  
დაკავშირებულია ფსიქოლოგიურ, კულტურულ, სოციალურ და პრაქტი-  
კულ პრობლემებთან, მშობლებს ხშირად ურჩევდნენ მიეტოვებინათ იგი  
და სხვა ბავშვის გაჩენაზე ეფიქრათ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე  
ბავშვები, გადამალული და ჩაკეტილი ჰყავდათ ოთახებში, ბედის ანაბარა  
ტოვებდნენ მინდორსა და ტყეში. ზოგჯერ, მათ აშვილებდნენ და აძლევდ-  
ნენ სხვა ოჯახებს ან საქველმოქმედო ორგანიზაციებს. თუმცა, მშობლები

იშვიათად ივიწყებდნენ „დავიწყებული“ შვილისადმი სიყვარულს.

იმ დროიდან როდესაც თანდათან გაიზარდა მიგრაციის დონე ერთი ქვეყნიდან, რეგიონიდან თუ სოფლიდან მეორეში, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებს და მათ მშობლებს ხშირად აღიქვამდნენ როგორც უცნაურებს და/ან (ან) მეორეხარისხოვანს. მათ რიცხვში შედიოდნენ ომის, რელიგიური დევნის ან ბუნებრივი კატაკლიზმების შედეგად გარიყული ღატოლვილები. მათ ხშირად ექცეოდნენ როგორც უცხოებს, რის შედეგადაც უვითარდებოდა არასრულფასოვნების კომპლექსი, რაც მეტისმეტად ართულებდა სკოლაში განათლების მიღებას.

### **გარდამავალი პერიოდი**

ამ პერიოდში, ცოდნისა და განათლების გადრმავეების, სასიცოცხლო მცნების – „არა კაც ჰკლა“ – დამკვიდრების, სოციალური და მორალური პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარების შედეგად, ჩნდება და ძლიერდება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის გადარჩენის ტენდენცია; მნიშვნელოვანი პრიორიტეტი ხდება მისთვის სიცოცხლის შენარჩუნება, მიუხედავად იმისა, სჭირდება თუ არა დამატებითი დახმარება და მხარდაჭერა. ამ ეტაპზე ნაკლებად დომინირებს ბავშვების აღზრდა და განათლება იმ მიზნით, რომ მათ შეძლონ თავად დაეხმარონ მშობლებს სიბერეში. თუმცა, ოჯახებისათვის არასოდეს ყოფილა და არც ახლაც ადვილი „განსხვავებული“ ბავშვების აღზრდა.

ფორმალური განათლების შემოღების და გავრცელების შემდეგ, ბავშვები რთული დილემის წინაშე აღმოჩნდნენ განათლების მიღების თვალსაზრისით, ვინაიდან ისინი ყველა მხრიდან გარიყულები იყვნენ საზოგადოების მიერ. თუმცა შემდგომში ისინი უზრუნველყოფილნი იყვნენ სხვადასხვა კატეგორიის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის გათვალისწინებული სასწავლო პროგრამებით და ტრენინგებით სპეციალურად გამოყოფილ ადგილებში. ამ ადგილებში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სისტემაში ჩართვის საწყისი ეტაპი დაიწყო.

### **სპეციალური სკოლები, სკოლა-ინტერნატები და ოჯახები**

საქველმოქმედო ორგანიზაციებმა და რელიგიურმა ჯგუფებმა გახსნეს სპეციალური თავშესაფრები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ზრდასრული ადამიანებისათვის. თავშესაფრების ნაწილი აკმაყოფილებდა მხოლოდ მინიმალურ საბინაო პირობებს, ნაწილი კი გამოირჩეოდა კარგი ადგილმდებარეობით და კეთილმოწყობით. თუმცა, ეს სახლები ხშირ შემთხვევაში განცალკევებით, საზოგადოების თვალთვალს მოფარებულ ადგილებში იგებოდა.

ამგვარ სახლებში მომუშავე ადამიანები თავიანთ საქმეს ბედისწერას ან ცხოვრებისეულ მისიას უკავშირებდნენ, მზად იყვნენ სიცოცხლე შეეწირათ დიადი მიზნისთვის – დახმარებოდნენ უმწვეო ხალხს. ისინი, ვინც აქტიურად ერთვებოდნენ ამ საქმიანობაში, ხედავდნენ, რომ სხვადასხვა სოციალურ-ეკონომიკური მდგომარეობის მქონე ადამიანებს ისევე როგორც

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ობოლ ბავშვებსა და ზრდასრულ ადამიანებზე ზრუნვა მათაც მნიშვნელოვან ცხოვრებისეულ გამოცდილებას სძენდა და სულიერად ამდიდრებდა.

თუმცა, ნორმალური, მატერიალურად უზრუნველყოფილი ცხოვრება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და მოზრდილი ადამიანების მხოლოდ მცირე ნაწილს ჰქონდა. სპეციალურ სკოლებში, მიმღებ ოჯახებსა და დაწესებულებებში მოთავსებული ბავშვები ხშირად მოშორებულნი იყვნენ საკუთარ ოჯახებსა და სახლებს. სპეციალური სკოლებისა და დაწესებულებების უმრავლესობა არაკომპეტენტური პირებით იყო დაკომპლექტებული, რომლებიც ბავშვებისადმი ნაკლებ ყურადღებას იჩენდნენ ისევე, როგორც მოზრდილებისადმი. ეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებსა და მოზრდილებს მარტოობისა და არასრულფასოვნების განცდას უღვივებდა. ზოგიერთ დაწესებულებაში ბავშვები და მოზრდილები იძულებულნი იყვნენ მძიმე სამუშაო შეესრულებინათ და ხშირად არაკეთილსაიმედო მდგომარეობაში იმყოფებოდნენ. გამორიცხული არ იყო მათზე ფიზიკური ძალადობაც პერსონალისა თუ დაწესებულებაში მობინადრე სხვა პირების მხრიდან.

სამეცნიერო კვლევამ, გამოცდილების დაგროვებამ, ცოდნის გაღრმავებამ, ღირებულებათა გადაფასებამ და პოლიტიკური იდეოლოგიის ცვლილებებმა წვლილი შეიტანა სპეციალურ დაწესებულებებსა და სკოლებში არსებულ მდგომარეობაზე ოფიციალური კონტროლის გაუმჯობესებაში, სპეციალური სოციალური პროგრამების, კანონმდებლობისა და შიდა პოლიტიკის განვითარებაში.

მიუხედავად ამისა, ბავშვებსა და მოზრდილებს ჯერ ისევ აკლდათ სიტბო, მზრუნველობა, სათანადო პირობები სოციალური, ემოციური და შემეცნებითი განვითარებისათვის. პოზიტიური სტიმულაციის არარსებობისა და გაუცხოების გამო მათ უღვივდებოდათ სტერეოტიპული ქცევა და აზროვნება, ინდიფერენტულობა. ყოველივე ეს ზედ ერთვოდა შეზღუდულ შესაძლებლობებს და კიდევ უფრო აფერხებდა მათ განვითარებას.

## **რეფორმატორული სკოლები და თავშესაფრები**

დროთა განმავლობაში გაიზარდა ყურადღება სასჯელადსრულების დაწესებულებებში, ახალი ტიპის სკოლებში, ციხეებში, სკოლა-ინტერნატებსა და სხვა დაწესებულებებში მყოფი ბავშვების, მოზარდებისა და მოზრდილების მიმართ. თვალშისაცემი იყო ამ დაწესებულებების გადატვირთვა, კონტინგენტის სიჭარბე. არსებული მდგომარეობა, „რეფორმატორული“ მეთოდები და მიდგომები არ აღმოჩნდა საკმარისი მის მობინადრეთა საზოგადოებაში ინტეგრირებისათვის და ნორმალური ცხოვრების დაწყებისთვის. ინსტიტუტის გადატვირთვა და მრავალრიცხოვანი პერსონალით დაკომპლექტება ხელს უშლიდა ბავშვების ფსიქოლოგიურ განვითარებას. ამან ასევე გამოიწვია საზოგადოებაში ინტეგრაციისათვის მომზადების შეფერხება. ისინი, თავის მხრივ, საზოგადოებამაც არ მიიღო.

თუმცა, კარგად დაკომპლექტებული დაწესებულებაც კი, ვერასოდეს აგრძნობინებს ბავშვს ისეთ სიახლოვეს, სიტბოსა და თანადგომას, როგორსაც ოჯახსა და საზოგადოებაში აღზრდა და განათლება.

## თანამედროვე ეპოქა

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სკოლა-ინტერნატებსა და სხვა თავშესაფრებში არსებულ მდგომარეობაზე განმეორებით განხორციელებულმა დაკვირვებამ ცხადყო, რომ იქ მყოფ ბავშვებსა და მოზრდილებს უვითარდებოთ გაუცხოებული ადამიანებისთვის დამახასიათებელი ქცევა, კერძოდ, პასიურობა, თვითსტიმულაცია, სტერეოტიპული, განმეორებადი და საკუთარი თავისთვის საზიანო ქმედებები.

გამოცდილებამ ასევე გვაჩვენა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, სკოლა-ინტერნატების დატოვების შემდეგ, არ ესწრაფვიან მშობლიურ ოჯახებსა და სახლებში დაბრუნებას. ეს არც არის გასაკვირი, რადგან მშობლებსა და მშობლიურ გარემოსთან მრავალწლიანი განშორების შემდეგ ისინი სრულიად უცხონი ხდებიან ერთმანეთისათვის. მაგალითად, სმენადაქვეითებულ მოზარდებსა და ახალგაზრდებს საუბარიც კი არ შეეძლოთ თავიანთ ოჯახებთან და ძნელად ეჩვეოდნენ დამოუკიდებელ ცხოვრებას. განვითარების თვალსაზრისით შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანები დიდ სირთულეს აწყდებოდნენ დამოუკიდებელი ცხოვრების დაწყებისას. განშორების შემდეგ დაბრუნებულ შეზღუდული შესაძლებლობების არმქონე ადამიანებსაც კი უძნელდებოდათ ოჯახთან და შინაურ გარემოსთან შეგუება.

რეფორმატორულ სკოლებში აღზრდილ ბავშვებს, რომლებსაც უხდებოდათ ურთიერთობა მხოლოდ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან არ გააჩნდათ სოციალური განვითარების სათანადო პირობები. ისინი ცხოვრობდნენ განმარტოებით და მკაცრი წესებით. ეს უკანასკნელი კი არ იძლეოდა პიროვნული მოტივაციის და დისციპლინის განვითარების შესაძლებლობას, ისინი ხშირად „კრიმინალურ ქმედებას“ იღებდნენ მაგალითად, საზოგადოების უდიდეს ნაწილს არაერთგვაროვანი დამოკიდებულება ჰქონდა არსებული სიტუაციისადმი. მშობლებმა, მასწავლებლებმა, პოლიტიკურად აქტიურმა ადამიანებმა დაიწყეს ბრძოლა ყველა ბავშვის, მათ შორის, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების უფლებების დასაცავად. მათ ერთ-ერთ უმთავრეს მიზანს წარმოადგენდა საერთო სოციალურ გარემოში განვითარების უფლების მოპოვება ყველასათვის. ეს იყო „ნორმალისაციისაკენ“ მიმართული რეფორმების საწყისი ეტაპი, რომელმაც საფუძველი ჩაუყარა ინკლუზიის პროცესს.

თანდათან, დაკვირვების შედეგად გამოვლინდა, რომ კლასში მოსწავლეთა შემადგენლობა მრავალფეროვანია არა მარტო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების, არამედ იმ სხვა მოსწავლეების გამოც, ვინც სიძნელეებსა და ბარიერებს აწყდება სწავლასა და განვითარების პროცესში. სხვადასხვა მეთოდოლოგიის გამოყენებამ ცხადყო, რომ სიძნელეები წერა-კითხვისა და მათემატიკური ანგარიშის სწავლაში არ არის „ფაქტორი“ და შეიძლება მოგვარდეს სწავლების მეთოდოლოგიის შეცვლით. გარდა ამისა, იდენტიფიცირებულ იქნა ემოციური, სოციალური, ეკონომიკური თუ პოლიტიკური მდგომარეობით გამოწვეული სიძნელეები, რაც ასევე განსაკუთრებულ ზრუნვას საჭიროებს პედაგოგების მხრიდან. ამავდროულად, გამოიკვეთა ურთიერთობის (არა მხოლოდ ენობრივი

თვალსაზრისით) მნიშვნელობა სწავლების სისტემური და რესურსებზე ორიენტირებული მიდგომის განხორციელების პროცესში (რაი 2001, სკორტენი 2001, ჯონსენი და სკორტენი 2001, რაი 2007, სკორტენი 2007).

## **ნორმალიზაცია**

ცნება „ნორმალიზაცია“ ხშირად არასწორად არის გაგებული. მასში იგულისხმება არა ადამიანების „ნორმალურებად“ ჩამოყალიბება (როგორც ეს შეცდომით ესმით ხოლმე), არამედ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების აღქმა საზოგადოების ჩვეულებრივ წევრებად, ანუ, ორგანულ ნაწილად. მათი ცხოვრებისეული მოთხოვნილებები და ცხოვრების დონე უზრუნველყოფილი უნდა იყოს იგივე კანონმდებლობითა და მომსახურებით, რომლითაც გარანტირებული და დაცულია მოსახლეობის უმრავლესობის ცხოვრების პირობები. ეს მოიცავს შესაბამის კანონმდებლობას სამედიცინო დახმარების, სოციალური უსაფრთხოების, განათლების, საჯარო დაწესებულებების, დასაქმების, გასართობი ღონისძიებების და სხვა სფეროებში. მასში იგულისხმება, აგრეთვე, უფლება ჰყავდეს მეგობრები, გამოსცადოს სიყვარული და ჰქონდეს სქესობრივი ცხოვრებისა და შვილების ყოლის უფლება.

წარსულში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების საკითხი მხოლოდ ჯანმრთელობისა და სოციალური უზრუნველყოფის სამინისტროს და მისი ცალკეული ინსტიტუტების კომპეტენციას წარმოადგენდა. დღეს ეჭვს აღარ იწვევს, რომ ყველა ბავშვის განათლება წარმოადგენს განათლების სამინისტროს პრეროგატივას, ჯანმრთელობის დაცვის სამინისტროს ფუნქცია კი სამედიცინო მომსახურებით უზრუნველყოფაა.

უფლებებზე საუბრისას, ხაზი უნდა გაესვას იმ ფაქტს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებს, სხვების მსგავსად აქვთ უფლებები და მოვალეობები სხვა ადამიანებისა და საზოგადოების წინაშე. მნიშვნელოვანია, თითოეულმა პიროვნებამ გაიცნობიეროს თავისი მოვალეობები და პასუხისმგებლობა, რათა განახორციელოს შესაძლებლობების მაქსიმუმი და ამავდროულად, დაიკმაყოფილოს საკუთარი მოთხოვნილებები. მართალია, რეალობა შესაძლოა არასდროს იყოს ამ თვალსაზრისით იდეალური, მაგრამ მნიშვნელოვანია ვიმოქმედოთ ამ იდეალური ვითარების მისაღწევად.

ზემთ ჩამოთვლილმა ცვლილებებმა საბოლოოდ განაპირობა ინტეგრაციისა და ინკლუზიის პროცესის დაწყება.

## საერთაშორისო აქტები

უკანასკნელი 40-50 წლის განმავლობაში ადგილი ჰქონდა უამრავ ინიციატივას მიმართულს იმაზე, რომ განათლება ხელმისაწვდომი იყოს უკლებლივ ყველა ბავშვისათვის. ადგილობრივი, ეროვნული თუ საერთაშორისო კონფერენციების, დისკუსიების, დეკლარაციებისა და კონვენციების შედეგად წარმოჩენილ იქნა აუცილებლობა სხვადასხვა ხასიათის ცვლილებისა, რომლებიც მიზნად ისახავს პრობლემისადმი დამოკიდებულებების შეცვლას. მრავალ ქვეყანაში ბავშვების ჯერ კიდევ მხოლოდ 50-60% და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მხოლოდ 2-3% სწავლობს სკოლებში.

აქედან გამომდინარე, აუცილებელი გახდა ბავშვთა და განსაკუთრებით, განსხვავებული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების დაცვა განათლების სფეროში საერთაშორისო აქტების მეშვეობით. გთავაზობთ შესაბამისი საერთაშორისო დოკუმენტების ნუსხას:

- 1948 ადამიანის უფლებების საყოველთაო დეკლარაცია – მოიცავს განათლებისა და საზოგადოებაში ყველა ადამიანის სრული მონაწილეობის უფლებას, გაერო (UN);
- 1989 გაეროს ბავშვის უფლებების კონვენცია, (გაერო, გამოცემა 1991 წელს.);
- 1990 ჯომთიენის (ტაილანდი) მსოფლიო კონფერენცია „განათლება ყველასათვის,“ რომელმაც ჩამოაყალიბა შემდეგი ძირითადი მიზნები:
  - ყველა ბავშვს მიეცეს შესაძლებლობა ისწავლოს სასკოლო დაწესებულებაში;
  - ყველა ბავშვს ჰქონდეს შესაძლებლობა მიიღოს შესაფერისი განათლება.
- 1993 სტანდარტული წესები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების თანასწორუფლებიანობის შესახებ (გაერო, მიღებულია 1994 წელს);
- 1994 სალამანკას დეკლარაცია ინკლუზიური განათლების შესახებ (UNESCO, თავდაპირველად გამოცემა 1994 წელს, საბოლოო ანგარიში გამოცემა 1995 წელს).
- 2000 დაკარის დეკლარაცია და მოქმედების გეგმა
- 2006 გაეროს კონვენცია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების შესახებ (2006 წელი)

სალამანკას დეკლარაცია, გაეროს ბავშვის უფლებების კონვენცია და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების შესახებ კონვენცია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა განათლების თვალსაზრისით უაღრესად მნიშვნელოვანი დოკუმენტია, რამდენადაც მათში ძველ კონცეფციებთან ერთად გაქდერდა ახალი მიდგომა, ამიტომ აღნიშნული საერთაშორისო აქტების ძირითად პრინციპებს ქვევით უფრო დაწვრილებით შევეხებით.



## გაეროს ბავშვის უფლებების კონვენცია:

ბავშვის უფლებების შესახებ გაეროს კონვენციაში წარმოდგენილ იქნა შემდეგი ძირითადი პრინციპები:

- სახელის და მოქალაქეობის უფლება;
- სიტყვისა და აზრის გამოხატვის თავისუფლება;
- დაწვებითი განათლების საყოველთაო და სავალდებულო ხასიათი;
- პატივისცემით მოპყრობის უფლება და სასკოლო დისციპლინის ადამიანურ ღირსებებზე დაფუძნება;
- დასვენების, კულტურულ ღონისძიებებში მონაწილეობის და გართობის უფლება.

## სალამანკას დეკლარაცია

სალამანკას დეკლარაციაში წარმოდგენილ იქნა შემდეგი ძირითადი უფლებები და ცნებები:

- ყველა ბავშვს აქვს უფლება ისწავლოს ინკლუზიურ კლასში;
- ყველა ბავშვს აქვს უფლება მონაწილეობა მიიღოს ბავშვებზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო პროცესში, რათა მოხდეს მისი ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილება;
- ინკლუზიური განათლების განხორციელება სათანადო პირობებით უზრუნველყოფს მასში ჩართულ ბავშვებს;
- ინკლუზიური განათლება განაპირობებს ინკლუზიური საზოგადოების წარმოშობასა და ეფექტურობას;

კონვენციის ერთ-ერთმა დელეგატმა, ბ-ნმა ლინდქისტმა, რომელიც თავად უსინათლო გახლავთ, აღნიშნა:

... განათლების სისტემებმა არ უნდა განსაზღვრონ ბავშვების კატეგორია განათლების მისაღებად, არამედ უნდა მოხდეს ამ სისტემების რეფორმირება, რათა ყველა ბავშვის განათლების უფლება იქნეს გარანტირებული (UNESCO, 1994).

ვის ვგულისხმობთ ბავშვებში, რომლებსაც სჭირდებათ დროებითი ან მუდმივი საგანმანათლებლო უზრუნველყოფა სწავლასა და განვითარებასთან დაკავშირებული სიძნელეების გამო?

ახალი იდეოლოგია და პრაქტიკა ბუნებრივია წარმოშობს ახალ ცნებებსა და პრინციპებს. საყოველთაო განათლების ცნება მუდმივად იცვლება ამ დარგის მეცნიერების, ექსპერტების და ისეთი ორგანიზაციების მიერ, როგორცაა UNESCO, UNICEF და EFA. ეს ცნებები მნიშვნელოვანია, ვინაიდან ისინი ასახავენ იდეოლოგიის ცვლილებას.

## შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების უფლებების შესახებ კონვენცია

განათლება ცხოვრების ყველა დონეზე და ყველა ასაკში უზრუნველყოფს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებისადმი პატივისცემას;

- შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს უნდა ჰქონდეთ სხვა ბავშვებთან ერთად თამაშის, სპორტულ თუ კულტურულ/სასკოლო ღონისძიებებში მონაწილეობის თანაბარი შესაძლებლობა;
  - შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებს აქვთ განათლების მიღების უფლება ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე და მათ უნდა მიეცეთ თანაბარი შესაძლებლობები მიიღონ ინკლუზიური და უწყვეტი განათლება;
- ეს ნიშნავს:
- არცერთი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირი არ უნდა გამოირიცხოს საერთო საგანმანათლებლო სისტემიდან შეზღუდული შესაძლებლობის გამო და არ მოხდეს უარის თქმა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვისათვის უფასო დაწვებითი და საშუალო განათლების მიღებაზე;
  - შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებმა უნდა მიიღონ საჭირო მხარდაჭერა ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში, რაც გულისხმობს ეფექტურ ინდივიდუალურიზირებულ სასწავლო მიდგომას მათი აკადემიური და სოციალური განვითარების მიზნით რაც ეფუძნება ინკლუზიის პრინციპებს;
  - განათლების მიღება უნდა განხორციელდეს შესაბამის საკომუნიკაციო ენაზე და შესაფერისი მეთოდოლოგიის გამოყენებით;
  - შესაბამისმა სახელმწიფო სტრუქტურებმა უნდა მიიღონ საჭირო ზომები, რათა სასკოლო სისტემაში დასაქმდნენ კვალიფიციური მასწავლებლები, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მასწავლებლის ჩათვლით, რომლებიც ფლობენ ქესტების ენას და/ან ბრაილის შრიფტს, რათა უსინათლოებმა და სმენადაქვეითებულმა ბავშვებმა განათლება მიიღონ იმ ენაზე და კომუნიკაციის იმ ფორმებითა და საშუალებებით, რომელიც ყველაზე მეტად შეეფერება თითოეულ მათგანს;
  - შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებს ყოველგვარი დისკრიმინაციის გარეშე უნდა ჰქონდეთ შესაძლებლობა მიიღონ ინკლუზიური, ხარისხიანი და უფასო განათლება, რაც მოიცავს დაწვებით, საშუალო, პროფესიულ, უმაღლეს განათლებას.

## სამეცნიერო მოდელის (პარადიგმის) შეცვლა

თუ წინათ ერთი და იგივე სამედიცინო დიაგნოზის მქონე ბავშვები ერთნაირი მეთოდოლოგიით სწავლობდნენ, დღეს სიტუაცია შეიცვალა: ერთნაირი სამედიცინო დიაგნოზის მქონე ბავშვებს შეუძლიათ ისწავლონ სხვადასხვა მეთოდოლოგიით და ამისდა მიხედვით ჰქონდეთ სხვადასხვა სასწავლო პროგრამები.

ადრე, სამედიცინო დიაგნოზის შესაბამისად, მასწავლებლები ყურადღებას ამახვილებდნენ ბავშვის შეზღუდულ შესაძლებლობებზე, რაც დამატებით სიძნელეებს წარმოშობდა; ეს ხელს უშლიდა მასწავლებლებს დაენახათ ბავშვის პოტენციალი. ამგვარმა მიდგომამ შეზღუდა სწავლებაში სისტემური მიდგომის გამოყენება, რამაც ცოდნის გაღრმავების ნაცვლად საგანმანათლებლო „ანემია“ გამოიწვია.

იმ შემთხვევაში, როდესაც სწავლის პროცესში ყურადღება ექცევა მოსწავლის რესურსებს და არა პროცესის სიძნელეებს, მასწავლებლები აფასებენ არა იმას, თუ რისი კეთება არ შეუძლია ბავშვს, არამედ იმას, თუ რა შეუძლია და სურს მას რომ აკეთოს. ეს, თავის მხრივ, მნიშვნელოვან წინაპირობას ქმნის ბავშვის შინაგანი პოტენციალის განვითარებისათვის. ამ შემთხვევაში მიდგომის ფოკუსშია ბავშვი როგორც ასეთი (ე.წ. ბავშვზე ცენტრირებული მიდგომა), და არა მისი შეზღუდული შესაძლებლობები; ეს აისახება იმ ენაზეც, რომელსაც ვიყენებთ ვითარების აღწერისას: მაგალითად, „სმენადაქვეითებული ბავშვები“ და არა „ყრუ ბავშვები“, „ბავშვის შესაძლებლობათა შეფასება“ და არა „დიაგნოზი“; „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლება“, „მხარდამჭერი განათლება“ ან „განათლების ინდივიდუალური სისტემა“ და არა „სპეციალური განათლება“.

ინკლუზიური განათლების, უფლებებზე დაფუძნებული განათლების აღსანიშნად სხვადასხვა „ძველი“ და „ახალი“ კონცეფცია გამოიყენება. კონცეფციების უმრავლესობა ხშირად არაერთგვაროვნად არის გაგებულნი და შესაბამისად არასწორად გამოყენებული. ინკლუზიის ფილოსოფიის აღსაქმელად საჭიროა განვასხვავოთ სხვადასხვა კონცეფცია, თუნდაც ისინი ერთსა და იმავე იდეას ატარებდეს.

ქვემოთ შევხებით ზოგიერთ თვალსაზრისს, რომელიც უშუალოდ უკავშირდება ინკლუზიურ განათლებას.

## **გზა ინკლუზიისაკენ**

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მოსწავლეები რომლებსაც არ მიეცათ ჩვეულებრივ სკოლებში სწავლის უფლება, გარიყულნი აღმოჩნდნენ ან სპეციალურ სკოლებში განთავსდნენ სპეციალური განათლების მისაღებად. დრომ გვაჩვენა, რომ ამ მოსწავლეებს ინტეგრაციის შესაძლებლობა ჰქონდათ ჩვეულებრივ კლასებშიც, როცა ამის საშუალებას მათი საცხოვრებელი ადგილი და სხვა პირობები იძლეოდა, უფრო მეტიც, ხდებოდა ზოგიერთი მოსწავლის სრული ინტეგრაცია.

ზოგიერთმა წარმატებულად გაართვა თავი ინტეგრაციის პროცესს, ზოგი მხოლოდ აკადემიურ წარმატებებს დასჯერდა და სოციალურად გარიყული აღმოჩნდა, ზოგიერთი კი პირიქით – სოციალური განვითარებისგან განსხვავებით სირთულეებს წააწყდა აკადემიურ სფეროში. იყო ბავშვების ერთი ნაწილის მხოლოდ ფიზიკური ინტეგრაციაც ყოველგვარი მხარდაჭერი პროცესების გარეშე.

ზოგიერთ მოსწავლეს ხშირად უხდებოდა საკლასო ოთახის დატოვება თერაპიული სწავლების ჩასატარებლად. შესაბამისად, აღნიშნული მომენტი ბევრი ბავშვისთვის დამამცირებელი იყო.

ინკლუზიის შემოდების შემდეგ განსხვავებული მიდგომა განვითარდა კლასის მრავალფეროვნების თვალსაზრისით, რამაც ხელი შეუწყო ახალი კონცეფციების დანერგვას.

## **მნიშვნელოვანი კონცეფციები**

### **სპეციალური განათლება**

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ის მოსწავლეები, რომლებსაც არ მიეცათ ჩვეულებრივ სკოლებში სწავლის უფლება, გარიყულნი აღმოჩნდნენ ან განათლების მისაღებად სპეციალურ სკოლებში განთავსდნენ.

წარსულში სპეციალურ განათლებას განიხილავდნენ როგორც განათლებას, რომელსაც სთავაზობდნენ სპეციალურ დაწესებულებებში, კერძოდ, სპეციალურ კლასებში, სპეციალურ სასკოლო დაწესებულებებში და სკოლა-ინტერნატებში ან ინსტიტუტებში. სპეციალური განათლება ხშირად განკუთვნილი იყო მხედველობადაქვეითებული, სმენადაქვეითებული, განვითარებაში შეფერხების მქონე ან ფიზიკური გადაადგილების შესაძლებლობას მოკლებული ბავშვებისათვის. ამგვარი სწავლება ორიენტირებულია არა ბავშვის მიერ ცოდნისა და განათლების მიღებაზე, არამედ ყოფითი უნარ-ჩვევების განვითარებაზე.

ბევრ ქვეყანაში ბავშვებს, რომლებსაც გარკვეული სიმძიმეები ჰქონდათ ენის სწავლაში, წერა-კითხვაში, მათემატიკაში, ურჩობდნენ, უხეშობდნენ და გაუცხოებული იყვნენ სოციალური, ემოციური, ეკონომიკური თუ პოლიტიკური გარემოებების გამო, თუმცა, ზოგჯერ მათ მიმართ იყენებდნენ თერაპიული სწავლების მეთოდს, რომელიც ორიენტირებული იყო არა

იმაზე, თუ რისი გაკეთება შეეძლო, არამედ იმაზე, თუ რა არ შეეძლო ბავშვს და ამდენად, უმძაფრებდა მათ არასრულფასოვნების კომპლექსს. ამგვარ მოპყრობას ასახრდობდა ბავშვების აღიარება ჭკუასუსტებად.

სწავლების ამ მეთოდის ერთ-ერთ უარყოფით მხარეს წარმოადგენს იზოლაცია და თანატოლებთან ურთიერთობის შესაძლებლობის დაკარგვა, ასევე ერთმანეთის უნარ-ჩვევებისა და სათანადო ქცევების შეთვისების შეზღუდვა.

სწავლების ამ მეთოდის კიდევ ერთი უარყოფითი მხარე იყო ის ფაქტორი, რომ ჩვეულებრივ სკოლებში სხვა ბავშვები არ ურთიერთობდნენ იმ ბავშვებთან, რომლებიც განსხვავებულებად ითვლებოდნენ და შესაბამისად კარგავდნენ ადამიანური მრავალფეროვნების შემეცნების შესაძლებლობას ცხოვრებაში.

### **განსაკუთრებულ საჭიროებათა გათვალისწინებით განათლება<sup>1</sup>, მხარდამჭერი განათლება, ინდივიდუალური განათლების სისტემა**

კონცეფცია – „განსაკუთრებულ საჭიროებათა გათვალისწინებით განათლება“ – უკავშირდებოდა მოსწავლეების შეზღუდული ჯგუფების განცალკევებით სწავლებას. ეს კონცეფცია შემოღებულ იქნა ინკლუზიური განათლების განვითარების კვლადაკვალ, თუმცა ხშირად აღიქმებოდა გარკვეული იარაღის მიმნიჭებელ მიმართულებად გამომდინარე სიტყვიდან „სპეციალური.“ შესაბამისად, არსებობს მოსაზრება, რომ უმჯობესია გამოვიყენოთ ტერმინები “მხარდამჭერი განათლება” ან „ინდივიდუალური განათლების სისტემა.“

ცხარე კამათი მიმდინარეობს იმასთან დაკავშირებით, თუ რომელი ტერმინი უნდა გამოვიყენოთ სწავლების ინდივიდუალური პროცესის აღსანიშნად. თეორიაში შეიძლება მას ვუწოდოთ „ბავშვზე ორიენტირებული განათლება სხვადასხვა ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით,“ თუმცა არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ აუცილებელია იმ მასწავლებლის მხარდამჭერა, რომელიც ფლობს ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების დაკმაყოფილების მეთოდოლოგიას. აქ საუბარია ისეთ ბავშვებზე, როგორებიც არიან უსინათლოები, სმენადაქვეითებულები ან, ზოგადად, სხვა ძალიან ძლიერ ტრავმირებულები. მიუხედავად ზემოაღნიშნულისა არ შეიძლება შევიქმნათ იმის ილუზია, რომ ყველა მასწავლებელს ძალუძს ამგვარი სირთულის დაძლევა (მხარდამჭერასთან დაკავშირებით დაწვრილებით იხილეთ ქვემოთ).

სალამანკას მსოფლიო კონფერენციამდე და მის შემდეგ, ზოგიერთ ქვეყანაში მიღებული პოლიტიკური გადაწყვეტილებების და განცხადებების შედეგად გამოვლინდა შემდეგი მიმართულება:

- ბევრი ქვეყანა მიისწრაფვის იმისკენ, რომ ყველა ბავშვმა ისწავლოს მრავალპროფილიან სკოლაში;
- ბევრი ქვეყანა აღიარებს, რომ ბავშვების ნაწილს სჭირდება ნაწილობრივ ან სრულად ინდივიდუალური სასკოლო სწავლება, რომელსაც შეიძლება ქონდეს დროებითი ან მუდმივი ხასიათი;

<sup>1</sup> ინგლისურად “Special Needs Education”

ამავდროულად, აღიარებულია, რომ მნიშვნელოვანია ამგვარი სწავლება განხორციელდეს ჩვეულებრივ (და არა ე.წ. „სპეციალიზებულ“) კლასში.

თუმცა, მნიშვნელოვანია იმის აღნიშვნა, რომ ღონისძიებების უმრავლესობა შეიძლება ჩატარდეს ჩვეულებრივ საკლასო ოთახში ან საბავშვო ბაღში. სწორედ ეს განაპირობებს ჩვენს საუბარს მხარდამჭერი განათლების ან ინდივიდუალური განათლების სისტემის და არა განსხვავებული სწავლების პროცესის შესახებ.

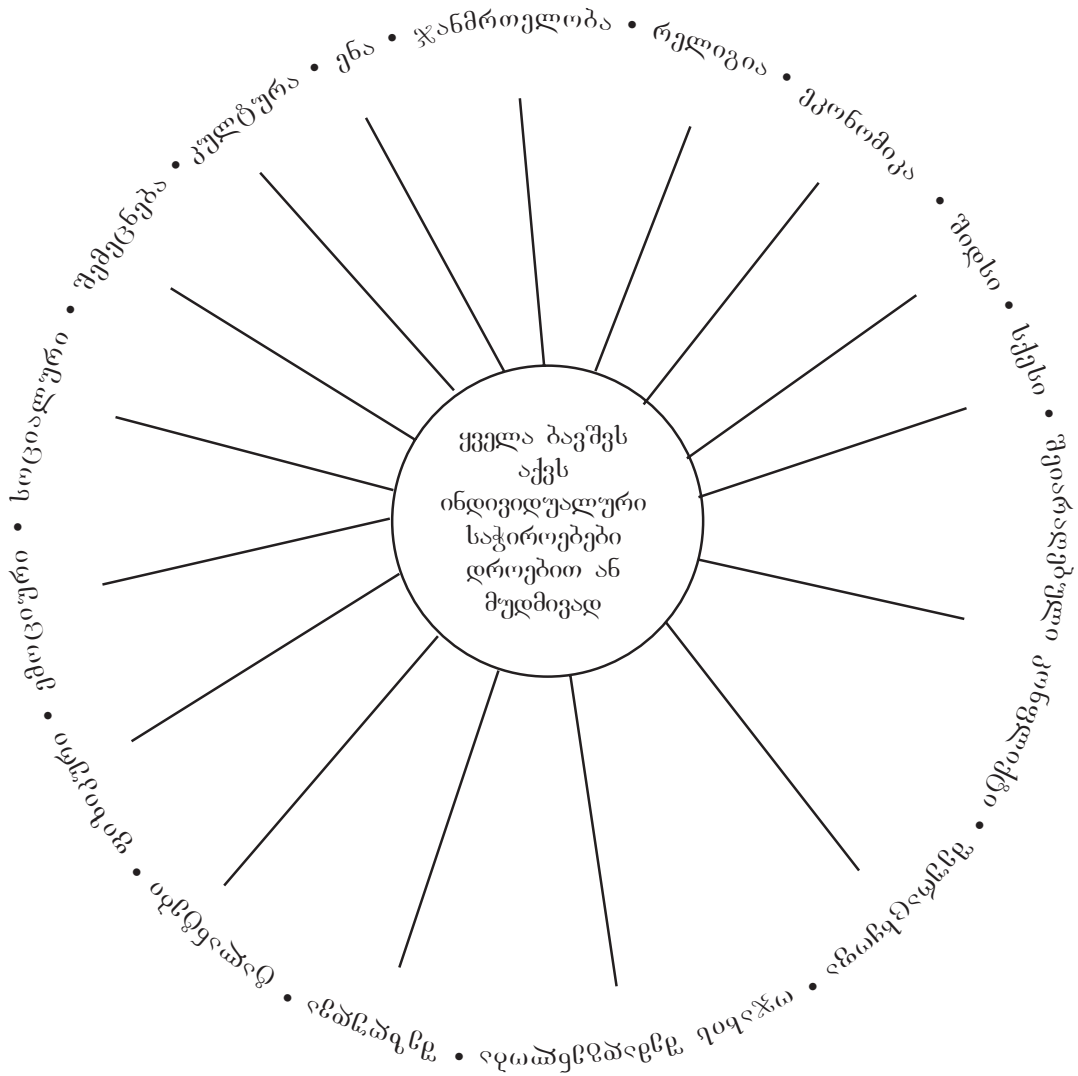
ზოგჯერ აუცილებელია ბავშვის განცალკევება საკლასო ოთახის კუთხეში. ეს განსაკუთრებით საჭიროა ბრაილის ანბანის შესწავლის დროს ან ბავშვის დახმარების მიზნით, თუ მას მეცადინეობის რამდენიმე დღე გაუცდა. იგივე შეიძლება განხორციელდეს მეგობრების წრეში. უმნიშვნელოვანესია ის ფაქტორი, რომ კლასში მყოფი სხვა ბავშვებიც მონაწილეობდნენ ამ ცვლილებებში, რომელიც ხორციელდება რომელიმე ბავშვის განსაკუთრებული მოთხოვნების საპასუხოდ. რა თქმა უნდა, აუცილებელია მასწავლებლის მხარდაჭერა და დახმარება.

### **სწავლების, განვითარების და აქტიური მონაწილეობის პროცესში არსებული სიძნელეები**

„სწავლების, განვითარების და აქტიური მონაწილეობის პროცესში არსებული სიძნელეები“ წარმოადგენს ინკლუზიის პროცესისთვის დამახასიათებელ მნიშვნელოვან კონცეფციას, რომელიც აღნიშნავს სხვადასხვა ღონის მისწავლების შესაძლებლობებს. ამგვარ წინააღმდეგობებს შეიძლება ჰქონდეს დროებითი ან მუდმივი ხასიათი. მისწავლეს შეიძლება შეხვდეს ბარიერები სხვადასხვა მიზეზის გამო. ესენია:

- სოციალურ-ემოციური მდგომარეობა და/ან
- ეკონომიკური მდგომარეობა და/ან
- კულტურული მდგომარეობა და/ან
- პოლიტიკური მდგომარეობა (შეიარაღებული კონფლიქტის ჩათვლით) და/ან
- ბავშვის შინაგანი მდგომარეობა და/ან
- შეურაცხყოფა (ფიზიკური/ფსიქოლოგიური) და/ან
- შეზღუდული შესაძლებლობები (თანდაყოლილი) და/ან
- შეზღუდული შესაძლებლობები (შექნილი) და/ან
- გარემოში არსებული დამოკიდებულებები და სხვა ფაქტორები, რომლებიც იწვევენ ბავშვის, მოზარდის პოტენციალის შეზღუდვას და წარმოშობს სწავლების, განვითარების და აქტიური მონაწილეობის სფეროში გარკვეულ წინააღმდეგობებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ჩვენ ვსაუბრობთ არა ბავშვების უმცირესობაზე, რომლებსაც შეზღუდული შესაძლებლობები აქვთ, არამედ მათ უმრავლესობაზე, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებზეც.

ყველა ბავშვს აქვს მუდმივი ან დროებითი საჭიროებები ერთ-ერთი შემდეგი მიზეზის, გარემოების გამო:



თუ საჭიროებები არ ემთხვევა ერთმანეთს, ბავშვები შეიძლება გახდნენ:

- მარგინალურები;
- უმწეო ან დაზარალებულები;
- მოწყვლადნი;
- გარიყულები;
- შეზღუდვა შეიძლება გადაიზარდოს ინვალიდობაში

როგორც ვხედავთ, სიძნელეების გამომწვევი მიზეზები შეიძლება იყოს სხვადასხვა სახის და სირთულის. დღეისათვის განათლების პროცესზე უაღრესად მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს სხვადასხვა ფაქტორი, მათ შორის სასკოლო გარემო. ასევე მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ოჯახური და საზოგადოებრივი ფაქტორები:

- გარემო: ოჯახი, სკოლა, საზოგადოება;
- ბავშვების მიმართ არსებული ზოგადი დამოკიდებულება;
- ბავშვის მიმართ უარყოფითი დამოკიდებულება, რომელსაც იწვევს:
  - კულტურული ან რელიგიური ფაქტორები;
  - ბავშვის ოჯახის შესახებ არსებული წარმოდგენა;
  - ეკონომიკური მდგომარეობა;
  - მშობლების საქმიანობა;
  - ბავშვი HIV/AIDS ვირუსით დაავადებული ოჯახიდან;
  - მშობლების მიერ ნარკოტიკული ნივთიერებების მოხმარება ან ალკოჰოლისადმი მიდრეკილება;
  - შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი, მშობელი;
  - წარმატებული აკადემიური მოსწრება;
  - არასაკმარისად სტიმულირებული გარემო (ოჯახი ან სკოლა);
  - ზოგადი გარე ფაქტორები, რომლებიც დაკავშირებულია წარსულ და აწმყო სოციალურ, ეკონომიკურ და პოლიტიკურ მდგომარეობასთან.

ბავშვის ხასიათის განმსაზღვრელი ფაქტორები, რომლებიც მოიცავს შემდეგს:

- ცნობისმოყვარეობა;
- მოტივაცია;
- ინიციატივა, ინტერაქცია და ურთიერთობა;
- სოციალური მდგომარეობა;
- შემოქმედებითობა;
- ხასიათი;
- სწავლების მეთოდი;
- უნარ-ჩვევები;
- შეზღუდული შესაძლებლობის რთული ფორმა;

(აღსანიშნავია, რომ ამ ფაქტორების არსებობის უგულებელყოფა სწავლებისას სიძნელეებს იწვევს).

სკოლასა და მასწავლებლებთან დაკავშირებული ფაქტორები:

- მოსწავლეებისადმი შეუსაბამო კურიკულუმი;
- მასწავლებლის გაცნობიერებული ან გაუცნობიერებელი დამოკიდებულება სასწავლო პროცესისადმი;
- მასწავლებლის სწავლების მეთოდი;
- მასწავლებლის არასაკმარისი ინფორმირებულობა სწავლების მეთოდის განხორციელების შესახებ;
- მასწავლებლის არასაკმარისი ინფორმირებულობა სწავლების მეთოდის ინდივიდუალურად განხორციელების შესახებ;



- მასწავლებლის არასაკმარისი ინფორმირებულობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების საჭიროებების შესახებ;
- ნეგატიური ურთიერთობები.

აღნიშნული ფაქტორებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ პიროვნების სწავლების და განვითარების პროცესში არსებულ სიძნელეებს შეიძლება ადგილი ჰქონდეს შეზღუდულობის არარსებობის შემთხვევაშიც. ამასთანავე შეინიშნება სწავლების რთული ხასიათი. ამ ფაქტორების გათვალისწინება ხელს შეუწყობს თითოეული ბავშვის ინდივიდუალურობის აღქმას. მიუხედავად ამისა, უნდა გვახსოვდეს, რომ ინდივიდუალურობა მეტად რთული აღსაქმელია, განსაკუთრებით დიდ საკლასო ოთახებში. (მრავალრიცხოვან აუდიტორიასთან ურთიერთობისას)

ეს კონცეფცია ყურადღებას ამახვილებს სიძნელეებსა და პრობლემებზე, რომლებიც შეიძლება წამოიჭრას ნებისმიერ საკლასო ოთახში და ნებისმიერი ბავშვის წინაშე. თუმცა აქვე შეგვახსენებს, რომ ბავშვის მიერ ამა თუ იმ სიძნელის გადალახვა მნიშვნელოვანწილად დამოკიდებულია, გარემოზე, რომელიც მას აძლევს საშუალებას განვითარდეს საკუთარი რესურსების საფუძველზე. სიძნელეების გადალახვა ასევე დამოკიდებულია მათი გავლენის ინტენსივობაზე. კონცეფციაში ხაზგასმულია მნიშვნელობა აქტიური მონაწილეობისა, რომელიც მოიცავს აქტიურ სწავლებას და არა მხოლოდ მონოლოგით წარმართულ სწავლების მეთოდს გამომდინარე იმ ფაქტორიდან, რომ განათლებას ვიღებთ ცხოვრებაში გამოყენების მიზნით, ეს კი თავისთავად გულისხმობს აქტიურ მონაწილეობას პროცესში!

### **ინტეგრაცია და ინკლუზია, ძირითადი განსხვავებები**

აღსანიშნავია, რომ საზოგადოებაში არსებობს ინტეგრაციისა და ინკლუზიის ცნებების განსაზღვრასთან დაკავშირებული პრობლემები. ზოგიერთი მათ იყენებს მსგავსი სიტუაციების ან პროცესების აღსანიშნად. უპირველეს ყოვლისა, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ორივე ცნება აღწერს გარკვეულ მუდმივად განვითარებად პროცესს და ზოგიერთ შემთხვევაში ინტეგრაცია და ინკლუზია შეიძლება დაემთხვეს ერთმანეთს. თუმცა მათ შორის არსებობს არაერთი ფუნდამენტური განსხვავება, რომლებსაც ქვემოთ შევეხებით.

ზოგიერთი იყენებს ცნებას „ძირითადი მიმართულება,” თუმცა მას აქ საგანგებოდ აუუვლით გვერდს, რადგან პრაქტიკაში იგი შეიძლება გულისხმობდეს ორივეს – ინტეგრაციასა და ინკლუზიას და ეს გარკვეულ გაუგებრობას წარმოქმნის.

## ინტეგრაცია

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ინტეგრაციას ჩვეულებრივ საბავშვო ბაღებსა და სკოლებში მრავალწლიანი და მრავალმხრივი ისტორია აქვს. ხშირად ხდებოდა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სპეციალური კლასებიდან და სკოლებიდან ზოგადსაგანმანათლებლო სასწავლებლებში გადაუყვანიათ და ისინი მზად აღმოჩენილან ჩვეულებრივ სკოლებში სწავლისთვის. ხშირად მათი განაწილება საკლასო ოთახებში ხდებოდა ცოდნის და არა ასაკის მიხედვით, რის გამოც 12 წლის მოსწავლე შესაძლოა მოხვედრილიყო პირველ კლასში.

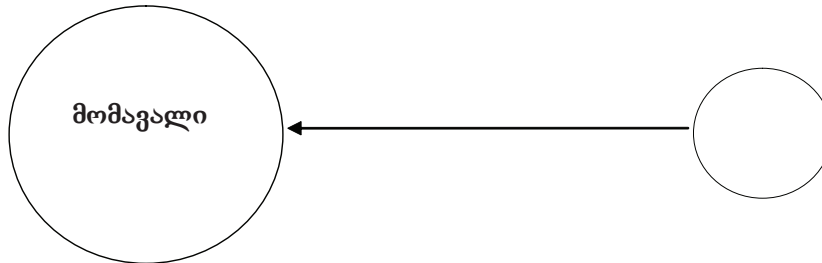
არსებობს ინტეგრაციის სხვადასხვა მოდელი, რომელიც შეიძლება მოიცავდეს როგორც პერიოდულ შეხვედრებს საკლასო ოთახში, ისე სრულ ჩართულობას. ამგვარი მოდელების მაგალითებია:

- საერთო კულტურულ ღონისძიებაში ჩართულობა;
- მხოლოდ ფიზიკური გარემოს ფარგლებში ინტეგრაცია, რომლის დროსაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები იშვიათად ჩანან შემდეგი მიზეზების გამო:
  - სასკოლო დაწესებულების ორი შენობა ერთმანეთთან ახლოს მდებარეობს, მაგრამ არ ტარდება საერთო ღონისძიებები და დასვენების დრო არ ემთხვევა;
  - დასვენების დრო ემთხვევა, მაგრამ არ არის დაგეგმილი საერთო ღონისძიებები;
  - შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სწავლობენ ჩვეულებრივ საკლასო ოთახებში, მაგრამ ყურადღება არ ექცევა მათ აკადემიურ და სოციალურ საჭიროებებს, რაც ხშირად გულის აცრუებას იწვევს;
  - შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სწავლობენ ჩვეულებრივ საკლასო ოთახებში, სადაც ასევე იმყოფება დამხმარე ან მასწავლებელი
  - შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სწავლობენ ჩვეულებრივ საკლასო ოთახებში, სადაც ასევე იმყოფება დამხმარე ან მასწავლებელი, საჭიროების შემთხვევაში ბავშვების დახმარების მიზნით.
  - ბავშვის (ან ბავშვების) სისტემატური აქტიურობა კლასში – ხშირად ამას ადგილი აქვს კულტურულ ან სპორტულ ღონისძიებებში;
  - რეგულარული და აქტიური მონაწილეობა გარკვეულ საგანში (საგნებში);
  - მონაწილეობა კლასის სასწავლო პროცესში, თუმცა შესაძლებელია ზოგიერთი საკლასო ღონისძიების გამოტოვება სპეციალურ ტრენინგზე დასწრების მიზნით.
  - დამატებითი მეცადინეობების ჩატარება, ვინაიდან ეს წარმოშობს ღონისძიებებს შორის სოციალური ინტეგრაციის განხორციელების შესაძლებლობას.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სწავლობენ სხვადასხვა გარემოში იმ მიზნით, რომ მოემზადონ მომავალში ჩვეულებრივ კლასში სწავლისათვის

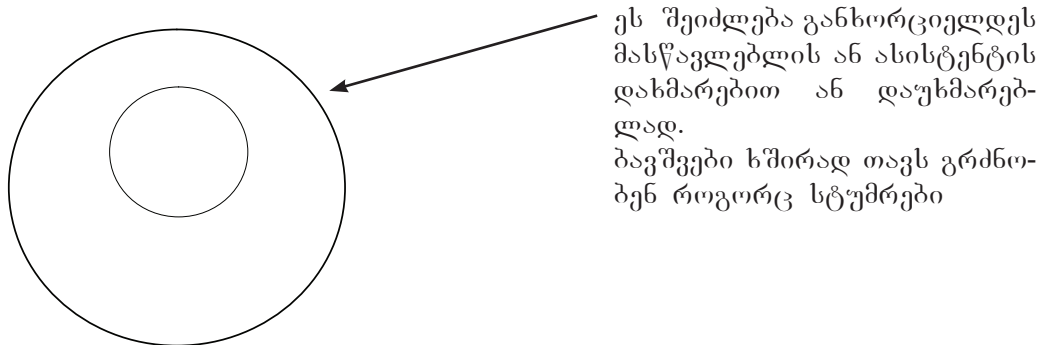
**ჩვეულებრივი კლასი**

**სპეციალური კლასი**



ნახატი 1. ინტეგრაცია – ზოგადი მოდელი

სპეციალური კლასის მოსწავლეთა ჯგუფი ესწრება საერთო ღონისძიებებს ჩვეულებრივ კლასში



ეს შეიძლება განხორციელდეს მასწავლებლის ან ასისტენტის დახმარებით ან დაუხმარებლად.  
ბავშვები ხშირად თავს გრძნობენ როგორც სტუმრები

ნახატი 2: ინტეგრაცია – ზოგადი მოდელი

ზემოთ მოცემული ყველა მოდელის ძირითადი პრინციპია ის, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი უნდა შეეგუოს სისტემის მოთხოვნებს და კლასის ღონისძიებებს. ბავშვს ხშირად ჩათვლიან განსაკუთრებულად და ზოგჯერ უცნაურადაც კი.

ამას გარდა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ჩვეულებრივ კლასებში ხშირად თავს სტუმრებით გრძნობენ, უჩნდებათ განცდა, რომ ჩვეულებრივ კლასში არ სარგებლობენ სრული უფლებებით და იწყებენ ფიქრს როგორ მოიგონ უმრავლესობის გული. მათ ასევე შეიძლება

„იყიდონ“ მონაწილეობის უფლება (კანფეტის შეთავაზება, დახმარება და მომსახურება).

## ინკლუზია

*ჩვენ დავიბადეთ თანასწორუფლებიანნი, მაგრამ ერთმანეთისაგან განსხვავებულნი.*

*ჩვენ ერთი საზოგადოების წევრები ვართ, მიუხედავად სქესისა, ფიზიკური თუ გონებრივი შესაძლებლობებისა და ჯანმრთელობის მდგომარეობისა.*

*ვადიაროთ, რომ ნორმალური საზოგადოება ხასიათდება მრავალფეროვნებითა და სირთულით, და არა იგივეობით.*

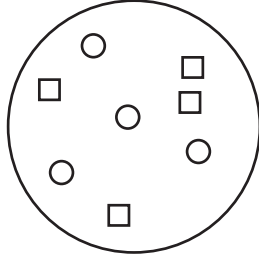
*თუმცა რეალურ ცხოვრებაში, ბავშვები და მოზრდილები, რომელთაც უმრავლესობისგან განსხვავებული პირობები აქვთ, ამა თუ იმ გაუმართლებელი მიზეზით დიდხანს იყვნენ საზოგადოებისაგან გარიყულნი.*

ინკლუზია არ გულისხმობს მხოლოდ ბავშვების განაწილებას იმ სკოლებში, სადაც ხორციელდება ინკლუზიური განათლება. დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ხარისხიანი განათლების მიღებას მეგობრულ გარემოში, სადაც არსებობს მრავალფეროვნება და იგი აღიარებულია როგორც თითოეული მოსწავლის სულიერი გამდიდრების წყარო. ინკლუზია თავისთავად გულისხმობს კურიკულუმის და სასწავლო მეთოდების, მიდგომების შეცვლას. ასევე ხაზი უნდა გავუსვათ სწავლების სოციალურ ასპექტს, რომელიც გულისხმობს მასწავლებლისა და ბავშვის, დიალოგს მშობლისა და ბავშვის დიალოგის მსგავსად. მასწავლებლები უნდა გრძნობდნენ ბავშვების მოთხოვნილებებს და საჭიროებებს. მოსწავლეებს შორის უნდა არსებობდეს თანადგომის და არა მეტოქეობის პრინციპი. მასწავლებლებმა უნდა გამოიყენონ მოქნილი სასწავლო მართვის სისტემა.

ყველას, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებსაც და მათაც, რომლებიც სიძნელეებს აწყდებიან სწავლების, განვითარების და აქტიური მონაწილეობის პროცესში, აქვს ხარისხიანი განათლების მიღების უფლება. ესაა უფლება სწავლობდნენ სკოლაში, რომელიც მისცემთ უნარ-ჩვევების გამოვლენის შესაძლებლობას. ყველა ბავშვს აქვს უფლება ისწავლოს ტერიტორიულად ახლოს მდებარე სკოლებში და ასაკის შესაბამის კლასებში.

**ნახატი 3: ინკლუზია: ინკლუზიური ოჯახები – საბავშვო ბაღი – სკოლები – სამსახური**

1



ინკლუზიურია ოჯახები, სკოლები ან საკლასო ოთახები, სადაც:

- ისინი ურთიერთობენ ერთმანეთთან;
- ეხმარებიან ერთმანეთს სწავლის პროცესში;

- ითვალისწინებენ ერთმანეთის აზრს;
- მათთვის მისაღებია, რომ ზოგიერთ ბავშვს, (ან მოზრდილს) აქვს უმრავლესობისაგან განსხვავებული საჭიროებები;

ინკლუზიურ თემში, საზოგადოებაში, თუ სხვადასხვა სოციალურ კონტექსტში, როგორცაა - ოჯახი, საბავშვო ბაღი, სკოლა, კლასი, სამსახური:

- ყველა ბავშვი და მოზრდილი ერთი ჯგუფის წევრია;
- ისინი ურთიერთობენ ერთმანეთთან;
- ეხმარებიან ერთმანეთს სწავლის პროცესში;
- ითვალისწინებენ ერთმანეთის აზრს;
- მათთვის მისაღებია, რომ ზოგიერთ ბავშვს (ან მოზრდილს) აქვს უმრავლესობისაგან განსხვავებული საჭიროებები;
- თანამშრომლობენ ერთმანეთთან, მათ შორის არა აქვს ადგილი კონკურენციას;
- ყველა ბავშვი გრძნობს ურთიერთპატივისცემას და თანამშრომლობას;
- მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი ბავშვი საჭიროებს პერიოდულ ყურადღებას საკლასო ოთახს გარეთ:
  - ზემოაღნიშნული ყველასათვის მისაღები და ნორმალურია;
  - ეს არ უკარგავს ბავშვებს ჯგუფში/კლასში ყოფნის სურვილს და ერთობის გრძნობას.

ყველა ასპექტი ასევე ეხება ოჯახს, სამუშაო ადგილს და ზოგადად საზოგადოებას. ინკლუზიური სკოლა მომავალ მოქალაქეებს ეხმარება ინკლუზიური და დემოკრატიული საზოგადოების ჩამოყალიბებაში.

**ინკლუზიასა და ინტეგრაციას შორის არსებული ძირითადი განსხვავებები**

<i>ინტეგრაცია</i>	<i>ინკლუზია</i>
ბავშვი უნდა შეეგუოს სკოლისა და სასკოლო სისტემის მიერ დაწესებულ მოთხოვნებს.	სკოლა და სასკოლო სისტემა მუდმივად განიცდის რეფორმებს თითოეული ბავშვის საჭიროებების და მოთხოვნების გათვალისწინებით.
ყურადღების ცენტრშია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები	ყურადღების ცენტრშია ყველა საკლასო ოთახში მყოფი თითოეული ბავშვი და მათი ინდივიდუალური საჭიროებები
კურიკულუმზე ორიენტირება; მასწავლებლის მიერ დაგეგმილი გაკვეთილი	მოსწავლეზე ორიენტირება ინტერაქცია – ურთიერთობა – დიალოგი განსხვავებული მიდგომა, მეთოდები და დავალებები
	ინკლუზია ასევე მოიცავს: - ხელმისაწვდომობა (ფიზიკური, კულტურული, ინფორმაცია) - მონაწილეობა - მეგობრული გარემო - გაზიარება – და არა მეტოქეობა - პროცესში ჩართული სუბიექტების სულიერი გამდიდრება: მოსწავლეები, მასწავლებლები, მშობლები.

**ინკლუზიის პროცესის განხორციელების აუცილებელი პირობები**

ინკლუზიის პროცესის განხორციელება შეუძლებელია მხოლოდ კანონმდებლობითა და წესებით. ეს არის საკმაოდ ხანგრძლივი და რთული პროცესი, რომლის აუცილებელი პირობებია:

- შეზღუდული შესაძლებლობის საკითხისადმი და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა მიმართ დამოკიდებულების შეცვლა;
- სკოლაში მოსწავლის მიზნების რეორიენტაცია;
- გარემოს შეცვლა, შეფასების, სწავლების მეთოდოლოგიისა და კლასის მართვის რეფორმა;
- მასწავლებლების როლისა და ადამიანური რესურსების განსაზღვრა ინკლუზიის პროცესში;
- არსებული სპეციალური სკოლების როლის განსაზღვრა. შეიძლება თუ არა მომავალში მათი გარდაქმნა ფართო მასშტაბის რესურს-

- ცენტრებად?
- მასწავლებლებისათვის პროფესიული დახმარების აღმოჩენა შემდეგი სახით:
    - მასწავლებლების გადამზადება იმ მიზნით, რომ შეექმნათ მნიშვნელოვანი როლის შესრულება და საჭირო ცვლილებების განხორციელება ინკლუზიის პროცესში;
    - მასწავლებლების, დირექტორებისა და დამრიგებლების სწავლების მეთოდოლოგიის განახლება და რეფორმა იმ მიზნით, რომ მათ ასევე შეექმნათ მნიშვნელოვანი წვლილის შეტანა და საჭირო ცვლილებების განხორციელება ინკლუზიის პროცესში;
    - შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის გადაადგილების შესაძლებლობის უზრუნველყოფა საჭიროების შემთხვევაში;
  - მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის თანამშრომლობის განვითარება, მათ შორის გამოცდილების ურთიერთგაზიარებისა და ურთიერთდახმარების ინტენსივიკაციის მიზნით.
- მომავალი მასწავლებლებისთვის:
- მასწავლებლების განათლების რეორიენტაცია, რაც ხელს შეუწყობს ინკლუზიის პროცესის განვითარებას და იგი ასოცირებულია მოქნილ სისტემასთან, ინოვაციურ აზროვნებასა და შემოქმედებითობასთან, რაც ნებისმიერი სკოლის პრერეგატივაა.

### ინკლუზია და სოციალური განვითარება

ინტეგრაციის პროცესში, ადამიანები ეხმარებიან შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირებს, ინკლუზია კი თავის მხრივ მნიშვნელოვან როლს თამაშობს პროცესში ჩართული ყველა სუბიექტის სოციალურ განვითარებაში (სოციალური კომპეტენციის ამაღლება, ეფექტური ურთიერთობის უნარ-ჩვევათა გაძლიერება და ა.შ.), რომელიც გულისხმობს შემდეგს:

- პროცესის მონაწილე უკლებლივ ყველა (დროებითი თუ მუდმივი შეზღუდულობის მქონე თუ არმქონე) ბავშვის სოციალურ განვითარებას;
- ამ პროცესში უშუალოდ თუ არაპირდაპირ ჩართული ყველა მასწავლებლის სოციალურ განვითარებას;
- ყველა მშობლისა და ოჯახის სოციალურ განვითარებას;
- სასკოლო დაწესებულების სოციალურ განვითარებას;
- ადგილობრივი თემის სოციალურ განვითარებას. (იხ. ბეფრინგი 2007)

### ინკლუზიის პროცესის განხორციელება

#### კითხვები

ინკლუზიის პროცესის განხორციელების გზაზე უამრავი შეკითხვა იბადება, მათ შორის შემდეგი:

- რატომ უჩნდებათ ბავშვებს სიძნელებები სწავლაში?
- რა სახის განათლება შეუწყობს ხელს მათ შემოქმედებითობას, სწავლასა და განვითარებას?

- როგორ შეიძლება გაუმჯობესდეს ურთიერთობა მოსწავლეებს შორის?
- რა სახის განათლება სჭირდებათ ბავშვებს სამომავლო ცხოვრებისათვის სწავლების შინაარსისა და სამუშაო მეთოდის, სტილისა და ტექნოლოგიის თვალსაზრისით?
- აღრმავებს თუ არა სკოლა ბავშვის სიძნელეებს სწავლების, განვითარების და აქტიური მონაწილეობის სფეროში?
- რას ნიშნავს ეფექტური სასკოლო სწავლების სისტემა?
- რას ნიშნავს ცნება „კარგი მასწავლებელი“?
- როგორ ხდება შეფასება?
- როგორ უნდა შემუშავდეს ეფექტური კურიკულუმი?
- როგორ განისაზღვრება მასწავლებლის ეფექტური სასწავლო მეთოდოლოგია?

მთავარი შეკითხვაა:

- არის თუ არა ინკლუზია მხოლოდ ოცნება, იდეალი?

იგი მართლაც შეიძლება დარჩეს მხოლოდ ოცნებად იმ შემთხვევაში, თუ საზოგადოებამ არ დაიჭირა უადრესად აქტიური პოზიცია. ინკლუზიის პროცესი მოითხოვს საზოგადოების მობილიზაციას: იგი მაშინ ხდება შესაძლებელი, თუ ინდივიდები, ორგანიზაციები, ადგილობრივი თვითმმართველობა და ცენტრალური ხელისუფლება გაერთიანდებიან და ამ საქმეში ერთსულვანნი იქნებიან.

მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ შეუძლებელია ინკლუზიის ერთიანი ეროვნული მოდელის შემუშავება. ინკლუზია მოითხოვს თითოეული სკოლის, საზოგადოების, მთელი ერის ძალისხმევას ინკლუზიის პროცესში ინდივიდუალური მიდგომის განსახორციელებლად.

ნახატი 4 ასახავს ინკლუზიის განხორციელებისას მოქმედ (და ამგვარად, გასათვალისწინებელ) ფაქტორებს. ნახატში მოცემული სხვადასხვა ფაქტორი მჭიდროდაა დაკავშირებული ერთმანეთთან. ბევრ ქვეყანას აქვს სათანადო კანონმდებლობა და პოლიტიკური ნება ინკლუზიური სკოლების განვითარებისათვის; პრობლემა ამ პოლიტიკის განხორციელებაში მდგომარეობს.





**ნახატი 4: ინკლუზიის განხორციელება**

ინკლუზიის განხორციელებისათვის საჭიროა ყველა ამ სისტემის ურთიერთქმედების საფუძველზე მუდმივი ევოლუცია და თვითმონიტორინგი, რასაც, თავის მხრივ, სჭირდება დრო;

ინკლუზიის პროცესი ემყარება სათანადო დამოკიდებულებებს, ცოდნას, სისტემის მოქნილობას, შემოქმედებით მიდგომას პრობლემისადმი და გადაწყვეტილებების მიღებაში მასწავლებლის, მშობლისა და ბავშვის ერთობლივ მონაწილეობას.

პოლიტიკა – საკანონმდებლო აქტები – კანონმდებლობა – ეკონომიკა

- პოლიტიკა ასახავს ქვეყნის იდეოლოგიას;
- კანონი წარმოადგენს ინკლუზიის პროცესის განხორციელების საფუძველს:
  - კანონში გათვალისწინებული უნდა იყოს ყველას უფლებები;
  - ადამიანების ცალკეული ჯგუფების შესახებ სპეციალური კანონმდებლობის არსებობა სეგრეგაციას იწვევს. თუმცა, კანონის განმარტება და ინფორმაცია მისი განხორციელების შესახებ მნიშვნელოვანია ყველა ბავშვისა და მოზრდილის საჭიროებების უზრუნველყოფისათვის.
- ყველა ეროვნული და საერთაშორისო პოლიტიკური დეკლარაცია უნდა ითარგმნოს და დაიწეროს მარტივ, გასაგებ ენაზე.
- კანონის აღსრულება უზრუნველყოფილ უნდა იქნას შესაბამისი ფინანსური მხარდაჭერით.

### დამოკიდებულებები – გამოცდილება – ცოდნა

დამოკიდებულება რთულად ვითარდება და ემყარება გამოცდილებასა და ცოდნას. აქ მეტად მნიშვნელოვანია:

- ბავშვის უფლებების, უნარ-ჩვევებისა და პოტენციალის აღიარება:
  - წავახალისოთ და მხარი დაუჭიროთ ბავშვებს, რათა გამოიჩინონ ინიციატივა, დასვან შეკითხვები, გამოამუშავონ, რომ არ ეთანხმებიან უფროსებს იმ საკითხებში, რომელშიც არ ეთანხმებიან და გამოთქვან საკუთარი აზრი, მიიღონ გადაწყვეტილებები;
  - ვადიაროთ, რომ ყველა ბავშვს შეუძლია დაეუფლოს ცოდნას და მიიღოს განათლება;
  - გამოხატეთ ბავშვების მიმართ პატივისცემა, მაშინაც კი როდესაც საჭიროა დისციპლინარული ზომების მიღება, განახორციელეთ პოზიტიური ქმედებები.
- ბავშვების ინტერაქციის, ურთიერთობისა და სწავლის შესახებ გარკვეული ცოდნის არსებობა;
- სწავლისა და განვითარების პროცესში გარე ფაქტორები უფრო მეტ სიძნელეს ქმნიან, ვიდრე თვით შეზღუდული შესაძლებლობები;
- პროფესიული განვითარების აუცილებლობა, რომელიც ემყარება გამოცდილებას და სამეცნიერო კვლევას სწავლისა და სოციალური ინტერაქციის გათვალისწინებით;
- სიტყვები გამოხატავენ დამოკიდებულებას („შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები“ ან „უნარშეზღუდული ბავშვები“);
- ცოდნის გავრცელება შემეცნებითი პროგრამების გზით:
  - კულტურული ღონისძიებები;
  - საინფორმაციო ბუკლეტები;
  - გაზეთები, რადიო, ტელევიზია;

## **განათლების ეროვნული პროგრამის (კურიკულუმის) შექმნა ეროვნულ, რეგიონულ ან ადგილობრივ დონეზე**

მრავალ ქვეყანაში კურიკულუმის განხორციელება მკაცრად კონტროლირდება. მნიშვნელოვანია, შემოწმდეს კურიკულუმის შესაბამისობა კანონმდებლობასა და განათლების პოლიტიკასთან. კურიკულუმი უნდა ითვალისწინებდეს შემდეგ ძირითად ფაქტორებს:

- ბავშვების მზადება მომავალი ცხოვრებისათვის – როგორც განათლების სისტემის უმთავრესი პრიორიტეტი;
- განათლების სისტემის, პროცესის ეფექტურობის მუდმივი შეფასებისა და მონიტორინგის აუცილებლობა;
- კურიკულუმის შესაძლო ცვლილების საჭიროების გათვალისწინება შემდეგ ფაქტორებთან დაკავშირებით:
  - მოსწავლეთა სწავლებისთვის სათანადო პირობების შექმნის აუცილებლობა;
  - სწავლების მეთოდოლოგიის შესახებ განათლების შესაძლებლობების შექმნის საჭიროება;
  - სწავლის პროცესში ჩართულ სუბიექტთა ინტერაქციებისა და ურთიერთობების სპეციფიკა;
  - ცვლილებების განხორციელების გეგმაზომიერ პროცესს თავისი დინამიკა აქვს;
  - განსაკუთრებული შემთხვევების და შეზღუდული შესაძლებლობის გავლენა სწავლის პროცესზე;
  - გარე (პოლიტიკური, სოციალური, ეკონომიკური და სხვ.) ფაქტორების მნიშვნელობა;
  - ადგილობრივ და საერთაშორისო დონეებზე ჩატარებული კვლევების შედეგად მიღებული ცოდნა;
  - ადგილობრივი კულტურა.

### **განათლების სისტემის პოტენციური ცვლილება**

ინკლუზიის პროცესს თან უნდა ახლდეს რეორიენტაციის განხორციელება მასწავლებლების განათლების, მომზადების, სასკოლო გარემოს გარდაქმნისა და სხვა სფეროებში. ცვლილებები უნდა განხორციელდეს შემდეგი საკითხების გათვალისწინებით:

- სასკოლო დაწესებულებაში შემოთავაზებული განათლებისა და სწავლების ფორმის და მოსწავლის საჭიროებების ურთიერთშესაბამისობა;
- სასკოლო დაწესებულების დამოუკიდებლობა იმაში, რომ:
  - განახორციელოს ცვლილებები კურიკულუმში;
  - განახორციელოს ცვლილებები საკლასო ოთახისა და სკოლის მართვის საკითხებში მოსწავლეთა მოთხოვნებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით;
- „გახანგრძლივებული კლასის“, როგორც ერთ-ერთი ალტერნატივის, შემოღების საჭიროება;
- მასწავლებლების როლის შეცვლის საჭიროება;
- სოციალურ-ემოციური და აკადემიური ფაქტორების მნიშვნელობისა და პრიორიტეტულობის გადაფასება;

- კონკურენციის თანამშრომლობით შეცვლის აუცილებლობა;
- საგამოცდო და შეფასების სისტემების შეცვლა და მათგან გამომდინარე კონკურენციის შემცირება.

ეს გამოიწვევს პოზიტიურ ცვლილებებს და რეორიენტაციას მასწავლებელთა განათლებაში. დამწყებ მასწავლებლებს უნდა მოექცნენ ისე, როგორც გვესურს ისინი მოეპყრან მოსწავლეებს. მოსწავლეთა აკადემიური, ფიზიკური, სოციალური და ემოციური განვითარებისათვის აუცილებელია პრიორიტეტი მიენიჭოს სასკოლო გარემოში გუნდურ მუშაობას. გუნდურმა მუშაობამ უნდა მოიცვას არა მარტო მოსწავლეები, არამედ მასწავლებლებიც.

ცვლილებებს მოითხოვს საგამოცდო სისტემა. გამოცდებზე დასმული შეკითხვები უნდა გულისხმობდეს გარკვეულ საგანთა გაერთიანებას და მოითხოვდეს არგუმენტირებულ პასუხს. მაშასადამე, შემოწმდება არა მხოლოდ მოსწავლის ცოდნა, არამედ ლოგიკური მსჯელობის უნარი.

დიდი მნიშვნელობა აქვს ინოვაციურ მიდგომას სამეცნიერო კვლევის მეთოდებისადმი. ეს შექმნის ადგილობრივი მრავალფეროვნების შესწავლისა და ღრმა განვითარების შესაძლებლობებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, საგანმანათლებლო ინოვაციის განხორციელება აუცილებლად უნდა მოხდეს.

### **სახოგადოებრივი თანამშრომლობა**

სახოგადოებრივ თანამშრომლობას სხვადასხვა დონეზე დიდი მნიშვნელობა ენიჭება. პირველ რიგში, ხაზი უნდა გაესვას იმას, რომ ყველა ბავშვის განათლების საკითხი განათლების სამინისტროს კომპეტენციაა. ეს, ბუნებრივია, არ გამორიცხავს ამ პროცესში სხვა უწყებების, კერძოდ, ჯანმრთელობისა და სოციალური უზრუნველყოფის სამინისტროების ჩართვას; ამ თვალსაზრისით, გარკვეული დახმარების გაწევა შეუძლია შრომის დაცვის სამინისტროსაც შრომის დაცვის საკითხებთან მიმართებაში.

მეტად მნიშვნელოვანია სხვადასხვა საგნის მასწავლებლების თანამშრომლობა ბავშვის განათლებისა და განვითარებისათვის და ის, რომ მასწავლებლები არ შემოიფარგლონ უბრალოდ გაკვეთილების გადაცემით.

განათლებისა და განვითარების პროცესში დიდ როლს ასრულებს თანამშრომლობა როგორც მშობლებსა და მასწავლებლებს, ისე თავად მშობლებს შორის. ეს ხელს უწყობს ინკლუზიის პროცესს.

აუცილებელი და მნიშვნელოვანია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების უფლებათა დაცვის ორგანიზაციების თანამშრომლობა სხვადასხვა საკითხშიც.

## გარე ფაქტორების ცვლილება – დასაქმება

### *გარე ფაქტორების ცვლილება*

გარე ფაქტორების ცვლილებამ შეიძლება მნიშვნელოვანი როლი შეასრულოს სკოლაში სწავლაზე ორიენტირებული და მეგობრული გარემოს ჩამოყალიბებაში. ამას უკავშირდება ისეთი ასპექტები, როგორცაა ორიენტაცია და მობილურობა, უსაფრთხოება და დამოუკიდებლობა, რაც ეფუძნება ცვალებად, მაგრამ ფუნქციონალურ გარემოს.

გარე ფაქტორების ცვლილება ერთ-ერთი ყველაზე პრობლემატური საკითხია მრავალ ქვეყანაში. მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ, თუ რა საჭიროებები აქვთ მოსწავლეებს და როგორ უნდა მოხდეს მათი დაკმაყოფილება გარე ფაქტორების შეცვლის გზით. აქვე დგება სასწავლო მასალის ხელმიწვდომობის საკითხი. მისი ერთ-ერთი განმსაზღვრელი ფაქტორია სპეციალისტებისა და მთელი საზოგადოების მხარდაჭერა და, რაც მთავარია, იგი მჭიდროდ უკავშირდება ქვეყნის ეკონომიკას.

გარე ფაქტორების ცვლილებები უნდა დაიწყოს სკოლიდან და ოჯახიდან, სადაც საკმაოდ ბევრის გაკეთება შეიძლება მცირე რესურსების არსებობის ნიადაგზეც კი. აქვე შეიძლება განვითარების შედეგებსაც მივაღწეოთ თვალთ.

უნდა გავითვალისწინოთ, რომ გარე ფაქტორების ცვლილება მიზნად ისახავს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების საჭიროებების დაკმაყოფილებას და იგი ასევე სასარგებლო იქნება საზოგადოების ყველა სხვა წევრისათვის.

### *დასაქმება*

აუცილებელია დიდი ძალისხმევა და ძალთა გაერთიანება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის სამუშაო ადგილების შექმნის მიზნით, თუმცა დასაქმება შეიძლება არ აღმოჩნდეს საკმარისი, რადგან დასაქმების შემთხვევაში მას მუდმივად დასჭირდება საჭირო ინფორმაციის მიწოდება ხელმძღვანელისა და თანამშრომლებისათვის. ამ უნარ-ჩვევის განვითარებისათვის საჭიროა სხვადასხვა სახის ტრენინგები, რაც დაეხმარება გარემოსთან ადაპტაციაში, მაგალითად, ქვსტების ენის შესწავლაში.

### *ინკლუზიური პროცესის თანამდგევი ამოცანები*

ინკლუზიის პროცესი მონაწილეებს სთავაზობს განვითარების დიდ შესაძლებლობებს, მაგრამ მნიშვნელოვანია იმ ამოცანების გათვალისწინება, რომელიც სწავლის პროცესში უნდა დადლოს ბავშვმა, და რაშიც მას ოჯახი და სკოლა უნდა დაეხმაროს. ქვემოთ მოცემულია ამოცანები, რომელთა გადაწყვეტის აუცილებლობა დგას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების, მათი ოჯახებისა და სკოლის (თანატოლები, პედკოლექტივი) წინაშე:

- სოციალურ-ემოციური ამოცანები:
  - ურთიერთობების დამყარება და განვითარება;
  - გულწრფელი მეგობრობის განვითარება;
  - მარტოობის გრძნობის გადალახვა;
  - სიყვარულის გრძნობის რეალიზება;
  - სქესობრივი ლტოლვისათვის თავის გართმევა;
  - საკუთარი თავის პატივისცემა.
- უნარ-ჩვევების შესწავლასა და განვითარებასთან დაკავშირებული ამოცანები:
  - ფუნქციური ენობრივი უნარ-ჩვევების განვითარება;
  - თანატოლებთან ურთიერთობის გამოცდილების შექმნა.
- ინკლუზიურ გარემოცვაში მომუშავე სპეციალისტების მომზადებასა და პროფესიულ განვითარებასთან დაკავშირებული ამოცანები:
  - საკმარისი გამოცდილების შექმნა;
  - ცოდნის მიღება;
  - მონაწილეობა საკლასო ოთახისა და სკოლის მართვის პროცესში მნიშვნელოვანი ცვლილებებისა და ინკლუზიური პროცესის განვითარების ფონზე;
  - შემოქმედებითი მიდგომა მოსწავლის ინდივიდუალური საჭიროებების უზრუნველყოფისადმი;
  - ბავშვების ფუნქციური ინტერაქციის, ურთიერთობისა და ენის განვითარების ხელშეწყობა;
  - პროფესიული დახმარების მიღება საჭიროების შემთხვევაში.

დასკვნის სახით, გვსურს მოვიყვანოთ ბ-ნი ლინდქისტის სიტყვები სალა-მანკას კონფერენციაზე:

„...განათლების სისტემებმა კატეგორიულად კი არ უნდა დაყონ ბავშვები განათლების მიღების პროცესში, არამედ მოახდინონ იმგვარი რეფორმა, რომ გარანტირებულ იქნას ყველა ბავშვის განათლების უფლება“. (UNESCO, 1994)

აქ ზნეობრივ პრინციპად უნდა ავიღოთ ყოველი ცალკე აღებული მოსწავლის პატივისცემა და მრავალფეროვნების განხილვა არა როგორც პრობლემისა, არამედ რესურსისა.

### სისტემის მხარდაჭერა

მნიშვნელოვანია აღიარება იმისა, რომ მასწავლებლები ჩვეულებრივ საგანმანათლებლო რეფორმებს ატარებენ მაშინ, როდესაც მათ გაცნობიერებული აქვთ ერთიანი, ბავშვზე ორიენტირებული განათლების სისტემის მნიშვნელობა. მასწავლებლებმა უნდა იცოდნენ შესაბამისი მეთოდებისა და მათი გამოყენებისათვის საჭირო სასწავლო ტექნოლოგიები. მათ ასევე სჭირდებათ მხარდაჭერა და რჩევა სხვა პროფესიონალების მხრიდან. ასევე მნიშვნელოვანია, რომ ის სპეციალისტი, რომლის რჩევაც დასჭირდება პედაგოგს (მაგ. ფიზიოთერაპევტი, ზოგადი პროფილის ექიმი, ფსიქოლოგი თუ სხვა), იზიარებდეს ინკლუზიის ფილოსოფიას, ფასეულობებს და იცოდეს მისი შესაბამისი მეთოდები. წინააღმდეგ შემთხვევაში, მაგალითად, იგივე ფიზიოთერაპევტმა შეიძლება იცოდეს, თუ **რა** უნდა გაკეთდეს, მაგრამ არ იცოდეს, თუ **როგორ** უნდა განხორციელდეს ეს სწავლების პროცესში.

### გამოყენებული ლიტერატურა:

- Befring, Edvard. 2001.** The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School. Article in Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (ed). Education – Special Needs Education: An Introduction. Oslo, Unipub.
- Befring, Edvard.** to be published 2007. “Enrichment” Visualization of uplifting perspectives
- Johnsen, Berit H. 2001.** Introduction to History of Special Needs Education towards Inclusion. Article in Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (ed). Education – Special Needs Education: An Introduction. Oslo, Unipub.
- Rye, Henning. 2001.** Helping Children and Families with Special Needs: A Resource Oriented Approach. Article in Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (ed). Education – Special Needs Education: An Introduction. Oslo, Unipub.
- Rye, Henning.** to be published in 2007. Helping Children and Families with Special Needs: A Resource Oriented Approach, Part I, Part II, Part III, Part IV.
- Skjørten, Miriam D. 2001.** Towards Inclusion and Enrichment. Article in Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (ed). Education – Special Needs Education: An Introduction. Oslo, Unipub.
- UN 1948.** Universal Declaration of Human Rights. United Nations
- UN 1991.** Convention on the Rights of the Child. New York, United Nations
- UN 1994.** Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disability. New York, United Nations
- UN 2007.** Convention On The Rights Of Persons With Disabilities
- UNESCO 1991.** Education for all I,II & III. Jomtien, Thailand World Conference on Education for all.
- UNESCO 1994.** The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, UNESCO.

## სოციალური განვითარების პერსპექტივა:

### ინკლუზიური სკოლის განვითარების საგანმანათლებლო ასპექტები

#### ედვარდ ბეფრინგი

#### შესავალი

პროფესიული განვითარება შესაძლებლობებზე დაფუძნებულ მიდგომას წარმოადგენს. ეს არის გრადიციული დიაგნოსტიკურ-თერაპიული განათლების მოდელის ალტერნატიული მიდგომა, რადგან გულისხმობს როგორც თავად ბავშვის, ისე სკოლის, საბავშვო ბაღის შესაძლებლობების შეფასებას, რაც საფუძვლად ედება სათანადო სასწავლო გარემოს შექმნას ან ადაპტაციას. წინამდებარე სტატია წარმოადგენს ევროპაში სპეციალური განათლების განვითარების მოკლე ისტორიულ ექსკურსს, აღწერს პროფესიული განვითარების მაგალითებს და პროფესიული განვითარებასთან დაკავშირებულ გარკვეულ მითებსა და სიძნელეებს.

#### სპეციალური განათლება

პირველი „სპეციალური სკოლები“ ევროპაში დაახლოებით 200 წლის წინათ დაარსდა. მე-20 საუკუნეში განხორციელდა მთელი რიგი ცვლილებები სპეციალური განათლების, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სამოქალაქო უფლებების სფეროში, რის შედეგადაც არსებულ კანონმდებლობაში აისახა საყოველთაო განათლებისა და ფორმალური სწავლების გარანტიები. სპეციალური განათლება სამეცნიერო კვლევისა და მასწავლებლების განათლების მნიშვნელოვან ობიექტად მოგვევლინა. 1900-1950 წლებში, სპეციალური განათლების პროგრამა მოიცავდა მთელი მოსახლეობის მხოლოდ 1%-ს და ძირითადად ხორციელდებოდა სოციალური ნიშნით განცალკევებულ სპეციალურ სკოლებში. 1970 წელს განხორციელებული რადიკალური ცვლილებების შედეგად სპეციალური განათლება გავრცელდა ყველა ადგილობრივ სკოლაში, საბავშვო ბაღში და, ამასთან, მოიცვა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოზრდილებიცა და ხანდაზმულებიც, შესაბამისად, სპეციალური განათლება ფართომასშტაბიან სფეროდ იქცა (Befring & Tangen 2001).

სპეციალური განათლება წარმოადგენს სოციალური უზრუნველყოფის სისტემის შემადგენელ ნაწილს, რომელიც ეფუძნება სამ ძირითად პრინციპს: პირველი- საზოგადოება ვალდებულია შექმნას უსაფრთხოების ბერკეტი ყველა ადამიანისათვის, რომელიც დაიცავს მას მაგალითად, ავადმყოფობის, სიბერის დროს, ავარიის შემთხვევაში და ა.შ.. მეორე პრინციპი ეხება საზოგადოების მოვალეობას, ხელი შეუწყოს თითოეული თავისი წევრის პოტენციალისა და



პიროვნული თვითმყოფადობის სტიმულირებასა და განვითარებას ანუ, ამ პრინციპის თანახმად, ყველას უნდა ჰქონდეს უფასო განათლების მიღებისა და კულტურულ ღონისძიებებში მონაწილეობის უფლება. მესამე პრინციპია „პოზიტიური დისკრიმინაცია,“ რომელსაც უნდა ემყარებოდეს სოციალური და ჯანმრთელობის დაცვის პოლიტიკა. იგი გულისხმობს „მეგის გაცემას“ უმწეო ადამიანებისათვის. სპეციალური განათლების არსი სწორედ პოზიტიურ დისკრიმინაციას ეფუძნება, თუმცა სულ უფრო იწვევს მსგავსი მიმართულების პოლიტიკური ქმედებებისა და პროფესიული გამოცდილების კრიტიკას (Befring et. Al. 2000:567).

სპეციალური განათლების კრიტიკა კითხვის ნიშნის ქვეშ აყენებს სამედიცინო მოდელს. სპეციალური განათლებისადმი სამედიცინო ან ღიაგნოსტიკურ-თერაპიული მიდგომა გულისხმობს ღიაგნომის დადგენას ინდივიდზე დაკვირვებებისა და ტესტების გზით, რასაც თან სდევს მკურნალობის კურსი რეაბილიტაციის მიზნით. აღნიშნული მოითხოვს დიდ ფინანსურ ინვესტიციებსა და ადამიანურ რესურსებს პიროვნების საჭიროებათა განსაზღვრისათვის. პრაქტიკაში, ეს ნიშნავს, პიროვნების გასინჯვას სპეციფიკური დაავადების გამოვლენის მიზნით, რათა შემდგომი რეაბილიტაცია ამ სავარაუდო დარღვევას დაუკავშირდეს.

ღიაგნოსტიკური საქმიანობის გაშლის კვალდაკვალ გამოვლინდა საკმაოდ დიდი რაოდენობა ბავშვებისა, რომლებსაც სპეციალური განათლება სჭირდებოდათ. ახლო ხანებში (2001) სკვარბრევიკმის გათვლებით, სპეციალური განათლება სჭირდება ნორვეგიელი ბავშვებისა და ახალგაზრდების 20%-ს. კითხვის, წერის და ლაპარაკის ღიაგნოსტიკამ, რომელიც სხვაზე ხშირად გარდებოდა, გამოავლინა დისლექსიის, ყურადღების ნაკლებობის და ჰიპერაქტიული დარღვევების სხვადასხვა ფორმები. ღიაგნოსტიკა ხდებოდა განათლებისა და სოციალური ადაპტაციის თანამედროვე მოთხოვნების გათვალისწინებით და აღმოჩნდა, რომ ეს უკანასკნელი სტრესულ მდგომარეობას უქმნიდა ბავშვებსა და ახალგაზრდებს; ამასთან სტრესი იმდენად ძლიერი იყო, რომ საერთო ფონზე ზოგიერთი ამკარა უსიამოვნებაც კი ნორმალურ ამბად აღიქმებოდა. სპეციალურ განათლებაში გრადიციული ღიაგნომისა და რეაბილიტაციის მოდელის დანერგვით მსგავსი „ნორმალური მდგომარეობები“ და სტრესები იცვლებოდა რწმენით, რომ ინდივიდის პრობლემების გადაჭრა შესაძლებელია.

თუ სამედიცინო მოდელი ღიაგნომს განიხილავს პიროვნების პრობლემებისა და სისუსტეების, სტიგმატიზაციისა და ამ პრობლემების იდენტიფიკაციის მნიშვნელობით, მის ალტერნატივას წარმოადგენს საგანმანათლებლო პერსპექტივა, სადაც ფოკუსირება ხდება არა ღიაგნომზე, არამედ სწავლებაზე. ამგვარი ალტერნატივა ხელს უწყობს პიროვნების თვითმყოფად, ინდივიდუალურ განვითარებას ანუ საგანმანათლებლო მოდელი მიმართულია უფრო პიროვნების რესურსების, და არა მისი სისუსტეების გამოვლენაზე. ამიგომ არის მნიშვნელოვანი პიროვნების განვითარება სპეციალური განათლების, როგორც განვითარებაზე ორიენტირებული სფეროს დახმარებით. ეს ხელს უწყობს სრულყოფილი სასწავლო პროცესის განხორციელებას.

## სპეციალური განათლების შესწავლის პერსპექტივა

ისტორიული თვალსაზრისით, სპეციალური განათლების ფილოსოფია ეფუძნება ადამიანთა თანასწორუფლებიანობის პრინციპს და აღიარებას იმისა, რომ ყველა ბავშვს აქვს მის მიმართ მზრუნველობისა და შესაბამისი განათლების მიღების უფლება. სპეციალური განათლების სფეროს ერთ-ერთი ლიდერი მარია მონტესორი საყოველთაო სამართლიანობისა და დემოკრატიის დამცველი იყო. ძალზე მნიშვნელოვანია მონტესორის (1870-1952) მოსაზრება, რომლის თანახმად ქცევითი განსხვავებები უფრო საგანმანათლებლო პირობებით განისაზღვრება, ვიდრე სამედიცინო ხასიათის პრობლემებით (Befring 1994). ამდენად, მისი დასკვნით, კითხვის, წერისა და ფიზიკური უნარ-ჩვევების შექმნა მენტალური დარღვევების მქონე ბავშვებსაც შეეძლოთ. მონტესორმა საფუძველი ჩაუყარა ბავშვზე მზრუნველობისა და სწავლების პროგრამას რომის ბავშვთა სახლში. პროგრამამ მისცა საფუძველი დასკვნისთვის, რომ ამ ბავშვებს აქვთ როგორც სასიცოცხლო ენერჯია, ისე თვითგანათლების, კონცენცრაციისა და გამეორების უნარი. მან ასევე დაასკვნა, რომ სწავლების ხანგრძლივობა დამოკიდებულია ბავშვების შესაძლებლობებთან მისადაგებული სასწავლო პირობების არსებობაზე. მონტესორმა ხაზი გაუსვა კონცენცრაციის, ინიციატივის წახალისებისა და სწავლების ისეთი პირობების შექმნის მნიშვნელობას, რომლებიც პიროვნული რესურსების ამოქმედების შესაძლებლობას მისცემდა მოსწავლეს. მან განაცხადა, რომ თავისუფლება და სტრუქტურა ერთმანეთთან არის დაკავშირებული და სწავლების პროცესი უნდა დაეფუძნოს დისციპლინასა და შემოქმედებით მიდგომას. მარია მონტესორის იდეების აღორძინება დაედო საფუძველად გონებრივი შეზღუდვის მქონე პირთა მკურნალობისა და მოლოდინის გრანსფორმაციას უკანასკნელ ათწლეულებში. 1960-იანი წლების პირველ ნახევარში ამგვარ ინდივიდთა საჭიროების სისტემატურმა შესწავლამ დაამსხვრია მითი, რომ მათ სწავლა არ ხელეწიფებათ. ამ დასკვნას მოჰყვა პროფესიული მოძრაობების გაღლა ევროპისა და ჩრდილოეთ ამერიკის კონტინენტებზე. ადამიანებს, რომლებიც ერთ დროს საზოგადოებისაგან გარიყულნი იყვნენ, მიეცათ შესაძლებლობა და მიაღწიეს კიდევ მნიშვნელოვან პროგრესს პიროვნულ განვითარებასა და დამოუკიდებლობაში. ამრიგად, სასწავლო ანუ საგანმანათლებლო პერსპექტივა გვევლინება, როგორც ადამიანური ღირსების განვითარების უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი.

სპეციალურმა განათლებამ არსებითი იდეოლოგიური და პოლიტიკური მხარდაჭერა ჰპოვა საერთაშორისო ორგანიზაციების მხრიდან. უაღრესად მნიშვნელოვანი პერსპექტივა იქნა შემოთავაზებული 1966 წლის გაეროს ეკონომიკური, სოციალური და კულტურული უფლებების კონვენციის მიერ. კონვენციის მე-13 მუხლმა განსაზღვრა განათლების უფლება ყველასათვის. კონვენციის თანახმად, განათლება წარმოადგენს ადამიანის განვითარების ფუნდამენტურ წინაპირობას და ადამიანური ღირსების აღიარების საფუძველს. საგანმანათლებლო და აღექვამური ქცევითი უნარების (ე.წ. ბიჰევიორული რეპერტუარი) განვითარება პიროვნებას საშუალებას აძლევს ისარგებლოს ადამიანის ძირითადი უფლებებით. კონვენციამ ხაზი გაუსვა უფასო დაწყებითი განათლების ყველასათვის ხელმიწვდომობის აუცილებლობას. აღსანიშნავია,

რომ კონვენცია წარმოადგენს საერთაშორისო სამართლის განმსაზღვრელ დოკუმენტს, რომლის გათვალისწინება ყველა ქვეყნის ღირსების საქმეა. მით უფრო მნიშვნელოვანია კონვენციაში აღიარება იმისა, რომ განათლების უფლება აქვს ყველას, მიუხედავად მათი შესაძლებლობებისა (გაეროს კონვენცია, 1996, მუხ. 13, 2ა)., 1981 წელს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა დაცვის საერთაშორისო დღის დაწესებამ გაეროს მიერ ხელი შეუწყო მათი უფლებების საერთაშორისო აღიარებას.

მიუხედავად ამგვარი რეზოლუციებისა და აღიარებებისა, ადგილობრივ დონეზე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები აწყდებიან პრობლემებს არა მხოლოდ შეზღუდული შესაძლებლობების გამო, ისინი წარმოადგენენ ფუნქციური დისკრიმინაციის მსხვერპლსაც. ადგილობრივი სოციალური მუშაკები ნაკლებად ითვალისწინებენ მათ სპეციფიკურ საჭიროებებს და ხშირად შეზღუდვის არმქონე პირთა რიგში განიხილავენ. (Befring 1994). საგანმანათლებლო კვლევისა და ინოვაციის ევროპული ცენტრის 1995 წლის მოხსენებაში ნათქვამია რომ მაღალი ხარისხის განათლება არ ნიშნავს მხოლოდ გარკვეული პოლიტიკის გაგარებას განათლების სისტემაში... იგი ასევე მოიცავს ბრუნვას უფრო ფართო სოციალურ გარემოში (Evans 1995:144). ანალოგიური მოსაზრება სოციალური გარემოს რეფორმასთან დაკავშირებით გამოთქმულია UNESCO-ს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შესახებ 1994 წლის სალამანკას დეკლარაციაში:

ინკლუზიური სკოლები ქმნიან სათანადო გარემოს თანასწორუფლებიანობისა და აქტიური მონაწილეობისათვის. წარმატება დამოკიდებულია არა მარტო მასწავლებლებისა და სასკოლო დაწესებულების პერსონალის ძალისხმევაზე, არამედ თანაგოლების, მშობლების, ოჯახებისა და მოხალისეთა მონაწილეობაზე. სოციალური დაწესებულებების რეფორმა მხოლოდ ტექნიკური ხასიათის საკითხი როდია. ყოველივე გემოთქმულის გარდა, იგი ეფუძნება საზოგადოების წევრების რწმენას, ძალისხმევასა და კეთილ ნებას (გვ.11)

ეს განცხადება ასახავს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების განვითარების ხანგრძლივი და მოკლევადიანი შედეგების გაცნობიერების მნიშვნელობას საზოგადოების მიერ (Befring 1994). საჭიროა საზოგადოებრივი მხარდაჭერა ისეთი საგანმანათლებლო მეთოდისადმი, რომელიც ოპტიმისტურად უდგება როგორც შეზღუდვის არმქონე, ისე შეზღუდვის მქონე ბავშვების განათლებას, მიესწრაფვის მათ მიერ განათლების მშობლიურ საზოგადოებაში (მაგ. ადგილობრივ სკოლებში) მიღებისათვის საჭირო პირობების შექმნას. პროფესიული განვითარების პრინციპის ავტორისეული ხედვა სწორედ ამგვარ მიზნებსა და ამოცანებთანაა დაკავშირებული.

## **სოციალური განვითარების პერსპექტივა**

სკანდინავიისა და სხვა ევროპული ქვეყნების კანონმდებლობა განათლების სფეროში განსაზღვრავს ბავშვის, როგორც ინდივიდის მოვალეობებს – ეს არის სწავლა, პიროვნული განვითარება და მომზადება მომავალი

ღირსეული ცხოვრებისათვის. ეს ნიშნავს, რომ სასკოლო დაწესებულებები ემსახურება სამ ძირითად მიზანს: ა) შექმნან ღირსეული და შესაფერისი გარემო ყველა ბავშვისა და ახალგაზრდისათვის, ბ) მოამზადონ ისინი მომავალი ცხოვრებისათვის, გ) ხელი შეუწყონ მათი კულტურული და სოციალური ფასეულობების შენარჩუნებასა და განვითარებას.

ამ პროცესის სოციალური კონტექსტი მეტად მნიშვნელოვანი და ამავედროულად საკვანძო ეტაპია. მთავარია, ინდივიდს მიეცეს სოციალიზაციის, ახლობელ გარემოში და სხვებთან ინტერაქციის შესაძლებლობა და ამავედროულად შეექმნას სათანადო სოციალური გარემო. სპეციალური განათლებისადმი სწორედ ამგვარ მიდგომას ეწოდება სოციალური განვითარების პერსპექტივა (Befring, 1990; 1994; 1997; 2000).

სოციალური განვითარების პერსპექტივის თანახმად, თემი, სკოლა, საზოგადოება რომელიც მიიღებს სხვადასხვა შესაძლებლობისა და საჭიროების მქონე ადამიანებს (მაგ. შშმ პირებს), სოციალურად გაამდიდრებს ყველას - მოსწავლეებსაც და მასწავლებლებსაც. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, საბავშვო ბაღი, დაწყებითი ან საშუალო სკოლა, რომელიც „კარგად ეპყრობა“ შემბლული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს, რეალურად შეძლებს შექმნას იდეალური გარემო მათი სწავლების, აღზრდისა და განვითარებისათვის. ამ პერსპექტივაში, ინდივიდუალური განსხვავებები განიხილება არა როგორც პრობლემა, არამედ ბუნებრივი მოვლენა.

სოციალური განვითარების პერსპექტივა შორს დგას ისეთი ცნებებისაგან, როგორიცაა „მოშლილობა“ ან „ანომალია“ და ხაზს უსვამს იმ დადებითს, რისი შემოთავაზებაც შეუძლია ზოგადად ადამიანს, ამასთან ყურადღებას ამახვილებს მაგერიალური რესურსების აუცილებლობაზე. ყველა ბავშვისადმი ერთიანი საგანმანათლებლო მიდგომის განხორციელებაში დიდი როლი ეკისრება მასწავლებლების გამოცდილებასა და ცოდნას. სოციალური განვითარების პერსპექტივა ეფუძნება განვითარებაზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო მიდგომას (მაგ. შეხვედრას თითოეულ მოსწავლესთან). როდესაც სკოლაში განურჩევლად როდია თავმოყრილი სხვადასხვა შესაძლებლობის მქონე ბავშვი, აქვე არსებობს შესაძლებლობა შექმნას იდეალური სოციალური კონტექსტი სწავლისა და პიროვნული განვითარებისათვის.

სოციალური განვითარების პერსპექტივის თანახმად, ჰეტეროგენულობა ბრდის სწავლების კონტექსტს, კერძოდ, ხელს უწყობს მრავალფეროვანი სოციალური ურთიერთობების ჩამოყალიბებას და ქმნის განსხვავებულობის დაფასების საფუძველს (მაგ. სწავლება მორალის შესახებ).

რესურსებზე ორიენტირებული მიდგომა ნაწილობრივ ემთხვევა სამეცნიერო მოდელის („პარადიგმა“) პრინციპებს, რომელიც მოიცავს შესაძლებლობების განვითარებისა და პროფესიული ბრდის პერსპექტივას. როგორც ლასენმა განსაზღვრა, მშობლების პროფესიული განვითარება ხელმისაწვდომი ამოცანაა პრაქტიკული მუშაკებისათვის, თუ კი ისინი მიისწრაფვიან შეიცნონ

მშობლების, ბავშვებისა და სისტემების შესაძლებლობები და ამავედროულად მზად არიან ხელი შეუწყონ გამოუყენებელი რესურსების ამოქმედებას. სწორედ ამაში მდგომარეობს სპეციალური განათლების ყველაზე დიდი სიძნელე (assen, 1999).

სოციალური განვითარების პერსპექტივა ეწინააღმდეგება ჰომოგენური დაჯგუფების პრინციპებს, რომელიც ემყარება დიაგნოსტიკურ საქმიანობას, აძლიერებს განცალკევებისა და გათიშვის ტენდენციებს და ქმნის მოსწავლეთა ორ ჯგუფს – ერთნი, ვისაც უკვე დაუდგინეს დიაგნოზი და მეორენი, ვინც ჯერ კიდევ უნდა შემოწმდეს. ეს იწვევს საზოგადოების ხელოვნურ დაყოფას. ასეთი მიდგომა, ბუნებრივია, ვერ შექმნის გარემოს, სადაც ბავშვებმა უნდა ისწავლონ და მოემზადონ ჰეტეროგენულ საზოგადოებაში დასამკვიდრებლად.

### **სოციალური განვითარების პერსპექტივა პრაქტიკაში**

უკანასკნელი 20 წლის მანძილზე ავტორი განუწყვეტლივ გრძნობდა იმ სკოლებისა და ინდივიდუალური მასწავლებლების მხარდაჭერას, რომლებიც პრაქტიკულად ასხამდნენ ხორცს ინკლუზიურ საგანმანათლებლო ფილოსოფიას. ერთ-ერთ წარმატებულ ნორვეგიულ სასკოლო დაწესებულებაზე დაკვირვებამ ავტორს საშუალება მისცა ჩამოეყალიბებინა სოციალური განვითარების პერსპექტივა განათლების ისეთ პრიორიტეტებზე დაყრდნობით, როგორცაა ყოველი მოსწავლის ინდივიდუალობისადმი პატივისცემა და განსხვავებულობის განხილვა, როგორც რესურსისა და არა პრობლემისა. ეს არის პრინციპი, რომელსაც ეყრდნობა ე.წ. მორალური პერსპექტივა, რომელიც განსხვავებულობის ფასეულობაზეა მიმართული. ეს პრინციპი მრდის საგანმანათლებლო პერსპექტივას მოსწავლეებისათვის, რადგან აძლევს საშუალებას ისწავლონ ერთმანეთისგანაც.

მრავალი წლის მანძილზე მიმდინარე კონფლიქტებისა და სხვადასხვა პრობლემების შემდეგ, აღნიშნულმა სკოლამ წარმატებით შეძლო ისეთი გარემოს შექმნა, რომელიც ხელს უწყობს თითოეულ მოსწავლეს პიროვნული განვითარებისა და სწავლის პროცესში (Helland, 1995). მნიშვნელოვანია, რომ ამ მიღწევას ადგილი ჰქონდა ნორვეგიის დაწყებით სკოლაში, სადაც მოსწავლეთა შემადგენლობა, ჩვეულებისამებრ, დიდი ჰეტეროგენულობით ხასიათდებოდა (იგულისხმება სხვადასხვა შესაძლებლობები და ეთნიკური მრავალფეროვნება). სოციალური განვითარების პერსპექტივის პრაქტიკაში განხორციელება საკმაოდ დიდ ძალისხმევას მოითხოვს. სხვა სკოლების მასწავლებლები შიშობდნენ, რომ შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მოთავსებას ჩვეულებრივ კლასებში შეიძლება ახლდეს მათი იზოლაციისა და მშობლებში სირცხვილის გრძნობის აღძვრის საფრთხე, მაგრამ სავსებით შესაძლებელია და უნდა შეიქმნას კიდევ პირობები იმისათვის, რომ თითოეულმა ბავშვმა თავი სრულფასოვან ადამიანად იგრძნოს. ამით ბევრს შეიძენს მთლიანად კლასიც. ერთ-ერთი მასწავლებლის ამრით,

ინტეგრაცია იმაზე მეტია, ვიდრე მოსწავლეთა უბრალო თავმოყრა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ჩათვლით. განათლება უსათუოდ უნდა მოიცავდეს კომპეტენცურობის, შინაგანი რწმენის განვითარებას და გოლერანგობის სწავლებას. საკლასო ოთახის მიზანი უნდა იყოს, აგრეთვე, შექმნას პირობები იმისათვის, მოსწავლეებმა დააფასონ და პატივი სცენ თანაგოლის განსხვავებულობას. (Befring, 1994:309).

ამ მოსაზრების თანახმად, ჩვენ შეგვიძლია შევაფასოთ აგრეთვე თემის, როგორც საზოგადოების, ღონე და შესაძლებლობები (მაგ. სკოლა, საკლასო ოთახი, ადგილობრივი გარემო), იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი დამოკიდებულება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა მიმართ. თუ გვსურს განვსაზღვროთ, ვინ იყო ყველაზე წარმატებული ამ პროცესში, შეიძლება ეს იყოს მემოტისენებული სკოლები, სადაც ახალგაზრდები აკეთებდნენ თავიანთი შესაძლებლობების მაქსიმუმს და ორიენტირები კეთდება მოსწავლეებზე, ჩვენ საფრთხის ქვეშ დავაყენებთ საგანმანათლებლო პროგრამებსა და სკოლის გარემოს, რაც გამოიწვევს კონფლიქტსა და პიროვნულდაპირისპირებას. ამგვარი უარყოფითი შედეგები ღვება ინკლუზიური პერსპექტივის გარეშე, ემპირიული კვლევის ნიადაგზე არსებულ სკოლებში (Persson, 1995).

სოციალურ მეცნიერებათა პერსპექტივის თვალსაზრისით, ინდივიდების დამცირების, განცალკევებისა და უყურადღებობის შედეგად ადგილი აქვს ძალის უხეშად გამოყენებას, სოლიდარობის არარსებობას, უსაფრთხოებასა და დაცინვას მაღალი თანამდებობების დაკავების მიზნით. სოციალური განვითარების პერსპექტივა ბავშვების სასწავლო შესაძლებლობებისა და განსხვავებების გათვალისწინებით ავითარებს ყველა მოსწავლის პოტენციალს და ხელს უწყობს უფრო მრავალფეროვანი და „სრულყოფილი“ სასწავლო გარემოს ჩამოყალიბებას.

### **სოციალური განვითარების პერსპექტივის განხორციელება**

პრაქტიკული თვალსაზრისით, სოციალური განვითარების პერსპექტივა შეიძლება განვიხილოთ როგორც სასკოლო დაწესებულების თვისობრივი დახასიათება, სწავლების მეთოდოლოგიის, მომუშავე პერსონალის კვალიფიკაციისა და სასწავლო პროცესის ფუნდამენტური ცოდნის გათვალისწინებით. სოციალური განვითარების პერსპექტივის განსახორციელებლად, სკოლის პერსონალი ხშირად უნდა ახდენდეს სკოლის მუშაობის საგულდაგულო და კრიტიკულ გადასინჯვას, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მასწავლებელი უნდა წარმოადგენდეს ერთ-ერთ მთავარ რესურსს მთელ დაწესებულებაში; უკლებლივ ყველა მოსწავლისათვის შემოღებულ უნდა იქნას ახალი კურიკულუმი მეტაკოგნიტური კომპეტენცურობის გათვალისწინებით, რათა უკეთ მოემზადონ სიძნელეებისა და წინააღმდეგობების დასაძლევად.

პროფესიული განათლების გარდა, თანამედროვე ევროპულ სასკოლო სისტემაში პრიორიტეტულად უფრო თეორიასა და სამეცნიერო ცოდნას მიიჩნევენ, ვიდრე პრაქტიკულ და ოპერატიულ უნარ-ჩვევებს. გამოკითხვები ცხადყოფს, რომ ამგვარი აბსტრაქტული ორიენტაცია შეიძლება იყოს უმთავრესი რისკ-ფაქტორი ბევრი მოსწავლისათვის, რომლის სწავლების პროცესი არ არის აბსტრაქტული. გამოკვლევა ადასტურებს, რომ ამჟამინდელი სასკოლო სისტემა ეხმარება უამრავ ახალგაზრდას, რომლებიც გარიყულად, არასრულფასოვნად და ყოველდღიური ცხოვრებისათვის მოუმზადებლად გრძნობენ თავს (Egelung, Ertmann & Jorgensen 1993; Skaalvik 1996; Birkemo 2000). აღნიშნული გახლავთ მოსწავლეთა თავისებურებებისა და მოთხოვნილებების შეუსაბამობა სასკოლო განათლების, მისი სტრუქტურის, კურიკულუმისა და ინსტრუქციული პრაქტიკის ცნებებთან.

სოციალური განვითარების პერსპექტივის თანახმად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და სპეციალური მასწავლებლების განათლების სისტემაში ჩართვა მნიშვნელოვნად გარდაქმნის სასკოლო გარემოს. ზოგიერთი ამ ცვლილების საფუძველს წარმოადგენს: ა) ბავშვების პოტენციალისა და მოთხოვნილებების მრავალფეროვნება და განსხვავებული სწავლების აუცილებლობა; ბ) შესაბამისი სწავლა-განათლების მიღება; გ) მასწავლებლების შემეცნების გაზრდა და დანახვა თუ როგორ მჭიდროდ არის განათლება დაკავშირებული თითოეული ბავშვის პირად გამოცდილებასთან. როდესაც თავად სკოლა ანიჭებს მნიშვნელობას მოსწავლეებს შორის განსხვავებას, მასწავლებლები ქმნიან მთელ რიგ განსხვავებულ მიდგომებს, როგორცაა მოსწავლეების წარმოჩენა, როგორც ინსტრუქტორების და ერთმანეთის სოციალური დახმარება (მაგ. თანამშრომლობითი სწავლების ჯგუფების შემოღება, რომელიც აღწერილია გამოცემაში Thousand, vila&nevinini, 2001). ზემოაღნიშნულის განხორციელებისას, მოსწავლეებს აქვთ შემდეგი შესაძლებლობები: ა) აღმოაჩინონ საკუთარი პოტენციალი სხვების სწავლების პროცესში; ბ) თავი აარიდონ კონკურენტულ ურთიერთობას თანატოლებთან, რომელიც დამახასიათებელია მოგაღსაგანმანათლებლო სკოლებისათვის. სოციალური განვითარების პერსპექტივასთან დაკავშირებულია ლოგიკური ჰიპოთეზა, რომლის მიხედვით ბავშვები ვითარდებიან თანატოლებთან ურთიერთობისა და მათი დახმარების პროცესში. როგორც ლოგსტრაპმა აღნიშნა, ჩვენ, ადამიანები ერთმანეთზე ვართ დამოკიდებულნი, ჩვენ ამავედროულად გვაქვს ძალაუფლება ერთმანეთის მიმართ და უნდა ვისწავლოთ ამ ძალაუფლების ისე გამოყენება, რომ ერთმანეთს გავუწიოთ დახმარება. (Logstrup, 1989:73).

გაერთიანებული, ჰეტეროგენული სასკოლო დაწესებულება ბავშვებისათვის ქმნის ისეთ გარემოს, სადაც შეძლებენ ერთმანეთზე ზრუნვა ისწავლონ. ეს უნარ-ჩვევები ასევე შეიძლება შეეხოს მოზრდილებს, რომლებსაც შეუძლიათ განვითარებული დემოკრატიისათვის პირობების შექმნა მოქალაქეების სოციალურად უზრუნველყოფის მიზნით. აღსანიშნავია, რომ საერთაშორისო საუნივერსიტეტო მოძრაობა სახელწოდებით – „მსოფლიოს უნივერსიტეტების გაერთიანება“ თავის საგანმანათლებლო და მეთოდოლოგიურ პროგრამაში მოიცავს პრაქტიკული ზრუნვის პრინციპებს (Peterson, 1987).

## მასწავლებელი, როგორც რესურსი სპეციალური განათლების დარგში

რა სოციალურ განვითარებას შეიძლება ჰქონდეს ადგილი, თუ კი სპეციალური განათლების მასწავლებლები ადგილობრივ სასკოლო გარემოში იმუშავენ? როგორც აღრე აღინიშნა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლება წარმოადგენს სწავლებისა და სამეცნიერო კვლევის გამორჩეულ სფეროს, რომელიც ხშირად განცალკევებულია პრაქტიკისა და კვლევისაგან ზოგადად განათლებაში, ან სხვა მომსახურების სფეროში (მაგ. სოციალური სამსახური), ან სოციალური მეცნიერებებისაგან (მაგ. ფსიქოლოგია). მაგალითად, ნორვეგიაში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების სფერომ საფუძველი დაუდო ცალკეულ საუნივერსიტეტო დისციპლინას (კონცენგრირებული სწავლება შემდეგ დარგებში: სმენითი დაქვეითება, მეტყველების თერაპია, შეზღუდული განვითარება, მხედველობითი დაქვეითება, ქცევითი პრობლემები, მრავალმხრივი დარღვევები და გექნოლოგია) და სადოქტორო პროგრამას შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების სფეროში. ამას გარდა, ჩამოყალიბდა „შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების მხარდამჭერი ნორვეგიული სისტემა“, რომელიც საკონსულტაციო დახმარებას უწევს მოსწავლეებს, მშობლებს, მასწავლებლებს და ადგილობრივ სკოლებს. ეს ცენტრი მხარს უჭერს ინკლუზიური სკოლის განვითარებას. სხვადასხვა ფუნდამენტური ხასიათის შეკითხვა შეიძლება დაისვას ამგვარი ცენტრის პერსონალის პროფესიული პრიორიტეტების (მაგ. დიაგნოსტიკური და სარეაბილიტაციო მიდგომა) და მათ მიერ სერვისის განხორციელების მეთოდის შესახებ.

„საგანმანათლებლო კვლევისა და ინოვაციის ევროპული ცენტრის“ 1995 წლის მოხსენება ნათლად აღიარებს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ინტეგრაცია კომპლექსური პროცესია და სხვა ფაქტორებთან ერთად მოითხოვს აქტიურ მონაწილეობასა და მოტივაციას, სპეციალურ უნარ-ჩვევებს და ახლებურ ხედვას (OECD, 1995). სპეციალური განათლების მასწავლებლები აღჭურვილნი არიან პროფესიული უნარ-ჩვევებითა და ცოდნით. კერძოდ, მათ გაცნობიერებული აქვთ, რომ ყოველ ინდივიდს გააჩნია განსხვავებული თვისებები და სჭირდება ინდივიდუალური მიდგომა სწავლის პროცესში; თეორიულად, ისინი ითვალისწინებენ ინდივიდუალურ განსხვავებულობას და განიხილავენ მათ, როგორც უფრო რესურსს, ვიდრე პრობლემას. სამასწავლებლო გრენინგის შედეგად ისინი დაეუფლნენ შემდეგ უნარ-ჩვევებს: სხვადასხვა სასწავლო მეთოდების ცოდნა, სხვადასხვა სამედიცინო ხელსაწყო გამოყენება და ახალი გექნოლოგიის დაუფლება, ეთიკა, კანონიერი უფლებების ცოდნა, დაკვირვება, განვითარებადი და კოგნიტიური ფსიქოლოგიისა და ინსტრუქტიული მეთოდოლოგიის დაუფლება.



## ინდივიდუალური კომპეტენცია: წარმატების ახალი კურიკულუმი ყველასათვის

სოციალური განვითარების პერსპექტივის ძირითადი პრიორიტეტი იქნება მასწავლებლების სასწავლო მეთოდის შეცვლა ისე, რომ მოიცვას შინაარსობრივი სწავლება, ინდივიდუალური სწავლება („დამოკიდებულება“) და „მეტაკოგნიტური კომპეტენცია“ – რაც ნიშნავს ცოდნას იმისა, თუ როგორ უნდა ისწავლოს ინდივიდმა. ინფორმაციის მეტაკოგნიტური გაცვლა არის ინდიკატორი იმისა, თუ რამდენად კარგად იყენებს პიროვნება მეთოდებსა და სტრატეგიებს თავისი ცოდნის განვითარებისა და გაღრმავებისათვის. ეს შესაძლებლობები მკაფიოდ ჩანს, მაგალითად, მაშინ, როცა მოსწავლეები ძნელად წასაკითხ ეპიზოდთან მიახლოებისას ანელებენ კითხვის გეგმს, რათა ჰქონდეთ მეტი დრო ინფორმაციის წაკითხვისა და გაანალიზებისათვის. ისინი წერენ წაკითხულის მოკლე შინაარსს, სვამენ შეკითხვებს შინაარსის სწორად გაგების მიზნით, ფიქრობენ სხვა საგანთან შესაძლო კავშირზე და კრიტიკულად აფასებენ შინაარსის შემდგომ განვითარებას.

მეტაკოგნიტური კომპეტენციის ზოგიერთი ფორმა შეიძლება შეძენილ იქნას ბავშვობის პერიოდში. თუმცა, არ არსებობს ხილული კავშირი ცოდნის მეტაკოგნიტურ გაცვლასა და სწავლების შესაძლებლობებს შორის. კავშირი მეტაკოგნიტურ უნარ-ჩვევებსა და მიღწევებს შორის აშკარა ხდება დროთა განმავლობაში, რაც გულისხმობს იმას, რომ სწავლების სტრატეგიების ცოდნა მნიშვნელოვანია განათლების პროცესში წარმატების მისაღწევად (Brown, 1994). მასწავლებლის მოვალეობაა დაეხმაროს ყველა მოსწავლეს გახდეს პროტაგონისტი თავისი სწავლის პროცესში. საამისოდ მოსწავლეებს უნდა მიეცეთ შესაძლებლობა თავი გამოსცადონ რაიმე ხელობაში და წარმატების შემთხვევაში ამოხსნან ამის მიზეზები. ყველა მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, როგორ მიაჩვიოს ბავშვი მეტაკოგნიტურ შემეცნებას. მოსწავლეთა გამჭრიახობა და მეტაკოგნიტური უნარ-ჩვევების ცოდნა ხელს უწყობს საკუთარი თავისადმი ნდობის, პატივისცემის, მოტივაციისა და კეთილი ნების განვითარებას.

ინდივიდუალური და „მეტა“ სწავლება სოციალური განვითარების პერსპექტივის განხორციელების ძირითადი ნაწილია. მის გარეშე, ბევრი ბავშვი დადგება სწავლისა და საკუთარი თავისადმი ნეგატიური დამოკიდებულების საფრთხის წინაშე, თუკი გაუჩნდა გრძნობა, რომ არ შეუძლია სწავლა, არასრულფასოვანია და ვერ შეასრულებს პროტაგონისგის როლს საკუთარ ცხოვრებაში..

## მითები და სოციალური განვითარების პერსპექტივა

სოციალური განვითარების პერსპექტივისადმი წინააღმდეგობა შეიძლება გამოწვეული იყოს მრავალი მიზეზით, მათ შორის იგულისხმება გარკვეული შეხედულებები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებზე. იმისათვის, რომ მკაფიოდ დავინახოთ, თუ როგორ ცვლის განათლება სტერეოტიპულ წარმოდგენებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა შესაძლებლობის შესახებ, უნდა გავიხსენოთ, რომ იყო დრო, როცა სმენა ან მეტყველება დარღვეული ადამიანები, აღიქმებოდნენ როგორც ინტელექტუალური და ქცევითი ნაკლის მქონენი და მათსავით გარიყულნი იყვნენ სამოგადოებრივად. ამ მოსაზრების წინააღმდეგ ერთერთმა პირველმა გაილაშქრა ფილოსოფოსმა კარდანომ (1501-1575წ.წ.), რომლის მოსაზრებით, გრძნობებს მონაცვლეობითი ფუნქციონირებაც ძალუძთ. ანუ, სმენის დაქვეითების შემთხვევაში, სასმენი ორგანოების შეცვლა გარკვეულწილად შეუძლია სხვა ორგანოებს. (Befring, 1994). კარდანომ აღნიშნა, რომ სმენადაქვეითებულ ადამიანებს უნდა ესწავლათ „მოსმენა კითხვით და ლაპარაკი წერით;“ და სმენითი დაქვეითების მქონე ადამიანებისთვის განკუთვნილი პირველი სკოლების დაარსებაც სწორედ ამ თეორიაზე იყო დაფუძნებული. დღეს სმენით დაქვეითებულ არაფინ უკავშირებს გონებრივ შეზღუდვას, სწავლის უუნარობას, თუმცა ახლო წარსულშიც არსებობდა ისტორიულად ჩამოყალიბებული უარყოფითი და ცრუ წარმოდგენები შეზღუდული შესაძლებლობის სხვადასხვა ფორმების შესახებ, რაც საფუძვლად ედო ძალის უხეში გამოყენების, სოციალური დისკრიმინაციისა და უყურადღებობის ფაქტებს. მხოლოდ ახლახან ჩამოყალიბდა კოგნიტური პრობლემების მქონე პირების გაერთიანების საერთაშორისო ფონდი განათლების სფეროში (მაგ. გაეროს 1966 წლის ადამიანური ღირსებისა და სწავლის შესაძლებლობის ფორმალური და სამოგადოებრივი გაერთიანება). სოციალური განვითარების პერსპექტივის შემდეგი დამაბრკოლებელი ფაქტორი არის კონკურენცია და მოსაზრება, რომლის თანახმად ეს აუცილებელია სწავლის პროცესისათვის. საგანმანათლებლო პრაქტიკაში კონკურენცია ხშირად ახდენს შეფასების შედარებითი მეთოდების ლეგიტიმიზაციას სკოლებში, უნივერსიტეტში მიღების დროს და ქმნის მთელ რიგ განმაცალკევებელ, დისკრიმინაციულ მიდგომებს (მაგ. პროგრამები და სკოლები განსაკუთრებული ნიჭით დაჯილდოვებული ბავშვებისათვის). კონკურენცია სკოლებში იმრდება იმის მიუხედავად, რომ ემპირიული დასკვნები და გამოცდილება გვიჩვენებს თანამშრომლობითი სწავლების მეთოდისა და გარემოს შედარებით დიდ უპირატესობას (Kohn, 1986).

კონმა (1986) აღნიშნა, რომ პატიოსნება და მაღალი ეთიკური სტანდარტები ძირითადად ვითარდება ურთიერთობისა და მხარე პასუხისმგებლობის შემთხვევაში და შეიძლება ადვილად შეილახოს, თუ ადამიანები სხვებს მეგობრებად აღიქვამენ და მუდმივად სჭირდებათ მტკიცება, რომ მათზე უკეთესები არიან. ეთიკური კონკურენცია ხშირად უზარმაზარ ბარიერებს უქმნის სკოლას ინკლუზიური, გაერთიანებული სკოლის კონცეფციის განხორციელებაში. ამის საპირისპიროდ, სოციალური განვითარების პერსპექტივა ეფუძნება არაკონკურენტულ სასწავლო პროცესს.

## დასკვნა

სტაგიაში განხილულია სოციალური განვითარების პერსპექტივა, როგორც სამედიცინო დიაგნოსტიკურ-თერაპიული მოდელის ალტერნატიული მიდგომა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების სფეროში. იგი აგებულია პიროვნებისა და სკოლის, საზოგადოების შესაძლებლობის შეფასებაზე. სოციალური განვითარების პერსპექტივა აღნიშნავს, რომ სასწავლო მასალა და ღირებუებები ერთნაირად მნიშვნელოვანი და სასარგებლოა სწავლასთან დაკავშირებული პრობლემების მქონე პირებისთვისაც და მათთვისაც, ვისაც სწავლის პროცესი უადვილდება. სოციალური განვითარების პერსპექტივიდან გამომდინარე, სკოლა განიხილება როგორც სოციალური დაწესებულება, სადაც ყველა წევრი იღებს სარგებელს როგორც განათლების თვალსაზრისით, ისე საზოგადოებაში თანაარსებობით. სპეციალური განათლება, რომელიც სოციალური განვითარების პერსპექტივიდან იღებს სათავეს, გულისხმობს რომ ადრე იმოღივრებული და გარიყული მოსწავლეები და მასწავლებლები ამჯერად საგანმანათლებლო საზოგადოებაში არიან ინტეგრირებული. მოკლედ, სოციალური განვითარების პერსპექტივა მხარს უჭერს სრულად ინტეგრირებული, ინკლუზიური საგანმანათლებლო პროგრამების დამკვიდრების მცდელობას.

ბუნებრივია, სოციალური განვითარების პერსპექტივის განხორციელება მოითხოვს ცვლილებების შეტანას მასწავლებელთა მოსამზადებელ პროგრამებში, კურიკულუმში, სადაც გათვალისწინებულ უნდა იქნას მოსწავლეთა ურთიერთმზრუნველობისა და მხარდაჭერის წახალისება სკოლაში. ეს გულისხმობს ბავშვების იმოღივრებისა და კონკურენციის პირობების შეზღუდვას და განმტკიცებას რწმენისა, რომ თითოეულ მათგანს ძალუძს მნიშვნელოვანი წვლილი შეიგანოს ჯგუფში. ამის განხორციელებისათვის აუცილებელია დავეხმაროთ მასწავლებელს საკლასო ოთახებში შექმნას ისეთი კლიმატი, სადაც ყველა მიიღებს სარგებელს გამოცდილების ურთიერთგაზიარების შედეგად. გამოცდილებათა პრაქტიკულ გაზიარებას კი საფუძვლად უნდა დაედოს ინკლუზიური განათლების რაციონალობის გაცნობიერება ბავშვებისა და საზოგადოების წევრების მიერ. როდესაც სკოლა შეესაბამება სოციალური განვითარების პერსპექტივას, არის დიდი ალბათობა იმისა, რომ ყველა მოსწავლე ისწავლის თანასწორუფლებიან პირობებში, მიიღებს შესაფერის მომზადებას სამომავლო ცხოვრებისათვის და პატივისცემით განიმსჭვალება კულტურული და სოციალური ფასეულობებისადმი. სოციალური განვითარების პერსპექტივა მიზნად ისახავს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა იმოღივრებისა და უუფლებობის აღმოფხვრას, მრავალფეროვნების ხელშეწყობას, როგორც სასწავლო პროცესის მთავარ ღირსებას.

## ბიბლიოგრაფია

- Befring, E. 1990. Special education in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, 37 (2): 125 – 136.
- Befring, E. 1994. *Laering og skole: Vilkar for eit verdig liv (Learning and School: Conditions for a Dignified Life)*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Befring, E. 1996. Skolens mote med barn. Behov for pedagogisk myorientering (The School and our Children: The Need for New Educational Perspectives). In I.M. Helgeland (ed.). *Forebyggende arbeid iskolen-en pedagogisk utfordring (Preventative Measures in School. An Educational Challenge)*. Oslo, Kommuneforlaget: 15 – 34.
- Befring, E. 1997. „The Enrichment Perspective – A Special Educational Approach to an Inclusive School.“ In: *Remedial and Special Education*, Vol. 18, no 3 1997: 182 – 187.
- Befring, E. Et.al. 2000. „From Normalization to Enrichment“ In: Villa, R.A. & Thousand, J.S. *Restructuring for Caring and Effective Education*, Paul H. Brookes Publ..Co, Baltimore: 558 – 574.
- Befring, E. & Tangen, R. 2001. *Spesialpedagogikk, (Special Education)*, Oslo, Cappelen Akademisk.
- Birkemo, Asbjorn. 2000. *Motivasjon og laering (Motivation and Learning)*. Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Brown, A.L.. 1994. The Advancement of Learning. *Educational Researcher*. 8:4-12.
- Egelund, N., Ertmann, B., & Jorgensen, P.S. 1993. *Risikoborn set fra en forskningssynsvinkel (Children at Risk Considered form a Research Point of View)*. Copenhagen, Det Tvarministerielle Borneudvalg.
- Evans, P. 1995. Conclusions and Policy Implications. In P. Evans (Ed.). *Our Children at Risk*. Paris, Center for Educational Research and Innovation, Organization for Economics Cooperation and Development: 137 – 145.
- Helland, U. 1995. Moteplass Fjell (Meeting place Fjell School), *SCHOLA (The Journal of the Norwegian Ministry of Education and Research)* no. 3:11 – 14.
- Kohn, A. 1986. *No Contest: The Case against Competition*. Boston, Houghton Mifflin.
- Lassen, Liv 1999. *Parenting Children with Rare Progressive Disabilities: A study of Parents' Needs Related to Stress and Coping*. Oslo, University of Oslo, Department of Special Needs Education.

Logstrup, K.E. 1989. Den etiske fordring (The Ethical Demand). Copenhagen, Gyldendahlske Boghandel.

Organization for Economics Cooperation and Development. 1995. Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools. Paris, Center for Educational Research and Innovation, Author.

Peterson, A. 1987. Schools Across Frontiers. Adriatics, Italy, United World Colleges.

Persson, B. 1995. Specialpedagogisk arbete I grundskolan (Special Educational Work in the Elementary School). Goteborgs Universitet, International Standard Serial Number 1104 – 6759.

Skaalvik, E. 1996. Barns selvoppfatning – skolens ansvar (Children's Self-Concept: The School's Responsibility) Oslo, Tano.

Skarbrevik, Karl Johan. 2001. Spesialundervisning I grunnskolen – omfang og ressursbruk. (Special Education in Elementary School) Article in Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2-3, 2001: 220-230.

Thousand, J.S., Villa, R.A., & Nevin, A.I. 2001. Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers. Baltimore, Paul H. Brookes.

United Nations, 1966. Convention on Economic, Social and Cultural Rights. New York.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Education. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Document 94/WS/18. Geneva, Author.

## **შებლდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ოჯახების დახმარება: რესურსებზე ორიენტირებული მიდგომა**

### **ჰენინგ რაი**

#### **“პარადიგმის” გადაადგილება**

საკითხი, თუ როგორ შეიძლება დავეხმაროთ ბავშვებს, მოზარდებსა და მათ ოჯახებს, დღემდე საკამათოა. ეს განსაკუთრებით იგრძნობა თანამედროვე თვალსაზრისის შედარებისას წარსულში საყოველთაოდ აღიარებულ იდეებთან და მოსაზრებებთან.

ცვლილება ძველსა და ახალ მიდგომებში იხსენიება, როგორც „პარადიგმის გადაადგილება“, თუმცა მისი ამ გერმინით აღნიშვნის საკითხიც დისკუსიის საგანია. ასეა თუ ისე, მოსაზრებები ბავშვის განვითარების შესახებ აშკარად იცვლება და გულისხმობს აზროვნებისა და მოქმედების რადიკალურ გარდაქმნას. ამგვარი ცვლილები დიდ ღროს მოითხოვს და ევოლუციურად მიმდინარეობს. ახალი შეხედულება გულისხმობს ბავშვისა და ოჯახის განვითარების რესურსებისა და შესაძლებლობების აღმოჩენასაც. ეს საფრთხეს უქმნის გრადიციულ წარმოდგენებსა და პროფესიულ პრაქტიკას, რადგან, რაც უფრო უახლოვდება გადაადგილების პროცესი პარადიგმის შუაგულს, რომელიც გულისხმობს ბავშვებისა და მშობლების დახმარებას, გრადიციული რწმენები და პროფესიული პრაქტიკა უფრო ადვილად ექცევა წნეხის ქვეშ.

ამ ევოლუციურ პროცესს შეგვიძლია შევხედოთ სამი სხვადასხვა პერსპექტივიდან, რომელიც ეხება შებლდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებსა და ოჯახებს. პირველი, პროფესიული – საქმიანობის არსის, მისდამი დამოკიდებულებისა და პრაქტიკის ცვლილებები; მეორე – სამეცნიერო ლიგერაგურაში ასახული ფილოსოფიური და კონცეპტუალური განვითარების გათვალისწინება; და მესამე – ბავშვების ფსიქო-სოციალური მოთხოვნილებების გავლენა და მშობლებისა და მასწავლებლების როლი მათი სწავლებისა და განვითარების პროცესში.

#### **პროფესიული საქმიანობის არსი, მიდგომა და პრაქტიკა**

პირველ რიგში, განვიხილოთ პროფესიული საქმიანობის არსის, მიდგომისა და პრაქტიკის ცვლილებები, რომელიც დაკავშირებულია შებლდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების დახმარებასთან. უკანასკნელი 30 წლის განმავლობაში სპეციფიკური ინტერვენციული ზომები და მასთან დაკავშირებული ფილოსოფია მნიშვნელოვნად შეიცვალა.

მეორე მსოფლიო ომის პერიოდიდან 1970-იანი წლების მეორე ნახევრამდე, ინტერვენცია ძირითადად განიხილებოდა ე.წ. „პროფესიული“ მიდგომის თვალსაზრისით. იგი გულისხმობდა, რომ სპეციალისტები ადგენდნენ დიაგნოზს, მკურნალობის კურსს და პასუხისმგებელი იყვნენ მათ განხორციელებაზე. ამგვარი პროცესი ზღუდავდა მშობლებისა და სხვა მზრუნველების მონაწილეობას და არსებობდა მხოლოდ სარეკომენდაციო ხასიათის რჩევების მიღების შესაძლებლობა ყოველდღიურ მზრუნველობასთან დაკავშირებით. ხშირ შემთხვევაში, ამგვარი რჩევა-დარიგება იმდენად აბსტრაქტული იყო, რომ შეუძლებელი იყო მათი პრაქტიკაში გამოყენება.

1980-იანი წლების ბოლოს, პროფესიულმა პრაქტიკამ მრავალმხრივი ცვლილება განიცადა ე.წ. „ოჯახური“ მიდგომის თვალსაზრისით. ამ მიდგომის თანახმად დიაგნოზს, რა თქმა უნდა, ისევ სპეციალისტი ადგენდა და მკურნალობის კურსსაც ის ნიშნავდა, მაგრამ გაიზარდა მშობლების, მასწავლებლებისა და სხვა მზრუნველების აქტიურობის დონე, რაც გამოიხატა იმაში, რომ უფრო სისტემატური გახდა მათი დაკვირვება ბავშვში მიმდინარე ცვლილებებზე ოჯახურ გარემოში. ეს ნიშნავდა, რომ მიღებულ ზომებს დიდი გავლენა ექნებოდა ბავშვის განვითარებაზე, თუ კი მზრუნველები და ბავშვის გარემოში მყოფი სხვა პირები აქტიურად მიიღებდნენ მონაწილეობას მისი იმ უნარ-ჩვევების გამომუშავებაში, რომლებსაც წინასწარ დაგეგმილი ღონისძიებები ისახავდნენ მიზნად.

1980-იანი წლების ბოლოსა და 1990-იანი წლების დასაწყისში ინტერვენციის პარადიგმა უფრო შორს გადააადგილდა, ეს გადაადგილება ცნობილია ე.წ. “ოჯახზე ორიენტირებული” მიდგომის სახელით. იგი გულისხმობდა ოჯახის წევრების უფრო აქტიურ მონაწილეობას როგორც არსებული პრობლემების ხასიათის დადგენაში, ისე მკურნალობის კურსის შეფასებაში, ანუ იგი ერთდროულად აკისრებდა ოჯახს პასუხისმგებლობის გარკვეულ ნაწილს ბავშვზე მზრუნველობისთვისაც და კურსის განხორციელებისთვისაც.

საინტერესოა, რომ პროფესიული პრაქტიკის ამგვარ ცვლილებას ადგილი ჰქონდა ახალი კონცეფციების განვითარების კვალდაკვალ, სწორედ ამით განისაზღვრა ოჯახებთან სპეციალისტების მუშაობის ხასიათი. ეს მიდგომები აისახა სამეცნიერო ლიტერატურაშიც. მოკლედ განვიხილოთ მათთან დაკავშირებული ცნებების რამდენიმე მაგალითი:

*განსაკუთრებული უფლებებით აღჭურვა:* გერმინი გამოყენებულია ფრეიერეს ფილოსოფიაში ლიბერაციის შესახებ და ამ კონტექსტში გულისხმობს ისეთ მუშაობას ოჯახებთან, როდესაც ხდება მათი თვითშეგნების, საკუთარი ძალების რწმენისა და ყოველდღიურ ცხოვრებაში აქტიური მოქმედების შესაძლებლობათა განვითარება და შენარჩუნება. (Dunst, Trivette, Deal 1988; Freire 1973).

*შესაძლებლობის მიცემა:* გერმინი გულისხმობს ოჯახებისთვის მხარდაჭერას განავითარონ და დამოკიდებულნი იყვნენ საკუთარ რესურსებსა და შე-

საძლებლობებზე, რათა დამოუკიდებლად შეძლონ თავიანთი ბავშვების მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება. (Dunst & Trivette 1987; Shelton, Jeppson & Johnson 1987).

*თანამშრომლობა ან მშობლების მონაწილეობა:* ეს ტერმინები ასახავს მშობლებთან და სხვა მზრუნველებთან მუშაობისადმი პოზიტიურ დამოკიდებულებას. ამგვარი თანამშრომლობის წყალობით შეიძლება უკეთესი შედეგები მივიღოთ ბავშვებისთვის, მათი ოჯახებისათვის, მკურნალობისადმი „პროფესიული“ მიდგომის მეთოდით. სხვა მახასიათებლებთან ერთად ეს ნიშნავს, რომ სპეციალისტებს უნდა ჰქონდეთ სურვილი და მისწრაფება ითანამშრომლონ ოჯახებთან, რათა მათთან ერთად მიიღონ საუკეთესო გადაწყვეტილება (Kramer, McGonigel & Kaufmann 1991).

ბევრისათვის ეს კონცეფციები წარმოადგენს თანამშრომლობის ახალ ფორმებს, ახლებურ დამოკიდებულებებს, რომელთაც განსაზღვრავს:

- ურთიერთპატივისცემა;
- ერთმანეთის გრძნობებისა და დამოკიდებულებისადმი პატივისცემა და გახსნილობა;
- გამოცდილებისა და ცოდნის გაზიარება;
- ერთობლივი მსჯელობა და საერთო გადაწყვეტილების მიღება.

*მკურნალობის კურსის ქვეშ მყოფ პირებზე ორიენტირება:* გულისხმობს, რომ მკურნალობის კურსის მთავარ მიზანს წარმოადგენს ავადმყოფის საჭიროებების გათვალისწინება და არა პროფესიულ მოდელებზე ან თეორიებზე დაყრდნობა. საკითხისადმი ასეთი მიდგომა მიზნად ისახავს მკურნალობის ქვეშ მყოფი პირების აქტიური მონაწილეობის ხელშეწყობას, რაც შეიძლება გამოიხატოს საკუთარი პრობლემების, მოთხოვნილებებისა და შესაძლებლობების გაანალიზებაში, მონაწილეობით მკურნალობის კურსის მიმართულების შერჩევასა და მის განხორციელებაში. ეს მოსაზრება სათავეს იღებს კარლ როჯერსის ნაშრომიდან „ავადმყოფის თერაპია“ (1951), რომელმაც საფუძველი დაუდო მნიშვნელოვან ცვლილებებს ფსიქოთერაპიისა და განათლების სფეროში (Rogers 1983).

## **კონცეფციების პრაქტიკული განხორციელება**

თანამედროვე სამოგალოების მიერ სამეცნიერო ლიტერატურაში აღწერილი კონცეფციების პრაქტიკაში აღიარება პრობლემატურია. როცა საქმე პრაქტიკულ განხორციელებას ეხება, გასათვალისწინებელია, რომ ეს არ არის ერთი და ორი დღის საქმე. ამ მხრივ ამერიკის შეერთებულმა შტატებმა, შესაძლოა, ევროპაზე მეტს მიაღწია; ამგვარი დამოკიდებულებები ასახულია პროგამაში „ოჯახის მომსახურების ინდივიდუალური გეგმა“ (McGonigel, Kaufmann & Johnson 1991).



პაულო ფრეირეს განათლების თეორია “პედაგოგიკა დაჩაგრულთათვის” სამოცდაათიან წლებში მეტად პოპულარული გახდა. ეს იყო დრო, როცა აღრინდელ ფასეულობებსა და გრადიციებზე დამყარებული თავისუფლებისათვის მებრძოლი სოციალური მოძრაობები დასავლური მსჯელობის მთავარ საგანს წარმოადგენდა. უდავოა, რომ ახალი დამოკიდებულებების ფორმირებაზე უდიდესი გავლენა მოახდინა ფრეირეს იდეებმა განათლების შესახებ, რომლებიც გადმოცემული იყო გერმინებით „დემოკრატიზაცია,” „თვითშეგნების ამაღლება,” „მეგავლენა,” და „დიאלოგი” (Faureholm 1997). ეს იდეები საბოლოოდ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებსა და ოჯახებთან მუშაობის პროცესზე აისახა. ფრეირეს მიერ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებისადმი ხალხში გავრცელებული „მფარველური” დამოკიდებულების კრიტიკადარესურსებზეორიენტირებული თანამშრომლობის მხარდაჭერა გამოვლინდა მის მიერ სპეციალისგსა და ავადმყოფს შორის ურთიერთობაში დასანერგად შემოთავაზებულ ისეთ ცნებებში, როგორცაა “განსაკუთრებული უფლებებით აღჭურვა” და „შესაძლებლობების მიცემა”. სწორედ ეს ფილოსოფიური აზროვნება და დამოკიდებულება ედება საფუძვლად თანამედროვე ინტერვენციულ პროგრამებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ოჯახებისათვის, რომლებიც ცნობილია „მეორე თაობის” პროგრამების სახელით, რაც მოგვიანებით იქნება განხილული ამავე თავში.

სხვადასხვაობა დამოკიდებულებებსა და პრაქტიკაში ხელშესახებად იგრძნობა ევროპაში. სკანდინავიურ ქვეყნებში ფართოდაა გავრცელებული აზრი, რომლის თანახმად მთავარი აქცენტი უნდა გაკეთდეს ავადმყოფის მოთხოვნილებებზე და მოხდეს უფრო რესურსებზე ორიენტირებული მიდგომა ინტერვენციისადმი. თუმცა, აღნიშნულის პრაქტიკაში განსახორციელებლად ჯერ კიდევ ბევრია გასაკეთებელი.

მიმდინარეობს დისკუსია იმის შესახებ, თუ რამდენად შორს წავიყვანს განუწყვეტლივ საუბარი შეზღუდულ შესაძლებლობებზე. მეურნალობის გრადიციული ფორმების განხორციელებაზე არანაკლებ მნიშვნელოვანია ბავშვებისა და ოჯახების რესურსების განვითარება, მათი შესაძლებლობებისა და კომპეტენციატობის ამაღლებისადმი ხელშეწყობა – ამგვარი მიდგომა სულ უფრო პრაქტიკული და მისაღები ხდება სამოგადოებისათვის. თეორიულად ცნობილია, რომ ბავშვების სწავლებისა და განვითარებისათვის საჭიროა მოტივაცია მოდიოდეს სწორედ მათგან. პრობლემატური საკითხია ამ მოსაზრების პრაქტიკაში ეფექტურად განხორციელება.

### **სოციალური სტრუქტურისა და ფასეულობების თანმხვედრი ცვლილებები და მათი გავლენა ოჯახებსა და ბავშვებზე**

როცა საქმე ფასეულობებსა და რელიგიურ აღმსარებლობას ეხება, უნდა აღვნიშნოთ, რომ სკანდინავიურ სამოგადოებებს მეორე მსოფლიო ომის დასასრულამდე ამ საკითხებისადმი ერთგვაროვანი დამოკიდებულება ჰქონდათ. ქრისტიანული რწმენა, მორალი და ეთიკა საყოველთაოდ მიღებული და

გამიარებული იყო მოსახლეობის უმრავლესობის მიერ. ომის შემდგომ პერიოდში ამ ვითარებაზე ზეგავლენა იქონია საერთაშორისო სამოგადოებასთან კონტაქტების გაფართოებამ. საერთაშორისო თანამშრომლობის ინსტიტუციონალიზაცია მოხდა გაეროს და რამდენიმე სხვა საერთაშორისო ფორუმის მეშვეობით. ტელევიზიის განვითარებამ შეავსო ინფორმაციული ვაკუუმი. გლობალიზაციის პროცესის განვითარების კვალობაზე სკანდინავიურ ქვეყნებში სხვა კულტურებმა, მსოფლმხედველობამ და რელიგიებმა შეაღწიეს. ემიგრაციის გაზრდამ საფუძველი დაუდო ეთნიკურ მრავალფეროვნებას. მიუხედავად იმისა, რომ ნორვეგიაში მოსახლეობის 30%-ზე მეტი ქრისტიანული საწრმუნოებისაა (1999), რელიგიებისა და მსოფლმხედველობის დინამიკა და მრავალფეროვნება მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს სკანდინავიაში.

ინდუსტრიალიზაციის პროცესმა თავისი გავლენით ყველა ფაქტორს გადააჭარბა და ხელი შეუწყო ომის შემდგომი სკანდინავიური სამოგადოებების განვითარებას. ამას შედეგად მოჰყვა მაგერიალური კეთილდღეობის გაზრდა და მაგერიალური უზრუნველყოფით დაინტერესება. ამავდროულად, გასართობმა ინდუსტრიამ მძაფრად მიიზიდა სამოგადოების ყურადღება და დიდი გავლენა მოახდინა მათ რწმენაზე, დამოკიდებულებასა და გრძნობებზე. ამას მოწმობს შესაბამისი სამეცნიერო კვლევის შედეგებიც, რომელთაც გამოაფლინეს გართობის მეტად ნეგატიური გავლენა ბავშვებსა და ახალგაზრდებზე (Berkowitz 1993, Sinnets Helse (ქურნალი მენგალური ჯანმრთელობის შესახებ, 1996).

სკანდინავიურ ქვეყნებში დაჩქარებულმა სოციალურმა განვითარებამ შექმნა პირობები ცხოვრების მაღალი დონის მიღწევისათვის, რაც ნიშნავს, რომ არავინ განიცდის მაგერიალური სახის პრობლემებს. განვითარების ასეთმა დონემ გაზარდა ორიენტაცია სულიერ ღირებულებებზე. თუ აღრე მისწრაფება მაგერიალური კეთილდღეობისადმი პირველ რიგში წარმოადგენდა ცხოვრების სხვა ასპექტების მიუწველობის კომპენსაციის მცდელობას, ახლა დღითიდღე იზრდება მათი რიცხვი, ვინც მაგერიალურად უზრუნველყოფილია და ახლა ცდილობს თავის ცხოვრებას სხვა აზრი და მიმართულება მისცეს.

## **სოციალური სახელმწიფო და ცვლილებები ოჯახში**

ომის შემდგომ მიმდინარე ინდუსტრიალიზაციის პროცესის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი შედეგი იყო გაზრდილი მოთხოვნა სამუშაო ძალაზე. ეს ქმნიდა დასაქმების შესაძლებლობას ქალებისათვის. კარგი განათლების მიღების პარალელურად, ქალების დამოუკიდებლობამ და თვითრეალიზაციის საშუალებამ გამოიწვია სამოგადოების ცვლილება, რაც მდგომარეობდა ქალების დასაქმებაში. დღეისათვის ბევრ ქალს დამოუკიდებელი საქმე (ბიზნესი) აქვს.

ამას მთელი რიგი ცვლილებები მოჰყვა ოჯახშიც როლისა და საქმის განაწილების თვალსაზრისით. სქესთა თანასწორობა და თვითრეალიზაცია სოციალური განვითარების, თანამშრომლობისა და ოჯახური ცხოვრების მთავარი განმსაზღვრელ ფაქტორად იქცა.

პოსტ-ინდუსტრიულ საზოგადოებაში, სადაც საერთაშორისო კაპიტალმა შეიძლება შეისყიდოს ფირმები, სამუშაო ადგილები, ჩნდება მუდმივი მოთხოვნილება სპეციალიზებულ ცოდნა-განათლებაზე, სამუშაო ძალების მობილურობაზე.

ამან თავის მხრივ გამოიწვია ოჯახის საჭიროებათა შეცვლა. ოჯახის შემადგენლობა შემცირდა; ორბავშვიანი ოჯახები ნორმალურ მოვლენად იქცა. ოჯახური ნათესაობა და ახლობლობა მეორე მსოფლიო ომის შემდგომ ათწლეულებში უკვე აღარ წარმოადგენდა ფართოდ გავრცელებულ მოვლენას. ამასთანავე, მომრავლდა მარტოხელათა ოჯახები (ძირითადად დედა ერთი ან ორი ბავშვით), დანგრეული ოჯახების რიცხვის მრდამ ბავშვების არასტაბილური საოჯახო ურთიერთობები გამოიწვია. ბევრისათვის მტკივნეულ საკითხს წარმოადგენს ცხოვრების სტანდარტების გაზრდა, სამუშაო პირობების ეფექტურობა, პროფესიული კარიერა, სრულყოფილი ოჯახის ყოლა, აღამიანების უმრავლესობა გემთაღნიშნულს ეფექტურად ვერ უმკლავდება. „ბედნიერი ოჯახის“ იდეალის განხორციელება ბევრს უჭირს. აღსანიშნავია, რომ მართალია, საზოგადოებაში მკვეთრად იმატა დანგრეული ოჯახების რიცხვმა, მაგრამ, შეიძლება იგი გაცილებით დიდი ყოფილყო. როგორც ჩანს, ბევრ ბავშვსა და ახალგაზრდას უჭირს საზოგადოების მიერ დადგენილი მკაცრი მოთხოვნების შესრულება. კონკურენტუნარიან გარემოში იმარჯვებს ძლიერი პიროვნება, რაც თავისთავად იწვევს სხვების დამარცხებას. ეს შეიძლება წარმოადგენდეს დასავლურ ქვეყნებში ნარკოტიკული ნივთიერების მოხმარების შემთხვევების გახშირებისა და ემოციური პრობლემების მქონე ბავშვებისა და ახალგაზრდების რიცხვის გაზრდის ერთგვარ მიზეზს (ნორვეგიის ჯანმრთელობისა და სოციალური საკითხების დაცვის სამინისტრო 2000 წ.).

### **ბავშვების სწავლებისა და განვითარების კონცეფციის ძირითადი ნიშნები**

1950 წლამდე ბავშვების სწავლების შესახებ კონცეფციები ძირითადად გულისხმობდა, რომ ისინი პასიურად აღიქვამდნენ ინფორმაციას მათ ირგვლივ არსებული გარემოდან. შესაბამისად, წარმოადგენდნენ „თეთრ დაფას“, რომელზედაც განათლების მიღებისა და გარემოსთან ურთიერთობის გამოცდილების კვალდაკვალ იწერებოდა ცნებები და ცოდნა, რომლის გამოყენება უნდა დახმარებოდათ პრობლემების გადაწყვეტასა და გარემოსთან ადაპტაციაში.

რასაკვირველია, იყვნენ თეორეტიკოსებიც, რომელთაც მიაჩნდათ, რომ შეცდომებზე სწავლა და შემეცნებითი სწავლა წარმოადგენდა კოგნიტურ მოქმედებას, რომელსაც ბავშვი დამოუკიდებლად განახორციელებდა, მაგრამ თავად სწავლება პასიურ პროცესად იყო აღქმული.

1950-იან და 1960-იან წლებში წარმოიშვა ახალი მოსაზრებები და კონცეფციები. მათ შორის აღსანიშნავია ჟან პიაგეტის (1952) და მარია მონტესორის (1968) თეორიები, რომლებმაც რევოლუცია მოახდინეს ბავშვის

კოგნიტური განვითარების სფეროში. სწავლების ამ კონცეფციის მიხედვით, ბავშვები აქტიურად ამროვნებენ, აყალიბებენ, ირჩევენ და აანალიზებენ თავიანთ გამოცდილებას არსებულ გარემოში.

**ბავშვები:**

- აქტიურად ამროვნებენ;
- აქტიურად აყალიბებენ ამრს;
- აქტიურად ირჩევენ;
- აქტიურად აანალიზებენ;
- აქტიურად შეიმეცნებენ გარემოს;
- აქტიურად იწყებენ სხვებთან ურთიერთობას;
- არიან თანასწორუფლებიანნი.

მნიშვნელოვანი იყო ასევე იმის აღიარება, რომ ბავშვები თავად იჩენენ ინიციატივას და იწყებენ ურთიერთობას გარემოსთან. ამგვარი განვითარების შემდეგ ბავშვები უკვე განიხილებოდნენ არა როგორც “პასიური აღმქმელები”, არამედ აქტიური და ინიციატივიანი ადამიანები, რომლებიც თანაბრად მონაწილეობენ სწავლების პროცესში.

მიუხედავად მსგავსი შეხედულებების არსებობისა, მაგერიალურ სამყაროსთან ურთიერთობა საბოლოოდ მაინც ბავშვის პასიურ თვისებას მიაკუთვნეს და აღნიშნეს, რომ გარემოსთან ურთიერთობის ცოდნა ბავშვს თანდათან და თავისთავად ასაკობრივად უვითარდებოდა მრდასთან ერთად.

ემპირიული სწავლების ექსპერიმენტი ჩვილ ბავშვებზე პირველად მხოლოდ 1970 და 1980-იან წლებში ჩატარდა. ცდის შედეგებმა საგრძნობლად შეცვალა მანამდე არსებული შეხედულება ბავშვების ბუნებასა და განვითარებაზე. უპირველეს ყოვლისა, ვისწავლეთ, რომ ბავშვები ბუნებით სოციალური არსებები არიან. პიაგეტის აღწერით, ბავშვები ეგოცენტრული და ინდივიდუალისტური არსებები არიან, რომელთაც არა აქვთ ადამიანური გრძნობების, მოთხოვნილებებისა და სურვილების გაგების უნარი. პიაგეტის თვალთახედვით, ბავშვების სოციალიზაცია ნელა მიმდინარეობს. მან ასევე ყურადღება გაამახვილა სწავლებაზე გამოცდილების მაგერიალური სამყაროდან პირდაპირ მიღების გზით, რაც გულისხმობს, რომ ბავშვების ფსიქო-სოციალური განვითარება ემპირიული ცნებაა.

**ჩვილი ბავშვების და მათი განვითარების კონცეფციების კვლევის შედეგად გამოიკვეთა შემდეგი ორი ძირითადი თვალთახედვა:**

- ბავშვები დაბადებიდანვე მოიაზრებიან როგორც სოციალური ბუნების არსებები და აქვთ სოციალური ურთიერთობის განვითარების, სწავლებისა და წარმოდგენების ორგანიზების, გადარჩენისაკენ სწრაფვის და სოციალური განვითარების პოტენციალი.
- ადრეულ ასაკში ბავშვები სწავლას იწყებენ მზრუნველებთან ურთიერთობით, რადგან აღზრდის პირველ წლებში სწორედ მზრუნველები

ურთიერთობენ მათთან, შესაბამისად, სწორედ ისინი წარმოადგენენ ყველაზე მნიშვნელოვან ფიგურებს ბავშვის სწავლებისა და ურთიერთობის პროცესში.

დღეისათვის არსებობს დიდძალი ლიგერატურა ბავშვების სოციალური განვითარების შესახებ. ურთიერთობის დამყარება ბავშვისთვის არ წარმოადგენს აუცილებლობას მხოლოდ იმიტომ, რომ ზრუნვის საგანი გახდეს, ეს მისი სწავლისა და განვითარების შესაძლებლობების წინაპირობაა. სწორედ ამის გათვალისწინება მართებთ მშობლებსა და სხვა მზრუნველებს თავიანთ მისწრაფებაში ბავშვის კეთილდღეობისა და სწავლისკენ, რადგან სწორედ ეს სოციალური შესაძლებლობა ქმნის გამოცდილებისა და სწავლების დამაკავშირებელ ხილს.

**კავშირი, ურთიერთობა და მედიაგორული სწავლება:  
ჰოლისტიკური პერსპექტივა (თვალსაზრისი) მზრუნველობის,  
განვითარებისა და სწავლების შესახებ**

კავშირის, როგორც ურთიერთობასთან დაკავშირებული ტერმინის ფსიქოლოგიური გაგება მოცემულია ჯონ ბოულბის თეორიაში (Bowlby 1969; 1988). სხვასთან ერთად, ეს გულისხმობს ისეთ, „კავშირის დამამყარებელ ქცევას“ ახალშობილებში, როგორცაა თვალთ კონტაქტი, გაღიმება, გირილი, მიმიკა და მოძრაობა, რითაც ხდება მშობლების მზრუნველობითი ქცევის სტიმულაცია და მყარდება ორმხრივი ემოციური კავშირი.

ნათელია, რომ ბავშვებს დაბადებიდანვე შეუძლიათ მშობლებთან ფსიქო-სოციალური ურთიერთობის დამყარება. ეს გამოიხატება მათ ქცევებში, რომელსაც ბოულბი უწოდებს „კავშირის დამამყარებელ მოქცევას.“ ბავშვის მიერ კავშირის დამყარების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ასპექტს წარმოადგენს მისი დადებითი განწყობა მზრუნველისადმი. მზრუნველი უნდა ხასიათდებოდეს სინამბით, სითბოთი, უსაფრთხოების, დაცულობის შეგრძნების აღძვრის უნარით, ანუ, საერთო ჯამში, სიყვარულით. ბუნებრივია, ეს გამოცდილება უკავშირდება სენსორულ ინტერაქციას. სიყვარულის გრძნობა ვითარდება მშობლების ზრუნვით და საფუძველს უქმნის მშობელსა და ბავშვს შორის სიყვარულის განვითარებას. სიყვარულის გრძნობა ასევე უსაფრთხოების შეგრძნების მნიშვნელოვან ასპექტს უნდა წარმოადგენდეს.

ჩველი ბავშვების ემოციურ გამოხატულებებს შორისაა გირილი და მოუსვენარი მოძრაობები, რაც დისკომფორტს აღნიშნავს, და „დულუნის“ მსგავსი ხმები, თვალთ კონტაქტი და ღიმილი. პირველი თვეების განმავლობაში თავს იჩენს მთელი რიგი ნიუანსები, რომელიც დაკავშირებულია როგორც ფიზიკურ სტაბილიზაციასა და მომწიფებასთან, ისე ადამიანურ კონტაქტსა და ურთიერთობასთან. საბოლოოდ ეს ქმნის გრძნობების ინდივიდუალური გამოხატვის საფუძველს, რასაც ემატება უფრო რთული ხასიათის ურთიერთობები მშობლებთან და სხვა მზრუნველებთან. პირველ წლებში ურთიერთობის

ძირითად ფორმებს აყალიბებს გარემოდან მიღებული გამოცდილება ბიოლოგიურ წინაპირობებთან ერთად.

სოციალური ურთიერთობების ადრეული განვითარების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან საფუძველს ორმხრივი სიყვარულისა და უსაფრთხოების გრძნობის არსებობა წარმოადგენს. ამკარაა, რომ სწორედ პოზიტიური გრძნობა, სიყვარული ახანგრძლივებს მშობელსა და შვილს შორის არსებულ ურთიერთობას.

თუ „კავშირის დამამყარებელ ქცევებს“ დავახასიათებთ როგორც მხოლოდ ბიოლოგიურ სისტემას, ადვილი იქნება მისი დაკავშირება ორმხრივ ურთიერთობასთან, რომელიც ამგვარი ქცევის მამოძრავებელი ძალაა. მიუხედავად იმისა, რომ ფართოდ არის გავრცელებული მოსაზრება იმის შესახებ, რომ კავშირის განვითარება დამოკიდებულია მშობელსა და შვილს შორის ბიოლოგიურ კავშირზე, ამ ფენომენის შესახებ ბევრი რამ აუხსნელია. როგორც ჩანს, არსებობს შინაგანი კავშირის ფსიქობიოლოგიური გრძნობა, რომელიც მშობელსა და შვილს შორის ურთიერთობაში თავს ჯერ კიდევ ცხოვრების პირველ თვეებში იჩენს. ამგვარი ფსიქობიოლოგიური კავშირის მაგალითი შეიძლება ვიპოვოთ მცირე წონით დაბადებულ ბავშვებთან დაკავშირებულ ე.წ. „კენგურუს მეთოდში.“ ეს ბავშვები ადვილად კარგავენ სხეულის გემპერაგურას, რადგან სხეულის მოცულობასთან შედარებით კანის საკმაოდ დიდი საფარი აქვთ. როდესაც ბავშვს დედის მკერდზე (განსაცმლის შიგნით) აწვენენ, დედისა და ბავშვის სხეულთა გემპერაგურის სინქრონიზაცია ხდება. თუ ბავშვის სხეულის გემპერაგურა დაბალია, დედის სხეულის გემპერაგურა იზრდება მანამ, სანამ ბავშვის სხეული ნორმალურ გემპერაგურას არ მიუახლოვდება. ამის შემდეგ კი დედის სხეულის გემპერაგურა კლებულობს და ნორმალურს უახლოვდება (Luddington-Hoe, Hadeed & Anderson 1989, Anderson, 1995). ბიოლოგიური სინქრონიზაციის ეს მაგალითი გვაჩვენებს ურთიერთობას, რომელიც პოგენციურად მუდმივად არსებობს დედასა და შვილს შორის.

ბავშვის ეს ბიოლოგიური და სოციალური ბუნება ასევე მოიცავს ახალშობილის უნარს გაიგოს ადამიანის ხმები, გაარჩიოს სახის ფორმა და შენიშნოს მოძრაობები. შესაძლებელია კავშირის დანახვა “ბიჰევიორული სისტემის” საშუალებით, რომელიც საფუძვლად უდევს გადარჩენის ბიოლოგიურ პერსპექტივას. კავშირი ასევე გულისხმობს მზრუნველობის პროცესისადმი ადაპტაციას, როდესაც ბავშვს შეუძლია მიიქციოს მშობლების ყურადღება, გამოხატოს ემოციები და „აწილოს“ მათ საკუთარი მოთხოვნილებებისა თუ სურვილების შესახებ. ურთიერთობის ამგვარი შინაგანი წინაპირობა ჩვეულებრივ თანდაყოლილი აქვთ ბავშვებს.

## შეხების მნიშვნელობა ბავშვის განვითარებაში

ბოუბიმ შეისწავლა სოციალური გარიყულობის გავლენა ბავშვის განვითარებაზე. მასზე დიდი გავლენა მოახდინა ჰარი ჰარლოუს მიერ მაიმუნებზე სოციალური განმარტოვების გავლენის მეცნიერულმა შესწავლამ (Harlow, H.F. 1958; Harlow, H.F. & Harlow, M.K. 1962). ჰარლოუს კვლევის მნიშვნელოვან ნაწილს წარმოადგენდა ფიზიკური კონტაქტის მნიშვნელობა მაიმუნების ფსიქო-სოციალური განვითარებისათვის. ბავშვის განვითარებაში ფიზიკური კონტაქტისა და სიყვარულის გამოხატველი ნიშნების შესწავლის შედეგად აღმოჩნდა, რომ ისინი წარმოადგენენ კავშირის, ფიზიკური ზრდისა და განვითარების აუცილებელ წინაპირობებს. სისტემატიურ ფიზიკურ შეხებას, მიაღწერსებას შეიძლება მეტად დამამშვიდებელი ეფექტი ჰქონდეს ბავშვებზე. ალერსით გამოხატულმა სიყვარულმა შეიძლება შეამციროს მისი მოუსვენრობა და გაზარდოს კონცენტრაცია, ყურადღება ურთიერთობისა და სწავლის პროცესში.

შეხება დაკავშირებულია უსაფრტოების გრძნობასთან და იწვევს დადებით დამოკიდებულებას. ასეთია, მაგალითად, ნაზად მოფერება მაშინ, როცა ცემა ან არასასიამოვნო ჩქმეგა ბავშვში აგრესიასა და ნეგატიურ გრძნობებს აღძრავს. შეხება არის ახლო ურთიერთობის ფუნდამენტური გამოცდილება, რომელიც თვალის კონტაქტთან ერთად კავშირის ბიოლოგიური და ფსიქო-სოციალური განვითარების წინაპირობაა. კვლევის შედეგად დადგინილია, რომ შეხება დაკავშირებულია კავშირის ემოციურ გამოვლენასთან და მეტად დამამშვიდებელი და პოზიტიური ეფექტი აქვს პატარა ბავშვებზე (Tronick 1995; Anderson 1991, 1995). ამგვარი მიდგომა განხორციელდა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებთან მუშაობისას. თუმცა აფრიკისა და აღმოსავლეთის ქვეყნებში ბავშვების მასაჟი ჩვეულებრივ ყოველდღიურ რუგინას წარმოადგენს. ბავშვის მასაჟი კეთდება ბანაობის შემდეგ ბეთის გამოყენებით. დასავლურ ქვეყნებში, ბავშვებისათვის მასაჟის გაკეთება სიახლეს წარმოადგენს. ამერიკის შეერთებულ შტატებში ფართოდ არის გავრცელებული დაწესებულებები, სადაც მშობლებს მასაჟირებას ასწავლიან.

### *ბავშვის მასაჟი:*

- აძლიერებს მზრუნველსა და ბავშვს შორის დადებით კავშირს;
- ამცირებს მტკივნეულ და არასასიამოვნო შეგრძნებებს, მაგალითად, აცრით გამოწვეულ ტკივილს;
- ამცირებს დენგალურ და საჭმლის მონელებასთან დაკავშირებულ ტკივილს;
- ამცირებს სპაზმით გამოწვეულ ტკივილს;
- ამშვიდებს ბავშვს ძილის წინ;
- მშობლებს ანიჭებს სასიამოვნო შეგრძნებას რომ დაეხმარა შვილს.

მასაჟს ასეთივე შედეგები მოსდევს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების შემთხვევაში, მაგალითად, უსინათლო ან სმენადაქვეითებული,

ცერებრული დაბბლის მქონე ბავშვებში, ან დაბადებით მცირე წონის და აღრე დაბადებულ, ე.წ. უღლეურ ბავშვებში. ბევრი ადამიანისათვის შეხება წარმოადგენს სიახლოვის, უსაფრთხოების, სიყვარულისა და მზრუნველობის შეგრძნების საშუალებას. მზრუნველობამოკლებული, ანუ თავშესაფრებსა და სკოლა-ინტერნატებში მოთავსებული ბავშვები ამგვარი ურთიერთობის კერძოდ, მშობლიური ალერსისა და ფიზიკური სიახლოვის ნაკლებობას განიცდიან

იგივე შეინიშნება მოზრდილ ადამიანებში, რომლებიც მარტო ცხოვრობენ, მაგალითად, მოხუცთა თავშესაფრებში, სადაც პერსონალს არც დრო აქვს და არც საკმარისი ცოდნა იმის შესახებ, თუ როგორ საჭიროებენ ეს ადამიანები მოფერებასა და ალერსს. ეს ცოდნა ე.წ. “ბავშვის მასაჟით” გამოწვეული დადებითი შედეგების წინაპირობაა (Field 1995; Rye 1993).

ფიზიკური შეხებისა და მოფერების მნიშვნელობის გათვალისწინებით არსებობს საფუძველი, რომ იგი განვიხილოთ როგორც კავშირის განვითარების ფუნდამენტი და ურთიერთობის განვითარების აუცილებელი საშუალება. იგი მნიშვნელოვანია ბავშვის გონებრივი განვითარებისათვის, სოციალური მობილურობისათვის და სწავლებისთვის. ეს დამოწმებულია ბევრ სამეცნიერ-კვლევით ნაშრომში, მათ შორის აინზვორთის ნაშრომებშიც. (1971; 1978). აინზვორთის კვლევა დამყარებულია ბოულბის თეორიაზე.

## **ურთიერთობა**

ურთიერთობას, როგორც ცნებას და ბავშვებსა და მშობლებს შორის კავშირის განვითარების საშუალებას, უკანასკნელი 25 წელია ცენტრალური ადგილი უჭირავს ჩვილ და პატარა ბავშვთა შესახებ ემპირიული კვლევის პროცესში. მკვლევართა ნაწილმა აღწერა დედა-შვილის ურთიერთობა სხვადასხვა ხმის, მიმიკისა და მოძრაობის საშუალებით, როგორც გაირკვა, ისინი ურთიერთობენ სიგნალის ორმხრივი გაცვლით. ასევე დაწვრილებით არის აღწერილი გრძნობების იმიტაცია (Bateson 1975; Newson 1979).

ემოციური ურთიერთობა და ინტერაქციის ორმხრივი რეგულაცია მზრუნველსა და ბავშვს შორის (Stern 1985; 1996; Trewarthen 1984; 1988) ქმნის ბავშვის გონებრივი განვითარების საფუძველს (Bruner 1975; 1990; Vygotsky 1978). ჯერომ ბრუნერი აღწერს ე.წ. „საკუთარი თავის გამოვლენას“ ბავშვებში სხვებთან ინტუიციური დამოკიდებულების გზით. ეს წარმოადგენს თანამზიარი გარემოს განვითარების წინაპირობას, რომელსაც იგი უწოდებს ე.წ. “აზრის ბიოლოგიას.”



## **ბავშვების ფსიქო-სოციალური მოთხოვნილებები და ურთიერთობის განვითარების საფუძვლების ძირითადი ნიშნები:**

- ბავშვი უნდა აღიქმებოდეს როგორც ინდივიდუალური თვისებების მქონე პიროვნება, რომელსაც თავისი მოთხოვნილებები, სურვილები, ტემპერამენტი, ხასიათი და უნარ-ჩვევები აქვს. ბავშვის ამა თუ იმ გზით აღქმა განაპირობებს მზრუნველთა მიერ ბავშვის მოთხოვნილებებისა და სურვილების უზრუნველყოფას და, შესაბამისად, მის ფიზიკურ და ფსიქოსოციალურ განვითარებას;
- მზრუნველებს უნდა შეეძლოთ გაუგონ ბავშვს და ჩაწვდნენ მის შინაგან გრძნობათა სამყაროს. ეს მათ დაეხმარებათ ბავშვის მოთხოვნილებების უზრუნველყოფასა და ინდივიდუალური ბუნების გაგებაში;
- ურთიერთობის მარტივი ფორმა ბავშვის დაბადებისთანავე ყალიბდება. იგი იწყება მზრუნველის დაკვირვებით ბავშვის რეაქციამკრათა შეძლოს დააკმაყოფილოს მისი საჭიროებები და მოთხოვნილებები. საბოლოოდ, ურთიერთობის ეს მარტივი ფორმა გარდაიქმნება უფრო კომპლექსურ ინტერაქციაში, რომელიც ხშირად სპირალის სახელით არის ცნობილი (Rye 1993);
- ურთიერთობის ამგვარი შესაძლებლობა ადამიანის განვითარებისა და სწავლების წინაპირობაა და მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ბავშვის ცხოვრებაში (Hundeide 1996; Rye 1996).

ბავშვი, როგორც მთავარი მოქმედი პირი თავისი განვითარებისა და სწავლების პროცესში, პირველად სისტემურად იქნა აღწერილი ლევ ვიგოდსკის ნაშრომებში 1920 და 1930-იან წლებში. ვიგოდსკიმ (1978) აღწერა მშობელსა და ბავშვს შორის ურთიერთობა, ბავშვის გონებრივი განვითარების კულტურული ასპექტი და გარემოს გავლენა. ამან შექმნა აბსტრაქტული კონცეფციებისა და ენის განვითარების საფუძველი (Kozulin 1998). ამგვარი აზროვნება ფართოდ განვითარდა და საფუძვლად დაედო ბავშვების განვითარების ბრონფენბრენერის სოციალურ-ეკოლოგიურ პერსპექტივას (Bronfenbrenner 1979). მიუხედავად ამისა, ვიგოდსკის ნამუშევრები დასავლური სამყაროსათვის 1970-80-იან წლებამდე უცნობი იყო.

## **მედიაგორული სწავლება**

მედიაგორული სწავლება, როგორც ფსიქოლოგიური ცნება, ემყარება რევენ ფერშტეინის თეორიას მედიაგორული სწავლების გამოცდილების შესახებ (Feyerstein 1991). ჩვილი და პატარა ბავშვის განვითარებასთან მიმართებაში ეს ცნება ემყარება ფინა კლეინის კვლევასა და პროგრამას. ეს უკანასკნელი ცნობილია სახელწოდებით “უფრო ინტელიგენტური, მგრძობიარე ბავშვი.” და ფაქტობრივად აღრეული ფსიქოსოციალური ინტერვენციის პროგრამას (წარმოადგენდა Rye 1993). ფინა კლეინიმ ფერშტეინის თეორიის მედიაგორული თვისებების განხილვისას უპირატესობა მიანიჭა მზრუნველის (დამრიგებელი, მასწავლებელი და მშობელი) როლს, რომელსაც იგი ასრუ-

ლებს ბავშვის კომპეტენცურობის ამაღლებაში გამოცდილების და სწავლების თვალსაზრისით.

გამომდინარე იქიდან, რომ ფერშეინისა და კლეინის კვლევის მნიშვნელობა მედიატორული თვისებების გამოვლენაში მდგომარეობდა, შემდგომმა გამოკვლევამ აჩვენა, რომ ინტერაქციული ურთიერთობა, რომელიც ხორციელდება მედიატორული თვისებების საშუალებით, მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ემოციური ურთიერთობის, განვითარებისა და კავშირის უზრუნველყოფაში (Klein 1992). ანალოგიური მოსაზრება არის გამოთქმული ბრუნერის ნაშრომში (1990), რომელიც ამბობს, რომ ინტეგრაცია და მოდულაცია სადი ურთიერთობის, ინტერაქციისა და ენობრივი განვითარების წინაპირობაა.

კავშირის, ურთიერთობისა და მედიატორული სწავლების ცნების სამი თეორიული და ემპირიული დახასიათება გულისხმობს ჰოლისტიკურ მიდგომას ინტერვენციისადმი ბავშვის ფუნქციონირებისა და განვითარების პროცესში.

### **რამ განაპირობა რესურსებზე ორიენტირებული თანამედროვე პრაქტიკის განვითარება?**

მიუხედავად იმისა, რომ 1970-იან წლებამდე უკვე არსებობდა გარკვეული კონცეფციები მზრუნველსა და ბავშვს შორის ურთიერთობაზე, მაინც რჩებოდა პასუხგაუცემელი კითხვები:

- ჯერ კიდევ გაურკვეველი იყო მზრუნველსა და ბავშვს შორის ურთიერთობის რა თვისებები წარმოადგენდა ყველაზე პრიორიტეტულს;
- გაურკვეველი იყო მზრუნველსა და ბავშვს შორის ურთიერთობის ხარისხის შეცვლის მნიშვნელობა და უნდა ყოფილიყო თუ არა ამგვარი ცვლილება დამყარებული მზრუნველის პრინციპებზე;
- კვლევა, რომელიც ეფუძნებოდა მშობლების მიერ ბავშვების სწავლებას, თითქმის უგულებელყოფილი იყო 1980-იან წლებამდე;
- 1970-იან წლებში, ყურადღება მახვილდებოდა „სტიმულაციაზე“, რომელიც გულისხმობდა, რომ ბავშვებს სჭირდებოდათ გამოცდილება გონებრივი განვითარებისათვის, მაგალითად, აზროვნებისა და ენის განვითარება;
- ადგილი ჰქონდა ინფორმაციის ვაკუუმს სოციალური ინტერაქციის ზოგიერთი მახასიათებლის შესახებ, რომელიც შემდეგ საფუძვლად დაედო ბავშვების განათლებას ადრეულ ასაკში;
- 1970-1980-იანი წლებიდან ჩამოყალიბდა გარკვეული დასკვნები, რომელიც შემდეგ საფუძვლად დაედო კვლევას ინტერაქციის შესახებ;
- დედის მიერ ბავშვის განათლების მეთოდოლოგია, რომელიც გაფლენას ახდენს ბავშვის ინტელექტის განვითარებაზე, ვიდრე მშობლის ინტელექტსა და სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობაზე (Hess & Shipman 1968);
- დედის მხრიდან ბავშვის სწავლის ინტერესი მნიშვნელოვანია ბავშვის მენტალური განვითარებისათვის (Carew 1980);

- დედის პასუხისმგებლობა მნიშვნელოვან ელემენტს წარმოადგენს ინტელექტუალური განვითარებისათვის (Gottfried 1984);
- დედის მოლოდინი და დედა-შვილის ინტერაქციის ფორმების გავლენა ბავშვის ადაპტაციისა და განვითარებისათვის (Collins 1984).

მთავარი პრობლემა იყო ის, რომ ეს კონცეფციები იშვიათად მიუთითებდა კონკრეტულ საკითხზე; ისინი მეტად ზოგადი და აბსტრაქტული იყო და მოითხოვდა საკითხის უფრო ღრმად შესწავლას. აღრეული ინტერვენციის პროგრამები დაარსდა 1970-იან წლებში, მათ შორის იყო ortage-ის პროგრამა ვისკონსინის შტატში. ამ.ე.წ. „პირველი თაობის“ ინტერვენციული პროგრამების უმრავლესობა ძირითადად ინსტრუქციული ხასიათის იყო და გულისხმობდა მშრუნველებისათვის რჩევის მიცემას ბავშვებთან ურთიერთობის შესახებ.

მიუხედავად “პირველი თაობის” ინტერვენციული პროგრამების დადებითი შედეგებისა, რამდენიმე შეზღუდვაც გამოიკვეთა:

- მშრუნველებმა თავი იგრძნეს დამცირებულ და არაადეკვატურ მდგომარეობაში, რადგან მათ უნდა ესწავლათ ბავშვებთან ურთიერთობის ახალი გზები;
- ზოგიერთმა მათგანმა განაცხადა, რომ უცნაური იყო მათთვის დღის განმავლობაში მასალების გამოყენება ბავშვებთან ურთიერთობისას;
- მასალებსა და ინსტრუქციებზე დამოკიდებულება ადვილი აღმოჩნდა და ურთიერთობის ინდივიდუალური გზები არ იქნა განხორციელებული (Lombard 1981);
- 1970-80-იან წლებში, სხვადასხვა ინტერვენციულმა პროგრამამ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისათვის გარკვეული პროგრამების შემოღება განაპირობა. ამ პროგრამებს შორის აღსანიშნავია „ead Start” პროგრამა, რომელიც პროგრესულად განხორციელდა. ეს პროგრესი შემცირდა როდესაც პროგრამების განხორციელება შეწყდა. 1980-იანი წლების გამოცდილებამ აჩვენა, რომ ოჯახებზე ორიენტირებული ინტერვენციული პროგრამები ყველაზე პოზიტიური შედეგების მაჩვენებელი იყო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ოჯახებისათვის (Shonkoff & Meisels 1990; Gallagher 1990).

## **მეორე თაობის ინტერვენციული პროგრამები**

ახალი ინტერვენციული პროგრამები, ე.წ. „მეორე თაობის” პროგრამები 1980-იან წლებში შეიქმნა. მათი ამოსავალი წერტილი იყო ჩვილი ბავშვების განვითარების კვლევა, კერძოდ კი ბავშვების ურთიერთობა და ემოციური განვითარება (Stern, Trewarthen, Tronick, Papousek) და მედიაციამე ორიენტირებული კვლევა (მაგ: Vygotsky, Feuerstein, Klein.). ყველაზე ცნობილ პროგრამებს წარმოადგენდა ORION-ის პროგრამა ჰოლანდიაში (Marte Meo) და MISC-ის პროგრამა ისრაელში. ეს პროგრამები მნიშვნელოვანი იყო შემდეგი მიზეზების გამო:

- ჩვილი და პატარა ბავშვის ინტერაქციის ღებალური და სპეციფიკური კვლევა;

- ყოველდღიური სიტუაციისა და ინტერაქციის შესახებ მზრუნველის ხელვის გათვალისწინება;
- პროგრამის ფარგლებში ჩატარებული კვლევისა და მითებული გამოცდილების შედეგად მივიღწინ შემდეგ დასკვნამდე:
- ოჯახური გარემო მნიშვნელოვან გეგავლენას ახდენს ბავშვების სწავლებასა და სკოლასთან შეგუებაზე;
  - ფსიქო-სოციალური ინტერაქციის მოდელზე გავლენას ახდებს სოციალური ურთიერთობა დაბადების მომენტიდან;
  - 2 წლის ასაკიდან ბავშვის კოგნიტური და სოციალური ფუნქციონირება სისტემურად არის დაკავშირებული და გარკვეულწილად განსაზღვრავს კოგნიტურ და სოციალურ განვითარებას უკვე სკოლის პერიოდში;
  - მედიაციაზე ორიენტირებულ ინტერვენციას, რომელიც ეფუძნება მედიაციის სწავლების პრინციპს, ხანგრძლივი ეფექტი აქვს ემოციურ და კოგნიტურ განვითარებაზე.
  - ურთიერთობაზე ორიენტირებულ ინტერვენციას ხანგრძლივი დადებითი ეფექტი აქვს მშობლისა და ბავშვის ინტერაქციაზე.
- აღრეულ ინტერვენციას მშობლისა და ბავშვის ინტერაქციაში დადებითი გავლენა აქვს ბავშვების განვითარებაზე და ისეთი ბიოლოგიური პრობლემების მოგვარებაზე, როგორცაა
    - დაბადებით მცირე წონა;
    - შემდუღული შესაძლებლობები;
    - გონებრივი შემდუღვა

(Aarts 1988; Guralnick 1989; Klein 1992).

გემოთ მოცემული სამეცნიერო კვლევის მიმოხილვა ასევე მოცემულია წიგნში “Tidlig hjælp til bedre samspill” (აღრეული ინტერვენცია ურთიერთობის გაუმჯობესების მიზნით, Rye 1993).

მზრუნველსა და ბავშვს შორის ურთიერთობაში არსებობს ბავშვის ფსიქოლოგიური საჭიროებების რამდენიმე მნიშვნელოვანი ასპექტი, როგორცაა ბავშვის თვითგანვითარების ხელშეწყობა და აღამიანებთან ურთიერთობის გამოცდილება.

ეს მოთხოვნები შეიძლება მოკლედ ჩამოვაცალიბოთ შემდეგი სახით:

- ბავშვის დანახვა/გაგება/;
- ბავშვთან სიახლოვე;
- ბავშვის მოსმენა და გაგება;
- ბავშვის ინდივიდუალიზმის აღიარება;
- ბავშვის სიყვარული.

ამ პუნქტების გათვალისწინება მრდის ინტერაქციის პროცესის წარმატებით განხორციელების შესაძლებლობას. ეს, თავის მხრივ, ავითარებს ინტერპერსონალურ ურთიერთობებს, რაც საბოლოო ჯამში პოზიტიურ გავლენას

ახდენს ბავშვის ცხოვრებაზე. პროგრამების მიერ მზრუნველებისადმი დახმარება აღნიშნულის გათვალისწინებით ბავშვთან ურთიერთობის გაუმჯობესების წინაპირობაა.

### **მზრუნველსა და ბავშვს შორის ურთიერთობის გაუმჯობესების პროგრამა - „ბავშვის განვითარების საერთაშორისო პროგრამა“ (ICD )**

ნორვეგიის ფონდმა “ბავშვის განვითარების საერთაშორისო პროგრამა” (ICDP) განახორციელა პროექტი, რომელიც მიზნად ისახავდა Marte Meo da MISC პროგრამების ინტერაქციასთან დაკავშირებული თვისებების გაერთიანებას. აღრეული ინტერვენციის ICDP პროგრამა ნორვეგიაში მშობლების განათლების პროგრამის შემადგენელი ნაწილია და მის შესახებ ინფორმაციის მოპოვება ყველა მუნიციპალურ დაწესებულებაშია შესაძლებელი (HHundeide 1996; Rye 1996). ამ ინტერვენციულ პროგრამებს უკვე ახორციელებს ნორვეგიის რამდენიმე რეგიონი.

ICDP პროგრამა ეფუძნება აზრს, რომ როდესაც მზრუნველისა და ბავშვის ურთიერთობაში წამოიჭრება პრობლემები, ინტერვენციას შეუძლია მზრუნველზე ორიენტირება შემდეგის გათვალისწინებით:

- თუ როგორ აფასებს მზრუნველი ბავშვის შესაძლებლობებს;
- თუ როგორ აფასებს მზრუნველი საკუთარ შესაძლებლობებს;
- რამდენად მნიშვნელოვანია მზრუნველისათვის ბავშვთან ურთიერთობა.

როცა ურთიერთობა ნეგატიურ ფაზაში შედის, მზრუნველებს უარყოფითი შეხედულებები უყალიბდებათ ბავშვისა და საკუთარი თავის შესახებ. ნეგატიურმა გამოცდილებამ და შეხედულებებმა ადვილად შეიძლება გამოიწვიოს თავდაცვითი რეფლექსების გამოქვეყნება, რაც თავის მხრივ ხელს უწყობს უარყოფით აურას. მაგალითად, თუ კი მზრუნველი თვლის, რომ ბავშვი ურჩობს ან ცუდად იქცევა, იგი თავდაცვითი მიზნით უარყოფს ბავშვის ამგვარ ქცევას. ამის შემდეგ მზრუნველი თავს დამნაშავედ და ცუდ მშობლად გრძნობს. შედეგად, შეიძლება გაურბოდეს და უკლოს ბავშვთან ურთიერთობას და მხოლოდ აუცილებელ შემთხვევაში დაეკონტაქტოს მას. მან შეიძლება არც იცოდეს, რამდენად მნიშვნელოვანია მზრუნველთან ურთიერთობა ბავშვის განვითარებისათვის.

ინტერვენცია წარმატებული ვერ იქნება, თუ არ იქნა გათვალისწინებული ნეგატიური შეხედულებებისა და გრძნობების წარმოშობის თავიდან აცილების აუცილებლობა. ვინაიდან სწორედ ამის საფუძველზე ხდება ნდობის აღდგენა და კონტაქტის დამყარება ინტერვენციის დაწყებით ფაზაში. პიროვნება, რომელიც ახორციელებს ინტერვენციას, მზად უნდა იყოს იმისათვის, რომ პერიოდულად მოელის გაბრაზებას, იმედგაცრუებას, დანაშაულის გრძნობის გაჩენას, რაც ბავშვთან დადებითი ურთიერთობის დამაბრკოლებელი ფაქტორებია და უსათუოდ უნდა დაიდლოს..

ICDP პროგრამა განიხილავს ინტერაქციის რამდენიმე ასპექტს ან თვისებას, რომლებიც შეიძლება ჩამოყალიბდეს რვა ძირითადი პრინციპის სახით. პრინციპები ეხება თვით-შეფასებას, აღიარებას, აღმოჩენასა და განვითარებას. ამ პრინციპების მიზანი არც რამე რეცეპტის შემოთავაზებაა და არც დაწვრილებით ინსტრუქტირება. ქვემოთ მოცემულია მზრუნველისა და ბავშვის ურთიერთობის რვა პრინციპი:

### **პოზიტიური ინტერაქციის რვა ძირითადი პრინციპი**

1. გამოხატეთ დადებითი გრძნობები – აჩვენეთ ბავშვს, რომ გიყვართ იგი. ბავშვმა შეიძლება ვერ გაიგოს სიყვავები, მაგრამ გამომეტყველებით შეიგრძნობს თქვენს სიყვარულს, სიხარულს, კეთილგანწყობას ან უარყოფით დამოკიდებულებას, სევდას. მზრუნველის მიერ გრძნობათა გამოხატვას დიდი მნიშვნელობა აქვს იმისათვის, რომ ბავშვმა იგრძნოს სიმშვიდე, უსაფრთხოება. შეეხეთ და მოეფერეთ ბავშვს, გამოხატეთ სიხარული და ხალისი.
2. შეეცადეთ გაუგოთ ბავშვს და შეიცნოთ იგი – ბავშვთან ურთიერთობისას მნიშვნელოვანია ჩასწვდეთ მის სურვილებსა და მოქმედებებს, მის მდგომარეობას, გრძნობებსა და „სხეულის ენას“. ამასთან ეცადეთ უსათუოდ უპასუხოს ბავშვს, როცა იგი თვენი ყურადღების მიპყრობას ცდილობს.
3. ესაუბრეთ ბავშვს და წარმართეთ „დიალოგი გრძნობებით“ – მას დაბადებიდან სულ მცირე ხნის შემდეგაც კი ძალუძს გრძნობათა აღქმა ისეთი ქესტების მეშვეობით, როგორცაა თვალის კონტაქტი, ღიმილი, მხიარული სახით, შექებით და სათანადოდ „პასუხობს“ ქესტებს. ე.წ. ადრეული „დიალოგი გრძნობებით“ მნიშვნელოვანია ბავშვთან კავშირის დამყარებისა და მისი სოციალური, ენობრივი განვითარებისათვის.
4. შეაქეთ და პოზიტიურად მიუღებთ ბავშვის ქმედებებს. იმისათვის, რომ ბავშვმა იწამოს თავისი შესაძლებლობები, ვინმემ უნდა შეაქოს და ანგარიშგასაწევ, კომპეტენტურ ადამიანად აგრძნობინოს თავი, რაც მას განუვითარებს საკუთარი თავის იმედს.
5. ეცადეთ ბავშვის ყურადღება მიაპყროთ ირგვლივ არსებულ ნივთებს – ჩვილ და მცირე ასაკის ბავშვებს ხშირად უჭირთ ყურადღების ფოკუსირება. თქვენ შეგიძლიათ დაეხმაროთ მათ ირგვლივ არსებულ ნივთებზე ყურადღების მიპყრობაში.
6. აუხსენით და ესაუბრეთ ბავშვს თქვენს გრძნობებზე მისდამი – ბავშვთან ერთად განცდილი გრძნობების აღწერა, გაზიარება და გამოხატვა, რაც დაუვიწყარ და სასიამოვნო გამოცდილებად იქცევა მისთვის.
7. იქონიეთ დიალოგი ბავშვთან – მათ სჭირდებათ დახმარება ირგვლივ არსებული გარემოს აღქმაში. შეგიძლიათ ესაუბროთ და აუხსნათ ბავშვს მისთვის გაუგებარი მოვლენები, მოუყვეთ ამბები, დაუსვათ შეკითხვები, მიუთითოთ მოვლენათა მსგავსებებსა და განსხვავებებზე და ა.შ.
8. მიაჩვიეთ ბავშვი დისციპლინას გარკვეული შემდგომების, პოზიტიური

ალტერნატივების გამოყენებით – მან უნდა ისწავლოს დისციპლინა და საკუთარი თავის მართვა. ეს ძირითადად ხდება მზრუნველთან ურთიერთობაში, როცა იგი რჩევებს აძლევს მას და ეხმარება გაარკვიოს რა არის კარგი და რა არის ცუდი. მუდმივად „არა“-ს თქმის ნაცვლად აუხსენით,თუ რატომ არ არის ზოგი რამ ნებადართული.

## **ძირითადი პრინციპების განვითარებადი ფსიქოლოგიური ხედვა:**

1. გამოსატყობი დადებითი გრძნობები – აჩვენეთ ბავშვს,რომ იგი გიყვართ.

ეს რჩევა უშუალოდაა დაკავშირებული ემოციური კავშირის გაღრმავებასთან. მზრუნველმა უნდა იცოდეს, რაოდენ მნიშვნელოვანია ბავშვისთვის იმრდებოდეს სიყვარულის ატმოსფეროში და როგორ წაახალისოს იგი ამ სიყვარულის გამოხატვით. უშუალო ემოციური კონტაქტის გამოცდილება ხშირად იწყება თვალთ, მხერით, რომელიც ყურადღებისა და ინტერაქციის საწყისი წერტილია.

2. ეცადეთ გაუგოთ ბავშვს და შეიცნოთ იგი.

როგორც წესი, ბავშვები ინიციატივას საკუთარი ინტერესებისა და ყურადღების საფუძველზე იჩენენ. აქედან გამომდინარე, სასურველია ურთიერთობა წარმართოთ ისე, რომ ეს საინტერესო იყოს ბავშვისთვის., რაც ვერ მოხდება ბავშვის სურვილებისა და აღქმის უნარის გათვალისწინების გარეშე. თვალთ კონტაქტი და ბავშვის ინიციატივა ინტერაქციისათვის მნიშვნელოვანი ფაქტორებია.

3. ესაუბრეთ ბავშვს და წარმართეთ „დიალოგი გრძნობებით“.

„დიალოგი გრძნობებით,“ სადაც ხმა და სიტყვები ვერბალური და არავერბალური ურთიერთობის ნაწილია, ინტერაქციის განვითარებას უწყობს ხელს. ხმა და სიტყვები დაკავშირებულია გრძნობის გამოხატვასთან და სწავლების მნიშვნელოვან რესურსს წარმოადგენს. როდესაც მზრუნველის მიერ რამეს აღწერა და დასახელება ინტერაქციის შემადგენელი ნაწილი ხდება, ბავშვის ყურადღება იმრდება და უფრო ფოკუსირებულია. როდესაც მოზრდილი აღწერს თუ რა არის ინტერაქცია, მისი ყურადღებაც გამახვილებულია ინტერაქციის საგანზე. ამგვარი დიალოგი მოიცავს „მიცემა-მიღების“ ორმხრივ პროცესს ურთიერთობის დაწყებისა და განვითარების თვალსაზრისით. ასეთი სახის ურთიერთობა ხელს უწყობს გამოცდილების გაზიარებას, გაგებას, სურვილებისა და მოთხოვნის დაკმაყოფილებას ისევე, როგორც თავად ურთიერთობის ფასილიტაციის შესაძლებლობას.

4. შეაქეთ და აღიარეთ ბავშვის პოზიტიური ქმედებები.

ბავშვებს საკუთარი ქცევის შესაფასებლად მშობლების რეაქცია და რჩევა სჭირდებათ. მათ გულთ სურთ მოიპოვონ მშობლების სიყვარული და დაფასება. ქება და აღიარება დაკავშირებულია ინდივიდუალურ, სოციალურ

და კულტურულ თავისებურებებთან და განსხვავდება ერთმანეთისაგან ასაკისა და განვითარების მიხედვით. ქების, აღიარების გამოხატვა ბავშვისთვის საკუთარ შესაძლებლობებში დარწმუნების და სოციალური ადაპტაციის განვითარების მნიშვნელოვანი ფაქტორია. ასევე წარმოადგენს ინტერაქციისა და ბავშვის აღზრდის მთავარ ასპექტს. კონფლიქტისა და დაძაბულობის პირობებში ეს ყოველივე ქრება. შექება და წახალისება დადებით ემოციურ ურთიერთობას უწყობს ხელს და ბავშვის სოციალიზაციის საფუძველია. უფრო მეტიც, ორმხრივი პოზიტიური დამოკიდებულება მნიშვნელოვანია არა მარტო ბავშვისათვის, არამედ მოზრდილისათვისაც, რომელსაც სჭირდება ბავშვთან ურთიერთობის დაფასება. წინააღმდეგ შემთხვევაში ურთიერთობის განვითარება სტაგნაციას განიცდის. აღიარებისა და ქების გამოხატვა თვითიმედოვნების, ინიციატივის, სოციალური და პრაქტიკული კომპეტენციათა განვითარებას განსაზღვრავს.

##### 5. შეეცადეთ ბავშვის ყურადღება მიაპყროთ ირგვლივ არსებულ ნივთებს.

გამიარებული ყურადღება და გამოცდილება ურთიერთობის წინაპირობაა. როდესაც მზრუნველი ცდილობს ბავშვის ყურადღების მიპყრობას, ეს ნიშნავს რომ მზრუნველი მიუთითებს რამეზე, რაც ბავშვს დააინტერესებდა. ის, რომ ბავშვის ყურადღებას იპყრობს გარკვეული ნივთი, გულისხმობს იმას, რომ მომავალში იგი ასევე გაამახვილებს ყურადღებას მზრუნველის მიერ მითითებულ საგანზე. ხშირ შემთხვევაში, ბავშვის ყურადღების ამგვარი მართვა შერწყმულია მზრუნველის მიერ არჩევანის შესაძლებლობის მიცემასთან. ამავე დროს, მზრუნველი ხშირად ეხმარება ბავშვს მოახდინოს ინიციატივისა და პასუხის ჰარმონიზაცია.

##### 6. აუხსენით და ესაუბრეთ ბავშვს თქვენს გრძნობებზე მის მიმართ.

გრძნობების გამოხატვა მუდამ თან სდევს კარგ თუ ცუდ გამოცდილებას. გამოცდილება ხელს უწყობს ჩვენი თუ სხვების გრძნობების განცდას. ხალხი, საგნები, სიმბოლოები და სიტუაციები გვამახსოვრდება იმის მიხედვით, თუ რა მნიშვნელობა აქვთ ან ჰქონდათ მათ ჩვენთვის. რასაკვირველია, ურთიერთობა ხორციელდება არა მარტო გრძნობების გამოხატვით, არამედ ვერბალურადაც.

ურთიერთობა ვითარდება სხვადასხვა სახით, გამომდინარე თითოეული ადამიანის თავისებურებიდან, არსებული სიტუაციის, სოციალური და კულტურული ვითარების გათვალისწინებით. იგი განსხვავდება მიმიკის, ქესტის, ვერბალური გამოხატვის მიხედვით, მათში ერთადაა კომბინირებული სიხარულის, სევდის, ბრაზის, წუხილის გრძნობები. ამ მხრივ, გამოხატვის ფორმები გაერთიანებულია და განსაზღვრულია ინდივიდუალური ფაქტორებით, რაც საერთო ჯამში ქმნის ურთიერთობის ინდივიდუალურ ფორმას. აქედან გამომდინარე, მზრუნველს არ უნდა ჰქონდეს ბავშვთან მხოლოდ ერთი სახის, მაგალითად, გამომეტყველებითი ურთიერთობა. ეს პროცესი ასევე მოიცავს კულტურულ გრადიციებსა და ფასეულობებს.



## 7. წარმართეთ ბავშვთან დიალოგი.

მზრუნველის მნიშვნელოვან ამოცანას წარმოადგენს ცოდნის გაზიარება ბავშვისთვის მისი განვითარების, შესაძლებლობების გამოვლენის კვალდაკვალ. ყველამ არ იცის, როგორ აუხსნას ბავშვს რა ხდება ირგვლივ არსებულ სამყაროში და ასწავლოს მასთან ადაპტირება. ზოგს ჰგონია, რომ ბავშვებს არ შესწევთ გაგების უნარი და, შესაბამისად, ბავშვის განვითარებისთვის საკმარისია მხოლოდ მზრუნველობა და მართვა. ეს აზრი მცდარია; არანაკლებ საჭიროა ბავშვის განათლება ირგვლივ არსებული სამყაროს შესახებ და ამ გზით მისი თანდათანობითი განვითარება. ურთიერთობის შესახებ ასოციაციების, კონცეფციების, ცნებების განვითარება ფიზიკურ და სოციალურ-ემციურ ღონეზე არ ხდება სპონტანურად. იგი ვითარდება მზრუნველის მიერ ბავშვისათვის ახსნა-განმარტების საფუძველზე. ყოველდღიური ცხოვრება გვთავაზობს სხვადასხვა ვითარებას, როცა ეს აუცილებელია. მაგალითად, სადილობისას მზრუნველმა ბავშვს უნდა ასწავლოს არა მხოლოდ სუფრასთან ქცევა, არამედ ესაუბროს საკვების წარმოშობის, გემოვნებისა და ფერების შესახებ. ეს საუბარი მეტად მნიშვნელოვანია, რადგან ბავშვს, რომელიც პასიურია კოგნიტურ განვითარებაში, ეხმარება ასოციაციებისა და ახალი ცნებების ჩამოყალიბებაში. არსებობს უამრავი მოსაზრება იმის შესახებ, თუ როგორ ხორციელდება ეს პროცესი ინდივიდის ხასიათის, სიგუაციებისა და კულტურის გათვალისწინებით. მაგალითად, დასავლურ ქვეყნებში ხშირად ემყარებიან ლოგიკურ ახსნა-განმარტებებს მაშინ, როცა ტრადიციული აფრიკული კულტურა ცოდნის გაზიარებაში ალეგორიას, სიმღერას და ლეგენდას იყენებს. ცოდნის გაზიარების ფორმა მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს ინტერესების განვითარებასა და სწავლის მოტივაციაზე.

8. განავითარეთ ბავშვის დისციპლინა გარკვეული შეზღუდვების, პოზიტიური ალტერნატივების გამოყენებით.

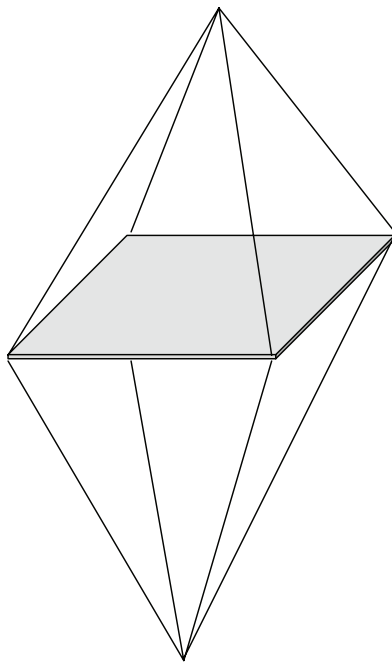
ბავშვები რუტინას დაბადების მომენტიდან ეცნობიან. მზრუნველთან ურთიერთობა აღუძრავს და უვითარებს ბავშვს მოლოდინს იმისა, თუ რა და როგორ მოხდება შემდეგ, რაც განსაკუთრებით მკაფიოდ იგრძნობა დაბადებიდან რამდენიმე თვის შემდეგ. ყოველდღიური რუტინა ბავშვს აძლევს საშუალებას ჩასწვდეს და ამოიცნოს მოვლენათა თანმიმდევრობა. ეს მოლოდინი ემყარება გამოცდილებას, მიზეზ-შედეგობრივი კავშირის შეცნობას და გარემოსთან კომუნიკაციის შესაძლებლობას. ყოველდღიური ინტერაქცია მზრუნველსა და ბავშვს შორის მნიშვნელოვანია ბავშვის ყოველდღიური მოქმედებების განვითარებისათვის, რადგან იგი ეჩვევა, რომ სასურველის მისაღწევად საჭიროა ინიციატივის გამოჩენა; ეს ხელს უწყობს ბავშვს გაერკვეს იმაში, თუ რა არის დასაშვები და რა დაუშვებელი. ყოველივე ეს წარმოადგენს ბავშვის აღზრდის მნიშვნელოვან ასპექტს, მისი სოციალური, კულტურული ადაპტაციისა და სასკოლო, სამომავლო ცხოვრების საფუძველს.

## გრანსფორმაცია და ინდივიდუალური განვითარება

როგორც აღვნიშნეთ, მშობლებმა და სხვა მზრუნველებმა უნდა მიმართონ და განავითარონ ბავშვთან ურთიერთობის საკუთარი, ინდივიდუალური მიდგომა.

*ილუსტრაცია: მზრუნველის ინტერაქციული განვითარების მოდელი.*

*თეორიული დონე:  
ფილოსოფია, თეორია  
აზროვნება*



*პრაქტიკული დონე:  
ყოველდღიურ  
სიტუაციებში  
ინტერაქციის  
ძირითადი  
პრინციპები*

*პერსონალური დონე:  
აღიარება, აღმოჩენა,  
პერსონალური ინტერაქციის  
განვითარება, სოციალური უნარ-ჩვევების  
გაუმჯობესება.*

ამ პრინციპების ურთიერთობაში გამოვლენას, ე.წ. „გრანსფორმაციას“ მნიშვნელოვნად განსაზღვრავს როგორც ბავშვის ასაკი და განვითარების დონე, მშრუნველის ადაპტაციის შესაძლებლობა. მიუხედავად იმისა, რომ ICDP პროგრამა უნივერსალური ხასიათისაა და აღიარებულია მრავალ სოციალურ-კულტურულ კონტექსტში, მისი შინაარსი, მიზანი და მნიშვნელობა ნაწილობრივ ცვლილებებს განიცდის, რადგან სიგუაციები და სოციალურ-კულტურული კონტექსტები იცვლება. როდესაც სხვადასხვა კულტურაში ინტერაქციის გაუმჯობესების მიზნით ირჩევენ გარკვეულ თემატიკას, ბუნებრივია, საჭიროა არა მხოლოდ მისი თარგმნა და პირდაპირ გადმოღება, არამედ მისადაგება ამ კულტურის თავისებურებისადმი. ამდენად პრინციპები განიცდიან კულტურული მნიშვნელობის ცვლილებასაც. თუმცა უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ამ პრინციპების არსის შენარჩუნება ასევე დამოკიდებულია მშრუნველის პირად გამოცდილებასა და ხასიათზე, ბავშვის ასაკსა და განვითარებაზე და, რა თქმა უნდა, გარემოზე. უეჭველია, რომ მშრუნველები ძირითადად საკუთარი ბავშვობის გამოცდილებას იყენებენ. მიუხედავად იმისა, რომ მშრუნველმა შეიძლება ბევრი რამ იცოდეს ბავშვის აღზრდისა და მასზე მრუნვის შესახებ, ემოციურად დაგვირთული და კონფლიქტური სიგუაციების დროს ნებისთი თუ უნებლიედ, თავის ბავშვობაში შექმნილი გამოცდილების თანახმად რეაგირებს, ანუ იმეორებს თავის აღზრდელ რეაქციას, თუნდაც ესმოდეს, რომ ეს არ არის სწორი. ეს ხშირად დაკავშირებულია სინანულისა და უსუსურობის განცდასთან (Brazelton 1995).

ბავშვებთან ურთიერთობის წარმატებული განხორციელებისა და გრანსფორმაციისათვის მშრუნველებმა უნდა ისწავლონ საკუთარი თავის კონგროლი, ჰქონდეთ ენერჯია და მოტივაცია, შემოქმედებითი მიდგომის უნარი. ბევრი მშრუნველისათვის ბავშვის განვითარებასთან და შესაძლებლობებთან ადაპტირება თითქმის ავტომატურად ხდება, თუმცა არსებობენ ისეთი მშრუნველებიც, რომელთაც სჭირდებათ შეგუება. ეს პროცესი ემოციურად დაგვირთულია, რაც სავსებით ნორმალურია. როდესაც ურთიერთობას აბრკოლებს გრძნობები, მოქმედებები და დამოკიდებულებები, გამოსავალი შეიძლება მდგომარეობდეს უფრო პოზიტიური გამოცდილების განვითარებაში. ურთიერთობის განვითარებისათვის აუცილებელია ორმხრივი მცდელობა და ემპათია. ძირითადი პრინციპების ბუნებრივი ადაპტაცია და გრანსფორმაცია პოზიტიურ “აგმოსფეროში” ვითარდება.

ICDP პროგრამის პრინციპების დახმარებით მშრუნველებს შეუძლიათ მიაგნონ ბავშვთან ურთიერთობის „გასაღებს“ და მისი დახმარებით გააღრმავონ და განავითარონ ორმხრივად სასარგებლო ურთიერთობა. ბავშვის, მშრუნველის და არსებული სიგუაციის გათვალისწინებით, ინტერაქციის პროცესი ხშირად მოგზაურობას ჰგავს, რომელსაც გააჩნია გართულების და ახალი გამოცდილებების შექმნის ტენდენცია. ეს პროცესი დაკავშირებულია ბავშვის ინიციატივასთან, კონკრეტულ სიგუაციასა და მშრუნველის მობილურობასთან. სწორედ მათი გაერთიანება განსაზღვრავს მშრუნველობის, როგორც მხარდაჭერის, წახალისებისა და მეგზურობის პროცესს და განაპირობებს უსაფრთხო ურთიერთობას. ასეთი დამოკიდებულება მჭიდროდ უკავშირდება

ფსიქო-სოციალურ განვითარებას, სწავლებასა და კომპეტენცურობის ამაღლებას. ურთიერთობაზე ორიენტირებული აღრეული ინტერვენცია ამ ნიშანთვისებების გაღვივებასა და სამომავლო განვითარება გულისხმობს.

მზრუნველსა და ბავშვს შორის ყველა ურთიერთობა თავისებურებებით ხასიათდება. ზოგიერთი მნიშვნელოვანი თავისებურების უგულებელყოფის შემთხვევაში იგი შეიძლება სარისკო აღმოჩნდეს ფსიქოსოციალური განვითარებისათვის. ინტერაქციისთვის თვისებები ურთიერთმოქმედების დინამიკის განვითარების პოტენციალია. ამგვარად, იგი არ შეიძლება წარმოადგენდეს გარკვეულ „რეცეპტს“, ინტერაქციის თვისებები მუდმივად ცვალებადია. ეს საფუძველს უდებს ახლო, პირადი ურთიერთობის განვითარებას და შენარჩუნებას.

### **ინტერაქციაზე ორიენტირებული დახმარება სკოლამდელი ასაკის ბავშვებისათვის**

აღრეული ინტერვენცია გულისხმობს სკოლამდელ პერიოდში განხორციელებულ ღონისძიებებს, რომელიც ასევე მოიცავს გარკვეული მომენტების მიღებას ოჯახსა და თავშესაფრებში. სტაგის შემზღვეული მოცულობა არ იძლევა ამ საკითხზე არსებული ლიტერატურის სრული მიმოხილვის საშუალებას. თავშესაფრებში მოზრდილებსა და ბავშვებს შორის, ისევე როგორც თავად ბავშვებს შორის ურთიერთობის შესახებ ბოლო 30 წლის განმავლობაში ბევრი დაწერილა და პრაქტიკული კვლევაც ჩატარებულა ICDP პროგრამა სისტემატიურად ახორციელებს პროგრამებს ნორვეგიაში მოზრდილებსა და ბავშვებს შორის ურთიერთობის გაუმჯობესების მიზნით. ამან საკმაოდ კარგი შედეგი გამოიღო. მშობლების განათლების პროგრამის პარალელურად, ნორვეგიაში მრავალი რეკომენდაცია და ვიდეო რგოლი შეიქმნა (Hundeide 1996).

„რისკის ქვეშ მყოფი“ ბავშვების საკითხს კვლავინდებურად მნიშვნელოვანი ყურადღება ექცევა. 1980 და 1990-იან წლებში მთელ რიგ გამოცემებსა და კვლევის ანგარიშებში აისახა საკითხი ბავშვის გამოცდილებისა და განვითარების შესაძლებლობების აღრეულ ასაკში მხარდაჭერის შესახებ. ეს არის ასაკი, როცა ბავშვი უფრო მეტად დგას ინტერაქციის არასწორი ფორმის საფრთხის წინაშე.

ქვემოთ მოცემულია კვლევის მონაცემები ბავშვების იმ კატეგორიების შესახებ, რომლებმაც საკმაოდ დადებითი შედეგი მიიღეს ინტერაქციაზე ორიენტირებული ღონისძიებების განხორციელებით, ესენია:

- დაბადებით მცირე წონის ბავშვები;
- ჰაიპერაქტიული მოშლილობების მქონე ბავშვები (ADHD);
- ცერებრალური დამბლით დაავადებული ბავშვები;
- გონებრივი შეზღუდვის მქონე ბავშვები;

- ბავშვები, რომლებიც ცხოვრობენ მძიმე სოციალურ და ემოციურ გარემოში;
- უკიდურეს სიღარიბეში მცხოვრები ბავშვები;
- მხედველობითი და სმენითი დაქვეითების მქონე ბავშვები;
- დაუნიშნის სინდრომით დაავადებული ბავშვები
- აუტიზმითა და ასპერგერის სინდრომით დაავადებული ბავშვები;
- ბავშვების უმრავლესობა, ვისაც რაიმე სახის ფუნქციური ან განვითარებადი მოშლილობა აქვს

ამ კონტექსტში, შეუძლებელია თითოეული ღონისძიების შედეგების დეტალური განხილვა. არსებობს სრულყოფილი ლიტერატურა, სადაც თავმოყრილია მთელი რიგი სამეცნიერო კვლევები (Fonagy 1996; Guralnick 1989; Rye 1993; Greenspan & Wieder 1998). ამ კვლევებმა გვიჩვენა, რომ, თუ კი ინტერაქციის არასასურველი ფორმა ბავშვებში ვითარდება სკოლის პერიოდში, მისი შეცვლა მომავალში უფრო და უფრო რთული იქნება.

## **რვა ძირითადი პრინციპის განხორციელება სკოლამდელი ასაკის ბავშვების ინტერაქციის პროცესში**

### **ინტერაქციის მნიშვნელობა სკოლაში**

მიუხედავად იმისა, რომ სკოლაში სწავლების ყველაზე მნიშვნელოვან საფუძველს ცოდნის გაზიარება წამოადგენს, მნიშვნელოვანია სკოლის როლი ბავშვის აღზრდასა და სოციალიზაციაში. ისევე როგორც საბავშვო ბაღები, სკოლებიც არ უზრუნველყოფენ მშობლების ცნობიერების ამაღლებას ბავშვების აღზრდისა და მათთან ინტერაქციის შესახებ. ზოგადად, სკოლები უფრო ნაკლებად არიან დაინტერესებულნი მოზრდილსა და ბავშვს შორის ინტერაქციით, ვიდრე მათი მდგომარეობით თავშესაფარში. თუმცა, უეჭველია ის ფაქტი, რომ არსებობს მასწავლებლებისა და მშობლების თანამშრომლობის დიდი პოტენციალი, ისევე როგორც მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის ურთიერთობის გაღრმავების შესაძლებლობა. სკოლაში ინტერაქციის მნიშვნელობის აღსანიშნავად საჭიროა მივუთითოთ ბავშვის აღზრდასთან დაკავშირებული სამეცნიერო კვლევაზე. ასევე აღსანიშნავია სამეცნიერო კვლევა ავტორიტარული დამოკიდებულების შესახებ, რომელიც აღწერილია ბაუმრინდისა და ბლექის მიერ 1967 წელს.

საერთაშორისო სამეცნიერო კვლევამ დაადასტურა ავტორიტეტული მიდგომის პოზიტიური შედეგი, ერთის მხრივ, მშობლებსა და მასწავლებლებს შორის სისტემურ ურთიერთობაზე და, მეორე მხრივ, ბავშვების სწავლებასა და სოციალურ ადაპტაციაზე (Dornbusch 1987; Lamborn 1991; Steinberg 1992; Baumrind & Black 1967). ავტორიტეტული მიდგომა გულისხმობს, რომ მოზრდილი ბავშვს საკუთარ თავს საუკეთესო მაგალითად უსახავს, ამ მიდგომაში აქცენტი მოდის მისი პიროვნული პოზიციისა და ფასეულობების ნათლად წარმოჩენაზე.

ავტორიტეტული დამოკიდებულების ზოგიერთ დამახასიათებელ თვისებას წარმოადგენს შემდეგი:

- შეხედულებების, დამოკიდებულებებისა და რეაქციების ნათლად გამოხატვა;
- ნორმებისა და ფასეულობების ბავშვებისათვის გასაგებ ენაზე ახსნა და გამოხატვა;
- მზრუნველობისა და ასევე მკაცრ დამოკიდებულების გამოხატვა ბავშვისადმი;
- ბავშვის დადებით ქცევებისა და მცდელობების მხარდაჭერა და ამასთანავე არასასურველი და დაუშვებელი მოქცევებისადმი დამოკიდებულების მკაცრად და ნათლად გამოხატვა;
- ბავშვისაგან მისი შესაძლებლობების გამოვლენის მოთხოვნა;
- ბავშვის მიჩვევა თავად აილოს პასუხისმგებლობა საკუთარი მოქმედებისათვის მისი განვითარების დონის შესაბამისად.

ბავშვები, რომლებიც ამ თვისებების გათვალისწინებით იზრდებიან ოჯახებში, თავმესაფრებში ან სკოლაში, ნაკლებად ექვემდებარებიან რისკს, თავს ცხოვრებაში უფრო უსაფრთხოდ გრძნობენ, პოზიტიური დამოკიდებულება აქვთ საკუთარი „მე“-ს მიმართ და უფრო მომწიფებულები და დამოუკიდებლები არიან.

როგორც აღინიშნა, მოზრდილსა და ბავშვს შორის ინტერაქციის დროს ადგილი აქვს რვა პრინციპის გრანსფორმაციას, განსაკუთრებით მაშინ, როცა ბავშვი იზრდება და უფრო კომპლექსურ ვითარებაში უწევს ცხოვრება. აქედან გამომდინარე, ეს რვა პრინციპი ასევე შეიძლება გამოყენებულ იქნას სკოლის პერიოდში. ამ შემთხვევაში, მათი შინაარსი არ იცვლება, მაგრამ კონტექსტი ახალია და მისი გამოყენება სოციალურ ურთიერთმოქმედებაში ხდება. დანიური Saebj პროგრამის განხორციელებისას ეს პრინციპები ხშირად გამოიყენებოდა მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ინტერაქციის დროს ადგილობრივ სკოლაში ( Bleahr et al. in press).

## **რვა პრინციპის გამოყენება სკოლის მოსწავლეთა მიმართ: მასწავლებელსა და მოსწავლეს შორის ინტერაქცია**

### **1. გამოხატეთ დადებითი გრძნობები**

ადიქვით მოსწავლეები, როგორც პიროვნებები, და აჩვენეთ, რომ პასუხისმგებლობით ეკიდებით მათზე მზრუნვას, შეგიძლიათ და გსურთ მათთან თანამშრომლობა და დაეხმარებით სწავლების პერიოდში.

### **2. გაითვალისწინეთ მოსწავლეების აზრი**

მოახდინეთ მუშაობის თქვენეული სტილის ადაპტაცია მოსწავლეების აზრისა და შეხედულებების გათვალისწინებით, მათი ინიციატივის და ინდივიდუალური სწავლების აღიარების გზით.

### **3. ესაუბრეთ მოსწავლეებს**

სწავლების პროცესში ესაუბრეთ მოსწავლეებს მათთვის საინტერესო თემებზე და მიეცით მათ შესაძლებლობა მონაწილეობა მიიღონ დიალოგში თქვენს მიერ შეთავაზებული თემების შესახებ.

### **4. შეაქეთ და დადებითად შეაფასეთ მოსწავლეები**

შეაქეთ და დადებითად შეაფასეთ თითოეული მოსწავლე, მთელი კლასი, როდესაც ისინი გამოხატავენ თანამშრომლობის მცდელობას და სურვილს, ემორჩილებიან თქვენს ინსტრუქციას და იყენებენ საკუთარი შესაძლებლობების მაქსიმუმს.

### **5. დაეხმარეთ მოსწავლეებს ყურადღების ფოკუსირებაში**

დარწმუნდით, რომ მოსწავლეები ყურადღებით გისმენენ, როდესაც ასწავლით, აძლევთ რჩევას ან სხვა მხრივ მუშაობთ მათთან. ყურადღების და გამოცდილების გაზიარება ურთიერთობის წინაპირობაა.

### **6. გაამდიდრეთ მოსწავლეების გამოცდილება**

მიაწოდეთ მათ არა მხოლოდ ის ინფორმაცია, რაც ამ საკითხის შესახებ არსებულ ინსტრუქციებშია ჩამოყალიბებული, არამედ ესაუბრეთ და გაუზიარეთ პირადი ამრი მის შესახებ. ამ გზით თქვენ ხელს უწყობთ ბავშვების შემეცნების ამაღლებას ფასეულობების, ნორმებისა და გრადიციების გათვალისწინებით.

### **7. განაგრეთ და ახსენით განსახილველი თემა**

დაეხმარეთ მოსწავლეებს დააკავშირონ სასწავლო თემა სხვა ობიექტებთან და საგნებთან. ეს ხელს უწყობს ასოციაციების ჩამოყალიბებას, მოსწავლეებს ეხმარება „რეალური“ გამოცდილების მიღებაში, რაც აღძრავს ცნობისმოყვარეობასა და სწავლების მოტივაციას.

### **8. დაეხმარეთ მოსწავლეებს თვითდისციპლინის განვითარებაში**

დაეხმარეთ მოსწავლეებს პერსონალურ და აკადემიურ ადაპტაციაში სკოლის გარემოსთან. დაგეგმეთ ღონისძიებები, გამოხატეთ პირადი დამოკიდებულებები და რეაქციები. დაეხმარეთ მოსწავლეებს თავად დაგეგმონ სასკოლო ღონისძიებები, ამით ხელს შეუწყობთ მათი მოტივაციისა და თანამშრომლობის განვითარებას. ამგვარი დამოკიდებულება უფრო ბევრის მომცემია, ვიდრე მუდმივი საყვედურები და აკრძალვები.

როგორც აღვნიშნეთ, ICDP პროგრამის პრინციპები არ ეხება მხოლოდ ბავშვებს. ეს პრინციპები ძირითადად დაკავშირებულია მოზრდილებსა და ბავშვებს შორის ურთიერთობასთან მანამ, სანამ ბავშვი მოწიფულობის ასაკს მიაღწევს. ურთიერთობაზე ორიენტირებული პრინციპების განხორციელება მეტად მნიშვნელოვანია მთელი მათი შემდგომი ცხოვრებისათვის. 1995 წელს მშობელთა განათლების ნორვეგიული პროგრამის თანახმად, სკოლებში განხორციელდა ICDP პროგრამის თეორიული ასპექტები (Hundeide 1999).

სკოლაში წარმატების მიღწევის ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტია ბავშვებმა უსაფრთხოდ და მხიარულად იგრძნონ თავი საკლასო ოთახში. სკოლაში ეს დამოკიდებულება არა მხოლოდ მასწავლებელსა და

მოსწავლეს შორის პოზიტიურ ინტერაქციაზე, არამედ თავად მოსწავლეების ურთიერთობაზე. აქედან გამომდინარე, მნიშვნელოვანია სკოლის გარემოში ICDP პროგრამის პრინციპების განხორციელების ახალი გზების მოძიება. Saebby პროექტის ფარგლებში განხორციელდა ამ პრინციპების ადაპტირება სასკოლო გარემოსთან მოსწავლეებს შორის ურთიერთობის გაუმჯობესების მიზნით. იგი ასევე მიზნად ისახავდა მასწავლებლების მომზადებას იმისათვის, რომ მათ თავის მხრივ შეძლონ დაეხმარონ მოსწავლეებს ამ ინტერაქციის პოზიტიურ წარმართვაში. ქვემოთ ჩამოთვლილია მასწავლებლებისათვის განკუთვნილი პრინციპები:

### **მასწავლებლების დახმარების რვა პრინციპი მოსწავლეთა ინტერაქციის ხელშეწყობის მიზნით**

#### **1. გამოხატეთ პოზიტიური გრძნობები**

- დააკვირდით, რა პოზიტიურ გრძნობებს გამოხატავენ მოსწავლეები ერთმანეთის მიმართ;
- გამოხატეთ დადებითი შეფასებები, როდესაც ბავშვები ერთმანეთის მიმართ პოზიტიურად არიან განწყობილნი;
- საკლასო ოთახში დანერგეთ „პოზიტიური გრძნობის გამოხატვის“ პრინციპი;
- ისაუბრეთ ნეგატიური დამოკიდებულებებისა და გრძნობების შესახებ;
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს საკლასო ოთახში სასიამოვნო ემოციური კლიმატის შექმნაში დისკუსიების, თამაშების გზით;
- გრძნობები ასევე შეიძლება დაუკავშიროთ „კეთილდღეობის“ თემას, რომელიც შეიძლება დისკუსიის სახით იქნას განხილული საკლასო ოთახში მაგალითად, შეეკითხეთ, რას ნიშნავს კეთილდღეობა, რა უქმნის ბავშვებს სკოლაში დადებით და უარყოფით განწყობილებას?

#### **2. დაეხმარეთ მოსწავლეებს შეუწყონ ერთმანეთს**

- დაეხმარეთ ბავშვებს გაითვალისწინონ ერთმანეთის საჭიროებები და მოთხოვნები კლასში ყოველდღიური ინტერაქციის საფუძველზე. ეს შეიძლება განხორციელდეს ამ თემაზე დისკუსიის მოწყობით. ფილმების მეშვეობით, მისი ილუსტრაცია ამ სახით უფრო გაზრდის საკითხის გაცნობიერების დონეს;
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს ერთმანეთთან „თანამშრომლობითი“ სახის ურთიერთობის დამყარებაში და ასწავლეთ ერთმანეთის ინტერესების გათვალისწინება. ორმხრივი ემპათია სკოლის შიგნით და გარეთ თანამშრომლობის წინაპირობაა;
- აუხსენით ბავშვებს, თუ როგორ ახდენს გავლენას თანამშრომლობაზე პირად ახირებებსა და სურვილებს აყოლა და რამდენად მნიშვნელოვანია ერთმანეთის ამრის გათვალისწინება და შეთანხმება;
- ხშირად ისაუბრეთ “თანამშრომლობაზე” საკლასო დისკუსიებში.

#### **3. სთხოვეთ ბავშვებს ისაუბრონ საერთო გამოცდილებებზე სკოლაში**

- სთხოვეთ ბავშვებს ერთმანეთს ესაუბრონ საერთო გამოცდილებებზე და სწავლების პროცესზე. ამგვარ დისკუსიაში ყველა მოსწავლის ჩართვის



უმრუნველსაყოფად საჭიროა მათი დაყოფა ჯგუფებად, სადაც ისინი ისაუბრებენ შესაბამის თემებზე;

- ყველა ბავშვს მიეცით შესაძლებლობა გამოხატოს საკუთარი აზრი. ეს ასევე შეიძლება განხორციელდეს ჯგუფებში;
- როდესაც ზოგი ბავშვი სხვებზე აქტიურია, მასწავლებელმა უნდა შეასრულოს მოდერატორის ფუნქციები და უმრუნველყოს აზრის გამოთქმა წყნარი და მორცხვი ბავშვების მიერაც;
- ბავშვებმა უნდა ისწავლონ „ერთმანეთთან საუბარი“ და იმის გააზრება, რომ არსებობს გამოხატვის უამრავი საშუალება.

#### **4. დაეხმარეთ მოსწავლეებს გამოხატონ მოწონება, ქება და აღიარება**

- მასწავლებლის მხრიდან მოწონებისა და ქების გამოხატვა მნიშვნელოვანი მაგალითია მოსწავლეებისათვის, განსაკუთრებით კი მაშინ, როდესაც იგი სხვადასხვა მოსწავლის მიმართ არის გამოთქმული;
- მნიშვნელოვანია აუხსნათ და გაუღვივოთ მისწრაფება პოზიტიურობისადმი;
- ესაუბრეთ მოსწავლეებს თანადგომის აუცილებლობაზე სკოლაში ინტერაქციის დროს;
- საკლასო დისკუსიებში ისაუბრეთ გამხნეებისა და მოწონების შესახებ და დაეხმარეთ მოსწავლეებს შეიცნონ პოზიტიური და ნეგატიური დამოკიდებულებებს შორის განსხვავება. დრამატიკა ან ახსნის საუკეთესო გზაა.

#### **5. დაეხმარეთ მოსწავლეებს საერთო ღონისძიებებზე ფოკუსირებაში**

- მიმართეთ მოსწავლეთა ყურადღება ჯგუფური ღონისძიებების შესრულებაზე;
- ასწავლეთ ერთმანეთის მოსმენა და გაგება.

#### **6. დაეხმარეთ მოსწავლეებს გაუზიარონ ერთმანეთს შთაბეჭდილებები და გამოცდილება**

- წაახალისეთ მოსწავლეები ვერბალურად გამოხატონ განცდილი და გაუზიარონ გრძნობები სხვებს;
- გამოიყენეთ დრამატიკა, როგორც სხვადასხვა გრძნობის ვერბალური და ემოციური გამოხატვის საშუალება.

#### **7. მიეცით საშუალება მოსწავლეებს გამოხატონ თავიანთი აზრი**

- დაეხმარეთ მოსწავლეებს ვერბალური კომუნიკაციის განხორციელებაში. ეს შეიძლება შესრულდეს ჯგუფებად დაყოფის გზითაც;
- დაეხმარეთ მოსწავლეებს თავისუფლად ისაუბრონ თავიანთ და სხვათა ინტერესებზე, სხვადასხვა ადგილებისა და პერიოდების შესახებ.

#### **8. განუვითარეთ მოსწავლეებს თვითდისციპლინა**

- აუხსენით ბავშვებს, რაგომ უნდა დაემორჩილონ გარკვეულ წესებსა და რუტინას საკლასო ოთახში. მიეცით საშუალება თავად გადაწყვიტონ, რა ფორმით სურთ ერთად მუშაობა და ურთიერთობა;

- მიეცით ბავშვებს, როგორც ზოგადად კლასს ან ჯგუფს, საშუალება თავად დაგეგმონ პრობლემის გადაწყვეტა, ასევე განსაზღვრონ თავიანთი მოვალეობები სხვადასხვა ღონისძიების ჩატარების დროს და საერთო მიზნის მიღწევის შესაძლო გზები;
- შეაქეთ მოსწავლეები, როცა ერთად მუშაობენ, ითვალისწინებენ ერთმანეთის აზრს და საკუთარ სურვილსაც საერთო მიზნის მიღწევის პროცესში.

**ძირითადი განსხვავებები ინსტრუქციულ და რესურსებზე ორიენტირებულ, ფასილიტაციურ და მხარდაჭერ მიდგომებს შორის მზრუნველისა და ბავშვის ინტერაქციის დროს**

1970 და 1980-იანი წლების ემპირიულმა სამეცნიერო კვლევამ ნათლად აჩვენა, რომ მზრუნველის შესაძლებლობები და სწავლება დიდ როლს ასრულებდა ბავშვის განვითარებაში. ამ აღიარებამ საფუძველი დაუდო მთელი რიგი პროგრამების შექმნას, რომელიც მიზნად ისახავდა მშობელსა და ბავშვს შორის ინტერაქციის გაუმჯობესებას. როგორც აღვნიშნეთ, ეს აღრეული პროგრამები ითვალისწინებდა მშობლების განათლებას ბავშვის განვითარებაში.

ბავშვზე ზრუნვასა და ბავშვის სასწავლო შესაძლებლობების გაუმჯობესებას დიდად უწყობს ხელს აღრეული ფსიქო-სოციალური ინტერვენცია, მზრუნველების მიერ ბავშვის განვითარების შესახებ საკუთარი განათლების ამალგება, ბავშვების ყოველდღიური გრძნობების და მოქმედებების გაზიარება.

არსებობს რესურსებზე ორიენტირებული მიდგომა, რომელიც ეფუძნება აზრს, რომ მზრუნველთა უმრავლესობას გამოცდილების წყალობით აქვს ბავშვის მოვლის პოტენციალი, რაც ინტერაქციის განვითარების საფუძველს წარმოადგენს.

აღრეული ინტერვენციის „მეორე თაობის“ პროგრამები უკანასკნელი 15 წლის განმავლობაში განხორციელდა Marte Meo, MISC და ICDP პროგრამების სახით. ისინი მიზნად ისახავდნენ არსებული დადებითი თვისებებისა და ბავშვებთან ინტერაქციის განვითარებასა და მხარდაჭერას. სწორედ პომიტიური ინტერაქციის პოტენციალი ქმნის სამომავლო განვითარების ფუნდამენტს პროფესიონალ მრჩეველთან ურთიერთობაში.

პომიტიური ინტერაქციის ეს ახალი მიდგომა მოკლედ ასე შეიძლება ჩამოვაყალიბოთ:

- მზრუნველის უკვე არსებული დადებითი თვისებებისა და ბავშვებთან ინტერაქციის განვითარება და აქტიურად წარმოჩენა, მაგალითად, ICDP პროგრამის რვა ძირითადი პრინციპის განხორციელება;
- ბავშვის მოთხოვნილებებისა და განვითარების დონის შესახებ მზრუნველის განათლების ამალგება;

- მზრუნველის თვითშეგნების, თვითიმედოვნების, მოტივაციისა და საკუთარი შესაძლებლობების გაღრმავება ბავშვის განვითარებისათვის;
- ბავშვსა და მის შესაძლებლობებზე პოზიტიური შეხედულების განვითარება;
- ბავშვის განვითარებისათვის მზრუნველსა და ბავშვს შორის ინტერაქციის მნიშვნელობის გაგება

როგორც ნათქვამიდან ჩანს, მთავარ მიზანს წარმოადგენს მზრუნველის ინდივიდუალური უნარ-ჩვევების გააქტიურება ან პოტენციური განვითარება. ამგვარი მიდგომა მიზნად ისახავს ეფექტურად იქნას გამოყენებული ინტერაქციის სხვადასხვა ფორმა, რომელიც გამოცდილებაზეა დამოკიდებული და პერსონალურ ურთიერთობებშია ინტეგრირებული. ეს უკანასკნელი მხოლოდ ნაწილობრივ შეიძლება შეიცვალოს ინფორმაციისა და რჩევის მეშვეობით. აუცილებელია ინდივიდის ინტერაქციის ფორმების შეცვლა. რესურსებზე ორიენტირებულ მხარდაჭერას შეუძლია ამ პროცესის დაჩქარება და, თუ კი მზრუნველი ისწავლის ინტერაქციის სათანადო ფორმების შერჩევას და მოახდენს მხოლოდ პოზიტიურ ასპექტებზე ფოკუსირებას, ეს დადებითი თვისებები უფრო განვითარდება. გამოცდილებამ აჩვენა, რომ შეიძლება მოხდეს ამ პროცესის პროვოცირება და ნეგატიური ინტერაქციის გამოწვევა (Rye 1993).

**ზოგიერთ შემთხვევაში, როდესაც განსაკუთრებით ძნელია მნიშვნელოვანი ინტერაქციის დამყარება, შეიძლება დადგეს პროფესიული მხარდაჭერის აუცილებლობა**

ქვემოთ მოცემულია ზოგიერთი მაგალითი:

- როდესაც იბადებიან მცირე წონის ან ღეფექტისა და ფუნქციონალური დარღვევების მქონე ბავშვები;
- როდესაც მშობლებისა და ბავშვების ხასიათი რადიკალურადაა განსხვავებული და მშობლებს ადაპტაციის მეტად მცირე შესაძლებლობა აქვთ;
- როდესაც მშობლები არ არიან სათანადოდ მომწიფებულნი ცოდნის თვალსაზრისით და არ შეუძლიათ ბავშვზე მზრუნვა ან ინტერაქციის დამყარება ბავშვის მოთხოვნილებებისა და განვითარების დონის გათვალისწინებით;
- როდესაც მშობლები ცხოვრობენ კონფლიქტურ და რთულ გარემოში და არა აქვთ ბავშვის მოსაველე ენერჯია;
- როდესაც მშობლებს აქვთ ფსიქოლოგიური პრობლემები, რაც გამოიხატება მერყევ ხასიათსა და გუნება-განწყობილების ხშირ ცვალებადობაში;
- როდესაც მშობლები ნარკოტიკული ნივთიერების ხშირი მომხმარებლები არიან;
- როდესაც ბავშვსა და მზრუნველს შორის ინტერაქცია ხასიათდება უყურადღებობითა და ძალის უხეში გამოყენებით.

ამგვარ ვითარებაში მყოფი ბავშვების ფსიქოლოგიური რისკი მდგომარეობს იმაში, რომ მშობლებისა და/ან მზრუნველების არა აქვთ საკმარისი უნარ-ჩვევები სტაბილური და მნიშვნელოვანი ინტერაქციის განსახორციელებლად, რაც ხელს უშლის მათ სოციალურ და გონებრივ განვითარებას.

**მნიშვნელოვანი ინტერაქციის დამყარება შეიძლება რთული აღმოჩნდეს ბავშვებთან, რომლებიც უფრო სერიოზული ფუნქციონალური დარღვევებით არიან დაავადებულნი.**

**აღნიშნულის მიზეზებს განაპირობებს შემდეგი:**

- მათი ურთიერთობის მცდელობა ხშირად არ არის სწორად გაგებული და სათანადოდ რეაგირებული. ადგილი აქვს იგნორირებას;
- მათთვის არაა უსწავლებია, რომ შეუძლიათ ირგვლივ არსებულ გარემოზე გავლენის მოხდენა ან გარემოებების შეცვლა საკუთარი მოთხოვნილებების შესაბამისად. მხედველობითი და სმენითი დაქვეითების, თავის გვინის სერიოზული დაზიანების მქონე ბავშვები გარემოზე ზეგავლენას ჩვეულებრივ ახდენენ სიცილით, ხმის გამოცემითა და მიმიკით, სახის გამომეგყველებით ან სხეულის მოძრაობებით, როდესაც მზრუნველები პოზიტიურად რეაგირებენ ამგვარ ინიციატივაზე. კომუნიკაციის ეს ფორმები მათ თანდათანობით უვითარდებათ. იგივე ხდება ფუნქციონალური მოშლილობის მქონე ბავშვებში, მაგრამ ურთიერთობის მცდელობა საპასუხო რეაქციის არარსებობის შემთხვევაში თანდათან უფრო იშვიათი ხდება.
- ფუნქციონალური მოშლილობის მქონე ბავშვებს სჭირდებათ ურთიერთობის ისეთივე ფორმით განხორციელება, როგორსაც მიმართავენ სხვა მათი თანატოლები. ინტერაქცია მნიშვნელოვანი სახისა უნდა იყოს.
- ფუნქციონალური მოშლილობის მქონე ბავშვებს ჩვენთან ურთიერთობა შეუძლიათ მხოლოდ ამ ფორმითაც, თუ კი ვისწავლით მათი სიგნალებისა და გამოხატვის თავისებურებების გაგებას.

ბავშვების ურთიერთობისა და ინტერაქციის მცდელობის მხარდაჭერით, ჩვენ შეგვიძლია ფართო გზა მივცეთ მათ რესურსებზე დამყარებული ახალი გამოცდილებების და ცოდნის შექმნას.

**მშობელსა და მასწავლებელს შორის ინტერაქცია და თანამშრომლობა**

**სასკოლო დაწესებულების ხედვა მშობლების როლის შესახებ ბავშვის აღზრდისა და სწავლების პროცესში**

მიუხედავად იმისა, რომ სკოლების მთავარ მიზანს წარმოადგენს მშობლებთან თანამშრომლობა, ნორვეგიული სკოლები სასკოლო წლის განმავლობაში ტრადიციულად მხოლოდ ორ კონფერენციას აწყობენ მშობლებთან შესახვედ-

რად, რომელთაგან ერთი ცარდება შემოდგომაზე, მეორე კი – გაზაფხულზე. რასაკვირველია, შეგვიძლია არგუმენტად მოვიყვანოთ ის, რომ მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის ურთიერთობის გაგრძელება დამოკიდებულია მშობლებზე ან მასწავლებლებზე და შესაძლებელია განხორციელდეს ამ კონფერენციების მიღმაც, თუმცა, ორი კონფერენციის მოწყობა წლის განმავლობაში თავისთავად მიგვანიშნებს იმაზე, თუ როგორ უყურებს სკოლა მშობლების როლს ბავშვის სასკოლო განათლების პროცესში. ხშირ შემთხვევაში, ეს კონფერენციები ინფორმაციული ხასიათისაა, შემოდგომაზე მასწავლებელი მშობლებს აცნობს სასკოლო პროგრამას, ხოლო გაზაფხულზე მოკლედ მიმოიხილავს მთელი წლის ღონისძიებებს. რაც შეეხება სასწავლო დისციპლინების შინაარსსა და სასწავლო პროცესის წარმართვას, ეს მხოლოდ სკოლასა და მასწავლებლებზეა დამოკიდებული. მოსწავლის მიერ კურიკულუმით გათვალისწინებული მასალის სწავლა კი დამოკიდებულია თვით მოსწავლის შესაძლებლობებზე. რაც შეეხება მშობლების როლს, იგი ბავშვის აღზრდით, მზრუნველობით და საშინაო დავალების შესრულებაში დახმარებით შემოიფარგლება. სკოლა ბოგადად – თუმცა ეს შეიძლება ეხებოდეს უფრო სამუშაო სკოლას, და არა დაწყებითი განათლების დაწესებულებას – არ ანიჭებს დიდ უპირატესობას მშობლებთან ურთიერთობის განვითარებას, რამაც შეიძლება ხელი შეუწყოს სასკოლო და საოჯახო გარემოს, ისევე როგორც ბავშვების მიერ სკოლაში და სკოლის გარეთ მიღებული გამოცდილების ერთმანეთთან დაკავშირებას. სკოლები არ ითვალისწინებენ მასწავლებელსა და მშობელს შორის ურთიერთობას და მოსწავლის სკოლისა და სახლის მხრიდან მხარდაჭერის აუცილებლობას. ამ უკანასკნელს დიდი გავლენა აქვს ბავშვის კეთილდღეობაზე, სწავლებაზე და განვითარებაზე. მშობლებთან კავშირი უფრო ინტენსიური ხდება, როდესაც ბავშვის სასკოლო განათლებაში გარკვეული პრობლემები იჩენს თავს. ორმხრივი ნდობის და თანამშრომლობის განვითარება წარმოადგენს ბავშვის უსაფრთხოებისა და განათლების საფუძველს და სამწუხაროდ, ნაკლები ყურადღება ექცევა პრაქტიკაში. სკოლას აკლია ბავშვის აღზრდის, სწავლებისა და განვითარებისადმი პრაქტიკული მიდგომის გრადიენტი. ამ პროცესში სახლსა და სკოლას შორის თანამშრომლობა ფუნდამენტურ როლს ასრულებს ბავშვის ყოველდღიური გამოცდილებების გამდიდრებაში.

**მშობლებსა და სკოლას შორის თანამშრომლობა შეიძლება დავახასიათოთ ამ პროცესში მშობლების მონაწილეობის სხვადასხვა დონის საფუძველზე:**

- მშობლები, როგორც პარტნიორები ბავშვის აღზრდის პროცესში, მაგრამ პასიურები სასკოლო განათლებასთან დაკავშირებული სამუშაოს შესრულებაში. ბავშვისათვის არსებობს ორი სამყარო: სახლი და სკოლა, რომელიც წარმოადგენს არა დამატებით, არამედ ერთმანეთისაგან სრულიად განსხვავებულ დამოკიდებულებებს, შეხედულებებს და ყოველდღიური ცხოვრების სხვადასხვა „სახეს.“ თანამშრომლობის ამგვარი ფორმა სწავლებისა და ადაპტაციის პრობლემების წარმოშობას კიდევ უფრო უწყობს ხელს.
- სასკოლო სამუშაოების შესრულების პროცესში მშობლები გვევლინებიან როგორც მნიშვნელოვანი მხარდამჭერი პირები.

ისინი ეცნობიან სკოლის გეგმებსა და პრაქტიკულ საქმიანობას, ორგანიზებას უკეთებენ ბავშვის სასკოლო დავალებებს და ასევე მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ ბავშვის შინაურული აღზრდის პროცესში. ურთიერთობის ამგვარი ფორმა ალბათ ყველაზე ფართოდ გავრცელებულია იმ მშობლებსა და ბავშვებს შორის რომლებიც არ არიან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირები.

- მშობლები, რომლებიც ბავშვის ზრუნვასთან ერთად სასკოლო სამუშაოს შესრულებაში მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ, თანამშრომლობენ მასწავლებლებთან სკოლის დავალებებთან დაკავშირებით, ბავშვის აღზრდასა და სოციალური ცხოვრების განსაზღვრის პროცესში, სახლისა და სკოლის გარემოს ინტეგრაციაში და საერთო შეხედულებებისა და ნორმების საფუძველზე ბავშვის მოთხოვნილებებისა და სოციალური სამყაროს გათვალისწინებით. თანამშრომლობის ამგვარ ფორმას პოზიტიური გავლენა აქვს ბავშვის კეთილდღეობაზე, სწავლების პროცესსა და განვითარებაზე და ხელს უწყობს სწავლების პროცესში წარმოჭრილი პრობლემების მოგვარებას. როდესაც საქმე ეხება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს, ამგვარი ახლო, ნდობაზე დამყარებული და ორმხრივი თანამშრომლობითი ურთიერთობა მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მათი სოციალური ადაპტაციისა და სწავლების პროცესში.

## **მშობლების სკოლასთან თანამშრომლობის დონეები**

მშობლების სკოლასთან თანამშრომლობის დონე დამოკიდებულია მათ ინტერესებზე, შესაძლებლობებზე და უნარ-ჩვევებზე, ისევე როგორც მოტივაციაზე. მშობლები ხშირად მაღალ მოთხოვნებს უყენებენ მასწავლებლებს: ისინი მოითხოვენ, რომ მასწავლებელმა გამოიჩინოს ინიციატივა და დაამყაროს მშობელთან კავშირი.

სკოლა არსებობს იმისათვის, რომ გაითვალისწინოს ბავშვის სწავლებისათვის აუცილებელი მოთხოვნილებები და ბავშვები განავითაროს, როგორც „კარგი ადამიანები“, ხელი შეუწყოს სწავლებასა და განვითარებას, რომელსაც ძირითადად ადგილი აქვს მშობლებთან ახლო ურთიერთობის და საოჯახო გარემოს არსებობის დროს. სწორედ მასწავლებელია სპეციალისტი სასკოლო მუშაობაში, მაგრამ დღეისათვის ვიცით, რომ ამ პროცესის განხორციელება წარმოუდგენელია მშობლების ინფორმირებულობის გარეშე.

მაშასადამე, მასწავლებელმა ყველაფერი უნდა გააკეთოს თანამშრომლობაზე დაფუძნებული ურთიერთობის დასამყარებლად და თითოეული ბავშვისა და მშობლის მოთხოვნილებების გასათვალისწინებლად. რეალურად ეს ნიშნავს მშობლებთან პარტნიორობის, ურთიერთპატივისცემის ჩამოყალიბებას.

გემოაღნიშნული გარკვეულ მოთხოვნებს უყენებს მასწავლებლებს:

- მასწავლებლებს უნდა ესმოდეთ, რომ მშობლებს განსხვავებული

მოთხოვნები აქვთ. მასწავლებლებს უნდა გამოავლინონ ადაპტაციისა და სათანადო დამოკიდებულების უნარი მშობლებთან თანამშრომლობის პროცესში, ასევე შეეძლოთ განსაზღვრა იმისა, თუ რა შედეგებს შეიძლება მოელოდნენ ამ ურთიერთობიდან;

- მასწავლებლებს უნდა ჰქონდეთ სხვადასხვა შესაძლებლობების, ინტერესების მქონე მშობლებთან ურთიერთობის განვითარების სურვილი და უნარი;

მასწავლებლების მსგავსად, მშობლებიც მნიშვნელოვნად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. მათ გააჩნიათ აღზრდის და განათლების განსხვავებული გამოცდილება, რაც საფუძველს ქმნის სკოლის მუშაობის შესახებ მათი პირადი შეხედულებების ჩამოყალიბებისათვის. შვილების სასკოლო განათლებაში მათი როლის შესახებ შეხედულებები მშობლებში დიდად განსხვავდება.

ისევე, როგორც არსებობენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, არსებობენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მშობლებიც:

- მშობლებს განსხვავებული წარმოდგენები აქვთ საკუთარ თავზე, შეხედულებები განსხვავებულად უყურებენ სკოლასთან თანამშრომლობის, საკუთარი წვლილის შეგანის საკითხს და აქვთ განსხვავებული მოსაზრებები მასწავლებლებთან ურთიერთობის შესახებ თავიანთი ბავშვების განათლების საკითხთან დაკავშირებით;
- მშობლები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან თავიანთი სოციალური და ყოველდღიური ცხოვრების სტილითაც. ნაწილი დროს უქონლობას უჩივის, ნაწილს კი გამუდმებით სტრესულ მდგომარეობაში უწევს ცხოვრება, რაც მნიშვნელოვანწილად განაპირობებს მასწავლებლებთან მათი ურთიერთობის დონეს.
- გარდა ამისა, ბავშვები ერთმანეთისაგან განსხვავდებიან სოციალური და ინტელექტუალური განვითარებით, ქცევითა და აკადემიური მოსწრებით, მასწავლებლებთან მშობლების ურთიერთობა განსხვავდება ხარისხით, შინაარსით და ორგანიზების ფორმით.

არსებობს ბავშვებსა და მშობლებს შორის განსხვავებები, რომელიც სკოლისა და ოჯახის ურთიერთობის განვითარების შემადგენელი ნაწილია. სკოლასა და ოჯახს შორის თანამშრომლობა მოითხოვს ზოგადად სკოლის როლის განსაზღვრას. ამკარაა, რომ მშობლებთან ურთიერთობის განვითარებას სჭირდება შესაბამისი შესაძლებლობები და პირადი კონტაქტი. სამუშაო სახის ურთიერთობა ბავშვებისა და მშობლების ინდივიდუალური მოთხოვნები გათვალისწინებით უნდა აიგოს.

„შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე“ მშობლების სხვადასხვა ტიპს მიეკუთვნებიან:

- მშობლები, რომლებიც ზოგადად აწყდებიან პრობლემებს საკუთარ, როგორც მშობლების როლთან დაკავშირებით და ბავშვების სასკოლო განათლების მიღების პროცესში;
- მშობლები, რომლებსაც ნეგატიური დამოკიდებულება აქვთ (სოცია-

ლური ან აკადემიური) გამოცდილების მიმართ, რაც განაპირობებს სკეპტიკურ განწყობას შვილების სასკოლო განათლებისადმი.

- მშობლები, რომლებიც სკოლას აღიქვამენ, როგორც ავტორიტარულ დაწესებულებას, ხოლო მასწავლებლებს ეჭვის თვალით უყურებენ და კრიტიკულად უდგებიან მათთან თანამშრომლობის საკითხს;
- მშობლები, რომლებიც სკოლის როლს განსაზღვრავენ, როგორც ინფორმაციის მიწოდების წყაროს და არ იცნობენ საკუთარი შვილების სოციალურ და ემოციურ მოთხოვნილებებს.
- მშობლები, რომლებიც წინააღმდეგნი არიან სკოლასთან ყოველგვარი თანამშრომლობისა და მკაცრად მიჯნავენ სკოლისა და ოჯახის გარემოს. იმ შემთხვევაში თუ საჭიროა სკოლასთან თანამშრომლობა, ეს უნდა მოხდეს მშობლების აზრის საფუძველზე;
- მშობლები, რომლებიც თანამშრომლობის წინააღმდეგნი არიან, მაგრამ აქვთ არაორგანიზებული ყოველდღიური ცხოვრება და არ გააჩნიათ შესაძლებლობა განახორციელონ გარკვეული მიზნები და შეთანხმებები.
- მშობლები, რომლებსაც ჰყავთ ფიზიკური ან გონებრივი შეზღუდვის ან განსაკუთრებული მოთხოვნილების მქონე შვილები;
- მშობლები, რომლებსაც ჰქონდათ პრობლემატური გარდაცხდის პერიოდი და ჰყავთ ბავშვები, რომლებთანაც ურთიერთობა დიდ ძალისხმევას მოითხოვს;
- განსხვავებული სოციალური, ლინგვისტიკური და კულტურული წარსულის მქონე მშობლები, რომელთა შეხედულებები და ფასეულობები ბავშვის აღზრდასა და განათლებასთან დაკავშირებით ფუნდამენტურად განსხვავებულია;
- მშობლები, რომელთა ცხოვრება სტრესულ მდგომარეობას და მოვალეობებს უკავშირდება, არა აქვთ ენერჯია და დრო ბავშვის სასკოლო განათლებისათვის ყურადღების მისაქცევად.

ქვემოთ მოცემულია ზოგიერთი შეკითხვა, რომელიც უნდა გაითვალისწინონ მასწავლებლებმა:

- იღებენ თუ არა ისინი მხედველობაში მშობლების ინდივიდუალურ მოთხოვნილებებს?
- უსმენენ თუ არა ისინი მშობლებს, ითვალისწინებენ თუ არა მათ მიერ პირდაპირ თუ არაპირდაპირ გამოთქმულ შეხედულებებს?
- ცდილობენ თუ არა წარმოიდგინონ თავი მშობლების მდგომარეობაში რათა გაიგონ მათი შეხედულებები, აზრები და დამოკიდებულება?
- შეუძლიათ თუ არა მათ საკუთარი დამოკიდებულებების, ურთიერთობის ადაპტირება, რათა მშობლებმა შეძლონ მასწავლებლებთან სამუშაო სახის ურთიერთობის ჩამოყალიბება?
- ესმით თუ არა მასწავლებლებს თუ რამდენად შეუძლიათ ან არ შეუძლიათ მშობლებს ბავშვის სასკოლო განათლებისა და ყოველდღიურ ცხოვრებაში მხარდაჭერა?

რა ძირითად ფაქტორებს შეუძლიათ ურთიერთობაში პრობლემების წარმოშობა?



- მასწავლებელს არ ესმის და ვერ უგებს მშობლებს;
- მასწავლებელი არ სცემს პატივს მშობლების შეხედულებებს, დამოკიდებულებასა და ფასეულობებს;
- მშობლების შეხედულებები და დამოკიდებულებები ნეგატიურ ინტერაქციას ქმნის მასწავლებლებთან ურთიერთობისას;
- არსებობს თუ არა პრობლემები ცუდი გავლენისა და აზრის, ცრურწმენის სახით?
- არსებობს თუ არა მასწავლებლების მხრიდან ისეთი დამოკიდებულება, რომელიც რისკის ქვეშ აყენებს მშობლების მონაწილეობას ან ხდება მათი რესურსების გამოყენების იგნორირება?
- გააჩნია თუ არა მასწავლებელს შესაბამისი ცოდნა საკუთარი თანამდებობრივი უფლებების შესახებ და რამდენად ახდენს ეს გავლენას მშობლებთან ურთიერთობაზე?
- საჭიროა თუ არა მასწავლებლის მხრიდან გარკვეული ინიციატივის გამოჩენა რომ დაამყაროს კავშირი მშობლებთან ან მხარი დაუჭიროს მათ?
- აქვთ თუ არა შესაძლებლობა მშობლებს თავად გამოიჩინონ ინიციატივა პრობლემის გადაწყვეტისას? (მაგალითად, მშობელთა კრების სახით).

მხოლოდ მაშინ გვექნება შესაძლებლობა ვთქვათ, რომ სკოლა აქტიურად არის ჩართული მშობლებთან ურთიერთობის დამყარების პროცესში, როდესაც მასწავლებლები შეეცდებიან გემოაღნიშნული პრინციპების განხორციელებას. ეს მნიშვნელოვან მოთხოვნას წარმოადგენს მშობლებთან თანამშრომლობის განვითარებისათვის.

**მასწავლებლის ინტერაქციის ფორმები მშობლებთან ურთიერთობის დამყარებისა და განვითარების ფუნდამენტს წარმოადგენს.**

შემღულული შესაძლებლობების მქონე მშობლებისათვის წელიწადში ორი კონფერენციის მოწყობა, რაც გავრცელებულია ნორვეგიაში საკმარისი არ არის. ეს შეხვედრები მნიშვნელოვანია სასკოლო და საშინაო ღონისძიებების კოორდინირებისათვის, რომლებიც გაითვალისწინებს მშობლების დამოკიდებულებებს. ეს მიუთითებს იმაზე, რომ მშობლებსა და მასწავლებლებს გააჩნიათ თანაზიარი კონცეფციები, დამოკიდებულებები და მიზნები. ეს სკოლისა და ოჯახის ნორმალური თანამშრომლობის წინაპირობას წარმოადგენს.

ნორვეგიის სკოლებში არსებული მდგომარეობა ძირეულად განსხვავდება 50 წლის წინანდელი მდგომარეობისაგან, როდესაც იგი გამომწვევი იყო სტუდენტების ფუნქციურად და კულტურულად ჰომოგენური ჯგუფისათვის. დღეისათვის მთავარ მიზანს წამოადგენს ისეთი სკოლის არსებობა, რომელიც არის ინკლუზიური და ხასიათდება მასწავლებლების და ენობრივი, კულტურული მრავალფეროვნებით. ამგვარი მდგომარეობა სკოლას აძლევს საშუალებას განავითაროს მშობლებთან თანამშრომლობის სრულიად განსხვავებული, ღია

და სრულყოფილი გეგმა. საჭიროა არსებობდეს თანამშრომლობითი ჩარჩო, სადაც მშობლებს და მასწავლებლებს შეუძლიათ საინფორმაციო ხასიათის შეხვედრების მოწყობა. შეიძლება ასევე არსებობდეს მუშაობის ალტერნატიული გზები და შეხვედრების ჩაგარების შესაძლებლობები (მაგ. სახლში ან სკოლაში). შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და მშობლების შემთხვევაში, მნიშვნელოვანია მასწავლებლებმა გამოიჩინონ ინიციატივა და შეხვედრენ მშობლებს ოჯახებში. ეს იმაზე მიახლოებს, რომ მასწავლებელი ნამდვილად დაინტერესებულია მათთან მუშაობით.

### **მასწავლებლებისა და მშობლების ინტერაქციის ძირითადი ნიშნები**

ამ თავში ვუბრუნდებით ინტერაქციის თვისებების გრანსფორმაციას, რომელიც ასახულია ICDP პროგრამაში. ისევე როგორც მასწავლებელსა და მოსწავლეს და მოსწავლეებს შორის ინტერაქცია, თავად ინტერაქციის ნიშნებიც არ ეხება ყველა იმ ურთიერთობას, რომელსაც შეიძლება ადგილი ჰქონდეს ადამიანებს შორის. თუმცა, ინტერაქციის რვა ძირითადი პრინციპი ყველაზე მნიშვნელოვანი ნიშნებია, რაც არსებობს ინტერპერსონალურ ურთიერთობაში. მაშასადამე, შესაძლებელია ამ პრინციპების გამოყენება მასწავლებელსა და მშობლებს შორის თანამშრომლობის განვითარებაში.

### **ICDP პროგრამის ინტერაქციის ნიშნების განხორციელება მასწავლებლის და მშობლის თანამშრომლობის პროცესში (გამოყენებულია Saebv პროექტში, დანია).**

1. გამოხატეთ მშობლებთან ურთიერთობის ინტერესი.

გამოხატეთ ინტერესი და პატივისცემა მშობლების შეხვედრების, გამოცდილებების, გრძნობების მიმართ ბავშვების სასკოლო განათლებასთან დაკავშირებით. მოუსმინეთ და დაეხმარეთ მათ დამატებითი ინფორმაციის მიწოდებით.

2. მშობლებთან თანამშრომლობის გზით ეცადეთ მშობლებისა და ბავშვების განსაკუთრებული გარემოებების გათვალისწინება და მოთხოვნების დაკმაყოფილება.

სერიოზულად მოეკიდეთ მშობლების დამოკიდებულებას ბავშვების სასკოლო განათლების მიმართ და ეცადეთ უზრუნველყოთ მათი მოთხოვნები. დანიშნეთ მშობლებთან შეხვედრა და იმუშავეთ მათთან ერთად, რათა დაგვემოთ ბავშვის სასკოლო განათლების გაუმჯობესება.

3. მშობლებთან შეხვედრა წარმართეთ ორმხრივი დიალოგის გზით.

ეცადეთ დაამყაროთ მშობლებთან დიალოგი. განიხილეთ მათთან თუ როგორ

უყურებთ ბავშვების სასკოლო განათლების საკითხს. აჩვენეთ რომ თქვენთვის მნიშვნელოვანია მათი აზრი ბავშვის მოთხოვნილებების შესახებ, ასევე თუ როგორ შეუძლიათ მათ ბავშვებისათვის საშინაო დავალების პროცესში დახმარება და ზოგადად მათი დამოკიდებულება სკოლის მიმართ.

4. გამოხატეთ მხარდაჭერა მშობლების მიერ ბავშვების სასკოლო სწავლების პროცესში დახმარებისადმი.

გამოხატეთ მხარდაჭერა მშობლების სხვა მასწავლებლებთან და მშობლებთან ურთიერთობის მიმართ. გაითვალისწინეთ და ისაუბრეთ მშობლებთან ბავშვის მდგომარეობის შესახებ. გამოიჩინეთ მათთან ურთიერთობის ინტერესი და გაამხნევეთ ისინი დაეხმარონ ბავშვს სკოლაში წარმატების მიღწევაში, ხოლო წარმატების შემთხვევაში ურჩიეთ შეაქონ ბავშვები.

5. კონფერენციასთან დაკავშირებული მნიშვნელოვანი საკითხები შეათანხმეთ მშობლებთან

კონფერენციის პირველ ნაწილში ისაუბრეთ მშობლებისათვის მნიშვნელოვან თემებზე, რომელიც ბავშვის განათლებას ეხება. მიეცით მათ საშუალება გამოხატონ საკუთარი აზრი მიმდინარე სასკოლო განათლების სისტემის დადებითი და უარყოფითი მხარეების შესახებ იმ მიზნით, რომ ერთობლივად შეიმუშავოთ ყველასათვის მისაღები გეგმა.

6. აგრძნობინეთ მშობლებს, რომ ბავშვის განათლების პროცესში მათი მონაწილეობა მეტად მნიშვნელოვანია

სათანადო დამოკიდებულებით აჩვენეთ მშობლებს, რომ მათთან თანამშრომლობა თქვენთვის და თქვენი სამუშაოსათვის მნიშვნელოვანია. აუხსენით, რომ მათი დახმარება ასევე მნიშვნელოვანია ბავშვის განათლებისა და განვითარებისათვის. თქვენი უშუალო მონაწილეობით შეგიძლიათ მშობლების თანამშრომლობას მეტი მნიშვნელობა შესძინოთ.

7. დაეხმარეთ მშობლებს განსაზღვრონ ბავშვების განათლების პროცესი

დაეხმარეთ მშობლებს გაიგონ, თუ რამდენად მნიშვნელოვანია მათი თანამშრომლობა და პოზიციების დაახლოება ბავშვის უკეთესი განათლებისათვის. აღნიშნეთ, რომ მზად ხართ ითანამშრომლოთ მათთან ნებისმიერი წამოჭრილი პრობლემის გადასაჭრელად. გააცანით მშობლებს სკოლის ინსტრუქცია და ურჩიეთ, როგორ დაეხმარონ ბავშვებს სასკოლო დავალებების შესრულებაში. ეს ყოველივე ხელს უწყობს ბავშვებთან ურთიერთობის გაუმჯობესებას და შესაბამისად, ბავშვების სულიერ კომფორტს სკოლასა და ოჯახში.

8. დაარწმუნეთ მშობლები, რომ ისინი წარმოადგენენ მნიშვნელოვან რესურსს და შეუძლიათ დადებითი როლი შეასრულონ ბავშვის განათლებაში

დაეხმარეთ მშობლებს იპოვონ ბავშვის კეთილდღეობასა და სწავლებაზე დადებითი გავლენის მოხდენის გზები, იმრუნეთ, რომ თქვენს ურთიერთობებში დომინირებდეს ურთიერთობის ფაქტორი. მათი წვლილი და თანამშრომლობა დაეხმარებათ ერთობლივად განსაზღვროთ ბავშვის სასკოლო განათლების გაუმჯობესების გზები. მშობლების მობილიზება ნდობაზე აგებული ორმხრივი თანამშრომლობის გზით გაზრდის მათ პასუხისმგებლობას და კომპეტენცურობას ბავშვების აღზრდასა და განათლებასთან დაკავშირებით.

### **მშობლებთან მუშაობის სხვადასხვა გზა**

სკოლასა და მშობლებს შორის თანამშრომლობამ მნიშვნელობა უკანასკნელი ოცი წლის განმავლობაში შეიძინა. დღეისათვის იგი ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების შემადგენელ ნაწილს წარმოადგენს. ეს გულისხმობს იმას, რომ ბავშვის ჩამოყალიბების პროცესში, რაც ძირითადად 6-დან 16 წლამდე გრძელდება, ამგვარი ურთიერთობა განსაზღვრავს ბავშვის ხასიათს, ინტერესებსა და პრაქტიკულ-თეორიულ უნარ-ჩვევებს. ეს უკანასკნელი მშობლებისა და მასწავლებლებს შორის ურთიერთობის მთავარი პერსპექტივაა.

მიუხედავად იმისა, რომ სკოლის შესახებ არსებულ გამოცემათა უმრავლესობა ყურადღებას ამახვილებს მშობლებთან თანამშრომლობაზე, პრაქტიკაში მეტად მცირე რამ განხორციელდა ამ ურთიერთობის ხელშეწყობის მიზნით. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ჯერ კიდევ ფართოდ არის გავრცელებული მშობლებთან შეხვედრის მხოლოდ ორი კონფერენციის მოწყობა – ერთი გაზაფხულზე და მეორე შემოდგომაზე და იგი ძირითადად გულისხმობს სასწავლო გეგმისა და პრაქტიკული მომენტის შესახებ ცალმხრივ ორიენტირებას. ზოგადი გამოცდილება აჩვენებს, რომ ამგვარ ორიენტირებულ შეხვედრებს გარკვეული ინფორმაციული მნიშვნელობა გააჩნია, მაგრამ მცირე გავლენა აქვს მშობლებთან ურთიერთობის დამყარებაზე. ამას გარდა, ცალკეულ მშობლებს წლის განმავლობაში მხოლოდ რამდენჯერმე იწვევენ რათა განიხილონ ბავშვის სასკოლო განათლება. მიუხედავად იმისა, რომ ეს პერსონალური დისკუსიები შეიძლება ჩაითვალოს უფრო ახლო ურთიერთობის დამყარების მცდელობად, ისინი იშვიათად ხორციელდება მასწავლებლის მიერ. თუ კი ადგილი აქვს შეზღუდულ შესაძლებლობებს, ზემოაღნიშნულის მოგვარება მინდობილია სპეციალისტებისა და სააგენტოებისადმი. მასწავლებლის როლი ამ პროცესის წარმართვაში მეტად განსხვავებულია.

სასკოლო განათლების პროცესში წამოჭრილი პრობლემების აღკვეთის ინდივიდუალური გზები გამოიხატება მასწავლებლებსა და მშობლებს შორის ურთიერთობაში, რაც იშვიათად ხორციელდება პრაქტიკაში. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მშობლები ხშირად თავს არაკომფორტულად გრძნობენ საკლასო შეხვედრებსა და დისკუსიებში, რომელიც სკოლაში ეწყობა. დამნაშავეობის და უსაფრთხოების გრძნობა ხშირად იწვევს დაძაბულობას სხვა მშობლებთან. ამ შემთხვევაში იშვიათად არსებობს მასწავლებელთან ურთიერთობის დამყარების შესაძლებლობა. ამგვარად, ის აღაშინებთ,

რომლებსაც ყველაზე მეტად სჭირდებათ ამგვარ შეხვედრებზე მოსვლა, ყველაზე უცხოდ გრძნობენ თავს და ამის გამო ისინი იშვიათად დადიან ანალოგიურ შეხვედრებზე. სწორედ ეს წარმოადგენს მიზეზს თუ რამდენად აუცილებელია მასწავლებელმა დანიშნოს შეხვედრები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მშობლებთან თავიანთ სახლებში, ყოველ შემთხვევაში მანამ, სანამ კონკაქტი სასურველ ხასიათს მიიღებს სახლში გამართული შეხვედრის შემდეგ. ამგვარი სახის შეხვედრებიდან მასწავლებლები სარგებელს მიიღებენ ინტერაქციის იმ ნიშნებზე ფოკუსირებით, რომლებიც ზემოთ არის ჩამოყალიბებული.

მშობლებთან ურთიერთობის მეორე მეთოდი არის მშობლების ჯგუფების ორგანიზების გზა. ეს არის მეთოდი, რომელსაც სკოლების უმრავლესობა ახორციელებს. ამ მეთოდმა პოზიტიური შედეგები გამოიღო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მშობლებთან ურთიერთობისას. მშობლების ამგვარი ჯგუფების შექმნა ნებაყოფლობით ხასიათს ატარებს. ისინი ეწყობა სკოლის და მასწავლებლის მიერ, მაგრამ მათი ფასილიტაცია უნდა მოხდეს გამოცდილი მშობლების მიერ. ჯგუფების დაყოფა ხორციელდება მშობლებისათვის საინტერესო თემების საფუძველზე. თემები ასევე შეიძლება შემოთავაზებულ იქნეს მოწვეული ექსპერტების მიერ, მაგრამ დისკუსია და გამოცდილებების გაზიარება უნდა განხორციელდეს მშობლების მიერ. თემები შეიძლება განსხვავდებოდეს ჯგუფების ინტერესებისა და მოთხოვნილებების შესაბამისად. მაგალითად, თემა შეიძლება დაკავშირებული იყოს საკლასო ოთახში შექმნილ სოციალურ სიტუაციასთან და ა.შ. როდესაც თემები ეხება სკოლას, სწავლებას და ბავშვების მდგომარეობას, ბუნებრივია მასწავლებლების ან სკოლის სხვა პერსონალის მოწვევა შეხვედრებზე. ამგვარი შეხვედრების გამოცდილება სათავეს იღებს ადრეული ინტერვენციის შესახებ მოხსენებებში და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების დაცვის ჯგუფების გამოცდილებებიდან. მშობლებთან ურთიერთობის რესურსებზე ორიენტირებული მიდგომა განსაზღვრავს ბავშვის სწავლების პროცესში მშობლების მონაწილეობის ეფექტურ შედეგს.

## **სკოლაში მშობლების აქტიური მონაწილეობის მნიშვნელობა**

მშობლების მონაწილეობა გულისხმობს შემდეგს:

- აცნობეთ მშობლებს მათი მონაწილეობით გამოწვეული პოზიტიური შედეგის შესახებ, რომელიც დაკავშირებულია ბავშვების სკოლაში სწავლასთან და აუხსენით, რომ სკოლა და სახლი ბავშვისათვის ერთმანეთისაგან განსხვავებულ სამყაროს არ წარმოადგენს.
- აცნობეთ მშობლებს თუ რისი გაკეთება შეუძლიათ მათ ბავშვებთან ერთად, რასაც მნიშვნელობა აქვს ბავშვის სკოლასა და სახლში სწავლისა და განვითარებისათვის.
- მიიწვიეთ მშობლები ბავშვის სასკოლო მუშაობის, სასკოლო დავალების შესრულების საკითხებისადმი მიძღვნილ დისკუსიებში მონაწილეობისათვის, რათა ერთობლივად განსაზღვროთ, როგორ

შეიძლება დაეხმარონ ბავშვს ამ დავალებების შესრულებაში, როგორც გახადონ ბავშვის ყოველდღიური სწავლება უფრო მნიშვნელოვანი და საინტერესო.

- აჩვენეთ მშობლებს, თუ რა გავლენას ახდენს სახლში ბავშვებთან ინტერაქცია მათ კეთილდღეობაზე, ბედნიერებასა და სოციალურ-აკადემიურ განვითარებაზე. ბავშვის აღზრდასა და ფსიქო-სოციალურ განვითარებაში მშობლის როლის აღიარება სკოლასა და ოჯახს შორის ურთიერთობის მნიშვნელოვანი ნაწილია.
- ეცადეთ გააღრმავოთ თქვენი და მშობლების ცოდნა ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების შესახებ, გაუფრთხილდით თქვენს ურთიერთობას. მშობლებსა და მასწავლებლების შეხვედრის დროს მეტი დრო დაუთმეთ ბავშვების წინაშე მდგარი ფსიქო-სოციალური პრობლემების განხილვას. ამგვარ კონფერენციაზე მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული მშობლების ინიციატივა, გამოცდილება და შემოქმედებითობა იმ მიზნით, რომ ბავშვის მიერ სკოლაში შეძენილი გამოცდილება მის ყოველდღიურ ცხოვრებასთან შესაბამისობაში განვითარდეს.

### **ფსიქო-სოციალური პრობლემების აღკვეთის პრინციპული მნიშვნელობა**

არსებული მდგომარეობა, დასავლურ სამეცნიერო კვლევაზე დაყრდნობით, შეიძლება ჩამოგაყალიბოთ შემდეგი სახით:

- დასავლურ ქვეყნებში ფსიქო-სოციალური პრობლემების პროცენტული მაჩვენებელი ბავშვებსა და ახალგაზრდებში საკმაოდ მაღალია – 20%.
- ბავშვებისა და ახალგაზრდების მხოლოდ მცირე ნაწილს – 10-15% სთავაზობენ მკურნალობას.
- სერიოზული ფსიქო-სოციალური მოშლილობები, რომლებიც თვით-გამოსწორებად მდგომარეობად მიიჩნეოდა, ამჟამად არსებული შემთხვევების მხოლოდ 50% ნორმალიზდება.
- ადრეული ფსიქო-სოციალური პრობლემები ჩვეულებრივ ბავშვის ასაკობრივ ზრდასთან ერთად ვითარდება. მაგალითად, 2 ან 3 წლის ბავშვებს ეს პრობლემები ჩვეულებრივ 8-12 წლამდე აქვთ. ეს განსაკუთრებით აღინიშნება ბავშვებში, რომლებსაც სერიოზული ქცევითი მოშლილობები აქვთ. ამგვარი პრობლემები ხშირ შემთხვევაში ანგი-სოციალური ქცევის სახით ვითარდება.

1985 წლის შემდეგ განხორციელდა მნიშვნელოვანი განვითარებები სამეცნიერო დარგში, რაც გამოიხატა შემდეგში:

- ინტერვენცია აუქობებს მზრუნველსა და ბავშვს შორის ინტერ-პერსონალურ ურთიერთობებს. მხოლოდ საინფორმაციო ხასიათის საგანმანათლებლო პროგრამები ნაკლებ ეფექტს იძლევა.
- მზრუნველსა და ბავშვს შორის ურთიერთობის ადრეული გაუმჯობესება და განვითარება ყველაზე წარმატებული პროგრამების მნიშვნელოვანი ნაწილს წარმოადგენს. ისინი ძირითადად ეხება 7, 12 და 15 წლის

ბავშვების ქცევით პრობლემებს. ამ მხრივ, მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ შემდეგი:

- ბავშვის მიერ საკუთარი თავის გამოხატვის შესწავლა და მათ მიერ ურთიერთობის მცდელობისადმი რეაგირება;
- მშობლებისა და სხვა მზრუნველების თვითიმედოვნებისა და ბავშვზე მზრუნველობის შესაძლებლობების გაზრდა.

სამეცნიერო კვლევებმა აჩვენა, რომ სარისკო ფაქტორები, როგორცაა სიღარიბე, უარყოფითად მოქმედებს მზრუნველსა და ბავშვს შორის ურთიერთობაზე. აღრეული ინტერვენციისადმი ახალი მიდგომა გულისხმობს დედის დახმარებას საკუთარი ბავშვისა და მისი სპონტანური მოქმედებების შეცნობის თვალსაზრისით. აღრეული ინტერვენციის შესახებ ერთ-ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან აღმოჩენას წარმოადგენს ის, რომ გემოაღნიშნული მიდგომა ამცირებს ბავშვებზე ფიზიკური ძალადობის ფაქტებს. ოჯახში სტუმრობა პროგრამის მნიშვნელოვანი ასპექტია.

### **აღრეული ინტერვენციის მოკლე და გრძელვადიანი შედეგებია:**

მოკლევადიანი შედეგები:

აუმჯობესებს ბავშვის ჯანმრთელობას, ზოგად მდგომარეობას, კვებას და ამცირებს საჭმლის მონელებასთან დაკავშირებულ მოშლილობებს. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მცირე წონით დაბადებული ბავშვებისათვის. მშობლებისათვის ამ მომენტის მიღება ხშირად დაკავშირებულია განათლების გაღრმავებასთან, სამსახურის მოძებნასა და სააგენტოების მხრიდან დახმარების მიღებასთან.

გრძელვადიანი შედეგები:

- უმჯობესდება ბავშვების ადაპტაციისა და განვითარების უნარი;
- აგრესიასა და ყურადღების ნაკლებობასთან დაკავშირებული პრობლემები მცირდება;
- მცირდება კრიმინალური სახის დანაშაულები;
- უმჯობესდება სასკოლო განათლების მიღების პროცესი;
- უმჯობესდება სოციალური ფუნქციონირება და დამოკიდებულებები.

მშობლების მდგომარეობა:

- დასაქმების უკეთესი პირობები და ადაპტაცია;
- განათლება და ინტელექტუალური მზადყოფნა.

## ადრეული ინტერვენცია ხელს უშლის ქცევით პრობლემებს

რაგომ არის მნიშვნელოვანი პრევენციული ზომები ქცევით პრობლემების წინააღმდეგ?

- ქცევითი პრობლემები მეტად სერიოზულია ინდივიდის, ოჯახისა და საზოგადოებისათვის. ბიჭების ბეჭავიორული პრობლემები ხშირად ხდება ფსიქიატრიული დახმარების საჭიროების მიზეზი. არსებობს კავშირი ბავშვობაში გამოწვეულ ქცევით პრობლემებსა და მომწიფების ასაკში ჩადენილ კრიმინალურ დანაშაულს შორის.
- რთულია მომწიფების ასაკში არსებული ბეჭავიორული პრობლემების მკურნალობა და შედეგებიც არადაამაკმაყოფილებელია.
- ქცევითი პრობლემების გამომწვევი მიზეზების ადრეული შემჩნევა დღეისათვის სავსებით შესაძლებელია. გასაგებია, რომ მზარდი აგრესია და მუდმივად მოშლილი სოციალური ქცევები სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში ხშირად იწვევს ქცევით პრობლემებს მომავალში და, რაც ადრე იწყება, მით უარესდება. კვლევამ აჩვენა, რომ, მაგალითად, 6 წლის ბიჭის რთულმა ხასიათმა, რომელიც გამოირჩეოდა გაძლიერებული აგრესიით, გამოიწვია ქცევითი პრობლემები 8 წლის ასაკში.
- ინდივიდისა და თავად გარემოს წინააღმდეგ მიმართული პრევენციული ზომები ყველაზე ეფექტურია.
- მზრუნველისა და ბავშვის ურთიერთობის გაუმჯობესების ადრეული ინტერვენციის პროგრამები იწვევენ ქცევითი პრობლემების გამომწვევი თვისებების აღკვეთას. გამოკვლევამ აჩვენა, რომ 1-3 წლის ასაკში განვითარებული მოვლენები ხშირად შემდგომი ქცევითი პრობლემებისა და მომწიფების ასაკში ჩადენილი კრიმინალური დანაშაულის გამომწვევი მიზეზებია.
- იმ შემთხვევაში, თუ კი ინტერაქციის პრობლემები სცილდება 3-4 წლის ასაკს, ისინი საბოლოო დამკვიდრების საფრთხის წინაშე აღმოჩნდებიან. მაგალითად, ერთმანეთთან არის დაკავშირებული ბავშვების აგრესიული და ანგი-სოციალური ქცევები და მომწიფების ასაკში ანგი-სოციალური და აგრესიული დამოკიდებულებები.
- ბავშვებში ხშირი სევდისა და მარტოობის გრძნობა დაკავშირებულია მომწიფების ასაკში განვითარებულ დეპრესიასთან. ახალგაზრდებზე ჩატარებულმა კვლევამ ფსიქიატრიული მკურნალობის შესახებ საიმედო ვერაფერი გვიჩვენა.

## არსებობს რისკ-ფაქტორების ხუთი სახე, რომლებსაც შეუძლიათ გამოიწვიონ ქცევითი პრობლემები

- ბიოლოგიური მიზეზები, მაგ: ხასიათი, სქესი, ჰიპერაქტიულობა და კოგნიტური და ენობრივი პრობლემები.
- სოციალური პირობები, მაგ: სიღარიბე, ეთნიკური პრობლემები, ოჯახში არსებული გადაგვირთულობა.



- ოჯახში არსებული პრობლემები და სტრესი (ალკოჰოლიზმი, დეპრესია, ქორწინებასთან დაკავშირებული წინააღმდეგობები).
- ბავშვის აღზრდისა და მრუნვის არასათანადო მეთოდები (სიმკაცრე, არამეგობრულობა, ძალადობა).
- მშობლებსა და ბავშვებს შორის ინტერაქციასთან დაკავშირებული პრობლემები, რომელმაც შეიძლება ბავშვში გამოიწვიოს სხვების მიმართ ისეთი ურთიერთობის განვითარება, რომელიც ხასიათდება სიბრაზით, უნდობლობით, ქაოსით. ეს ძირითადად აგრესიულ ბავშვებში ვითარდება (ნორვეგიის ჯანმრთელობისა და სოციალური საკითხების დაცვის სამინისტრო 2000; fonagi 1996; WHO მოხსენება 1999; Steinhausen & verhulsti 1999).

### **ადრეული პრევენციული ზომების მიღების საჭიროება დღევანდელ საზოგადოებაში**

დასავლურ ქვეყნებში ჩაგარებულმა გამოკვლევამ აჩვენა, რომ 10-15 წლის წინ არსებულ პერიოდთან შედარებით დღეს ბავშვებში გავრცელებული ფსიქოსოციალური პრობლემები 10-12% - დან 20% - მდე გაიზარდა. ამას ემატება იმ ბავშვების რაოდენობა, რომლებიც თავისი ბიოგოლიური და განვითარებადი პრობლემების გამო ფუნქციური ინტერაქციის განვითარების რისკის ქვეშ დგანან. თუ ფსიქო-სოციალური პრობლემების მქონე ბავშვების რაოდენობას დავიყვანთ მხოლოდ იმ ბავშვების რიცხვამდე, რომლებიც გადაუღებელ დახმარებას საჭიროებენ, მაშინ საუბარია ბავშვებისა და ახალგაზრდების 10%-ზე.

ამკარაა, რომ ფსიქო-სოციალური პრობლემების მქონე ბავშვების რაოდენობის ამგვარი გაზრდის შედეგად შეუძლებელია მათი მკურნალობა სტანდარტული წესით; მაგალითად, საბავშვო მომსახურების მეშვეობით. ამ მიზეზით ნორვეგიაში დაფუძნდა მშობლების განათლების პროგრამები. აღსანიშნავია, რომ ჯანმრთელობის დაცვის ცენტრები, თავშესაფრები და სკოლები ადრეული პრევენციული ზომების გაგარების მნიშვნელოვან კერას წარმოადგენენ. აღნიშნული დაწესებულებების პერსონალს უგარდება ტრენინგი ინტერპერსონალური ინტერაქციის სფეროში, რომელიც მათ აძლევს შესაძლებლობას უხელმძღვანელონ მშობლებს ბავშვის განვითარების პროცესში.

პროგრამის განვითარების ინიციატივა განხორციელდა 1995 წელს, მაგრამ მის ხორცშესხმაზე საუბარი ნაადრევია. პროგრამის სხვადასხვა სფეროს ეფექტურად განხორციელებისათვის ჯერ კიდევ ბევრია გასაკეთებელი. კერძოდ, მნიშვნელოვანი ყურადღება უნდა მიექცეს მასწავლებლისა და სკოლის როლის განსაზღვრას.

## პროგრამების დროულად განხორციელების მნიშვნელობა

- ბავშვების განვითარება პლასტიკური პროცესია და განისაზღვრება არა ადრეული, არამედ ხანგრძლივი გამოცდილებით, და მოიცავს სოციალურ, ემოციურ და კოგნიტურ ფუნქციების განვითარებას.
- ინტერაქციის თვისებებისა და სწავლების გამოცდილების პირობებთან დაკავშირებული გარემო ბავშვებისათვის უცვლელია. როდესაც ბავშვის ადრეული ფსიქო-სოციალური გამოცდილებები რისკის ქვეშ დგება, ადგილი აქვს. მეტად ლიმიტირებულ შესაძლებლობებსა და ურთიერთობებს. ამ შემთხვევაში ადრეულ ინტერვენციას დადებითი შედეგი მოაქვს ბავშვის განვითარების პროცესში.
- რაც უფრო ადრე ხდება ინტერვენცია, მით მეტია პრევენციული შედეგი, როდესაც საქმე ეხება სერიოზული ფსიქო-სოციალური პრობლემების განვითარებას. ზომების დროული მიღება აწესრიგებს პირად და სოციალურ-ეკონომიკურ მდგომარეობას.
- ფსიქო-სოციალური განვითარების შესახებ ამჟამინდელი ცოდნის საფუძველზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ადრეულ ინტერვენციას მზრუნველისა და ბავშვის ურთიერთობაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება ჯანმრთელობისა და სოციალური დაცვის მომსახურების სფეროში. ამდენად, ჯანმრთელობის დაცვის ცენტრები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ.
- თავშესაფრები და სკოლები ასევე მნიშვნელოვან კერას წამოადგენენ, როდესაც გამოსასწორებელ ინტერვენციას შეუძლია განვითარებაზე დიდი გავლენის მოხდენა.
- ადრეული ინტერვენცია უნდა ეხებოდეს იმ გარემოს მნიშვნელოვან ასპექტებს, სადაც ბავშვი იზრდება, და ეფუძნებოდეს მზრუნველისა და ბავშვის რესურსებს, ასევე უნდა ცდილობდეს ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრებისა და ფასეულობების საფუძველზე განვითარების პროცესის განხორციელებას.

## ინტერაქცია მშობლების პერსპექტივაში

ბავშვებისა და ახალგაზრდების ძირითადი პრობლემებია აგრესია, ალგონებულობა და დეპრესია, რომელიც ხშირად ვლინდება ქცევით პრობლემებში, დაძაბულობის ფიზიკურ გამოხატულებაში ან უიმედობის გრძნობაში. ბოლო წლებში გახშირდა თვითმკვლელობის მცდელობა ახალგაზრდებში (ნორვეგიის ჯანმრთელობისა და სოციალური საკითხების დაცვის სამინისტრო).

ინტერაქციის ნიშნები, როგორც რვა ძირითად პრინციპშია აღნიშნული, სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში მათი ადაპტაციისა და „ავტორიტეტული“ დამოკიდებულების ნიშნები შეიძლება განვიხილოთ მშობლების პერსპექტივაში. თავად ინტერაქციის დახასიათებაში ცოცხალია რამ არის ნათქვამი მშობლების როლზე. აქ ძირითადად მითითებულია ელემენტები, რომლებიც უნდა ჩამოყალიბდეს მზრუნველსა და ბავშვს შორის კარგი ურთიერთობის

განვითარების მიზნით. ამგვარი ურთიერთობები განსაზღვრავს წრფელ ემოციურ ცხოვრებას, თვითრწმენას, ოპტიმიზმს, სათანადო უნარ-ჩვევების, სხვების მიმართ დადებითი დამოკიდებულებისა და ინდივიდუალიზმის განვითარებას. გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ ამგვარი დადებითი ურთიერთობა არც სოციალურ ან კულტურულ ვაკუუმში და არც ფასეულობების იგნორირებით ვითარდება. ადამიანის განვითარება ხდება მხოლოდ სოციალურ და კულტურულ კონტექსტში, რომელიც ზეგავლენას ახდენს ბავშვებისა და ახალგაზრდების თვითშეგნებასა და პირად დამოკიდებულებებზე, სულიერ ღირებულებებსა და თვითშეფასებაზე.

სერიოზული ადაპტაციის პრობლემების მქონე ბავშვებისა და ახალგაზრდების რაოდენობის გაზრდა მიუთითებს ჯანსაღი ურთიერთობების განვითარების სიმცირეზე. ზემოთ აღვნიშნეთ ძირითადი ფსიქოსოციალური მოთხოვნილებები, როგორცაა შემჩნევა, გაგება, აღიარება და მოწონება. ინტერაქციის ნიშნები ხელს უწყობს ამ ფუნდამენტური ფსიქო-სოციალური მოთხოვნილებების უზრუნველყოფას. ემპათია და სიახლოვე საფუძველს უდებს ისეთი ურთიერთობის ჩამოყალიბებას, რომელიც თავდაჯერებულობით ხასიათდება.

ნდობაზე აგებული ურთიერთობის განვითარება შესაძლებლობის განვითარების წინაპირობაა. ნდობის უნარი კი ბავშვობისა და ახალგაზრდობის პერიოდში ყალიბდება და ინტერაქციის ცენტრალურ ადგილს იკავებს. დასავლურ ქვეყნებში ისევე როგორც ყველა სხვა სამოგადოებებში, ინდივიდუალური და კონკურენტული დამოკიდებულებები ჩვენი სოციალური ორიენტაციის ძირითად თვისებებს წარმოადგენენ, რომლის მთავარი ფოკუსი მაგერიალური ღირებულებებია. ამგვარი ორიენტაციის დროს ცხოვრებისადმი დამოკიდებულება ეგოიზმითა და სიხარბით, სიბრაზითა და სიძულვილით ხასიათდება. როდესაც ამგვარი გრძნობები დომინირებს, მათ დამანგრეველი ეფექტი აქვთ ინდივიდის არა მარტო ბედნიერებაზე, არამედ მათ ჯანმრთელობასა და სოციალურ მდგომარეობაზე. ამგვარი ორიენტაცია დაკავშირებულია ცხოვრების ფასეულობებისადმი ზედაპირულ დამოკიდებულებასთან, როდესაც კომფორტი და სიამოვნება მთავარი ფოკუსია და ხშირად კომბინირებულია აგრესიული გართობის ინდუსტრიის გავლენასთან.

ცხოვრებისადმი ამგვარი დამოკიდებულება, რომელიც დასავლური სამოგადოებების დიდ ნაწილს ახასიათებს უფრო და უფრო ვრცელდება მსოფლიოს სხვა ნაწილის ურბანულ სამოგადოებებზე და ნეგატიური გავლენა აქვს ბავშვებსა და ახალგაზრდებზე, რომლებიც ისეთ გარემოში ცხოვრობენ, სადაც დადებითი ინტერაქციის ნაკლებობას განიცდიან. სიბრაზის ამგვარი ბრმა გამოხატვისადმი წინააღმდეგობა ბევრ ბავშვსა და ახალგაზრდაში დღეს დაკავშირებულია ჯანმრთელ გარემოსა და სამოგადოების მხრიდან პოზიტიური იმპულსების მიღებასთან. ფსიქიატრ კულტურთან საუბრისას, დალაი ლამა აცხადებს, რომ სიბრაზის, სიძულვილის, ეგოიზმისა და სიხარბის ყველაზე მნიშვნელოვანი „ანტიპოლია“ თანაგრძნობა, მოთმენა და ამგანობა. ადამიანის ეს თვისებები არ შეიძლება შეისწავლო მობრდილ ასაკში,

როდესაც საწინააღმდეგო თვისებები უკვე ფესვგადგმულია ადამიანის ხასიათში. თუმცა, არის იმედი, რომ ბავშვის ეს თვისებები შეასრულებს არსებით ფოკუსურ როლს აღზრდასა და მზრუნველობაში. აგვაცილებს დეჰუმანიზაციის საფრთხეს, რომლის წინაშეც დგას დღეს ბევრი მშობელი, ბავშვი და ახალგაზრდა.

## დასკვნა

თანამედროვე საზოგადოებაში არსებობს დიდძალი სამეცნიერო კვლევითი ლიტერატურა, რომელიც ეძღვნება ინტერპერსონალური ურთიერთობის მნიშვნელობას ბავშვის განვითარებასა და სწავლებაში. ეს განსაკუთრებით ეხება ბავშვებს, რომლებიც ფსიქო-სოციალური პრობლემების განვითარების საფრთხის წინაშე დგანან.

თანამედროვე ფსიქო-სოციალური პრობლემების აღმოფხვრა დიდ სიძნელებთან არის დაკავშირებული. პრევენციული და ადრეული ინტერვენცია სკოლამდელი და სკოლის ასაკის ბავშვებში პრიორიტეტულ თემას უნდა წარმოადგენდეს ოჯახებში, ჯანმრთელობის დაცვის ცენტრებში, თავშესაფრებსა და სკოლებში. ვიმედოვნებთ, რომ ჯანმრთელობის დაცვის მუშაკები, საბავშვო ბაღებისა და სკოლების მასწავლებლები ისევე, როგორც თავშესაფრის პერსონალი, ამას მიუდგებიან და მიიღებენ, როგორც მნიშვნელოვან ინვესტიციას. ინტერაქციაზე ორიენტირებული განვითარება არის როგორც ბავშვებისა და ახალგაზრდების სწავლების ეფექტური მეთოდი, ისე მოზრდილობაში მათი კომპეტენციურობის ამაღლების წინაპირობა და ამდენად მეტად მნიშვნელოვანია ახალი თაობების განვითარებისა და აღზრდის სფეროში.

## ბიბლიოგრაფია

*Ainsworth, M.D.S.; Bell, S.M.V. & Stayton, D.J. 1971. Individual differences in strange situation behaviour of one-year olds. In H.R. Schaffer, (Ed.), The Origins of Human Social Relations. London, Academic Press.*

*Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.C.; Waters, E. & Wall, S. 1978. Patterns of Attachment. New Jersey, Lawrence Erlbaum Assoc.*

*Anderson, G.C. 1991. Current overview of skin-to-skin (Kangaroo) care for pre-term infants. Journal of Perinatology, 11, 216 – 226.*

*Anderson, G.C. 1995. Touch and the Kangaroo Care Method. In T. Field (Ed.). Touch in Early Development. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.*

*Badger, E. 1981. Infant – Toddler: Introducing your child to the joy of learning. Instructo.McGraw – Hill.*

*Bateson, M.C. 1975. Mother-Infant Exchanges: The epigenesis of conversational Interaction. Annals of New York Academy of Sciences, 263, 101-113.*

*Baumrind, D. & Black, A.E. 1967. Sociolization practice associated with dimensions of competence in pre=school boys and girls. Child Development, 38, 291-327.*

*Berkowitz, L. 1993. Aggression, its Causes, Consequences and Control. McGraw, Hill, Inc.*

*Bowlby, J. 1969. Attachment. New York, Basic Books.*

*Bowlby, J. 1988. A Secure Base. London, Routhledge.*

*Brazelton, T.B. 1995. Fetal Observations: Could they relate to another modality, such as touch? In T. Field (Ed.): Touch in Early Development. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associate Publishers.*

*Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge, Harvard University Press.*

*Bruner, J. 1975. From Communication to language. Cognition, 3, 255 – 287.*

*Bruner, J. 1990. Acts of Meaning. London, Harvard University Press.*

*Bryant, D.M & Ramey, C.T. 1987. An analysis of the effectiveness of early intervention programs for environmentally ar-risk children. In M.J. Gulalnick, F.C. Bennett (Eds.), The effectiveness of early intervention for ar-risk and handicapped children. San Diego, CA, Academic Press.*

Carew, J. V. 1980. *Experience in the development of intelligence in young children at home and in day care. Monographs of the Society for Research in Child Development, 45, 6-7, serial no. 187.*

Collins, W.A. 1984. *Family interaction and child development. In M. Pearlmutter (Ed.), Parent-child interaction and parent-child relations in child development. The Minnesota Symposia on Child Psychology. Vo. 17. 241 – 258. hillsdale, N.J, Lawrence Earlbaum.*

Dornbusch, S.M.; Ritter, P.L.; Leiderman, P.H.; Roberts, D.F. & Fraleigh, M.J. 1987. *The relation of parenting style to adolescent school performance. Child Development, 58, 1244 – 1257.*

Dunst, C.J., Trivette, C.M. & Deal, A. 1988. *Enabling and empowering families: Principles and guidelines for practice. Cambridge, MA, Brookline Books.*

Dunst, C.J., Trivette, C.M. 1987. *Enabling and empowering families: Conceptual and intervention issues. School Psychology Review, 16(4), 443 – 456.*

Faureholm, J. & Blaehr, M. 2000. „Empoverment“ i Saeby Kommune. *Evalueringsrapport. Saeby Kommune, Danmark.*

Faureholm, J. 1997. *Paulo Freire – i Gjellerupparken og pa de bonede gulve i Dansk Industri. Dansk Paedagogisk Tidsskrift, nr 1.*

Faureholm, J.; Lynge Bronholt, L. Blaehr, M. 1999. *Foraeldrekompetence i udsatte familier. Arhus, Danmark, Sistime.*

Feuerstein, R.; Klein, P.S. & Tannenbaum, A.J. 1991. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. London, Freund Publishing House, LTD.*

Fonagy, P. 1996. *Prevention, the appropriate target of infant psychotherapy? Finland, Presentation at International Conference of Child and Adolescent Psychiatry.*

Freire, P. 1973, *De undertryktes paedagogikk. Danmark, Chr. Ejlers Forlag.*

Galagher, J.J. 1990. *The family as a focus of intervention. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff Eds. Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge, Cambridge University Press.*

Gottfried, A.W. 1984. *Home environment and early cognitive development: Integration, meta-analysis, and conclusions. In A.W. Gottfried (Ed.), „Home environment and early cognitive development 329 – 342. Orlando, FL., Academic Press.*

*Greenspan, S.J. & Wieder, S. 1998. Children with Special Needs. Encouraging Intellectual and Emotional Growth. Reading, Massachusetts, Merloyd Lawrence.*

*Guralnick, M.J. 1989. Recent Developments in Early Intervention Efficacy Research Implications for Family Involvement. Topics in Early Childhood Special Education, 9:3. 99 – 457.*

*Harlow, H.F. & Harlow, M.K. 1962. Social Deprivation in Monkeys. Scientific American, 207, 136 – 144.*

*Harlow, H.F. 1958. The Nature of Love. American Psychologist, 13, 673 – 685.*

*Hess, R.D. & Shipman, V.C. 1968. Maternal influences upon early learning: The cognitive environments of urban preschool children. In R.D. Hess & R.M. Baer (eds.), Early education, current theory, research and action. Chicago, Aldine.*

*Hundeide, K. 1999. Samspill i skolen, samspill foreldre – skolebarn. Kirke, Utdanningsog Forskningsdepartementet.*

*Hunt, M. 1982. Towards Solutions of Early Education. In N. Nir-Janiv; B. Spodek & D. Steg, (Eds.), Early Childhood Education. London, Plenum Press.*

*Klein, P.S. 1992. Cognitive and emotional interplay in early development: Mediatonal role of parents. Advances in Cognition and Educational Practice, V. 1A, 169 – 194.*

*Kozulin, A. 1998. Psychological Tools. A Socio-cultural approach to education. Cambridge, Mass., Harvard University Press.*

*Kramer, B.S.; McGonigel, M.J. & Kaufmann, R.K. 1991. Developing the IFSP: Outcomes, Strategies, Activities, and Services. In M.J. McGonigel; R.K. Kaufmann & B.H. Johnson, (Eds.). Guidelines and Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan. Bethesda, Maryland, Association for the Care of Children's Health.*

*Lamborn, S.D.; Mounts, N.S.; Steinberg, L. & Dornbusch, S.M. 1991. Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoretative, authoritarian, indulgent and neglectful families. Child Development, 62, 1049 – 1065.*

*Lombard, A. 1981. Success Begins at Home. Lexington, Mass.: D.C. Heath & Co.*

*McGonigel, M.J.; Kaufmann, R.K. & Johnson, B.H. 1991. Guidelines for Recommended Practices for the Individualized Family Service Plan. Association for the Care of Children's Health. Bethesda, Maryland.*

*Montessori, M. 1964. Spontaneous Activity in Education. Cambridge, Mass., Robert Bentley Inc.*

*Newson, J. 1979. Intentional behavior in young infant. In D. Schaffer & J. Dunn, (Eds.). The First Year of Life. Chichester, Wiley & Sons.*

*Papousek, H. & Papousek, M. 1977. Mothering and the cognitive head start: psychological considerations. In H.R. Schaffer, (Ed.). Studies in Mother – Infant Interaction. London, Academic Press.*

*Piaget, J. 1952, The Origins of Intelligence in Children. New York, Int. Univ. Press.*

*Rogers, C. 1951. Client – centered Therapy. Boston, Houghton Mifflin Co.*

*Rogers, C. 1983. Freedom to Learn for the 80's. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Comp.*

*Rye, H. 1993. Tidlig hjelp til bedre samspill. Oslo, Universitetsforlaget.*

*Rye, H. 1996. 3 boker for omsorgsgivere: 0-1 ar „Du og jer,“ 1-3 ar: „Sammen ut i verden,“ „Samspill, selvstendighet og samarbeid.“ Oslo, Vett og Viten.*

*Rye, H. 1996. Early Intervention in Psychosocial Development: Experience from a project in Ethiopia. Report to the Norwegian Research Council. Oslo, Oslo University.*

*Shelton, T., Jeppeson, E. & Johnson, B.H. 1987. Family-Centered Care for Children with Special Care Needs. Washington, D.C, Association for the Care of Children's Health.*

*Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. 1990. Early Childhood intervention: The evolution of a concept. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff, (Eds.). Handbook of Early Childhood Intervention. Cambridge, Cambridge University Press.*

*Sinnetts Helse. 1996. Hjem/Skole og TV – vold. „Sinnetts Helse,“ 4/96, 76, nr. 172.*

*Sosial – og Helsedepartementet. 2000. Faktarapport on arsaker til psykiske plager og lidelser. “ Sosial – og Helsedepartementet, Norge.*

*Steinberg, L.; Dornbusch, S.M. & Brown, B.B. 1992. Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. American Psychology, 47, 723 – 729.*

*Steinhausen, H. & Verhulst, F.C. (Eds.). 1999. Risks and outcomes in developmental Psychopathology. Oxford University Press.*

*Stern, D. 1985. The Interpersonal World of the Infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York, Basic Books.*



*Stern, D. 1995. The Motherhood Constellation. New York, Basic Books.*

*Trevarthen, C. 1984. Emotions in Infancy: Regulators of contacts and relationships with persons. In K. Schere & P. Enran (Eds.). Approaches to Emotion. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associa.*

*Trevarthen, C. 1988. Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents. In G. Jahoda & I.M. Lewis, (Eds). Acquiring Culture: Cross-Cultural Studies in Child Development. London, Croom Helm.*

*Tronick, E.Z. 1989. Emotions and emotional communication in infants. American Psychologist, 44, 112 – 119.*

*Tronick, E.Z. 1995. Touch in Mother-Infant Interaction, In T.M. Field, (Ed.). Touch in Early Development. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.*

*Vygotsky, L.S. 1978. Mind in Society. Cambridge, Harvard University Press.*

*WHO rapport. 1999. A critical link: Interventions for physical growth and psychological development. Geneva, World Health Organization.*

*Aarts, M. 1988. ORION – Hometraining. Weert, ORION*

## მეორე ნაწილი



## შებლუღული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ისტორია

### ნორვეგიული და ევროპული ასპექტი

#### ბერიგ ჰ. ჯონსენი

შებლუღული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება არის განსაკუთრებული მოთხოვნისა და საჭიროებების მქონე პირთა განათლება. იგი ძირითადად ორიენტირებულია სასწავლო საჭიროებებსა და სიძნელებებზე თეორიულ და პრაქტიკულ განათლებაში. აქედან გამომდინარე, შებლუღული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლება რეფლექტური და რაციონალური დისციპლინაა.

შებლუღული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება ახალი სფეროა, თუმცა ფესვები ღრმად აქვს გაღმული ხმელთაშუა ზღვისპირეთის კულტურებსა და ევროპის ისტორიაში. რა არის ამ დისციპლინის წყარო? რა არის მისი მთავარი თემა, პრობლემატიკა და ძირითადი გერმინოლოგია? რა განასხვავებს მას მნიშვნელოვნად სხვა დისციპლინებისაგან? რომელ ისტორიულ და სოციალურ ფაქტორებს ეხება იგი? პასუხს ამ კითხვებზე ამ დისციპლინის ისტორიული მიმოხილვის შედეგად მივიღებთ. ისტორიულ მიმოხილვაში ყურადღება გამახვილებულია ინკლუზიური განათლების პრინციპებზე. ამ დისციპლინის წარმოშობის კვლევა დაკავშირებულია ორი ძირითადი სფეროს – ჩვეულებრივი დაწყებითი საშუალო სკოლისა და სპეციალური განათლების და დაწესებულებების განხილვასთან. სტაგია წარმოადგენს შებლუღული შესაძლებლობების მქონე ადამიანების განათლების სფეროს ნორვეგიულ ასპექტს რომელიც ასევე ითვალისწინებს სკანდინავიურ და ევროპულ მიმართულებებს.

#### შებლუღული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების ადრეული განვითარების პერიოდში

ნორვეგიულ დაწყებით სკოლას მღიღარი ისტორია აქვს. იგი სათავეს იღებს 1739 წლიდან, მეფე ქრისტიან VI -ის მიერ მისი დაფუძნების დღიდან. ამ საყოველთაო სკოლის დაარსება იმ დროისათვის იყო მნიშვნელოვანი საგანმანათლებლო რეფორმა, რომელიც ხორციელდებოდა აბსოლუტური მონარქის მიერ და მასზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენდა ქრისტიანული

პიეტისტური და კამერალისტური იდეოლოგია. სკოლა წარმოადგენდა პიეტისტური იდეოლოგიის ძირითად ელემენტს, საშუალებას თითოეული ინდივიდისათვის შთაეგონებინათ ქრისტიანული რწმენა და ღვთის სიყვარული. დაწყებითი სკოლის დაარსების შესახებ კანონის მიღებიდან ასი წლის შემდეგ იგი გარდაიქმნა საყოველთაო საგანმანათლებლო დაწესებულებად მთელს ქვეყანაში. სკოლაში ძირითადად ასწავლიდნენ ქრისტიანულ დოქტრინას, თუმცა, ნორვეგიულმა დაწყებითმა სკოლამ დაარსების დღიდან მნიშვნელოვნად განავრცო თავისი პროგრამა და დღეისათვის აქ უკვე ათი სავალდებულო დისციპლინა ისწავლება, ასევე ცალკე საგნად ისწავლება „ქრისტიანობა, რელიგია და ეთიკური განათლება,” რომელიც ნაკლებად მნიშვნელოვან როლს ასრულებს (1997/1999).

1739 წელს მიღებულ იქნა გადაწყვეტილება სკოლა გამხდარიყო საყოველთაო. სკოლაში სწავლება უფასო იყო, თუმცა, საკითხავია, გახდა თუ არა სკოლა ნამდვილად საყოველთაო და შეეძლოთ თუ არა აქ განათლების მიღება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს. რამდენად გულისხმიერნი იყვნენ იდეალისტურად განწყობილი პიეტისტი მღვდლები, რომლებიც მართავენ ამ დაწესებულებას?

სკოლის დაარსების ერთ-ერთი ინიციატორი ერიკ პონგოპიდანი (1698 – 1764) იყო. მეფის ბრძანების საფუძველზე, მან შექმნა პირველი სახელმძღვანელო, სახელწოდებით “პონგოპიდანის სახელმძღვანელო,” რომელიც ყველაზე ფართოდ გავრცელდა ნორვეგიულ დაწყებით სკოლებში. გარდა ამისა, მას ეკუთვნის თეორიული ნაშრომები განათლების შესახებ. მან, როგორც ბერგენის ეპისკოპოსმა, მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა საყოველთაო სკოლის შესახებ კანონის განხორციელებაში. მანვე დააარსა მასწავლებელთა განათლების პირველი ინსტიტუტი ქვეყანაში (რომელიც ასევე მცირე ხნის მანძილზე ფუნქციონირებდა).

პონგოპიდანი თავის საგანმანათლებლო წიგნებში აღნიშნავს, რომ ბავშვები სწავლობენ განსხვავებული გემპით და გზით. მისი სახელმძღვანელოს გაზეპირება სავალდებულო იყო ყველა მოსწავლისათვის, თუმცა, ამავდროულად მან გამოყო გარკვეული ნაწილი, რომლის დასწავლა არ იყო აუცილებელი ბავშვებისათვის, ვისაც უჭირდა სწავლა გარკვეული ფაქტორების გამო. ეს იყო სახელმძღვანელოს დიფერენცირების პირველი შემთხვევა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაში. პრეცედენტი იმისა, რასაც დღეს ინდივიდუალურად ადაპტირებულ განათლებას ვუწოდებთ, გვხვდება მის სხვა სახელმძღვანელოშიც. ამბავი ეხება გოგონას, რომელიც ვერ სწავლობს სავალდებულო გექსტებს. მშობლები და მასწავლებელი მას აღიქვამენ, როგორც გონებაშეზღუდულ მოსწავლეს, თუმცა, მღვდელი სთავაზობს ინდივიდუალური გაკვეთილების ჩატარებას. სახელმძღვანელოში პონგოპიდანი იყენებს სხვადასხვა ლიტერატურულ მასალას და გვიჩვენებს, თუ რამდენად დიდი გავლენა მოახდინა სწავლების მეთოდის შეცვლამ გოგონას მოგივრებასა და სწავლაზე.

როგორც ვნახეთ, პონგოპიდანს წარმოდგენილი აქვს როგორც ინდივიდუალური განსხვავებების მაგალითები, ისე რეკომენდაციები სასწავლო მეთოდის შესახებ. ამგვარი გამოცემები იქმნება მე-18-19 საუკუნეებშიც და შეინიშნება ამრთა გაცელა-გამოცელა ნორვეგიას, სკანდინავიისა და ევროპის სხვა ქვეყნებს შორის. ამ დროის ცნობილ დიდაქტიკოს მოაზროვნეთა შორის არიან იოჰან ამოს კომენიუსი (1592 – 1670), ფრანკე, ჯონ ლოკი (1632 – 1704), ჟან-ჟაკ რუსო (1712 – 1778) და იოჰან პესგალოზი (1746 – 1827).

გარდა ამისა, იყო შემთხვევები, როცა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ახალგაზრდების მიმართ დაუფარავი შიში და სიძულვილი ვლინდებოდა. ამის საფუძველზე აღმოცენდა ჩრდილო-ევროპული ლუთერანული ტრადიცია – კურთხევა, რომელიც გულისხმობდა, რომ მისი წარუმატებლად დასრულების შემთხვევაში, ახალგაზრდას არ ჰქონდა დაქორწინების უფლება. კანონის თანახმად, ახალგაზრდები, რომლებიც არ დადიოდნენ სკოლაში სხვადასხვა მიზეზის გამო და ვერ იღებდნენ დაწყებით განათლებას, უნდა მოთავსებულიყვნენ გამოსასწორებელ დაწესებულებებში ან საპყრობილეში, სადაც სწავლას აიძულებდნენ. კურთხევაზე არ დაიშვებოდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანი, რომელსაც ფსიქიური აშლილობა (მწვავე ფსიქოზი) და დაქვეითებული სმენა აღენიშნებოდა. თუმცა ამ უკანასკნელთა მიერ განათლების მიღების შესაძლებლობა ხშირად კამათის საგანი იყო. პონგოპიდანს მათი განათლების ერთ-ერთი მოწინააღმდეგეთაგანი იყო (Johnsen 2000). ამგვარი ნეგატიური დამოკიდებულების კონკრეტული შედეგი იყო ის, რომ სმენადაქვეითებული ადამიანები არასრულფასოვან ცხოვრებას ეწეოდნენ.

მე-19 საუკუნის განმავლობაში მიღებულ იქნა არაერთი სტატუსი ნორვეგიული დაწყებითი სკოლის შესახებ. 1889 წლის აქტმა, რომლის თანახმად უფასო სასკოლო დაწესებულებას სახალხო სკოლა ეწოდა, დაამტკიცა სილაბუსი, რომელსაც კონკურენცია უნდა გაეწია იმ კერძო სასკოლო დაწესებულებებისათვის, სადაც მდიდარი ოჯახის შვილები სწავლობდნენ. თუმცა, გამოიკვეთა ბავშვების ის კატეგორიაც, რომელთაც ეკრძალებოდათ სწავლა ამ სკოლაში. მათ შორის იყვნენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები. ამ პრინციპის ასახვამ აქტში ნეგატიური ბეგავლენა იქონია სკოლის შემდგომი ადაპტირების პროცესზე. ამ დღიდან, დაწყებითი სკოლა ვეღარ ამართლებდა თავდაპირველ მიზანს – ყოფილიყო საყოველთაო, რადგან აქ განათლების მიღების შესაძლებლობა ჰქონდათ მხოლოდ მათ, ვინც სკოლის მიერ განსაზღვრულ კრიტერიუმებს აკმაყოფილებდა.

### **შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ისტორია ევროპაში**

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ბოგადი ისტორიული სურათი გვიჩვენებს განვითარების ქრონოლოგიას, დაწყებული ფილოსოფიური მიმართულებებით და დამთავრებული სპეციალური სკოლებისა და სხვა ინსტიტუტების დაარსებით. ისტორიამ შემოგვინახა მცირე ინფორმა-

ცია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების მდგომარეობის შესახებ ძველ ეგვიპტეში, ძველ საბერძნეთში, გარკვეული ცნობები გვხვდება ბიბლიასა და ყურანშიც. ეს მეცყველებს, რომ ჯერ კიდევ მაშინ არსებობდა გრძნობათა ბალანსი, როდესაც ერთის მხრივ არსებობდა მზრუნველობა, სიყვარული და ინტერესი და მეორეს მხრივ – უპასუხისმგებლობა, გარიყვისა და კატეგორიზაციის გენდენციები. გასაკვირი არაა, რომ ღოკუმენტირებული ინფორმაცია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების შესახებ ძალზე მცირეა, იმ პერიოდში ხომ ფორმალური განათლება ნაკლებად პრიორიტეტული იყო.

მხედველობადაქვეითებული ადამიანებისათვის განკუთვნილი ამოცვიფრული დამწერლობის პირველი ნიმუშები აღმოჩენილია ძველ ეგვიპტეში. ევროპული რენესანსის ხანაში ამოცვიფრულ ანბანს ვარჯიშის მიზნით ქმნის ერასმუსი (1469 – 1536), თუმცა ამგვარი სახის სავარჯიშოებს მხედველობადაქვეითებული ადამიანები ასრულებდნენ ჯერ კიდევ მე-5 საუკუნეში. არსებობს სმენადაქვეითებული ადამიანის სწავლასთან დაკავშირებული მაგალითი, რომელსაც ადგილი ჰქონდა მე-8 საუკუნეში იორკის არქიეპისკოპოსის კარზე, სადაც დანერგილი იყო „გუჩების წაკითხვით“ სწავლების მეთოდიკა. თუმცა, ენერსტვედტის (1996) ცნობით, სმენადაქვეითებული ადამიანების განათლების მეთოდიკა თავდაპირველად გავრცელდა მე-16 საუკუნის მეორე ნახევრიდან, ე.წ. „ნაკლებად ცნობილი ესპანეთის რევოლუციის“ პერიოდიდან, როდესაც მან ფეხი მოიკიდა ევროპის კონტინენტზე და ბრიტანეთის კუნძულებზე.

როგორ შეიძლება სწავლა, როდესაც გრძნობის ერთ-ერთი ორგანო არ ფუნქციონირებს? ჯიროლამო კარდანო (1501-1576) აღნიშნავდა, რომ გრძნობათა ორგანოები საჭიროების შემთხვევაში ენაცვლება ერთმანეთს, როდესაც მხედველობის ორგანო დაქვეითებულია, კოგნიტური სწავლებისა და მოქმედების საფუძველს გრძნობათა სხვა ორგანოები ქმნიან (Befring 1994; Eenerstvedt 1996). მეჩვიდმეტე საუკუნეში ბრიტანელმა ფილოსოფოსმა ჯონ ლოკმა (1632 – 1694) კვლავ გაამახვილა ყურადღება გრძნობათა ორგანოებზე, როგორც სწავლისა და ცნობიერების ფუნდამენტზე, რითაც სათავე დაუდო ახალ ფილოსოფიურ მიმდინარეობას, რომლის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან საკითხად სმენა ან მხედველობა დაქვეითებული ადამიანების სწავლების მეთოდიკა იქცა. სპეციფიკური სამეცნიერო მიდგომის განვითარებას საფუძველი ჩაეყარა პარიზში, საიდანაც ეს საგანმანათლებლო ფილოსოფია გავრცელდა მთელს ევროპასა და სხვა კონტინენტებზე.

ჩარლზ-მიშელ დე ლეპემ (1712 – 1789) 1770 წელს პარიზში დააარსა პირველი სპეციალური სკოლა სმენადაქვეითებული ადამიანებისთვის. მისი სწავლების მეთოდი ეფუძნებოდა პოლისტიკურ მიდგომას, სადაც სიმბოლოები ძირითად კომპონენტს წარმოადგენდნენ. ამ მეთოდიკასთან დაკავშირებული უთანხმოება დღემდე გრძელდება. გერმანელი მეცნიერების შამუელ ჰეინიკესა (1727 – 1790) და ფრიდრიხ ჰილისთვის (1805 – 1874) მათი ე.წ. „მეპირი მეთოდის“ განვითარებაში შთაგონების წყაროდ ძველი განმანათლებლები კომენიუსი და პესტალოზი იქცნენ, ამ მეთოდმა დიდი გავლენა იქონია სმენადაქვეითებული

ადამიანების განათლების სფეროს განვითარებაზე ნორვეგიაში, რომელიც კონკურენციას უწევდა პირველ სპეციალურ სკოლას. დანია წარმოადგენდა პირველ სკანდინავიურ ქვეყანას, სადაც დაარსდა სპეციალური სკოლა სმენადაქვეითებული ადამიანებისათვის. იგი პირველად დაფუძნდა ქალაქ ლუბეკში, რომელიც იმხანად დანიის ნაწილი იყო.

1807 წელს კოპენჰაგენში სმენადაქვეითებულთა სამეფო ინსტიტუტს ააარსებს ნორვეგიელი მღვდელმსახურის შვილი პეტერ კასტბერგი (1779 – 1823). იგი ასევე მუშაობდა სმენადაქვეითებულთა განათლების დანიური საკანონმდებლო აქტის შედგენაზე. კასტბერგის ერთ-ერთმა მოსწავლემ, ანდრეას მოლერმა (1796 – 1874), რომელსაც თავადაც დაქვეითებული ჰქონდა სმენა, 1825 წელს დააარსა ხსენებული სკოლის მსგავსი პირველი ნორვეგიული ინსტიტუტი, რომელსაც შემდგომში, 1850-იან წლებში სხვა ასეთივე სკოლების დაფუძნებაც მოჰყვა.

მხედველობადაქვეითებულთა პირველი სპეციალური სკოლა პარიზში 1784 წელს დაარსა ვალენტინ ჰაუიმ (1745 – 1822). საამისო ფინანსური დახმარება მან ფილანგროპიული საზოგადოებისგან მიიღო. მოგვიანებით ანალოგიური სკოლები გაიხსნა სხვა ევროპულ ქვეყნებშიც. შვედეთი წარმოადგენდა პირველ სკანდინავიურ ქვეყანას, სადაც მხედველობა და სმენადაქვეითებულ ბავშვთა სკოლა დაარსდა. ეს იყო 1809 წელს, სტოკჰოლმში. სკოლა დააარსა პარარონ ბერგმა (1776 – 1839). ნორვეგიაში პირველი სპეციალური ინსტიტუტი მხედველობადაქვეითებულთათვის დაარსდა 1861 წელს.

სკოლის გახსნამ პარიზში აღნიშნულ პრობლემას მედიკოსთა, ღვთისმსახურთა და განმანათლებელთა მეტი ყურადღება მიაპყრო. საფრანგეთის დედაქალაქი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებთან მუშაობის ცენტრად იქცა. ამ პერიოდში სულით ავადმყოფებს საპატიმროებში ათავსებდნენ კრიმინალებთან და სხვა პოლიტიკურ პატიმრებთან ერთად. ფილიგ ფინელმა (1745 – 1826) გამოიხსნა ისინი ტყვეობიდან და პატიმრობის სანაცვლოდ მათ მკურნალობას შეუდგა. ამ პერიოდიდან დიდი მნიშვნელობა მიენიჭა ღიაგნოსტიკებსა და მათ კატეგორიზაციას. ფინელის მოსწავლემ, ჟან-ეტიენ ესკიროლმა (1782 – 1840) წამოიწყო დღეისათვის აქტუალური დებატები თემაზე „ბუნება აღზრდის წინააღმდეგ“, რომლის ძირითადი სადისკუსიო საგანია განვითარება, კერძოდ, წარმოადგენს თუ არა განვითარება მემკვიდრეობით ან გარე ფაქტორებით განსაზღვრულ პროცესს.

ფინელის მორიგმა მოსწავლემ ჟან იგარდმა (1774 – 1838) განახორციელა საგანმანათლებლო პროგრამა „ველური ბიჭი ავერონიდან,“ რომელმაც მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში. პროგრამა ეხებოდა ბიჭს, რომელიც წლების განმავლობაში ცხოვრობდა ტყეში ადამიანებთან კონტაქტის გარეშე. ზოგი იმასაც ამბობდა, რომ იგი მგლებმა გაზარდეს. იგარდი ხუთი წელი მუშაობდა პროგრამაზე და დაწერა დეტალური მოხსენება, სადაც აღნიშნა, რომ ბიჭმა ბევრი რამ ისწავლა. თუმცა, ვინაიდან ბიჭმა ლაპარაკი არ იცოდა, ეს ინტერვენცია წარუმატებლად დასრულდა.



განვითარებაში შეფერხების მქონე ბიჭის სწავლებას იგარდისა და ესკიროლის მხარდაჭერით ეღვარდ სეგინი (1812 – 1880) შეუდგა. იგი ცნობილია, როგორც განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვების სპეციალური სკოლის დამაარსებელი. მისი შთაგონების წყარო იყო როგორც პარიზელი განმანათლებლების, ისე კომენიუსის, ლოკისა და რუსოს ფილოსოფიური შეხედულებები, აგრეთვე ზოგადად ფილოსოფია და ქრისტიანული სარწმუნოება. განვითარებაში შეფერხების მქონე პირთა სწავლების სფეროში სწორედ მისით დაიწყო საგანმანათლებლო ექსპერიმენტების ერა, რომელიც ევროპის სხვა ქვეყნებსა და ამერიკის შეერთებულ შტატებშიც გავრცელდა (Askildt & Johnsen 2001).

როგორც დანიელი ექიმის ჯენს ჰუბერგის (1794 – 1855) წიგნშია ნათქვამი, ეს ოპტიმიზმი სკანდინავიურ ქვეყნებსაც მოედო, მან 1855 წელს დააარსა ინსტიტუტი სხვადასხვა შეზღუდვის მქონე ადამიანებისათვის “Gamle Bakkehus” - „ძველი სახლი გორაკზე“, სადაც დანიის მოქალაქეებთან ერთად სწავლობდნენ სკანდინავიის სხვა ქვეყნებიდან ჩამოსულებიც (Norr 2001).

ნორვეგიაში პირველი საგანმანათლებლო ინიციატივა ამ სფეროში იყო შუადღის სკოლის დაარსება 1874 წელს, რასაც თან ახლდა სპეციალური სკოლის გახსნა განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებისთვის. ამ მხრივ აღსანიშნავია იოჰან ლიპესგადის (1844 – 1913) ღვაწლი. მალე გაირკვა, რომ სილაბუსის თანახმად ამ სკოლაში სწავლის უფლება არ ჰქონდა ყველა ბავშვს მათი ინტელექტუალური განვითარებაში ჩამორჩენის გამო. ამიტომ, ლიპესგადის დამ, ემა ჰიორთმა (1858 – 1921) დედაქალაქის მახლობლად შეიძინა მამული და დააარსა ინსტიტუტი განვითარებაში მწვავე შეფერხების მქონე ადამიანებისათვის. შემდეგ მან ეს ინსტიტუტი განათლების სამინისტროს გადასცა (Tutvedt 2001). განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებისათვის პირველი სპეციალური სკოლის დაარსებიდან რამდენიმე წლის შემდეგ, 1881 წელს ნორვეგიაში მიიღეს პირველი აქტი სპეციალური განათლების შესახებ. აქტი ეხებოდა სპეციალურ სკოლებს მხედველობადაქვეითებული, სმენადაქვეითებული თუ განვითარებაში შეფერხების მქონე ბავშვებისათვის. მიუხედავად ამ აქტის მიღებისა, ბევრს კიდევ რამდენიმე წლის მანძილზე არ მიეცა სკოლაში სწავლის უფლება, თუმცა სმენადაქვეითებული და მხედველობადაქვეითებული ბავშვებისათვის ამ მხრივ მდგომარეობა ამკარად გაუმჯობესდა.

### **განათლების მიღების შესაძლებლობა**

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, სპეციალური განათლებისადმი ინტერესს ევროპაში გარკვეული იმედები ახლდა, რაც შემდეგ აისახა ნორვეგიულ აქტივში სპეციალური სკოლების შესახებ. თუმცა, აქტის მიღების შემდეგ ევროპაში კვლავ პესიმისტური იჩინა თავი. სიმძნელები წარმოიშვა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების საკითხში, კერძოდ, წამოიჭრა კითხვები:

ვის აქვს განათლების მიღების შესაძლებლობა და ვის - არა? სპეციალური სკოლები არსებობდა ე.წ. განათლების მიღების შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისათვის, ხოლო ისინი, ვისაც ამის უნარი არ ჰქონდა, სოციალური დაცვისა და ჯანმრთელობის დაცვის ინსტიტუტებში იყვნენ მოთავსებულნი და მივიწყებულნი.

ამ პერიოდში გავრცელდა და აქტუალური გახდა ისეთი ტერმინები, როგორცაა დეგენერაცია, რასობრივი ჰიგიენა, სეგრეგაცია, სტერილიზაცია. გაჩნდა ფილოსოფიის ახალი მიმართულება, რომლის თანახმად, დეგენერაცია პროგრესის საწინააღმდეგო იყო. შესაბამისად, ინდივიდები, ოჯახები და ეთნიკური ჯგუფები იწოდებოდნენ „დეგენერატებად“ და ითვლებოდა, რომ ისინი საფრთხეს უქმნიდნენ თანამედროვე საზოგადოების პროგრესს, რადგან მათ მიერ ე.წ. მემკვიდრეობით მიღებული ნეგატიური თვისებები დამლუპველი იყო ცივილიზაციისთვის. ამ ფილოსოფიის მიმდევრები ემხრობოდნენ განვითარებაში მწვავე შეფერხების მქონე ადამიანების სეგრეგაციას და განცალკევებას, ასევე მათი „გამრავლების აღკვეთას“ სტერილიზაციის მეშვეობით. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის ამგვარ საზოგადოებაში ადგილი არ იყო.

ამგვარი მენცალიგეგის ჩამოყალიბებას სხვადასხვა მიზეზი ჰქონდა. ფრანსის გალგონი (1822 – 1911) თავისი ბიძაშვილის ჩარლზ დარვინის (1809 – 1882) მიერ შექმნილი ევოლუციური თეორიის გავლენას განიცდიდა. თავად ჩარლზ დარვინზე კი გავლენა მოახდინა ჟან-ბაპტისტ ლამარკმა (1744 – 1829). ლამარკი, თავის მხრივ, აღნიშნავდა, რომ შექმნილი პიროვნული თვისებები შეიძლება მემკვიდრეობითიც გამხდარიყო. შედეგად, ქურდის შვილიც ქურდი იქნებოდა. სწორედ ასეთი არგუმენტები და მოსაზრებები აღუძრავდა საზოგადოებას ცივილიზაციის დეგენერაციის შიშს. ამ შეხედულებებს იზიარებდნენ სხვადასხვა სფეროში მომუშავე მეცნიერებიც. მაგალითად, ბენედიქტ მორელი (1809 – 1873), ალფრედ პლოემი (1860 – 1940) და სემარე ლომბროსო (1835 – 1909). გემოთ ნახსენები გალგონი ბრიგანელი სტაგისტიკოსი და ანთროპოლოგი გახლდათ, ხოლო ამერიკელი ფსიქოლოგი ჰენრი გოდარდი (1866 – 1957) მუშაობდა განვითარებაში შეფერხების კატეგორიზაციის სპეციალობით.

ხსენებულ მეცნიერთა ნაშრომები ცნობილი იყო სკანდინავიურ ქვეყნებშიც, მათ იქაც აღმოაჩნდათ მიმდევრები, რის შედეგადაც განათლება ნაკლებად პრიორიტეტული გახდა ისეთ დაწესებულებებშიც კი, რომელთა დანიშნულებას განათლება და მზრუნველობა წარმოადგენდა. ამას მოჰყვა მსგავსი დაწესებულებების რაოდენობის მრდა ახალი ფუნქციების შეთავსების ხარჯზე. ზოგიერთი დაწესებულება დაარსდა კუნძულებზე, რათა შეზღუდულიყო ურთიერთობა მათ მობინადრეთა და დანარჩენ საზოგადოებას შორის, ანუ ეს იყო ე.წ. ჩვეულებრივი ადამიანების განცალკევება მათგან, ვინც „დეგენერატად“ იწოდებოდა. როგორც აღვნიშნეთ, ფოკუსირება ხდებოდა გონებრივი და განვითარებაში შეფერხების მქონე ადამიანებზე და კანონის დამრღვევ და საეჭვო მნეობის ადამიანებზე. თუმცა, ნორვეგიასა და მეზობელ კუნძულებზე, ისლანდიაში ღიღმა დაწესებულებებმა ისე ფართოდ ვერ მოიკიდა ფეხი, როგორც სკანდინავიის სხვა ქვეყნებში. ამის მიზეზი იყო ის, რომ ნორვეგიაში

და ისლანდიაში სოციალური სახელმწიფო დააფუძნეს უბეღელეს ტრადიციებზე, ხოლო მეზობელი ქვეყნები ევროპულ სტანდარტებს მიჰყვნენ. სწავლის შესაძლებლობებისადმი პესიმისტური დამოკიდებულება და ღვეწმარცხის შიში აისახა როგორც საკანონმდებლო აქტებსა და ოფიციალურ დებატებში, ისევე მათი განხორციელების ნორვეგიულ პრაქტიკაში. პრაქტიკულ შედეგებს შორის აღსანიშნავია, რომ განვითარებაში მწვავე შეფერხების მქონე ბავშვებზე მზრუნველობის საკითხი ჩამოერთვა განათლების სამინისტროს. ამგვარი სეგრეგაცია ათწლეულების მანძილზე გაგრძელდა და სკეპტიციზმის გამო არ მიკუთვნებია სპეციალური განათლების სფეროს (becker 1995; johnsen 2000; Kirkebaek 1992; 1993; Mandrup Ronn 1996).

### **მოძრაობა „ბავშვების გადარჩენისთვის“**

მიუხედავად იმისა, რომ ევგენურ მოძრაობას საკმაოდ ძლიერი პოზიცია ეკავა, არსებობდნენ ადამიანებიც, რომელნიც მეტი მზრუნველობით ეკიდებოდნენ ბავშვებსა და ახალგაზრდებს, რომლებიც სხვადასხვა მიზეზით ვერ სწავლობდნენ სასკოლო დაწესებულებებში. მიმდინარე დებატების ერთ-ერთი მთავარი კითხვა იყო: როგორ უნდა გადაწყდეს იმ ბავშვების ბედი, რომლებიც არ სწავლობენ სკოლაში?

ეს საკმაოდ სერიოზული კითხვა იყო ნორვეგიასა და დანიაშიც და დაწყებით განათლებას 1739 წლიდან სავალდებულო ხასიათი ჰქონდა და ამ პრინციპის დარღვევისათვის მშობლები და ახალგაზრდებიც კანონით ისჯებოდნენ. არსებობდა მრავალი მიზეზი იმისა, თუ რაგომ არ დადიოდნენ ბავშვები სკოლაში. ყველაზე გავრცელებული მიზეზი იყო მშობლების წინააღმდეგობა მეფის ბრძანებით დაფუძნებული ახალი დაწესებულების მიმართ. არსებობდა სხვა მიზეზებიც: ან ოჯახი იყო იმდენად ღარიბი, რომ ბავშვს არ ჰქონდა სასკოლო ტანსაცმელი, ან ბავშვები მუშაობდნენ ოჯახისათვის თუ პაგარა და-მმის მოვლით იყვნენ დაკავებულნი. ზოგიერთი მათგანი არ სწავლობდა იმიტომ, რომ მშობლების აზრით, არ ჰქონდა შემოთავაზებული საგნების სწავლის უნარი.

1850-იან წლებში, ბავშვებისა და ახალგაზრდების დახმარების საკითხი სხვადასხვა კუთხით განიხილებოდა. გამკაცრდა სასჯელი ახალგაზრდა კანონდამრღვევთა მიმართ, რის შედეგადაც, შესაძლებელი გახდა თავისუფლების აღკვეთის შეფარდება ათი წლის ბავშვებისთვისაც კი. თუმცა, არცერთი საკანონმდებლო აქტი არ მიღებულა მწვავე დისკუსიების გარეშე. მეცნიერები აღნიშნავდნენ, რომ სწავლა უნდა ყოფილიყო ნებაყოფლობითი და ძალდაგანება არ შეიძლებოდა. ამ საკითხზე საკუთარი მოსაზრებები ჰქონდათ ბრიტანეთის ფილანტროპიულ მოძრაობებს.

მოძრაობა ბავშვების გადარჩენისათვის წარმოიშვა დიდ ბრიტანეთში. ეს არ არის გასაკვირი, ვინაიდან ინდუსტრიული რევოლუცია სწორედ ბრიტანეთში დაიწყო და ბავშვებს დიდი ხნის განმავლობაში იყენებდნენ, როგორც სამუშაო ძალას. მმართველ ფენებში ბავშვების სამუშაო ძალის უხეშად გამოყენების

მიმართ თავდაპირველად დადებითი დამოკიდებულება სუფევდა. თვით ფილოსოფოსი ჯონ ლოკიც გამოთქვამდა მოსაზრებას ე.წ. ინდუსტრიული სკოლების დაარსების შესახებ, სადაც ღარიბი ოჯახის შვილები სამი წლის ასაკიდან ეუფლებოდნენ ხელობას (Cunningham 1995). ამავდროულად, იგი იყო ერთ-ერთი ინიციატორი, რომელიც საზოგადოების მაღალ ფენებს მიუთითებდა ბავშვებსა და ზოგადად ბავშვობაზე, როგორც ცხოვრების განსაკუთრებულ ნაწილზე. ჯერ ლოკმა და მის კვალდაკვალ რუსომ სათავე დაუდეს ბავშვთა შრომის პირობების განვითარებას. განსხვავება ექსპლოატირებული, ჩაგრული ბავშვებისა და მდიდარი ოჯახის შვილების მდგომარეობაში აშკარად თვალშისაცემი გახდა. ბავშვების თანასწორუფლებიანობის განვითარებაში მე-19 საუკუნის აღრეული წლებიდანვე მნიშვნელოვან როლს ასრულებდა ჩარლზ დიკენსის ისეთი მოთხრობები, როგორიცაა „დავით კოპერფილდი“ (Simonsen 1999). მე-19 საუკუნის პირველ ნახევარში ბურჟუაზიულ ფენაში, აღმოცენდა ე.წ. ფილანტროპიული საზოგადოებები, რომელნიც მიზნად ისახავდნენ ღარიბი ბავშვების მდგომარეობის გაუმჯობესებას და მათი მორალური სტანდარტების ამაღლებას. ასევე, მათი მიზანი იყო ამ ბავშვების განათლების დონის ამაღლება. ფილანტროპებში ფართოდ იყო გავრცელებული რწმენა, რომ ყველას შეეძლო გამხდარიყო მდიდარი, თუ კარგად იმუშავებდა და მაღალი მწეობრივი პრინციპებით იცხოვრებდა.

ამგვარი ფილანტროპიული დამოკიდებულება ფართოდ გავრცელდა სხვა ევროპულ საზოგადოებებშიც და მეტნაკლებად მოხდა მისი ადაპტირება ადგილობრივი სოციალური და კულტურული პირობების გათვალისწინებით. შედეგად დაარსდა დაწყებითი სკოლები სახელმწიფოს ხარჯზე, როგორც ეს საუკუნით აღრე განხორციელდა ნორვეგიაში და დანიაში სხვადასხვა საქველმოქმედო ორგანიზაციის მხარდაჭერით. ბავშვის დაცვის საკითხი აქტუალური გახდა ნორვეგიაშიც. აქ დაარსდა ფილანტროპიული საზოგადოებები, ითარგმნა და გამოიცა ამ საკითხთან დაკავშირებული ჟურნალები და სტატიები. ამავდროულად გამკაცრდა სისხლის სამართლის კანონის მოთხოვნები ბავშვთა დაცვის მიმართულებით და დაარსდა ბავშვის უფლებების დაცვის პირველი ინსტიტუტი. ინსტიტუტის მიზანი იყო მორალურად უგულებელყოფილი ბავშვების დაცვა და მათი მორალური გადარჩენა (Johannes Falk, Johnsen 1998/2000:446/314). საფუძველი დაედო ე.წ. “Waisenhouses”- ს ძველ გრადიციებზე აგებულ საბავშვო ბაღებს, რომელთაც უნდა ეზრუნათ ბავშვებზე და მათ მწეობრივ აღზრდაზე, სანამ მშობლები ქარხნებში მუშაობდნენ. ამგვარ ფილანტროპიულ მზრუნველობას წინ უძღოდა ქრისტიანული ქველმოქმედება და ბურჟუაზიული მორალური სტანდარტები. ნორვეგიის დასავლეთ სანაპიროზე მდებარე ქალაქ ბერგენში შეიქმნა „მორალშელახული ბავშვებისა და ახალგაზრდების დაცვის საზოგადოება“, რომელიც კანონის ახალგაზრდა დამრღვევებს მემობელ რევიონებში გზავნიდა ე.წ. კარგ ოჯახებში საცხოვრებლად, რათა აქ კარგი განათლება მიეღოთ. ეს მეთოდი ნორვეგიულ გრადიციებს ეფუძნებოდა.

## სპეციალური სკოლები და კლასები

სპეციალური სკოლების რიცხვი ევროპაში მე-19 და მე-20 საუკუნეებში საკმაოდ გაიზარდა. ამავდროულად მოხდა შეზღუდული შესაძლებლობების სხვადასხვა კატეგორიის იდენტიფიკაცია, რასაც მოჰყვა ისეთი სკოლებისა და დაწესებულებების დაარსება, რომლებიც ძირითადად მოშლილობებისა და ინვალიდობის სხვადასხვა ფორმებზე იყო სპეციალიზებული. სკოლები არსებობდა როგორც სახელმწიფო, ისე კერძო დაფინანსების ხარჯზე. ეს გენდენცია ევროპის სხვა ქვეყნების კვალდაკვალ განხორციელდა ნორვეგიაშიც. როდესაც ევროპაში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სასკოლო სისტემის გარეთ აღმოჩნდნენ, მათზე მზრუნველობის პასუხისმგებლობა ამოღებულ იქნა ნორვეგიის განათლების კანონებიდანაც და ჯანმრთელობის დაცვის საკითხებს დაქვემდებარა. მესამე და უკანასკნელ ნორვეგიულ საკანონმდებლო აქტში სპეციალური სკოლების შესახებ (1951) მოხსენებულნი არიან შემდეგი პირები: სმენა და მხედველობადაქვეითებული ბავშვები და ახალგაზრდები, სწავლის, მეტყველების, წერა-კითხვის სიძნელეებისა და სხვა ქცევითი პრობლემების მქონე ადამიანები.

ამ ადამიანების განათლების საკითხი ნორვეგიის დედაქალაქში ჯერ კიდევ 1950-იან წლებში განიხილებოდა. განსხვავება ბავშვების ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს შორის იმდენად დიდი იყო, რომ მასწავლებლები უკმაყოფილებას გამოთქვამდნენ ელემენტარული საკითხების მრავალგზის განმეორების აუცილებლობის გამო. როგორც აღრე აღვნიშნეთ, ხშირი იყო სკოლის გაცდენის შემთხვევები, ვინაიდან ოჯახს შვილის ყოფნა სახლში სჭირდებოდა მუშაობის მიზნით. მოგვიანებით სკოლაში სიარული შეუძლებელი აღმოჩნდა გავრცელებული ეპიდემიებისა და სხვა დაავადებების გამო, რაც ნაწილობრივ გამოწვეული იყო შიმშილითა და ცუდი სანიტარული მდგომარეობით. ამ ეტაპზე სპეციალური სწავლების მეთოდოლოგია არ განხორციელებულა, თუმცა იგი განხილვის სტადიაში იყო.

პირველი სპეციალური კლასი დაარსდა 1860 წელს, დრამენში, ნორვეგიის დედაქალაქთან ახლოს. იგი განკუთვნილი იყო მზრუნველობამოკლებული და მიტოვებული ბავშვებისათვის. ამით საფუძველი დაედო გამოსასწორებელი კლასების ორგანიზების იდეას ნორვეგიაში და ევროპაში, თუმცა ეს პრაქტიკულად განხორციელდა მხოლოდ 1955 წელს, ნორვეგიული დაწყებითი განათლების საკანონმდებლო აქტის მხარდაჭერით (Johnsen 2000).

## იდეოლოგიური ცვლილება

მე-20 საუკუნის პირველ ნახევარში, „ეგგენურ პერიოდში“, ჩამოყალიბდა ახალი მოსაზრებები და იდეები განსხვავებული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების განათლების შესახებ. ჰაინრიხ ჰანსელმანმა (1882 – 1960) ჩამოყალიბა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ადამიანების განათლება ცალკე დისციპლინის სახით. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების

განათლება აღწერილ იქნა, როგორც დისციპლინა, რომელიც დაკავშირებული იყო ისეთ დარგებთან, როგორცაა ზოგადად განათლება, ფილოსოფია, სოციოლოგია, ფსიქოლოგია და მედიცინა. ჰანსელმანმა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანები დაყო ორ ჯგუფად: განათლების მიღების შესაძლებლობის მქონე და არმქონე ადამიანებად. ჰანსელმანმა სარეკომენდაციო ხასიათის რჩევები შეიმუშავა მათთვის. მისი წიგნები ფართოდ არის გავრცელებული სკანდინავიელ განმანათლებლებს შორის და დიდი გავლენა მოახდინეს ამ დისციპლინის ჩამოყალიბებაზე ნორვეგიაში.

კიდევ ერთი მეცნიერი, რომელსაც ასევე მნიშვნელოვანი გავლენა ჰქონდა დასავლეთ ევროპაში, გახლდათ ლევ ვიგოდსკი (1896 – 1934) რუსეთიდან. მან გააკრიტიკა ბავშვების ფსიქომეტრიული შეფასება და თავისი დაკვირვებებით საფუძველი დაუდო ახალი პროექტების განხორციელებას თითოეული ბავშვის ინდივიდუალური განვითარების მიმართულებით. ვიგოდსკის ფილოსოფიამ დიდი გეგავლენა იქონია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროზე საბჭოთა კავშირსა და აღმოსავლეთ ევროპაში, თუმცა მას ოფიციალურად არ აღიარებდა საბჭოთა ელიტა. რკინის ფარდის გაუქმების შემდეგ, ვიგოდსკის იდეები დასავლური და აღმოსავლური დიალოგის საფუძველი გახდა (Askildt & Johnsen 2001; Johnsen 2000).

1970 წელს, განათლების, სამეცნიერო კვლევის და საეკლესიო საქმეთა სამინისტროსთან არსებულმა კომისიამ გამოაქვეყნა მოხსენება, რომელმაც მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში. ეს დოკუმენტი ცნობილია სახელწოდებით „ბლომის მოხსენება“, მისი ავტორის, კნუტ ბლომის სახელის მიხედვით. მოხსენებაში ვრცლად არის წარმოდგენილი და განსაზღვრული ინტეგრაციის პრინციპი და ჩამოყალიბებულია. ინტეგრაციის კრიტერიუმები:

- ა) სოციალური საზოგადოების წევრობა;
- ბ) საზოგადოების საქმიანობაში მონაწილეობა;
- გ) უფლებებისა და მოვალეობების განაწილება.

მოხსენებაში აღნიშნული იყო ასევე რომ უნდა გაუქმებულიყო საკანონმდებლო აქტი სპეციალური სკოლების სეგრეგაციის შესახებ, ხოლო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების საკითხები განსაზღვრულიყო კანონმდებლობით ზოგადი განათლების შესახებ. ამ დროიდან მთავარ მიზნად დაისახა საყოველთაო სკოლის დაარსება, რამაც გამოიწვია მნიშვნელოვანი ცვლილებები საკლასო ოთახებსა და სკოლებში. ბლომის მოხსენებაზე მუშაობის პარალელურად შედგა ახალი ეროვნული კურიკულუმი. თუ ძველი კურიკულუმი წარმოადგენდა მხოლოდ სავალდებულო უნარ-ჩვევებისა და ცოდნის განმსაზღვრელ სილაბუსს, ახალი კურიკულუმი მეტ თავისუფლებას ანიჭებდა მასწავლებლებს მუშაობის შინაარსისა და მეთოდების განსაზღვრაში. ამგვარი კურიკულუმის არსებობა განაპირობებდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა საჭიროებების გათვალისწინებას.

საყოველთაო სკოლის ცნებამ პრიორიტეტული მნიშვნელობა შეიძინა

ნორვეგიულსა და სკანდინავიურ სამოგადოებებში. არასამთავრობო ორგანიზაციებმა შექმნეს სამუშაო ჯგუფები საყოველთაო სკოლის ადგილობრივ, ეროვნულ და რეგიონალურ დონეზე განვითარების მიზნით. სამუშაო ჯგუფებში გაერთიანდნენ სახელმწიფო მოხელეები, მშობლები, მასწავლებლები და სპეციალური განათლების სფეროს მუშაკები. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის ბევრმა მასწავლებელმა შეიძინა აღნიშნულთან დაკავშირებული ცოდნა და ღრმა ინფორმაცია, რათა მომავალში შესძლებოდათ სპეციფიკური მეთოდებით სწავლება კლასში. მიუხედავად იმისა, რომ ინტეგრირებული საყოველთაო სკოლის პრინციპებმა დიდი გამოხმაურება ჰპოვა, მას გამოუჩნდა მოწინააღმდეგეებიც. მშობლები ეჭვობდნენ, შესაძლებელი იყო თუ არა ამ გზით შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მოთხოვნილებათა გათვალისწინება. მათ ჩამოაყალიბეს საკუთარი ასოციაციები.

ბლომის მოხსენებამ მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების უფლების დაცვის საქმეში. შედეგად, განვითარება წარიმართა ინტეგრაციისა და ინკლუზიის გზით. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების კარი გაიღო ყველა ბავშვისათვის. მიღებულ იქნა გარკვეული ზომები სკოლის შესაძლებლობების განვითარებისათვის. ადგილობრივი საგანმანათლებლო-ფსიქოლოგიური მომსახურების ცენტრები ეხმარებიან სკოლებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შესახებ ინფორმაციის მიღებასა და პრაქტიკულ გამოყენებაში. ეროვნული დახმარების ცენტრები გაიხსნა ყველა რეგიონში. ამ სფეროში სამეცნიერო კვლევის და ცოდნის ამაღლება შესაძლებელია უნივერსიტეტებსა და კოლეჯებში. ამ მხრივ აღსანიშნავია ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტი, რომელიც ახორციელებს სწავლებას ყველა საფეხურზე.

ამგვარმა იდეოლოგიურმა ცვლილებამ გამოიწვია სკანდინავიური ფენომენის ჩამოყალიბება, რომელიც დაკავშირებულია სოციალ-დემოკრატიული სისტემის განვითარებასთან. ზემოთ უკვე აღვნიშნეთ ნორვეგიის როლი ამ პროცესში, თუმცა რამდენიმე წლის წინათ დანიისა და შვედეთის სახელმწიფოებმა დაიწყეს საერთაშორისო დონის დებატები ამ სფეროსთან დაკავშირებით. ნორმალისაციის პრინციპის განხორციელების ინიციატორი იყო დანიელი ნილს ბანკ-მიკელსენი, რომელმაც 1959 წელს იმუშავა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან და მათ მშობლებთან. ბანკ-მიკელსენმა გაითვალისწინა იმ მშობლების აზრი, რომლებსაც არ სურდათ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების დაგოვება დაწესებულებებში და საჭიროდ თვლიდნენ ადგილობრივი მომსახურების განვითარებას, რომელიც დაეხმარებოდა მათ ბავშვების აღზრდაში. ამ კონცეფციის სისტემური დახასიათება პირველად შედგა ბენეგ ნირიემ ჩამოაყალიბა:

ნორმალისაცია ნიშნავს მონაწილეობას ცხოვრების საერთო მდინარე-ბაში პირადი ავტონომიის გათვალისწინებით, საერთო ღონისძიებების ჩაგარებას და ორმხრივ პასუხისმგებლობას; ყოველკვირეულ რუტინას, ყოველდღიურ საქმიანობას სკოლაში ან სამსახურში, ცხოვრების

წესის შეცვლას, ოჯახისა და საზოგადოების ჩვეულებების გაზიარებას (Nirje in Flynn & Nitsch 1980:32 – 33).

ეს თვალსაზრისი ფართოდ გავრცელდა დასავლურ სამყაროში. ამერიკის შეერთებულ შტატებში, ვულფ ვოლფენსბერგერმა ნორმალიზაციის კონფიცია შეუფარდა ამერიკულ საზოგადოებას. სირაკუზის უნივერსიტეტში, სადაც ვოლფენსბერგერი მუშაობდა, მეცნიერები მუდმივად ატარებდნენ სამეცნიერო კვლევას ნორმალიზაციისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში.

1960-70-80-იანი წლები გამოირჩეოდა სუსტი მხარდაჭერით სოციალური საზოგადოების კულტურის მიმართ. ამავდროულად, დასავლური საზოგადოების ყურადღების ცენტრში აღმოჩნდა ადამიანის უფლებები და დემოკრატია. დემოკრატის ცნება უფრო მნიშვნელოვანი გახდა, ვიდრე პარლამენტარიზმი ან პარტიების პოლიტიკა. მენგალიტეგის ეს ცვლილება დაკავშირებული იყო 1968 წლის ე.წ. „პრადის გაზაფხულთან“ და მუშებისა და სტუდენტების ერთობლივ მასობრივ გამოსვლებთან პარიზში, სორბონის უნივერსიტეტში. ამ გამოსვლების წინამძღოლთა, ე.წ. „სამოცდარვიანელთა“ იდეები საზრდოობდა მსოფლიოს სხვადასხვა კუთხის გრადიციებით, თუმცა, ღიად არის დარჩენილი კითხვა იმის შესახებ თუ, რამდენად მიეკუთვნებოდა ადამიანის უფლებათა დაცვის საქმეს მარტინ ლუთერ კინგის მიერ ამერიკის შეერთებულ შტატებში ორგანიზებული მოძრაობა. თანასწორუფლებიანობის მოთხოვნებში აფრო-ამერიკელებმა წინა პლანზე წამოაწიეს ინტეგრაციის საკითხი. ინტეგრაცია და ადამიანის უფლებები სხვა უმცირესობათა ბრძოლის მთავარ სლოგანად იქცა (Johnsen 2000).

ამრიგად, იდეოლოგიური ცვლილებები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში იყო ნაწილი მოძღვრებისა ადამიანის უფლებებისა და ინტეგრაციის შესახებ და მსგავსი თვისებები ახასიათებდა. ეს იყო მოძრაობა, რომელიც დაიწყო ასოციაციების დაარსებით და სპეციალისტებთან თანამშრომლობით. მათი საინფორმაციო კამპანიის მთავარი აღრუსაგები პოლიტიკოსები იყვნენ. უფლებები უნდა განსაზღვრულიყო სტატუსებში. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა ბრძოლა ადამიანის უფლებების სფეროში მიწვდა გაეროსა და სხვა ორგანიზაციებსაც. ამჟამად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებები გარანტირებულია ისეთი ხელშეკრულებებით, როგორცაა 1948 წლის ადამიანის უფლებათა დეკლარაცია, 1989 წლის ბავშვის უფლებათა კონვენცია, 1990 წლის ჯომთიენის მსოფლიო კონფერენციის დეკლარაცია, 1994 წელს გამოქვეყნებული შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფის სტანდარტული წესები და 1994 წელს ესპანეთში ხელმოწერილი სალამანკას დეკლარაცია.

სალამანკას კონფერენციის შემდეგ მსოფლიოს რამდენიმე ქვეყანამ მოახდინა დეკლარაციის პრინციპების ინტეგრირება ეროვნულ კანონმდებლობაში. მელაინსკოუ (1997) მიუთითებს ქვეყნებზე: ავსტრიაზე, ჩინეთზე, განანზე, უნგრეთსა და



უგანდაზე. ამ ქვეყნების ზოგიერთმა არასამთავრობო ორგანიზაციამ განიხილა ეს პრინციპები, თუმცა ზოგიერთ სხვა ქვეყანაში მიმდინარე მოძრაობები არ აღმოჩნდა ძლიერი. ინფორმაციის გავრცელებისა და გადაწყვეტილებების მიღების პროცესი ამ ქვეყნებში ემყარება პრინციპს რომლის თანახმად იერარქია ხორციელდება ბევრიდან ქვევით, მაშინ, როდესაც სკანდინავიაში პირიქით ხდება - იერარქია იწყება მშობლების ასოციაციიდან და მთავრდება პოლიტიკოსებით. განსხვავებულია ამ პრინციპების გამოხატვის კონტექსტიც. განსხვავებები ეხება ეკონომიკის, დემოკრატიის დონეს, სახელმწიფოს როლს, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან დამოკიდებულებას და სხვა კულტურულ ასპექტებს. პოლიტიკური გადაწყვეტილებების პრაქტიკაში განხორციელებისას გასათვალისწინებელია ახალი სიძნელების შესაძლო წარმოშობაც.

## გუშინ და ხვალ

თუ ისტორიას გადავხედავთ, დავინახავთ, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება გარდა ტრადიციებისა, ეფუძნება ახალ იდეებსა და მოსაზრებებს. ზოგიერთი მათგანი ხორციელდება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სისტემაში. როგორც სტაგის დასაწყისში აღვნიშნეთ, სასწავლო მასალების განსხვავებული გამოყენებისა და ინდივიდუალურად ადაპტირებული განათლების იდეები დაინერგა და განხორციელდა ჯერ კიდევ სავალდებულო დაწყებითი განათლების სკოლებში. ეს ადრეული რეფორმები ეფუძნებოდა თვალსაზრისს, რომლის თანახმად, ბავშვებს განსხვავებული სასწავლო უნარები ჰქონდათ და ზოგიერთი მათგანი მეტ დახმარებასა და მხარდაჭერას საჭიროებდა. სპეციფიკური იდეები და ამრები ჩამოყალიბდა სპეციალური განათლების სფეროშიც. კლასიკური მაგალითებია სიმბოლოების გამოყენება და „ტუჩების წაკითხვა“ სმენადაქვეითებული ადამიანებისთვის და ამოგვიფრული ანბანით კითხვა უსინათლოებისთვის.

თუმცა აღსანიშნავია ის ფაქტიც, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ისტორია განუხრელად როდი მიყვებოდა ბილიკს სიბნელიდან სინათლისკენ. პირიქით, ისტორია გვიჩვენებს, რომ არსებობდა კონგლომერაცია სხვადასხვა ტრადიციებისა და იდეებისა, რომელთაგან ზოგს პოზიტიური შედეგი მოსდევდა, ზოგი კი მარცხით მთავრდებოდა. დროთა განმავლობაში ზოგიერთი იდეა უახლოვდებოდა და თანხვდებოდა, ზოგიერთი კი შორდებოდა და ეწინააღმდეგებოდა ერთმანეთს. ამავდროულად, როდესაც იდეათა ერთი ნაწილი უკეთეს პირობებს სთავაზობს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებს, მეორე ნაწილი საწინააღმდეგოს ქადაგებს. ამრთა და ტრადიციათა ჭიდილი პრივილეგირებული პოზიციების დასაკავებლად მუდამ არსებობდა. ეს შეინიშნება დღესაც და ადვილი შესაძლებელია ასე გაგრძელდეს მომავალშიც. შედეგად, პიროვნება მუდმივად უნდა იყოს მზად დაიცვას, განავითაროს და შეისისხლხორცოს მოწინავე იდეები პირობების შესაცვლელად სკოლასა და საზოგადოებაში.

უკანასკნელ წლებში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ახალგაზრდების განათლების დაწესებულებებმა რადიკალური ცვლილებები

განიცადეს. ყოველ შემთხვევაში, ეს პროცესი ნორვეგიისა და სკანდინავიის სხვა ქვეყნების მსგავსად მიმდინარეობდა ყველა მდიდარ ქვეყანაში, სადაც სოციალურ – დემოკრატიული სახელმწიფო შენდებოდა, ამდენად მეტად მნიშვნელოვანია მათი გამოცდილების გათვალისწინება. თუმცა ეს პროცესები ოფიციალური პირების, მეცნიერებისა და არასამთავრობო ორგანიზაციების დიდი ძალისხმევით მიუხედავად ნაკლებად შეინიშნება მწირი ეკონომიკური რესურსების მქონე ქვეყნებში, რის გამოც დღეისათვის დაახლოებით 130 მილიონი სასკოლო ასაკის ბავშვი არ ღაღის სკოლაში. (UNICEF 2000).

### ბიბლიოგრაფია

Ainsow, Mel. 1997. Towards inclusive schooling. Article in *British Journal of Special Education* no 1/1997:3-6.

Askildt, Astrid & Johnsen, Berit H. 2001. Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag (History and Basic Ideas in Special Needs Education). Article in Befring, Edvard & Tangen, Reidun (ed). *Spesialpedagogikk (Special Needs Education)*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag: 95 – 114.

Cunningham, Hugh. 1995. *Children and Children in Western Society since 1500*. London, Addison Wesley Longman Limited.

Johnsen, Berit H. 1998/2000. *Et historisk perspektiv pa ideene om en skole for alle (A historical perspective on ideas about a school for all)*. Oslo, Unipub.

Johnsen, Berit H. 2000. Idehistorisk perspektiv pa spesialpedagogikk i skolen for alle (Ideahistorical Perspective on Special Needs Education in the School for All). Article in Jordheim, Knut (ed.). *Skolen 1999-2000. Arbok for norsk utdanningshistorie (The School 1999-2000. Yearbook for Norwegian History of Education)*: 107 – 126.

KUF 1970. *Innstilling om lovregler for spesialundervisnin m.v. (Commissioned Report on Legislation concerning Special Education etc.)*.

KUF 1997/1999. *The Curriculum for the 10-year Compulsory School in Norway*. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs.

Nirje, Bengt. 1980. The Normalization Principle. Article in Flynn, Robert & Nitsch, Kathleen (ed.). *Normalization, Social Integration, and Community Services*. Austin, Texas, PRO – ED: 31 – 49.

Norr, Erik. 2001. Nordiske elever pa Gamle Bakkehus 1860 – 80 (Nordic Pupils at Old Hill-house 1860 – 80) Article in *Handicaphistorik tidsskrift (Journal of Handicap History)* no4/2001: 173 – 196.

Skjorten, Miriam D. 2001. Towards Inclusion and Enrichment. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed.). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

Simonsen, Eva. 1999. Gjør kunsten nytte? Charles Dickens og spesialpedagogikken (Can art be useful? Charles Dickens and special needs education). Article in Dalen, Monica & Rygvold, Anne – lise & Tangen, Reidun (ed). *Mangfold og samspill (Multiplicity and Interplay)*. Oslo, Universitetsforlaget.

Tutvedt, Solveig. 2001. Skiftende tider I andssvakeomsorgen (Changing Times in the Care of the Mentally Retarded). Article in *Handicaphistorisk tidsskrift (Journal of Handicap History)* no4/2001: 119 – 125.

UN 1948. *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations

UN 1991. *Convention on the Rights of the Child*. N.Y., United Nations

UN 1994. *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disability*. N.Y., United Nations

UNESCO 1991. *Education for all I, II & III*. Jomtien, Thailand World Conference on Education for all.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education Paris*, UNESCO.

UNICEF 2000. *The State of the World's Children 2000*.

## შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლებისა და საყოველთაო სკოლის საგანმანათლებლო პოლიტიკა და დებატები

### ეროვნული პერსპექტივა: ნორვეგიაში არსებული მდგომარეობა

#### ბერიგ ჰ. ჯონსენი

სავალდებულო სასკოლო განათლებას ნორვეგიაში ხანგრძლივი გრადიციები აქვს. იგი სათავეს იღებს მეფე ქრისტიან VI მიერ 1739 წელს გაცემული ბრძანებიდან “უფასო დაწყებითი განათლება ყველასათვის”. რა სახის სასკოლო დაწესებულებას წარმოადგენდა იგი თავდაპირველად? აღრეული საუკუნეების ოფიციალური დოკუმენტების მიხედვით, ბრძანების მთავარ მიზანს წარმოადგენდა სკოლების დაარსება ყველა თემში, რათა აბსოლუტურად ყველა ბავშვს და მათ შორის ღარიბებსაც ჰქონოდათ სათანადო განათლების მიღების შესაძლებლობა. სათანადო განათლება გულისხმობდა კითხვისა და საღმრთო წერილის (ღვთისმეტყველების) ცოდნას, ხოლო მშობლების სურვილის შემთხვევაში – წერისა და არითმეტიკის შესწავლასაც.

ნორვეგიის სავალდებულო ხასიათის სასკოლო დაწესებულებები საუკუნეების მანძილზე განიცდიდნენ სხვადასხვა იდეოლოგიის, კანონმდებლობისა და პრაქტიკის შეგავლენას, თუმცა, აშკარაა, რომ სკოლის პრიორიტეტებსა და არჩევანს საბოლოო ჯამში მაინც ისტორიულად ჩამოყალიბებული ეროვნული გრადიციები და ფასეულობები განსაზღვრავდა. გრადიციები შეიძლება იყოს ძველი ან ახალი, რომელიც ან ქვეცნობიერად ვლინდება, ან ჩვენი ამროვნების ორგანულ ნაწილს წარმოადგენს. დაწყებითი სკოლის ისტორიის მანძილზე ჩამოყალიბებული იდეებისა და გრადიციების გაანალიზება გაზრდის ჩვენს შესაძლებლობას უფრო ღრმად ჩავწვდეთ, თუ რა პროცესები მიმდინარეობს სკოლებში დღეს. ეს ხელს შეუწყობს, ასევე, საერთო მიზნების განხორციელებას, როგორცაა საყოველთაო სკოლის ანუ ინკლუზიური სკოლის ჩამოყალიბება.

წინამდებარე სტატიის ძირითადი თემაა არა ისტორია, არამედ არსებული საგანმანათლებლო პოლიტიკა და დებატები. დასაწყისში განხილულია შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლებისა და ინკლუზიის საერთაშორისო პრინციპები, მათთვის ნორვეგიული განათლების ხელმისაწვდომობის საკითხი. ინკლუზიის პრინციპი დაკავშირებულია ერთიანი და საყოველთაო სკოლის ჩამოყალიბების ორ ნორვეგიულ პრინციპთან. მას ერთვის დაწყებითი და საშუალო განათლების განვითარების მოკლე ისტორიული ექსკურსი. სტატიის ძირითადი ნაწილია მიმდინარე საკანონმდებლო და სტრუქტურული ცვლილებების განხილვა. დასასრულ, იგი ეხება საყოველთაო განათლების განხორციელებასთან დაკავშირებულ ორ პრობლემურ საკითხს:

## **შებლუღული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და ახალგაზრდების ნორვეგიულ და საერთაშორისო კონგექსტში აღიარება**

ყველა ადამიანი თანასწორია, მიუხედავად განსხვავებისა სქესის, ფიზიკური და ჯანმრთელობის მდგომარეობის, შესაძლებლობებისა და უნარის ნიშნით, ჩვენ ყველანი ერთ სამოგადოებაში დავიბადეთ. მნიშვნელოვანია ვაღიაროთ, რომ სრულყოფილი სამოგადოება ხასიათდება მრავალფეროვნებით და არა იგივეობით, თუმცა, ბავშვები და მოზრდილები სხვადასხვა მიზეზის გამო ხშირად სამოგადოებისგან გარიყულად გრძნობენ თავს.

შებლუღული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების დაცვა საერთაშორისო არენაზე ნელი პროგრესით მიმდინარეობს. ეს დასტურდება გაერთო-სა და სხვა საერთაშორისო ორგანიზაციების მიერ მიღებული დეკლარაციებითა და არაერთი რეზოლუციით (UN 1948; 1966; 1989; 1994; UNESCO 1991; 1994). თუმცა, ინკლუზიური სკოლის პრინციპები მხოლოდ 1994 წლის სალამანკას დეკლარაციაში ჩამოყალიბდა.

## **ნორვეგიული კონგექსტი: ერთიანი, საყოველთაო და ინკლუზიური სკოლის პრინციპები**

თითოეულმა ქვეყანამ თავად უნდა მოძებნოს შებლუღული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების ხელშეწყობის გზები. ამ მხრივ, ნორვეგიული გზა დაფუძნებულია სამ ერთმანეთთან დაკავშირებულ პრინციპზე: „ერთიანი სკოლა,” „საყოველთაო სკოლა,” და „ინკლუზიური სკოლა.”

ერთიანი სკოლის პრინციპის ახსნისათვის უნდა განვიხილოთ ნორვეგიული განათლების სისტემაში მომხდარი ცვლილებები. იგი სათავეს იღებს მე-19 საუკუნიდან, როცა მეცნიერმა ფრედერიკ მოლტკე ბუგემ (1806 – 1853) პირველად ჩამოაყალიბა ნორვეგიული განათლების სისტემის დაწყებითი სკოლის ეტაპიდან საუნივერსიტეტო ეტაპზე გადასვლა-გაფართოების პრინციპი. მის თეორიაზე გავლენა მოახდინა პრუსიელმა განმანათლებელმა და ფილოსოფოსმა ვილჰელმ ვან ჰამბოლგმა (1767 – 1835). ბუგეს თეორია საყოველთაო სკოლის ჩამოყალიბების შესახებ ეხებოდა განათლების სისტემის ყველა დონეს. მის თეორიას მხოლოდ ცოტა რამ აკავშირებს სადღეისოდ ცნობილ ე.წ. საგანმანათლებლო თანასწორობის პრინციპთან. იმხანად მოსწავლეთა უმრავლესობა სწავლობდა მუნიციპალიტეტების მიერ დაფინანსებულ დაწყებით სკოლებში, ხოლო მდიდარი ოჯახების შვილები განათლებას იღებდნენ კერძო დაწყებით სკოლებში და სწავლას აგრძელებდნენ უნივერსიტეტებში (Grue-Sorensen 1969:154; 1972:234; Hoigard and Ruge 1971:85; Hoverstad 1930:435 – 443; Johnsen 1998/2000; Luth 1997; Myhre 1970:254 – 255). პრინციპი „ერთიანი სკოლა” მხოლოდ მე-19 საუკუნის დასასრულს განიმარტა როგორც ყველა სოციალური ფენის წარმომადგენლის მიერ განათლების მიღება ერთ სკოლაში (Dokka 1974; 1983; Hoigard and Ruge 1971:183 – 237).

მეოცე საუკუნეში გაერთიანებული სკოლის პრინციპის მნიშვნელობა კიდევ უფრო გაიზარდა. 1970-იან წლებში გერმინი „გაერთიანებული სკოლა“ გულისხმობდა ყველა მოსწავლის გაერთიანებას ეკონომიკური და სოციალური სტატუსის, გეოგრაფიული განსახლების, კულტურული წარმომავლობის, სქესის თუ უნარ-ჩვევების მიუხედავად (Ostvold 1975). მეოცე საუკუნის უკანასკნელი ათი წლის განმავლობაში საერთაშორისო საზოგადოებაში გაერთიანების მცდელობის კვალდაკვალ ეს პრინციპი კვლავ დგება შინაარსობრივი გაფართოების წინაშე, რაც ეთნიკურ და ენობრივ განსხვავებებსაც მოიცავს.

შემდგომი შესაძლებლობის მქონე ბავშვების დაწყებით განათლებასთან დაკავშირებული კანონმდებლობა და სკოლებში ინტეგრაცია იყო მრავალი წლის დებატებისა და საჯარო ინფორმაციის შედეგი, რომელსაც მხარს უჭერდა ბევრი მასწავლებელი, პოლიტიკოსი, მშობელი და ორგანიზაცია. შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა ნორვეგიული და სკანდინავიური გაერთიანებები NFU/NFPU შედიოდნენ იმ არასამთავრობო ორგანიზაციების რიცხვში, რომლებიც ამ თემაზე სიმპოზიუმებს აწყობდნენ. სიმპოზიუმებზე მთავარ საკითხს წარმოადგენდა განათლების სისტემის დეცენტრალიზაცია და მისი პრაქტიკული შედეგები, ასევე ადგილობრივი სკოლებისა და მუნიციპალიტეტების სოციალური დაცვის სერვისების განხორციელება. მთავარი პრინციპი ფორმულირებულ იქნა, როგორც „საყოველთაო განათლება“, რომელიც იგივე მიზნებს ისახავდა, რასაც გაერთიანებული სკოლა. კერძოდ, ეს მიზანი იყო ნებისმიერი შესაძლებლობისა და უნარის მქონე ბავშვის გაერთიანება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში. გერმინი „საყოველთაო სკოლა“ ასევე გამოიყენება სხვა ისეთი დაწესებულებების მიმართ, როგორიცაა ნორვეგიის განათლების სამინისტრო, „სამეცნიერო კვლევა და ექსპერტიზა“ (KUF 1997 a; 2000).

გემოთ ხსენებული პრინციპების ერთ-ერთი ასპექტია ნორვეგიასა და საერთაშორისო საზოგადოებაში მიმდინარე საგანმანათლებლო დებატები საყოველთაო სკოლების, ნორმალიზაციისა და ინტეგრაციის საკითხებზე. გერმინი „ინკლუზიური სკოლა“ განსაკუთრებული პოპულარობით სარგებლობს ინგლისურ და ამერიკულ ლიტერატურაში. გერმინოლოგიის ამგვარი ცვლილება შეიძლება აღქმული იყოს როგორც განათლების ინტეგრაციის ტენდენცია. კრიტიკა ძირითადად ეხებოდა პროცესს, როდესაც ადგილობრივ სკოლებში კარი გაუღეს შემდგომი შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მხოლოდ ერთ გარკვეულ ნაწილს და სპეციალური კლასები ორგანიზებულ იქნა როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების განსაკუთრებული ნაწილი. ეს გარკვეულწილად „გულგრილობას“ დაუკავშირეს. ინკლუზიური სკოლის პრინციპის ძირითადი ნიშნებია:

- ყველა ბავშვი ეკუთვნის საკუთარ თემს და უნდა სწავლობდეს ჩვეულებრივ კლასში თუ ჯგუფში;
- გაკვეთილები მოიცავს ურთიერთთანამშრომლობით ღონისძიებებს;
- მასწავლებლები თანამშრომლობენ და აღჭურვილი არიან ზოგადი, სპეციალური და ინდივიდუალური სწავლების სტრატეგიების ცოდნით,

აფასებენ კლასში არსებულ მრავალფეროვნებას და ინდივიდუალურ განსხვავებებს.

გაერთიანებული, საყოველთაო და ინკლუზიური სკოლის პრინციპები შეიძლება განვიხილოთ იდენტურად სხვადასხვა ასპექტში, თუმცა, როგორც აღვნიშნეთ, გაერთიანებულ სკოლას გრანსფორმაციის თითქმის ორ საუკუნეზე მეტი ხნის გამოცდილება აქვს. სამივე პრინციპის ძირითადი არსია ის, რომ ყველა ადამიანს აქვს განათლების მიღების თანაბარი უფლებები.

წინამდებარე სტატიის მთავარ ფოკუსს შემლუღული შესაძლებლობის მქონე პირები წარმოადგენენ.

როგორ განვითარდა ეროვნული ნორვეგიული განათლების სისტემა ამ სამი პრინციპის შესაბამისად? როგორ უნდა მოხდეს პრინციპების, კრიტერიუმების განსაზღვრა და განხორციელება თანამედროვე საზოგადოებაში? ამ კითხვებზე პასუხს მომდევნო თავებში განვიხილავთ.

## **ნორვეგიული დაწყებითი და საშუალო განათლების განვითარების ასპექტები**

როგორც აღვნიშნეთ, დაწყებითი განათლების ისტორია სათავეს იღებს 1739 წლიდან, მეფე ქრისტიან IV მიერ გაცემული ბრძანების დღიდან, რომელიც ეხებოდა დაწყებითი სკოლების დაარსებას ნორვეგიაში (Forordning 1739).

თავდაპირველად სკოლა ფინანსდებოდა მუნიციპალიტეტების მიერ. მშობლები არ იხდიდნენ სწავლების საფასურს, მაგრამ ვალდებულნი იყვნენ მოემარაგებინათ საჭირო წიგნები, რომელთა რაოდენობა შემლუღული იყო. მუშების, გლეხებისა და მღვდლების შვილები ასეთ სკოლაში დადიოდნენ ანბანისა და რელიგიის შესასწავლად. მხოლოდ მდიდარი ოჯახის შვილები სწავლობდნენ კერძო სასკოლო დაწესებულებებში.

მხოლოდ მე-19 საუკუნის მეორე ნახევარში დაიწყო საუბარი რელიგიური შინაარსის სწავლების პარალელურად სამოქალაქო სწავლების შემოღების შესახებ. მე-20 საუკუნის მიჯნაზე (1889, 1920-იანი წლები) უმრუნველყვეს ყველა სოციალური ფენის მოსწავლეების ერთ სკოლაში მიღება. თუმცა, აღნიშნულის განხორციელებას სიძნელებიც ახლდა თან, რადგან მოსწავლეები, რომლებიც ითვლებოდა, რომ ხელს უშლიდნენ ამგვარ განვითარებას, კანონის მიხედვით საბოლოოდ აღმოჩნდნენ უარყოფილნი. მათ რიცხვში აღმოჩნდნენ შემლუღული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, გადამდები დაავადებებისა და ქცევითი დარღვევების მქონე ბავშვები. ამავდროულად, ნორვეგიაში მიიღეს კანონი სპეციალური სკოლების შესახებ (1881).

მეორე მსოფლიო ომის შემდგომ წლებში, ნორვეგიული სოციალური სახელმწიფოს განვითარება დიდი სისწრაფით წარიმართა. პარალელურად მნიშვნელოვანი ცვლილებები განხორციელდა განათლების სფეროში. საშუალო ანუ სავალდებულო განათლების ხანგრძლივობა გაიზარდა შვიდიდან ცხრა

წლამდე და მოიცავდა დაწყებით განათლების ეტაპსაც. სპეციალური სკოლების შესახებ უკანასკნელი კანონი გაუქმდა 1975 წელს, ვინაიდან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს მიანიჭეს განათლების იგივე უფლებები, რაც ჩვეულებრივ ბავშვებს ჰქონდათ. რაც შეეხება დაწყებით სკოლასთან დაკავშირებულ კანონმდებლობას, გაერთიანებული სკოლის პრინციპები განხორციელდა პრაქტიკაში. ეს პრინციპი ნორვეგიული განათლების კანონმდებლობის მთავარ პრინციპს წარმოადგენს და ჩამოყალიბებულია განათლების აქტში (1999, უკანასკნელად ცვლილებები განხორციელდა 2000 წელს).

საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხური სამწლიანია და ჩვეულებრივ გრძელდება თექვსმეტიდან ცხრამეტი წლის ასაკამდე. 1974 წელს ყველა ტიპის განათლება, პროფესიულიცა და თეორიულიც, გაერთიანდა ერთ სტაგუმში (Lov 1974). მიუხედავად იმისა, რომ საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხური გამიზნული იყო მოსწავლეთა გარკვეული შესაძლებლობების განვითარებისათვის, პრაქტიკულად სკოლების რაოდენობა მოსწავლეთა რიცხვთან შედარებით მეტად მცირე აღმოჩნდა. ყველა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლისათვის საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხურის ხელმისაწვდომობის უზრუნველსაყოფად 1987 წელს გადასინჯულ იქნა 1974 წელს მიღებული კანონი (1987: მუხლი 7.2). 1994 წლიდან თექვსმეტი წლის ასაკის ყველა მოსწავლეს მიეცა სამი წლით სწავლის გარანტია (1994 წლის რეფორმა).

### **შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების სისტემის სტრუქტურა და კანონით გათვალისწინებული უფლებები**

ნორვეგიული სასკოლო სისტემა მოიცავს შემდეგ საფეხურებს:

- საბავშვო ბაღი: ექვს წლამდე ასაკის ბავშვები;
- დაწყებითი სკოლა (სავალდებულო სკოლა): ექვსიდან თექვსმეტ წლამდე ასაკის მოსწავლეები;
- საშუალო სკოლის უმაღლესი საფეხური: თექვსმეტიდან ცხრამეტი წლამდე ასაკის მოსწავლეები;
- კოლეჯი და უნივერსიტეტი;
- განათლების გაგრძელება ყველა სხვა საგანმანათლებლო დონეზე.

ნორვეგია დაყოფილია 19 რეგიონად, რომელნიც თავის მხრივ მოიცავენ 435 მუნიციპალიტეტს. სახელმწიფო, მუნიციპალიტეტები და მშობლები იზიარებენ საბავშვო ბაღში სწავლების საფასურის გადახდის პასუხისმგებლობას. ამ საფეხურზე ადმინისტრირებას ახორციელებს ბავშვისა და ოჯახის დაცვის სამინისტრო. მუნიციპალიტეტები პასუხს აგებენ დაწყებითი სკოლის ფინანსური და პროფესიული უზრუნველყოფის საკითხებზე, ხოლო რეგიონები უზრუნველყოფენ საშუალო სკოლის ბედა საფეხურის დაფინანსებას. განათლების, სამეცნიერო კვლევისა და საეკლესიო საქმეთა სამინისტროსთან



(KUF) არსებული განათლების ეროვნულ ცენტრს აკისრია პასუხისმგებლობა სამთავრობო პოლიტიკის განხორციელებისათვის რეგიონებში განათლების ყველა საფეხურზე უმაღლესი განათლების გარდა, ხოლო პასუხისმგებლობა უმაღლესი განათლების უზრუნველყოფისთვის ეკისრება სახელმწიფოს (KUF 1996).

ნორვეგიაში კერძო სკოლები სხვა ქვეყნებთან შედარებით ცოცხაა. კერძო სკოლებში მოსწავლეების რაოდენობა 20 000-ზე ნაკლებია (მოსწავლეების საერთო რაოდენობაა 750.000). სახელმწიფომ შეიძლება გამოიყოს გრანტი კერძო სკოლისთვის, თუ იგი პასუხობს გარკვეულ მოთხოვნებს. კერძო სასწავლო დაწესებულებები ძირითადად საბავშვო ბაღებისა და უმაღლესი განათლების დონეზე არსებობს. „უმაღლესი განათლების ეროვნული სკოლები“ (კოლეჯები) საუკუნეზე მეტ ხანს წარმოადგენდა სკანდინავიური გრადიციების შემადგენელ ნაწილს. ისინი მოქმედებენ საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხურის ფარგლებს გარეთ და აქ სწავლა შეუძლიათ 17 წლის და მეტი ასაკის მოსწავლეებს. უმაღლესი განათლების ეროვნული სკოლები სკოლა-ინტერნატის ტიპისაა და ფინანსდება მოსახლეობის მიერ. განათლება ამ სკოლებში უფასოა ისევე, როგორც ყველა დონის სახელმწიფო საგანმანათლებლო დაწესებულებებში. აღსანიშნავია, რომ რამდენიმე უმაღლესი განათლების ეროვნულმა სკოლამ განახორციელა ცვლილებები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მიღების მიზნით (KUF 1996, Vormeland 1993).

### **განათლების მიღების უფლება**

განათლების მიღების უფლება ეხება განათლების ყველა საფეხურს. ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების, ახალგაზრდების და მოზრდილების უზრუნველყოფა სათანადო ინდივიდუალური განათლებით.

განათლების აქტი ეხება დაწყებით და საშუალო განათლებას (1999, უკანასკნელად ცვლილებები შევიდა 2000 წელს). ამ აქტის თანახმად, ყველა ბავშვს აქვს განათლების უფლება, რომელიც შეესაბამება მის შესაძლებლობებსა და უნარებს. ეს თავისი არსით წარმოადგენს სათანადოდ ადაპტირებული განათლების პრინციპს, რომლის თანახმად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს აქვთ სპეციალური განათლების მიღების უფლება. სპეციალური განათლების შინაარსი განისაზღვრება მუნიციპალური საგანმანათლებლო-ფსიქოლოგიური სამსახურების მიერ მშობლებთან თანამშრომლობის საფუძველზე. ადგილობრივმა საჯარებულ სკოლამ უნდა უზრუნველყოს განათლების კოორდინირებული სისტემა ეროვნული კურიკულუმის საფუძველზე (Laereplanverket 1997). როგორც წესი, ყველა მოსწავლე ერთსა და იმავე საგნებს სწავლობს. თუმცა, ეროვნული კურიკულუმი შეიძლება შეიცვალოს ადგილობრივი პირობებისა და ინდივიდუალური სწავლების მეთოდის გათვალისწინებით .

განათლების, სამეცნიერო კვლევისა და საეკლესიო საქმეთა სამინისტროს მონაცემებით, სპეციალურ სკოლებსა და კლასებს ესწრება მოსახლეობის 1%. ეროვნულ დონეზე არსებულ სპეციალურ სკოლებს წარმოადგენენ მხოლოდ ის სკოლები, სადაც მოსწავლეების ძირითადი ენა ქვესკური ენაა. სხვა სპეციალურ სკოლებსა და კლასებს მუნიციპალიტეტები მელამხედველობენ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების უმრავლესობა ადგილობრივ სკოლაში იღებს განათლებას. მათ ძირითადად ასწავლიან ისეთ გარემოში, სადაც მათთან ინდივიდუალურად მუშაობს ორი ან მეტი მასწავლებელი. ერთ კლასში მოსწავლეების მაქსიმალური რაოდენობაა 28; საშუალო რაოდენობა კი - 20. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეების დაახლოებით 30% განიცდის სწავლების სიძნელეებს, კონცენტრაციისა და ურთიერთობის უნართან დაკავშირებულ პრობლემებს (KUF 1996). როგორც წესი, ყველა სკოლაში არის მინიმუმ ერთი მასწავლებელი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების დარგში.

მუნიციპალური საგანმანათლებლო-ფსიქოლოგიური სამსახური აგებულია პრინციპზე, რომლის თანახმად ექვს წლამდე ასაკის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს იგივე უფლებები აქვთ, რაც დაწყებითი სკოლის მოსწავლეებს.

როგორც ადრე აღვნიშნეთ, ყველა ახალგაზრდას აქვს გარანტირებული საშუალო განათლების უმაღლეს საფეხურზე სწავლის უფლება. განათლების ეს დონე მოიცავს პროფესიული და აკადემიური განათლების ცამეგ კურსს. თეორიული საგნების კლასში შეიძლება იყოს 20-დან 30-მდე მოსწავლე, ხოლო პროფესიული საგნების კლასში - 10-15. გარდა ამისა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისათვის არსებობს უფრო მცირე დანაყოფებიც. პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური სამსახური სკოლებს ეხმარება ისეთი სასწავლო კურსებისა და პროგრამების დაგეგმვასა და განვითარებაში, სადაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს შეუძლიათ ისწავლონ 5 წელი. ზოგიერთი კურსი მიზნად ისახავს სპეციალიზებას გარკვეულ სფეროში. განათლების, სამეცნიერო კვლევისა და საეკლესიო საქმეთა სამინისტროს ინფორმაციით, თექვსმეტი წლიდან ცხრამეგ წლამდე ასაკის მოსწავლეების 3,6% განათლებას იღებს სპეციალურად შექმნილი კურსების მეშვეობით (KUF 1996). განათლების აქტში შეგანილი ცვლილებების შედეგად შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებს ეძლევათ ე.წ. ნაწილობრივი კომპეტენცია უნარების შესაძლებლობა (Tangen 2001; Ghana Education Service 1999, unasknelad cvlilebebi ganxorcielda 200 wels. muxli 3-3).

ნორვეგიის უმაღლესი განათლების თითქმის ყველა დაწესებულებას სახელმწიფო განაგებს. მათ რიცხვში შედის ოთხი უნივერსიტეტი, ექვსი სპეციალიზებული კოლეჯი, ოცდაექვსი სახელმწიფო კოლეჯი და სამოცდაათი ხელოვნების კოლეჯი. ამ დაწესებულებებში სწავლის ძირითადი მოთხოვნაა საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხურის საბოლოო გამოცდის ჩაბარება. ყოველი დაწესებულება ვალდებულია საკონსულტაციო დახმარება გაუწიოს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს. მთავრობას დასახული აქვს და

ახორციელებს პრაქტიკულ ზომებს უმაღლესი განათლების მიღების თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფისათვის (KUF 1996:23; REgjeringsens handlingsplan 1994 – 1997).

მომავალში დაწყებითი და საშუალო განათლების ინდივიდუალური ადაპტირების შედეგად უმაღლესი განათლების შესაძლებლობას მიიღებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა დიდი რაოდენობა. სახელმწიფო კოლეჯებში მოსწავლეების რაოდენობის 10% შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს დაეთმობა. ეს ნიშნავს, რომ, როგორც კი დაკმაყოფილება უმაღლესი განათლების დაწესებულებაში შესვლის ზოგადი მოთხოვნები, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები თავისუფლდებიან ამ პრობლისაგან (KUF 1996; 1997).

ვორმელენდი (1993) აღნიშნავს, რომ მოზრდილთა განათლებას ნორვეგიაში საკმაოდ ხანგრძლივი გრადიციები აქვს. მისი ყველაზე თანამედროვე ვერსია ეფუძნება 1976 წელს მიღებულ განათლების აქტს, რომელიც იძლევა შემდეგ დახასიათებას:

განათლებას, ისევე როგორც მრდასრულ ხეს, უამრავი განშტოება გააჩნია. სისტემის განვითარებისა და გაძლიერების პასუხისმგებლობა ეკისრება სხვადასხვა დაწესებულებას:

- ნებაყოფლობითი გაერთიანების ორგანიზაციებს;
- სკოლის ადმინისტრაციას;
- სამუშაო ორგანიზაციებს და მათ ხელმძღვანელობას;
- უნივერსიტეტებსა და სხვა საგანმანათლებლო ინსტიტუტებს (Vormeland 1993:218).

როგორც ციგირებული დახასიათებიდან ჩანს, მოზრდილთა განათლების პასუხისმგებლობა განაწილებულია როგორც სახელმწიფო სტრუქტურებს შორის მუნიციპალურ, რეგიონალურ და სახელმწიფო დონეზე, ისე კერძო ინსტიტუტებს შორის. მოზრდილთა განათლება მოიცავს ეროვნული უმაღლესი განათლების სკოლების მსგავს დაწესებულებებს, მოზრდილთა განათლების ასოციაციებს და უცხოელებისათვის ენის სწავლების ცენტრებს, სამუშაო ბაზრის შესახებ კურსებს და დაწყებით და საშუალო დონის განათლებას, ელექტრონულ სწავლებას და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლებას.

მნიშვნელოვანია, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის პირებმა სათანადო და შესაფერისი განათლება მიიღონ ინდივიდუალურად ადაპტირებული სწავლების მეთოდით. დაწყებითი და საშუალო განათლების დონესთან დაკავშირებული საკითხები, ისევე როგორც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების უზრუნველყოფა სოციალურ და სამედიცინო ინსტიტუტებში, განათლების დეპარტამენტის კომპეტენციას წარმოადგენს (KUF 1995). თუმცა მათ განხორციელებაზე პასუხისმგებელი არიან ადგილობრივი მუნიციპალიტეტები. კანონის თანახმად, მოზრდილებს აქვთ უფლება ისარგებლონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სპეციალიზა-

ციის შესაძლებლობით, თუკი არა აქვთ დამაკმაყოფილებელი განათლება ამ სფეროში ან სურთ განავრცონ იგი (NUO 1995; Ot prp 1996-97; განათლების აქტი 1999, უკანასკნელად ცვლილებები შევიდა 2000 წელს; Tangen 2001).

## **არსებული მდგომარეობა და სამომავლო პერსპექტივა**

უკანასკნელ წლებში განათლების სისტემის ყველა დონეზე მთელი რიგი საკანონმდებლო ცვლილებები განხორციელდა – ცვლილებების ეს ტალღა ჯერ კიდევ გრძელდება. მოხდა უნივერსიტეტებისა და კოლეჯების სისტემატიზაცია საკანონმდებლო და ადმინისტრაციული თვალსაზრისით. შეიქმნა დაწესებულებების დამაკავშირებელი ეროვნული ქსელი. საშუალო განათლების უმაღლესმა საფეხურმა განიცადა ადმინისტრაციული რეკონსტრუქცია, საკანონმდებლო და შინაარსობრივი ცვლილებები. ეს ცვლილებები ცნობილია 94-ე რეფორმის სახელით (KUF 1994; 1994ა).

1993 წელს შეიქმნა ერთიანი კურიკულუმი დაწყებითი, საშუალო განათლების უმაღლესი საფეხურის და მოზრდილთა განათლების სფეროებში. დაწყებითი (სავალდებულო) განათლების ხანგრძლივობა 1997 წელს ცხრიდან ათ წლამდე გაიზარდა. მანამდე აქ ბავშვებს ექვსი წლის ასაკიდან შეეძლოთ სწავლა. დამატებითი წელი გულისხმობდა მოსამზადებელ პერიოდს. 1997 წელს მიიღეს ახალი კურიკულუმი. დაწყებითი განათლების რეფორმების უკანასკნელი ტალღა, ცნობილია 97-ე რეფორმის სახელით (KUF 1997; Laereplanverket 1997). განათლების სამივე დონის სისტემატიზაცია განხორციელდა ერთობლივი განათლების აქტით (NUO 1995; Ot prp 1996-97; განათლების აქტის (1999). უახლესი დებულებები ეხება შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლებას და განსაზღვრავს, რომ სავალდებულოა ინდივიდუალური განათლების გეგმის ან კურიკულუმის შექმნა შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისათვის. მასწავლებლებს დიდი გამოცდილება აქვთ მათი შეფასების სფეროში. ახალი აქტის თანახმად, განათლების ყველა დონე ფორმალური უნდა იქნას შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების საჭიროებათა შესაბამისად.

როგორც აღრე აღვნიშნეთ, დაწყებითი განათლების უზრუნველყოფაზე პასუხისმგებელია მუნიციპალიტეტები. მათ მიერვე ხდება შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების უზრუნველყოფაც. ამავდროულად, მუნიციპალიტეტები სარგებლობენ მთავრობის მხარდაჭერით ამ პასუხისმგებლობის განხორციელებაში. ჩვენ შევვხეთ ადგილობრივი საგანმანათლებლო-ფსიქოლოგიური სამსახურების გაძლიერების მიზნით განხორციელებულ სხვადასხვა რეფორმებს (KUF 1996a). მათ შორის რეფორმას, რომლის შედეგად, როგორც აღვნიშნეთ, დაიხურა სახელმწიფო და რეგიონალურ დონეზე არსებული ყველა სპეციალური სკოლა, გარდა სმენადაქვეითებული ადამიანების სპეციალური სკოლისა, შესაბამისად, შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება უნდა განხორციელდეს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში. ზოგიერთი აღრინდელი სპეციალური სკოლა

შეიცვალა ეროვნული და რეგიონული რესურს ცენტრებით, რომლებიც შექმნილია შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების მხარდამჭერი ნორვეგიული სისტემის მიერ. ამავდროულად, ამ სფეროში მომუშავე მასწავლებლებს, ისევე როგორც ოსლოს უნივერსიტეტის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტის სტუდენტებს, აქვთ შესაძლებლობა გაიღრმავონ ცოდნა მაგისტრატურის კურსზე. ყოველივე ამის მიზანია კომპეტენცურობის ამაღლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სპეციფიკურ დარგებში, როგორცაა მაგალითად, მხედველობა და სმენადაქვეითებული, განვითარებაში შეფერხების მქონე მოსწავლეების სწავლება, სოციალური და ემოციური ბარიერებისა და სპეციფიკური სწავლითი სიძნელეების, მაგალითად დისლექსიის დაძლევა. რესურს ცენტრებსა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტს შორის ჩამოყალიბებულია თანამშრომლობა სამეცნიერო კვლევისა და ინოვაციის სფეროს დაგეგმვის სფეროშიც.

ზოგიერთი სპეციალური სკოლის გრანსფორმაციისათვის მნიშვნელოვანი ნაბიჯია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების მხარდამჭერ ნორვეგიულ სისტემაში გამოკვეთილი მიმართულება – მათი განათლების სწავლების აყვანა უფრო მაღალ საფეხურზე. ამ მხრივ აღსანიშნავია, რომ უახლესი ეროვნული პროგრამა გულისხმობს საგანმანათლებლო ფსიქოლოგიური მომსახურების ცენტრების კომპეტენცურობის ამაღლებას როგორც მუნიციპალურ, ასევე რეგიონულ დონეზე, გრენინგების ჩატარებას ფსიქოლოგიის, საგანმანათლებლო და შეზღუდული შესაძლებლობის პირთა განათლების სფეროში. შედეგად 20%-ით გაიზარდა (მუდმივი თანამდებობა - (300), მუნიციპალიტეტებს შორის თანამშრომლობის სისტემა – 2000-2002 წლებში განხორციელდა პრაქტიკის ამაღლების სამწლიანი პროგრამა (St meld no 23 1997-98).

ქვეყანაში არსებობს რამდენიმე კოლეჯი და უნივერსიტეტი, რომელიც გვთავაზობს უმაღლეს განათლებას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში. ოსლოს უნივერსიტეტში, პედაგოგიური ფაკულტეტის ბაზაზე არსებობს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების განყოფილება, რომელსაც აქვს ბაკალავრიატის, მაგისტრატურისა და დოქტორანტურის პროგრამები. განყოფილება ასევე გვთავაზობს ფილოსოფიის მაგისტრატურის საერთაშორისო პროგრამას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში და მოიცავს მაგისტრატურის საერთაშორისო საბაზისულ ექვსკვირიან სესიებს. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტი თავდაპირველად დამოუკიდებელ საუნივერსიტეტო კოლეჯს წარმოადგენდა. 1961 წლიდან, ანუ მისი დაფუძნების დღიდან იგი ლიდერობს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში. სამეცნიერო კვლევისა და კომპეტენცურობის საუნივერსიტეტო დონეზე ამაღლების ხელშეწყობის მიზნით განვითარებულია პარტნიორობის საერთაშორისო ქსელი ყველა კონტინენტზე (Johnsen 2000a).

## საერთო განათლების სისტემის პრობლემები

გემოაღნიშნულიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ გაგარე-ბული რეფორმები მიზნად ისახავს არა მარტო საყოველთაო და სავალდებულო დაწესებულებით განათლების უზრუნველყოფას, არამედ ერთიანი განათლების ისეთი სისტემის ჩამოყალიბებას, რომელიც განკუთვნილი იქნება ყველა მოსწავლისათვის, ახალგაზრდისა თუ მოზრდილი ადამიანისათვის მათი გეოგრაფიული და კულტურული წარმომავლობის, ეკონომიკური და სოციალური სტატუსის, სქესის, ასაკისა და შესაძლებლობების მიუხედავად. თუმცა, მიზნის ამგვარი მოკლე დახასიათება ვერ მოიცავს ყველა იმ დილემასა და პრობლემას, რომლებიც იმალება კანონმდებლობასა და დეკლარაციებში. პრობლემათა უმრავლესობა ძირითადად ეხება კანონმდებლობას და მის პრაქტიკაში განხორციელებას. მათგან აქ აღვნიშნავთ მხოლოდ ორს. პირველი ეხება ე.წ. „ფოკუსის ცვლილებას განათლების სისტემაში,” ხოლო მეორე „კლასიკურ დილემას კონკურენციასა და სოლიდარობას შორის”.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, გაერთიანებული ან ინკლუზიური სკოლების მთავარი პრინციპია თანაბარი და სათანადოდ ადაპტირებული განათლება, რაც განათლებაში ფოკუსის ცვლილებას აღნიშნავს. გრადიციულად, შინაარსის შესწავლა წარმოადგენდა მასწავლებლის მთავარ სამზუნავს, ხოლო სათანადოდ ადაპტირებულ განათლებაში მთავარი მიზანია მოსწავლის ინდივიდუალური სწავლების მოთხოვნილებების გათვალისწინება შინაარსთან და სხვა ფაქტორებთან მიმართებაში. მრავალსაუკუნოვანი გრადიცია სწორედ შინაარსის სწავლებაზე იყო ორიენტირებული. ფოკუსის შეცვლის სიძნელე სწორედ ამ მიზეზთან არის დაკავშირებული. იმ მიზნით, რომ შევუსაბამოთ განათლების სისტემა მოსწავლის ინდივიდუალური სწავლების მოთხოვნილებებს, საჭიროა სწავლების სხვადასხვა სტრატეგიებისა და სტილის ცოდნა. ამასთანავე, საჭიროა ამ ცოდნის გამოყენება სწავლების სხვა მნიშვნელოვან ასპექტებთან მიმართებაში, მაგალითად საერთო მიზნები, ფიზიკური, ეკონომიკური და კულტურული ფაქტორები, შინაარსი, მეთოდიკა და შეფასების სისტემა. ინდივიდუალური კურიკულუმის შემუშავება საკლასო და ეროვნულ კურიკულუმთან შესაბამისად ადაპტირებული სწავლების მნიშვნელოვანი ფაქტორია (Johnsen 1994; NOU 1995; Ot prp 1996-97). მნიშვნელოვანია იმის გათვალისწინებაც, რომ ყოველივე ამის განხორციელება მეტად გრძელვადიანია და დიდ ძალისხმევას მოითხოვს.

მეორე პრობლემა არის კლასიკური დილემა, არსებული „კონკურენციასა და სოლიდარობას” შორის. სოლიდარობა ნორვეგიული სოციალური საზოგადოების და განათლების ამოსავალი წერტილია. ნორვეგიული განათლების ზოგადი მიზნებია: სოლიდარობისა და თანამშრომლობის დამყარება მოსწავლეთა და სტუდენტთა წრეებში ისევე, როგორც ზოგადად მოქალაქეებში: სოლიდარობა და თანამშრომლობა ოჯახში, სკოლასა და ადგილობრივ თემში ინდივიდუალური განსხვავებებისა და ზოგადად პლურალიზმის აღიარების წინაპირობაა (Befring 1997; 2001; Johnsen 1998/2000; Vormeland 1993). თუმცა, ნორვეგიული საზოგადოება ამავდროულად კონკურენცუნარიანია. შეზღუდული

შესაძლებლობის მქონე პირები ისევე იბრძვიან საუკეთესო სამსახურისათვის, მაღალი ხელფასებისათვის, წარმატებისა და პოპულარობისათვის, როგორც საუკეთესო განათლებისათვის. რამდენიმე მუნიციპალიტეტში დაწყებითი სკოლების საუკეთესო შედეგი იყო შემღვდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეთა მიღება ყველაზე პოპულარულ საშუალო სკოლებში. საშუალო სკოლებში წარმატებით სწავლა კი საუკეთესო უნივერსიტეტებსა და კოლეჯებში სწავლის გარანტიაა. კონკურენცია ადამიანებს შორის გამორიცხავს დროსა და სივრცეში თანამშრომლობასა და სოლიდარობას. დილემა კონკურენციასა და სოლიდარობას შორის მუდამ იყო და არის კანონმდებლობისა და პრაქტიკული საგანმანათლებლო მუშაობის ერთ-ერთი ძირითადი პრობლემა.

### ბიბლიოგრაფია

Befring, Edvard. 1997. The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School. In *Remedial and special education* no.3/1997:182-187.

Befring, Edvard, 2001. The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

Dokka, Hans-Jorgen. 1974. Enhetskolevedtaket av 1920 – dets historiske og politiske bakgrunn. (The Unified School decision in 1920 – Historical and political Background). Article in Jordheim, Knut (ed). *Skolen. Arbok for norsk skolehistorie*. NKS-forlaget.

*Forordning om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde*. 1739. (Decree Relating to the Schools in the Countryside of Norway and What the Parish Clerks and Teachers Therefore May Enjoy).

Grue-Sorensen, Knud. 1972-1969. *Opdragelsens historie 2 and 3*. (History of Education and Upbringing 2 and 3). Copenhagen, Gyldendals paedagogiske bibliotek.

Hoigard, Einar and Ruge, Herman. 1971. *Den norske skoles historie*. (History of Norwegian Education). Oslo, Cappelens forlag.

Hoverstad, Torstein. 1930. *Norsk skulesoga. Fra enevælde til folkestyre 1814-1842*. (History of Norwegian Education. From Autocracy to Democracy 1814-1842). Oslo, Steenske forlag.

Johnsen, Berit. 1994. Praktisk arbeid med individuelle laereplaner. (Pracicing Individual Curricula). Article in *Spesialpedagogik* no. 10/1994.

Johnsen, Berit H. 1998/2000. *Et historisk perspektiv pa ideene om en skole for alle* (A

Historical Perspective on Ideas about a School for All). Oslo, Unipub.

Johnsen, Berit H. 2000a. Idehistorisk perspektiv på spesialpedagogikk i skolen for alle (Idea-Historical Perspective on Special Needs Education in the School for All). Article in Jordheim, Knut (ed). *Skolen 1999-2000. Arbok for norsk utdanningshistorie (The School 1999-2000. Yearbook in Norwegian History of Education)*: 107-126.

Johnsen, Berit H. 2001. Introduction to History of Special Needs Education towards Inclusion. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed). *Education-Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

Johnsen, Berit H. 2001. Curricula for the Plurality of Individual Learning Needs. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed). *Education-Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

KUF 1994. *Reform '94. Upper secondary education in Norway after the introduction of Reform '94*. Oslo, The Ministry of Education, Research and Church Affairs. Information pamphlet.

KUF 1994a. *Reform '94. This is our solution. The reform of upper secondary education in Norway started in August 1994*. Oslo, The Ministry of Education, Research and the Church. Information pamphlet.

KUF 1995. *The Ministry of Education, Research and Church Affairs*. Oslo, The Ministry of Education, Research and the Church. Information pamphlet.

KUF 1996. *The development of education 1994-96. Norway. National report*. Oslo, Royal Norwegian Ministry of Education, Research and the Church.

KUF 1996a. *Omstrukturering av spesialundervisning. Erfaringer og resultater fra det locale utviklingsprogrammet*. (Changing Education for Special Needs. Experiences and Results from the Local Development Program. The Ministry of Education, Research and the Church). Information pamphlet.

KUF 1997. *Education in Norway*. Oslo, Ministry of Education, Research and the Church. Information pamphlet.

KUF 1997a. *Reform 97. The Compulsory School Reform*. Oslo, The Ministry of Education, Research and the Church. Information pamphlet.

KUF 2000. *Factsheet, Education in Norway*. Oslo, The Ministry of Education, Research and the Church. Information pamphlet.

*Lov av 21. juni 1974 om videregående opplæring*. (Upper Secondary Education Act).  
Luth, Christoph. 1997. On Willhelm von Humboldt's Theory of Bildung. Article in



*Journal of Curriculum Studies* no. 5/1997.

*Laereplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997.* (National curriculum for primary and lower secondary school 1997). The kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (The Ministry of Education, Research and the Church).

Myhre, Reider. 1970. *Pedagogisk idehistorie.* (The History of Educational Ideas). Oslo, Fabritius & sønners forlag.

NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring.* (Commissioned Report on Primary, Secondary and Adult Education).

*Education Act 1999.* Act Relating to Primary and Secondary Education. Last amended 30 June 2000.

Ot.prp.nr.36 (1996-97). *Om lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa.* (on the Act on Primary, Secondary and Adult Education). Kyrje-, utdannings- og forskningsdepartementet (The Ministry of Education, Research and the Church).

*Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1994-1997.* (The Government Plan of Action on Matters Concerning Persons with Disabilities 1994-1997).

Rust, Val, D. 1989. *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway.* New York, Greenwood Press.

Seip, Anne-Lise. 1994. *Veiene til velferdsstaten.* (The Roads to the Welfare State). Oslo, Gyldendal norsk forlag.

St.meld.nr 35 (1994-95). *Velferdsmeldingen.* (White Paper Concerning Welfare). Sosial- og helsedepartementet.

St. meld.nr.23 (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov* (White Paper: Education for Children, Adolescents and Adults with Special Needs).

Tangen, Reidun, 2001. Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning (The Right to Education, Adapted Education and Special Needs Education). Article in Befrin, Edvard & Tangen, Reigun (ed). *Spesialpedagogikk (Special Needs Education).* Oslo, Cappelen Akademisk Forlag: 95-114.

UN 1948. *Universal Declaration of Human Rights.* United Nations.

UN 1966. *Convention on Economic, Social and Cultural Rights.* New York, United Nations.

UN 1991. *Convention on the Rights of the Child.* New York, United Nations.

UN 1994. *Standard Rules on the Equilization of Opportunities for persons with Disability*. New York, United Nations.

UNESCO 1991. *Education for all I, II & III*. Jomtien, Thailand World Conference on Education for all.

UNESCO 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.

Vormeland, Oddvar (1993). Education in Norway. In Kiel, Anne Cohen (ed). *Continuity and Change. Aspects of Contemporary Norway*. Oslo, Scandinavian University Press.

Ostvold, Hans. 1975. Mal og midler i norsk skolepolitikk (Aims and Means in Norwegian Education Policy). Article in *Kirke og kultur* no. 1/1975.

**შემლუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება,  
როგორც საუნივერსიტეტო დისციპლინა – ოსლოს უნივერსიტეტის  
შემლუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა  
განათლების ფაკულტეტი**

**ბერიგ ჰ. ჯონსენი**

ამ სტატიის ძირითადი მიზანია მკითხველის ინფორმირება ოსლოს უნივერსიტეტის შემლუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტის შესახებ. გთავაზობთ ფაკულტეტის მოკლე ისტორიულ მიმოხილვას და ინფორმაციას მისი მიღწევებსა და სიძნელებებზე სამეცნიერო კვლევის, ინოვაციისა და უმაღლესი განათლების სფეროში.

**ცალკეული სამასწავლებლო პროგრამებიდან საუნივერსიტეტო დისციპლინამდე**

შემლუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება, როგორც საუნივერსიტეტო დისციპლინა, შეიძლება დაფუძნდეს როგორც მეოცე საუკუნის ფენომენი. თუმცა, იგი სათავეს იღებს ჯერ კიდევ უძველესი ეგვიპტელები (3000 წლის წინათ), სადაც ადგილი ჰქონდა მხედველობადაქვეითებულთა მკურნალობისა და სწავლების შემთხვევებს. პირველი წიგნი შემლუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების მეთოდის შესახებ ეხებოდა სმენადაქვეითებული ადამიანების სწავლებას. იგი დაიწერა ესპანეთში, მე-17 საუკუნის დასაწყისში. მე-18 საუკუნეში გაღრმავდა ფილოსოფიური ინტერესი მგრძობელობისა და შემეცნების ურთიერთკავშირის მიმართ, რაც აისახა ჯონ ლოკის (1632 – 1704) ფილოსოფიურ ნააზრევშიც, თუმცა, როგორც ამ წიგნის სხვა თავში იყო მიმოხილული, მისი ინტერესი ძირითადად მაინც კონკრეტულ საგანმანათლებლო პრაქტიკაში გამოვლინდა.

ამ პერიოდში პარიზში დაიწყო ინტენსიური კვლევა საკითხისა, თუ რამდენად ჰქონდათ სწავლის უნარი სმენა და მხედველობადაქვეითებულ ადამიანებს, შესაბამისად, შეიქმნა კონკრეტული პროგრამები პრივილეგირებული ოჯახებისათვის. თანდათანობით განვითარდა სხვა პროგრამებიც, თავდაპირველად სენსორული, ხოლო შემდეგ განვითარებაში არსებული ჩამორჩენის, ენობრივი და მენგალური დარღვევების სფეროში. ამ პროცესში აქტიურად ჩაერთვნენ ახალი დროის მეცნიერები სხვადასხვა ქვეყნიდან, დაიწყო ცხარე დებატები შემლუდული შესაძლებლობის მქონე პირებზე ზრუნვის საუკეთესო გზებისა და ფორმების გამოვლენის მიზნით. (Enerstvedt 1996; Johnsen 1998/2000; 2001).

ელუარდ სეგუინი (1812-1880) იყო ერთ-ერთი პირველი ფრანგი მეცნიერი განვითარებაში არსებული ჩამორჩენის კვლევის დარგში. შემდგომში მან სამეცნიერო მოღვაწეობა ამერიკის შეერთებულ შტატებში განაგრძო და სპეციალურ სკოლებში მასწავლებლების განათლებას შეუდგა. მე-20 საუკუნის მიჯნაზე რამდენიმე ევროპულ ქალაქში დაარსდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სემინარიები და ინსტიტუტები, როგორც ეს მანამდე მოხდა ბუდაპეშტში (1898 წელს) და ბერლინში (1927 წელს), სადაც შემოდგომულ იქნა მოკლე და გრძელვადიანი კურსები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლებისათვის. ანალოგიურად განხორციელდა ეს შვედეთშიც, სადაც სკანდინავიურ ქვეყნებს შორის პირველად იქნა შემოდგომული გრძელვადიანი კურსები სპეციალური სკოლის მასწავლებლებისათვის. ეს იყო 1926 წელს (Askildt & Johnsen 2001; Johnsen 2000).

სპეციფიკური სოციალური და პოლიტიკური მდგომარეობის თვალსაზრისით უნდა აღინიშნოს რუსეთსა და, ზოგადად, საბჭოთა კავშირში მიმდინარე მოვლენები. ამ ქვეყნის მეცნიერთა შორის აღსანიშნავია ლევ ვიგოდსკი (1896 – 1934). აღმოსავლეთ ევროპის სხვა ქვეყნების მსგავსად აქ დამკვიდრებული იყო ე.წ. დეფექტოლოგია, ცნება, რომელიც განსაზღვრავდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების საქმეს ქვეყანაში. ეს ტერმინი 1912 წლიდან დამკვიდრდა რუსულ ენაში და ნასესხები იქნა გერმანული კურაციული განათლების სფეროდან (Heilpädagogik). ცნებები „დეფექტი“ და „დეფექტოლოგია“ მე-20 საუკუნის დასაწყისში გამოიყენებოდა სკანდინავიურ და სხვა ევროპულ და ამერიკულ ლიტერატურაშიც. რუსეთში დაარსდა რამდენიმე სპეციალური სკოლა სენსორული და განვითარების დარღვევის მქონე ბავშვებისათვის, სადაც სწავლობდა ბავშვების 1%-ზე ნაკლები. ისინი განათლებას ორ დიდ ქალაქში – მოსკოვსა და სანკტ-პეტერბურგში იღებდნენ. იმ წლებში, როცა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება ცალკე დისციპლინად ყალიბდებოდა, რუსეთში სხვა ქვეყნებთან ერთად გადაიგანა ჯერ პირველი მსოფლიო ომი, ხოლო შემდეგ კომუნისტური რევოლუცია, რომელსაც მოჰყვა სამოქალაქო ომი. ეს პერიოდი ხასიათდებოდა შიმშილითა და სამოქალაქო უბედურებით, გაჩნდა უამრავი უსახლკარო და მიტოვებული ბავშვი, რომლებსაც ყურადღება სჭირდებოდა. მათი რაოდენობა 1921-22 წლებში დაახლოებით შვიდი მილიონი იყო. სწორედ ამ სიტუაციამ განსაზღვრა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შინაარსის განვითარება, მან უკვე მიტოვებული და უსახლკარო ბავშვებიც მოიცვა. სოციალური ბრუნვის ეს ასპექტი ჯერ საბჭოთა კავშირის, ხოლო შემდეგ აღმოსავლეთ ევროპის სპეციალური განათლების სფეროს შემადგენელ ნაწილად იქცა. რევოლუციის შემდეგ სპეციალური განათლების რამდენიმე ნოვატორმა პედაგოგმა დააარსა განსაკუთრებული ხასიათის სკოლები, კლინიკები და სასწავლო ინსტიტუტები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფენომენის შესწავლის მიზნით. 1926-27 წლებში მოსკოვის სახელმწიფო უნივერსიტეტის პედაგოგიური ფაკულტეტის ბაზაზე დააარსდა სამეცნიერო კვლევითი ინსტიტუტი, სადაც დეფექტოლოგიის განყოფილების დირექტორად დაინიშნა ვიგოდს-

კი. ეს მოასწავებდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების, როგორც საუნივერსიტეტო დისციპლინის, შემოღებას საბჭოთა კავშირში.

თუმცა, ვიგოდსკის წვლილი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების განვითარებაში გამოიხატა მისი თეორიული სტატიების სახით. მის დეაწლს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში ასე ახასიათებენ კნოქსი და სტივენსი (1993:10):

დეფექტოლოგიას საფუძველი ჩაუყარა ვიგოდსკის მცდელობამ ჩამოყალიბებულიყო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ფსიქოლოგიისადმი ახალი მიდგომა და მათი ჯანსაღი ფუნქციონირებისა და განვითარების მეთოდოლოგია. ვიგოდსკი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მუშაობის პარალელურად, აწარმოებდა სამეცნიერო კვლევას, რომელიც ეხებოდა ენის განვითარებისა და ყველა ბავშვის ფსიქოლოგიის ფუნდამენტურ საკითხებს, როგორც ამ პრობლემების გადაჭრის საფუძველს. მისმა იდეებმა და ნაშრომებმა მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა ამ დარგის განვითარებაში საბჭოთა კავშირში.

ვიგოდსკი ხაზს უსვამს დიალოგს; ურთიერთობაზე დამყარებულ მიდგომას, რომელიც გაიზიარა სხვა ცნობილ მეცნიერებთან – ლინგვისტებთან, კრიტიკოსებთან და მარქსიზმის თეორეტიკოსებთან ერთად. კნოქსი და სტივენსი (1993) აღნიშნავენ, რომ ვიგოდსკის მნიშვნელოვან როლს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში განსაზღვრავს ის, რომ მან შექმნა ძლიერი თეორიული ბაზა ფსიქოლოგიისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების, როგორც ერთიანი სამეცნიერო კვლევისათვის. ამავდროულად, მან შექმნა ადამიანური ბუნების ერთიანი სურათი და ერთმანეთთან დააკავშირა ლინგვისტიკა, სოციოლოგია, ფსიქოლოგია, ფიზიოლოგია და განათლება. თუმცა, ვიგოდსკის ნაშრომები საბჭოთა კავშირის ოფიციალური პირების კრიტიკის საგნად იქცა და რამდენიმე ათწლეულის განმავლობაში მიჩქმალული იყო. ამავდროულად, დეფექტოლოგიის, როგორც სამეცნიერო კვლევითი დისციპლინის და უმაღლესი განათლების დარგის დაარსების იდეა აღმოსავლეთ ევროპის მრავალ უნივერსიტეტში გავრცელდა. ვიგოდსკის ნაშრომები მხოლოდ უკანასკნელ წლებში აღიარეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლებისა და სხვა მონათესავე დისციპლინების ფუნდამენტად (Askildt & Johnsen 2001; Johnsen 2000; Knox & Stevens 1993).

ციურიხში, შვეიცარიაში არსებობდა ოთხი სხვადასხვა ინსტიტუტი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების ანუ კურაციული განათლების დარგში – Heilpädagogik, როგორც მას უწოდებდნენ 1935 წლამდე. ერთ-ერთი მათგანი 1924 წელს დააარსა ჰეინრიხ ჰანსელმანი (1882-1960), რომელიც შემდეგ ცნობილი პროფესორი გახდა ამ სფეროში. ჰანსელმანი იყო ერთ-ერთი პირველი მეცნიერი დასავლეთ ევროპაში, რომელმაც განავითარა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების თეორიული საფუძველი. ისევე, როგორც ვიგოდსკი საბჭოთა კავშირში, ჰანსელმანი მხარს უჭერდა სხვადასხვა სახის დარღვევების გაერთიანებას ერთ დისციპლინაში, სადაც ფოკუსირებული იქნებოდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლება, აღზრდა და მშრუნველობა. ბუნებრივია, ეს უნდა ყოფილიყო

პრაქტიკასთან შერწყმული ფართო და ზოგადი დისციპლინა. ამავდროულად, იგი აღნიშნავდა, რომ ეს ახალი დისციპლინა დაკავშირებული იყო ისეთ დარგებთან, როგორცაა განათლება, ფსიქოლოგია, მედიცინა, ფილოსოფია და სოციოლოგია. ჰანსელმანის იდეა სხვა ქვეყნებშიც გავრცელდა და მისი მოსაზრებები სკანდინავიური და ნორვეგიული მსჯელობის საგნადაც იქცა (Askildt & Johnsen 2001; Johnsen 2000; Simonsen 1996).

სეგუინი, ვიგოდსკი და ჰანსელმანი იზიარებდნენ შეხედულებას, რომ შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა სწავლებისათვის აუცილებელი იყო სპეციფიკური სახის ცოდნის მიღება. მათ აღწერეს განათლების ისეთი ფორმა, რომელმაც გაუსწრო გრადიციულ განათლებას, და ამასთან, გრადიციულ მედიცინასა და ფსიქოლოგიას. ვიგოდსკი და ჰანსელმანი ხაზგასმით აღნიშნავდნენ სხვა დისციპლინებთან კავშირის მნიშვნელობას. მე-18 საუკუნის პარიზში, როგორც კი წარმოიშვა ინტერესი შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლებისადმი, გრადიციად ჩამოყალიბდა მეცნიერებისა და პრაქტიკული მუშაკების ურთიერთთანამშრომლობა. ზოგიერთმა მათგანმა მუშაობის სფეროც კი შეიცვალა და დარღვევების სხვადასხვა ფორმის გამოკვლევას შეუდგა. ცოდნის ამგვარი შეჯერება სკანდინავიური გრადიციების შემადგენელ ნაწილად იქცა. სკანდინავიელი მეცნიერები თავს იყრიდნენ რეგულარულ სემინარებზე. პირველი სკანდინავიური ჟურნალი სენსორული და შემეცნებითი დარღვევების შესახებ დაარსდა 1867 წელს და დღემდე გამოიცემა.

შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მომუშავე პირების განათლების მნიშვნელობა ნორვეგიაში აღინიშნა სპეციალურ სკოლებთან დაკავშირებულ სტატუსში, რომელიც მიღებულ იქნა 1881 წელს. სპეციალური სკოლების მასწავლებლების განათლება განიხილებოდა ყოველგვარი პრაქტიკული შედეგის გარეშე. ნორვეგიის სპეციალურ სკოლებში შეიქმნა და განვითარდა სპეციალური კურსები და დაწესდა სტიპენდიები, რათა შესაძლებელი გამხდარიყო ხალხის გაგზავნა სხვა ქვეყნებში არსებული მსგავსი სკოლების მოსახარებლად. აღმოჩნდა, რომ დამატებითი განათლება ყველაზე მეტად სჭირდებოდათ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში არსებული სამკურნალო ჯგუფების მასწავლებლებს. აქვე ცალკე საკითხად გამოიყო მათი და რეგულარული კლასების მასწავლებლების განათლების დაკავშირება ერთმანეთთან. 1961 წელს დაარსდა სპეციალური განათლების ნორვეგიული ინსტიტუტი (NISE), რომელიც უზრუნველყოფდა ერთობლივი კურსების ორგანიზებას სპეციალური განათლების და ჩვეულებრივი კლასის მასწავლებლებისათვის. კურსები ორწლიანი იყო (Askildt 1996; Askildt & Johnsen 2001; Johnsen 1998/2000; 2000).

დღეისათვის მასწავლებლებს შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების, როგორც დამატებითი დისციპლინის დაუფლებას, რამდენიმე საუნივერსიტეტო კოლეჯი სთავაზობს. ნორვეგიის სპეციალური განათლების ინსტიტუტი გარდაიქმნა ყველა აკადემიური დონის მქონე უმაღლესი განათლების ინსტიტუტად. შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების განყოფილება (DSNE) დღეს ოსლოს უნივერსიტეტის პედაგოგიური ფაკულტეტის ნაწილია.

## შებლდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტი

შებლდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტზე მუშაობს სამოცდაათზე მეტი ადამიანი, რომელთაგან ორმოცდაათი აკადემიური მუშაკია, ოცი - ტექნიკური/ადმინისტრაციული პერსონალი. დანარჩენი ოცი გარე წყაროებიდან დაფინანსებულ პროექტებზე მუშაობს ან რესურს-ცენტრებთან თანამშრომლობს. სტუდენტების საერთო რაოდენობა წლების მიხედვით განსხვავებულია, მაგრამ საშუალოდ 700 უახლოვდება.

ფაკულტეტი მსურველთ სთავაზობს განსხვავებულ კურსებს სწავლების სხვადასხვა დონეზე. ქვემოთ მოცემულია ამ კურსების სია, რომელთაგან პირველი სამი წიგნში მოგვიანებით არის განხილული:

- შებლდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების პროფესიული სწავლება – Cand. Ed. Degree
  - ნაწილი პირველი
  - ნაწილი მეორე
- შებლდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების მაგისტრატურის პროგრამა – .Phil. SNE – English Programme

სადოქტორო პროგრამა:

- შებლდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სადოქტორო პროგრამა

სწავლების სხვა კურსები:

- კურსი უნივერსიტეტის დაარსების შესახებ (grunnfag);
- თანდაყოლილი, შეძენილი სმენითი და სმენით-მხედველობითი დარღვევის მქონე ადამიანების თარჯიმნობის პროგრამა;
- ქესტური ენა: კურსი უნივერსიტეტის დაარსების შესახებ – “runnfag”
- ქესტური ენა: დამატებითი კურსი

დამატებითი განათლება და დასაქმების გრეინინგი:

- დამატებითი განათლება შებლდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში “grunnfag” – კურსი უნივერსიტეტის დაარსების შესახებ;
- ადაპტირებული სწავლების სემესტრული კურსი;
- მხედველობადაქვეითებულ პირთა მასწავლებლების მობილურობის კურსი (ნახევარ-განაკვეთზე);
- დასაქმების გრეინინგი.

შებლდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების პროფესიული სწავლების მიზანია სამეცნიერო კვლევასა და კარიერაზე ორიენტირებული კვალიფიკაციის მიცემა სტუდენტებისათვის, რათა დასაქმდნენ ისეთ სფეროებ-

ში, როგორცაა განათლება, კონსულტაციური საქმიანობა, ინგერენცია და შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა რეაბილიტაცია. სწავლება შეიცავს რამდენიმე კურსს, რომლის გავლის შემდეგ სტუდენტი იღებს საკანდიდატო ხარისხს შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში. აღნიშნულის გარდა, კურსი სტუდენტებს სთავაზობს სპეციალიზებულ საგნებს, რომლებიც ეხება ქესტურ ენას, სწავლების სიძნელების გადალახვას, სენსორული დარღვევების, ენობრივი („ლოგოპედია“) და განვითარებაში არსებული სიძნელების კაბილიტაციასა და რეაბილიტაციას; სწავლებისა და განვითარების სტრატეგიებსა და სიძნელებს, სოციალურ, ემოციურ და საგანამათლებლო მხარდაჭერას.

კურსის შემდეგი ნაწილი ეხება მეცნიერების თეორიას და სამეცნიერო კვლევის მეთოდოლოგიას, რომლის გავლის შემდეგ იწერება საკურსო ნაშრომი. მისი სახით კანდიდატებს შეუძლიათ ჩააგარონ სამეცნიერო კვლევა ადრე გავლილი სპეციალიზაციის სფეროში. ეს ნაწილი ასევე მოიცავს განვრცობილ სწავლებას შეფასების, კონსულტაციისა და ინოვაციის სფეროში.

უნივერსიტეტში სწავლის პერიოდში, სტუდენტებს ეძლევათ პრაქტიკის გავლის შესაძლებლობა სხვადასხვა ადგილებში, მაგალითად, ჩვეულებრივ საბავშვო ბაღებსა და სკოლებში, საგანმანათლებლო-ფსიქოლოგიურ სერვისცენტრებში, შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა დაცვის ცენტრებში, ბავშვებისა და ახალგაზრდების ფსიქიატრიულ ინსტიტუტებში, საგანმანათლებლო დახმარების ცენტრებში, სმენითი და მხედველობითი დაქვეითების მქონე ადამიანების მხარდაჭერის რეგიონულ სერვის ცენტრებში, სათარჯიმნო ბიუროებში და ა.შ.

შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში კანდიდატის ხარისხის მიღების შემდეგ, სტუდენტს შეუძლია სწავლა გააგრძელოს იმავე ფაკულტეტზე დოქტორანტურის სამწლიან პროგრამაზე.

სწავლების სტრუქტურა ამჟამად გადასინჯვის პროცესშია და იხვეწება საერთაშორისო გენდენციების გათვალისწინებით, ამდენად აღნიშნულ საკითხს აქ არ განვიხილავთ. დამატებითი ინფორმაციისათვის იხილეთ ქვემოთ მითითებული ელექტრონული გვერდი (<http://www.uio.no/english/ects/uv/isp>).

ფაკულტეტი სტუდენტებს სთავაზობს ფილოსოფიის ორწლიან სამაგისტრო პროგრამას შემდგომი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში. აქ მთელი პროგრამა ინგლისურ ენაზე ისწავლება და სტუდენტების უმრავლესობა სხვა კონტინენტებიდან ან აღმოსავლეთ ევროპის ქვეყნებიდანაა. ფინანსური მხარდაჭერა ხორციელდება პროგრამიდან “Quota Programme” და სხვა ისეთი პროგრამებიდან, როგორცაა NORAD Fellowship Programme. სტუდენტები შეიძლება მიღებულ იქნან თვითდაფინანსების საფუძველზე. პროგრამაში მონაწილეობა ნებადართულია ასევე კანდიდატებისათვის დასავლეთ ევროპის ქვეყნებიდან, რომლებიც აპირებენ მონაწილეობას საერთაშორისო სამეცნიერო, თანამშრომლობით და მხარდაჭერ პროექტებში. სტუდენტების მცირე ნაწილი თავად ნორვეგიიდან არის.



მაგისტრატურის პროგრამა წარმოადგენს ორწლიან ე.წ. „სენდვიჩის პროგრამას,” რომელიც ოთხი ნაწილისაგან შედგება:

ნაწილი I. (2 თვე): მოსამზადებელი პროექტი – სტუდენტის ქვეყანაში არსებული მდგომარეობის აღწერა, რომელიც მის მიერ მომზადებულია ნორვეგიაში ჩამოსვლამდე.

ნაწილი II. (8 თვე): შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების თეორია და მეთოდოლოგია: სამეცნიერო კვლევის მეთოდოლოგია და დიზაინის განხილვა და სპეციალიზაცია. პროგრამის ეს ნაწილი ხორციელდება ოსლოს უნივერსიტეტში.

ნაწილი III. (9 თვე): სამეცნიერო კვლევა და თეზისი. სტუდენტის მიერ პრაქტიკული სამუშაოს განხორციელება თავის ქვეყანაში, ემპირიული მონაცემების შეგროვება და ანალიზი.

ნაწილი IV. (5 თვე): მაგისტრატურის პროგრამის დასრულება: თეზისის დასრულება და საბოლოო წარდგენა ოსლოს უნივერსიტეტში.

პროგრამა მოიცავს ლექციების კურსს, ჯგუფურ დისკუსიებს, საგნობრივ სემინარებს, პროექტებზე მუშაობას, ლიგერატურის დამოუკიდებლად გაცნობას, საკურსო ნაშრომებისა და სამაგისტრო ხარისხის მოსაპოვებელი თეზისის (მოსხენების) დაწერას, პრაქტიკულ სავარჯიშოებს და ექსკურსიებს.

სადოქტორო პროგრამა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში გულისხმობს ფაკულტეტის გრეინინგს სადოქტორო ხარისხის დონეზე. საკურსო მუშაობა ძირითადად ნორვეგიულ ენაზე მიმდინარეობს. თუმცა, დოქტორანტურის ამ პროგრამაში საერთაშორისო სტუდენტების ინკორპორირების მიზნით ფაკულტეტს ამჟამად აქვს შესაძლებლობა ზოგიერთი სავალდებულო კურსი სტუდენტებს შესთავაზოს ინგლისურ ენაზე. სადოქტორო პროგრამა სამწლიანია.

სადოქტორო პროგრამის მიზანია კანდიდატის კვალიფიკაციის ამაღლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში, სადაც სრულყოფილი სამეცნიერო ცოდნა და მიდგომა აუცილებელი მოთხოვნებია. მნიშვნელობა ენიჭება პროფესიულ და ღრმა სამეცნიერო მუშაობას, რომელიც წარმოადგენს თეორიულ და მეთოდოლოგიურ საფუძველს სამეცნიერო დისერტაციის (სადოქტორო დისერტაცია) წერისას. მიზანი ხორციელდება საკურსო სამუშაოს შესრულებით და წინასწარ შეთანხმებული ლიგერატურის წაკითხვით. გრეინინგის მიზანია ძირითადი სამეცნიერო თეორიული საგნის შესწავლა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების მეთოდოლოგიის სფეროში.

ყველა კურსი შემოთავაზებულია და მათ შესახებ ინფორმაცია რეგულარულად განახლებადი სახით შეგიძლიათ იხილოთ მითითებულ ელექტრონულ გვერდზე: (<http://www.uio.no/english/ects/uv/isp>).

**თანასწორუფლებიანობა, ხარისხი და ინკლუზია:  
შემზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების, როგორც საუნივერსიტეტო დისციპლინის მიღწევები და სიძნელები**

ტერმინები „სპეციალური განათლება“ და „შემზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება“ ნორვეგიასა და სხვა სკანდინავიურ ქვეყნებში მრავალი ათწლეულია გამოიყენება ზოგადსაგანმანათლებლო და ინკლუზიურ სკოლებთან მიმართებაში.

როგორც ამ გამოცემის სხვა თავებში აღვნიშნეთ, შემზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებსა და ახალგაზრდებს 1975 წელს განხორციელებული საკანონმდებლო ცვლილებების საფუძველზე მიენიჭათ ნორვეგიულ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში სწავლის თანაბარი უფლებები. ამ პერიოდში უკვე ყველა ბავშვს ჰქონდა ამ სკოლებში განათლების მიღების ფორმალური უფლება. 1991 წლიდან ინკლუზიის პრინციპი განხორციელდა სპეციალური სკოლების დახურვით და ამ სკოლებიდან ბავშვების ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ინტეგრირებით. შედეგად, სპეციალურ სკოლებსა და კლასებში სწავლობს მოსწავლეების საერთო რაოდენობის მხოლოდ 1%. განათლების მიღების თანაბარი უფლება ასევე შეეხო სამწლიან სწავლებას საშუალო სკოლის უმაღლეს საფეხურზე. შემზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებს აქვთ ამ საფეხურზე სწავლის ხუთ წლამდე გახანგრძლივების საშუალება (Johnsen 2001; 2001).

ინკლუზიური სწავლების ხელმიწვდომობა მოითხოვს მაღალი ხარისხის საგანათლებლო მხარდაჭერას ყველა მოსწავლისათვის. საგანმანათლებლო პოლიტიკის ძირითადი მიზანია ყველა შემზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის და მოზრდილის უზრუნველყოფა შესაფერისი განათლებით სკოლაში. ეს განსაზღვრულია კანონმდებლობაში და ეროვნულ კურიკულუმში ადაპტირებული განათლების პრინციპის სახით (Johnsen 2001; 2001; Ministry of Education, Research and the Church 2001). თუმცა, განათლების ხარისხი მხოლოდ ოფიციალური პოლიტიკით როდია უზრუნველყოფილი. როგორც აღვნიშნეთ, შემზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროსთან დაკავშირებული სწავლება დანერგილია ნორვეგიის სხვადასხვა უნივერსიტეტებსა და საუნივერსიტეტო კოლეჯებში. ნორვეგიული სკოლების უმრავლესობას ჰყავს შემზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში სპეციალიზებული მინიმუმ ერთი მასწავლებელი.

შემზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტმა უკანასკნელ წლებში გადამწყვეტი როლი შეასრულა ამ სფეროს მიღწევებში. 1985 წელს ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაციის კომიტეტმა (OECD) ინსტიტუტს სპეციალური განათლების სადოქტორო პროგრამების ნორვეგიული კოლეჯი უწოდა და ასე შეაფასა იგი:

ინსტიტუტში ძალზე მაღალია სამეცნიერო-აკადემიური პერსონალის კვალიფიკაცია. ძნელია იპოვო სადამეზღვეო სპეციალური განათლების სადოქტორო პროგრამების

ნორვეგიული კოლეჯის მსგავსი დაწესებულება, რომლის პერსონალის შესაძლებლობები და აკადემიური დონე ასე განაპირობებდნენ უნივერსიტეტის წარმატებას (OECD 1982:26, quoted in Johnsen 1985:51).

ეს მეტად მნიშვნელოვანი იყო როგორც ზოგადი ცოდნისა და უნარ-ჩვევების გაუმჯობესებისათვის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში, ისე ერთიანი ნორვეგიული სკოლის ჩამოყალიბებისათვის. ამას თავისი მიზეზები ჰქონდა.

1. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების დარგის გაერთიანებამ უმაღლესი განათლების მრავალდარგოვან ინსტიტუტში, მნიშვნელოვანწილად განაპირობა მათი უფლებებისა და მოთხოვნების გათვალისწინება საზოგადოების სხვა ფენებშიც. უნივერსიტეტის პერსონალს გაუჩნდა ბევრი თანამობრეც, ვინც ყველასათვის საერთო სკოლის შექმნას ემხრობოდა. ისინი აღნიშნავენ ასევე აღრეული ინტერვენციის მნიშვნელობას, გრადიციულ დარგებში ცოდნისა და შესაძლებლობების გაზრდის აუცილებლობას და შეზღუდული საზოგადოების მქონე პირთა განათლების სხვა ასპექტებს.
2. ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის მასწავლებლებთან ახლო ურთიერთობამ უზრუნველყო სპეციალური განათლების მასწავლებლების მუშაობა ჩვეულებრივ სკოლაში.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტი დაარსების დღიდანვე იქცა სამეცნიერო კვლევის, ინოვაციისა და ინკლუზიის სფეროში უმაღლესი განათლების მნიშვნელოვან კერად, თუმცა იგი ერთადერთი დაწესებულება როდია ამ სფეროში. როგორც აღვნიშნეთ, სტუდენტებს ამ სფეროში სადოქტორო პროგრამებს სთავაზობს რამდენიმე სხვა საუნივერსიტეტო კოლეჯიც ანუ ეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების მხარდამჭერი ნორვეგიული სისტემის, ადგილობრივი საგანმანათლებლო-ფსიქოლოგიური ცენტრებისა და სკოლების საერთო მიზანია. სამეცნიერო კვლევები ამ სფეროში ხორციელდება ასევე სხვა უნივერსიტეტების ფაკულტეტებზე, რომელთაც შეხება აქვთ განათლებასთან, ფსიქოლოგიასთან, სოციოლოგიასთან, ანთროპოლოგიასა და კულტურასთან.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფერო განუწყვეტლივ იცვლება საზოგადოებაში მიმდინარე ცვლილების კვალდაკვალ და ჯერაც შორს არის იდეალურისაგან. მაღალი ხარისხის განათლების მიღების თანაბარი შესაძლებლობებისა და ინკლუზიური საზოგადოების შექმნისაკენ მიმავალი გზა ჯერ კიდევ გრძელია. შესაბამისად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში ჯერ ისევ ბევრია გადაუჭრელი პრობლემა, რომელთაც ისევ აწყდება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტიც. ეს სიმძლეები შემდეგში მდგომარეობს:

1. ვინაიდან შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების ფაკულტეტი აღმოცენდა საუნივერსიტეტო კოლეჯიდან და ოსლოს უნივერსიტეტის ნაწილი გახდა, შესუსტდა მისი კავშირი

ზოგადსაგანმანათლებლო პროფილის სამასწავლებლო განათლებასთან.

2. როგორც აღინიშნა, ამჟამად მიმდინარეობს საუბარი უმაღლესი განათლების ნორვეგიული სისტემის რეფორმაზე. რეფორმის მიზანია კონტინენტური ევროპული ტრადიციებიდან გადასვლა ანგლო-ამერიკულ ტრადიციებზე. ახალი მოდელი, რომელიც უნივერსიტეტში უნდა განხორციელდეს, ემყარება პრინციპს 3+2+3. პირველი სამი წელი ბაკალავრიატის საფეხურია, შემდეგი ორი წელი – მაგისტრატურისა, რომელსაც მოჰყვება სამწლიანი სადოქტორო პროგრამა (White Paper No 27, 2000-2001). ამგვარი ცვლილების განხორციელება აწყდება ახალ სიძნელეებს, რომელიც ძირითადად ეხება კურიკულუმსა და თეორიულ-პრაქტიკულ სწავლებას.
3. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლებაში გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა პრაქტიკაზე ორიენტირებული მიდგომა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა სწავლებისადმი, ჰაბილიტაციისა და რეაბილიტაციისადმი. ამავე დროს ეს სამეცნიერო დისციპლინა დაკავშირებულია ისეთ დარგებთან, როგორცაა ზოგადი განათლება, ფსიქოლოგია, მედიცინა, სოციოლოგია, კულტურა, ფილოსოფია და მისთვისაც, როგორც საუნივერსიტეტო დისციპლინისათვის, ძნელია პრაქტიკის განვითარება, შენარჩუნება და განახლება.
4. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება, როგორც საუნივერსიტეტო დისციპლინა, ხშირად წინ უსწრებს საზოგადოებრივ ცვლილებებს, როგორც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა ფასილიტატორი და ინკლუზიური საზოგადოების მხარდამჭერი. წინსწრება და სიახლე კი მუდამ დამატებით სიძნელეებთან არის დაკავშირებული.

### ბიბლიოგრაფია

Askildt, Astrid. 1996. *Fra draumen om saerskoleseminar til doktorgradsstudium (From the Dream about Special School Courses to Doctoral Program)* Oslo, Department of Special Needs Education, University of Oslo.

Askildt, Astrid & Johnsen, Berit H. 2001. Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag (History and Basic Ideas in Special Needs Education). Article in Befring, Edvard & Tangen, Reigun (ed). *Spesialpedagogikk (Special Needs Education)*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag: 95-114.

Enerstvedt, Regi. 1996. *Legacy of the Past*. Oslo, Department of Sociology, University of Oslo.

Johnsen, Berit. 1985. *Utvikling av laereplan for grunnutdanning I spesialpedagogikk for laerere pa Ost-Island (Development of Curriculum for Postgraduate Education in Special Needs Education for Teachers in East-Iceland)*. Oslo, Department of Educational Research, University of Oslo.

Johnsen, Berit H. 1998/2000. *Et historisk perspektiv pa ideene om en skole for alle (A historical perspective on ideas about a school for all)*. Oslo, Unipub.

Johnsen, Berit H. 2000. Idehistorisk perspektiv pa spesialpedagogikk i skolen for alle (Idea-historical Perspective on Special Needs Education in the School for All). Article in Jordheim, Knut (ed). *Skolen 1999-2000. Arbok for norsk utdanningshistorie (The School 1999-2000. Yearbook in Norwegian History of Education)*: 107-126.

Johnsen, Berit H. 2001. Introduction to History of Special Needs Education towards Inclusion. Norwegian and European context. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

Johnsen, Berit H. 2001. Educational Policies and Debate concerning the School for All and Special Needs Education. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed.). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

Knox, Jane & Stevens, Carol. 1993. Vygotsky and Soviet Russian Defectology. Translator's introduction to Rieber, Robert & Carton, Aaron. (ed). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. The Fundamentals of Defectology*. New York, Plenum Press, Volume 2:1-25.

Ministry of Education, Research and the Church 2001. *The Development of Education 1991 to 2000*. National Report of Norway.

Simonsen, Eva. 1998. *Vitenskap og profesjonskamp. Opplaering av dove og andssvake i Norge – 1881-1963 (Science and Professional Struggle. Education of Deaf and Mentally Retarded in Norway – 1881-1963)*. Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

White Paper No. 27, 2000-2001. *Do your Duty-Claim your Rights, Reform concerning the Quality of Higher Education* (St. meld. Nr. 27, 2000-2001. Gjør din plikt-krev din rett. Kvalitetsreform av hoyere utdanning). Ministry of Education, Research and the Church.

<http://www.uio.no/english/ects/uv/isp>

## მესამე ნაწილი



## ენა და კითხვის შესწავლა და მასთან ასოცირებული სიძნელები

სოლვიგ-ალმა ჰ. ლისგერი

### შესავალი

ეს თავი ეხება კითხვის შესწავლას და კითხვასთან დაკავშირებულ სიძნელებებს. კითხვა ლინგვისტური პროცესია. იგი დამოკიდებულია ენაზე, განსაკუთრებით კი მკითხველის მიერ ენის სინტაქსისა და გრამატიკის, ანბანისა და ლინგვისტური სტრუქტურის გარკვეული ასპექტების ცოდნაზე. კავშირი ენის განვითარებას, ლინგვისტურ ცოდნასა და კითხვას შორის ამ თავის ცენტრალური ასპექტია, ლინგვისტური ცოდნა, ენის აღქმის შესაძლებლობა კი მთავარი ფოკუსი. ლინგვისტური ცოდნა მჭიდროდ არის დაკავშირებული კითხვის სწავლის პროცესთან და, ბუნებრივია, მეტად მნიშვნელოვანია კითხვის ინსტრუქციული სწავლისათვის. კითხვის სწავლა ასევე გულისხმობს სიგყვების სწორად დამარცვლას და ორთოგრაფიულად სწორ გამოყენებას. კითხვა გავლენას ახდენს წერაზე, წერა – კითხვაზე. ეს ნიშნავს, რომ დამარცვლასა და წერაში ვარჯიში დადებით გავლენას ახდენს კითხვის სწავლაზე და პირიქით. არ არსებობს კითხვის სწავლების ერთიანი პროგრამა, რომელიც გადაწყვეტდა კითხვისა და წერის სწავლის პროცესში წამოჭრილ ყველა პრობლემას. თუმცა, კითხვის შემსწავლელ ყველაზე ეფექტური პროგრამები საერთო თვისებებით ხასიათდება. კითხვის პროცესში მნიშვნელოვანია სიგყვის ცნობა და მისი მნიშვნელობის გაგება. ამ თავში მთავარი ყურადღება სწორედ ამ ორ ასპექტს ეთმობა.

გამოკვლევამ აჩვენა, რომ დაწყებითი განათლების სკოლაში ბავშვები კითხვასთან დაკავშირებულ პრობლემებს ყველაზე მეტად აწყდებიან მაშინ, როდესაც არ ფლობენ ვერბალურ უნარ-ჩვევებს, ანბანს და კითხვის ძირითად მექანიზმს (Adams 1990; Kamhi 1989; Kamhi & Catts 1989; Snowling 1987, 2001). მაშასადამე, როდესაც საქმე ეხება კითხვასთან დაკავშირებულ პრობლემებს, სათანადო სკოლამდელი გარემო და ინსტრუქციები ბავშვების მიერ კითხვისა და წერის სწავლის პროცესში წარმატების გადამწყვეტი ფაქტორი შეიძლება აღმოჩნდეს. ბავშვის ცხოვრებისა და სწავლების პირველი წლები მეტად მნიშვნელოვანია. ეს თავი ასევე ეხება კითხვის პროცესში წამოჭრილი სიძნელების აღმოფხვრას.

ქვეყნებში, სადაც მშობელთა უდიდეს უმრავლესობას არა აქვს ელემენტარული ცოდნა და ინფორმაცია ბავშვთა განათლების საკითხებთან დაკავშირებით, სასკოლო სისტემა და ხელისუფლება დიდ სიძნელებს



აწყდება. როგორ მოემზადონ გაუნათლებელ ოჯახებში მცხოვრები ბავშვები სკოლისათვის, კითხვის შესწავლისათვის? ან როგორ შეუძლია სკოლას განახორციელოს ინდივიდუალური სწავლება გაუნათლებელი ან ღარიბი ოჯახების შვილებისათვის?

## ენა და კითხვის შესწავლა

ენა არის სოციალურად გაზიარებული კოდი, რომელიც აზრებს გადმოსცემს სიმბოლოებითა და იმ წესების თანახმად, რომლებიც არეგულირებენ ამ სიმბოლოების კომბინაციას (Bernstein and Tigerman 1993). ლინგვისტური კოდი მოიცავს კომპლექსურ წესებს, რომლებიც ეხება სიგყვებს, წინადადებებს, მათ მნიშვნელობასა და გამოყენებას. კომუნიკაცია არის პროცესი, რომლის მეშვეობით მიმდინარეობს ინფორმაციის გაზიარება და აზრთა გაცვლა ინდივიდებს შორის. ეს არის აქტიური პროცესი, როდესაც „მგზავნი“ ახდენს მესიჯის (ინფორმაციის) ფორმულირებას, მაგრამ ასევე მოითხოვს „მიმღებს“, რომელიც მიიღებს, აღიქვამს მას. ბევრი არალინგვისტური ასპექტი შეიძლება დაეხმაროს ან, პირიქით, ხელი შეუშალოს ურთიერთობაში „მგზავნისა“ და „მიმღებს“. ურთიერთობა კითხვისა და წერის მეშვეობით მთლიანად დამოკიდებულია მწერლისა და მკითხველის ენაზე, სიგყვებისა და სინტაქსის ცოდნაზე. მაგრამ უპირველეს ყოვლისა, კომუნიკაცია კითხვისა და წერის მეშვეობით დამოკიდებულია მკითხველისა და მწერლის წერილობითი ენის ძირითადი პრინციპების, ანბანის და ფონეტიკისა და მორფოლოგიის პრინციპების ცოდნაზე. ეს ცოდნა კი, თავის მხრივ, დამოკიდებულია სიგყვების მნიშვნელობისა და წინადადების სტრუქტურის გაგებაზე. ვინაიდან კითხვა ნიშნავს დაწერილი ორთოგრაფიული სტრუქტურების მნიშვნელობის აღქმასაც, სიგყვის მარაგი და სინტაქსური სტრუქტურების გაგება უმნიშვნელოვანესი რესურსია.

ენა წესების რამდენიმე სისტემის რთული კომბინაციაა. ბლუმი და ლაჰეი (1978) ენას განსაზღვრავენ, როგორც სამი კომპონენტის: ფორმის, შინაარსისა და გამოყენების ერთობლიობას. ფორმა გულისხმობს სიგყვების აკუსტიკურ, ფონეტიკურ გამოხატვას. როდესაც გვიწევს მხოლოდ ფორმის ახსნა, მაშინ საჭიროა ფონეტიკის (ბგერა ან ბგერათა სტრუქტურა), მორფოლოგიის (სიგყვის მნიშვნელობა და აგებულება), და სინტაქსის (სიგყვების ერთმანეთთან დაკავშირების გზა) გამოყენება.

ენის შინაარსი არის მისი მნიშვნელობა ან სემანტიკა – ადამიანის ცოდნის ლინგვისტური გზით წარმოდგენა. ენის შინაარსის ლინგვისტური წარმოდგენა დამოკიდებულია კოდზე – სიგნალების გადმოცემის სისტემაზე – რომელიც ენას აძლევს ფორმას (Bloom and Lahey 1978).

ბლუმისა და ლაჰეის (1978) თანახმად, ენა შედგება მთქმელის მიზნისა და სიგუაციური კონტექსტის მიხედვით სოციალურად და კოგნიტურად განსაზღვრული ქცევების ერთობლიობისაგან (გვ.20). წესების ერთობლიობას,

რომელიც არეგულირებს ენის სოციალურ კონტექსტში გამოყენებას, ეწოდება პრაგმატიკა (იხ. Bernstein and Tigerman 1993). პრაგმატიკა მოიცავს წესებს, რომელიც არეგულირებს ჩვენს მიერ სიტყვების გამოყენებას სხვადასხვა სიტუაციაში. მოქმედება უნდა გაითვალისწინოს მსმენელის შესახებ ინფორმაცია და იცოდეს, როგორ გამოიყენოს არალინგვისტური ასპექტები, რომელთაც შეიძლება ხელი შეუშალოს ან დაეხმაროს მსმენელს მესიჯის, ინფორმაციის აღქმაში. ეს „მგზავნელს“ დაეხმარება ოპტიმალური ურთიერთობის წარმართვაში.

ბავშვებს შეიძლება ჰქონდეთ პრობლემები ასაკის შესაბამისი ცოდნის განვითარებასთან დაკავშირებულ სამ კომპონენტთან მიმართებაში. პრობლემები ერთ ასპექტში გამოიწვევს პრობლემებს დანარჩენ ორში. ფორმასთან დაკავშირებულმა სიმძლეებმა შეიძლება შეზღუდონ მხოლოდ ფონეტიკა, მაგრამ ენის ფონეტიკური განვითარების პრობლემა გამოიწვევს მორფოლოგიურსა და სინტაქსურ სიმძლეებს.

ასაკის შესაბამისი ენობრივი შესაძლებლობების პრობლემა ჩვეულებრივ იწვევს კითხვასა და წერასთან დაკავშირებულ სირთულეებს. ეს შეიძლება დაკავშირებული იყოს კითხვის შესწავლის სხვადასხვა დონესთან. ბავშვებს შეიძლება ჰქონდეთ პრობლემები ბგერის სტრუქტურასთან დაკავშირებით, თუ კი არ ფლობენ ცოდნას საკუთარი ენის ფორმის შესახებ. არიან ბავშვები, რომლებიც ვერ იგებენ ენის შინაარსს, შეუძლიათ წაიკითხონ, მაგრამ ვერ მიხვდნენ წაკითხულის ამრს. პრობლემები შეიძლება ჰქონდეთ ასევე სტრუქტურებს. კითხვის მიზანი შეიძლება იყოს სწავლა ან გართობა. მკითხველს უნდა შეეძლოს მწერალთან გარკვეული დიალოგის “წარმართვა.” ტექსტის შესწავლის მიზნით საჭიროა მწერლის მიზნის გაგება. სხვადასხვა ტექსტს სჭირდება გაგების სხვადასხვა სტრატეგია.

### **კითხვის შესწავლა – სკოლამდელი ასაკის ბავშვები**

ადეკვატური სასკოლო გარემო, სოციალური ქცევები და საკუთარი თავისადმი პატივისცემა განვითარების აუცილებელი ფაქტორებია. ცხოვრების პირველივე წლებიდან, ბავშვები ითვისებენ გარკვეულ ნორმებს, რომლებზედაც დაფუძნებულია ჩვენი საზოგადოება. ბავშვები დიალოგს წარმართავენ სხეულის მოძრაობით და არავერბალური ნიშნების გამოყენებით. შემდეგ თანდათანობით სწავლობენ ენის ლინგვისტურ კოდს, თუ როგორ აღნიშნავს ეს კოდი ობიექტებს, მოვლენებს და მათ შორის ურთიერთობებს. ისინი სწავლობენ როგორ გასცენ და მიიღონ ინფორმაცია მეტყველების მეშვეობით.

იმისათვის, რომ ბავშვებს ადრეულ ასაკში ვასწავლოთ კითხვა, საჭიროა მათ ირგვლივ არსებობდეს ლინგვატურული გარემო, რაც, პირველ რიგში, ოჯახს ეხება. ეს ასევე ვრცელდება თავშესაფრებსა და საბავშვო ბაღებზე. წიგნთან მიაღწევისთვის საუკეთესო პერიოდია ჩვილი ბავშვობის წლები. დაბეჭდილი, ისევე როგორც წარმოთქმული სიტყვები, დიდ გავლენას ახდენენ

ბავშვის მიერ კითხვის შესწავლაზე. მათ სჭირდებათ საქმე, რომელსაც ხალხით და თამაშ-თამაშით შეასრულებენ. ბავშვები ხშირად წერას სწავლობენ ჯერ კიდევ მაშინ, როდესაც სიგყვის დანაწევრება არ იციან, ხოლო თუ კითხვა არ იციან, სწავლობენ, როცა სხვები უკითხავენ. როცა ბავშვებს მუდმივად ესმით საინტერესო საუბრები, იმახსოვრებენ სიგყვებს. მოზრდილებთან საუბარი მნიშვნელოვნად ეხმარება მათ სიგყვის მარაგის გამდიდრებაში. ამდენად, საუბარი ძალზე მნიშვნელოვანია და, რაც უფრო აზრიანი და მრავალსიმომცველია იგი, მით უკეთესი. იმ ქვეყნებშიც კი, სადაც ბევრი მშობელი გაუნათლებელია, მათ შეუძლიათ ბავშვებს დაათვალიერებინონ სურათებიანი წიგნები და ესაუბრონ იმის შესახებ, რასაც ბავშვი წიგნში ხედავს.

სკოლამდელი ასაკის ბავშვების უმრავლესობა თანდათან ცნობს ბგერებს, და იმახსოვრებს მათ; წვდება წარმოთქმული სიგყვების მნიშვნელობას. ამას ფონეტიკური ცნობიერება ჰქვია. ისინი ცნობენ გარითმულ ლექსებს, მარცვლავენ გრძელ სიგყვებს. ასევე აცნობიერებენ, რომ ზოგიერთი სიგყვა ერთი და იგივე ასოთი იწყება. მათ შეუძლიათ ისეთი სიგყვის ამოცნობა, რომელიც რიტმში არ ჯდება, შეუძლიათ ბგერების მეშვეობით სიგყვების შედგენა.

მიუხედავად იმისა, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვები იშვიათად აქცევენ ყურადღებას სიგყვების ფონეტიკურ სეგმენტებს, მათი ცოდნა ფონეტიკური ცნობიერების მნიშვნელოვანი ნაწილია. გამომდინარე იქედან, რომ სეგმენტები აღნიშნავენ ასოებს. ეს კი ანბანური პრინციპია (იხ. Adams 1990). სიმღერები, ენის სავარჯიშოები, გარითმული ლექსები ფონეტიკური ცნობიერების განვითარების აუცილებელი ასპექტებია სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში. ისინი ასევე მნიშვნელოვანია სკოლის პერიოდშიც, როდესაც ბავშვები სწავლობენ ანბანს.

კითხვის სწავლის პროცესში მნიშვნელოვანია მშობლების მიერ ბავშვებისათვის წიგნის წაკითხვა (იხ. Burns, Griffin & Snow 1999). ეს მოსამზადებელი პერიოდი განსაკუთრებით ეფექტურია, როდესაც მშობელი:

- განაგრძობს და ხსნის ტექსტის შინაარსს;
- უზიარებს ბავშვს საკუთარ გამოცდილებას;
- წყვეტს კითხვას და ბავშვს უსვამს შეკითხვებს.

ამბის მოყოლის თვალსაზრისით, ზოგმა შეიძლება შემცველად გეღევიზორი მიიჩნიოს, მაგრამ ზემოთ ჩამოთვლილ სამ მოქმედებას ვერცერთი პროგრამა ვერ შეცვლის.

### **კითხვის სწავლა და გარე ფაქტორები**

კითხვის შესწავლაზე მთელი რიგი გარე ფაქტორები ახდენენ გავლენას. ზოგიერთი მათგანი ზემოთ განვიხილეთ. სხვადასხვა სამეცნიერო კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ მშობლები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ ბავშვებისთვის კითხვის სწავლებაში (Cox 1987). ჩალმა, ჯაკობსმა და

ბოლდვინმა (1990) აღმოაჩინეს, რომ მცირე შემოსავლის მქონე ოჯახებში ბავშვების კითხვის და ლექსიკური მარაგის ცოდნისათვის ყველაზე ეფექტური წინაპირობაა ოჯახში არსებული ლიტერატურული გარემო და მშობლების განათლება. საერთო ჯამში, დედის განათლებამ და მცდელობებმა უფრო მნიშვნელოვანი როლი შეასრულა, ვიდრე მამის დახმარებამ, ვინაიდან სწორედ დედები ეხმარებიან შვილებს სასკოლო დავალების შესრულებაში, კითხვებზე პასუხის გაცემაში, ძილის წინ ზღაპრების წაკითხვაში და ა.შ. ლიტერატურის მიმართ დედის ინტერესმა ასევე განსაზღვრა ბავშვის ინტელექტუალური განვითარება და კითხვის სწავლა. მშობლების როლი მნიშვნელოვანია არა მარტო კითხვის, არამედ ყველა სასკოლო საგნის კარგად შესწავლის პროცესში. ბავშვების სასკოლო საქმიანობაში ნაკლები მონაწილეობა უფრო შესამჩნევია განვითარებად ქვეყნებში (იხ. Alenyo 2000).

ეთნოგრაფიული კვლევა გვიჩვენებს რომ სიღარიბე არ არის ბავშვებში ინტელექტისა და მომზადების მთავარი განმსაზღვრელი ფაქტორი (Adams 1990), მნიშვნელოვან როლს ასრულებს ღონისძიებების ინტელექტუალური ხასიათი. ღარიბ ოჯახებსაც შეუძლიათ ბავშვების მომზადება სასკოლოდ თუ ხელთა აქვთ სათანადო წიგნები და უკითხავენ ბავშვებს. ეს, ბუნებრივია, დიდ სიძნელეს წარმოადგენს ისეთ ქვეყნებში, სადაც მშობლები გაუნათლებლები არიან და წიგნებიც მცირე რაოდენობით მოიპოვება (იხ. Aringo 2001). წერა-კითხვის სწავლება ეროვნული მნიშვნელობის საკითხია, რადგან დიდ გავლენას ახდენს ქვეყნის შემდგომ ეკონომიკურ და სოციალურ განვითარებაზე. ამ მხრივ, ყველაზე დიდი პრობლემაა სათანადო საკითხავი მასალის არსებობა სკოლებსა და ოჯახებში საკმარისი რაოდენობით.

მიუხედავად იმისა, რომ სიღარიბე არ არის საგანმანათლებლო მომზადების მთავარი განმსაზღვრელი ფაქტორი, ლისტერმა (1998, პრესა) აღმოაჩინა, რომ დედების განათლების დონე ბავშვების მიერ კითხვის სწავლის ძირითადი განმსაზღვრელი ფაქტორია. ლისტერის კვლევაში გათვალისწინებულ იქნა გენეტიკური ფაქტორი და შედეგებმა აჩვენა, რომ დედის განათლებამ შეიძლება განსაზღვროს ბავშვის ლინგვისტური კონტექსტი. როგორ ურთიერთობენ ლინგვისტურად ბავშვებთან უფრო განათლებული დედები? უკითხავენ თუ არა ისინი ბავშვებს წიგნებს უფრო ხშირად? რამდენად არის შესაძლებელი კითხვასთან დაკავშირებული პრობლემების გადაჭრა მშობლების განათლებით? ვაითჰარსტის, ეპშტეინის, ანგელის, პეინის, კრონისა და ფიშელის (1994) კვლევებმა აჩვენეს, რომ დაბალ სოციალურ-ეკონომიკურ გარემოში მშობლების განათლება დადებითად მოქმედებს ბავშვების განვითარებაზე.

ამ სამეცნიერო კვლევის მიმდინარეობისას მშობლებს სთხოვეს ბავშვებისათვის წიგნის კითხვისას დაესვათ შეკითხვები, რათა გაერკვიათ, რამდენად გაიგეს მათ გექსტის შინაარსი.

მიუხედავად იმისა, რომ კითხვის სწავლა გარკვეულწილად დამოკიდებულია გენეტიკასა და ბიოლოგიურ ფაქტორებზე, მთავარი განმსაზღვრელი ფაქტორი მაინც გარემოა. ერთ-ერთ ამგვარ ფაქტორს წარმოადგენს ოჯახში

გამოყენებული ენა. თუ კი იგი განსხვავდება ენისაგან, რომელსაც ბავშვი ეცნობა კითხვისა და წერის სწავლის პროცესში, თავს იჩენს გარკვეული პრობლემები. მაშასადამე, თუ კი ბავშვს არ შეუძლია ისწავლოს წერა-კითხვა მშობლიურ ენაზე, ან თუ მშობლიურ ენას არ აქვს დამწერლობა, მას წერა-კითხვის პარალელურად აუცილებლად უნდა ასწავლონ სალაპარაკო ენა (Lyster 1999). აღნიშნული სიტუაცია რეალობაა ბოგიერთ განვითარებად ქვეყანაში მაშინაც კი, როდესაც ბავშვები მშობლიურ ენაზე სწავლობენ წერა-კითხვას.

### **ლინგვისტური ცნობიერება**

აღიარებულია, რომ არსებობს მტკიცე კავშირი კითხვის სწავლასა და ლინგვისტურ ცნობიერებას შორის (Adams 1990; Goswami & Bryant 1990; Hagtvet 1989) და ეს ავლენს კითხვის სწავლაზე განვითარებულ ფონეტიკურ უნარ-ჩვევებს, რაც საფუძვლად ედება კითხვას მომავალში (Mann 1991; Wagner & Torgesen 1987). ტერმინი „ლინგვისტური ცნობიერება“ ფართოდ გამოიყენება და გულისხმობს გართიმული ლექსების, სიტყვების სეგმენტების, წინადადების სინტაქსური და გრამატიკული სისწორის ცნობას. ფონეტიკური ცნობიერება კი მიუთითებს ბავშვების უნარზე გაანალიზონ ბგერები. სამეცნიერო გამოკვლევები, რომლებიც მიზნად ისახავდნენ კითხვის უნარ-ჩვევების გაუმჯობესებას ბავშვებში მათი ფონეტიკური წვრთნის შედეგად, მეტად წარმატებული აღმოჩნდა (Bradley & Bryant 1983; Cunningham 1990; Hatcher, Hulme & Ellis 1994; Lundberg, Frost & Petersen 1988).

ფონეტიკურ ცნობიერებასთან შედარებით, მორფოლოგიის ცოდნა ნაკლებად მოქმედებს კითხვის სწავლის პროცესზე. იგი გულისხმობს მხოლოდ სიტყვის ფუძის ცნობას, რასაც მინიმალური მნიშვნელობა აქვს.

არსებულმა კავშირმა მორფოლოგიის ცოდნასა და კითხვის შესწავლას შორის (Fowler & Liberman 1995). Henrim (1993) დაადასტურა, რომ მე-3 და მე-5 კლასელი ბავშვების მიერ მორფოლოგიის ცოდნა და სიტყვის დანაწევრების უნარ-ჩვევები ენის წარმოშობის შესახებ სწავლების შედეგია. ასევე, დანიურმა კვლევამ აჩვენა საუკეთესო შედეგები, როდესაც ათი-თორმეტი წლის ასაკის დანიელ მოსწავლეებს, რომლებსაც კითხვის პრობლემები ჰქონდათ, ასწავლიდნენ მორფოლოგიას (Elbro & Arnbak 1996).

ლისგერმა (1997, presa) აღნიშნა ფონეტიკისა და მორფოლოგიის ცოდნის გავლენა საბავშვო ბაღში სიტყვის დანაწევრებისა და კითხვის შესწავლაზე. სკოლაზედ ვარჯიშს მორფოლოგიაში ნაკლები გავლენა აქვს სკოლის პერიოდში ბავშვის მიერ კითხვის კარგად შესწავლაზე, თუ კი ფონეტიკური ცნობიერება სუსტია (Fowler and Liberman 1995). მეორეს მხრივ, მორფოლოგიის ცოდნამ ასევე შეიძლება შეუწყოს ხელი ფონეტიკის ცოდნას. მიუხედავად ამისა, თუ კი ინგლისურად კითხულობთ, პირველ რიგში, უნდა იცოდეთ მრავლობითის აღმნიშვნელი -s-, ორთოგრაფიული სტრუქტურა და პრეფიქსები. მათი გავება ბავშვებს ლექსიკური მარაგის გამდიდრებაში ეხმარება.

## კითხვის სწავლა და მასთან დაკავშირებული სიძნელები

კითხვის სწავლის მოდელის მიხედვით გამოიყოფა ორი სტრატეგია (Colthart 1978), – ფონეტიკური და ორთოგრაფიული სტრატეგია. ფონეტიკური სტრატეგია არის ისეთი წესების ერთობლიობა, რომელიც სიგყვის პირდაპირ ორთოგრაფიულ კონფიგურაციას შეისწავლის (Siegel 1993), ხოლო ორთოგრაფიული სტრატეგია გულისხმობს სიგყვის პირდაპირ ორთოგრაფიულ კონფიგურაციას. მორფოლოგიის ცოდნა ერთ-ერთი ელემენტია გემოაღნიშნულის განსახორციელებლად, თუმცა გარკვეულწილად დამოკიდებულია ენაში რეგულარული წესების არსებობაზე. აღნიშნული სტრატეგიების გამოყენება ადრეულ ასაკში დამოკიდებულია იმ ენის ინტენსიურ გამოყენებაზე, რომელზედაც ბავშვი ხშირად კითხულობს. მაგალითად, ინგლისური ენა გერმანულ და ნორვეგიულ ენებთან შედარებით მეტ გამონაკლის წესებს შეიცავს (Hagtvet & Lyster, in press). ინგლისურ სიგყვაში ერთი ბგერა ხშირად ბევრ ასოს შეესაბამება, მაშინ როდესაც ნორვეგიულ ენაში ბგერათა უმრავლესობა შესაბამის ასოს აღნიშნავს.

ფონეტიკური უნარ-ჩვევების ცოდნას დიდი გავლენას ახდენს კითხვაზე, როდესაც ბავშვებს ბგერისა და ასოს ურთიერთობას ასწავლიან (Ball & Blachman 1988; Bradley and Bryant 1983; Hatcher, Hulme & Ellis 1994). ეს ასევე ეფექტურია ბავშვის სავარჯიშოების დროს. ანბანური სისტემა ძირითადად ხასიათდება მორფოლოგიურ-ფონეტიკური პრინციპებით, ვინაიდან სიგყვები ამ პრინციპითაა წარმოდგენილი. იმისათვის, რომ ბავშვმა შეძლოს კარგად ისწავლოს კითხვა, უნდა გამოიყენოს ეს ორი პრინციპი (dams 1990). როდესაც ბავშვი სწავლობს კითხვას ან დამარცვლას, მან უნდა იცოდეს ბგერები და მათი ერთმანეთთან დაკავშირება.

ვიმერი და გოსვამი (1994) აღნიშნავენ, რომ კითხვის დროს შინაარსის გაგების მიზნით, ბავშვები ანბანს სწავლობენ იმისთვის, რომ გაიგონ სიგყვები. ანბანური პრინციპის ცოდნა მნიშვნელოვანია სიგყვის სწრაფად გამოცნობაში. ბავშვები, რომლებიც ანბანურ პრინციპთან ერთად მორფოლოგიურსაც სწავლობენ უფრო ადვილად ეუფლებიან კითხვას. მათ შეუძლიათ წაიკითხონ და გაიგონ წინადადების სტრუქტურები.

სპეარ-სვერლინგისა და სკერნბერგის (1994) მიერ ჩამოყალიბებულ კითხვასთან ასოცირებულ სიძნელებებს შეიძლება სხვადასხვა მიზეზი ჰქონდეს, მათ შორისაა ბიოლოგიური და გარე ფაქტორები. ხასიათის, მოტივაციის და მოგადი ინტელექტის ინდივიდუალურმა განსხვავებებმა გარე ფაქტორებთან ერთად შეიძლება განსაზღვროს, თუ რამდენად სწრაფად ისწავლის მოსწავლე კითხვას. ბავშვს, რომელიც ნეგატიური მოლოდინის, დაბალი მოტივაციის პირობებში, არაკეთილგანწყობილ გარემოში იმყოფება, უფრო უჭირს კითხვის კარგად და სწრაფად სწავლა (Spear-Swerling and Sternberg 1994).

ზოგიერთი ბავშვი, რომელსაც დისლექსია აქვს, ვერასდროს შეძლებს კითხვას ჩქარი ტემპით და მუდამ ექნება სიგყვის დანაწევრების პრობლემები. დისლექსია არის ბიოლოგიური დარღვევა, რომელიც გამოიხატება კითხვისა

და დამარცვლის სწავლის სიძნელეებით მიუხედავად სათანადო ინტელექტისა და ინსტრუქციისა (Snowling 1987). თუმცა მნიშვნელოვანია გავიმეოროთ, რომ გენეტიკურმა ფაქტორმა შეიძლება მცირე გავლენა მოახდინოს განვითარებაზე აღრეულ ასაკში და ამ შემთხვევაში სასკოლო ინტერვენცია მიზნად ისახავს ყველა ბავშვისთვის სათანადო ლინგვისტური პლაგფორმის შექმნას. ასევე მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ კითხვა პრაქტიკის შედეგად ვითარდება. რაც მეტს კითხულობენ ბავშვები, მით უკეთესად იციან კითხვა. ეს ასეა ყველა შემთხვევაში, როცა მათ გარე ფაქტორებით ან შემეცნებითი და გენეტიკური მიზეზებით გამოწვეული პრობლემები აქვთ.

### ბიბლიოგრაფია

- Adams, M.J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA, MIT press.
- Alenyo, D. 2001. *The quality of teaching children with low vision in regular classrooms in Uganda*. Master thesis, Department of Special Needs Education, University of Oslo.
- Aringo, H.L. 2001. *Environmental factors that influence potentials in learning to read: A comparative study of children's reading performances*. Master thesis, Department of Special Needs Education, University of Oslo.
- Ball, E. W. & Blackman, B.A. 1988. Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38:208 – 225.
- Bernstein, D.K. & Tiegeman, E. 1993. *Language and communication disorders in children*. New York, Maxwell Macmillian International.
- Bloom, L. & Lahey, M. 1978. *Language development and language disorders*. New York, John Wiley & Sons.
- Bradley, L. & Bryant, P. 1983. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection, *Nature*, 301:419 – 421.
- Burns, M.S., Griffin, P. & Snow, C.E. 1999. *Starting out Right. A Guide to Promoting Children's Reading Success*. Washington DC, National Research Council.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A., & Baldwin, L.E. 1990. *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind in Reading*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Coltheart, M. 1978. Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (ed.), *Strategies of Information Processing*. London, Academic Press: 151-216.

- Cox, T. 1987. Slow starters versus long-term backward readers. *British Journal of Educational Psychology*, 57:73 – 86.
- Cunningham, A.E. 1990. Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50:429 – 444.
- Elbro, C. & Arnbak, E. 1996. The role of morpheme recognition and morphologic awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 44:205 – 226.
- Fowler, A.E. & Liberman, I.Y. 1995. The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L.B. Feldman (ed.). *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 157 – 188.
- Goswami, U. & Bryant, P. 1990. *Phonological Skills and Learning to Read*. London, Lawrence Erlbaum.
- Hagrvet, B.E. 1989. Emergent literacy in Norwegian 6-year olds. From pretend writing to phonemic awareness to invented writing. In F. Biglmaier (ed.). *Reading at the Crossroads*. Conference report, The 6<sup>th</sup> European Conference on reading. Berlin, July 31<sup>st</sup> – August 3<sup>rd</sup>.
- Hagrvet, B.E. & Lyster, S.A.H. In press. Spelling errors of poor and good beginning readers. In N. Goulandris (ed.). *Dyslexia: a Cross-Linguistic Comparison*. London, Whurr Publishers.
- Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, A. 1994. Ameliorating early reading by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65:41 – 57.
- Henry, M.K. 1993. Morphological structure: Latin and Greek roots and affixes as upper grade code strategies. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 5:227 – 241.
- Kamhi, A.G. 1989. Causes and consequences of reading disabilities. In A.G. Kamhi and H.W. Catts (eds.), *Reading Disabilities. A developmental Language Perspective*. Boston MA, College-Hill Press: 67-100.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. 1988. Effects of an extensive program stimulating phonological awareness in pre-school children. *Reading Research Quarterly*, 23:263 – 284.
- Lyster, S.A.H. 1997. Spelling development and metalinguistic training before school entrance: the effects of different metalinguistic training on spelling development in first grade. In C.K. Leong & M. Joshi (eds.). *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell: Phonologic and Orthographic Processing*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers: 305-329.



Lyster, S.A.H. 1998. Preventing reading failure: A follow-up study. *Dyslexia*, 4:132-144.

Lyster, S.A.H. 1999. *Learning to Read and Write. The Individual Child and Contextual Interactions*. Department of Special Needs Education, University of Oslo.

Lyster, S.A.H. In press. The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.

Mann, V.A. 1991. Are we talking a too narrow a view of the conditions for development of phonological awareness? In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (eds.). *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum: 55 – 64.

Siegel, L.S. 1993. The cognitive basis of dyslexia. In R. Pasnak & M.L Howe (Eds.). *Emerging themes in cognitive development*, Vol. 2. NY, Springer-Verlag.

Snowling, M.J. 1987. *Dyslexia. A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford, Basil Black well.

Snowling, M.J. 2001. From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7:37 – 46.

Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. 1994. The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disability*, 27:91 – 103.

Wagner, R.K. & Torgesen, J. k. 1987. The nature of phonological processing and its Causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101:192 – 212.

Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.P. Crone, D.A. & Fischel, J.E. 1994. Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 30:79 – 89.

Wimmer, H. & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children. *Cognition*, 51:91 – 103.

# არითმეტიკის შესწავლა

სნორ ა. ოსტადი

## ნაწილი I: თეორიული მიდგომა. შესავალი

### შესავალი

პირველი ნაწილი იწყება მოსწავლეების არითმეტიკული ცოდნის ორი განსხვავებული ასპექტის განხილვით: პირველი, ეს არის რაოდენობრივი ასპექტი, რომელიც გულისხმობს, რომ მოსწავლეები მეტ-ნაკლებად ფლობენ მათემატიკური გამოთვლების ტექნიკას, ხოლო მეორე ასპექტი არის ხარისხობრივი ასპექტი, რომელიც მიუთითებს მათემატიკური ამროვნების ფუნქციონირებაზე.

შეიძლება გამოითქვას აზრი, რომ დადებითი მათემატიკური ამროვნების განვითარება დამოკიდებულია მათემატიკის საგანში შეძენილი ცოდნის არა რაოდენობაზე, არამედ ხარისხზე.

### მაგალითი

დავითი მე-9 კლასელია (12 წლის). მათემატიკის სწავლა უჭირს. მისი ინდივიდუალური სწავლის პროგრამის მთავარი მიზანია, რომ 3 თვეში დამოუკიდებლად შეძლოს პროდუქტების ყიდვა მაღაზიებში. მისთვის მომზადებულია გარკვეული სია, რომლის მიხედვითაც უნდა გადაიხადოს პროდუქტის საფასური და შეამოწმოს, სწორად დაუბრუნებენ თუ არა ხურდას. მასწავლებელი დაუკავშირდა ადგილობრივ მაღაზიას, მისი თხოვნით ბავშვს დაეხმარება მაღაზიის ორი ასისგენტი იმ მიზნით, რომ გამოცდილება რეალობას დაემსგავსოს. ამ გრენინგის შემდეგ მომზადებულ მოხსენებაში აღნიშნული იყო, რომ დავითმა წარმატებით გაართვა თავი დავალებას. მომდევნო ეტაპზე გეოგრაფიული სექტორი გააფართოვეს, რათა დავითს გრენინგი ამჯერად უფრო დიდ მაღაზიებში გაეწეო; მას, ბუნებრივია, მუშაობა უწევდა არა უკვე ნაცნობ ორ ასისგენტთან, არამედ ახალ ასისგენტებთან, რომელნიც საათობრივი გრაფიკის მიხედვით იცვლებოდნენ. დავითს ეჭვი შეეპარა საკუთარ შესაძლებლობებში, გრენინგის განმავლობაში მიღებული ცოდნა ვერ გამოიყენა ახალ მაღაზიებში, როდესაც უკვე სხვადასხვა ადგილას უნდა ეყიდა პროდუქტები. მას ჰქონდა ცოდნა, რომელიც მხოლოდ

სპეციფიკურ გამოცდილებაზე იყო დაფუძნებული ანუ დავითმა ისწავლა სპეციფიკური პროდუქტების ყიდვა პაგარა მალაზიაში, მაგრამ ვერ ისწავლა ზოგადად პროდუქტების ყიდვა. დადგა ახალი გრენინგის საჭიროების აუცილებლობა, რომელიც ამჯერად პროდუქტების ყიდვას დიდ მალაზიაში ითვალისწინებდა. აქედან გამომდინარე, მასწავლებელმა ამ მიმართულებით განავრცო პროგრამა.

### **რაოდენობრივი და ხარისხობრივი ასპექტების ილუსტრაცია**

დავითის მათემატიკური ცოდნა შეიძლება გამოვსახოთ ნახაგის სახით. წამოვიდგინოთ ეს ცოდნა საცხოვრებელი ბინების კორპუსის სახით, რომელიც ბევრი ოთახისაგან შედგება. როდესაც დავითი ცოდნას იძენს, ინფორმაცია “თავსდება” სხვადასხვა ოთახში. ცოდნის რაოდენობა კი განისაზღვრება ინფორმაციით შევსებული ოთახების რიცხვით..

აღსანიშნავია, რომ ბინები მხოლოდ ყოფითი საშუალება არ არის. როდესაც ადამიანები ცხოვრებას იწყებენ, იკვრება რკალი, რომელიც ე.წ. სოციალური ერთეულის სახელით არის ცნობილი. ფაქტიურად, ბევრ ადამიანს გამოუცდია, რომ სოციალური ინტერაქცია ბინების შესაბამისად განსხვავებულია.

მათემატიკური ცოდნაც ასევე შეიძლება ილუსტრირებული იყოს როგორც სოციალური ერთეული, სადაც ინფორმაციულ ერთეულებს შორის კავშირი განსხვავდება მოსწავლეთა შესაბამისად.

აქედან გამომდინარე, როდესაც მოსწავლეები არ განიცდიან სიძნელებებს მათემატიკის სწავლაში და სულ უფრო მეტი რაოდენობით ითვისებენ სასწავლო მასალას, შესაბამისად იზრდება ცოდნის ხარისხიც. ეს ნიშნავს, რომ ინფორმაციის სხვადასხვა ერთეულს შორის კავშირი დამყარდა. ამას გარდა, ინფორმაციულ ერთეულებს აქვთ ფუნქციების შეცვლის უნარი. შედეგად, მათემატიკური ცოდნის ხარისხობრივი ასპექტი შეიძლება აღვწეროთ როგორც ფუნქციური სოციალური ერთეული. აღნიშნულის შედეგად შესაძლებელია მათემატიკური პრობლემების ეფექტური გადაწყვეტა.

როდესაც ე.წ. სოციალური ერთეული ნორმალურად ფუნქციონირებს, იგი ხდება ზოგადი ცოდნის, განათლების წინაპირობა, რომელიც მოსწავლეს საშუალებას აძლევს სპეციფიკური სიგუაციის გარდა უფრო ზოგად ასპექტშიც მიიღოს შესაბამისი გადაწყვეტილება. ამასთან ერთად, იგი წარმოადგენს გენერაციულ, გავრცელებად ცოდნას, რომელიც კიდევ უფრო ვითარდება.

## წარმოდგენა, როგორც კონცეფცია

როგორც აღვნიშნეთ, მოსწავლეების მათემატიკური ცოდნა ემყარება ცოდნის შინაგანად წარმოდგენას და ეს შინაგანი წარმოდგენები სტრუქტურულად არის ჩამოყალიბებული.

მათემატიკური იდეების გააზრების მიზნით, საჭიროა მათი წარმოდგენა რაიმე გზით. მაგალითად, ურთიერთობა გულისხმობს ფიზიკურ წარმოდგენას, რაც გამოიხატება ლაპარაკით, წერით, სურათებით ან საგნებით. სპეციფიკური მათემატიკური აზრი შეიძლება ამ ფორმით წარმოვადგინოთ და გამოვხატოთ.

მათემატიკის სწავლის პროცესში, ე.წ. წარმოდგენა არ უკავშირდება მხოლოდ ფიზიკური სახით გამოხატვას, მათემატიკური აზრები და იდეები უნდა წარმოვიდგინოთ შინაგანად შედეგად, გერმინი „წარმოდგენა“ ასევე შეიძლება გამოვიყენოთ იდეის შემეცნებითი პროცესის აღსანიშნავად. ამ შემთხვევაში წარმოდგენა არის არა გარეგანი გამოხატულება, არამედ შემეცნებითი პროცესი. მაგალითად, ბავშვმა შეიძლება თავდაპირველად ისწავლოს რიცხვი - „ხუთის“ წარმოდგენა ფიზიკური სახით, ხოლო შემდეგ იგი მის ცნობიერებაში აბსტრაქტული სახით დამკვიდრდება. ამ პროცესში ბავშვს შეუძლია განახორციელოს შინაგანი წარმოდგენა (გონებრივი, კოგნიტური წარმოდგენა; გონებრივი სურათი, სქემა). თეორეტიკოსების აღწერით, პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში შემეცნებით წარმოდგენას გონებრივი მოდელი ეწოდება (Kaput 1988).

## ფიზიკური წარმოდგენის სახეები

ამ თავში განხილულია გერმინები: კონკრეტული, ნახევრადკონკრეტული, ნახევრადსიმბოლური და სიმბოლო. *კონკრეტული* გულისხმობს რეალურ ობიექტებს. *ნახევრადკონკრეტული* – რეალური ობიექტების სურათებს, *ნახევრადსიმბოლური* რეალური ობიექტების ერთიანი სახით წარმოდგენას. *სიმბოლოც* გამოხატულია გარკვეული კონკრეტული სახით, როგორცაა ხუთი, 5 და ა.შ. ნახევრადკონკრეტული, ნახევრადსიმბოლური და სიმბოლოები სხვადასხვა გზით აღნიშნავს კონკრეტულ და რეალურ ობიექტებს

გერმინი კონკრეტული სიმბოლური ცვალებადობა მათემატიკაში არის კონკრეტულიდან სიმბოლურზე გადასვლის გზის განსაზღვრა, აღწერა და ანალიზი (Ostad 1989).

კონკრეტული სიმბოლური ცვალებადობა შეიძლება განვიხილოთ და აღვწეროთ სხვადასხვა გზით. დავიწყოთ ლინგვისტური განხილვით: საყოველთაოდ არის ცნობილი ლათინური გამოთქმა „კონკრეტულიდან აბსტრაქტულსკენ“. გერმინი „კონკრეტული“, რომელიც წარმოდგება სიტყვისგან *concretus* (*con* – თან, *crescere* – გაზრდა), ნიშნავს რეალური ფიზიკური

სამყაროს გაზრდასა და ერთობლიობას, რაც ადამიანური გამოცდილების საფუძველია. სიგყვა „აბსტრაქტული“ წარმოდგება გერმინიდან abstractus (abs – წალბა, trahere – მიზიდვა). აბსტრაქცია გულისხმობს შემეცნებით პროცესს, რომელსაც ჩვენ განვაცალკევებთ ჩვენი გამოცდილების ელემენტებიდან, რათა დავინახოთ, თუ რა არის მათ შორის საერთო. ეს ნიშნავს გადასვლას რეალურიდან და აქტუალურიდან ზოგადზე ანუ აბსტრაქციაზე. ამის მაგალითია, როცა ბავშვები კონკრეტულ საფრთხეს თავს არიდებენ საეჭვო გამოცდილებიდან გამომდინარე. (Ostad 1989).

ამის ახსნა შესაძლებელია ასევე ფიზიკის თვალსაზრისით, ე.წ. „ლოგიკური ბლოკის“ ანალიზის გზით. მაგალითად, „ლოგიკური ბლოკი“ შეიძლება განსხვავდებოდეს ხუთ ასპექტში: მომა, მოცულობა, ფერი, ფორმა და რიცხვი. ამ მაგალითში, კონკრეტულ, რეალურ ობიექტებს აქვთ ხუთი თვისება (ანუ  $p=5$ ). ფიზიკის თვალსაზრისით, სემი-კონკრეტულობა ნიშნავს ერთი ან რამდენიმე თვისების ნაკლებობას, ანუ ( $1 < p < 5$ ). ვივარაუდოთ, რომ გვსურს სიმბოლიზაცია მწკრივის მიხედვით. შედეგად მივიღებთ ექვს ლოგიკურ ბლოკს. სემი-სიმბოლოური აღნიშვნა, ნიშნავს, რომ იგნორირებულია ყველა მახასიათებელი თვისება გარდა რაოდენობრივისა ანუ  $p=1$ . სიმბოლო კი არის ნიშანი, რომელიც არ შეიცავს არცერთ მახასიათებელ თვისებას ანუ  $p=0$ .

### **გონებრივი განვითარების მოდელი**

სამეცნიერო კვლევებში მათემატიკის საგანში სიმბოლოების მქონე ბავშვების შესახებ ყურადღება ძირითადად გამახვილებულია მოსწავლის მათემატიკური ცოდნის ხარისხზე. კერძოდ, გამოიყენება მოდელი ამ ცოდნის სპეციფიკური ნიშნების დახასიათების მიზნით (Ostad 1989; 1992; Halford 1993).

გამომდინარე იქიდან, რომ გონებრივი მოქმედების შედეგად წარმოდგენების დანახვა შეუძლებელია, მათი განხილვა ძირითადად ვარაუდებს ემყარება. წლების განმავლობაში ფსიქოლოგიის ასოციაციურმა პერსპექტივამ გამოირიცხა გონებრივი წარმოდგენების განხილვა, ვინაიდან მათზე დაკვირვება შეუძლებელია, ხოლო კოგნიტურმა მეცნიერებამ სწავლების სფეროდ აღიარა იგი. ამ წიგნის მიზანი არის არა კოგნიტური მეცნიერების განხილვა, არამედ სწავლების მექანიზმების შესწავლა. კერძოდ, ეს სამეცნიერო კვლევა ეფუძნება გონებრივი წარმოდგენის ორ ძირითად პრინციპს. პირველი პრინციპი გულისხმობს, რომ გარკვეული ურთიერთობა არსებობს ფიზიკურსა და გონებრივ წარმოდგენებს შორის, ხოლო მეორე პრინციპის თანახმად შეიძლება ერთმანეთს დაუკავშირდეს გონებრივი წარმოდგენებიც (Ostad 1989). აქ მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ, რომ მათემატიკური წარმოდგენების საკითხის განხილვისას უნდა გავითვალისწინოთ ფიზიკურიც და გონებრივი წარმოდგენებიც, რადგან ფიზიკური წარმოდგენა მოსწავლეში გონებრივ წარმოდგენას იწვევს.

უნდა ვაღიაროთ, რომ ბევრი მეცნიერის აზრით, ცოდნის ხარისხი იზომება მის შემადგენელ ნაწილებს შორის კავშირების გამოვლენის უნარით. (Hiebert

& Carpenter 1992; Schneider 1993; Ostad 2000). უფრო მუსკად, ფუნქციური მათემატიკური ცოდნა ყალიბდება მაშინ, როდესაც შეძენილი ინფორმაცია გონებაში ურთიერთდაქვემდებარებულ ნაწილებად ორგანიზდება. ანუ, ინფორმაციის კონკრეტული ნაწილი ფუნქციური მათემატიკური ცოდნის შემადგენელი ნაწილი ხდება მაშინ, თუ კი მოსწავლე შეძლებს მის დაკავშირებას ინფორმაციის სხვა ნაწილებთან (Hiebert & Lefevre 1986).

ურთიერთობებით განსაკუთრებით მდიდარია ფუნქციური მათემატიკური ცოდნა. როცა ადამიანი ახერხებს ერთმანეთთან დააკავშიროს ინფორმაციის ნაწილები, ანუ მყარდება ურთიერთობა და ხდება ინტეგრაცია ამ ნაწილებს შორის, მას მრავალი განსხვავებული მიზნის მიღწევა ძალუძს. ფუნქციური მათემატიკური ცოდნა მიზნისგან დამოუკიდებელი ცოდნაა. მეცნიერებმა მნიშვნელოვნად ჩათვალეს გამოერკვიათ, თუ როგორ იცვლება ცოდნის სტრუქტურა ასაკის მომაგებასთან ერთად და რა გავლენას ახდენს ეს ცვლილება პრობლემის გადაწყვეტის პროცესზე.

### **ცნობიერების ამაღლება**

ზოგადად, ცნობიერების ზრდა შეიძლება რამდენიმე სხვადასხვა გზით განხორციელდეს. შესაძლოა ყველაზე ადვილი ფორმა იყოს ახალი ინფორმაციის წარმოდგენით დაკავშირება არსებულ ცოდნასთან ან ეს ცვლილებები შეიძლება იქვე არსებული სპეციფიკური ცოდნის ხარისხის გაზრდის შედეგი იყოს.

ამრიგად, ზოგიერთი მეცნიერი (Gobbo & Chi 1986) მხარს უჭერს მოსაზრებას, რომ რომ ცოდნის ხარისხი რაოდენობასთან ერთად იზრდება, სხვა მეცნიერები კი (Hiebert & Carpenter 1992) ნაკლებ ყურადღებას აქცევენ ცოდნის რაოდენობას და მეტი ყურადღება გადააქვთ სტრუქტურულ ცვლილებებზე. მათი მოსაზრებით, ცოდნის ხარისხი, უპირველეს ყოვლისა, დამოკიდებულია მისი ორგანიზების უნარზე ანუ იმაზე, შესაძლებელია თუ არა ცოდნის დანაწევრება სემანტიკურ ნაწილებად. ჩეიმი და სიმონი (1973) ადასტურებენ, რომ ფუნქციურ ცოდნას რეორგანიზაციის დიდი შესაძლებლობა ახასიათებს.

როგორც აღვნიშნეთ, ინფორმაციულ ცვლილებებს გონებაში რეორგანიზაცია ეწოდება. წარმოდგენები შეიძლება შეიცვალოს და ახალი კავშირები დამყარდეს. რამდენიმე მეცნიერმა განსაზღვრა, რომ გონებრივი წარმოდგენები ყალიბდება თანდათანობით, როცა ინფორმაცია უერთდება არსებულ ცოდნას ან მყარდება ახალი კავშირები. რეორგანიზაცია შეიძლება იყოს ლოკალური ან მასშტაბური, რომლის შედეგია „სოციალური“ ურთიერთობების წარმოქმნა (Ostad 1992). აღნიშნულიდან გამომდინარე, ცნობიერება იზრდება და ინფორმაციის ნაწილებს შორის კავშირიც უფრო ძლიერი ხდება.

როდესაც დევიდი და მათემატიკური სიძნელეების მქონე სხვა ბავშვები ახალ ცოდნას იძენენ, ორგანიზაცია განსხვავებულ და სპეციფიკურ სიგუაციაში მიმდინარეობს, ამ შემთხვევაში არ ყალიბდება მათემატიკური ცოდნა, რომელიც წარმოდგენილია ფუნქციური ინტეგრაციებით, შესაბამისად ცოდნა

ვერ იქცევა ფუნქციურ სოციალურ ერთეულად და პრობლემის გადაწყვეტაც არაეფექტურია. მაგალითად, როდესაც ასეთი მოსწავლეები სწავლების პროცესში გარკვეულ დახმარებას იყენებენ, მათემატიკური ცოდნა მჭიდროდ არის დაკავშირებული ამ დახმარების საშუალებასთან. ჰიბერტისა და ლეფვერეს ამრით (1986) ინფორმაციული კავშირი გონებაში აქ მხოლოდ საწყის ეტაპზე მყარდება.

მიუხედავად ამისა, სასწავლო პროცესში გარკვეული დახმარების გამოყენების გამოცდილებამ მოსწავლეებში აღრე თუ გვიან უნდა გამოიწვიოს ფუნქციონირება არა მხოლოდ კონკრეტულ სიტუაციაში, არამედ ანალოგიური ხასიათის პრობლემების გარშემო შექმნილ სხვა სიტუაციებშიც (Ostad 1989).

მაშასადამე, მეცნიერების ამრით, ახალი ცოდნა (კონკრეტული სასწავლო დახმარების შედეგად მიღებული გამოცდილება) ინკორპორირებულ უნდა იქნას არსებულ მათემატიკურ ცოდნაში, რათა შეასრულოს კონკრეტიზაციის პროცესი ყველა დონეზე. ჰიბერტისა და ლეფვერეს თანახმად (1986), ეს პროცესი აღქმის პროცესში გიპიურია. ამ დროს ინფორმაციის სხვადასხვა ნაწილს შორის ყალიბდება ისეთი კავშირი, რაც მოსწავლეს საშუალებას აძლევს ფართოდ იამრონოს. აღქმის პროცესში მოსწავლეები ზოგად განათლებას იღებენ. ეს ნიშნავს, რომ მოსწავლეები, რომლებსაც კონკრეტულ დახმარებას აღმოუჩენენ სწავლების პროცესში, ფუნქციურები ხდებიან არა მხოლოდ კონკრეტულ სიტუაციებში, არამედ ზოგადად (Ostad 1989).

აქიდან გამომდინარე, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ცნობიერება არ არის სრულყოფილი ფენომენი. მათემატიკური ცნობიერება ვითარდება, როდესაც: 1) ბავშვები უფრო მათემატიკას სწავლობენ, 2) რეორგანიზაცია აკავშირებს ინფორმაციას; 3) ინფორმაციის კონკრეტული ნაწილები ერთმანეთთან ურთიერთობენ მათემატიკური პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში.

### **ფიზიკური ნიშან-თვისებების დისოციაცია ცოდნის მიღების პროცესში**

როგორც აღრე აღვნიშნეთ, „ლოგიკური ბლოკები“ შეიძლება ხუთ ასპექტში განსხვავდებოდეს ერთმანეთისგან: ზომა, მოცულობა, ფერი, ფორმა და რიცხვი. ეს ხუთი თვისება შეიძლება იყოს ძირითადი მათემატიკური გამოთვლების სწავლების საფუძველი. თუმცა არ არის აუცილებელი ყველა ერთდროულად არსებობდეს. მაგალითად, მოცემულობაში  $4+3=$  პრობლემა შეიძლება ილუსტრირებული იყოს ზომის, რაოდენობის სახით, თუმცა კონკრეტულ საგნებს გააჩნიათ სხვა ფიზიკური ნიშან-თვისებებიც, რომლებსაც არა აქვთ მნიშვნელობა პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში.

ეს მაგალითი ადასტურებს, რომ შესაძლებელია განვასხვავოთ სამი სახის ნიშან-თვისება:

1. ამოცანის შესაბამისი ნიშან-თვისება – ანუ, თვისება, რომელიც იძლევა პრობლემის შესაბამის ინფორმაციას სპეციფიკურ მათემატიკურ

ამოცანასთან დაკავშირებით (მაგ: რიცხვები მიმატებისა და გამოკლების მაგალითებში, გეომეტრიული ფორმები და ა.შ.).

2. ამოცანის დამატებითი ნიშან-თვისება – თვისება, რომელიც მასთან დაკავშირებით გარკვეულ ინფორმაციას იძლევა, მაგრამ მას დამატებითი მნიშვნელობა გააჩნია, ვინაიდან ანალოგიურ ინფორმაციას შეიცავს თვით ამოცანა.
3. ამოცანის არარელევანტური ნიშან-თვისება – თვისება, რომელიც არ იძლევა სათანადო ინფორმაციას სპეციფიკური მათემატიკური ამოცანის შესახებ.

რამდენიმე მეცნიერმა (Gelman 1969; Miller 1973) აღნიშნა, რომ ფუნდამენტური მათემატიკური ამროვნების უნარის შექმნა დამოკიდებულია ობიექტების ფიზიკური თვისებების დისოციაციამზე, რომელიც მოსწავლეებს აძლევს საშუალებას გაეცნოს შესაბამის ინფორმაციას და უგულვებელყოს არამართებული ცნობები. ამ მოსაზრების მიხედვით, წარმატების ხარისხი დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად შეუძლია ბავშვს რელევანტური, არამართებული რელევანტური და დამატებითი ინფორმაციის ერთმანეთისაგან განსხვავება.

იმ შემთხვევაში, თუკი ხსენებული მოსაზრება სწორია, გონებრივი წარმოდგენები, რომლებიც ფუნქციონირებენ მათემატიკური პრობლემის გადაწყვეტის დროს, შეიძლება წარმოიქმნას ამოცანის მართებული ინფორმაციის გამოყოფით, ხოლო დამატებითი და არამართებული ინფორმაცია უმოქმედოდ რჩება.

### **მათემატიკის სწავლების სიძნელები**

ფენომენი, რომლის მიხედვითაც მოსწავლეების მათემატიკური ცოდნა გარკვეული ფორმით ყალიბდება, ცნობილია ე.წ. „წონის სიდიდის“ სახელწოდებით, რომლის მიხედვითაც სიდიდე აღწერილია შემდეგნაირად: მძიმე გონებრივი სურათები – მსუბუქი გონებრივი სურათები. ობიექტების ფიზიკური თვისებების დისოციაციის პრინციპის მიხედვით, გონებრივი წარმოდგენების “წონა” გულისხმობს თუ რამდენად შეუძლია მეცნიერულ ცოდნას ფუნქციონირება სხვადასხვა მათემატიკურ პრობლემებთან მიმართებაში (Ostad 1989; 1992).

გამოთქმები „მძიმე გონებრივი სურათი“ და „მსუბუქი გონებრივი სურათი“ გულისხმობს გონებრივი წარმოდგენების „წონას“, ანუ მათ მიერ მათემატიკური პრობლემების გადაწყვეტის შესაძლებლობას. უფრო ზუსტად, გონებრივი სურათები არის „მძიმე“, რადგან ამოცანის შესაბამისი ინფორმაციის გარდა, მათ ასევე გააჩნიათ დამატებითი და არამართებული ინფორმაცია.

მსუბუქი გონებრივი წარმოდგენები, რომლებიც ძირითადად ახასიათებს მოსწავლეებს, რომელთაც ეფექტური მათემატიკური ამროვნება აქვთ, არ შეიცავს არამართებულ და დამატებით ინფორმაციას (Ostad 1989). ამ შემთხვევაში, მოსწავლეს ამოცანის შესაბამისი ინფორმაცია გააჩნია. შედეგად, მოსწავლის მათემატიკურ ამროვნებას კონტექსტისაგან დამოუკიდებელი ხასიათი აქვს (Ostad 1989; 1992).



აღნიშნულის საწინააღმდეგოდ, მოსწავლეებს, რომლებიც სიძნელებს აწყდებიან მათემატიკურ ამოცანებში, მძიმე გონებრივი წარმოდგენები ახასიათებთ, ანუ წარმოდგენები დამოკიდებულია ცოდნაზე, რომელიც არ არის საკმარისად ორგანიზებული. შესაბამისად, ამ მოსწავლეების მათემატიკურ ამოცანებს მყარი და კონტექსტზე დამოკიდებული ხასიათი აქვს (Ostad 1989; 1992).

მოკლედ რომ განვიხილოთ, დავითს და სხვა მოსწავლეებს, რომლებსაც მათემატიკური სიძნელები ახასიათებთ, აქვთ არა მხოლოდ ნაკლები ცოდნა, არამედ ცოდნის დაბალი ხარისხიც. ამგვარი მოსწავლეები სწავლობენ სხვებისგან განსხვავებული გზით და მათი ნასწავლი დაბალი ხარისხით გამოირჩევა. მათი ცოდნა არ წამოდგენს „სოციალურ ერთეულს.“ როდესაც ისინი უფრო მეტად სწავლობენ მათემატიკის საგანს, მათი მეცნიერული ცოდნა ღრმავდება, მაგრამ ახალი ინფორმაცია კვლავ რჩება იზოლირებული. მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება არსებობდეს ამ ინფორმაციის სხვა ინფორმაციასთან კავშირის შესაძლებლობა, მოსწავლეები მას ვერ იყენებენ. შესაბამისად, ინფორმაცია იზოლირებულია. მაშასადამე, ამოცანის ამოხსნის დროს, მოსწავლეებმა უნდა გაიხსენონ იზოლირებულად მოთავსებული ინფორმაცია და ამ დროს ამოხსნის პროცესი გარკვეული „რეცეპტის“ შესრულებას ჰგავს. მანამ, სანამ შესაძლებელია ამ „რეცეპტის“ გამოყენება მსგავსი ამოცანების ამოხსნის დროს, მოსწავლეები მას კარგად ართმევენ თავს და სწორ პასუხსაც იღებენ. მათი მათემატიკური ცოდნა ხასიათდება იზოლირებით. შედეგად, მათემატიკური ამოცანების განვითარება არ შეესაბამება ნორმალურ განვითარებას ცოდნის ხარისხის და რაოდენობის თვალსაზრისით. ფაქტიურად, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებში მათემატიკური ამოცანები მეტად განსხვავებულია (Ostad 1998b).

## დასკვნა

აღრეულ პერიოდში ჩვეულებრივ მოვლენად აღიქმებოდა მოსწავლის მათემატიკური სიძნელები. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების მათემატიკური განათლება ორგანიზდებოდა მოსწავლის ცოდნის რაოდენობის და არა ხარისხის შესაბამისად. თუმცა, უახლესმა კვლევამ დაადასტურა, რომ მნიშვნელოვანია ყურადღება მივაქციოთ მოსწავლის მიერ გამოყენებულ სწავლების სტრატეგიებს. მოსწავლეების განვითარების სისტემატურმა სამეცნიერო კვლევამ (Ostad 2000) დაადასტურა, რომ მნიშვნელოვანია გავაცნობიეროთ, რაში მდგომარეობს მათემატიკური სიძნელები. ისინი არ უნდა აღვიქვათ მხოლოდ როგორც ამოცანის ამოხსნასთან დაკავშირებული ცოდნის დაუფლების სიძნელე; უპირველეს ყოვლისა, ეს ცოდნის ხარისხთან დაკავშირებული სიძნელებია. ასეთი მოსწავლეების აღრეულმა სტაგნაციამ შეიძლება მიგვანიშნოს, რომ განათლება, კერძოდ კი დაწყებითი განათლება, არ უნდა ისახავდეს მიზნად მოსწავლეების მიერ ცოდნის მუდმივ შექმნას. განათლებამ უნდა უზრუნველყოს მათი მათემატიკური ცოდნის მაღალი ხარისხი.

## ნაწილი II. მათემატიკური პრობლემების გადაწყვეტის სტრატეგიები

### შესავალი

სწავლების პროცესი მუდმივად წარმოადგენდა მეცნიერული კვლევის ამოსავალ წერტილს. მე-20 საუკუნის პირველ ნახევარში სწავლების სტიმულის ფენომენი მრავალმა მეცნიერმა შეისწავლა. თორნდიკეს, გუთერის, სკინერის და ჰულის გრანდიოზულმა თეორიებმა სწავლება ფსიქოლოგიის ძირითად ნაწილად აღიარეს 1930-40-50-იან წლებში. მიუხედავად ამისა, ანალიზისა და კვლევის საგანი სწავლების სტიმული იყო და არა მისი სტრატეგია.

სტრატეგიის ცნება ჯერ კიდევ იშვიათი იყო და 1950-იანი წლების ბოლოს შემეცნებითი რევოლუციის შედეგად დამყარდა. თანდათანობით კვლევის ობიექტად განათლება მოგვევლინა. სწავლება განიხილებოდა, როგორც მოსწავლის აქტიური პროცესი და არა როგორც ცოდნის პასიურად აღქმის შედეგი. მეცნიერებმა განავრცეს კვლევა ლაბორატორიებიდან იმ ადგილებში, სადაც გრენინგი უფრო ბუნებრივ პირობებში მიმდინარეობდა, ანუ საბავშვო ბაღებსა და სკოლებში. ამან გამოიწვია გარკვეული ცენტრების ჩამოყალიბება, რომელიც თანდათან უფრო კომპლექსურ ხასიათს იძენდა. მეცნიერებაში სწავლების ანალიზის განსაზღვრის მთავარ ერთეულად სწორედ სტრატეგიები იქცა (Ostad 1997a).

1960-იანი წლების დასასრულსა და 1970-იანი წლების დასაწყისში შემეცნებითი ფსიქოლოგიის განვითარების მთავარი პრობლემა ცოდნის წარმოდგენის განსაზღვრა იყო. მაგალითად, მეცნიერები აღიარებდნენ, რომ მეხსიერებაში ინფორმაციის დამკვიდრების ფორმა განსაზღვრავდა ინფორმაციის გაცნობიერებას და ბავშვების ცოდნის განსხვავებულობას, რაც თავისთავად ახდენდა გავლენას სტრატეგიების გამოყენებაზე. თანდათან ჩამოყალიბდა ტერმინი „შემეცნებითი არითმეტიკა.“ მთავარ შეკითხვად მაინც რჩებოდა შემდეგი: როგორ ხსნიან ადამიანები არითმეტიკულ ამოცანებს გონებაში?

უკანასკნელი 25 წლის განმავლობაში, სამეცნიერო კვლევა მიზალ ისახავდა იმ სტრატეგიების კვლევას, რომლებსაც ბავშვები განსხვავებულ ასაკში ავლენდნენ. მომდევნო თავში განხილულია სტრატეგიების ცნება და მისი დამოკიდებულება მათემატიკური ამოცანების ამოხსნის პროცესთან. ამის შემდეგ მოკლედ განვიხილავთ იმ სამეცნიერო კვლევის შედეგს, რომლის მიხედვითაც მათემატიკაში სტრატეგიების გამოყენება კომპლექსური შემეცნებითი მოქმედების შედეგია და არა მარტივი მოქმედება. უფრო მეტიც, განხილული იქნება სტრატეგიული განვითარების თავისებურებები. უფრო ქვემოთ მოცემული მიმოხილვის მიზანია: 1) იმ პოტენციური შემეცნებითი მექანიზმების შესწავლა, რომელმაც შეიძლება გავლენა მოახდინოს მათემატიკის სწავლის სიძნელებებზე და 2) რჩევების გათვალისწინება სტრატეგიების შესახებ სამომავლო სამეცნიერო კვლევისათვის, რომელიც ასევე მოიცავს მათემატიკური სიძნელების მქონე ბავშვებს.

## სტრატეგიის განსაზღვრება

ტერმინი სტრატეგია წარმოდგება ბერძნული სიტყვისგან სტრატეგოს, რაც ნიშნავს სამხედრო გენერალს. ამ ტერმინის ყველაზე ფართოდ გავრცელებული განმარტებაა: „მიზნის მიღწევის პროცედურა“ (Ostad 1997a:9).

სტრატეგიის განსაზღვრის საკითხი სამეცნიერო კვლევების მიხედვით განსხვავებულია. 1970-იანი წლების დასაწყისში ტერმინს მეგად მტკიცე განსაზღვრება ჰქონდა. იგი მიუთითებდა გარკვეული საგნების გამეორების პროცედურაზე, რომელიც მიზნად ისახავდა მის დამახსოვრებას; ყველაზე ხშირად ის სპეციფიკურ განმეორებად პროცედურებს აღნიშნავდა. დღეს ტერმინი სტრატეგია არითმეტიკასთან მიმართებაში, სულ უფრო ფართო მნიშვნელობას იძენს და ძირითადად გამოიყენება იმის გასარკვევად, თუ როგორ სრულდება გარკვეული არითმეტიკული მოქმედება გონებაში (Ostad 1997a:9).

როგორც აღვნიშნეთ, შეიძლება სტრატეგიის უფრო ვიწრო განვსაზღვრავ. ზოგიერთ სამეცნიერო კვლევაში იგი მიუთითებს ნებისმიერ პროცედურაზე, რომელიც გარკვეული მიზნის შესასრულებლად გამოიყენება. სტრატეგია არის პროლემის გადაწყვეტის ორგანიზებული პროცესი. ზოგიერთ შემთხვევაში, სტრატეგიები განხილულია, როგორც მრავალმხრივი პროცესები, რომლებიც მიზნის მიღწევის სხვადასხვა საშუალებას და პროცესებს მოიცავს.

მეცნიერთა ნაწილი ერთმანეთისგან ასხვავებს *კონკრეტულ სტრატეგიებს* და *მოგად სტრატეგიებს*. გოლდმენის მიხედვით, საგანზე ორიენტირებული სტრატეგიები გულისხმობს შემეცნებით ოპერაციებს, რომელთა განხორციელება აუცილებელია რომელიმე სპეციფიკური მიზნის მისაღწევად. ამგვარი სტრატეგია ადამიანს უჩვენებს კონკრეტულ პროცესებს (Goldman et al. 1988).

კონკრეტული სტრატეგიები შეიძლება სხვადასხვა ფორმის და სირთულის იყოს. მოგად სტრატეგიებს შეიძლება ასევე ვუწოდოთ მეტაკოგნიტური სტრატეგიები. გოლდმენის მიხედვით, ამგვარი სტრატეგიები ახალგაზრდებს აძლევს მოგად სურათის მათემატიკური ამოცანების შესრულების შესახებ (Goldman et al. 1988).

თუ კი შევაჯამებთ ზემოთქმულს, არსებობს სტრატეგიის ორი ერთმანეთისაგან ფუნდამენტურად განსხვავებული განსაზღვრება, 1) დაგეგმილი, მიზანზე ორიენტირებული მოქმედება და, 2) დაგეგმილი, მიზანზე ორიენტირებული მოქმედება, რომელიც ასევე მოიცავს პროცესებს, რომლის შედეგადაც პირი ღებულობს გადაწყვეტილებას კონკრეტული პროცედურის არჩევის და გამოყენების შესახებ.

მეცნიერებმა ერთმანეთისაგან განასხვავეს კონკრეტული სტრატეგიების ორი ძირითადი ჯგუფი: *აღდგენითი* და *დამხმარე* სტრატეგიები. ეს ტერმინები წარმოდგება თეორიებიდან, რომლებშიც მოსწავლეების მათემატიკური ცოდნა განსაზღვრულია როგორც ცოდნის ერთეულების მარაგი.

მაგალითად მოვიყვანოთ შემთხვევა, როდესაც 7 წლის ბავშვს სთხოვენ ამოხსნას მაგალითი:  $5+3=$ . დაკვირვებამ ბავშვის მოქმედებებზე შეიძლება გვაჩვენოს, რომ იგი მიმართავს პრობლემის გადაწყვეტის დამხმარე სტრატეგიას. მიმაგების დროს დამხმარე სტრატეგიის გამოყენება გულისხმობს შემდეგ მოქმედებას: ბავშვი იწყებს თითებზე თვლას და წერს მიღებულ პასუხს. რამდენიმე წლის შემდეგ, ბავშვის მიერ პრობლემის გადაწყვეტის მეთოდი შეიცვლება და მან შეიძლება პასუხი ადვილად, ყოველგვარი დამხმარე მეთოდის გარეშე მიიღოს. ამ შემთხვევაში ბავშვები იყენებენ ალგენით სტრატეგიებს და მაგალითზე პასუხს მეხსიერების ალგენის შედეგად იღებენ. დამხმარე სტრატეგია განისაზღვრება, როგორც „ყველა სახის სტრატეგია გარდა ალგენითი სტრატეგიისა.“ (Ostad 1997a:11). ეს მაგალითი უმარტივესი სახის სტრატეგიას საჭიროებს, მაღალი კლასების მათემატიკური პრობლემების სტრატეგიები კი უფრო რთული ხასიათისაა.

სტრატეგიის განსაზღვრის შესახებ მრავალი მოსაზრება არსებობს, მათ შორის საყოველთაოდ აღიარებული განმარტებაც, რომლის თანახმად სტრატეგია მიზანზე ორიენტირებული მოქმედებაა. ხშირად სტრატეგიებს განიხილავენ როგორც ცოლნის მიღების საშუალებას.

თუ გავითვალისწინებთ განსხვავებებს მათემატიკური სიძნელეების მქონე და სიძნელეების არმქონე ბავშვების განვითარებაში, *კონკრეტული სტრატეგიები წარმოადგენენ ორგანიზებულ, სპეციფიკურ, არასავალდებულო ხასიათის და ამავდროულად მიზანზე ორიენტირებულ გადაწყვეტილებებს, რომლებსაც ბავშვები იღებენ მათემატიკური (არითმეტიკული) პრობლემების გადაწყვეტის დროს* (Ostad 1997:12).

### **არითმეტიკული შეკრების მაგალითების ამოხსნის სტრატეგიები და მაგალითები**

(1) დამხმარე სტრატეგიების მაგალითები:

(ა) *დაითვალეთ ყველაფერი და დაიწყეთ დათვლა თავიდან.* მაგალითი:  $3+5=?$  მოსწავლე ითვლის კონკრეტულ საგნებს, მაგ: თითებს და ა.შ. თავდაპირველად იგი იწყებს კონკრეტული საგნების დათვლას ასე “ერთი,ორი,სამი,” შემდეგ აგრძელებს “ერთი,ორი,სამი,ოთხი,ხუთი.” მოგვიანებით იგი იწყებს თავიდან და ითვლის ყველა ელემენტს ორ-ორად “ერთი,ორი,სამი,ოთხი,ხუთი,ექვსი,შვიდი,რვა.” კონკრეტული ობიექტი გამოისახება რიცხვებით.

(ბ) *დაითვალეთ ყველაფერი.* მაგალითად:  $3+5=?$  მოსწავლე ითვლის საგნებს “ერთი,ორი,სამი,” და შემდეგ აგრძელებს: „ოთხი,ხუთი,ექვსი,შვიდი,რვა.”

(გ) *გაავრძელეთ დათვლა.* მაგალითი:  $3+5=?$  მოსწავლე იწყებს დათვლას და აგრძელებს „ოთხი,ხუთი,ექვსი,შვიდი,რვა.”

(დ) *დათვლის პროცესის მინიმალურობა.*

მაგალითი:  $3+5=?$  მოსწავლე იწყებს თვლას, მაგრამ იმ რიცხვით, რომელიც ყველაზე დიდ რაოდენობას აღნიშნავს, ანუ, ამ მაგალითში იგი თვლას იწყებს 5-დან: “ხუთი, ექვსი, შვიდი.”

(ე) *დათვლა ხატების მეშვეობით.* მოსწავლე ფანქრით ხატავს ხაზებს, წერტილებს და შემდეგ ცდილობს დაითვალოს დახატული წერტილები ან ხაზები, რათა მიიღოს ამოხსნის სასურველი პასუხი ა, ბ, გ ან დ –ს მეშვეობით.

(ვ) *რიცხვების ობიექტად გამოყენება.* მოსწავლე ხატავს წერტილებს რიცხვების გამოსახულებით. ერთმანეთს მიუმატებს რათა მიიღოს სასურველი პასუხი 1ა, 1ბ, 1გ ან 1დ მეშვეობით.

(გ) *დათვლის სხვა მეთოდები.* მოსწავლე თავდაპირველად ხატავს რიცხვებს მწკრივის სახით და იწყებს თვლას ან თითებზე თვლით ან გემოაღნიშნული სტრატეგიების კომბინაციის გამოყენებით.

(თ) *გეპირად დათვლა.* მოსწავლე ითვლის ვერბალურად. ამგვარ დათვლას არ ახლავს არანაირი სტრატეგიის გამოყენების აუცილებლობა.

(2) ალდგენითი სტრატეგიების მაგალითები:

(ა) *წინასწარ იცის პასუხი.* მოსწავლე იხსენებს მაგალითს და პასუხობს დაუყოვნებლივ.

(ბ) *ფაქტების გამოყენება, ვარიანტი I.* მოსწავლემ იცის პასუხი სხვადასხვა კომბინაციის სახით და იყენებს ამ პასუხებს შემდგომი დათვლის პროცესში. მაგალითად:  $3+5=?$  მოსწავლემ იცის, რომ  $3+3=6$  და ამბობს: „სამს მივუმატოთ სამი არის ექვსი, მივუმატოთ ორი (ითვლის თითებზე) და ამბობს „შვიდი, რვა.”

(გ) *ფაქტების გამოყენება, ვარიანტი II.* მოსწავლე იყენებს სხვადასხვა კომბინაციის ცოდნას, რომელთა მეშვეობითაც იგი ყოველგვარი დათვლის გარეშე ლებულობს პასუხს. თუ კი მაგალითი არის  $8+6=?$ , მოსწავლე ანგარიშს იწყებს რვიდან: “რვას მივუმატოთ ორი არის ათი. ანუ დარჩა კიდევ ოთხი, ათს მივუმატოთ ოთხი არის თოთხმეტი.”

(სიგვეყერი ამოცანების სტრატეგიების მაგალითები იხილეთ არითმეტიკულ გამოკლებასთან დაკავშირებულ ქვეთავში: ostad 1998a; 1999).

*სტრატეგიის განვითარების ფორმა*

რა ახასიათებს მათემატიკურად მოამზოვნე ბავშვის სტრატეგიების განვითარებას? სამეცნიერო კვლევამ დაადგინა სტრატეგიის გამოყენების თანდათანობითი პროგრესი მოსწავლეებში (Ostad 1997b; 1998a; 1999; 2000).

გამოთქმულია მოსაზრება, რომ კონკრეტული სტრატეგიის განვითარება გარკვეული ნიმუშების მიხედვით ხდება. მაგალითად, მოსწავლის მიერ სტრატეგიის გამოყენება უშუალოდ არის დაკავშირებული მის ასაკთან. აქედან შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სტრატეგიები, რომლებსაც მოსწავლეები იყენებენ სხვადასხვა კლასში, ასახავს მათი ასაკისათვის დამახასიათებელ გიჟურ მოქმედებებს.

ამკარაა, რომ სტრატეგიის განვითარების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი კომპონენტია ცოდნის გაღრმავება კონკრეტული სტრატეგიების შესახებ (Ostad 1997b). ამრიგად, ნორმალური განვითარების ნიმუში ხასიათდება იმით, რომ მოსწავლეებს ასაკის მატებისა და ზრდის შესაბამისად უყალიბდებათ სტრატეგიების ახალი ფორმები. ანუ ისინი მეტი სტრატეგიის მცოდნენი ხდებიან. სტრატეგიების ნაკლებობა დამახასიათებელია მოუმწიფებელი ასაკის მოსწავლეებისთვის, ხოლო სიმდიდრე – მომწიფებული ადამიანებისთვის. პრობლემები განსხვავებულია კლასების მიხედვით და მოსწავლის თავისუფალი დროც თანდათან იზღუდება. არის შემთხვევები, როცა სტრატეგიები განსხვავდება მოსწავლეთა შემეცნებითი განვითარების პირობების მიხედვით. მოსწავლემ შეიძლება კონცენტრაცია უფრო მეტად სამუშაო ვითარებაში მოახდინოს. სტრატეგიების შეცვლას სიტუაციის შესაბამისად მრავალი სხვადასხვა სტრატეგიის ფლობა სჭირდება..

განვითარების კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია მოსწავლის მიერ სტრატეგიების განსხვავებულად გამოყენების უნარი. სამეცნიერო კვლევა ადასტურებს, რომ კონკრეტული სტრატეგიები განვითარების სხვადასხვა ეტაპს გადიან მოსწავლის ბავშვობის სხვადასხვა ასაკობრივ პერიოდში (Ostad 1997b; 1998a; 1999; 2000). მაგალითად, სტრატეგიის გამოყენება პირველ კლასში შეიძლება იყოს თითებზე დათვლა, შემდგომში კი ვითარდება და ვერბალურ დათვლას გულისხმობს. მაშასადამე, მოსწავლეები თანდათანობით პასუხს ეძებენ საკუთარ ცოდნაზე დაყრდნობით (Ostad 1997b). ზოგადად, ემპირიული კვლევა ადასტურებს, რომ ასაკის მატებასთან ერთად დამხმარე სტრატეგიების გამოყენების სიხშირე კლებულობს, ხოლო ადღეგნითი სტრატეგიების გამოყენება მატულობს. შესაბამისად, როდესაც ბავშვი დამხმარე სტრატეგიას მიმართავს (მაგალითად: თითებზე დათვლას), ეს ჩვეულებრივად უნდა მივიღოთ და მივაკუთვნოთ ბავშვის ასაკობრივ თავისებურებას, მაგრამ უნდა გავითვალისწინოთ, რომ სტრატეგიები, რომლებიც ჩვეულებრივი მოვლენაა პირველ კლასში, შეიძლება იყოს ლეფექტური განვითარების სიმპტომი, თუ კი მათი გამოყენება გრძელდება, ვთქვათ, მეხუთე კლასშიც.

სტრატეგიის ცოდნის ხარისხი იცვლება იმ მიმართულებით, როცა პიროვნებას შეუძლია სტრატეგიის ერთი ფორმა ყოველგვარი გართულებების გარეშე შეცვალოს მეორით (Ostad 1997b; 1998a; 1999; 2000). როდესაც მოსწავლე დიდხანს, მაგალითად: ორ წელიწადს, იყენებს ერთსა და იმავე სტრატეგიას, ეს შეიძლება მივაწეროთ სტრატეგიების ცოდნის ნაკლებობას. მაგრამ სავსებით შეიძლება მიგვანიშნებდეს, ასევე იმაზე, რომ ცოდნა სტრატეგიების შესახებ

არასწორადაა ორგანიზებული. ეს ფენომენი ცნობილია სახელწოდებით *სტრატეგიების მოქნილობა*. ნორმალური განვითარება ასევე ხასიათდება სტრატეგიების გამოყენების ეფექტურობით. მოზრდილი ადამიანები მეტ ალდგენით სტრატეგიას ფლობენ. ამას გარდა, ინფორმაციის გაცნობიერებაც და პასუხის მიღებაც უფრო სწრაფად ხდება.

ამრიგად, კონკრეტული სტრატეგიების განვითარება დროთა განმავლობაში ამკარა პროგრესს განიცდის, იწყება დათვლის პრიმიტიული სტრატეგიებით, გრძელდება ვერბალური დათვლით და მთავრდება ალდგენითი სტრატეგიების გამოყენებით.

### **მათემატიკური სიძნელებები**

დადასტურებულია, რომ მათემატიკური სიძნელებები საკმაოდ გავრცელებული და ჩვეულებრივი მოვლენაა (Badian 1983). ახალ გამოცემაში (Ostad 1998a) აღნიშნულია, რომ სკოლების მხარდამჭერმა პროგრამებმა მოიცვა მეორეკლასელი მოსწავლეების დაახლოებით 10%, რომლებსაც სჭირდებოდათ დახმარება მათემატიკის სწავლაში. მიუხედავად ამისა, მათემატიკის სწავლების პრობლემები კვლევით ლიტერატურაში ჯერ კიდევ უყურადღებოდ რჩება (Geary 1993), კერძოდ, მათემატიკის სწავლების სიძნელებთან დაკავშირებით ჩაგარებულია სულ რამდენიმე ემპირიული კვლევა და ეს მაშინ, როცა არსებობს დიდძალი სამეცნიერო ინფორმაცია ძირითადი მათემატიკური კონცეფციებისა და პროცესების შესახებ (Ashcraft 1992; Siegler 1990).

მათემატიკის საგანში წარმატებისა თუ წარუმატებლობის შეფასება უფრო ხშირად ემყარება სტანდარტულ ტესტებში მიღებულ შედეგებს, თუმცა ეს ტესტები არ გვაწვდის ინფორმაციას გონებრივი პროცესების შესახებ, რომელიც განსაზღვრავს ბავშვის მიღწევებს. ერთ-ერთი ალტერნატიული მიდგომა არის ბავშვების ჯგუფების შედარება.

შესაბამისად, სამეცნიერო კვლევის დიდი ნაწილი გვაწვდის ინფორმაციას სტრატეგიის გამოყენების შესახებ იმ ბავშვების მიერ, რომლებიც მათემატიკურ სიძნელებებს აწყდებიან. ეს მოსწავლეები ხასიათდებიან არაეფექტური სტრატეგიების ხშირი გამოყენებით, ასევე დიდ დროს ანდომებენ ამოცანის ამოხსნას. ავგორის სამეცნიერო კვლევამ (Ostad 1997b; 1998a; 1999; 2000) დაადასტურა, რომ სიძნელების მქონე გიჰიური მოსწავლეები დამხმარე სტრატეგიებს იყენებენ მთელი დაწყებითი სკოლის პერიოდში.

მოსწავლეების განვითარება ხასიათდება იმით, რომ ისინი იშვია-

თად იყენებენ განსხვავებულ სტრატეგიებს (მხოლოდ 1-2 ვარიანტს) დაწყებითი სკოლის პერიოდში. ისინი გიჟურად ირჩევენ ერთსა და იმავე სტრატეგიას წლების განმავლობაში.

განვითარების ნიმუში ადასტურებს, რომ მათემატიკური სიძნელების მქონე გიჟური ბავშვი 1) იყენებს მხოლოდ დამხმარე სტრატეგიებს, 2) იყენებს პრიმიტიულ დამხმარე სტრატეგიებს, 3) იყენებს ერთსა და იმავე სახის სტრატეგიებს და 4) წლების განმავლობაში სტრატეგიებს შორის განსხვავება მცირეა. განვითარების ამგვარი ფორმა თითქმის პერმანენტულად მკვიდრდება პირველი კლასის დასასრულს.

### დასკვნა

ბოლოდროინდელ სამეცნიერო კვლევას გარკვეული ხასიათი აქვს. მათემატიკური სიძნელების მქონე ბავშვების დასახმარებლად აუცილებელია შეიცვლოს ინსტრუქციული მეთოდები დაწყებითი სკოლის დასაწყისში. ეს ნიშნავს ვასწავლოთ მოსწავლეებს სტრატეგიების სხვადასხვაგვარად გამოყენება.

ბოლო დროს ასევე განხორციელდა რამდენიმე პროექტი, რომელიც მიზნად ისახავდა მათემატიკის სწავლების გაუმჯობესებას. ლიტერატურაში დიდი ყურადღება ექცევა მათემატიკური ამოცანის ამოხსნის მეტაკოგნიტურ მნიშვნელობას. შემეცნებითი სტრატეგია ამჟამინდელი სწავლების მეთოდის ალტერნატიული საშუალებაა. მათემატიკური ამოცანის ამოხსნის შესახებ კვლევამ დაადასტურა, რომ მოსწავლეებს, რომლებსაც არ გააჩნიათ ამოცანის ამოხსნის სტრატეგიები, სჭირდებათ ვარჯიში ამოცანების წაკითხვის, გაგებისა და შეფასებისთვის.

თუმცა ჯერ კიდევ საკითხავია, შესაძლებელია თუ არა მათემატიკური სიძნელების მქონე ბავშვის მიერ სტრატეგიების გონივრული, გააზრებული გამოყენება. უფრო დამაჯერებელი პასუხი ამ შეკითხვაზე მორიგი სამეცნიერო კვლევისთვის მიგვინდვია.



## ბიბლიოგრაფია

- Ashcraft, M.H. (1992). Cognitive arithmetic: A review of data and theory. *Cognition*, 44, 75-106.
- Badian, N.A. (1983). Dyscalculia and nonverbal disorders of learning. In H.R. Myklebust (ed.), *Progress in learning disabilities* (pp. 235-264). New York: Stratton.
- Chase, W.G., & Simon, H.A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 41, 55-81.
- Geary, D.C. (1993). Mathematical Disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.
- Gobbo, C., & Chi, M.T.H. (1986). How knowledge is structured and used by expert and novice children. *Cognitive development*, 1, 221-237.
- Gelman, R. (1969). Conservation acquisition: A problem of learning to attend to relevant attributes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 7, 167-187.
- Goldman, S.R., Pellegrino, J.W., & Mertz, D.L., (1988). Extended practice of basic addition facts: Strategy changes in learning disabled students. *Cognition and Instruction*, 5, 223-265.
- Halford, G.S. (1993). *Children's understanding. The development of mental models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hiebert, J., & Carpenter, T.P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. NY: MacMillian.
- Hiebert, J. & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory Analysis. In J. Hiebert & P. Lefevre (eds.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*. Hillsdale, NJ & London: Erlbaum.
- Miller, G.A. (1973): *Communication, language and meaning*. New York: Basic Books.
- Ostad, S.A. (1989). *Mathematics through the fingertips*. Hosle-Oslo: The Norwegian Institute for Special Education.
- Ostad, S.A. (1992). Baerekraftige matematikkunnskaper, en funksjon av ferdigheter eller forstaelse? (Functional mathematical knowledge, a function of skills or understanding?) *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 320-326.
- Ostad, S.A. (1997a). Strategic competence: Issues of task-specific strategies in arithmetic.

*Nordic Studies in Mathematics Education*, 3, 7-32.

Ostad, S.A. (1997b). Developmental differences in addition strategies: a comparison of mathematically disabled and mathematically normal children, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 345-357.

Ostad, S.A. (1998a). Developmental differences in addition strategies: a comparison of mathematically disabled and mathematically normal children, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 345-357.

Ostad, S.A. (1998a). Developmental differences in solving simple arithmetic word problems and simple number fact problems: a comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *Mathematical Cognition*, 1998, 4 (1), 1-19.

Ostad, S.A. (1998b). Strategy-use differences between mathematically normal and mathematically disabled children. In Herald Nilsen, D.K.N.V.S. (ed.): *Learning Strategies and Skill Learning. Essays in honour of Nils Sovik* (109-126). Trondheim: Tapir forlag.

Ostad, S.A. (1999). Developmental progression of subtraction strategies: a comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *European Journal of Special Needs Education*. 14 (1), 21-36.

Ostad, S.A. (2000). Cognitive subtraction in a developmental perspective: Accuracy, speed-of-processing and strategy-use differences in normal and mathematically disabled children. *FOCUS on Learning Problems in Mathematics*, 22 (2), 18-31.

Schneider, W. (1993). Domain-Specific Knowledge and Memory Performance in Children, *Educational Psychology Review*, 5 (3), 257-273.

Siegler, R.S. (1990). How content knowledge, strategies, and individual differences interact to produce strategy choices. In W. Schneider, & F. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (pp. 73-89). New York: Springer-Verlag.

**კულტურული ღონისძიებები, როგორც ინტერაქციის,  
ურთიერთობისა და ინკლუზიის განვითარების საშუალება,  
განათლება ღირსეული მოქალაქეობისათვის<sup>1</sup>**

**მირიამ დონათ სკორტენი**

**შესავალი**

ამ სტატიაში განხილულია კულტურული ღონისძიებები, როგორც ბავშვების განათლების აუცილებელი პირობა, რომელიც ხელს შეუწყობს მათი როგორც აქტიური და ღირსეული მოქალაქეების ჩამოყალიბებას. იგი ასევე წარმოადგენს განვითარების მნიშვნელოვან პირობას როგორც ბავშვების და მოზრდილების, ასევე ერთიანი საზოგადოების უკეთესი ცხოვრების წარმართვის მიზნით. ამ სტატიაში აქცენტს ვაკეთებთ კულტურული ღონისძიებების როლზე ინტერაქციისა და ურთიერთობის განვითარების პროცესში. იგი ასევე განსაზღვრავს ემოციურ და სოციალურ განვითარებას ფორმალური და არაფორმალური ინკლუზიური განათლების სფეროში.

ინკლუზიური გარემო მოიცავს თემის, საზოგადოების ყველა წევრს მათი ასაკის, სოციალური თუ ეკონომიკური მდგომარეობის, სენსორული, ფიზიკური ან შემეცნებითი ფუნქციონირების, კულტურული წარმომავლობისა და გამოცდილების მიუხედავად. ფორმალური განათლების სფეროში, რომელიც ჩვეულებრივ ორგანიზებულია ბავშვის ასაკობრივი ცენზის მიხედვით, მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ, რომ ყველა ბავშვს აქვს უფლება ისწავლოს თანატოლ ბავშვებთან ერთად. როდესაც ვსაუბრობთ ინკლუზიაზე, ვგულისხმობთ საზოგადოების ბუნებრივ მრავალფეროვნებას საკლასო ოთახებში და საზოგადოებაში. ინკლუზიის პროცესი ხელს შეუწყობს თითოეული ინდივიდის პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარებას დემოკრატიულ საზოგადოებაში.

ცნება – „კულტურული ღონისძიებები“ – გულისხმობს ღონისძიებებს, რომლებიც დაკავშირებულია კულტურის ისეთ დარგებთან როგორცაა ცეკვა, მუსიკა, დრამა, ხელოვნება, ხელოსნობა, სახვითი და გამოყენებითი ხელოვნება (ხატვა და სკულპტურა) და მხატვრული კითხვა. სტატიაში ვიყენებთ ტერმინს „კულტურული ღონისძიებები“ და არა „ხელოვნება,“ ვინაიდან ზოგიერთ კულტურაში ხელოვნება შეიძლება მივიჩნიოთ ნაწილობრივ ხელოვნურ და უცხო სხეულად.

კულტურული ღონისძიებები მოიცავს მრავალმხრივ გამოცდილებას, რომელიც თაობიდან თაობას გადაეცემა. იგი ასევე მოიცავს ბავშვებისა

<sup>1</sup> სტატია განახლებულია ავტორის მიერ 2007 წელს.

და მოზრდილების ინდივიდუალურ შემოქმედებას და ექსპერიმენტებს. შემოქმედებითობა ვლინდება როგორც განმარტებით, ისე სხვებთან ინტერაქციის დროს ინდივიდუალურობის და ჯგუფური ინტერაქციის საჭიროების გათვალისწინებით.

კულტურული მემკვიდრეობა ნიშნავს სიმღერების, ცეკვების, მოთხრობების, ტრადიციული გრაფიკული ნამუშევრების შედევრებს და მათი შესრულების სტილს, რომელიც თაობიდან თაობას გადაეცემა. კულტურული ღონისძიება კულტურულ მემკვიდრეობასთან ერთად ასევე მოიცავს იმპროვიზაციებს და ახალი შედევრების შექმნას, რათა ისინიც ასევე მომავალ თაობებს გადაეცეთ. ამის ერთ-ერთი მაგალითია ჯაზ მუსიკა.

კულტურული ღონისძიებები, ერთ მხრივ, მოიცავს მონაწილეობას და, მეორე მხრივ, აუდიტორიის, მსმენელების აქტიურობას. ორივე ასპექტი მონაწილეების გამოცდილების გამდიდრების წინაპირობაა. შესაბამისად, ეს წარმოადგენს ჯგუფებს შორის გამოცდილების გაზიარების და აქტიური, ღირსეული მოქალაქეების ჩამოყალიბების მნიშვნელოვან ბერკეტს.

ეს სტატია გახლავთ ბავშვებთან, მასწავლებლებთან მუშაობის და ურთიერთობის მრავალწლიანი გამოცდილების შედეგი. პრაქტიკა, თეორია და ცნობიერება თანდათან განვითარდა დისკუსიების, პრაქტიკული მუშაობის, სამეცნიერო და თეორიული კვლევა-ძიების შედეგად.

### **მრავალფეროვნება და სოციალური განვითარება – წარსული და აწმყო**

წარსულში არსებობდა ხელოვნური, არაბუნებრივი ტიპის საზოგადოება, სადაც ადამიანები დაყოფილი და დანაწილებული იყვნენ სოციალური, კულტურული და ფიზიკური მონაცემების მიხედვით. ამგვარმა სეგრეგაციამ გამოიწვია გარკვეული “სოციალური ტიპების” ჩამოყალიბება.

სეგრეგაციას (იზოლაციას) ადგილი ჰქონდა და აქვს სოციალური, ეკონომიკური, კულტურული, რელიგიური კუთვნილების ან შეზღუდული შესაძლებლობების გამო. სეგრეგირებული პირები გარიყულნი აღმოჩნდნენ საზოგადოებისგან, ვინაიდან არ მიეცათ სწავლის, განვითარების და ე.წ. „პრივილეგირებულ“ საზოგადოებაში ცხოვრების უფლება. თუმცა ე.წ. „პრივილეგირებული“ საზოგადოებაც ასევე შეიძლება აღმოჩნდეს გარიყული, ვინაიდან კარგავს ნორმალური სოციალური განვითარების შესაძლებლობას, რაც სეგრეგირებულ პირებთან ინტერაქციით ვითარდება.

ბოლო ათწლეულების განმავლობაში გავაცნობიერეთ, რომ საზოგადოების ამგვარი სახით არსებობით ადამიანებმა დაკარგეს მნიშვნელოვანი ფასეულობები და ამჟამად ვცდილობთ მოვიძიოთ გზები, რათა საზოგადოებამ გააცნობიეროს, რომ მრავალფეროვნება „ნორმალურია“ და მასში ყველა პირი ვითარდება სოციალურად.

„ნორმალური“ საზოგადოება შედგება სხვადასხვა მოთხოვნების, ინტერესების, შესაძლებლობებისა და აზრის მქონე წევრებისაგან. როდესაც ვსაუბრობთ „ნორმალიზაციაზე“ ან „ნორმალურ საზოგადოებაზე“, ვგულისხმობთ არა მხოლოდ ისეთ საზოგადოებას, რომელიც აღიარებს მრავალფეროვნებას, არამედ ისეთს, რომელიც მრავალფეროვნებას აღიქვამს როგორც სოციალური განვითარების წინაპირობას და არა სოციალურ ტვირთს. ამგვარი საზოგადოება თავისი წევრებისადმი პატივისცემას გამოხატავს და აძლევს მათ გამოცდილების შექმნის თანასწორ უფლებას. აღნიშნული კი დემოკრატიული საზოგადოების ჩამოყალიბების საფუძველია. ბავშვები შორს არიან თვითიზოლაციისაგან, თუმცა ასაკის მატებასთან ერთად მშობლებისგან, მასწავლებლებისგან, სასკოლო სისტემისგან და მედიისაგან სწავლობენ ამას. ეს განაპირობებს რეორიენტაციის აუცილებლობას ამ პერიოდში.

რეორიენტაცია გულისხმობს, რომ ბავშვები მეტად მნიშვნელოვან ბირთვს წარმოადგენენ (არა მხოლოდ როგორც მომავალი მოქალაქეები) და საზოგადოებამ უნდა უზრუნველყოს ისინი შესაბამისი პირობებით. ეს არ გულისხმობს იმას, რომ მხოლოდ განსხვავებული მდგომარეობის მქონე ბავშვები თუ მოზრდილები არიან ის პირები, რომლებმაც უნდა განიცადონ ცვლილებები, რათა მიღებულ იქნენ საზოგადოებაში.

### **ინკლუზიის პროცესის თანდათანობით განვითარება**

პრაქტიკული გამოცდილება, სამეცნიერო კვლევა, საკანონმდებლო აქტები (ეროვნული და საერთაშორისო) ისევე როგორც მეცნიერებისა და ხელოვნების სხვადასხვა სფეროში მოღვაწეთა თეორიები ცდილობენ გვასწავლონ როგორ ჩამოყალიბდეს სამართლიანი საზოგადოება.

ხალილ გიბრანი 1923 წელს წერს:

*„მიუხედავად იმისა, რომ ისინი შენთან არიან, შენ არ გეკუთვნიან, შენ შეგიძლია გაუზიარო მათ სიყვარული, მაგრამ ვერ შეძლებ გაუზიარო შენი ფიქრები, ვინაიდან მათ აქვთ საკუთარი ფიქრების სამყარო.“*

მასწავლებლებთან დაკავშირებით იგი აღნიშნავს:

*„თუ ბრძენია, არ მოგთხოვს შესვლას თავის სიბრძნის სახლში, იგი გაგიძღვება შენი სიბრძნის კარიბჭისკენ“*

ჯონ დუის (1859-1952) შემდეგ პაულო ფრეირემ (1921-1997) დაგვარწმუნა, რომ სწავლა ემყარება მეთოდს – „სწავლა შესრულებით“, რაც მოიცავს დიალოგს, ინტერაქციას და მონაწილეობას მოსწავლის რეალური მდგომარეობის და გამოცდილების გათვალისწინებით (ეს ასევე მოიცავს წერა-კითხვისა და არითმეტიკის შესწავლას). მთავარი ფოკუსი ასევე გაკეთდა ერთობლივ მუშაობაზე და არა ერთმანეთში პაექრობაზე. ური

ბრონფრენბრენერი თავის სოციალურ გამოკვლევაში ასახავს, თუ რა გავლენას ახდენს სხვადასხვა სისტემა, გარემო მოსწავლის ინდივიდუალურ განვითარებაზე. ქვემოთ იხილავთ მოდელს, რომელიც შევქმენი და ნაწილობრივ წააგავს ბრონფრენბრენერის მოდელს. ლევ ვიგოდსკიმ (1896-1934) ასევე ხაზი გაუსვა სწავლის პროცესში სოციალური გარემოს მნიშვნელობას.

მიუხედავად ზემოაღნიშნული თეორიებისა და ცნებებისა, სასკოლო სისტემა და მასწავლებელი მაინც უპირატესობას ანიჭებს „სიმართლეს,” რომელიც აღწერილია წიგნებში, ან სხვა პირების მიერ არის გადმოცემული, რის შედეგადაც ბავშვების აზრის იგნორირება ხდება. 70-80-იან წლებში UNESCO ჩაატარა გამოკითხვა ბავშვებთან, რათა დაედგინა, რას ნიშნავს ცნება „კარგი მასწავლებელი” ბავშვების წარმოდგენით (რედაქტორები ელიზაბეთ კავაჯიქიე, ანა მიულერი, სიგრიდ ნედერმაიერი, სილა უნგერო ხოლისი. გამოქვეყნებულია UNESCO მიერ ინგლისურ, ფრანგულ და ესპანურ ენებზე). კვლევის შედეგები ძალზე საინტერესოა და პასუხობს დღევანდელს.

უფლებებისა და ინკლუზიის მხარდამჭერ საერთაშორისო აქტებს შორის აღსანიშნავია:

- ადამიანის უფლებების საყოველთაო დეკლარაცია – 10.12.1948;
- ბავშვთა უფლებების კონვენცია, 1989, გაერო;
- განათლება ყველასათვის: ჯომთიენის (ტაილანდი) მსოფლიო კონფერენცია;
- სტანდარტული წესები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფის შესახებ 1994, გაერო;
- სალამანკას დეკლარაცია – მსოფლიო კონფერენცია სპეციალური საჭიროებები და განათლება; ხელმისაწვდომობა და ხარისხი (UNESCO, 1994 );
- დაკარის სამოქმედო გეგმა, განათლება ყველასათვის: ჩვენი შესაძლებლობების კოლექტიური განხორციელება, 2000, UNESCO.

ზემოაღნიშნულის გარდა, არსებობს ეროვნული პოლიტიკა, კანონები საყოველთაო განათლების, ინკლუზიის, თანასწორუფლებიანობის და ა.შ. შესახებ.

სამწუხაროდ, ზემოაღნიშნული მიზნების განხორციელებამდე ჯერ კიდევ დიდი გზაა გასავლელი. დღეს ადრინდელზე გაცილებით უფრო მეტი ბავშვი ცხოვრობს არასასურველ მდგომარეობაში, რომელიც აქტიური და ღირსეული მოქალაქეობის განვითარების მეტად მწირ შესაძლებლობას იძლევა.

ინკლუზიის პროცესის განხორციელების მიზნით აუცილებელია ბავშვთა უფლებების კონვენციის შესწავლა (რეტიფიცირებულია ყველა ევროპული ქვეყნის და მსოფლიოს სხვა დანარჩენი ქვეყნის მიერ). საკუთარ თავს

უნდა დაგვესვათ შეკითხვა: “რამდენად სერიოზულად აღვიქვამთ ბავშვებს, მათ მოთხოვნებს, უფლებებს და ინდივიდუალობას?”, “ იძლევა თუ არა ჩვენი განათლების სისტემა საკმარის შესაძლებლობებს სწავლების, განვითარებისა და აქტიურობის თვალსაზრისით?”

წინამდებარე სტატიაში განათლება გულისხმობს ფორმალურ და არაფორმალურ განათლებას, რომელიც ასევე ინკლუზიურ, მეგობრულ გარემოში ხორციელდება.

თამაშსა და თამაშობებს, მათ შორის სხვა კულტურულ ღონისძიებებს, უდიდესი მნიშვნელობა და ღირებულება აქვს. ეს ღონისძიებები თავისი ხასიათით გაცილებით ადვილად წარმოშობს მრავალფეროვნების, დიალოგის და გაზიარების შესაძლებლობას, ვიდრე მონოტონურობა და შეჯიბრებითობა. გამომდინარე იქედან, რომ კონკურენტულ ეპოქაში ვცხოვრობთ, ზემოაღნიშნული კულტურული ღონისძიებები მეტ მნიშვნელობას იძენენ.

## კულტურული ღონისძიებების როლი

კულტურული ღონისძიებები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ:

- ინდივიდების, როგორც საზოგადოების (სოციალური ერთეულის, ოჯახის, კლასის, თემის) წევრების ფიზიკურ, ემოციურ, სოციალურ და შემეცნებით განვითარებაში;
- ჯგუფის, როგორც ერთიანობის გაძლიერებაში (ინდივიდუალური წევრების მრავალფეროვნების შედეგად).

კულტურული ღონისძიებები თავიანთი ემოციური განცდების გამოვლენის და სოციალური გამოცდილების გამდიდრების საშუალებას აძლევს ბავშვებსა და მოზრდილებს. ეს შესაძლებლობები ხშირად იგნორირებულია ფორმალური განათლების სისტემის მხრიდან. მეორე მხრივ, წარმოადგენს დემოკრატიულობისა და ღირსეულ მოქალაქეებად ჩამოყალიბების პირდაპირ და არაპირდაპირ საშუალებას.

ემოციური და სოციალური განვითარება მნიშვნელოვანია არა მარტო ბავშვის კეთილდღეობისათვის, არამედ დროთა განმავლობაში ხელს უშლის უმწეობის გრძნობის განვითარებას, როდესაც ბავშვი წარმატებით ვერ შეასრულებს დავალებას (იხ. Rye 2001). თუმცა, როდესაც კულტურული ღონისძიებები სკოლაში საგანია და არა ინდივიდუალური ინტერესი, ისინი ასევე შეიძლება მოსაწყენი აღმოჩნდეს ბავშვებისათვის.

მნიშვნელოვანია კულტურული ღონისძიებების განხილვა არა მხოლოდ მონაწილის თვალსაზრისით, არამედ დამკვირვებლის, მსმენელისა და აუდიენციის თვალთახედვითაც. 1970-80-იან წლებში, როდესაც მათ ისეთივე მნიშვნელობა შეიძინეს, როგორც განათლებამ, ხშირად აღიარებდნენ, რომ

ამგვარ ღონისძიებებში მონაწილეობაც კი, მაგალითად, სიმღერა, ცეკვა, როლური თამაშები და სხვა, ღირებული იყო. მაყურებლის, აუდიტორიის როლში ყოფნა მიიჩნეოდა პასიურ გართობად, რომელიც მხოლოდ სიამოვნების მომგვრელია.

აღმოჩნდა, რომ ცქერისა და მოსმენის პროცესში პიროვნებას შეუძლია იაქტიუროს კიდევ, კულტურული ღონისძიება არ არის მხოლოდ რელაქსაციის საშუალება, უფრო მეტიც, მოსმენა და თვალყურის დევნება შეიძლება სოციალური განვითარებისათვის მეტად მნიშვნელოვანი იყოს და გაზარდოს პიროვნების აქტიურობა და შემოქმედებითობა. ეს ასევე ხელს უწყობს დაკვირვებისა და ანალიზის შესაძლებლობების განვითარებას. თუმცა, აუცილებელია ანალიტიკური და აქტიური მოსმენა და თვალყურის დევნება. „შემსრულებლის“ შესახებ დადებითი ან უარყოფითი მოსახრების გამოთქმა ორივე მხარისთვის აუცილებელია.

ასევე ვისაუბრებთ მრავალფეროვნებაზე, რომელიც შემდეგში გამოიხატება – ზოგს უყვარს მუსიკის მოსმენა, მაგრამ არა სიმღერა ან მუსიკალურ ინსტრუმენტზე დაკვრა, ზოგს უყვარს ამბების მოყოლა, მაგრამ არა მოსმენა. ზოგ ადამიანს სურს იცეკვოს, მაგრამ არ შეუძლია. ზოგს უყვარს მხოლოდ მოსმენა და ცქერა, რადგან, როგორც მონაწილეებს, გარკვეული მოთხოვნების დაკმაყოფილება სიამოვნებას არ ჰგვრით.

## **მასწავლებლები და კულტურული ღონისძიებები**

თუ მართლა გვსურს კულტურული ღონისძიებების გამოყენება სოციალური განვითარების და არა გართობის მიზნით, მაშინ ამ საკითხს ფრთხილად და სერიოზულად უნდა მივუდგეთ. აუცილებელია მასწავლებლები და ტრენერები, მშობლები, ხელოვნების მუშაკები და მოყვარულები ფლობდნენ ინფორმაციას, თუ როგორ და რატომ არის კულტურული ღონისძიებები მნიშვნელოვანი. ასევე, კურიკულუმის შედგენაზე პასუხისმგებელი პირები და ფინანსური მხარდამჭერები უნდა იზიარებდნენ მის მნიშვნელობას. მნიშვნელოვანია საკმარისი ხანგრძლივობის კომპეტენტური ტრენინგის ჩატარება მასწავლებლებისათვის სკოლასა და საბავშვო ბაღებში.

მასწავლებლები უნდა ჩაერთონ ამგვარ ღონისძიებებში და უნდა გაიგონ მათი ჩატარების ტექნიკა, რათა მომავალში სწავლების (შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების) საკუთარ მეთოდებში ასახონ. მათ უნდა იცოდნენ, თუ როგორ გამოიყენონ კულტურული ღონისძიებები ბავშვების და საკუთარ ძალებში რწმენის განვითარების მიზნით. მათ ასევე უნდა იცოდნენ თუ რა როლის შესრულება შეუძლია ამ ღონისძიებებს ინკლუზიის პროცესში.

მასწავლებლებისათვის არ არის საკმარისი მხოლოდ მონაწილეობის მიღება. მათ უნდა ისწავლონ ამგვარი ღონისძიებების ანალიზი და ის, თუ რა გავლენას მოახდენს ღონისძიებები მოსწავლეებზე.



მასწავლებლებს და სხვა სპეციალისტებს, რომლებიც მოზარდებთან მუშაობენ, უნდა ჰქონდეთ კვალიფიკაციის ამაღლების და კულტურული ღონისძიებების ინდივიდუალური განვითარების მიზნით ჩატარების შესაძლებლობა. ეს არ ნიშნავს მხოლოდ უნარ-ჩვევებისა და მეთოდების სწავლას. მასწავლებლებმა საკუთარი გამოცდილებიდან უნდა გაიგონ, თუ რა ემოციურ გავლენას ახდენს კულტურული ღონისძიებები მოსწავლეებზე.

### **კულტურული ღონისძიებების განსაკუთრებული ხასიათი**

ისეთი კულტურული ღონისძიებები, როგორცაა ცეკვა, მუსიკა, დრამა, თეატრი, გრაფიკა, სკულპტურა, ხელოვნება, მხატვრული კითხვა, პოეზია ერთობლივად მოიხსენიება, როგორც ხელოვნება. ყველა მათგანი მნიშვნელოვანი და გამორჩეულია. მათი განსაკუთრებულობა მდგომარეობს იმაში, თუ როგორ შეუძლია პიროვნებას მათი მეშვეობით სხვადასხვა გრძნობების, კონტრასტის, ნიუანსების გამოხატვა. მათ ასევე შეუძლიათ გამოხატონ წარსულში, აწმყოში განცდილი, გადატანილი და სამომავლო ოცნებები, ისევე როგორც არარეალური ფანტაზიები. მაშასადამე, კულტურული ღონისძიებების განსაკუთრებული ხასიათი ვლინდება შემდეგში:

- კულტურული მემკვიდრეობის შენარჩუნება;
- გრძნობებისა და აზრების ინტეგრირება და აბსტრაქტულად წარმოდგენა;
- მოძრაობის, რითმის, ხმის და ფორმის ჰარმონიზაცია;
- ერთის მხრივ, მოძრაობის და ხმის და მეორეს მხრივ, ჩუმიად ყოფნისა და უძრაობის ჰარმონიზაცია;
- დაძაბულობისა და რელაქსაციის ჰარმონიზაცია;
- დროის, სივრცის, ძალის და დინების დაკავშირება;
- სხეულის და სულის ან ფიზიკური და სულიერი მდგომარეობის ჰარმონიზაცია;
- თამაშისა და რიტუალის ერთმანეთთან დაკავშირება;
- სიმართლის და ზღაპრის, ფაქტის, ფანტაზიის და ოცნების გაერთიანება;
- ინდივიდუალური და საერთო, სოციალური ინტერესების გაერთიანება

(უმრავლესობა დაგვეთანხმება, რომ ეს დადებითი თვისებებია. თუმცა ეს ღონისძიებები შეიძლება ასევე გამოყენებულ იქნეს ექსტრემალური პოლიტიკური იდეოლოგიების, განცხადებების წასაქეზებლად, რომელიც აცდუნებს ინდივიდებს იყიდონ ის, რაც მათ არ სჭირდებათ, ეზიარონ ფანატიზმს და ა.შ.)

გარდა ამისა, ხელოვნებას აქვს ორი სხვა მნიშვნელოვანი თვისებაც. პირველი გახლავთ წარმოდგენების, გრძნობების, ატმოსფეროს, აზრების,

იდების და სხვა ორგანიზება და სტრუქტურის და ფორმის მიცემა. მაგალითად, როდესაც მუსიკა გარკვეული წყობით და რიტმით არის გადმოცემული, იგი სხვაგვარად გაიქცევა სხვა წყობით და რიტმით გადმოცემის შემთხვევაში. ასევე, ხაზებისა და ფერების შერწყმა სხვადასხვა წარმოდგენას გვთავაზობს. მაგალითად, ოკეანეს და უდაბნოს შეიძლება ჰქონდეს საერთო უსაზღვროება, მაგრამ სხვადასხვა ფერი.

მეორე თვისება მდგომარეობს შემდეგში: ხელოვნებას შეუძლია რეალობიდან გარკვეული მესიჯის (შეტყობინების) გადმოცემა და არა რეალობის კოპირება. ამას რეალობის აბსტრაქცია ეწოდება. ბუნება, საგნები და აზრები გამარტივებულია, რათა გამოიწვიოს მოგონებები, ემოციები და ფიქრები. ამ მხრივ, შეტყობინება უნივერსალური ხასიათისაა. აბსტრაქციის გამოყენებით პირადი გამოცდილება შეიძლება გარდაიქმნას უნივერსალურ გამოცდილებად.

ფოტოგრაფია იმდენივე დეტალს აფიქსირებს, რამდენის შესაძლებლობასაც ტექნოლოგია იძლევა მაშინ, როდესაც მხატვრობა ამდენი დეტალის გამოხატვის შესაძლებლობას არ იძლევა. ზომა, ფორმა და ფერი შეიძლება ან გაზვიადებული ან შემცირებული სახით წარმოჩინდეს. მიკროფონი ჩაიწერს სიმღერას რეალური სახით, მაშინ როდესაც მუსიკოსს შეუძლია შეცვალოს სიჩქარე, რიტმი, ხმის ტემბრი და ამგვარად ყველაფერი მასზე და მოკიდებული.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, კულტურული ღონისძიებების სხვადასხვა ფორმას ერთი მხრივ გააჩნია გამოხატვის საერთო საშუალებები და მეორე მხრივ ემოციებისა და ნიუანსების გამორჩეული და უნიკალური გამოხატვის შესაძლებლობა. ზოგი რამ შეიძლება გამოიხატოს თავისებური ფორმით. ეს დამოკიდებულია არა მხოლოდ ობიექტზე, არამედ შემსრულებელზეც. მაგალითად, შეიძლება ერთმა პიროვნებამ გამოხატოს ემოცია ცეკვით, ხოლო სხვამ – ხატვით.

კულტურული ღონისძიებების სხვადასხვა ფორმა ერთნაირად მნიშვნელოვანია. აღსანიშნავია, რომ ცეკვას, მოძრაობას და სიმღერას განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს, ვინაიდან მათ ვასრულებთ სხეულით.

ხელოვნების ისეთი დარგები, როგორცაა დრამა, მხატვრობა, სკულპტურა, მუსიკალური ინსტრუმენტზე დაკვრა – ასევე სრულდება სხეულის მოძრაობით. ხელოვნების ისეთი დარგები, რომლებიც ვერბალური გზით სრულდება, ხშირად პირდაპირ ან არაპირდაპირ არის დაკავშირებული სხეულის მოძრაობებთან.

*თავდაპირველად ყველგან ქოსი სუფევდა,  
ერთმანეთში იყო აღრეული ხმა და სინათლე,  
მოძრაობა და ფორმა.*

*მოძრაობის შედეგად წარმოიშვა გარკვეული სივრცე და ყველას მიუცა შესაძლებლობა წარმოეჩინა საკუთარი თავი.*

*მხოლოდ შემდეგ გაჩნდა კაცი და ქალი, მათ დაიწყო აზრის გამოთქმა სიტყვებით.*

*როდესაც ახალი ადამიანი იბადება, ცხოვრება იწყება სხეულით და მოძრაობით.*

ამრიგად, სხეულის შეგრძნება და მოძრაობის კონტროლი ბავშვისთვის ისევე მნიშვნელოვანია, როგორც მოზრდილისთვის.

სხეულის დადებითი იმიჯი შეიძლება შეიქმნას მხოლოდ სხეულებრივი მოძრაობების გამოყენებით, რაც დაკავშირებულია ემოციურ, სოციალურ და ინტელექტუალურ მოქმედებებთან. ამიტომ მხოლოდ მოძრაობის უნარ-ჩვევის განვითარება ვერ მოგვცემს იმ შედეგს, რომელსაც მე ვგულისხმობ. კარგი სხეულებრივი იმიჯის, თავდაჯერების, აზროვნების და თანაგრძნობის მქონე ადამიანებს აქვთ გაცილებით მეტი შესაძლებლობა ჩამოყალიბდნენ აქტიურ მოქალაქეებად.

## **რატომ კულტურული ღონისძიებები?**

კულტურულ ღონისძიებების გამორჩეული ხასიათი გამოწვეულია მათი მრავალფეროვნებით. მათ შეუძლიათ მრავალი სახის ინტერესი, დამოკიდებულება, აზრები და გრძნობები მოიცვან. რეალობაში არ არსებობს კულტურულ ღონისძიებებში მონაწილეობის „ცუდი“ და „კარგი“ მხარე. რა თქმა უნდა, ერთ მხრივ შემოქმედს შეუძლია აირჩიოს და გაყვეს მრავალჯერ ნაცად, გზას, ჩვეულებრივ ტრადიციას ან „სკოლას“ ცეკვისას, მუსიკის წერისას, ხატვისას თუ სპექტაკლის დადგმისას, მაგრამ, მეორე მხრივ, შემოქმედი არ არის ვალდებული მიეჯაჭვოს ტრადიციას. მას უფლება აქვს ქონდეს თავისი მოტივაცია და აირჩიოს სრულიად განსხვავებული გზა შემოქმედებაში.

მეორე მხრივ, არსებობს მკაცრი წესები, თუ როგორ უნდა დაიმარცხლოს სიტყვები, როგორ უნდა შესრულდეს არითმეტიკული გამოთვლა ან ისტორიული მოვლენის დათარიღება.

კულტურული ღონისძიებები სახლში, საზოგადოებასა და სკოლაში ჩვენ ცხოვრების ნაწილი უნდა იყოს. მათი ჩატარების მიზანია:

- ინფორმაციის მიღება;
- ურთიერთობის განვითარება, როდესაც სიტყვები არასაკმარისია;
- კულტურული მემკვიდრეობის შენარჩუნება;
- რეაბილიტაცია და თერაპია;
- განათლების, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების

განათლების და ინკლუზიის პროცესის ხელშეწყობა.

ქვემოთ განვიხილავთ კულტურულ ღონისძიებებს, როგორც ინკლუზიის პროცესის განხორციელების საშუალებას, ხოლო დანარჩენი ასპექტებს მოკლედ მიმოვიხილავთ. ასევე განვიხილავთ კულტურული ღონისძიებების მნიშვნელობას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისა და მოზრდილების სწავლებაში, განვითარებასა და ურთიერთობებში.

## **კულტურული ღონისძიებები და ინფორმაცია**

### **ინფორმაცია**

კულტურულ ღონისძიებებს შეუძლიათ ფაქტობრივი ინფორმაციის გავრცელება. აღსანიშნავია ის ფაქტი, რომ კულტურული ღონისძიებები გამოხატავენ ემოციებს და მისი მიზანია, რომ ფაქტობრივი ინფორმაცია უფრო მნიშვნელოვანი და მისაღები გახდეს. წიგნები და საინფორმაციო ბუკლეტები ძირითადად პრაქტიკულ და ტექნიკურ ინფორმაციას იძლევა, ხოლო კულტურულ ღონისძიებებს უკეთესად შეუძლიათ დამოკიდებულებების გამოვლენა და შეცვლა.

ეს მნიშვნელოვანია ნებისმიერ უმცირესობასთან მიმართებაში მათი კულტურული განსხვავებულობის, სოციალური სტატუსის, სქესის, კანის ფერის, ასაკის, შეზღუდული შესაძლებლობის ან სხვა მდგომარეობის გამო.

კულტურულ ღონისძიებებს უფრო მეტად შეუძლიათ ცნობიერების და თანაგრძნობის გაღვივება და განვითარება, ვიდრე მხოლოდ ფაქტიურ ინფორმაციას და ეს იწვევს დამოკიდებულებათა თანდათანობით შეცვლას.

ადამიანები წლების განმავლობაში ცდილობდნენ ინფორმაციის გავრცელებას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებისა და ოჯახების და მათი შესაძლებლობების, მოთხოვნილებების შესახებ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების დღევანდელი სტატუსი იმის მაჩვენებელია, რომ მიუხედავად სიტუაციის გაუმჯობესებისა, ჯერ კიდევ გრძელი გზაა გასავლელი საბოლოო მიზნის მიღწევამდე. რეალური თანამშრომლობის მიზნით, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირებისა და მარგინალური პირების გამოცდილების, პოტენციალისა და საჭიროებების შესახებ იცოდნენ ადამიანებმა, რომლებიც არ არიან მარგინალური და არა აქვთ შეზღუდული შესაძლებლობა.

აქვთ თუ არა შეზღუდვის არმქონე პირთა მიმართ თანაგრძნობა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებს? გააჩნიათ თუ არა უმცირესობათა წარმომადგენლებს თანაგრძნობა უმრავლესობის მიმართ? შეუძლია თუ არა კულტურულ ღონისძიებებს მათი შეკავშირება?

იმ შემთხვევაში, თუკი ინფორმაცია მიზნად ისახავს ამ გამოცდილებების გაზიარებას და კავშირის დამყარებას, იგი აუცილებლად უნდა გავრცელდეს. იგი ასევე ხელს შეუწყობს ხელოვან (შემოქმედ) ადამიანებს უფრო აქტიური როლი შეასრულონ იმ ბავშვების და მოზრდილების განვითარების საქმეში, რომლებიც „უმცირესობას“ ან „უმრავლესობას“ წარმოადგენენ. ეს შეიძლება განხორციელდეს წერის, მხატვრობის, მუსიკალური ინსტრუმენტებზე დაკვრის, სიმღერის, ცეკვის, სპექტაკლების დადგმის და ზღაპრების მოყოლის გზით.

ნორვეგიელი ნოველისტი და მწერალი ფინ კარლინგი, რომელსაც ცერებრალური დამბლა აქვს, თავის შემოქმედებაში ასახავს ბავშვის განვითარებასთან დაკავშირებულ სიმძნელებს (Carling 1976), პიროვნების ღირსების დაცვისათვის ბრძოლის საკითხებს (Carling 1988), აღწერს, თუ როგორ ცხოვრობს გარიყული ადამიანი საზოგადოებაში, რომელიც უბუღვებელყოფს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებს (Carling 1975).

ამერიკის შეერთებულ შტატების სმენადაქვეითებულთა ეროვნულმა თეატრმა წარმოადგინა ამ ადამიანების წინაშე მდგარი სიმძნელები და მათი გადალახვის გადალახვის გზები.

ბარბრო სეტერსდალის (1979) პოეზიაში ასახულია მისი დამოკიდებულება დედისადმი, რომელსაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე შვილი ჰყავს.

ტორდის ორასეტერმა (1976) კარი გაგვიღო იმ წუხილის, სიხარულის გრძნობების შესაცნობად, რომლებსაც განიცდიან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მშობლები.

ვიდეოფილმი „Gayas Born“ (1998) ეხება ხუთი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანის გრძნობებს, ფიქრებს და ცხოვრების ფილოსოფიას. იგი ასევე წარმოგვიდგენს ერთ-ერთი მათგანის ფერწერულ შედეგებს და მათი მეშვეობით მოგვითხრობს მისი გრძნობებისა და გამოცდილებების შესახებ.

საბოლოოდ, საჭიროა აღინიშნოს იმ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანის მხატვრული ნამუშევრების შესახებ, რომელსაც არ შეუძლია გამოხატოს თავისი ფიქრები და გრძნობები ვერბალურად, მაგრამ მხატვრობის მეშვეობით ქმნის თავისი გამოცდილებებისა და გრძნობების მდიდარ სამყაროს.

ეს მაგალითები ჩვენ, მკითხველებს, მსმენელებს გვაძლევს შესაძლებლობას გავიგოთ ის ინფორმაცია და გამოცდილება, რომელსაც სხვა არავინ გაგვანდობს.

ხელოვნება გვესაუბრება ვერბალური და არავერბალური ენით. ხელოვან ადამიანებს თავიანთი გრძნობებისა და გამოცდილების განსაკუთრებული გზით წარმოდგენის მეშვეობით შეუძლიათ ჩვენში ისეთი გრძნობების გამოწვევა და მოგონებების გაღვივება, რაც ჩვეულებრივი ინფორმაციით შეუძლებელია.

### **როცა სიტყვები არ არის საკმარისი გრძნობების გამოსახატავად**

როდესაც ბავშვები ახალ გამოცდილებებს ეხიარებიან, ზოგჯერ შეუძლებელია მისი სიტყვებით გადმოცემა. მაგალითად სურათებიანი წიგნებით ჩვენ შეგვიძლია შევამზადოთ ბავშვები სტომატოლოგთან ან საავადმყოფოში წასასვლელად, ჩვენ შეგვიძლია ავუხსნათ მათ, რომ ბებია ავადაა და შესაძლოა გარდაიცვალოს, ან მოვამზადოთ ისინი იმისათვის, რომ დედა მალე წავა საავადმყოფოში ბავშვის გასაჩენად. იმისათვის, რომ ჩასწვდეს ინფორმაციას, ბავშვი უნდა მომზადდეს მაღალკვალიფიციური პიროვნების მიერ.

ზოგჯერ ისე ძლიერი განცდებისას, როგორცაა წუხილი, ბრაზი, შიში, სიხარული, ფოკუსირება ძნელდება და შეუძლებელიც კია ზუსტი და სწორი სიტყვების მოძებნა. თუმცა, სიტყვების კომბინირება ისეთ არავერბალურ ურთიერთობასთან, როგორცაა ფერი, ხმა, მოძრაობა, ემოციის მნიშვნელოვანი გამოსატყვის წინაპირობაა.

ყოველივე ეს მნიშვნელოვანია ყველა ბავშვისა და მოზარდისათვის, მაგრამ განსაკუთრებით ბავშვებისთვის, რომლებსაც არ შეუძლიათ ლაპარაკი. ამის გათვალისწინება აუცილებელია განსაკუთრებით მაშინ, თუ გვსურს მრავალფეროვანი, ინკლუზიური საზოგადოების შექმნა.

### **კულტურული ღონისძიებები და კულტურული მემკვიდრეობა**

ხელოვნება ასახავს ჩვენს კულტურულ მემკვიდრეობას, ხოლო კულტურული მემკვიდრეობა ჩვენი წარმომავლობის საფუძველია. სწორედ იგი განსაზღვრავს ჩვენს დღევანდელ მდგომარეობას, ქმნის ისტორიას. კულტურული მემკვიდრეობა ასევე დაკავშირებულია მშობლიურ ენასთან. იგი საზოგადოების ყველა წევრის გამაერთიანებელია. დღეისათვის, როდესაც ადამიანები უცხო ქვეყნებში მკვიდრდებიან, ბავშვები და მოზარდები გამოხატავენ პატივისცემას ერთმანეთის კულტურის და მემკვიდრეობის მიმართ. ამას ადგილი აქვს ასევე მაშინაც, როცა ადამიანები თავისივე ქვეყნის სხვადასხვა რეგიონებში გადაადგილდებიან. ევროპის ქვეყნების კულტურა და მსოფლიოს დანარჩენი ნაწილი ხშირად აწყდება კონფლიქტს ტრადიციულსა და თანამედროვე შეხედულებებს შორის. ეს

უკანასკნელი უკავშირდება ბავშვების მოთხოვნილებების გაზიარებას და მათ პატივისცემას.

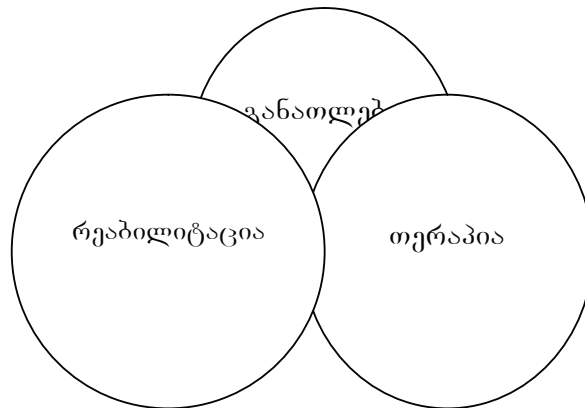
კულტურული ღონისძიებები გვაძლევს უნიკალური შესაძლებლობას დავეხმაროთ ბავშვებს და დავაკმაყოფილოთ მათი საჭიროებები, პატივი ვცეთ და სერიოზულად მოვეკიდოთ მათ. როდესაც ბავშვებს პატივს სცემენ, ისინიც ანალოგიურად განიმსჭვალებიან სხვების მიმართ და ექმნებათ აქტიურ და ღირსეული მოქალაქეებად ჩამოყალიბების მეტი შესაძლებლობა. გვინდა შევეხსოთ შესაძლებლობებს, რომლებსაც გვიქმნის კულტურული ღონისძიებების გამოყენება ზოგადი და სპეციალური განათლების პროცესში. უნდა აღინიშნოს, რომ, როდესაც განათლებაზე ვსაუბრობთ, ვგულისხმობთ ერთიან საგანმანათლებლო სისტემას, რომელიც მოიცავს: სწავლის და განვითარების აკადემიურ, სოციალურ-ემოციურ და ფიზიკურ ასპექტებს.

კულტურული მემკვიდრეობა ასევე გულისხმობს ტრადიციებს, რომლებიც უკავშირდება უფროსებსა და უმცროსებს შორის ურთიერთობებს (დასაშვები და დაუშვებელი წესები).

მომდევნო თავში განხილულია ხელოვნების მრავალფეროვანი შესაძლებლობები, როდესაც იგი გამოყენებულია ზოგადად განათლების და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში მიუხედავად მათი ასაკისა და შესაძლებლობებისა. აუცილებელია აქვე აღვნიშნოთ, რომ, ცნებაში „განათლება“ ქვემოთ იგულისხმება სწავლებისა და განვითარების აკადემიური, სოციალურ-ემოციური და ფიზიკური ასპექტები.

### **კულტურული ღონისძიებების გამოყენება რეაბილიტაციასა და თერაპიაში – გზა ღირსეული მოქალაქეობისაკენ**

რეაბილიტაციასა და თერაპიას, ისევე როგორც განათლებას, საერთო ასპექტები აქვთ და გარკვეულწილად ერთმანეთზე არიან დამოკიდებულნი (იხ. ნახატი 1). რეაბილიტაცია – დაკარგული ფუნქციების აღდგენა, კომპენსირებაა, იგი თერაპიულ გავლენას ახდენს მასზე და აადვილებს სწავლების პროცესს. კარგი თერაპია აუმჯობესებს სწავლებისა და რეაბილიტაციის პროცესს, ხოლო კარგ განათლებას მოაქვს თერაპიული შედეგები და ხელს უწყობს რეაბილიტაციას.



ნახატი 1: განათლება, რეაბილიტაცია და თერაპია ერთმანეთზე დამოკიდებული

ურთიერთდამოკიდებულებასთან ერთად მათ ასევე ახასიათებთ ზოგადი და კულტურულ ღონისძიებებთან დაკავშირებული განსხვავებები. თერაპიას ფსიქოთერაპიის კონტექსტში ყველაზე მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს ამ სამეულში, ვინაიდან იგი ეხება ყველაზე ღრმა გრძნობებსა და ფსიქოლოგიას. თერაპევტებს, რომლებიც კულტურულ ღონისძიებებს ახორციელებენ, სჭირდებათ გარკვეული ტრენინგი ფსიქოთერაპიასა და კულტურულ ღონისძიებებში. აღსანიშნავია თერაპიის ისეთი სახეები, როგორცაა მუსიკის თერაპია, ცეკვის თერაპია, ფსიქოდრამა და ხელოვნების თერაპია.

რეაბილიტაცია, თერაპია და განათლება, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მჭიდროდ ესაზღვრება ერთმანეთს. კულტურული ღონისძიებების მნიშვნელობა დიდია განათლების სფეროში, თუმცა უფრო მნიშვნელოვანია რეაბილიტაციასა და თერაპიაში.

სიტყვა განათლება ამ კონტექსტში მოიცავს ზოგადად განათლებას, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლებას და ინკლუზიურ განათლებას. კულტურულ ღონისძიებებს განათლების სფეროში აქვს შემდეგი მნიშვნელობა:

- კულტურული ღონისძიებები გვაზიარებენ ხელოვნების სფეროში ჩაქსოვილ ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს;
- კულტურული ღონისძიებები განათლების მიღების ერთ-ერთი საშუალებაა.



## **კულტურული ღონისძიებები გვაძლევს ცოდნის მიღების და უნარ-ჩვევების შექმნის შესაძლებლობას**

სხვადასხვა კულტურული ღონისძიებები ხშირ შემთხვევაში სკოლებში გამოყოფილია ცალკე სასწავლო საგნად, რომელსაც ზოგადად „ხელოვნება“ ეწოდება და მოიცავს ისეთ სფეროებს, როგორცაა მუსიკა, ცეკვა, გრაფიკა, დრამა, წერა და ა.შ. ზოგი სასკოლო დაწესებულება მოსწავლეებს ასევე სთავაზობს შესაძლებლობას დაეუფლონ ხელოვნების ამ დარგებს. ეს საგნები კურიკულუმის ან კლასგარეშე ღონისძიებების ნაწილია.

ზოგ შემთხვევაში ხელოვნება დაკავშირებულია ისტორიულ მოვლენებთან, ადგილობრივ კულტურულ ტრადიციებთან (იხ. კულტურული ღონისძიებები, როგორც კულტურული მემკვიდრეობა).

ამ გზით ბავშვები იძენენ ცოდნას, გამოცდილებას, უნარ-ჩვევებს, რაც მათ ამზადებს სხვა ღონისძიებებში მონაწილეობისათვის და უქმნის ამის შესაძლებლობას. თუმცა, ზოგ ბავშვს არა აქვს მოტივაცია ჩაერთოს ამგვარ ღონისძიებებში და ამას შესაძლოა ამჯობინოს ლაშქრობა, ფეხბურთის თამაში, კითხვა ან სხვა საქმიანობა.

მომდევნო თავში კულტურული ღონისძიებები განხილულია როგორც ზოგადად განათლების, ისე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების განვითარების საშუალება.

## **კულტურული ღონისძიებები, როგორც განათლების მიღების საშუალება**

განათლების განვითარების პროცესში კულტურული ღონისძიებების როლის გაგების მიზნით, საჭიროა განვსაზღვროთ შემდეგი ცნებები:

- პოლისტიკური ხედვა და მიდგომა;
- შემოქმედება;
- ინტერაქცია და ურთიერთობა;
- თვითდაჯერებულობა და თვითრეალიზაცია.

ოთხივე ეს ასპექტი მეტად მნიშვნელოვანია და მჭიდროდ უკავშირდება ბავშვების განათლებას ინტერაქციის, მგრძობიარობის და კულტურული ცნობიერების ამაღლების მიზნით.

## **პოლისტიკური ხედვა და მიდგომა**

ბავშვებთან მუშაობისას უნდა გვახსოვდეს, რომ ვმუშაობთ ადამიანებთან, რომლებსაც გააჩნიათ „წარსული“ გამოცდილებები ან გამოცდილებების „ისტორია.“ ამ გამოცდილებებს შეიძლება ჰქონდეთ ფიზიკური, სოციალური, ემოციური და ინტელექტუალური ხასიათი. ბავშვი გამოცდილებას

იძენს განვითარების ბუნებრივი პროცესის კვალდაკვალ და საკუთარი ინიციატივისა და ცნობისმოყვარეობის შედეგად. თუმცა, გამოცდილებების ნაწილს შეადგენს ასევე გარემოს ზეგავლენა. ეს გამოცდილებები დაკავშირებულია ინტერაქციასთან, ურთიერთობასა და ენასთან.

ბავშვების აღზრდა და განათლება მშობლებს და მასწავლებლებს აძლევს უპირატესობას შეუქმნან მათ ახალი გამოცდილების მიღების შესაძლებლობა და პირობები, რაც საშუალებას მისცემთ თავად ეძიონ და შეიძინონ პირადი გამოცდილება. ეს მითხსოვს გავითვალისწინოთ როგორც განვითარების ყველა ასპექტი, ისე გარემოს გავლენა. სწორედ ეს უძღვეს საფუძვლად ბავშვის განვითარების განხილვას ჰოლისტიკური თვალსაზრისით. აქ შემოთავაზებულ ნახატზე ნაჩვენებია, რომ ბავშვის ფიზიკური, სოციალური, ემოციური და ინტელექტუალური ფუნქციები გავლენას ახდენს ერთმანეთის განვითარებაზე. ამავდროულად მათ განვითარებას ხელს უწყობს ფიზიკური და სოციალური გარემო.

*ახლო (მიკრო) გარემო* ადამიანის ყოველდღიური ცხოვრების ფაზის მიხედვით განისაზღვრება. ეს ადამიანისთვის ბავშვობაში შეიძლება იყოს ოჯახი, შემდეგ ოჯახი და საბავშვო ბაღი, მომავალში – სამსახური. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ეს არის გარემო, სადაც ადამიანს ყოველდღიურად უწევს ყოფნა. ბავშვს ან მოზრდილს ამ გარემოზე პირდაპირი ან არაპირდაპირი გავლენა აქვს. ეს გავლენა განისაზღვრება ურთიერთობის დინამიკით, ჩვეულებებითა და ტრადიციებით და ა.შ.

ბავშვს შეიძლება ჰქონდეს უშუალო და ირიბი გავლენა ირგვლივ არსებულ გარემოზე იმ შემთხვევაში, თუ კი მის გარშემო ჯანსაღი გარემოა. მეორე მხრივ, ახლო გარემოს აქვს პირდაპირი და არაპირდაპირი გავლენა ბავშვზე. ანუ ამ შემთხვევაში გვაქვს ორმხრივი გავლენა და „გაცემა-მიღების“ ურთიერთობა. ეს ურთიერთობა ასევე წარმოადგენს კულტურულ კონტექსტში „გაცემა-მიღების“ ურთიერთობის წარმოშობის საფუძველს.

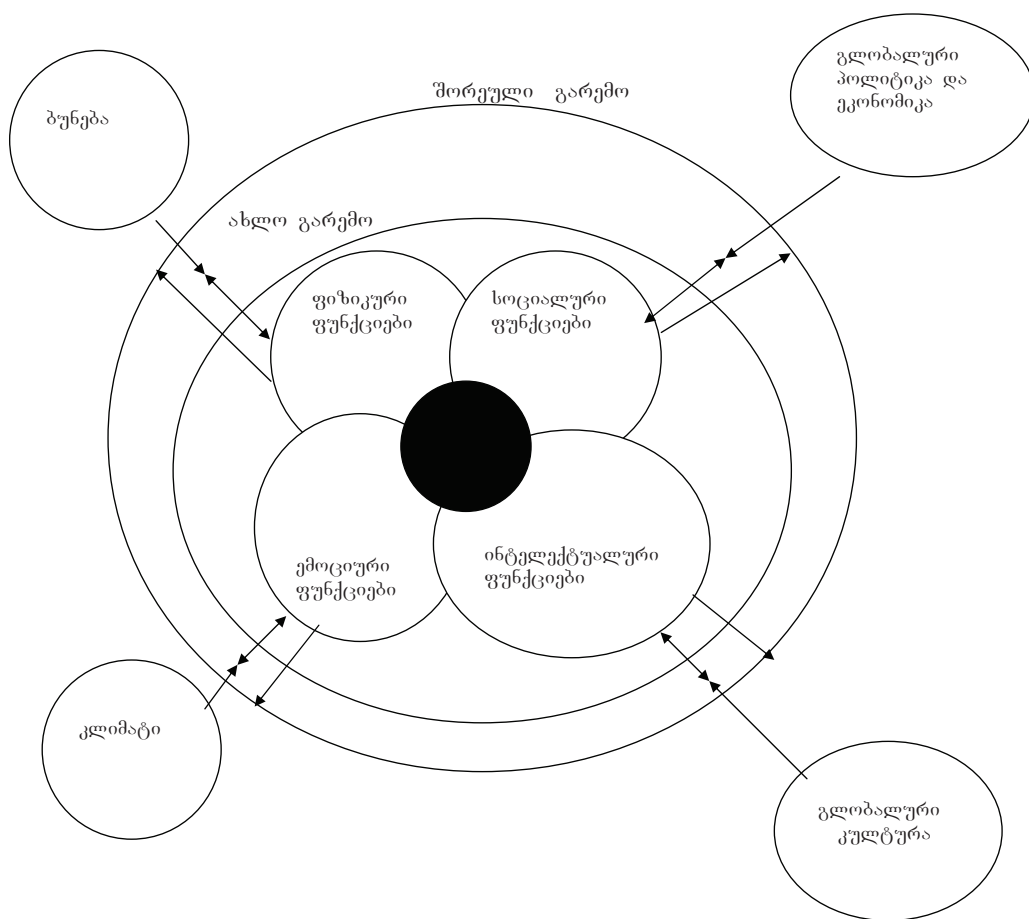
“გაცემასა” და „მიღებას” შორის ბალანსი და დამოკიდებულება განსხვავდება ურთიერთობის, ჩვეულებებისა და ტრადიციების მიხედვით და განპირობებულია შემდეგი ფაქტორებით: ბავშვების მიმართ პატივისცემა, მათი უფლებების დაცვა, ოჯახში არსებული სოციალური ურთიერთობები და დემოკრატია, საზოგადოება და სამუშაო ადგილი.

*შორეული (მაკრო) გარემო* ურთიერთობის დინამიკის, ჩვეულებებისა და ტრადიციების გარდა მოიცავს კანონებისა და წესების ერთობლიობას, მედიის გავლენას (გაზეთები, რადიო და ტელევიზია). ამ შემთხვევაში ბავშვსა და მოზრდილ ადამიანს აქვს მხოლოდ არაპირდაპირი გავლენა, რომელიც არსებულ ცოდნას და განათლებას აღრმავებს.

*ბუნება და კლიმატი*, ისევე როგორც *გლობალური პოლიტიკა, ეკონომიკა* და *გლობალური კულტურა*, დიდ გავლენას ახდენს ბავშვის ზოგად განვითარებაზე. ზოგადად ცნობილია, რომ ბავშვების ქცევები და დამოკიდებულებები განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ რა ბუნებრივ და კლიმატურ გარემოში იზრდებიან ისინი.

მშობლები და მასწავლებლები დიდ სიძნელეებს აწყდებიან, როდესაც სურთ ბავშვებს მისცენ შესაძლებლობა განვითარდნენ არა მათი მიზაძვით, არამედ როგორც განსაკუთრებული და ინდივიდუალური პიროვნებები. ამავდროულად, ბავშვებს უნდა გააჩნდეთ სხვა ადამიანებისადმი თანაგრძნობა. ეს მშობლებისა და მასწავლებლების მხრიდან ემპათიას, შემოქმედებითობას და დიდ ძალისხმევას მოითხოვს.

## ნახატი 2: ჰოლისტიკური მიდგომა



## შემოქმედება

რას ნიშნავს ტერმინი „შემოქმედება“? შეიძლება თუ არა ადამიანმა შეიძინოს და განავითაროს “შემოქმედება“?

ამ ცნების შესახებ უამრავი სამეცნიერო გამოკვლევა ჩატარდა და ბევრ კითხვასაც პასუხი მკვლევარის პროფესიული შეხედულების შესაბამისად გაეცა. ამ ცნების განმარტება დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა სფეროში მუშაობს მკვლევარი, ფიზიკურ მეცნიერებაში თუ ხელოვნებაში.

არსებობს “შემოქმედების” მრავალი განსაზღვრება. ყველა დეფინიცია განსხვავდება ერთმანეთისგან სხვადასხვა ასპექტში. ერთ-ერთი მათგანი ეკუთვნის ნორვეგიელ მკვლევარს გუნვორ რანდს (1981), თუმცა მისი განსაზღვრების შემდეგ მრავალმა წელმა განვლო. „შემოქმედება“ მისეული განსაზღვრა ასეთია:

*შემოქმედება, შემოქმედებითობა ეს არის პროცესი, როდესაც ინდივიდი საკუთარი შესაძლებლობებისა და უნარ-ჩვევების და გარემოსთან ინტერაქციის შედეგად ეძებს სიტუაციის შესაბამის ახალ და ორიგინალურ პროდუქტს . . . პროდუქტი შეიძლება იყოს კონკრეტული ან აბსტრაქტული საგანი (Rand 1981:6).*

მნიშვნელოვანია შემოქმედება განვიხილოთ, როგორც პროცესი. არსებობს ორი ტიპის შემოქმედება: ინტუიციური და ანალიტიკური. *ინტუიციური შემოქმედება* ხორციელდება იმპროვიზაციის გზით და ყოველგვარი დაგეგმვისა და წინასწარი განზრახვის გარეშე. სწორედ ასეთ პროცესს აქვს ადგილი, როდესაც ადამიანი საკუთარი სურვილის მიხედვით ცეკვავს, მღერის ან უკრავს. *ანალიტიკური შემოქმედება* ნიშნავს რაღაცის შექმნას ჩვენი სურვილის მიხედვით, მაგრამ დაგეგმვის შედეგად. ზოგადად შემოქმედების პროცესი ინტუიციური და ანალიტიკური შემოქმედების კომბინაციაა.

### *შემოქმედება და სტრუქტურა*

წლების განმავლობაში დასავლურ ქვეყნებში არსებობდა მითი იმის შესახებ, რომ შემოქმედება უსაზღვრო თავისუფლების და ყოველგვარი სტრუქტურის არარსებობის სინონიმია იყო. ამგვარი აზროვნება განსაგებია ხელოვნებაში სტრუქტურებზე და უნარ-ჩვევებზე დამყარებული სწავლების გამო. კულტურული ღონისძიებებიც ასევე სტრუქტურული ხასიათის იყო.

დღევანდელ რეალობაში მივიჩნევთ, რომ გაზვიადებული სტრუქტურული ხასიათი ზღუდავს შემოქმედებას, ხოლო სტრუქტურის არარსებობა ხშირად მის პარალიზებას იწვევს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, შემოქმედების განხორციელების მიზნით საჭიროა არსებობდეს გარკვეული ჩარჩო, რომლის საზღვრებშიც შემოქმედებას განვითარების საშუალება ექნება.

სტრუქტურა გულისხმობს შინაარსს (სათაური, მოთხრობა, მოვლენა და ა.შ.), სტრუქტურულ ელემენტებს, როგორცაა რითმის განსაზღვრა, ხანგრძლივობა, მოძრაობები, ფორმა და ფერი. ამგვარი ელემენტების განსაზღვრა და იმპროვიზაცია ან ექსპერიმენტი თანდათანობით სხვადასხვა კომბინაციას აყალიბებს.

მეორე მხრივ, პიროვნებამ უნდა გაითვალისწინოს იმ შესაძლო შეზღუდვების არსებობა, რომელიც შემოქმედების დამაბრკოლებელი ფაქტორია.

### *შემოქმედება და გარემო*

გუნვორ რანდის განსაზღვრება მნიშვნელოვან ასპექტს მოიცავს. მისი აზრით შემოქმედების უნარი არ არის მხოლოდ ღვთისგან ბოძებული ნიჭი. იგი აღნიშნავს, რომ შემოქმედებითი უნარი შეიძლება განუვითაროთ ყველა ადამიანს, მიუხედავად მისი განვითარების დონისა და უნარჩვევებისა, გამომდინარე იქიდან, თუ რა შესაძლებლობებს მისცემს მას გარემო. რანდი ასევე აღნიშნავს, რომ შემოქმედება მუდმივი პროცესია. თუმცა, არსებობს მისი განვითარების პრობლემა სმენადაქვეითებულ და მხედველობადაქვეითებულ ბავშვებში. ჩვენ არ ვიცით, ეს შეზღუდვები თავად ბავშვებში არსებობს, თუ მზრუნველებში, რომლებსაც არ ძალუძთ ბავშვების შემოქმედებითობის განვითარება. აქვე უნდა აღინიშნოს, იძლევა თუ არა გარემო განსხვავებულად შესრულების შესაძლებლობას, თუ მოითხოვს მხოლოდ წინასწარ განსაზღვრულ „სწორ“ პასუხს.

### *შემოქმედება და ყოველდღიური ცხოვრება*

შემოქმედება გვეხმარება სიძნელეების გადალახვაში, როგორც კონკრეტული და პრაქტიკული, ისე აბსტრაქტული და ფილოსოფიური ხასიათის პრობლემების მოგვარებაში. ბავშვებმა მთელი ენერჯია და შემოქმედების უნარი შეიძლება დახარჯონ იმისათვის, რომ თავი აარიდონ სიტუაციებსა და მოქმედებებს, რომელთაც მშობლები ან მასწავლებლები აიძულებენ, ან მთელი ენერჯია მიმართონ იმაზე, რომ თავიდან აიცილონ დასჯა. ვინ არის ამ შემთხვევაში მართალი, ბავშვი თუ მშობელი და მასწავლებელი?

როდესაც პრობლემის გადაწყვეტის გზა სიტუაციის შესაბამისია და ორიგინალური ინდივიდისათვის, იგი შემოქმედების შედეგი იქნება. (Rand, 1981). ეს ნიშნავს, რომ მოქმედება, რომელიც ერთი ადამიანის შემოქმედების პროცესის შედეგია, შეიძლება არ იყოს სხვა ინდივიდის შემოქმედების გამოხატულება.

შემოქმედება შეიძლება გამოხატული იყოს კონკრეტული ან აბსტრაქტული სახით, ანუ, შემოქმედების პროცესის შედეგი შეიძლება იყოს კონკრეტული მოქმედება ან საგანი ისევე, როგორც აზრები და გრძნობები. (Rand, 1981).

კულტურული ღონისძიებები ან ხელოვნება, როგორც მას ვუწოდებთ გვაძლევს ბავშვების შემოქმედებითი უნარის განვითარების შესაძლებლობას. თუმცა, თიხის და ფანქრების, მუსიკალური ინსტრუმენტების გამოყენება არ ნიშნავს შემოქმედების განვითარებას. ამ მიზნის მისაღწევად, მნიშვნელოვანია კულტურული ღონისძიებების გამოყენების მეთოდოლოგია შემოქმედების უნარის განვითარების მიზნით.

თუმცა, აღსანიშნავია, რომ მხოლოდ მეთოდები საკმარისი არ არის. მზრუნველის ან მასწავლებლის მიერ ბავშვის გამომეტყველების, ხასიათის ცვლილების ისევე, როგორც ინტერაქციისა და ურთიერთობის შემჩნევა და გაგება მათში შემოქმედების უნარის გაღვივების საფუძველია.

### **ინტერაქცია და ურთიერთობა**

ინტერაქცია და ურთიერთობა ყველა ბავშვის სწავლების და განვითარების საფუძველია, მიუხედავად მათი განვითარების დონისა. განვითარება არ ხდება ვაკუუმში. იგი განვითარების ყველა სხვა ასპექტთან ერთად მიმდინარეობს და ეს ასპექტებიც ერთმანეთზე ახდენენ გავლენას. მგრძობიარე და პასუხისმგებლობის მქონე მზრუნველებს (ან მასწავლებლებს) საჭიროა გააჩნდეთ ემპათია. თუ კი ინტერაქცია და ურთიერთობა ვერ დამყარდა და განვითარდა ბუნებრივი გზით ბავშვობის ადრეულ პერიოდში, კულტურული ღონისძიებები საუკეთესო საშუალება იქნება ამ მიზნის მისაღწევად.

ცნებები ინტერაქცია და ურთიერთობა ხშირად გამოიყენება, მაგრამ სხვადასხვაგვარად აღიქმება. მომდევნო თავში მოცემულია მათი განსაზღვრება, რომელიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მუშაობის შედეგად განვითარდა. ამ ბავშვებს ნაკლები ინტერაქცია და ურთიერთობა ჰქონდათ და ეს მათი სწავლებისა და განვითარების მთავარ ბარიერებს წარმოადგენდა.

### **ინტერაქცია**

ინტერაქცია არის ორი ან მეტი ადამიანის მიერ ერთმანეთისადმი, სხვა საგნების ან მესამე პირისადმი ყურადღების მიქცევა. „პარტნიორები“ ყურადღებას ერთი და იგივე მიზნით ამახვილებენ (ერთმანეთის მიმართ ან მესამე პირის, საგნის მიმართ). ამგვარ ორმხრივ ყურადღებას მუდამ ახლავს ჟესტი და ხმა. ეს ჟესტი და ხმები გამოიხატება დიალოგის, საუბრის, თამაშების სახით. იგი ასევე შეიძლება აღვწეროთ, როგორც თითოეული “პარტნიორის” მიერ გამოჩენილი ინიციატივები და რეაქციები, რაც საბოლოოდ მათ შორის კავშირს ამყარებს.

მოქმედებები და რეაქციები განავითარებს ყურადღებას, ასევე დაკვირვების და მოსმენის უნარს. ამგვარ გამოცდილებებს მიყვავართ ემპათიის თანდათანობითი განვითარების პროცესამდე (ემპათია არის სხვა ადამიანების მდგომარეობის, გრძნობების ან სიტუაციის გაზიარება).

ინტერაქცია წარმოადგენს ურთიერთობის, სწავლების, აქტიური მონაწილეობის და მოქალაქეობის წინაპირობას.

### *ურთიერთობა*

ურთიერთობა, უპირველეს ყოვლისა, გულისხმობს გაზიარებას. ჩვენ ერთმანეთს ვუზიარებთ ინტერესებს, გრძნობებს, ფიქრებს, აზრებს ან ინფორმაციას გარკვეული *კოდების* სახით, რომელიც შემდეგ *სიგნალის* ან *სიმბოლოს* სახით ჩამოყალიბდება და ურთიერთობის ყველა მონაწილისათვის გასაგებია. თუმცა, ურთიერთობისთვის კოდები არ არის საკმარისი. ურთიერთობა რთული პროცესია ორ ან რამდენიმე ადამიანს შორის. აღსანიშნავია ისეთი უნარ-ჩვევები, როგორცაა: ყურადღებით ყოფნა, შეხედვა, მოსმენა, მოტივაცია, პასუხის გაცემა. ეს უკანასკნელნი ვითარდება ინტერაქციის პროცესის დროს და მანამ, სანამ ურთიერთობის კოდები დამყარდება.

ურთიერთობის განვითარებას წინ უძღვის სურვილი. ეს სურვილი ვითარდება, როდესაც ჩვილი ბავშვი გაანალიზებს, რომ მის ინიციატივებს შეუძლია გარემოში გარკვეული ცვლილებების მოხდენა. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ბავშვი თანდათან აანალიზებს, რომ შეუძლია გარემოზე გავლენის მოხდენა და სურვილების ასრულება.

იმ შემთხვევაში, თუ კი ინტერაქციისა და ურთიერთობის პროცესი არ დამყარდა, საჭიროა არსებობდეს გარკვეული „იარაღი“ მის განსახორციელებლად. ცეკვა და მუსიკა, ასევე მხატვრობა და სხვა კულტურული ღონისძიებები მნიშვნელოვანია პირდაპირი და არაპირდაპირი ურთიერთობის ან ინტერაქციის დამყარებისთვის. რეალურ ცხოვრებაში ინტერაქცია და ურთიერთობა ერთმანეთთან მჭიდროდაა დაკავშირებული და ხშირ შემთხვევაში ერთმანეთს გადაკვეთენ. მაღალი ხარისხის ინტერაქცია და ურთიერთობა ხასიათდება შემდეგი თვისებებით: მგრძობიარობა, ყურადღება, აქტიურობა, სპონტანურობა, ამტანობა, სიკეთე, შემოქმედება და ემპათია.

საშუალოდ დამაკმაყოფილებელ სოციალურ და ფიზიკურ გარემოში, ინტერაქცია და ურთიერთობა ბუნებრივი მეთოდებით მყარდება და ვითარდება. თუმცა, ისეთი ფაქტორების არსებობის დროს, როგორცაა შეზღუდული შესაძლებლობების ქონა, უკიდურესი ემოციური დატვირთვა და გარემო ფაქტორები – შიმშილი, ომი, სქესობრივი და სხვა სახის ძალადობა, ინტერაქცია და ურთიერთობა ვერ დამყარდება და განვითარდება. ამ ფაქტორებს შეუძლიათ ბავშვებს და მოზრდილ ადამიანებს დააკარგონ ის ინტერაქციის და ურთიერთობის უნარი.

თუ კი მზრუნველებს და მასწავლებლებს სურთ დაეხმარონ ბავშვებს ურთიერთობის დამყარებასა და განვითარებაში, თავად უნდა ფლობდნენ ყველა იმ თვისებას, რომელიც ამ პროცესისთვის არის აუცილებელი.

ინტერაქცია და ურთიერთობა სწავლების და ზოგადი განვითარების საფუძველია და ასევე მნიშვნელოვანია ბავშვების დახმარებისათვის საკუთარ შესაძლებლობებში რწმენის განვითარების მიზნით.

### *კულტურული ღონისძიებები, როგორც ინტერაქციის და ურთიერთობის დამყარების საშუალება*

კულტურული ღონისძიებები ეხმარება ბავშვებს, მათ მშობლებს და მასწავლებლებს ინტერაქციის და ურთიერთობის პროცესში და აძლიერებს ბავშვების რწმენას და თავდაჯერებულობას.

კულტურული ღონისძიებები, ერთი მხრივ, ქმნიან სპონტანურობის შესაძლებლობას, რომელიც ხელს უწყობს ინტერაქციას და ურთიერთობას. მეორე მხრივ წარმოშობენ ინტერაქციის და ურთიერთობის განვითარების საჭირო სტრუქტურას. ეს ბავშვებს მისცემს საშუალებას გავლენა მოახდინონ საკუთარ ცხოვრებასა და განვითარებაზე.

### **კულტურული ღონისძიებების გამოყენება**

იმ შემთხვევაში, როდესაც მშობლები და მასწავლებლები მიმართავენ კულტურულ ღონისძიებებს განათლების მიზნით, მათ უნდა აქონდეთ შესაბამისი ცოდნა შემდეგ საკითხებზე:

- ბავშვები;
- კულტურული ღონისძიებების ბუნება

ეს ცოდნა უნდა ითვალისწინებდეს შემდეგს:

- კულტურული ღონისძიებების განსაკუთრებული ხასიათი და მათი შესრულებისათვის აუცილებელი უნარ-ჩვევები;
- ბავშვის განვითარების პროცესები;
- ღონისძიების ჩატარებამდე არსებული მდგომარეობის გათვალისწინება. ფლობს თუ არა ბავშვი იმ შესაძლებლობებსა და უნარ-ჩვევებს, რაც ამ ღონისძიების ჩატარებისთვის არის აუცილებელი?
- რა სახის გრძნობები შეიძლება აღძრას კულტურულმა ღონისძიებამ?

აღნიშნული მოთხოვნები უფრო განვრცობადია და რიგ შემთხვევებში



განსხვავებული, როდესაც კულტურული ღონისძიებები განსაკუთრებულ შემთხვევებში ტარდება.

კულტურული ღონისძიებების ჩატარებისას მშობლები და მასწავლებლები უნდა ფლობდნენ შემდეგ უნარს:

- ბავშვის ინტერესების და პოტენციალის განსაზღვრა;
- ღონისძიებების გაანალიზება და საერთო მიზნის მიღწევაში მისი როლის განსაზღვრა;
- ღონისძიების პრეზენტაცია;
- თავისუფლებისა და სპონტანურობის დაბალანსება სტრუქტურისა და დაგეგმვის ბალანსის შესაბამისად (იხ. შემოქმედება და სტრუქტურა).

ჩვენ შეგვიძლია გავაანალიზოთ და დავეგეგმოთ ღონისძიებები *ფიზიკური, სოციალური, ემოციური და ინტელექტუალური* ფუნქციების განვითარების მიზნით (იხ. ნახატი 2). თუმცა, ასევე უნდა გავითვალისწინოთ, რომ კულტურულმა ღონისძიებებმა შეიძლება გამოიწვიოს შემდეგი შედეგები:

- მოგონებებისა და წარმოდგენების გაცოცხლება;
- გრძნობის გამოხატვა;
- დამოუკიდებლობის გრძობა;
- სოციალური მოთხოვნილებების და ინტერაქციის სტიმულირება;
- სწავლების და ტრენინგის მომზადება;
- კრიტიკული დამოკიდებულებები და მოსაზრებები.

მომდევნო თავში წარმოდგენილია ზემოთხსენებულ ექვს კრიტერიუმთან დაკავშირებული ზოგიერთი ცნება. ყველა ეს კრიტერიუმი ასევე მოიცავს ფიზიკურ, სოციალურ, ემოციურ და ინტელექტუალურ ფუნქციებს. ბავშვის განვითარების პროცესისადმი ჰოლისტიკური მიდგომა ქმნის საფუძველს, რომელიც აქტიური მოქალაქეების ჩამოყალიბების საწინდარია.

## **მოგონებების და წარმოდგენების გაცოცხლება**

გამოცდილებები და წარმოდგენები სწავლების და განვითარებისთვის აუცილებელი ფაქტორებია. დამახსოვრება და სწავლა უფრო ადვილი და ეფექტურია გამოცდილების საფუძველზე. საინტერესო გამოცდილება ბავშვებს აძლევს მოტივაციას უკეთესი და ახალი გამოცდილების შესაძენად.

კულტურული ღონისძიებები გვთავაზობს ემოციური და შემეცნებითი გამოცდილების შექმნის შესაძლებლობას. მათი მეშვეობით ყველას შეუძლია თავისებურად აქტიური იყოს. მაშასადამე, ბავშვს (ან მოზრდილ ადამიანს) ექნება შესაძლებლობა ინდივიდუალური ინტერესების და პოტენციალის შესაბამისად შეიძინოს გამოცდილება და განიცადოს ახალი გრძნობები, ემოციები და გაუჩნდეს ახალი აზრები.

ამგვარი გამოცდილებები მოიცავს შემდეგ ფაქტორებს:

- სხეულის ფორმა/იმიჯი:
  - კინესთეტიკური გრძნობა;
  - სხეულის ზოგადი იმიჯი;
  - სხეულის ფორმა;
  - სხეულის ზომა;
  - სხეულის ბალანსი;
  - სხეულის ფუნქციები;
  - მოძრაობები
    - წონასწორობა – დაცემა
    - სხეულის წონა და ძალა
    - სხეულის ძალა
    - სხეულის მოძრაობების სხვადასხვა ვარიაცია
    - სხეულის “ეკონომიკური” მოძრაობა
  - მოძრაობის ხარისხი.
- გრძნობითი გამოცდილება: დანახვა – მოსმენა – შეხება – ყნოსვა – გემოვნება – მოძრაობა;
- წარმატება – წარუმატებლობა;
- საკუთრება – მიცემა – მიღება;
- სხვისი გრძნობების და მდგომარეობის გათვალისწინება – ემპათია;
- ემოციები (კარგი და ცუდი, ბედნიერი და სევდიანი, აგრესიული გრძნობები).

კარგი და ცუდი გამოცდილება ავითარებს ინდივიდს და საზოგადოებას. გამოცდილება გამოხატვის და გაზიარების წყაროა. გამოცდილება გამოხატვის წყაროა.

## გრძნობის გამოხატვა

გამოცდილება ხშირად იწვევს რეაქციების, გრძნობების და აზრების გამოხატვას. ამგვარი „კომენტარები“ შეიძლება გამოიხატოს მუსიკის, ცეკვის, მხატვრობის, დრამის სახით. ადამიანს უნდა ჰქონდეს გარკვეული გამოცდილება, რომ გაუჩნდეს საკუთარი თავის გამოხატვის სურვილი. ხელოვნების მეშვეობით შეგვიძლია გამოვხატოთ:

- გრძნობები;
- აზრები;
- იდეები;
- ხასიათი, იუმორი;
- თანაგრძნობა;
- მოთხოვნები;
- სურვილები და ოცნებები.

## **დამოუკიდებლობა და საკუთარი თავის რეალიზაცია**

დამოუკიდებლად აზროვნება და გადაწყვეტილებების მიღება ისევე, როგორც მოქმედება, საკუთარ შესაძლებლობებში დარწმუნების აუცილებელი საშუალებაა. კულტურული ღონისძიებების გზით შესაძლებელია დამოუკიდებლობის და საკუთარი თავის რეალიზაციის განხორციელება. ყოველდღიურ პრაქტიკულ ცხოვრებაში რთულია დამოუკიდებლობის და საკუთარი თავის რეალიზაციის მიღწევა. ამისი მიზეზია კულტურული სისტემა და ტრადიციები. გასათხოვარ გოგონებს ხშირად არ აძლევენ მარტო, საკუთარ სახლში ცხოვრების უფლებას. ზოგს არ შეუძლია მარტო ცხოვრება უსაფრთხოების განცდის არარსებობის გამო ან შეიძლება არსებობდეს სიძნელები, რაც გამაწყვეულია შეზღუდული შესაძლებლობებით.

თუმცა, არ არსებობს მიზეზი, თუ რატომ არ შეიძლება კულტურული ღონისძიებების ჩატარება დამოუკიდებლობის და საკუთარი თავის რეალიზაციის მიზნით. ამ მხრივ მთავარი დაბრკოლებაა განმანათლებლების აზრი ზემოაღნიშნულის მნიშვნელობის შესახებ. თუმცა, პრობლემა ასევე შეიძლება იყოს სისტემა (პოლიტიკური ან რელიგიური), რომელიც არ არის დამოუკიდებლობის მხარდამჭერი.

დამოუკიდებლობასა და საკუთარი თავის რეალიზაციის ცნებასთან დაკავშირებულია შემდეგი განსაზღვრებები:

- ინიციატივის განხორციელება (ურთიერთობის დამყარების ინიციატივა);
- არასასურველი ურთიერთობის, კონტაქტის უარყოფა;
- საკუთარი თავის გამოხატვის შესაძლებლობა და ურთიერთობა;
- საკუთარი თავის და სხვებისთვის გადაწყვეტილებების მიღება;
- საკუთარ მდგომარეობაზე გავლენის მოხდენის შესაძლებლობა;
- შემოქმედების უნარი;
- ყოველდღიური საქმიანობის განსაზღვრის უნარი.

## **სოციალური მოთხოვნების დაკმაყოფილება**

ბევრი ბავშვი და მოზრდილი სხვადასხვა მიზეზის გამო მარტოდ გრძნობს თავს. გამოცდილებამ ადამიანებს ასწავლა, რომ სოციალური ურთიერთობები მტკივნეულია და სჯობს თავი აარიდონ მათ განხორციელებას. ნამდვილი მეგობრობა განძია, რომლის გამოცდის შესაძლებლობა ბევრ ბავშვს და მოზრდილ ადამიანს არა აქვს. ბავშვებს, რომლებსაც აიძულებენ ჯარისკაცის ცხოვრებით იცხოვრონ ან რომლებმაც განიცადეს სქესობრივი თუ სხვა სახის ძალადობა, ან ცხოვრობენ ქუჩებში, პრობლემები აქვთ ნამდვილი მეგობრების შეძენასთან დაკავშირებით. იგივე ეხება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს. ზოგიერთმა მეგობრობის სურვილიც კი დაკარგა.

ჩვენ, როგორც ადამიანებს, სოციალური მოთხოვნები გვაქვს. მაშასადამე, მათი დაკმაყოფილება მნიშვნელოვანია. თუკი ადამიანებს ლაპარაკი არ შეუძლიათ, შეიძლება ერთად იმდერონ ან იცეკვონ. კულტურული ღონისძიებები ხელს უწყობს ისეთი სოციალური მოთხოვნების შესრულებას, როგორცაა:

- სხვებთან ურთიერთობა და კავშირის დამყარება;
- ინტერაქცია – თანამშრომლობა – გაცემა და მიღება – ურთიერთობა;
- გაზიარება;
- დროის მხიარულად გატარება სხვებთან ერთად;
- სიახლოვის განცდა – კონტაქტი;
- მზრუნველობის განცდა და სხვაზე ზრუნვა – ერთმანეთზე ზრუნვა;
- თავდაჯერებულობის და ნდობის განვითარება;
- სოციალური ტრენინგი;
- საკუთარი თავის წარმატებით წარმოდგენა;
- სოციალური წესების სწავლა.

## სწავლება და ტრენინგი

კულტურული ღონისძიებების ჩატარება სწავლების და ტრენინგის მიზნით უფრო წარმატებული შედეგის მომტანია. მხიარული ღონისძიებები ხელს უწყობს მეხსიერების, კონცენტრაციის და სხვა ძირითადი უნარ-ჩვევების განვითარებას და უფრო ეფექტურია.

ცეკვის, მუსიკის, დრამის ან ხელოვნების სხვა სფეროში მუშაობით ადამიანმა შეიძლება უკეთ გააცნობიეროს ზოგიერთი კონცეფცია, ისტორიული მოვლენა და ა.შ.

რიტმსა და მოძრაობას დიდი მნიშვნელობა აქვს ძალის მომატებისათვის და სხეულის უკეთ კონტროლირებისათვის. ამგვარი ტრენინგი მნიშვნელოვანი და აუცილებელია, რათა ბავშვი მოემზადოს წერის სწავლისთვის.

ქვემოთ მოცემულია იმ უნარ-ჩვევების ჩამონათვალი, რომლებსაც ბავშვი აუცილებლად უნდა დაეუფლოს. ისინი ასევე წარმოადგენენ სხვა უნარებისა და ცოდნის შეძენის წინაპირობას.

- ძირითადი უნარ-ჩვევები:
  - ყურადღება და ცნობიერება;
  - კონცენტრაცია – რეაქცია;
  - იმიტაცია;
  - ძირითადი უნარ-ჩვევები;
  - მეხსიერება.

- უნარ-ჩვევები, რომლებიც ხელს უწყობენ დამოუკიდებლობას და საკუთარი თავის რეალიზაციას.
- გრძნობებზე კონტროლის უნარი, ადეკვატური გრძნობების გამოსატყვამა.
- ცნებები:
  - სივრცე – მიმართულება – ფორმა – მანძილი – ზომა;
  - დრო;
  - მათემატიკური გამრავლება – რიცხვები;
  - წარმატება – თანმიმდევრობა;
  - წონა;
  - მასალა – შემადგენლობა – ტემპერატურა.
- შემდეგი უნარ-ჩვევების განვითარება:
  - დაკვირვება;
  - იმიტაცია;
  - წესების შესრულება;
  - აბსტრაქციის გაგება – სიმბოლოები;
  - ასოციაცია და ფანტაზია;
  - კონცეფციები, სიტყვები და წინადადებები.

### **კრიტიკული დამოკიდებულებები და მოსაზრებები**

კრიტიკა აუცილებელი და მნიშვნელოვანია დამოუკიდებლობის და თვითდაჯერებულობის განვითარებისათვის. იგი ასევე მნიშვნელოვანია ბავშვებისათვის, რათა შეაფასონ სიტუაცია და ირგვლივ არსებული გარემო. იგი მათ ეხმარება შეიცნონ, თუ რა არის აუცილებელი და საჭირო სიტუაციის შესაცვლელად.

კრიტიკა დიდ როლს ასრულებს გადაწყვეტილებების მიღების, სწავლის უნარისა და ინდივიდუალიზმის განვითარებაში ისევე, როგორც ისეთი ფართოდ გავრცელებული მანერ ჩვევების უარყოფაში, როგორცაა მაგალითად, ნარკოტიკული ნივთიერებებისადმი მიდრეკილება, ფულის ფლანგვა, ნდობის ბოროტად გამოყენება.

კულტურული ღონისძიებების მეშვეობით, ბავშვებს უყალიბდებათ ძლიერი პიროვნული ხასიათი, ინტერესი და პრობლემების გადაწყვეტის უნარი. დრამა მნიშვნელოვან როლს ასრულებს თანმიმდევრობის შესწავლის პროცესში.

## საბოლოო სიტყვა ინკლუზიის შესახებ

კულტურული ღონისძიებები გულისხმობს მრავალფეროვნებას, რომელიც იძლევა არა მხოლოდ განსხვავებულობის შესაძლებლობას, არამედ ხელს უწყობს სოციალურ განვითარებასაც. კულტურული ღონისძიებების შემოქმედებითი გამოყენება უფრო მეტ გრძნობას აღძრავს, ვიდრე სხვა, მაგალითად, ლექცია ან სავარჯიშო. სწორედ ეს ქმნის კულტურულ ღონისძიებებს, როგორც ინკლუზიის პროცესის განვითარების მთავარ ღერძს. თუ კი გვსურს ინკლუზიური საზოგადოების შექმნა, უნდა დავიწყოთ ბავშვების განათლებით.

ინკლუზია საერთაშორისო განხილვის საგანია და ბევრი საზოგადოება აწყდება სიძნელეებს მის განხორციელებაში. კულტურული ღონისძიებების მიზანშეწონილი გამოყენება კიდევ უფრო შეუწყობს ხელს ინკლუზიის პროცესის განვითარებას.

კულტურული ღონისძიებები თავიანთი გამორჩეული ხასიათით განსაკუთრებულ როლს ასრულებენ ინკლუზიის ფილოსოფიის სხვადასხვა მოთხოვნების ხორცშესხმაში. გონივრულად გამოყენების შემთხვევაში ეს ღონისძიებები მნიშვნელოვანი იარაღი იქნება ინკლუზიური, უფრო დემოკრატიული საზოგადოების ჩამოყალიბების პროცესში.

## დასკვნა

მხარი დაუჭიროთ სწავლებას, განვითარებას და ცოდნის გაღრმავებას.

მხარი დაუჭიროთ იმ რესურსების გამოყენებას და შემოქმედებითი ნიჭის გამოვლენას, რომელიც თითოეულ ინდივიდში დევს.

მხარი დაუჭიროთ იმ პოტენციალის განვითარებას, რომელიც ყველა ადამიანს აქვს და მთელი საზოგადოების სოციალური განვითარების საწინდარია.

## გამოყენებული ლიტერატურა

- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carling, Finn. 1975. *Skapt i vårt bilde (Created in Our Image)*. Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Carling, Finn. 1976. *I et rom i et hus i en have (In a Room in a House in a Garden)*. Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Carling, Finn. 1988. *Gjensyn fra en fremtid (Meeting from a Future)*. Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Freire, Paulo. 1972. 1993. *Pedagogy of the Oppressed* (Translated by Myra Bergman Ramos). London: Penguin Books.
- Gibran, Khalil. 192. *The prophet*
- Rand, Gunvor. 1981. *Ulike teoretiske syn på kreativitet (Different Theoretical Views of Creativity)*. University of Oslo
- Rye, Henning. 2001. *Helping children and families with Special Needs: A resource-oriented approach*. In Johnsen and Skjørten Eds. *Towards Inclusion, Book I; Education - Special Needs Education, an Introduction*: UNIPUB forlag
- Skjørten, Miriam D. 2001. *Towards inclusion and enrichment*. In Johnsen and Skjørten Eds. *Towards Inclusion, Book I; Education - Special Needs Education, an Introduction*: UNIPUB forlag
- Sætersdal, Barbro. 1979. *Foreldrepoesi (Parents' Poetry)*. J. W. Cappelens Forlag AS
- Vygotsky, L.S. 1978: *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ørjasæter, Tordis. 1976. *Boka om Dag Tore (The Book about my Son Dag Tore)*. J. W. Cappelens Forlag AS
- UN. 1989. *The Convention on the Rights of the Child*
- UNESCO, *What makes a good teacher? Children Speak their Minds*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001041/104124m.pdf>
- UNESCO, 1995, *Overcoming Obstacles to the Integration of Disabled People*
- UNESCO, 2000, *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*
- UNICEF, 2000, *The State of the World's Children*

# ინდივიდუალური სწავლების მეთოდების პლურალიზმი

## ინკლუზიური კლასისა და სკოლის ჩამოყალიბების მეთოდები

ბერიგ. პ. ჯონსონი

უკანასკნელ წლებში ინკლუზიური სკოლის იდეა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში მიმდინარე საფუძვლიანი განსჯის საგნად იქცა (Ainscow 1997; Dyson 1998; O’Hanlon 1995; Skrtic 1995:78-79). ამ იდეასთან დაკავშირებულ თეორიულ და პრაქტიკულ საკითხებს უამრავი წიგნი და სტატია მიეძღვნა. წინამდებარე სტატიაში განვიხილავთ პრაქტიკულ მხარეს, რომელიც მოიცავს ინკლუზიური სკოლისა და კლასის ჩამოყალიბების დაგეგმვას, განხორციელებას და შეფასებას. სტატიაში კლასიკური განათლების სხვა ასპექტებთან ერთად წარმოდგენილია კურიკულუმის მოდელი, განხილულია ინდივიდუალურ კურიკულუმთან დაკავშირებული პრაქტიკული მოსაზრებები და რჩევები. დასკვნის სახით ვისაუბრებთ ამ სფეროში არსებული დილემისა და სიძნელების შესახებ. თუმცა, მთავარი ფოკუსი, უპირველეს ყოვლისა, ინკლუზიის პრინციპია.

### განათლება ინკლუზიურ გარემოში

სალამანკას დეკლარაცია ყველა სახელმწიფოს მოუწოდებს კანონმდებლობის სახით მიიღოს ინკლუზიური განათლების პრინციპი და უზრუნველყოს ყველა ბავშვის გაერთიანება ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში (UNESCO 1994:ix). მელ აინსკოუ აღნიშნავს, რომ ბევრმა ქვეყანამ სწორედ სალამანკას დეკლარაციაზე დაყრდნობით ჩამოაყალიბა ინკლუზიური გარემოს შექმნის სტრატეგიები. მას მაგალითად მოჰყავს ისეთი ქვეყნები, როგორცაა ავსტრალია, განა, უნგრეთი და ჩინეთი (Ainscow 1997:1). ერთ-ერთი ნიშანდობლივი მაგალითია, რომ უგანდის მთავრობამ ახლახან დაამტკიცა უნივერსალური დაწყებითი განათლების პროგრამა (UPE), რომლის ერთ-ერთი მიზანია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების პრიორიტეტულად უზრუნველყოფა. 1997 წელს, მას შემდეგ, რაც პროგრამა ამოქმედდა, სკოლებში 200000-დან 300000-მდე შეზღუდული შესაძლებლობის



მქონე მოსწავლე დარეგისტრირდა (Kristensen, Kristensen 1997). მეორე მაგალითად შეიძლება მოვიყვანოთ ნორვეგიის გამოცდილება. აქ 1975 წლიდან განმტკიცდა კანონით შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების თანაბარი უფლება განათლების მიღებაზე. კანონის მიხედვით, სკოლამ უნდა უზრუნველყოს ინდივიდუალური მოთხოვნების შესაბამისად ადაპტირებული განათლების სისტემა, რომელიც ერთიან ეროვნულ კურიკულუმზე იქნება დაფუძნებული (Johnsen 1998; Royal Norwegian Ministry of Education, Research and the Church 1996:21 – 22).

ინკლუზიურ სკოლაში სათანადოდ ადაპტირებული განათლების სისტემა დიდ მოთხოვნებს უყენებს როგორც მასწავლებლებს, ისე ამ სფეროში მომუშავე თეორეტიკოსებს. ეს გულისხმობს განათლების გრადიციული მეთოდების შეცვლას. მოსწავლეებს სხვადასხვა ინტერესები, შესაძლებლობები, ურთიერთობისა და სწავლის სტრატეგიები აქვთ; ზოგს შეიძლება ჰქონდეს შემზღვეული შესაძლებლობებიც. ისეთ გარემოში, სადაც ომი, შიმშილი და ბუნებრივი კატაკლიზმები მძვინვარებს, ასეთ მდგომარეობაში შეიძლება ნებისმიერი ბავშვი და მოზრდილი ადამიანი აღმოჩნდეს. შეიძლება არსებობდეს სიმწიფეებიც სწავლასთან დაკავშირებით. ამიტომ აუცილებელია ყველა კლასში შეიქმნას ისეთი გარემო, რომელიც ყველა მოსწავლის შესაძლებლობებსა და უნარ-ჩვევებს შეესაბამება, ანუ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლა უნდა იყოს ნებისმიერი შესაძლებლობის მქონე ბავშვების გაერთიანების ადგილი. ინკლუზიურ სკოლაში ადაპტირებული განათლების ეს პრინციპი ბადებს სერიოზულ შეკითხვებს, რომლებსაც პასუხი უნდა გაეცეს შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლებისა და მეცნიერების მიერ.

### **რა პროფესიული ცოდნაა საჭირო ინკლუზიური კლასის ჩამოყალიბებისათვის?**

ეს კითხვა ეხება ინკლუზიური სკოლის – საყოველთაო სკოლის განვითარებას. იგი მეტად მნიშვნელოვანია, ვინაიდან ეხება სკოლის პოლიტიკას, კულტურას და განათლების პრაქტიკას მიუხედავად იმისა, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლაა ის, განსაკუთრებული დაწესებულება თუ სპეციალური სკოლა.

როგორც აღვნიშნეთ, უკანასკნელი ათი წლის მანძილზე ინკლუზიის განვითარების შესახებ მრავალი წიგნი და სტატია დაიწერა. მათში წარმოდგენილია ამ თემასთან დაკავშირებული სხვადასხვა პროფესიული მიდგომა, მოდელი და მეტაფორა, თუმცა, ბუნებრივია, ვერცერთი წიგნი ვერ განიხილავს ყველა მნიშვნელოვან საკითხს ერთდროულად. ასე მაგალითად, კურიკულუმის მოდელის მთავარი მიზანია ნათელი მოპოვინოს ზოგიერთ ძირითად საკითხს, რომელიც მნიშვნელოვანია ადაპტირებული განათლების განსახორციელებლად ინკლუზიურ კლასში.

## კურიკულუმის მოდელი

კურიკულუმის მოდელი არის პროფესიული მეთოდი, რომელიც გულისხმობს ინდივიდუალური შესაძლებლობების პლურალიზმის უზრუნველყოფას სწავლების პროცესში. მისი ძირითადი მიზნებია:

- სწავლების პროცესების მნიშვნელოვანი ასპექტების მიმოხილვა;
- ამ ასპექტებსა და პროცესებს შორის ურთიერთდამოკიდებულების მხარდაჭერა;
- მნიშვნელოვანი სუბ-ასპექტებისა და პროცესების აღმოჩენა, შესაბამისი ცოდნის შექმნა და სწავლების უნარ-ჩვევების გაუმჯობესება იმ მიზნით, რომ ხელი შეეწყოს ინკლუზიური კლასის ჩამოყალიბებას.
- მოკლე და გრძელვადიანი გეგმების განხორციელება;
- სწავლების პროცესის დაგეგმვის, განხორციელების და შეფასების სისტემატიურობა.

მოდელის აღწერამდე საჭიროა აღვნიშნოთ, მისი ორი ძირითადი ასპექტი. პირველი, ეს არის თეორიები და მოდელები რომლებიც მუდმივი კომპლექსური რეალობის გამარტივებული აღწერილობაა. სხვა სიგეყებით რომ ვთქვათ, ისინი არასოდეს მოიცავენ რეალობის ყველა დეტალს. ეს ასევე ეხება ქვემოთ წარმოდგენილ მოდელს (Bjorndal 1987:10; Bjorndal and Lieberg 1978:132, 136; Burke 1994:28; Gundem 1991:115; Kjeldstadli 1992:126, 135 – 140; Kvernbekk 1994:18-21; Lave & March 1975:3-4). მეორე ასპექტი ეხება კურიკულუმს. ვინაიდან ზემოთ ხსენებული თეორიები და მოდელები ბევრს არაფერს ამბობენ უშუალოდ სწავლების პროცესზე, ამ ინფორმაციას კურიკულუმი გაგვაცნობს.

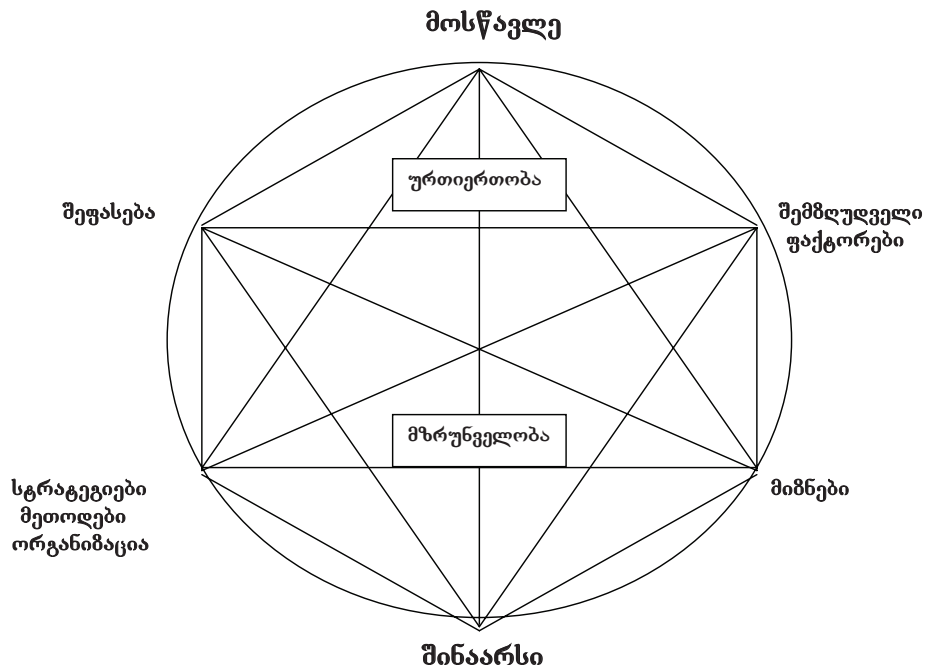
კურიკულუმის მოდელი ხანგრძლივი კვლევის პროცესის დროებითი შედეგია, მისი პირველი ნიმუში 1994 წელს გამოქვეყნდა, თუმცა პრეზენტაციის შემდეგ, 1998 წელს მნიშვნელოვანი ცვლილებებიც განიცადა (Johnsen 1994; 1998). ეს მოდელი ეფუძნება რვა კლასიკურ საგანმანათლებლო კერას, რომელთაგან რამდენიმეს ისტორიული ფესვები აქვს (Johnsen 1998/2000). თავდაპირველად ამ მოდელს ბორნდალმა და ლიბერგმა დიდაქტიკური ურთიერთობის მოდელი უწოდეს. იგი მრავალი წლის სწავლისა და კურიკულუმის განვითარების შედეგს წარმოადგენდა. (Bjorndal 1987; Bjorndal & Lieberg 1978).

კურიკულუმის რვა ძირითადი ასპექტი ერთმანეთზეა დამოკიდებული. ეს ასპექტები გახლავთ:

- მოსწავლე (მოსწავლეები);
- შემზღვეველი ფაქტორები;
- მიზნები;
- შინაარსი;
- სტრატეგიები, მეთოდები და ორგანიზაცია;
- შეფასება;
- ურთიერთობა;
- მზრუნველობა.

მომდევნო თავში მოკლედ მიმოვიხილავთ ამ ასპექტებს მაგალითებითურთ.

*ნახატზე: კურიკულუმის მოდელი, რომელიც ასახავს სწავლების მნიშვნელოვან ასპექტებს.*



## მოსწავლე

მოსწავლე ყველაზე მნიშვნელოვანი სუბიექტია განათლების მიღების პროცესში და, შესაბამისად, კურიკულუმის მოდელის მთავარ ფოკუსსაც იგი წარმოადგენს. ზემოაღნიშნულ პროცესში უნდა გავითვალისწინოთ მოსწავლის გამოცდილება, ცოდნა, უნარ-ჩვევები და დამოკიდებულებები. ამგვარი ხედვა შეესაბამება ბავშვზე ორიენტირებულ საგანმანათლებლო გრადიციებს. მის საწინააღმდეგო მოსაზრებას წარმოადგენს დისციპლინაზე ორიენტირებული განათლება, რომელიც ითვალისწინებს დისციპლინის ლოგიკასა და შინაარსს. როდესაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება მოსწავლეს მიკრო პერსპექტივაში განიხილავს, სხვადასხვა ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლები ყურადღებას ამახვილებენ ან მოსწავლეზე, ან სასკოლო განათლების

მიზნებსა და შინაარსზე. აქ წარმოდგენილ მოდელში, მოსწავლისა და სკოლის როლი, ისევე როგორც შინაარსი, განხილულია სხვა მნიშვნელოვან ასპექტებთან ერთად.

დისციპლინაზე ორიენტირებული განათლება უშუალოდ არის დაკავშირებული პრაქტიკული სწავლების პროცესთან, რომელიც ხშირად ითვალისწინებს მოსწავლის სწავლის შედეგების შეფასებას. სწავლისა და შეფასების ამგვარი მეთოდი ეწინააღმდეგება ინდივიდუალურად ადაპტირებულ განათლებას. ინკლუზიის განვითარება მოითხოვს შემდეგი ცვლილებების გატარებას:

- ვიწრო დისციპლინაზე ორიენტირებული მეთოდის შეცვლა მოსწავლეზე ორიენტირებული განათლებით;
- მოსწავლის სწავლების შედეგების ვიწრო შეფასების მეთოდის შეცვლა სწავლების პროცესისა და შედეგების ზოგადი შეფასებით.

როდესაც მთავარი ფოკუსი ორიენტირებულია მოსწავლეზე, მასწავლებლების ცნობიერებაზე მრავალი ფაქტორი ახდენს გავლენას. ეს ფაქტორები სხვადასხვა ანტაგონისტური იდეებიდან, გრადიციებიდან, თეორიული, პრაქტიკული ცოდნიდან და მოსწავლის კონკრეტული გამოცდილებებიდან იღებს სათავეს. მოსწავლეზე ორიენტირებისას მნიშვნელოვანია ჩვენი დამოკიდებულება ზოგადად ადამიანის ბუნების, ბავშვობისა და სწავლების პროცესის მიმართ. ეს დამოკიდებულება და შეხედულებები განსხვავდება, კულტურების მიხედვით და ამასთან, მეტ-ნაკლები მიზანშეწონილობით, კულტურული გარემოდან გამომდინარე. (Johnsen 1998/2000).

მოსწავლის ბუნების პროფესიული კუთხით გაგება დამოკიდებულია შემდეგ ფაქტორებზე:

- სწავლების და განვითარების პროცესის ზოგადი ცოდნა;
- შემდგომი შესაძლებლობის მქონე ადამიანების სწავლების სტრატეგიების ცოდნა;
- ინდივიდუალური სწავლების სტრატეგიების, ინტერესების და ურთიერთობის ცოდნა (Nafstad 1993).

თუ განვამოგალებთ, ეს დამოკიდებულია იმაზე, როგორ ვსწავლობთ და როგორ ვითარდება ჩვენი განათლება. სხვადასხვა გრადიციას ამ კითხვაზე განსხვავებული პასუხი აქვს. გავისხენოთ რუსი მეცნიერის, ლევ ვიგოლსკის სიტყვები: სწავლის პროცესში ერთი ნაბიჯის წინ გადადგმის დროს ბავშვი ორი ნაბიჯით დაწინაურდება განვითარების მხრივ. ანუ, სწავლისა და განვითარების პროცესები არ ემთხვევა ერთმანეთს. (Vygotsky in Cole et.al. 1978:84). ვიგოლსკი ასევე ამბობს:

როდესაც ბავშვი გარკვეული მოქმედების შესრულებას ისწავლის, იწყებს სხვა სფეროს სტრუქტურული პრინციპების ასიმილაციას შესწავლილ მოქმედებასთან (Vygotsky in Cole et.al. 1978:83-84).

ვიგოლსკის თანახმად, განვითარება არის სწავლების თანამდები პროცესი,

რომელიც წინ უძღვის იმ სპეციფიკურ სოციალურ ბუნებას და პროცესს, სადაც ბავშვები ინტელექტუალურად ვითარდებიან (Vygotsky in Cole et.al. 1978:88). სწავლების პროცესი ხორციელდება განვითარების ზონაში. მან ეს ზონა შემდეგნაირად დაახასიათა:

ეს არის მანძილი აქტიური განვითარების დონესა და პოტენციური განვითარების დონეს შორის, რომელიც განისაზღვრება პრობლემის გადაწყვეტის გზით (Vygotsky in Cole et.al. 1978:86).

ამ განმარტების თანახმად, სწავლების პროცესში უმნიშვნელოვანეს როლს ასრულებს მასწავლებელი, კლასელები და მოგადად არსებული სიგუაცია. შედეგად, მოსწავლის შეფასება არის მხოლოდ ნაწილი საჭირო ინფორმაციისა მოსწავლის შესახებ და ამდენად არ არის საკმარისი მისი შემდგომი განვითარების შეფასებისთვის. ამრიგად, გასათვალისწინებელია მთელი რიგი გარე ფაქტორები. კურიკულუმის მოდელი განიხილავს ამ რთული გარემოს ძირითად ასპექტებს.

როგორ ჩავწვდეთ მოსწავლის ბუნებას? ამ კითხვას შეიძლება ვუპასუხოთ შეფასების კრიტერიუმების გათვალისწინებით. არსებობს ინფორმაციისა და თანამშრომლობის რამდენიმე მნიშვნელოვანი წყარო. აქ განვიხილავთ ურთიერთობას მოსწავლესთან, მშობლებთან და მასწავლებლებთან.

ინფორმაციისა და თანამშრომლობის ყველაზე მნიშვნელოვანი წყაროა მოსწავლე. მოსწავლის საჭიროებათა შეფასება ხდება რეგულარული ურთიერთობის და მისი მუშაობის ფორმალური და არაფორმალური შეფასების შედეგად. აუცილებელია ვესაუბროთ მოსწავლეებს მათ განათლებაზე. უფრო მეტიც, მნიშვნელოვანია მოვუსმინოთ და გავიგოთ მათი ინტერესებისა და პრიორიტეტების შესახებ, სწავლების რა მეთოდებსა და სტრატეგიებს ირჩევენ ისინი.

თუკი მოსწავლე ბავშვობის ასაკშია, დიდი მნიშვნელობა აქვს ურთიერთობას და თანამშრომლობას მის მშობლებთან, რადგან ისინი მოსწავლის საჭიროებებისა და ინტერესების მთავარი შემფასებლები არიან. ისინი, როგორც წესი, კარგად ფლობენ ინფორმაციას თავიანთი ბავშვების შესახებ, მაგრამ არანაკლებ სჭირდებათ მასწავლებლებთან თანამშრომლობა, რათა მეტი შეიგყონ ბავშვის შესაძლებლობების შესახებ. ამრიგად, მშობლებთან ინფორმაციის რეგულარული გაცვლა და ურთიერთობა მეტად მნიშვნელოვანია.

არსებობს მშობლებთან თანამშრომლობის რამდენიმე გზა. იმ შემთხვევაში, როცა არსებობს ხელშემწყობი პირობები, საჭიროა შეხვედრის დაგეგმვა. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის მშობლები ხშირად სხვებზე მეტად იმყოფებიან მძიმე განცდებში ან დაძაბულ, ადგმნებულ მდგომარეობაში. ეს ბუნებრივია, მშობლები მუდამ განიცდიან და მრუნავენ ბავშვის მომავალზე მაშინაც კი, როცა სწავლებასთან დაკავშირებული პრობლემები მინიმალურ

რია. გარდა ამისა, ბევრი მშობელი სკეპტიკურად უყურებს სკოლაში შექმნილ მდგომარეობას და მასწავლებლებთან შეხვედრაზე თავს არაკომფორტულად გრძნობს. ინდივიდუალური კურიკულუმის არსებობა წერილობითი სახით მშობლებს დაეხმარებოდათ ბავშვის სწავლების პროცესზე ფოკუსირებაში.

ინდივიდუალური კურიკულუმისა და განათლების პროგრამების შესახებ არსებული ლიგერაგურის ნაწილი მშობლებს ურჩევს შეუერთდნენ კურიკულუმის შემდგენელთა თანამშრომლობით ჯგუფებს (Fox & Williams 1991; Strickland & Turnbull 1993). თუმცა, გასათვალისწინებელია ის ფაქტი, რომ, მიუხედავად ასეთი კომიგეგმის წევრობისა, მშობლები შეიძლება „დაფრთხნენ“ სპეციალისტებთან ოპონირების დროს. ამიგომაც საჭიროა ადაპტირება და მათი მოთხოვნილებების გათვალისწინება.

მნიშვნელოვანი ფაქტორია, აგრეთვე, მასწავლებლების თანამშრომლობა იმ მიზნით, რომ უზრუნველყონ ინდივიდუალური და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მოთხოვნილებები. მეტად მნიშვნელოვანია მასწავლებლის და სპეციალური განათლების სფეროში მომუშავეების ურთიერთობა ერთსა და იმავე მოსწავლესთან (Dalen 1982; Dyson 1998; Fox & Williams 1991; Strickland & Turnbull 1993). ნორვეგიულ დაწყებით სკოლებში ამ ფუნქციას, ჩვეულებრივ, მასწავლებელი ახორციელებს, ხოლო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში მომუშავე პირები უფრო ზოგად შეფასებაზე მუშაობენ.

ზოგიერთ ქვეყანაში მშობლებთან თანამშრომლობა ევალებათ საგანმანათლებლო-ფსიქოლოგიური სამსახურის ჯგუფებს და დახმარების ცენტრებს. მათ ფუნქციებში შედის სამეცნიერო კვლევის განახლება. პოტენციურ თანამშრომლებად გვევლინებიან ასევე სხვა პროფესიის წარმომადგენლები.

თანამშრომლობა შეიძლება შედგეს მოკლევადიანი შეხვედრის სახით ან რეგიონული, ეროვნული და საერთაშორისო ქსელის ჩამოყალიბებით. მნიშვნელოვანია ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლების მონაწილეობა ინკლუზიის პრინციპის განვითარებაში.

## **შეზღუდული ფაქტორები**

როდესაც მოსწავლე ყურადღების ცენტრშია, მის არჩევანსა და შესაძლებლობებზე დიდ გავლენას ახდენენ გარე ფაქტორები, რაც აუცილებლად უნდა გავითვალისწინოთ ინდივიდუალური და საკლასო კურიკულუმის შედგენისა და შეფასებისას. სკოლა, როგორც დაწესებულება, დამოკიდებულია და მოქმედებს გარკვეულ ჩარჩოში, რომელიც რამდენიმე ფაქტორს აერთიანებს. ეს ფაქტორებია კანონმდებლობა, ეკონომიკური და ადამიანური რესურსები, ფიზიკური, სოციალური და კულტურული ასპექტები. ეს შეზღუდული ფაქტორები განსაზღვრავენ პროცესების მიმართულებას, თუმცა, ამავე დროს ქმნიან შესაძლებლობებს. სწორედ ამიგომ მიიჩნევენ მათ კურიკულუმის მოდელის ერთ-ერთი მთავარ ასპექტად.

ბევრ ქვეყანაში განათლების პოლიტიკა ოფიციალურ საგანმანათლებლო უფლებებს, მოვალეობებს და მიზნებს გულისხმობს. უმრავლეს შემთხვევაში, ეს დაკავშირებულია ისეთ საყოველთაოდ აღიარებულ პრინციპებთან, როგორცაა ინკლუზიური სკოლის პრინციპი. თუმცა, ეროვნული საკანონმდებლო აქტები და კურიკულუმები ზოგჯერ აწესებენ განსხვავებულ მიზნებს, რომლებიც ერთმანეთს არ შეესაბამება. ეს მოვლენა ნაკლებად ახასიათებს იმ ქვეყნებს, სადაც დემოკრატიის პროცესი აქტიურად ვითარდება. ეს შეიძლება განპირობებული იყოს იმით, რომ კანონმდებლობა სხვადასხვა ინტერესების კომპრომისების შედეგია (Englund 1986; Johnsen 1998/2000). ინდივიდუალური და საკლასო კურიკულუმის შედგენის დროს, ეროვნული კანონმდებლობა და პოლიტიკა ინტერპრეტირებული უნდა იყოს. განხორციელების პროცესში ისინი ასევე უნდა შეესაბამებოდნენ კურიკულუმის ძირითად ასპექტებს და შემზღვეველ ფაქტორებს.

ეროვნულ ბიუჯეტს ზოგ ქვეყანაში მეტსახელად უწოდებენ „კანონთა კანონს“, რადგან განათლებასთან და სხვა საკითხებთან დაკავშირებული საბიუჯეტო საკითხები გავლენას ახდენს კანონის მიზნებზე. შემზღვეველ ფაქტორთა შორის ყველაზე დიდი მსჯელობის საგანია ეკონომიკა. ყველაზე ხშირად გვახსენებს, რომ ეკონომიკური რესურსების განაწილება დამოკიდებულია პოლიტიკოსებისა და სახელმწიფო მესვეურების მიერ დადგენილ პრიორიტეტებზე.

განათლების რესურსებთან არა მარტო ეკონომიკაა დაკავშირებული. ინკლუზიური სკოლის განვითარების პროცესში. ალბათ, ყველაზე მნიშვნელოვანი ელემენტია პროფესიონალიზმი, მასწავლებლების განათლების ხარისხი და პერსპექტიულობა. ინკლუზიური სკოლის პრინციპების რეალობად ქცევა მოითხოვს პროფესიონალიზმს, სათანადო უნარ-ჩვევებს და შემოქმედებითობას. შედეგად, მოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლებს დიდი პასუხისმგებლობა აკისრიათ სკოლებისა და კლასების ადაპტირების პროცესში. ანალოგიური შემთხვევაა სამეცნიერო კვლევასთან დაკავშირებითაც.

სკოლის შენობა და მისი გარემო გაერთიანებულია ფიზიკურ ფაქტორში. სკოლების ფიზიკური ფაქტორი დიდად განსხვავდება ქვეყნების მიხედვით. საკლასო ოთახი შეიძლება იყოს ბნელი და ცივი, ხოლო კარები – მეტად ვიწრო. სკოლის ეზო შეიძლება იყოს მეტად პატარა და დაუსუფთავებელი, ხოლო ქუჩები გადაგვირთული. შენობები შეიძლება იყოს პატარა, მაგრამ უსაფრთხო ისეთ გარემოში, სადაც არის მინდორი, ხეები და ყვავილები, აქ ბავშვებს ექნებათ თამაშისა და სწავლის შესაძლებლობა. შენობები შეიძლება იყოს სუფთა და ლამაზიც, ხოლო მაგიდებისა და სკამების ზომა მოსწავლეების შესაბამისად ადაპტირებული. ზოგან სკოლის შენობა ადგილობრივი საზოგადოების თავშეყრის ადგილია, ანუ წარმოადგენს განათლების კერასაც და საზოგადოების კულტურულ ცენტრსაც. ზოგ ქვეყანაში შესაფერისად ადაპტირებული განათლების სისტემის შექმნა და სკოლაზე ზრუნვა მეტად პრიორიტეტული საკითხია. ფიზიკური გარემოს მცირედი ცვლილებამაც კი

შეიძლება გამოიწვიოს სწავლების სიძნელეების შემცირება ან აღმოფხვრა. მაგალითად, ბნელი საკლასო ოთახი შეიძლება განათდეს და მოსწავლეებისთვის უფრო ადვილი გახდეს ტექსტებისა და დაფაზე ნაწერის წაკითხვა. სხვა მაგალითი შეიძლება იყოს სმენადაქვეითებული მოსწავლე, რომელიც კლასში მასწავლებლის სახის გამომეტყველებას აკვირდება. ასევე მნიშვნელოვანი ფაქტორია საკლასო ოთახის ტექნიკური აღჭურვა და სამუშაო პირობები. გასული ათწლეულების განმავლობაში განვითარდა ახალი ტექნოლოგიები, რომელთაც რადიკალურად გაზარდეს მასწავლებლის შესაძლებლობები. თუმცა, ახალი ტექნოლოგია დამოკიდებულია ეკონომიკურ ფაქტორზე და ინფრასტრუქტურაზე. არსებობს საფრთხე, რომ კომპიუტერული ტექნოლოგიის შედეგად ბზარი დასავლურ სკოლებსა და სამხრეთის საგანმანათლებლო შესაძლებლობებს შორის კიდევ უფრო გაღრმავდება, ვინაიდან მათ შორის ეკონომიკური შესაძლებლობების თვალსაზრისით დიდი განსხვავებაა და ამ ტექნოლოგიის ღანერგვა ნაკლებად მისაწვდომი იქნება სამხრეთში.

არსებობს რიგი სხვადასხვა სოციალური და კულტურული ფაქტორები, რომლებიც განსაზღვრავს სკოლის შიდა ღონისძიებებს. ური ბრონფენბრენერი (1979) ადამიანის განვითარებისადმი მიძღვნილ წიგნში აღწერს ადგილობრივ სამოგადოებას და მის სოციალურ და ეკონომიკურ სტრუქტურას, ბუნებრივი გარემოსა და დასაქმების შესაძლებლობებს, როგორც სწავლების პროცესის განმსაზღვრელ ფაქტორებს. ნორვეგიაში, დაწყებითი სკოლის ადგილობრივმა პროექტმა ნათელი მოჰფინა წინააღმდეგობებსა და დილემას, როდესაც ცენტრალიზებული ეროვნული კურიკულუმი მორგებული იყო დედაქალაქის სოციალურ და კულტურულ ფაქტორებს (Hogmo 1981). პროექტში გამოხატულმა კრიტიკამ და ალტერნატიული კურიკულუმის შედგენამ დიდი გავლენა მოახდინა ნორვეგიულ საგანმანათლებლო მსჯელობასა და ოფიციალურ პოლიტიკაზე. მომდევნო ეროვნულმა კურიკულუმმა (1987) ადგილობრივი კურიკულუმი განათლების პროცესის დაგეგმვის სავალდებულო ნაწილად გამოაცხადა. მთავარი მიზანი იყო ზოგადი ეროვნული მიმართულებების ადგილობრივი გარემოს შესაბამისად განხორციელება.

სკოლასა და მოსწავლის სწავლების შესაძლებლობებზე გავლენას ახდენს მთელი რიგი სოციალური და კულტურული ფაქტორები. მრავალ ქვეყანაში კითხვის სწავლასთან დაკავშირებით პრობლემას წარმოადგენს სხვა ენების შესწავლა და კითხვა. ასევე საჭიროა მშობლების გაუნათლებლობის ფაქტორის გათვალისწინება სკოლის კურიკულუმში. განათლების საკითხების პრიორიტეტები განისაზღვრება სოციალური და კულტურული ფაქტორებით როგორც ადგილობრივ, ისე ეროვნულ დონეზე. მნიშვნელოვანი ასპექტია შეხედულებები და დამოკიდებულებები, რომლებიც გავლენას ახდენენ იმაზე, თუ როგორ არის ინფორმაცია გაგებული და გადაწყვეტილებები მიღებული. ამასთან დაკავშირებით მნიშვნელოვანია გავითვალისწინოთ შემდეგი კითხვები: საჭიროა თუ არა სკოლამ პრიორიტეტები მიანიჭოს ე.წ. „ყველაზე ჭკვიან“ მოსწავლეებს? დგანან თუ არა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანები საფრთხის წინაშე? აღიქვამენ თუ არა მათ როგორც ბუნებრივ მრავალფეროვნებას?



აშკარაა, რომ რამდენიმე ფაქტორი ნათლად არის განსაზღვრული და დაკონკრეტებული; მათ შორისაა, მაგალითად, ეკონომიკური ფაქტორი. თუმცა არსებობს უფრო რთული ფაქტორებიც, რომელნიც ხშირად სახელმწიფოთა-შორისი დებატების და დისკუსიების საგანს წარმოადგენენ. ზოგადად, ეს ფაქტორები მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ დემოკრატიის განვითარებაში და არანაკლებ მნიშვნელოვანია თითოეული მასწავლებლისათვის, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების სფეროში მომუშავე სპეციალისტთა ჯგუფისთვის. მათ შეუძლიათ შეაფასონ და გაითვალისწინონ, თუ როგორ მოქმედებენ ეს ფაქტორები განათლების შესაძლებლობებზე, თითოეული მოსწავლის სიძნელებებზე კონკრეტულ კლასებსა და სკოლებში.

## მიზნები

სკოლებში სპეციალიზებული განათლება განსაზღვრულია განათლების შესახებ საკანონმდებლო აქტებითა და სხვა კანონებით. მასწავლებლების და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების სფეროში მომუშავე პირების პროფესიული საქმიანობისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს კონკრეტული სახის მიცემას ზოგადი მიზნებისათვის და მათ აღაპკირებას მოსწავლეების საჭიროებებისა და შესაძლებლობების მიხედვით.

ტრადიციულად განსაზღვრულია განათლების სამი ძირითადი მიზანი, რომელიც გათვალისწინებულია სხვადასხვა დონეზე და დროის პერსპექტივაში. ჩვეულებრივ, მათში განასხვავებენ ზოგად, მოკლე და გრძელვადიან მიზნებს, თუმცა ამ ტერმინოლოგიას სხვადასხვა ქვეყნებში სხვადასხვაგვარად იყენებენ.

სამოგალოებამ ეს ტრადიციები უნდა გადასცეს ახალ-ახალ თაობებს, რათა ხელი შეეწყო მათი პასუხისმგებლობის გრძნობის განვითარებას. განათლების ეროვნული აქტები მკაფიოდ ასახავს ამ აუცილებლობას თავის მიზნებში. მეორე მხრივ, გასათვალისწინებელია, რომ მოსწავლეებს აქვთ პირადი მიზნები და არჩევანის უფლება, სამომავლო გეგმები და ოცნებები.

ინდივიდუალური კურიკულუმის სასწავლო მიზნები შედგება შემდეგი სამი კომპონენტისგან:

- განათლების შესახებ საკანონმდებლო აქტებით და სხვა კანონებით გათვალისწინებული მიზნები;
- ინდივიდუალური მიზნები და ამოცანები;
- მოსწავლის ცოდნის, უნარ-ჩვევების და პოტენციალის შეფასება.

ამრიგად, მიზნები და ამოცანები შეესაბამება კონკრეტული საგანმანათლებლო რეფორმების განხორციელების მომენტში არსებულ პოლიტიკას. თუ კი არსებული კანონმდებლობა მეტად შეზღუდულია იმისათვის, რომ უზრუნველყოს მოსწავლის მოთხოვნილებები, ლოგიკური გამოსავალი იქნება გარკვეუ-

ლი გამონაკლისების დაშვება. ადაპტაციის ამ პროცესში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მოსწავლესთან დიალოგს და თანამშრომლობას. მნიშვნელოვანია, აგრეთვე, მშობლებთან, მასწავლებლებთან და სხვა პარტნიორებთან თანამშრომლობა, განსაკუთრებით კი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან ურთიერთობისას. კონკრეტული მიზნების გარდა, განათლების სფეროში ასევე აუცილებელია ალტერნატიული მიზნების დასახვა და სამომავლო პროფესიული შესაძლებლობების უზრუნველყოფა.

როგორც ადრე აღვნიშნეთ, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ბევრი მშობელი ზრუნავს მათ მომავალზე. რეგულარული დიალოგი და თანამშრომლობა მშობლებსა და სკოლას შორის მეტად მნიშვნელოვანია რეალური გრძელვადიანი მიზნების განსახორციელებლად. სხვადასხვა ქვეყანაში ადგილობრივი მომსახურების ქსელი დიდად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მომავლის განსაზღვრა ადგილობრივი პირობების გათვალისწინებით უნდა მოხდეს. თანამშრომლობა კი საფუძველს დაუდებს ახალი იდეების ჩამოყალიბებას. თუმცა, ე.წ. კარგი იდეები უცვლელად ვერ და არც უნდა განხორციელდეს ყველა საზოგადოებაში. მნიშვნელოვანია იდეების განხილვა და გაანალიზება ადგილობრივი პირობების გათვალისწინებით.

სკოლაში არსებული მდგომარეობის და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების პირობების გათვალისწინებით, უნდა დაისახოს ინდივიდუალური მიზნები და ამოცანები. ჰაუარდ გარდნერის (1993; 1993ა) იდეა მრავალმხრივი ინტელექტის შესახებ ემხრობა იმ მოსაზრებას, რომ არ არის გამართლებული ნაკლები ყურადღება სხვა საგნებისადმი, რაკი ბავშვს გარკვეულ საგნებში განსაკუთრებული წარმატებები აქვს. ეს დამატებით სიძნელეებს წარმოქმნის საერთო განვითარებაში. გარდნერი აკრიტიკებს თანამედროვე განათლებაში ლინგვისტური და ლოგიკურ-მათემატიკური ინტელექტისადმი ყურადღების შემცირებას და აღნიშნავს, რომ, ამას გარდა, არსებობს მუსიკალური, პერსონალური, სოციალური ინტელექტი. ინტელექტის ყველა სახეობას სჭირდება სკოლაში განვითარება. ამრიგად, განათლება არის არა მხოლოდ საგნის შესწავლა და მასთან დაკავშირებული უნარ-ჩვევების გაუმჯობესება, არამედ აქტიური და პასუხისმგებლობის გრძნობის მქონე ინდივიდების ჩამოყალიბება. შესაბამისად, არსებობს ზოგადი მიზნები – მოსწავლეს განუვითარდეს პასუხისმგებლობის გრძნობა, თვითდაჯერებულობა, ურთიერთობისა და თანამშრომლობის უნარ-ჩვევები, მოთმინება, თანაგრძნობა და მზრუნველობა. ლიტერატურაში ინდივიდუალური კურიკულუმის შესახებ შეინიშნება ადამიანის ზოგადი ბუნების განვითარების მიზნების დასახვის მზარდი ტენდენცია. ანალოგიურ შემთხვევას აქვს ადგილი უფრო გრადიციულ ლიტერატურაშიც (Ekeberg & Holmberg 2000; Fox & Williams 1991; Gunnestad 1992; Nordahl & Overland 1996; Putnam 1993; Strickland & Turnbull 1993; Vedeler 1990).

დახმარების თვალსაზრისით განვიხილოთ განათლების მიზნების სუბკატეგორიები. კერძოდ, განვიხილოთ ოთხი განსხვავებული კატეგორია თავისი მაგალითებითურთ, რომელიც ეხება გარკვეული უნარ-ჩვევების შესწავლას,

ცოდნას, დამოკიდებულებების განვითარების შესაძლებლობებს და სწავლის გამოცდილებას. სწავლების პროცესის მიზნების განსახორციელებლად გარკვეული უნარ-ჩვევების შესწავლის საკითხი გულისხმობს დაწვრილებით კატეგორიზაციას. გემოაღნიშნულ კატეგორიზაციაში იგულისხმება ყოველდღიური მოქმედებები, მათ შორის ჩაცმა ან სუფრის დამოუკიდებლად გაწყობა. სხვადასხვა საგნის მიზნები შეიძლება გავაერთიანოთ ცოდნის სფეროში, რომელიც მოსწავლეებს სხვადასხვა სახით მიეწოდება.

მიუხედავად იმისა, რომ ზოგიერთი უნარ-ჩვევა შეიძლება ადვილად იქნას გრანსფორმირებული კონკრეტულ შემთხვევაში, ზოგჯერ მათი აღწერა უფრო რთულია. უფრო მეტიც, არსებობს უფრო სერიოზული ეთიკური პრობლემები რომლებიც დაკავშირებულია მოსწავლის ქცევასთან და შეუძლებელია მათი განსაზღვრა ნიშნების ან წერილობითი დასკვნის მეშვეობით. მიუხედავად ამისა, დადებითი დამოკიდებულებების განვითარება განათლების სფეროში ძალიან მნიშვნელოვანი მიზანია და არ შეიძლება მათი იგნორირება შეუფასებლობის გამო. კურიკულუმის გეგმაში ისინი დახასიათებულია, როგორც დამოკიდებულებების განვითარების შესაძლებლობები ლიტერატურის, ფილმის, პოემის, მუზეუმებში სიარულის და სხვა ღონისძიების მეშვეობით.

მიზნების მეოთხე კატეგორია ეხება გამოცდილების შექმნას. განვიხილოთ ფართოდ გავრცელებული მაგალითი: ქალაქის რამდენიმე სკოლას განზრახული აქვს ფერმაში სტუმრობა იმ მიზნით, რომ ბავშვებმა შეძლონ რეალურად ნახონ და შეეხონ ცხოველებს, რომელთა ნახვა აქამდე მხოლოდ სურათებიან წიგნებსა და ტელევიზორში შეეძლოთ. მოსწავლისათვის ამ და სხვა ისეთი შესაძლებლობების მიცემა, როგორცაა გამოყენებულ, თეატრებში სიარული, გამოცდილების შექმნას ნიშნავს. ზოგიერთ შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვს არა აქვს ამგვარი შესაძლებლობა, თუ ჩვენ არ შევუქმნით სათანადო პირობებს. შეხებითი ხელოვნება ვითარდება მხედველობადაქვეითებული ბავშვებისათვის, მუსიკას უკრავენ სმენადაქვეითებული ბავშვებისათვის, რათა შეიგრძნონ ვიბრაცია და ა.შ. ეს გახლავთ როგორც საგანმანათლებლო, ისე საზოგადოებრივი მიზნები, რომელთა ფორმულირება შეიძლება შემდეგი სახით: გამოცდილებების შექმნის თანაბარი შესაძლებლობების შექმნა.

გემოაღნიშნული არის მხოლოდ მოკლე დახასიათება იმ ასპექტებისა, რომლებიც უნდა გავითვალისწინოთ ინდივიდუალურ და საკლასო კურიკულუმის შედგენის დროს.

## **შინაარსი**

განათლების სისტემის მიზანი და შინაარსი მჭიდროდ არის დაკავშირებული ერთმანეთთან. ორივე მათგანი პასუხია კითხვაზე, თუ რას წარმოადგენს კონკრეტული განათლება და რა მიზნებს ემსახურება იგი. განათლების სისტემის შინაარსი შეიძლება გავიგოთ როგორც საფუძველი და ფასეულობები,

რომლებიც განათლებულ პიროვნებად აყალიბებენ მოსწავლეს. ეს განსაზღვრება წარმოდგება ზოგადო შეხედულებებიდან განათლებული პიროვნების შესახებ. ამასთან დაკავშირებით გერმანელი მეცნიერი ვოლფგანგ კლაფი აღნიშნავდა:

... რელატივიზმი შეიცავს განათლების შინაარსს, ანუ სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ მის ფასეულობებს. თუ რა იგულისხმება განათლების შინაარსში, ამის გაგება შესაძლებელია იმ კონკრეტული მოსწავლეებისა და მოზრდილების შესწავლით, რომლებიც განათლებას იღებენ. ზემოაღნიშნულის შესწავლა ასევე შესაძლებელია კონკრეტული ისტორიული სიტუაციით, წარსულისა და მომავლის გათვალისწინებით (Klafki 1999:148).

ბორნდალი და ლიბერგი (1978) სოციალურ-კულტურულ და მოსწავლეზე ორიენტირებულ მიდგომაზე საუბრისას განათლების შინაარსის სხვა მთავარ კრიტერიუმებთან – ხარისხობრივ და რაოდენობრივ კრიტერიუმებთან ერთად ყურადღებას ამახვილებენ განათლების სისტემის შინაარსის შესაბამისობაზე. თუმცა, ზოგადი განათლების სფეროში მოღვაწე სხვა ნორვეგიელი მეცნიერები შინაარსსა და მოსწავლეების სხვადასხვა ჯგუფებს შორის დამოკიდებულებას ნაკლებად ეხებიან.

კლასში მოსწავლის ინდივიდუალობაზე ორიენტირება ინკლუზიურ პროცესში აქცევს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების გრადიციას, რასაც დიდი მნიშვნელობა აქვს.

განათლების სისტემის შინაარსის შესახებ დებატებსა და გადაწყვეტილებებს ადგილი აქვს როგორც მაკრო, ისე მიკრო დონეზე. მაკრო დონეზე ფილოსოფიური და თეორიული მსჯელობა სათავეს იღებს ანტიკური ხანის პერიოდიდან, ხოლო სამეცნიერო კვლევა შედარებით თანამედროვე ფენომენია. პოლიტიკური გადაწყვეტილებები მიიღება მაკრო დონეზე. განათლების სისტემის შინაარსი სხვადასხვა გზით გამოიხატება. ზოგი ეროვნული კურიკულუმი მას ზოგადად განსაზღვრავს, ხოლო ზოგი დეტალურ მიმართულებებს იძლევა. მიკრო დონეზე იგი წარმოადგენს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების მასწავლებლების პროფესიულ მოვალეობას, რათა ერთმანეთთან დააკავშიროს ოფიციალური კურიკულუმი და კონკრეტული სასწავლო სიტუაცია.

სპეციალურ ლიგერაგურასა და ეროვნულ კურიკულუმებში განათლების სისტემის შინაარსის ამსახველი სხვადასხვა კონცეფციაა ჩამოყალიბებული. ყველაზე უართოდ გავრცელებული მეთოდია კატეგორიზაცია სკოლის საგნებისა და თემების მიხედვით, რომელიც, თავის მხრივ, შეიძლება უფრო დეტალური სახით დაიყოს. შემდეგი ნაბიჯი გახლავთ მაკრო და მიკრო დონეების შერწყმა და ალტერნატიული სასწავლო ღონისძიებების ჩატარება. პრაქტიკოს მასწავლებლებთან თანამშრომლობის საფუძველზე ბორნდალი და ლიბერგი (1978:116-118) ჩამოაყალიბეს სასწავლო ღონისძიებების ზოგადი კრიტერიუმები:

- ზოგადი სასწავლო პროგრამის თანმიმდევრობა;
- მიზნების შესაბამისობა;
- მრავალფეროვნება;
- ინდივიდუალურ მოსწავლეებთან და ჯგუფთან ადაპტირება;
- ბალანსი და შეჯამება;
- შესაბამისობა;
- სხვა სასწავლო ღონისძიებებთან ოპტიმალური ინტეგრირება;
- მოსწავლეების არჩევანის გათვალისწინება.

ასევე პრაქტიკოს მასწავლებლებთან თანამშრომლობით, ინგლისელმა მეცნიერებმა ბუთმა და აინსკოუმ (2000:77) განათლების სისტემის შინაარსის აღსანიშნავად შემოიღეს ცნება „გაკვეთილი.“ სკოლის ინკლუზიურ განვითარებასთან დაკავშირებით მათ ჩამოაყალიბეს გარკვეული კითხვები საკლასო ოთახის მონიტორინგისათვის:

- იღებს თუ არა ყველა ბავშვი ცოდნას გაკვეთილზე?
- აგებულია თუ არა გაკვეთილის ფორმატი მოსწავლეების გამოცდილებების მრავალფეროვნებაზე?
- გათვალისწინებულია თუ არა გაკვეთილის მიმდინარეობისას მოსწავლეების ცოდნის დონის განსხვავებულობა?
- შესაძლებელია თუ არა სხვადასხვა საგნის სხვადასხვა გზით შესწავლა?

ეს არის მხოლოდ რამდენიმე მაგალითი კურიკულუმის შედგენის პრაქტიკიდან. მოსაზრებები განათლების სისტემის შინაარსთან დაკავშირებით, რა თქმა უნდა, გაცილებით ვრცელია და მოიცავს უამრავ კონკრეტულ მაგალითს, ფენომენებს, სიტუაციებს, ექსპერიმენტებს, ილუსტრაციებს და ა.შ. მასალის სწავლა და საკლასო ოთახის გექნიკით აღჭურვა განათლების სისტემის შინაარსის ერთ-ერთი მთავარი აუცილებლობაა. თუმცა, მეთოდოლოგია დიდ გავლენას ახდენს მასალის, აღჭურვილობის და კურიკულუმის მოდელის სხვა ასპექტების განსაზღვრაზეც.

ინდივიდუალური და ჯგუფური კურიკულუმის შინაარსის განსაზღვრა ეფუძნება საზოგადოების მოთხოვნილებებსა და მიზნებს, მოსწავლის ინდივიდუალურ საგანმანათლებლო საჭიროებებსა და ჯგუფის მიზნებს. არსებითი საკითხია საგნებისა და თემების ადაპტირება ეროვნული კურიკულუმიდან ადგილობრივ კურიკულუმში. ეს ასევე წარმოშობს კითხვას: როგორ შეგვიძლია სასწავლო გარემოს შექმნა და საჭირო მასალის, აღჭურვილობის შექმნა თითოეული მოსწავლისათვის? როგორ შეგვიძლია განსხვავებული ინდივიდუალური სწავლების კოორდინირება?

## სწავლების სტრატეგიები, მეთოდები და კლასის ორგანიზება

შინაარსის გარდა ჯგუფური და საკლასო ღონისძიებების ორგანიზების მიზნით საჭიროა გავითვალისწინოთ სწავლების მეთოდები და ორგანიზება ინდივიდუალური სწავლების სტრატეგიების მრავალფეროვნების გზით. თუმცა, ზემოაღნიშნულის ცოდნა უნდა ემყარებოდეს მოსწავლის მიერ არჩეულ სწავლების სტრატეგიებს. ამრიგად, თავდაპირველად განვიხილოთ სწავლების სტრატეგიებისა და მეთოდების საილუსტრაციო მაგალითები და, შემდეგ, მოკლედ გავცნოთ სწავლების მეთოდებისა და კლასის ორგანიზების შედეგებს.

მოსწავლეები სწავლობენ სხვადასხვა სტრატეგიების, ღონისძიებების, მედიის და მეთოდების მეშვეობით. ზოგი ცოდნას იღებს ლიგერაგურის კითხვით, სხვები დაკვირვებით, ზოგი უკეთ იმახსოვრებს ჩაწერით, ზოგი კონცენტრაციითა და მოსმენით. ზოგს მოსაზრებების ჩამოსაყალიბებლად სჭირდება ფანქარი და ფურცელი, ზოგი უკეთ ითვისებს დაკვირვების შედეგად, ზოგი ამჯობინებს განცალკევებით სწავლას, როდესაც დანარჩენები ჯგუფურად სწავლობენ. ჰილდა გაბას (1962:307) საინტერესო ნაშრომი აქვს იმის შესახებ, რომ სხვადასხვა ინდივიდს სწავლების სხვადასხვა მეთოდი სჭირდება. ტერმინი „სწავლების სტრატეგიები“ ფართოდ გამოიყენება შემეცნებით თეორიასა და სამეცნიერო კვლევაში. იგი მიუთითებს ყურადღების ფოკუსირების ინდივიდუალურ ხერხებზე და გულისხმობს პრობლემის გადაწყვეტას და მახსოვრობას, სწავლების პროცესის მონიტორინგს.

სწავლების პროცესში სიძნელეები შეიძლება წარმოიშვას სტრატეგიების და მეთოდების პრობლემებიდან, რაც ხშირად გამოწვეულია ბიოლოგიური, ფსიქოლოგიური ან გარე ფაქტორებით, ან მათი კომბინაციის შედეგად. განვიხილოთ ზოგიერთი მაგალითი: ინფორმაციის მიღების ერთ-ერთი ბარიერია მხედველობის ან სმენის დაქვეითება. გვინის მინიმალურ დაზიანებამ შეიძლება მწვავედ იმოქმედოს კონცენტრაციის უნარზე. წერა-კითხვის სიძნელეთა სამეცნიერო კვლევა ყურადღებას ამახვილებს ისეთ სიძნელეებზე, როგორცაა მოკლევადიანი მახსოვრობა ან მეგალინგვისგური ოპერაციები. სწავლების სტრატეგიები ასევე ეხება არითმეტიკის სწავლასთან დაკავშირებულ სიძნელეებს, სწავლების ზოგად სიძნელეებს და ჩამორჩენას განვითარებაში. ურთიერთობის ბარიერები მეორე მნიშვნელოვანი ასპექტია და დაკავშირებულია უნარის როგორც ზოგად, ასევე მრავალმხრივ შემდუღულობასთან. კომუნიკაციის სტრატეგიების განვითარება მნიშვნელოვანია იმ მოსწავლეებისათვის, რომლებსაც აქვთ ცერებრალური დამბლა, ფუნქციური მხედველობისა და სმენის დაქვეითება და ა.შ. (Lyster 2001; Nafstad 1993; Ostad 1989; 2001; Rye 1993; 2001).

კონცეფცია სწავლების სიძნელეთა შესახებ სწავლების მეთოდებისა და კლასის ორგანიზებასთან დაკავშირებით გარკვეული პრობლემებით ხასიათდება. ინკლუზიის პრინციპთან მიმართებაში იგი წარმოშობს გარკვეულ შეკითხვებს:

- რაშია ინდივიდუალური სწავლების მეთოდის სიძნელე?

- რა როლს ასრულებს გარემო (კლასში სწავლება ან კურიკულუმის სხვა ფაქტორები) სწავლების სპეციფიკური მეთოდის სიძნელედ წარმოდგენაში, როდესაც შესაძლებელია მისი აღქმა პლურალიზმის სახით.

მთავარი პრობლემა მდგომარეობს იმაში, რომ მოსწავლეებს აღიქვამენ „არანორმალურ“ ან „სიძნელეების მქონე“ პირებად, რითაც ზოგადად ჯგუფისგან გამოყოფენ მათ. საყოველთაო სკოლის პრინციპი გვთავაზობს ალგორითმულ დამოკიდებულებას, რომელიც გულისხმობს ყველა მოსწავლის ინკლუზიას მათი ინდივიდუალური განსხვავებებისა და პლურალიზმის გათვალისწინებით.

სწავლების ინდივიდუალური სტრატეგიების გათვალისწინება გულისხმობს, რომ მასწავლებელმა უნდა მოახდინოს სასწავლო გარემოს ადაპტაცია ისე, რომ ყოველმა მოსწავლემ შეძლოს სწავლების სტრატეგიებისა და მეთოდების განვითარება და გამოყენება თავის სასარგებლოდ. ამავდროულად, უნდა შევქმნათ სტრატეგიების გამოყენების ინდივიდუალური და საერთო შესაძლებლობები.

ამგვარი მრავალფეროვნების უზრუნველყოფა, ბუნებრივია, ადვილი არ არის. ამას გარდა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში მომუშავეს სჭირდება სპეციფიკური მეთოდებისა და გრადიციული პროგრამების ცოდნა. იყო შემთხვევები, როდესაც მონაწილეობა მივიღეთ პროგრამაში, რომელიც გარკვეულ პროფესიას უწევდა პოპულარობას და მოსწავლეების დიდი რაოდენობით მონაწილეობას გულისხმობდა, მაგრამ ასეთ შემთხვევებში ხშირად მონაწილეობდნენ მხოლოდ პროგრამის გამო, და არა მოსწავლეებისათვის. სწავლების პროგრამებში მონაწილეობის ტენდენცია სათავეს ჯერ კიდევ მე-16 საუკუნიდან იღებს, როდესაც მაგალითად, სმენადაქვეითებულთა განათლების სფეროში მომუშავე განმანათლებლები მოგზაურობდნენ და სწავლების პროგრამებს სთავაზობდნენ მდიდარ ოჯახებს. თუ კი შეძლებდნენ ოჯახის დაინტერესებას, თავად იღებდნენ გასამრჯელოს და მდიდრდებოდნენ. მთავარი არგუმენტია ის, რომ არ არსებობს მეთოდი ან პროგრამა, რომელიც გამოსადეგია ყველა მოსწავლისათვის და მასწავლებლისთვის. პირიქით, მათი ინდივიდუალური განხორციელება მასწავლებლების პროფესიული მოვალეობა და თავისუფლებაა.

როგორც აღვნიშნეთ, განათლების მეთოდოლოგიის სფერო იმდენად ვრცელია და განსხვავებული, რომ თითქმის შეუძლებელია მისი განხილვა ჰოლისტიკური მიდგომით. ამ სფეროში პროფესიული განათლების ამადლებას მრავალი ცხოვრებისეული სიძნელე ელოდება წინ. აქ აღვნიშნავთ მხოლოდ რამდენიმე ასპექტსა და მაგალითს. მეთოდოლოგიის შესახებ დისკუსია არ არის ახალი ფენომენი. 1830-იან წლებში, დანიელმა თეოლოგმა და მეცნიერმა გერჰარდ ბრამერმა (1838) თავის ნაშრომებში დიდაქტიკური და პედაგოგიური მეთოდების შესახებ განიხილა შემდეგი ოთხი ძირითადი სასწავლო მეთოდი:

- განსაზღვრებითი მეთოდი: ლექცია, კარნახი და დემონსტრაცია;
- განგრძობითი მეთოდი: შეუწყვეტელი, მონოტონური ლექცია;
- დიალოგის მეთოდი: საუბარი კითხვა-პასუხის თანხლებით;
- ექსპერიმენტული მეთოდი: მასწავლებელი სვამს კითხვებს, მოსწავლეები დამოუკიდებლად სცემენ პასუხს.

ბრამერის კლასიფიკაცია პირველ მეთოდოლოგიურ დისკუსიას როდი წარმოადგენდა ამგვარი დისკუსიები ან გიკურის ხანიდან ან ცხორციელდებოდა (Brammer 1838; Johnsen 1998/2000). ბრამერის მიერ განხილული ძველი მეთოდოლოგიური კატეგორიები წარმოადგენენ მოსწავლისა და მასწავლებლის ინტერაქციის მეთოდების ილუსტრაციებს. ამ გამოცემაში წარმოდგენილია ჰენინგ რაის (2001) რვა პრინციპი, რომელიც შეიძლება განვიხილოთ როგორც ძველი დიალოგის პრინციპის განვრცობილი ვარიანტი, რომელიც ეფუძნება ინტერაქციის, ურთიერთობისა და მედიაციის შესახებ ახალი სამეცნიერო კვლევის შედეგებს. ქვემოთ გთავაზობთ ამ რვა პრინციპს ოდნავ შეცვლილი სახით:

1. დადებითი გრძობების გამოხატვა;
2. მოსწავლის (მოსწავლეების) გაგება და ადაპტაცია;
3. მოსწავლესთან (მოსწავლეებთან) საუბარი;
4. შექება და აღიარება;
5. მოსწავლის (მოსწავლეების) დახმარება კონცენტრაციისა და ყურადღების ფოკუსირებაში;
6. მოსწავლის (მოსწავლეების) გამოცდილების გამდიდრება;
7. ახსნა-განმარტება;
8. მოსწავლის (მოსწავლეების) თვითდისციპლინის განვითარება.

სწავლების კიდევ ერთი ეფექტური მეთოდი მოთხრობების მოყოლაა. რა ახასიათებს კარგად მოყოლილ მოთხრობას თუ ამბავს, რომელიც მსმენელში გრძობებს და ინტერესს იწვევს? შესაძლებელია თუ არა, ერთმა და იმავე მოთხრობამ ერთდროულად გამოიწვიოს სხვადასხვა საგანმანათლებლო მოთხოვნილებების მქონე ბავშვების ინტერესი? 1850-იან წლებში, ნორვეგიელმა მეცნიერმა ოლე ვიგმა ასე აღწერა ამბის თუ მოთხრობის მოყოლის პროცესი ანუ „ცოცხალი სიგყვა“:

ძალიან მნიშვნელოვანი იყო, რომ მასწავლებელი პირდაპირ წიგნიდან კი არ გვიყვებოდა ამბავს, არამედ ზეპირად. ამბის შინაარსი ყველა მოსწავლემ უნდა გაიგოს. იგი უნდა იყოს ილუსტრაციული და მოიცავდეს ბევრ მაგალითს, ახსნასა და გამეორებას. მხატვრული კითხვა ცოცხლად და სასიამოვნოდ უნდა შესრულდეს. ეს მოსწავლეებს გაუღვივებს ინტერესს და შეგრძნებას, რომ სწავლა ნებაყოფლობითია და არა ნაძალადევი (Johnsen 1998/2000: 174).

როგორც ლიტერატურის ხარისხი, ისე მხატვრული კითხვა სხვადასხვა გამოცდილებისა და შესაძლებლობის მქონე აუდიტორიას მსგავს გრძობებს აღუძრავს. თუმცა, ეს არ ნიშნავს იმას, რომ სიფრთხილე არ გვმართებს, როცა კლასში შემლუღული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები არიან. მაგალითად, თუ რომელიმე ბავშვი დამოკიდებულია ქესტური ენის გამოყენებაზე, მოთხრობა შეიძლება ერთდროულად წაიკითხოს ორმა ადამიანმა, ერთმა –



წარმოთქმით, მეორემ – ქესტური ენით. შეიძლება მოთხრობა ორივე ენით წაიკითხოს ერთმა პიროვნებამაც. ქესტური ენის გამოყენება პრეზენტაციას ხელმისაწვდომს გახდის მთელი აუდიტორიისათვის. მოთხრობის კითხვას შეიძლება თან ახლდეს სურათების ჩვენება, მოსწავლეთა შეკითხვები და ა.შ.

შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლებას რამდენიმე კლასიკური მეთოდოლოგიური ასპექტი აქვს - სასწავლო მასალის დანაწილება, სისტემატური გამეორება და სხვა. სხვა მეთოდების უშუალო განხილვამდე შევეხთ მეთოდებისა და მიდგომების პლურალიზმთან ადაპტაციის ზოგად კრიტერიუმებს:

- ახალი მეთოდების და მიდგომების მუდმივი შესწავლა;
- სხვადასხვა მეთოდისა და მიდგომის განხილვა;
- მეთოდების და მიდგომების ადაპტირებული განხორციელება;
- მეთოდების და მიდგომების მრავალმიზნობრივი გამოყენება.

როგორც აღრე აღვნიშნეთ, მეთოდოლოგია დიდ გავლენას ახდენს სასწავლო მასალისა და ტექნიკური მოწყობილობის არჩევანზე. ეს უკანასკნელი შეიძლება იყოს ლიტერატურა, ქაღალდი, ფანქარი, კომპიუტერი, პროგრამები, ვიდეო და ა.შ. ზოგიერთ მოსწავლეს სჭირდება განსხვავებული სასწავლო მასალა და ტექნიკური მოწყობილობა. მაგალითად, მხედველობადაქვეითებულ მოსწავლეებს სჭირდებათ ბრაილის ტექნიკური მოწყობილობა. დღეს შესაძლებელია ახალი ტექნოლოგიის გამოყენება წიგნების ბრაილის ენაზე თარგმნისათვის. კითხვის სიძნელეების მქონე მოსწავლეებს სჭირდებათ სპეციალური წიგნები და სხვა საგრენინგო მასალები. როგორც ლევ ვიგოლსკიმ აღნიშნა მრავალი წლის წინ, მოსწავლეებს, უპირველეს ყოვლისა, სჭირდებათ წინამძღოლობა. უფრო აბსტრაქტული და ზოგადი შემეცნებითი განვითარებისათვის (Vygotsky in Cole et.al. 1978).

შინაარსისა და მეთოდების არჩევა მჭიდროდ არის დაკავშირებული კლასის ორგანიზების საკითხთან. კლასიკური სასწავლო გარემო არის საკლასო ოთახი. ინკლუზიის შესახებ ლიტერატურაში ხაზგასმით არის აღნიშნული ისეთი სასწავლო გარემოს შექმნა, სადაც შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები სასიამოვნოდ იგრძნობენ თავს. ამას გარდა, არსებობს სასწავლო გარემოს შექმნის სხვა ისეთი შესაძლებლობებიც, როგორცაა ექსკურსიები, სასწავლო ვიზიტები და ა.შ. (Klafki 1999; Smith 1998; Putman 1993). ინკლუზიის ფუნდამენტური კრიტერიუმია ყველა მოსწავლის ერთ კლასში ან ჯგუფში გაერთიანება. ნორვეგიულ კონტექსტში ეს ნიშნავს ერთი ასაკის ყველა ბავშვის გაწევრიანებას კლასებში. ასაკი კლასში გაერთიანების ერთ-ერთი კრიტერიუმია. თუმცა, მიუხედავად იმისა, რომ ეს ინკლუზიის ფუნდამენტური პრინციპია, არ ნიშნავს იმას, რომ საკლასო ოთახი შეუცვლელი მიმართულებით ვითარდებოდეს. უნდა გავითვალისწინოთ, რომ საკლასო ოთახი მუდმივად არასდროს ყოფილა სკოლის შემადგენელი ნაწილი. აღრეულ ისტორიაში, სკოლები ფუნდებოდა ქუჩის კუთხეებსა და საბაზრო ადგილებში, ეკლესიებში და სხვა შენობებში. ყველა ასაკის ადამიანი ერთიანდებოდა ჯგუფებად და ამგვარად სწავლობდნენ. ნორვეგიული დაწყებითი სკოლის პირველი

განმანათლებლები ყველა მოსწავლის მასწავლებლებად ითვლებოდნენ მათი ასაკის მიუხედავად. ყველა მასწავლებელს ჰქონდა საკუთარი სკოლა. კლასების დაყოფა პირველად დაიწყო კერძო სკოლებში და შემდეგ სახლემწიფო სკოლებშიც შემოიღეს. ამრიგად, მიუხედავად იმისა, რომ კლასი მნიშვნელოვანია, როგორც ორგანიზაციული ერთეული, ამავე დროს გათვალისწინებული უნდა იყოს სხვა ასპექტებიც, როგორცაა:

- კლასების დიდი რაოდენობით ორგანიზება (ორი ან მეტი კლასის გაერთიანება);
- ჯგუფების ორგანიზება;
- ინდივიდუალური სწავლება;
- ღონისძიებების ჩატარება საკლასო ოთახში და მის გარეთ.

მოგადად კლასის სტრუქტურასთან ერთად, ეს ორგანიზაციული ერთეულები სწავლების მრავალფეროვანი შესაძლებლობების არენას წარმოადგენენ. ავიღოთ ნათელი მაგალითი, როდესაც ინდივიდუალური სწავლება შეიძლება განხორციელდეს მხოლოდ მოსწავლისა და მასწავლებლის მუშაობით. ამგვარი დაწყვილებული სწავლება სხვადასხვა მიდგომის განვითარების უნიკალურ შესაძლებლობას ქმნის. თუმცა ინდივიდუალურ სწავლებას ასევე გააჩნია თავისი უარყოფითი მხარეები. მისი მუდმივი გამოყენება ხელს შეუშლის გრადიციული საკლასო მენეჯმენტის რადიკალურ ცვლილებებს. შედეგად კი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი იზოლირებული აღმოჩნდება დანარჩენი კლასის ღონისძიებებისაგან და დაკარგავს ინტერაქციის მნიშვნელოვან შესაძლებლობებს. თუმცა, ეს პრობლემა ხშირია მხოლოდ ეკონომიკურად მდიდარ სასკოლო გარემოში.

კლასში მოსწავლეების ორგანიზება დაკავშირებულია საკლასო ოთახის ფიზიკურად შემზღუდველ ფაქტორებთან. ინკლუზიის პრინციპის მიხედვით, ჯგუფებში უნდა იყოს ასახული პლურალიზმი და მრავალფეროვნება უნდა გვექონდეს.

ჯგუფების მუშაობა, ჩვეულებრივ, გულისხმობს მოსწავლეების თანამშრომლობას პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში. თანამშრომლობითი სწავლება მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს ვიგოდსკის მოსაზრებაში თანაგოლების მხარდაჭერასთან დაკავშირებით. მოსწავლეები დავალებას ერთმანეთში ინაწილებენ, განიხილავენ, ერთმანეთს ეხმარებიან, გამოაქვთ დასკვნა და აფასებენ. ამ სახის ორგანიზება ნებისმიერი სახის დავალებასთან დაკავშირებით შეიძლება ჩატარდეს. ამას გარდა, იგი ხელს უწყობს შემოქმედებით ამროვნებას, კრიტიკულ და ანალიტიკურ მსჯელობას, შემეცნებით განვითარებას, სხვებთან მუშაობის დაფასებას. საბოლოოდ, მან შეიძლება ხელი შეუწყოს სოლიდარობის და მზრუნველობის გრძნობების განვითარებას. თანამშრომლობითი სწავლება უკიდურესად მნიშვნელოვანი მიდგომაა დემოკრატიული უნარ-ჩვევებისა და დამოკიდებულებების განვითარებისათვის. წარმატებულ თანამშრომლობას თან ახლავს უარყოფითი მხარეები და ამიგომ საჭიროა მისი შესწავლა თანდათანობით, მასწავლებლის ზედამხედველობის ქვეშ.

თანამშრომლობითი სწავლება ასევე მოითხოვს საკლასო ოთახში რამდენიმე მასწავლებლის მუშაობას. რაც თავის მხრივ მოითხოვს ჩვენი პროფესიული დამოკიდებულებებისა და სწავლების სტილის შეცვლას. გრადიციულად, მასწავლებლები დამოუკიდებლად წყვეტდნენ კლასში სწავლების პროცესის მიმდინარეობას. კლასში ერთობლივი მუშაობა გულისხმობს მეთოდის ერთობლივ შერჩევას და მომზადებას. ამასთანავე მუშაობა განაწილებას კოლეგებს შორის. ამ შემთხვევაში არავინ რჩება პასიური. კლასში თანამშრომლობის გარდა, აუცილებელია სისტემატიური ჯგუფური მუშაობა (Bigge & Stump 1998; Dalen 1982; Dixon – Krauss 1996; Dyson 1998; Johnsen 1998; 1998/2000; Mittler 2000; Booth et.al. 2000; Skrtic 1995:203-205, 243).

საკლასო ოთახის ორგანიზების მნიშვნელოვანი ასპექტია გარკვეული ღონისძიებების ჩატარება მის გარეთ. მოსწავლეები იღებენ დავალებებს, რომელიც უნდა შეასრულონ საკლასო ოთახის გარეთ, სასკოლო ბიბლიოთეკაში, სხვა საკლასო ოთახში და ა.შ. მათ შეიძლება სთხოვონ სკოლის ეზოში გასვლა და ხის დიამეტრის გამოძვრა, ან უახლოეს მაღაზიაში წასვლა არითმეტიკული ვარჯიშის მიზნით. ყველაზე ფართოდ გავრცელებული მეთოდია ინდივიდუალური ან ჯგუფური სამუშაოებისთვის გასვლა საკლასო ოთახიდან. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ყველაზე ხშირად სწორედ ამგვარ ღონისძიებებში მონაწილეობენ. ეს უკანასკნელი პრობლემას ქმნის იმ მხრივ, რომ ხდება მოსწავლეების კატეგორიზაცია.

ინკლუზიური სკოლაში რაც შეიძლება ხშირად უნდა გარდებოდეს სხვადასხვა ღონისძიებები საკლასო ოთახსა და მის გარეთ. იდეალურია, როდესაც მოსწავლეები ან მოსწავლეთა ჯგუფები ყოველდღიურად გადიან კლასიდან სხვადასხვა სასწავლო ღონისძიებებისათვის. ეს ამდირებს ყველა მოსწავლის სასწავლო გარემოს, გზას უხსნის მათ სპეციფიკური სწავლებისაკენ და ეხმარება ინდივიდუალური ინტერესების ადაპტირებაში. ამ ღონისძიებების მნიშვნელობას ზრდის ასევე ის ფაქტი, რომ მოსწავლეებს – სჭირდებათ სივრცე სწავლისა და განვითარებისათვის. ყველაზე კეთილმოწყობილი საკლასო ოთახიც კი ძალიან პაგარაა იდეალური სასწავლო გარემოსათვის.

## შეფასება

შეფასება გულისხმობს სხვადასხვა ინფორმაციის შეკრებას და ინტერპრეტირებას გარკვეული მიზნის მიღწევისათვის. განათლების შეფასება გულისხმობს სასწავლო გარემოს, პროცესებისა და შედეგების შეფასებას. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების შეფასებისას სასწავლო გარემოსთან, პროცესებთან და შედეგებთან ერთად ყურადღება ექცევა მათ სპეციფიკურ საკომუნიკაციო სიძნელეებს, შესაძლებლობებსა და ადაპტაციას.

გრადიციულად, შეფასების მთავარი ობიექტია მოსწავლე. მისი ცოდნის ღონე კლასში სხვა ბავშვებთან შედარებით ფასდება. თუ გავითვალისწინებთ,

რომ კლასი ვერ იქნება ერთგვაროვანი, რადგან აქ სხვადასხვა ინდივიდუალური და სპეციფიკური მოთხოვნების მქონე მოსწავლეებს ვხვდებით, შეფასების ეს მეთოდი განაპირობებს ზოგიერთი მათგანის სტიგმატიზაციას და გამოცალკევებას კლასის ე.წ. „კარგი კომპანიიდან“, რასაც ხშირად სერიოზული შედეგები მოსდევს. შეფასება ასევე მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მოსწავლეების სპეციალურ სკოლებსა და კლასებში მოთავსების დროს. შეფასების ამგვარი მეთოდი ჯერ კიდევ მრავალ ქვეყანაში მოქმედებს, მიუხედავად საერთაშორისო და ეროვნული მცდელობისა, ხელი შეუწყონ მრავალფეროვნების დანერგვას ინკლუზიურ სკოლაში.

ინკლუზიის პრინციპის და კურიკულუმის მოდელის თანახმად, შეფასების მიზანი არ არის ნიშნების დაწერა ან მოსწავლეების დახარისხება, გრადიციულ შეფასებასთან შედარებით იგი დინამიურობით ხასიათდება. შეფასება არის:

- განვრცობადი, რადგან მოსწავლეების ცოდნის შეფასების გარდა სხვა ასპექტებსაც მოიცავს;
- ადაპტაციის უნარის მქონე, რადგან შეფასების ფორმა და შინაარსი ინდივიდუალურ მოსწავლეზეა ორიენტირებული ;
- დინამიური, რადგან შეფასება უნდა განხორციელდეს მასწავლებლებთან, მოსწავლეებთან და მშობლებთან დიალოგის გზით.

შეფასების მიზანი შეიძლება ასევე განვიხილოთ როგორც კურიკულუმის გადასინჯვა ყველა დონეზე. ეს გულისხმობს ყოველი მოსწავლის ინდივიდუალური კურიკულუმის, კლასის და სკოლის კურიკულუმის პროგრამებისა და ეროვნული კურიკულუმის გადახედვას (Befring & Nilsen 1990). კურიკულუმის მოდელის მიხედვით შეფასება ხდება რვა ძირითადი ასპექტით.

გრადიციული და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების სფეროში შეფასების სხვადასხვა მეთოდები და მიდგომები არსებობს. აქ ყურადღებას გავამახვილებთ შეფასების გრადიციულ მეთოდებზე, რომლებიც ნათელს მოჰყენს სასწავლო პროცესის ბევრ მნიშვნელოვან ასპექტს, ისევე როგორც ვიგოდსკის განვითარების მონის თეორიას. სასწავლო პროცესის შეფასება ყველაზე უკეთ მოსწავლეებს, მშობლებსა და მასწავლებლებს შეუძლიათ. თუმცა, შეფასების პროცესს უთუოდ წაადგება გამოცდილებისა და სპეციფიკური განათლების მქონე სხვა ადამიანებთან დიალოგიც.

ქვემოთ მოცემულია შეფასების სხვადასხვა მეთოდის მაგალითები. მიუხედავად იმისა, რომ მეთოდები განსხვავებულია მოსწავლესთან და კლასთან მიმართებაში, ზოგიერთი მათგანი ორივე ასპექტს აერთიანებს. უფრო ქვემოთ მოკლედ განვიხილავთ კურიკულუმის შეფასებას.

კლასის შეფასების კრიტერიუმები:

- მიზნები;
- მოსწავლეებთან დიალოგი;
- დაკვირვება;
- ჟურნალი ან დღიური;

- მოსწავლის ნამუშევრები;
- ტესტები;
- შესრულებული ნამუშევრების ერთობლიობა.

ინდივიდუალური შეფასების კრიტერიუმები

- ინტერვიუ და გასაუბრება;
- გამოკითხვა;
- მოსწავლის თვითშეფასება;
- შეფასება, როგორც მედიაციის ნაწილი;
- ტესტები;
- სპეციფიკური ტესტები უნარ-ჩვევების გამოსავლენად.

შეფასების ეს მეთოდები ძირითადად ორიენტირებულია მოსწავლეზე, როგორც ინდივიდზე და ჯგუფის წევრზე. თუმცა, როგორც უკვე აღვნიშნეთ, შეფასების ერთადერთი ობიექტი მხოლოდ მოსწავლე არ არის. მოსწავლის შეფასების პარალელურად საჭიროა კურიკულუმის ყველა ასპექტის განხილვა, რათა სასწავლო გარემოს შეცვლა მოხდეს მოსწავლეების სხვადასხვა მოთხოვნილების შესაბამისად. ეს ინკლუზიის პროცესის განვითარებისა და პლურალიზმის საფუძველია.

ინდივიდუალური კურიკულუმის შეფასება გრძელვადიანი პროცესია. ხანგრძლივი შეფასების პროცესი ყოველდღიურად ხორციელდება მოსწავლეების სწავლების პროცესში. შეფასების ეს პროცესი მუდმივად იწვევს კურიკულუმის გეგმის ცვლილებებს.

ინდივიდუალური კურიკულუმის სისტემატური გადახედვა აუცილებლობას წარმოადგენს. ნორვეგიული განათლების აქტის მიხედვით, ფორმალური ინდივიდუალური კურიკულუმი უნდა შეფასდეს წელიწადში ორჯერ (განათლების აქტი 1998, 5-5). ეს ყოველწლიური შეფასებები საჭიროებს დამატებით ფინანსურ მხარდაჭერას მუნიციპალიტეტების მხრიდან. პროფესიული განათლების სფეროში უფრო მრავალმხრივი შეფასებაა საჭირო, ვიდრე ადგილობრივი სკოლების კურიკულუმის გადახედვის დროს. ზოგიერთი საგანმანათლებლო ჯგუფი უფრო გრძელვადიანი შეფასებების მომზადებას ირჩევს, ვიდრე სემესტრული მოხსენებების წერას.

კურიკულუმის მოდელი განსაზღვრავს ინდივიდუალურად ადაპტირებული განათლების კონტექსტუალურ შეფასებას. შესაძლებელია ჩაგარდეს გამოცდები კურიკულუმის თითოეულ რვა ასპექტში და შედეგად წარმოჩინდეს მნიშვნელოვანი სუბ-ასპექტები მოსწავლეების საგანმანათლებლო მოთხოვნილებებთან დაკავშირებით. ზოგიერთი მოსწავლეს ზოგადი კურიკულუმისაგან განსხვავებული სპეციფიკური მოთხოვნილებები აქვს. ინდივიდუალური კურიკულუმი ეხება ცალკეულ მოსწავლეს მაშინ, როდესაც კოლექტიური კურიკულუმი ჯგუფის ან კლასის მოთხოვნილებებზეა ორიენტირებული.

სკოლის შესახებ ინფორმაციის შეფასებისას, ყველა მასწავლებელი ასახელებს ინფორმაციის მიღების ძირითად წყაროს. ინფორმაცია შეიძლება მიწოდებული იქნას მოსწავლის გარემოცვის მიერაც. ყოველივე ეს ხელს უწყობს კონტექსტუალური ასპექტების ხელმისაწვდომობას და ზრდის მშობლების, როგორც ინფორმატორების როლს.

ბუსტი და ლეგალური შეფასებისთვის უნდა გავითვალისწინოთ შემდეგი ფაქტორები:

- საჭიროა თუ არა პრიორიტეტების შეცვლა?
- საჭიროა თუ არა კონკრეტული საგანმანათლებლო მიზნების შეცვლა ან გამეორება?
- რამდენად შეესაბამება შინაარსი მოსწავლის განვითარების პროცესს და ინტერესებს?
- რამდენად შეესაბამება შინაარსისა და სასწავლო გარემოს ადაპტირება მოსწავლის სწავლების სტრატეგიებსა და პროცესს?
- საჭიროა თუ არა ინდივიდუალურ კურიკულუმში მნიშვნელოვანი ასპექტების გათვალისწინება?
- საჭიროა თუ არა ინდივიდუალური კურიკულუმიდან გარკვეული ასპექტების ამოღება?
- რამდენად შეესაბამება ერთმანეთს ინდივიდუალური და კლასის კურიკულუმი, რათა განხორციელდეს ინკლუზიის პროცესი?

როგორც აღვნიშნეთ, ინდივიდუალურად ადაპტირებული განათლების უზრუნველყოფისათვის უნდა მოხდეს კლასის კურიკულუმის შეფასება და გადასინჯვა. კლასის კურიკულუმის შეფასების და გადასინჯვის საფუძველია მოსწავლეების საგანმანათლებლო მოთხოვნები, ეს არ ნიშნავს, რომ იგნორირებულია სტატუსებსა და კანონებში ჩამოყალიბებული განათლების მიზნები, თუმცა არის მოსაზრებები, რომ კურიკულუმის მორგება მოსწავლის ინდივიდუალობას ეწინააღმდეგება ტრადიციულ საკლასო კურიკულუმის გეგმას, რომელიც ტრადიციული გაგებით იქმნება სახელმწიფო სტრუქტურების მიერ და სავალდებულო ხასიათისაა (Johnsen 1998).

## **ურთიერთობა**

კურიკულუმის მოდელის შემდეგი ორი ასპექტი – ურთიერთობა და მზრუნველობა – უფრო წარმოადგენენ განათლების ცნების განვრცობილ ფორმას, ვიდრე იმ ტრადიციულ ასპექტებს, რომლებიც ზემოთ განვიხილეთ. ისინი მოდელის შუაში მდებარეობენ, რაც ნიშნავს, რომ ყველა ასპექტის განუყოფელ ნაწილს წარმოადგენენ კურიკულუმის დაგეგმვის, განხორციელების, შეფასების და გადასინჯვის პროცესში.

ურთიერთობის გარეშე განათლების მიღება შეუძლებელია შინაარსის, მეთოდების და კვალიფიციურობის მიუხედავად. ურთიერთობა ცოდნასა და მგრძნობიარობაზეა დამყარებული. სწავლის პროცესში ურთიერთობის

გალრმავეების და გაუმჯობესებისთვის საჭიროა განათლების პროცესის მულტივი მზადება და შეფასება.

ურთიერთობის ცნება მოიცავს მთელ რიგ ასპექტებს. იგი არის განათლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი საფუძველი, რომელსაც ინგლანდმა (1997) დემოკრატიული სახელმწიფოს მნიშვნელოვანი ასპექტი უწოდა. იგი ურთიერთობას განიხილავს, როგორც გამოცდილების, არგუმენტაციის და პრაქტიკის განუყოფელ ნაწილს. ამრიგად, ინგლანდის მოსაზრებები განავრცობს ძველბერძნული განათლების პრაქტიკას. ფრეირეს მიხედვით (Freire 1972), ურთიერთობა გამოცდილების, დიალოგის და აღქმის ცნებების მსგავსად ძირითადი კონცეფციაა. ურთიერთობა ნამდვილად წარმოადგენს ინტერაქციის და მედიაციის განხორციელების საშუალებას, როგორც ეს აღნიშნეს ვიგოდსკიმ (1978), ბრუნერმა (1996) და ფერშტეინმა (1991). მათ ასევე ყურადღება შეაჩერეს შემდეგ ფაქტორებზე:

- მოსწავლეები სწავლობენ თანაგოლებთან და გარემოსთან ინტერაქციის გზით;
- სწავლების და შემეცნების განვითარების აუცილებელი საშუალებაა ენა და ურთიერთობა;
- მშობლებს, მასწავლებლებს და თანაგოლებს შეუძლიათ იყენონ მედიაგორები პარტნიორების სწავლების პროცესში.

ურთიერთობის და მედიაციის თეორიები ხელს უწყობენ ინდივიდუალური და კლასის კურიკულუმის ღონისძიებების ჩაგარებას. მაშასადამე, ისინი მნიშვნელოვანია განათლების სფეროში კონკრეტული მიზნების, შინაარსის, მეთოდების და შეფასების განხორციელებისას. რაიმ (2001) განავრცო ურთიერთობისა და მედიაციის ასპექტები ამ წიგნის ერთ-ერთ თავში.

ურთიერთობა დაკავშირებულია კოგნიტურ, ლინგვისტურ, კულტურულ, ფიზიკურ და გექნიკურ ასპექტებთან. განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს. ურთიერთობის სიძნელები შეიძლება წარმოიშვას როგორც ინსტრუქციული და ინდივიდუალური, ისე კულტურული ბარიერების გამო. მაგალითად, ბოგიერთ ქვეყანაში ბავშვების უმრავლესობამ უნდა ისწავლოს უცხო ენა, რასაც ხშირ შემთხვევაში თან სდევს გარკვეული სიძნელები კითხვის და წერის პროცესში. მაგალითად, შეგვიძლია მოვიყვანოთ მოსწავლე, რომელიც ეკუთვნის ენობრივ უმცირესობას სკოლაში არსებულ უმრავლესობასთან შედარებით. როგორც აღრე აღვნიშნეთ, ურთიერთობაში სიძნელები ასევე შეიძლება წარმოიშვას შეზღუდული შესაძლებლობების გამო. სპეციალურმა ნიშნებმა, როგორცაა პიქტოგრამა და სხვ. შეიძლება დიალოგის წარმართვის შესაძლებლობა წარმოშვას. იმ შემთხვევაში თუ კი ეკონომიკა ამის საშუალებას იძლევა, ურთიერთობის ეს მარტივი და შედარებით იაფი საშუალებები შეიძლება გარკვეული კომპიუტერული პროგრამების სახით განვითარდეს. სულ რამდენიმე ათწლეულის წინ, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს არ ჰქონდათ დიალოგის წარმართვის, საუბრის შესაძლებლობა. უფრო მეტიც, ბევრი მათგანი მოსწავლედაც კი არ ითვლებოდა.

## მზრუნველობა

ზოგადი განათლების პროცესის კიდევ ერთი ფუნდამენტური მნიშვნელობის ასპექტია მზრუნველობა. ურთიერთობის მსგავსად იგი პროფესიული განათლების განვრცობილი ნაწილია გრადიციულ შემდგომ დისციპლინებთან შედარებით. იგი გულისხმობს, რომ სწავლების პროცესის პოზიტიური ხასიათი დამოკიდებულია ისეთი მოთხოვნების უზრუნველყოფაზე, როგორცაა კვება და თავშესაფარი, უსაფრთხოება, სიყვარული, სოციალური აღიარება. მაშასადამე, უნდა ვფიქრობდეთ ინფორმაციას არა მარტო მოსწავლის, არამედ მის გარემოში არსებული პირების შესახებ. ასევე უნდა გავითვალისწინოთ კულტურული მემკვიდრეობა და პირობები, რომლებსაც მოსწავლეებს ვუზიარებთ და ყურადღება მივაქციოთ მათ პოტენციალს და შესაძლო სიძნელეებს. მასწავლებლების მუშაობის ერთ-ერთი ურთულესი ასპექტია მოსწავლეების პერსონალური განვითარება და მოთხოვნების გათვალისწინება. მოსწავლეებმა ჩვენი მხრიდან უნდა იგრძნონ ემპათია, რაც გამოიხატება არაფორმალურ საუბრებში ან თვალთ კონტაქტში და ა.შ. მზრუნველობა თავისთავად მოიცავს დაგეგმვას, განხორციელებას და კურიკულუმის მოდელის ყველა ასპექტის შეფასებას.

უკანასკნელ პერიოდში ზოგადსაგანმანათლებლო და სპეციალური განათლების ყურადღება მიიპყრო მზრუნველობის ეთიკამ. ნილ ნოდინგსი (1984; 1992) განიხილავს სკოლაში მზრუნველობის საკითხს. იგი აღნიშნავს, რომ საჭიროა კურიკულუმისა და სწავლების ფორმის რადიკალური შეცვლა. მისი ინტერპრეტაციით, მზრუნველობა არის ურთიერთობის ფორმა, რომელიც ეფუძნება მზრუნველისა და მისი ბრუნვის ქვეშ მყოფის პასუხისმგებლობას და ურთიერთკავშირს. იგი ასევე დაკავშირებულია კონკრეტული მოთხოვნების აღიარებასთან ბრუნვის ქვეშ მყოფის მხრიდან. ნოდინგსი აღნიშნავს, რომ მზრუნველობას დიდი გრადიცია აქვს. ქალები ბრუნავდნენ ბავშვებზე, მოხუცებზე, ავადმყოფებზე და შემდგომი შესაძლებლობის მქონე ადამიანებზე. ნოდინგსი მიუთითებს კაროლ გილიგანზე (1993), რომელმაც ინტერვიუებიდან დაასკვნა, რომ ქალებს ბრუნვის მორალური უპირატესობა აქვთ კონკრეტულ სიტუაციებში, ხოლო მამაკაცები ადამიანის უფლებების უფრო აბსტრაქტულ პრინციპებზე ამახვილებენ ყურადღებას.

მზრუნველობა მრავალი სპეციალური სკოლის აღმშენებლობის წინაპირობა იყო მე-19 საუკუნის მეორე ნახევარში. მას დიდი ყურადღება მიექცა ნორვეგიაში 1960-იან წლებში ინკლუზიის შესახებ გამართულ დისკუსიებში (1987:16-17). თუმცა, 1970-80-იანი წლების ბოლოს, მზრუნველობის ცნება გააკრიტიკეს და ადგილი ჰქონდა გერმინოლოგიის შეცვლის მცდელობას, რაც ასევე აისახა ნორვეგიულ ეროვნულ კურიკულუმში (1997), სადაც გერმინი „მზრუნველობა“ იშვიათად შეგვხვდება. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, უკანასკნელ წლებში, მზრუნველობის ეთიკა როგორც ზოგადსაგანმანათლებლო, ისე სპეციალური განათლების პერსპექტივაში იქნა განხილული.

ნორვეგიაში ელვარდ ბეფრინგი (1996; 1997; 1997a) მზრუნველობას განიხი-



ლავს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების პერსპექტივიდან. მისი ხედვით, მზრუნველობა და სწავლა ერთმანეთთან დაკავშირებული ფუნქციებია. ინკლუზიურ სკოლაში მზრუნველობა ნიშნავს სწავლების მხარდაჭერას. იგი ასევე ნიშნავს მოსწავლეების წახალისებას გამოხატონ საკუთარი ინტერესები, გამოავლინონ თავდაჯერებულობა და კომპეტენცია, ანუ ეთიკური ინტელექტუალური ქცევა.

მზრუნველობა გამოიხატება კონკრეტულ ქცევაში, რომელსაც ავლენს მასწავლებელი მოსწავლესთან ურთიერთობაში სწავლების შინაარსის, მეთოდების და ორგანიზების გზით. გროსი (1996) და ვებსტერ-სტრაგონი (1999) აღწერენ კონკრეტული მზრუნველობის ქცევის მაგალითებს, რომელიც შეესაბამება ბეფრინგისა და ნოდინგის რეკომენდაციებს. ქვემოთ მოცემულია გარკვეული მოქმედებების ნუსხა, რომელიც მოსწავლესთან ინტერაქციის პროცესში მზრუნველობის გამოხატვას უწყობს ხელს:

- მოსწავლეების წახალისება და მონაწილეობა თამაშებსა და ღონისძიებებში;
- მოსწავლეების მოსმენა;
- მოსწავლეებისათვის გამოცდილების გაზიარება;
- გრძნობების გამოხატვის შესაძლებლობის შექმნა სხვადასხვა თამაშისა და ისეთი შემოქმედებითი ღონისძიებების გზით, როგორცაა ხატვა, დრამა, ლიტერატურა, დისკუსიები, თემების წერა და ა.შ.;
- მოსწავლეების გამხსნევა იმედგაცრუების და გრავმის მიღების შემდეგ;
- მოსწავლეების მხარდაჭერა განავითარონ დადებითი სტრატეგიები;
- თვითდაჯერებულობის განვითარება საუბრის და სხვა სტრატეგიების გზით;
- მოსწავლისადმი ნდობის გამოხატვა.

მზრუნველობითი მოქმედებების ეს მაგალითები შეესაბამება რაის (2001) პრინციპებს მოსწავლისა და მასწავლებლის ინტერაქციის შესახებ. აღნიშნულთან დაკავშირებული მთავარი მესიჯი არის ის, რომ იგი ეთანხმება ძირითად ფილოსოფიას, აღნიშნავს, რომ მზრუნველობა მოსწავლის ინდივიდუალიზმის დანახვასა და მხარდაჭერას ნიშნავს.

თუმცა, მასლოუ და ვიგოდსკი განსხვავებულ ფილოსოფიურ პოზიციებს იკავებენ გამომდინარე იქედან, რომ, ჩვენ, როგორც ადამიანები, არა მხოლოდ ინდივიდები ვართ, არამედ ჯგუფის, საზოგადოების წევრებიც. ამრიგად, მზრუნველობა უნდა ხორციელდებოდეს არა მხოლოდ ინდივიდზე, არამედ ზოგადად კლასზე, ჯგუფზე. გროსი (1996) აღნიშნავს მნიშვნელობას კლასზე ისეთი მზრუნველობისა, კლასის ისეთი მოწყობისა, სადაც მოსწავლეებს ექნებათ პირადი ავტონომია და თვითრწმენის განვითარების საშუალება.

თეგლერი (2000) გვთავაზობს რამდენიმე რეკომენდაციას, რომელიც ეხება ინკლუზიური კლასის განვითარებას. ინკლუზიას იგი ცვლის მეტაფორით „გულუხვი დიდაქტიკა“ და აღნიშნავს, რომ ინკლუზიური კლასის განვითარებისათ-

ვის საჭიროა მოსწავლეების კატეგორიზაციის შეცვლა მრავალფეროვნებით. მისი რეკომენდაციები ჩამოყალიბებულია ნორვეგიელი მეცნიერების ჰიიმის და ჰიპის (1997) დიდაქტიკური მოდელის მიხედვით, რომელთაც, თავის მხრივ, ეს მოდელი ჩამოაყალიბეს თავიანთი ნორვეგიელი კოლეგების ბორნდალის და ლიბერგის (1978) სამეცნიერო კვლევებზე დაყრდნობით. მათი მოდელის თეორიული და ისტორიული ასპექტი განხილულია ჯონსენის წიგნში (1998/2000).

ინკლუზიურ კლასში თითოეულ მოსწავლეზე ზრუნვას გააჩნია ასევე სხვა ასპექტი, რომელიც მნიშვნელოვანია კლასის და უფრო მეტად – კლასგარეშე ატმოსფეროსათვის. მასწავლებლების პროფესიული ეთიკური მოვალეობაა დაიცვან მოსწავლეების უფლებები ინკლუზიურ სკოლაში. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებისათვის.

როგორც ურთიერთობის ხელოვნება, ისე მზრუნველობაც გარკვეული უნარია, რომლის სწავლა შესაძლებელია, მაგრამ ამ მხრივ არასდროს ვიქნებით სრულყოფილად კვალიფიციურნი.

### **პრაქტიკული მოსაზრებები**

კურიკულუმის მოდელის რვა ძირითადი ასპექტიდან განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია თავად მოდელის განხორციელება. სხვა სიგყვებით რომ ვთქვათ, როგორ შეუძლიათ მასწავლებლებს მუშაობის ორგანიზება ინდივიდუალური მოსწავლეების და მთლიანად კლასის მუშაობის გათვალისწინებით? როგორ შეიძლება სხვადასხვა ინდივიდუალური მოთხოვნილებების უზრუნველყოფა? ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე მარტივი პასუხი ამ შეკითხვებზე.

ინდივიდუალურ და გრადიციულ საგანმანათლებლო პროგრამებთან დაკავშირებით ბევრი წიგნი გვთავაზობს ნაცადი ღონისძიებებისა თუ მოქმედებების ნუსხას, რომელიც შეიძლება გამოვიყენოთ შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებთან მუშაობისას. ეს ნუსხა დიდად დაგვეხმარება მუშაობის დასაწყისში, მნიშვნელოვანი ასპექტების დამახსოვრებაში. ეს დაგვანახვებს აგრეთვე, თუ როგორ შეუძლია კონკრეტულ მაგალითსა და ილუსტრაციას გამოხატოს თეორიის არსი. თუმცა, მსგავსი ნუსხები გარკვეულ შემზღვევებსაც აწესებენ. არსებობს სხვადასხვა სახის, მაგრამ არა ერთიანი, ზოგადი ნუსხა, რომელიც შეესაბამება აბსოლუტურად ყველა მოსწავლეს, მასწავლებელს და სკოლას. ამან კი შეძლება შემზღველოს ინდივიდუალური მოთხოვნილებების გათვალისწინება და ინდივიდუალური კურიკულუმი დახმარების მაგივრად დამაბრკოლებელ ფაქტორად აქციოს.

პრაქტიკული რჩევა იქნებოდა კურიკულუმის მნიშვნელოვანი ცნებების პერსონალურ-პროფესიული ნუსხის ან დღიურის შექმნა.

როგორც აღვნიშნეთ, განათლების სფერო კომპლექსურია, ხოლო ინდივიდუალ-

ლური მოთხოვნები – განსხვავებული. მასწავლებლებმა მეტნაკლებად ყველაფერი იციან თავიანთი სამუშაო სფეროს შესახებ. ამ ცოდნის სისტემატიზაციის მიზნით საჭიროა შეიქმნას კურიკულუმის მნიშვნელოვანი გერმინოლოგიის ჩამონათვალი. მაგალითად, კურიკულუმის მოდელის რვა ძირითადი ასპექტი შეიძლება გაერთიანდეს ძირითადი ასპექტების სათაურის ქვეშ. ყოველი მასწავლებელი ამ გერმინოლოგიის ნუსხას განაგრცობს თავისი ცოდნის შესაბამისად, თუმცა შეიძლება არაერთხელ გადახედოს და შეავსოს პროფესიული ზრდის შესაბამისად. განვიხილოთ კონკრეტული მაგალითი, როცა მხედველობადაქვეითებულ მოსწავლესთან ვმუშაობთ, ნუსხა, ბუნებრივია, შეიცავს სუბ-ასპექტებს, რომელიც სპეციალურ განათლებას, კერძოდ კი მხედველობადაქვეითებულ მოსწავლესთან მუშაობას ეხება. კითხვის სიძნელების მქონე ბავშვებთან მუშაობისას პერსონალურ-პროფესიულ ნუსხაში ვწერთ ამ სიძნელებთან დაკავშირებულ საკითხებს. ამრიგად, ინდივიდუალური კურიკულუმის დაგეგმვა და შეფასება ხელს შეუწყობს ინდივიდუალური სწავლების პროცესს და მოსწავლეების მოთხოვნების გათვალისწინებას.

კურიკულუმის გერმინოლოგიის პერსონალურ-პროფესიული ნუსხის შედგენა და გადასინჯვა არ მოითხოვს რთული სახის ან ძვირი სასწავლო მასალის შექმნას. პირიქით, მუდმივი ცვლილებების გამო პრაქტიკულია მისი ჩამოწერა ან კომპიუტერში შენახვა. რადგანაც ნუსხა მუდმივი გადასინჯვის პროცესშია, ეს გაგვიოთლებს მასში ცვლილებების შეტანას. ასევე პრაქტიკულია ნუსხის ჩამოწერა ალბომში.

კურიკულუმის გერმინოლოგიის პერსონალურ-პროფესიული ნუსხის და ალბომის გარდა რეკომენდებულია დღიურის წარმოება. დღიურში ვაგროვებთ ინფორმაციას მოსწავლის ყოველდღიური მუშაობის შესახებ, როგორ ართმევს იგი თავს კონკრეტულ დავალებას. აქვე ვწერთ მოსაზრებებს მისი მიღწევების, ბარიერების, საჭიროებების შესახებ. შეგვიძლია ჩამოვწეროთ კომენტარები სწავლების მეთოდების, ინდივიდუალური კურიკულუმის ასპექტების შესახებ. დაკვირვებების აღნიშვნა დღიურში, რასაც ყოველდღიურად სულ რაღაც ხუთი-ათი წუთი სჭირდება, დიდად დაგვეხმარება გრძელვადიანი ღონისძიებების განხორციელებაში. უნდა გვახსოვდეს, რომ დღიური სხვისთვის ხელმეუწვდომელ ადგილას უნდა შევინახოთ.

## **მოსაზრებები**

დასკვნის სახით ჩამოვყალიბებთ სამი მნიშვნელოვანი საკითხი. პირველი ეხება კურიკულუმის ძირითად ასპექტებს, მეორე მოიცავს კომენტარებს შემღვდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების პრობლემების და დილემების შესახებ, რომელთა აღნიშვნისათვის გამოვიყენებთ დისონის (1998) მაგალითებს. საბოლოოდ კი განვიხილავთ ინკლუზიურ სკოლებში ადაპტირებული განათლების პერსპექტივებს.

როგორც აღვნიშნეთ, კურიკულუმის რვა ძირითადი ასპექტი გავლენას ახდენს სწავლების პროცესის მნიშვნელოვან ასპექტებზე. ვერცერთი მოდელი და გერმინოლოგია ვერ მოიცავს რეალობაში არსებულ ყველა ასპექტს. გერმინოლოგია მნიშვნელოვანია რეალობის სხვადასხვა ასპექტის დასაფიქსირებლად. რამდენიმე ძირითადი ასპექტი წარმოდგენილია კურიკულუმის კლასიკური ასპექტის ან ზოგადი თვისების სახით. ზოგადი თვისება გულისხმობს ამ ასპექტების გაგებასა და შეთანხმებას. მიზნები, შინაარსი, მეთოდი, ორგანიზაცია, შეფასება და სწავლება კლასიკური მაგალითებია საგანმანათლებლო იდეების ისტორიაში, მაშინ როდესაც შემზღვეველი ფაქტორები, ურთიერთობა და მზრუნველობა მთავარი ასპექტებია ყურადღების მიპყრობის პროცესში. თუმცა, არსებობს მზარდი კრიტიკა ამ ზოგადი ასპექტების არასწორ გამოყენებასთან დაკავშირებით. მათი შინაარსი და ეფექტი პრობლემატური ხასიათისაა (Englund 1997; Popkewitz 1997). ზოგიერთი კრიტიკოსის აზრით საჭიროა მათი შეცვლა სხვა ცნებებით. თომას ინგლანდმა თავისი შეხედულება შემდეგნაირად ჩამოყალიბა:

კურიკულუმის თეორიასა და დიდაქტიკაში ხშირად ვხვდებით ცნებებს - სწავლება, დაგეგმვა, სასკოლო განათლება. ამის ნაცვლად, ვფიქრობ, უმჯობესია დავნერგოთ ისეთი გერმინოლოგია, როგორცაა გამოცდილება, ურთიერთობა, მიზანშეწონილობა, პრაქტიკა და ა.შ. (Englund 1997:22).

ურთიერთობის და მზრუნველობის ასპექტებს კურიკულუმის მოდელში ცენტრალური ადგილი უჭირავს. ურთიერთობისა და მზრუნველობის უნარი იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ სწავლების პროცესში განათლების ყველა სხვა ასპექტი მათზეა დამოკიდებული. ამრიგად, ურთიერთობის და მზრუნველობის ასპექტები უნდა განვიხილოთ სხვა მიმართულებებთან შესაბამისობაში.

როგორც აღვნიშნეთ, განათლების, კერძოდ, კი შემზღვეველი შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლება მეტად რთული და კომპლექსური პროცესია, ზოგიერთ შემთხვევაში წინააღმდეგობრივიც, რაც გარკვეულ დილემებს წარმოქმნის. დისონი (1998:11) აღნიშნავს, რომ დილემის არსებობა გვაძლევს საშუალებას დეტალურად შევისწავლოთ და გავაცნობიეროთ განათლება არა მხოლოდ ზოგადად, არამედ როგორც შემზღვეველი შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლებაც. მისი აზრით, დილემის წარმოქმნა არ არის შემთხვევითი და დროებითი სიძნელე კონკრეტულ სიტუაციებში – განათლება და კერძოდ, შემზღვეველი შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება დილემის არსებობით ხასიათდება. მაგალითად, დისონი აღნიშნავს მსგავსებისა და მრავალფეროვნების დილემას და დასძენს, რომ თუმცა ამ დილემის გადასაწყვეტად ბევრი რამ ხორციელდება, იგი არ უჩინარდება და ახალი სახით წარმოჩინდება.

ამგვარი დილემა გვხვდება რვა ძირითად ასპექტშიც. განვიხილოთ ორი მაგალითი. არსებობს დილემა მასწავლებლის მიერ შემზღვეველი შესაძლებლობის მქონე ბავშვის მოთხოვნილებების შეფასებასა და მათი კატეგორიზაციის საფრთხეს შორის. კატეგორიზაციას ნეგატიური ეფექტი აქვს შემზღვეველი შესაძლებლობის მქონე ბავშვზე და მის მიმართ სხვების დამოკიდებულებაზე.

მეორე მაგალითი ეხება იმას, თუ როგორ არის ჩამოყალიბებული განათლების კონკრეტული მიზნები. არსებობს დილემა ზოგადი მიზნების ჩამოყალიბებასთან დაკავშირებით, რაც მოსწავლეს უტოვებს უფლებას თავად მოახდინოს ინტერპრეტაცია და გამოიგანოს დასკვნა. ინკლუზიურ კლასში კურიკულუმის განხორციელება დაკავშირებულია საგანმანათლებლო დილემის გადაწყვეტასთან.

დისონი (1998) ასევე აღნიშნავს, რომ შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლება და ინკლუზიის პრინციპი წარმოიშობა არა სოციალური ვაკუუმიდან, არამედ კონკრეტულ სოციალურ კონტექსტში, რომელიც აღსაფასება ისტორიული გამოცდილებით, ცოდნით, ინტერესებითა და ძალაუფლებით. რამდენიმე გასხვავებული პრინციპი მწვავე დისკუსიის საგანია. ერთ-ერთი მათგანი გახლავთ წინააღმდეგობა სოლიდარობის (თანადგომის), თანამშრომლობისა და ინკლუზიის პრინციპებსა და კონკურენციას შორის (Johnsen 1998:11). ინკლუზიურ სკოლაში ადაპტირებული განათლების პრინციპი გარკვეულ სიძნელეებს ხვდება. ერთ-ერთი მათგანია ე.წ. გენიოსის არსებობის ტრადიცია.

აუცილებელია ინკლუზიის ახალი პერსპექტივების მუდმივი წარმოშობა. ერთ-ერთ მათგანს სათავე დაუდო ბეფრინგმა სტაგიაში სოციალური განვითარების პერსპექტივის შესახებ (Befring 1997; 2001). ამ ხედვის თანახმად, შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისათვის „კარგი“ სკოლა ისაა, რომელიც მას შესთავაზებს იდეალურ სასწავლო გარემოს, ორიენტირებულს თითოეული ბავშვის კეთილდღეობის უზრუნველყოფაზე.

## ბიბლიოგრაფია

Ainscow, Mel. 1997. Towards inclusive schooling. Article in British Journal of Special Education no 1/1997:3-6.

Befring, Edvard. 1996. Fra integrasjon til inkludering. (From Integration to Inclusion). In *Bedre skole* no 4/96:12-21.

Befring, Edvard. 1997. The Enrichment Perspective. A Special Educational Approach to an Inclusive School. In *Remedial and Special Education* no 3/97:182-187.

Befring, Edvard. 1997a. *Oppvekst og laering. Eit sosialpedagogisk perspektiv pa barns og unges velkar i velferdssamfunnet.* (Growing and Learning. A Social – Educational Perspective on the Conditions for Children and Young People in the Welfare Society).

Oslo, Samlaget.

Befrin, Edvard & Nilsen, Sven. 1990. Programevaluering og kvalitetsstyrking med saerlig vekt pa spesialundervisning (Programme evaluation and Quality Strenthening with Specific Focus on Special Needs Education). Article in Granheim, Marit & Lundgren, Ulf & Tiler, Tom (ed). *Utdanningskvalitet – styrbar eller ustyrlig? (The Quality of Education – Controllable or Uncontrollable?)*. Oslo, Tano:311-327.

Bigge, June & Stump, Colleen. 1999. *Curriculum, Assessment, and Instruction for Pupils with Disabilities*. USA, Wadsworth Publishing Company.

Bjorndal, Bjarne. 1987. On teachers' Education of Pedagogic Theory Systems. Article in Stromnes, Asmund, Sovik, Nils (ed). *Teachers' Thinking*. Tapir: 8-50.

Bjorndal, Bjarne & Lieberg, Sigmund. 1978. *Nye veier i didaktikken? (New Directions in Didactics?)*. Oslo, Aschehoug.

Booth, Tony et.al. 2000. *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Brammer, Gerhard. 1838. *Laerebog i Didactik og Paedagogik. (Instuitions in Didactics and Pedagogy)*. Copenhagen, Reizel.

Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.

Bruner, Jerome. 1996. *Utdanningskultur og laering. (The Culture of Education)*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Burke, Peter. 1994. *History and Social Theory*. Cambridge, Polity Press.

Crain, William. 1992. *Theories of Development*. USA, Prentice Hall.

Dalen, Monica. 1982. *Focus on Co-Teaching as a Special Educational Provision*. Granasen, National Post-Graduate College of Special Education.

Division for Clinical Special Needs Education. 1998. *Tester og observasjonsmateriell (Tests and Observation Material)*. Oslo, Department of Special Needs Education, University of Oslo.

Dixon-Krauss, Lisbeth (ed). 1996. *Vigotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. USA: Longman Publishers.

Dyson, Alan. 1998. *Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstructing the Inclusive School*. (Paper presented to the Pacific Coast Research Conference, San Diego, California, 5-8 February 1998).

Education Act 1998. *Opplaeringslova – ny lov om grunnskolen og den vidaregaande opplæringa* (Education Act – New Act Concerning Primary, Lower Secondary and Upper Secondary Education).

Ekeberg, Torill & Holmberg, Jorun. 2000. *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen (Suitably Adapted Education and Special Needs Education in the School)*. Oslo, Universitetsforlaget.

Englund, Tomas. 1986. *Curriculum as a Political Problem*. Uppsala Studies in Education 25, Studentlitteratur/Chartwell – Bratt.

Englund, Tomas. 1997. Towards a Communicative Rationality – Beyond (the Metaphors of) Didactics and Curriculum Theory. In Karseth, Berit & Gudmundsdottir, Sigrun & Hopmann, Stefan (ed.). *Didaktikk: tradisjon og fornyelse*. Festskrift til Bjorg Brandtzag Gudem. Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet Oslo: 22-34.

Feuerstein, Reuven & Klein, Pnina & Tannenbaum, Abraham. 1991. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychological and Learning Implications*. London, Freund Publishing House Ltd.

Freire, Paolo. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. UK, Penguin Books.

Fox & Williams. 1991. *Implementing Best Practices for all Pupils in Their Local School*. Vermont State-wide Systems Support Project.

Gardner, Howard. 1993. *Frames of Mind*. London, Fontana Press.

Gardner, Howard. 1993a. *Slik tenker og laerer barn – og slik bor laerere undervise*. (The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach). Bekkestua, Praxis forlag.

Gilligan, Carol. 1993. *In a Different Voice*. Cambridge, Harvard University Press.

Gross, Jean. 1996. *Special Educational Needs in the Primary School*. Buckingham, Open University Press.

Gundem, Bjorg. 1991. *Skolens oppgave og innhold*. (The Content and Task of Schooling). Universitetsforlaget.

Gunnestad, Arve. 1992. *Spesialpedagogisk laereplanarbeid*. (Curricular Work in Special Needs Education) Oslo, Grunnskolerader, Universitetsforlaget.

Hiim, Hilde & Hippe, Else. 1993/1997. *Laering gjennom opplevelse, forstaelse og handling* (*Learning by Experience, Understanding and Doing*) Oslo, Universitetsforlaget (Danish translation 1997).

Hogmo, Asle et.al. 1981. *Skolen og den locale utfordring* (*The School and the Local Challenge*). Tromso, Department of Social Sciences, University of Tromso.

Johnsen, Beri H. 1985. *Utvikling av laereplan for grunnutdanning i spesialpedagogikk for laerere pa Ost-Island*. (*The Development of a Curriculum for Post-Graduate Special Needs Education for Ordinary Teachers in East Island*). Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Johnsen, Berit. 1994. Praktisk arbeid med individuelle laereplaner. (Practical work with individual curricula). Article in *Spesialpedagogik* no 10/1994:32-39.

Johnsen, Berit H. 1998. *Curricula for the Plurality of Individual Learning Needs. Some Thoughts Concerning Practical Innovation towards an Inclusive School*. Lecturing paper presented at "Pedagoska Akademija," Sarajevo, September 17.

Johnsen, Berit H. 1998/2000. *Et historisk perspektiv pa ideene om en skole for alle* (*A Historical Perspective on Ideas about a School for All*). Oslo, Unipub.

Kjeldstadli, Knut. 1992. *Fortida er ikke hva den en gang var*. (*The Past is not What is Once Was*). Universitetsforlaget.

Klafki, Wolfgang. 1999. Didaktik Analysis as the Core of Preparation of Instruction. Paper in *Does History Matter; Stability and Change in Education*. Conference, Trondheim 07-09.10.1999. Department of Education, Norwegian University of Science and Technology:139-159.

Knowles, Malcolm. 1975. *Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*.



N.Y., Association Press.

Kristensen, Kurt & Kristensen, Kirsten. 1997. School for All: A Challenge to Special Needs Education in Uganda – A Brief Country Report. In *African Journal of Special Needs Education*. No 1/1997:25-27.

Kvernbekk, Tone. 1994. *In Seach of the Nature of Educational Theories*. Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Lave, Charles & March, James. 1975. *An Introduction to Models in the Social Sciences*. New York, Harper & Row.

Lyster, Solveig. 2001. Introduction to Language and Reading. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed.). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

L 1996. *Laereplanverket for den 10-arige grunnskolen*. (Curriculum Guidelines for Compulsory Education of 10 Years Duration in Norway). Royal Norwegian Ministry of Education, Research and the Church.

M 1987. *Monsterplan for grunnskolen* (Curriculum Guidelines for Compulsory Education in Norway). Royal Norwegian Ministry of Education, Research and the Church and Aschehoug.

Meland/NFPU. 1987. *Eit samfunn for alle. Eit informasjonshefte om tiltak for funksjonshemma i Meland* (A Society for All. An Information Pamphlet about Services for Disabled in Meland).

Mittler, Peter. 2000. *Working Towards Inclusive Education – Social Contexts*. London, David Fulton Publisher.

Nefstad, Anne. 1993. Det utviklingspsykologiske perspektivet – et bidrag til diagnostikk og behandling. (The Developmental Psychological Perspective – a Contribution to Diagnosing and Treatment). In Gjaerum, Bente (ed.). *Kunnskap og ettertanke, Psykisk utviklingshemmede som flerfaglig utfordring*. Universitetsforlaget.

Noddings, Nel. 1992. *The Challenge to Care in Schools*. New York, Teachers College Press.

Noddings, Nel. 1984. *Caring. A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*.

Berkley, University of California Press.

Nordahl, Thomas, Overland; Terje. 1996. *Individuelle opplæringsplaner i inkluderende skole*. (Individual Curricula in an Inclusive School). Ad Notam Gyldendal.

O'Hanlon, Christine. 1995. *Inclusive Education in Europe*. London, David Fulton Publisher.

Ostad, Snorre. 1989. *Mathematics Through the Finger Tips. Basic Mathematics for the Blind Pupil: Developmental and Empirical Testing of Tactile Representations*. The Norwegian Institute of Special Education.

Ostad, Snorre. 2001. Understanding and Handling Numbers. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed.). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

Popkewitz, Thomas. 1997. The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions. In *Journal of Curriculum Studies* no 2/1997:131-164.

Putnam, Joanne (ed.). 1993. *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Class Room*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.

Royal Norwegian Ministry of Education, Research and the Church. 1996. *The Development of Education 1994-96*. National Report. Oslo.

Rye, Henning. 2001. Helping Children and Families with Special Needs: A Resource-Oriented Approach. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed.). *Education-Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

Rye, Henning. 1993. *Tidlig hjelp til bedre samspill (Early Help to Increased Interaction)*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skjorten, Miriam D. 2001. Towards Inclusion and Enrichment. Article in Johnsen, Berit H. & Skjorten, Miriam D. (ed.). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.

Skrtic, Thomas. 1995. *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York, Teachers College Press.

Smith, David. 1998. *Inclusion: Schools for All Pupils*. Belmont, Wadsworth Publishing

Company.

Strickland, Bonnie & Turnbull, Ann. 1993. *Developing and Implementing Individualized Educational Programs*. N.Y., Macmillian Publishing Company.

Taba, Hilda. 1962. *Curriculum Development*. N.Y., Harcourt, Brace & World, Inc.

Tetler, Susan. 2000. *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed (The Inclusive School – from Vision to Reality)*. Kobenhavn, Gyldendal Uddannelse.

UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO.

Vedeler, Liv. 1990. *Tilpasset opplaering i aldermen rundt skolestart (Suitably Adapted Education in the First Years of Primary Education)*. Universitetsforlaget.

Vygotsky, Lev in Cole, Michael et al. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Harvard University Press.

Webster-Stratton, Carolyn. 1999. *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.

## მეოთხე ნაწილი



## მასწავლებლების განათლება შემღვდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების სფეროში

### შირი ვორმნესი

სამეცნიერო კვლევებში სპეციალური და ზოგადი განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლების შესახებ გამოავლინა მრავალი საკითხი და ფაქტორი, რომელიც გავლენას ახდენს ამ პროგრამების შედეგებზე. შესაფერისი და ეფექტური სამასწავლებლო პროგრამა უნდა ითვალისწინებდეს მთელ რიგ ფაქტორებს. საკმარისი არ არის მხოლოდ იმ სფეროების ჩამონათვალი, რომლის სწავლაც მომავალ მასწავლებლებს ევალებათ, ვინაიდან ზოგიერთი საკითხი ეხება განათლების სისტემისა და მასწავლებლების კვალიფიკაციის შესაბამისობას. შემღვდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების სფერო, რომელიც გარკვეული პერიოდის განმავლობაში ერთ საზოგადოებაში ყალიბდება, შეიძლება შეუფერებელი აღმოჩნდეს სხვა საზოგადოებისათვის ან სხვა ისტორიულ პერიოდში. ცოდნის, სწავლების პერსპექტივა ცალკე საკითხია, რომელსაც ამ სფეროს განსაზღვრისა და განხორციელებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს.

ამ თავში განხილულია შემღვდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების სფეროსთან დაკავშირებული საკითხები და ფაქტორები, ასევე გაანალიზებულია მათი გავლენის საკითხი დასავლური გამოცდილების გათვალისწინებით.

### სოციალურ-კულტურული ფაქტორები

საზოგადოების სოციალურ-კულტურული ფაქტორები გავლენას ახდენენ შემღვდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების მომსახურების განვითარებზე. ეს ფაქტორებია: ბავშვის როლი ოჯახში როგორ არის გაგებული მისი შემღვდული შესაძლებლობები, რა ადგილი უჭირავს განათლებას საზოგადოებაში და რა მნიშვნელობა აქვს მას მოქალაქის სამომავლო ცხოვრების განსაზღვრაში, პირადი და საზოგადოებრივი პასუხისმგებლობები, პოლიტიკური პრიორიტეტები და ეკონომიკურ-მაგერიალური რესურსები (roestad 1996; Ingstad & Whyte 1995). ამკარაა, რომ შემღვდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების მომსახურებისა და სწავლების სფეროს განვითარება ერთმანეთზეა დამოკიდებული. ზოგი აღნიშნავს, რომ შემღვდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების მომსახურების ცენტრები განსაზღვრავენ პროფესიების განვითარებას, ხოლო სხვები გამოთქვამენ აზრს, რომ სპეციალისტების კვალიფიკაცია და ტრენინგი ახდენს გავლენას მომსახურების განვითარებაზე.

შებლუღული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების სფეროს ანალიზის საფუძველზე რაფნებერგი (1999) გვთავაზობს შემოსხნებული ურთიერთდამოკიდებულების მაგალითს, როცა აღწერს 1800-1991 წლებში ნორვეგიაში არსებულ მდგომარეობას. მისი თქმით, შებლუღული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლებს აღიქვამდნენ არა როგორც მკვლევარებს, არამედ როგორც მხოლოდ მასწავლებლებს. თანდათან მათ აღგილი დაიმკვიდრეს მკურნალობისა და თერაპიის სფეროებში. ეს დაკავშირებული იყო სეგრეგაციის პროცესთან, ხოლო პროცესის მთავარ ასპექტს წარმოადგენდა შებლუღული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებისათვის დიაგნოზის დადგენა. 1970-იანი წლებიდან განხორციელებული ინტეგრაციის პოლიტიკა მოითხოვდა, რომ ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლების მასწავლებლებს საკუთარ თავზე აეღოთ შებლუღული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლებაზე პასუხისმგებლობა. ამ სფეროში მომუშავე მასწავლებლები აქტიურად ჩაერთვნენ პროცესში კონსულტაციისა და ინოვაციის გზით. საბოლოოდ, მთავარ საკითხად იქცა ინდივიდებისა და სკოლის სისტემის პრობლემების აღმოფხვრა ინკლუზიური სისტემის ჩამოყალიბების მიზნით. ამ პროცესის განვითარებაზე გავლენა მოახდინა ასევე ნორმალიზაციის, განსხვავებების, სეგრეგაციისა და ინკლუზიის შესახებ მსჯელობებმა, კერძოდ, როგორ მიმდინარეობდა ესა თუ ის პროცესი განსაზღვრული სკოლის სისტემაში.

### **იდეოლოგიური მიმართულებები**

სწავლების შესახებ შეხედულებები შეიძლება გავმიჯნოთ თვით მასწავლებლების განათლების სფეროში არსებული განსხვავებული მიმართულებების მიხედვით. ამგვარი მიმართულებები შეიძლება იყოს, მაგალითად, მასწავლებლის მიერ საგნის ცოდნა (აკადემიური მიმართულება), სწავლების ტექნიკური უნარ-ჩვევები (ტექნიკური მიმართულება), ფიქრი და შემეცნება (პასიური მონაწილეობის მიმართულება), პირადი განვითარების მიზნით სწავლება (პერსონალური მიმართულება), სკოლების სოციალური ხასიათი ან მასწავლებლების სწავლების სოციალური შედეგები (ემანსიპატორული მიმართულება). თითოეული მიმართულება გვთავაზობს მასწავლებლის პროფესიული მომზადების პერსპექტივას. მასწავლებლის განათლება ყველა შემოსხნებულ ასპექტს მოიცავს, მაგრამ არსებობს განსხვავებები ძირითად საკითხებშიც (Calderhead & Shorrock 1997; Schwarz 1996).

მიმართულებები ეფუძნება ისეთ სოციალურ-კულტურულ ფაქტორებს, როგორცაა საზოგადოების განათლების დონე და პოლიტიკა, შებლუღული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების მდგომარეობა. მიმართულებები ასევე შეიძლება ეფუძნებოდეს ცოდნის მიღებასა და მასწავლებლების ქცევებს საზოგადოებაში. მაგალითად, მასწავლებლებმა შეიძლება და უნდა გამოხატონ კიდევ კრიტიკული დამოკიდებულება სწავლების მიმართ. მიმართულებები ასევე დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა არის მიჩნეული მასწავლებლების მომზადების საუკეთესო გზად, მაგალითად, სწავლების ტექნიკური უნარ-ჩვევების ცოდნა.

## მასწავლებლების სპეციალიზებული და ზოგადი განათლება

მასწავლებლების განათლების სპეციალური პროგრამები ჯერ კიდევ იმ დროს განხორციელდა, როდესაც მასწავლებლები შეზღუდული შესაძლებლობის გამო საზოგადოებიდან განცალკევებულ მოსწავლეებთან მუშაობდნენ. იმ ქვეყნებში, სადაც ზოგადი განათლების სფეროში შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეების ინკლუზიის ზრდა შეინიშნებოდა, ყალიბდებოდა აზრი იმის შესახებ, რომ ზოგად და სპეციალიზებულ სფეროებში მომუშავე მასწავლებლებს უფრო მეტი გამოცდილება და ცოდნა სჭირდებოდათ (Palmer & Hall 1999) და ასევე შეიძლებოდა სპეციალური და ზოგადი განათლების მასწავლებლებისათვის განკუთვნილი სამასწავლებლო პროგრამების გარკვეულწილად გაერთიანება (York & Reynolds 1996). ნორვეგიაში ინკლუზიის პოლიტიკის შედეგად, გარკვეული ცვლილებები მოხდა, კერძოდ, მასწავლებლის ზოგადი განათლება უნდა მოიცავდეს ცოდნას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების შესახებ. სტუდენტებს (ამ შემთხვევაში სტუდენტში მოიაზრება პირი, რომელიც ემზადება მასწავლებლობისთვის) შეუძლიათ აირჩიონ ეს საგანი როგორც მათი ზოგადი განათლების შემადგენელი ნაწილი. მომავალში კი ნებისმიერ მასწავლებელს შეეძლება ცოდნის გაღრმავება ამ სფეროში. ზოგი უნივერსიტეტი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში უპირატესად აკადემიურ განათლებას გვთავაზობს. ინკლუზიურ სკოლებში ადაპტირებულ განათლებასა და სპეციალურ განათლებას შორის განსხვავება ჯერ კიდევ მსჯელობის საგანია.

ნორვეგიაში ჩამოყალიბებული სოციალური განვითარების პერსპექტივა დიაგნოსტიკურ-თერაპიული სპეციალური განათლების ალტერნატივას ან დამატებით მიდგომას წარმოადგენს. იგი უნარ-ჩვევებზე დამყარებული მოდელია და ითვალისწინებს როგორც ბავშვის, ასევე სკოლის შესაძლებლობების შეფასებას, ამ ინფორმაციას კი იყენებს ადაპტირებული სასწავლო გარემოს შექმნის მიზნით. ამ პერსპექტივის განხორციელება მასწავლებლის განათლების პროგრამების ცვლილებებს მოითხოვს (Befring 1997).

იყო მსჯელობა იმის შესახებ, თუ რამდენად გამართლებულია მასწავლებლების განათლების პროგრამების დაფუძნება შესაძლებლობების შეზღუდულობის (ინვალიდობის) კატეგორიებზე. ამერიკის შეერთებულ შტატებში არსებობს არაკატეგორიზირებული პროგრამების განვითარების ტენდენცია, რომელიც განსაკუთრებით ეხება მასწავლებლების მომზადებას შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან მუშაობისთვის (York & Reynolds 1996). ნორვეგიაში იგივე ტენდენცია შეიმჩნევა, თუმცა საწინააღმდეგო მოსაზრებები იკვეთება, როდესაც მსჯელობა ეხება მხედველობის პრობლემების მქონე ბავშვების განათლებას. თანამედროვე პროფესიულ ლიგერაგურაში ხაზგასმულია მასწავლებლების მომზადება ბავშვის, მოზარდის ასაკის მიხედვით. მაგალითად, სკოლამდელი ასაკის ბავშვებთან მუშაობის დროს ყურადღება მიმართულია ბავშვების გარემოსთან ინტერაქციის ხელშეწყობაზე. დაწყებითი სკოლის ბავშვების შემთხვევაში მეტი ყურადღება უნდა დაეთმოს აკადემიურ



განათლებასა და ფუნქციურ უნარ-ჩვევებს. საშუალო სკოლის უმაღლეს საფეხურზე სწავლის პერიოდში მთავარი მიზანი პროფესიული განათლების შექმნაა, მოზრდილი ადამიანებისათვის კი – დასაქმება (სამსახური) და განათლების გაღრმავება (York & Reynolds 1996).

### **მასწავლებლების კომპეტენციების კრიტერიუმები**

კომპეტენციის კრიტერიუმების ჩამონათვალი, რომელიც ბავშვთა დაცვის ამერიკული საბჭოს მიერ გამოქვეყნდა, ეხება იმ მოთხოვნებს, რომლებსაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების სწავლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლები უნდა აკმაყოფილებდნენ. თითოეული სფერო მოითხოვს კომპეტენციას, რომელიც მეტ-ნაკლებად ხასიათდება პროფესიული განათლების ქვემოთ ჩამოთვლილი ასპექტებით და გულისხმობს ფაქტობრივ, პრაქტიკულ ცოდნას.

1. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების ფილოსოფიური, ისტორიული და იურიდიული საფუძველი;
2. მოსწავლეების თვისებები;
3. შეფასება და დიაგნოზი;
4. სწავლების შინაარსი და პრაქტიკული განხორციელების მეთოდები;
5. სასწავლო გარემოს დაგეგმვა და ორგანიზება;
6. მოსწავლის ქცევითი და სოციალური ინტერაქციის უნარ-ჩვევები;
7. ურთიერთობა და თანამშრომლობა;
8. პროფესიონალიზმი და ეთიკა (Swan & Sirvis 1992).

(York & Reynolds 1996:824).

ამ ჩამონათვალს დაემატა სხვა ისეთი კატეგორიებიც, როგორცაა სავალდებულო დაწყებითი განათლება, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებთან ურთიერთობა, მშობლებთან მუშაობა და ინტერაქციული სწავლება შემეცნებითი ცვლილების მიზნით. გამოთქმულია მოსაზრება, რომ ეს ჩამონათვალი კიდევ უნდა გაიზარდოს სმენა და მხედველობადაქვეითებული მოსწავლეების განსაკუთრებული მოთხოვნილებების გათვალისწინებით. გათვალისწინებული უნდა იყოს ასევე განათლება სამედიცინო სფეროში, სამოგადოებაზე ორიენტირებული სწავლებისა და ჯგუფური მუშაობის უნარ-ჩვევები (York & Reynolds 1996).

მასწავლებლების განათლების შესახებ ლიგერაგურის კიდევ ერთი ნაწილი ეხება ფასეულობებზე დამყარებული გადაწყვეტილებების მიღებას, რომელიც ითვალისწინებს სამოგადოებაში თანასწორუფლებიანობას, სკოლებში აკადემიური ჯილდოს გაცემას (York & Reynolds 1996). მართალია, მშროუნველობის ეთიკა მუდამ წარმოადგენდა მნიშვნელოვან საკითხს მასწავლებლების, მშობლებისა და ბავშვებისათვის, მაგრამ პროფესიული განვითარების შესახებ დისკუსიებში აქამდე ყურადღების მიღმა რჩებოდა (Calderhead & Shorrock

1997). მასწავლებლის პროფესიული განვითარების კიდევ ერთი ასპექტია ფასეულობათა და პრაქტიკის შესაბამისობა. სწავლების პროცესში ყურადღება უნდა მიექცეს მორალურ დილემას.

### **ხელობიდან პროფესიამდე**

დალე (1993) და შაფერი (1967) ერთმანეთისაგან განასხვავებენ მასწავლებლების სწავლებას ოსტაგობისა და პროფესიული განათლების მიღების მიზნით. მასწავლებლის სწავლება ოსტაგობის მიზნით გულისხმობს სტუდენტებისათვის სწავლების ძირითადი პრინციპების პრაქტიკულ გაცნობას, უნარ-ჩვევების გაუმჯობესებას, გარკვეული ტექნიკური პროცედურების ჩატარებას. პროფესიული განათლება, მეორე მხრივ, ქმნის ისეთი მცოდნე და განათლებული მასწავლებლის ჩამოყალიბების საფუძველს, რომელიც ფლობს სწავლების სტრატეგიებს და პროცესში წვდომის უნარს.

მრავალ დასავლურ ქვეყანაში მასწავლებლის განათლების ისტორიული განვითარება შეიძლება დავახასიათოთ პროფესიული განათლების მიხედვით, ვინაიდან ოსტაგობაზე ორიენტირება მეტად შემცირებულია. 1960-70-იან წლებში მოსწავლეებს შორის კომპეტენცურობის განვითარება დამოკიდებული იყო მასწავლებლების ქცევისა და სწავლების პროგრამებზე (Calderhead & Shorrock 1997). 1970-იანი წლებიდან მიიჩნევენ, რომ სტუდენტებს სჭირდებოდათ პრაქტიკული ცოდნის მიღება და შესაბამისი უნარ-ჩვევების განვითარება. სამეცნიერო კვლევა ადასტურებს, რომ ამგვარი კომპეტენცურობა მოითხოვს საგნის ცოდნას, ბავშვების, მათი შესაძლებლობებისა და ინტერესების გათვალისწინებას, სწავლების სხვადასხვა სტრატეგიის განხორციელებას (Calderhead & Shorrock 1997).

სამოგალოების მოთხოვნები და რესურსები, ისევე როგორც სკოლისა და მასწავლებლების როლი, მნიშვნელოვნად გავლენას ახდენს მასწავლებლის განათლებაზე, მიუხედავად იმისა, აქცენტი კეთდება ხელობაზე თუ პროფესიულ განათლებაზე. იმ შემთხვევაში, თუ ადგილი აქვს მასწავლებლების ნაკლებობას, უფრო მნიშვნელოვანია მათი სწავლება გარკვეული უნარ-ჩვევების გაუმჯობესების მიზნით, ვიდრე მათი პროფესიული განათლება იმ კრიტერიუმების მიხედვით, რომელიც დალემ წარმოადგინა. მასწავლებლების განათლება შეიძლება წააწყდეს წინააღმდეგობას კრიტიკულად განწყობილი სამოგალოების მხრივაც, რაც მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული.

### **პროფესიული განათლების სამი ასპექტი**

ცოდნის და მუშაობის ბუნების სამეცნიერო კვლევის შედეგების თეორიული ანალიზის შედეგად გამოიკვეთა პროფესიული განათლების სამი ასპექტი: ფაქტობრივი განათლება (ან ფორმალური განათლება), პრაქტიკული განათლება (ან უნარ-ჩვევები) და ფაშილარული ცოდნა. (Goranzon & Josefson

1988). ფაქტობრივი განათლება გულისხმობს ცოდნას, რომელიც შეიძლება გამოიხატოს თეორიის, წესების, პრინციპების, კონცეფციებისა და განსაზღვრებების სახით. ამგვარი ცოდნის შეძენა შესაძლებელია წიგნების წაკითხვით. განათლების ამ ასპექტის მაგალითი, რომელიც დაიბეჭდა ნორვეგიის ფსიქიატრიული ინსტიტუტის სამეცნიერო კვლევის სახით, ეხება აუტიზმის ცოდნას (Alsterdal 1999). პრაქტიკული განათლება ან უნარ-ჩვევები გულისხმობს კონკრეტული ტექნიკის შესწავლას. მაგალითად, ქცევითი პრობლემის მქონე პირისგან გამოვლენილი ფიზიკური ძალადობისაგან დაცვის ტექნიკურ ცოდნას (Alsterdal 1999). ფამილარული ცოდნა გულისხმობს გამოხატვის, ახსნის სირთულეს, მაგალითად, გარკვეული სიტუაციის წარმართვა ან ვინმეს ცნობა. იგი დამოკიდებულია გამოცდილებაზე, თუმცა მასზე მეტია. ზოგს შეუძლია ისწავლოს გამოცდილებიდან, ზოგს კი – არა. შეგვიძლია მოვიყვანოთ ამგვარი ცოდნის მაგალითი ალსტერდალის კვლევიდან (1999): სამსახურში პერსონალს შეუძლია ქცევითი პრობლემის მქონე კლიენტი შეაჩეროს თმის მოზიდვით. მას შეუძლია შეამჩნიოს კლიენტის ქცევითი პრობლემა, თუმცა ვერ ახსნას იგი. სხვა სიტუაციაში მას ამის გაკეთება გაუჭირდება ნებისმიერი კლიენტის მიმართ, ამდენად, ფამილარული განათლება მხოლოდ კონკრეტულ სიტუაციებს ეხება და არ არის ზოგადი. ეს სამი ასპექტი ვითარდება ინტერაქციის დროს (Alsterdal 1999).

შონი (1983; 1987) აღნიშნავდა, რომ ფაქტობრივ განათლებას არ შეუძლია მასწავლებლის პრაქტიკული ცოდნის წარმართვა, ვინაიდან მასწავლებელი მუდამ განსხვავებულ და განსაკუთრებულ სიტუაციებში იმყოფება. იგი განსაზღვრავს ამ სიტუაციას, ქმნის გარკვეულ ლიმიტს, იყენებს საკუთარ მაგალითებს და ახორციელებს შესაბამის მოქმედებებს.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლების პროგრამაც ამის მიხედვით უნდა განისაზღვროს, რათა შეძლოს პროფესიული განათლების სამივე ასპექტის განხორციელება.

### **აზროვნების ფასილიტაცია**

აზროვნება, ცნობიერება მეტად მნიშვნელოვანია მასწავლებლების ცოდნის, განათლების და პროფესიული განვითარებისთვის. შონი, რომელმაც ყველაზე დიდი გავლენა მოახდინა ამ სფეროში, აღნიშნავს, რომ, აზროვნება შეიძლება განვიხილოთ, როგორც პრობლემის გააზრება, ჰიპოთეზის შედგენა, მისი ანალიზი, გადაწყვეტილების მიღება და მისი შეფასება.

შონმა ერთმანეთისაგან განასხვავა აზროვნების ორი ფორმა: აზროვნება მოქმედების დროს და მოქმედების შემდეგ. აზროვნება მოქმედების დროს გულისხმობს საკუთარი ქცევის შეფასებას, მონიგორინგსა და ადაპტაციას, სიტუაციის შესაბამისად ხოლო აზროვნება მოქმედების შემდეგ ნიშნავს მოქმედების შეფასებასა და იმ სიძნელეების აღქმას, რაც მოქმედების შედეგად წარმოიშვა (Calderhead & Shorrock 1997).

მონმა გამოთქვა მოსაზრება, რომ მოსწავლეებთან გარკვეულ ამოცანაზე მუშაობის დროს მენტორებმა უნდა გაუზიარონ ერთმანეთს საკუთარი ცოდნა და პრაქტიკული უნარ-ჩვევები. მუშაობის ეს პროცესი უნდა მოიცავდეს ორმხრივ დიალოგს, ანალიზს (Calderhead & Shorrock 1997). თუმცა, აღსანიშნავია, რომ მასწავლებლების ამგვარი განათლება ადვილი საქმე არ არის. (Wood & Bennett 2000; Calderhear & Shorrock 1997). დისკუსიები და აქტიური მონაწილეობა ამ პროცესის განუყოფელი ნაწილია. მრავალ დასავლურ ქვეყანაში შემოიღეს განათლების ისეთი გეგმა, რომელიც გულისხმობს ცოდნის გაღმავების, მოსწავლეზე ორიენტირებულ და დისკუსიებზე დამყარებულ ღონისძიებებს.

ოსლოს უნივერსიტეტის შემლუღული შესაძლებლობების მქონე ადამიანების განათლების ფაკულტეტზე უკანასკნელი 3-4 წლის განმავლობაში არსებობდა ლექციების ხანგრძლივობის შემცირებისა და სტუდენტების პრაქტიკული ღონისძიებების ჩაგარების ტენდენცია. სტუდენტები ჩართულნი იყვნენ პრაქტიკულ სამუშაოში და პასიურ ლექციებს ნაკლები დრო ეთმობოდა (Lauvas & Vea 2000). დღეს მასწავლებლებს შეუძლიათ დაეუფლონ ლოვესის და ჰანდალის „პროფესიული პრაქტიკის თეორიას“ კონსულტაციის გზით. ზოგიერთი სამეცნიერო კვლევის თანახმად მნიშვნელოვანი ფაქტორია სტუდენტებს შორის დისკუსიების წარმართვა (Hawkey 1995 in Calderhead 1997).

### **ყურადღების ობიექტის არჩევა და ინტერპრეტაცია**

მასწავლებლების მიერ ხშირად გამოყენებული კონცეფციები გავლენას ახდენენ ახალ ინფორმაციასა და გაცდილებაზე და, მაშასადამე, მასწავლებლების განათლებაზე. მაგალითად, თუკი მასწავლებლები ცდილობენ სწავლების ერთი ასპექტის გაუმჯობესებას და ამ ასპექტში კომპეტენციაში მიღწევას, ისინი მხოლოდ მასზე იქნებიან ორიენტირებულნი და მოხდება სხვა იდეების იგნორირება (Anderson, Smith & Peasley 2000, p. 548). გამოკვლევამ აჩვენა, რომ ერთ უკიდურესობაზე ყურადღების გამახვილება იწვევს კონცეფციების განვითარებას ორი მიმართულებით. ყურადღების ობიექტის არჩევა იწვევს პრაქტიკის შემლუღვას, ვინაიდან სხვა ასპექტები არ ითვლება სწავლებისათვის შესაფერისად. უკიდურესობა, რომელიც უგულვებელყოფს უკვე ნაცნობ იდეებზე ყურადღების გამახვილებას, ხელს უშლის დისონანსური იდეების გათვალისწინებას და ზღუდავს ალტერნატიული იდეების შესწავლის შესაძლებლობებს (Anderson, Smith & Peasley 2000).

### **განათლების პრაქტიკულ გამოყენებასთან დაკავშირებული პრობლემები**

განათლების, ისევე როგორც სხვა დარგების ძირითადი მოსაზრება გახლავთ შემდეგი: მასწავლებლებმა, რომლებმაც იციან თეორია, შესწავლილი აქვთ შესაბამისი კონცეფციები, გაცნობიერებული აქვთ სწავლების პროცესის სირთულე, ამავდროულად იციან მიღებული ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენება.

თუმცა გამოკვლევამ აჩვენა, რომ „ცოდნა არ ნიშნავს რაიმეს განხორციელებას“ (Schwartz 1996, p.6). მაშასადამე, მასწავლებლები მოგჯერ ვერ ახორციელებენ იმას, რაც იციან. ამას ეწოდება განხორციელების პრობლემა.

ლიგერაგურაში არსებობს განხორციელების პრობლემის სამი შესაძლო ახსნა. 1) სწავლების, სამუშაოს და მასწავლებლების როლის შესახებ წინასწარი შეხედულებები; 2) წინააღმდეგობა კონცეფციების ყოველდღიური გამოყენებისადმი; 3) პროფესიულ კულტურასთან ადაპტირების და პრაქტიკული რეალობის ცოდნის ნაკლებობა.

ახალგაზრდები განათლებასთან მიარებისას მასწავლებლებს უფრო ხშირად ხედავენ, ვიდრე სხვა პროფესიის წარმომადგენლებს (Lortie 1975). რამდენიმე გამოკვლევამ დაადასტურა, რომ ის შეხედულებები, რომლებიც სტუდენტებს გრენინგის დაწყებამდე აქვთ, ეწინააღმდეგება გრენინგის შედეგად მიღებულ გამოცდილებას (Richardson 1996). მაგალითად, სწავლების კონსტრუქციული მეთოდის მიღების შესაძლებლობა შემცირდა სტუდენტების მტკიცე რწმენის შედეგად, რომ მასწავლებლის როლი მოსწავლისათვის ინსტრუქციული გზით ცოდნის მიწოდებაა (Richardson 1996). მიზეზი იმისა, რომ სტუდენტები და დამწეები მასწავლებლები ცდილობენ თავიანთი, გრენინგამდე მიღებული ცოდნის გამოყენებას გახლავთ ის, რომ ადამიანებს ურთიერთსაწინააღმდეგო შეხედულებები და რწმენა აქვთ (Richardson 1996:103, based on Green 1971). შეუსაბამო შეხედულებები ერთსა და იმავე ობიექტზე ან აზრზე წარმოდგება ცხოვრების გამოცდილებიდან და მასწავლებლების განათლების პროგრამიდან, რომელიც შეიძლება გამოყენებულ იქნას კონკრეტული სიტუაციის შესაბამისად.

განხორციელების პრობლემის კიდევ ერთი ახსნა დაკავშირებულია ვიგოდსკის განვითარების კონცეფციასთან, რომელიც ამბობს, რომ დამწეებმა მასწავლებლებმა შეიძლება გამოიყენონ განათლების ორი სხვადასხვა წყარო: სპონტანური და მეცნიერული (Roskos & Walker 1993). სპონტანური ანუ ყოველდღიური კონცეფციები წარმოდგება გამოყენებითი კონტექსტიდან. ინდივიდის აზროვნება ვითარდება ფენომენიდან, რომელიც მუდმივად მეორდება. რაც შეეხება მეცნიერულ ასპექტს, იგი წარმოდგება ფორმალური სწავლებისგან, რომელიც ანალიტიკური აზროვნებით იწყება. იდეები უფრო განიხილება სხვა კონცეფციებთან მიმართებაში, ვიდრე კონკრეტული გამოცდილების მიხედვით. როდესაც კონსტრუქციული განათლების მიღების ეს ორი საწინააღმდეგო ფორმა ერთმანეთს გადაკვეთს, ე.წ. ჭეშმარიტი კონცეფციები ყალიბდება და პრაქტიკაში ხორციელდება. გამოკვლევამ გვიჩვენა, რომ კითხვის სწავლისას მოსწავლეებმა გაიმდიდრეს ლექსიკა, მაგრამ ამით არ გაზრდილა მათ მიერ შინაარსის აღქმის დონე. (Roskos & Walker 1993:425). როსკოსი და ვოლკერი გამოთქვამენ მოსაზრებას, რომ ეს შეიძლება ასახავდეს უფრო „ფსევდო“ ან გარდამავალ კონცეფციებს, კონცეფციების „ჩრდილს“, ვიდრე სტუდენტების პედაგოგიურ აზროვნებას.

საგანმანათლებლო დაწესებულების კულტურული მოდელი (მაგ: ფასეუ-

ლობათა სისტემა, მსოფლმხედველობა, სოციალური პროგრამები, ტექნიკური უნარ-ჩვევები, ეკონომიკური სისტემა, პოლიტიკური მმართველობა, სწავლების ენა, სოციალიზაცია და განათლების პროცესი) დიდ გავლენას ახდენენ მასწავლებლების მიერ იმ ცოდნის გამოყენების პროცესზე, რომლებსაც ისინი სამასწავლებლო განათლების პროგრამაში იღებენ. დამწყები მასწავლებელი აღმოაჩენს, რომ სწავლება უნდა განახორციელოს იმ მოლოდინის შესაბამისად, რომელიც უნივერსიტეტს ან სასკოლო სისტემას აქვს მის მიმართ (Schwartz 1996). სასკოლო გარემოს პრაქტიკული რეალობა, კოლეგების შეხედულებები, დირექტორის ან სხვა უფროსის მოთხოვნები ასევე გავლენას ახდენს დამწყები მასწავლებლის ამროვნებასა და მოქმედებებზე. პროფესიული სოციალიზაცია რთული პროცესია და ხშირად მასწავლებელი მას ვერ აცნობიერებს. მასწავლებლის განათლების პროგრამას არ შეუძლია ამ გავლენის ეფექტის აღმოფხვრა, მაგრამ ცდილობს მოამზადოს სტუდენტები მომავალი ცხოვრების რეალობისათვის.

### **სტუდენტების შეხედულებების, რწმენებისა და კონცეფციების განსხვავებულობა**

როცა მასწავლებლების განათლების მიზანი უფრო პროფესიული განათლების მიღებაა, ვიდრე ტექნიკური გრენინგისა, მასწავლებლების განათლების პროგრამას სჭირდება ისეთი სტრუქტურა, რომელიც პროგრამის ჩაგარებაზე უზრუნველყოფს მათ შეხედულებების გამოკვლევით. ამისათვის ძირითადად გამოიყენება კაზუსებზე ან პრობლემებზე ორიენტირებული განათლების სტრუქტურა, რომელიც რეალური ცხოვრების გამოცდილებებს იღებს მაგალითად. პაუელმა (2000) თავისი სამეცნიერო კვლევიდან გამოიგანა დასკვნა, რომ კაზუსებზე ორიენტირებული განათლება მეტად რთულია და შეიძლება შემოიბღუდოს მონაწილეების ცხოვრებისეული გამოცდილებითა და ცოდნით. მას თან უნდა ახლდეს ზოგადი გრადიციული განათლების ტექნიკური განხორციელების მცდელობაც. უნივერსიტეტს ან კოლეჯს ცოდნის (ფაქტობრივი განათლების) მიღების უმნიშვნელოვანესი ფუნქცია აკისრია შესაძლებლობების პრაქტიკული დილემის გადაწყვეტისა და დამწყები მასწავლებლების პირადი პრაქტიკული ცოდნის შემოწმების თვალსაზრისით.

დამწყები მასწავლებლების განათლების პროცესის განხილვისას, ანდერსონმა (2000) გამოიყენა მეტაფორა-გრაექტორია (მაგ: ორბიტა, ბილიკი) და ძალები. ადრეული სამასწავლებლო განათლება შეიძლება განვიხილოთ როგორც უფრო ინდივიდუალური გრაექტორია, ვიდრე ერთი კონცეფციის მეორეთი შეცვლა.

პროგრამაში მონაწილე თითოეული პერსპექტიული მასწავლებელი უკვე მოძრაობს გარკვეული გრაექტორიით და ეძებს განათლების კონკრეტული ასპექტების შესახებ ინფორმაციას, რომელიც დაკავშირებულია მის პირად შეხედულებებთან. შედეგად ვიღებთ გრაექტორიაზე გამსვლელი თითოეული სტუდენტის ინტეგრაციას და იმ ძალებს, რომლებიც პროგრამის შედეგად

გამოიყოფა. ეს ინტერაქცია იწვევს თითოეული სტუდენტის რეორიენტაციას პროგრამის მიზნებისაკენ (Anderson et al 2000: 567).

ძალები, რომლებიც მოქმედებს მასწავლებლის განათლების პროგრამის იდეებსა და პერსპექტივებზე, შეიძლება წარმოიშვას ისეთი სასწავლო მეთოდებით, როგორცაა სასკოლო დავალება, ინდივიდუალური კონსულტაცია და ა.შ. სტუდენტებმა უნდა შეძლონ კონტექსტებისა და სისტემების გავლენის გაცნობიერება.

### **სამასწავლებლო განათლების პროგრამის პრაქტიკული გამოცდილება**

სკოლის მასწავლებლები ჩვეულებრივ მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ მოსწავლეების განათლების პროცესში. რამდენიმე ქვეყანასა და რეგიონში (მაგ: დიდი ბრიტანეთი, ამერიკის შეერთებული შტატები, ავსტრალია და ჰოლანდია) გამოიკვეთა სკოლაზე ორიენტირებული სამასწავლებლო განათლების პროგრამის განხორციელების ტენდენციები. დროის უმეტესი ნაწილი დაეთმო სკოლის გამოცდილების განხილვას უნივერსიტეტებსა და კოლეჯებში ამ საკითხისადმი მიძღვნილი ღონისძიებების ჩატარების გზით (Calderhead & Shorrock 1997).

უნივერსიტეტის კურსები, ზოგიერთის აზრით, მეტისმეტად აკადემიურია. სხვა ქვეყნებში (მაგ. საფრანგეთი და იტალია) შეინიშნებოდა საწინააღმდეგო ტენდენციები. ნორვეგიაში დაგეგმილი ღონისძიებების უმრავლესობა ხორციელდება კოლეჯებში ან უნივერსიტეტებში, თუმცა დიდი ყურადღება ექცევა სკოლებისა და სხვა დაწესებულებების მაგალითებს. ოსლოს უნივერსიტეტის შემდგომი შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების ფაკულტეტი უკანასკნელი წლების განმავლობაში ჩართული იყო უნივერსიტეტსა და სხვა დაწესებულებებთან თანამშრომლობით პროექტებში (Hagtvet, Horgen, Horn, Lassen, Lauvas & Lyster 2001). ამ სფეროს პრაქტიკოსი მასწავლებლები და განმანათლებლები უნივერსიტეტის პროფესორების ხელმძღვანელობით ატარებდნენ ვაკეითილებს სკოლაში.

სკოლების გამოცდილებამ მოსწავლეებს მისცა პრაქტიკისა და საკუთარი ცოდნის, უნარ-ჩვევების გამოყენების შესაძლებლობა (Schwartz 1996). ამავდროულად სკოლებში აღგილი აქვს სხვადასხვა შესაძლებლობის უზრუნველყოფას.

თუმცა, აღსანიშნავია, რომ მწერლებმა პრაქტიკული სწავლების პროცესის მნიშვნელობა ვერ გააცნობიერეს (McIntyre 1995). სწავლების ძირითადი ელემენტებია კონცეფციების, შეხედულებების აღნიშვნა, გაანალიზება და ჩამოყალიბება. მენტორული ანუ სამასწავლებლო მეთოდები მოიცავს მხარდაჭერის გამოხატვას, შეკითხვების დასმას, წინამძღოლობას, ახსნას, ინტერესის გამოხატვას, დისკუსიების წარმართვას, დილემების განსაზღვრას და ა.შ. რამდენიმე სამეცნიერო კვლევა ჩატარდა მენტორისა და მოსწავლის ინტერაქციისა

და სწავლების ამ პროცესიდან მოსწავლის შეთვისების უნარის ხარისხის შესახებ (Stanulis & Russell 2000). სკოლაზე ორიენტირებული მასწავლებლების განათლების პროგრამამ მენტორული სამუშაოს განხორციელების დროს აჩვენა გარკვეული ხარისხობრივი შეზღუდვები. სკოლის მასწავლებლების პრაქტიკის ბუნება საკმაოდ კომპლექსურია. უფრო ადვილია ავტორიტეტული ტონით საუბარი, ვიდრე კომპლექსური სიტუაციების განხილვა, რაც მათი პრაქტიკის მახვენებელია. ამ უკანასკნელის განხორციელებას სჭირდება მოტივაცია, მოთმინება და დრო (McIntyre 1995:38).

მასწავლებლების ცოდნა და გამოცდილება მქლავდება გაკვეთილის მომზადებისა და მისი ჩატარების დროს გამოვლენილი უნარ-ჩვევების სახით. მასწავლებლებს უჭირთ განსაზღვრა, თუ რა ასპექტების ცოდნაა საჭირო დამწყები მასწავლებლებისთვის, რომლებიც უნარ-ჩვევებისა და გამოცდილების ნაკლებობას განიცდიან (McIntyre 1995).

მენტორული ინტერაქციის დროს უნივერსიტეტის ფაკულტეტების წევრები ასევე უნდა ითვალისწინებდნენ მოსალოდნელ სიძნელეებს. ეს ძირითადად ეხება მოსწავლეებზე საკუთარი ინტერპრეტაციის გავლენას. აუცილებელია მხარდამჭერი გარემოს შექმნა, სადაც მასწავლებლები, სტუდენტები და უნივერსიტეტის პროფესორები ერთმანეთს ცოდნასა და გამოცდილებას გაუზიარებენ.

უნივერსიტეტებს შეუძლიათ უზრუნველყონ როგორც მასწავლებლებისა და მოსწავლეებისათვის სამეცნიერო კვლევის შედეგების ხელმისაწვდომობა, ისე განათლების სხვადასხვა ალტერნატიული მიდგომების გაცნობა. მათი მთავარი როლია ცოდნის გავრცელება (Kirk 1996). სამასწავლებლო განათლების პროცესში უნივერსიტეტების განსაკუთრებულ როლზე ზემოთ იყო საუბარი.

## **დასკვნითი შენიშვნები**

მასწავლებლების განათლების კურიკულუმის შედგენა გულისხმობს გადაწყვეტილებების მიღებას განათლების მოგადი და კონკრეტული მიზნებიდან გამომდინარე. ასევე გასათვალისწინებელია კურიკულუმის ძირითადი ასპექტები, სპეციფიკური შინაარსი, გამოცდილებები, შეფასების სისტემა და მოგადი ნიმუში (Taba 1962). როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, სამასწავლებლო განათლების განხორციელების წინაპირობაა სოციალურ-კულტურული და იდეოლოგიური ფაქტორები და პირობები. საჭირო კვალიფიკაციები სხვადასხვა კონტექსტუალურ ფაქტორებზეა დამოკიდებული. პროგრამის შედგენა გავლენას ისევე ახდენს მოსწავლეების ამროვნება და გამოცდილება, როგორც პროგრამის შედეგად მიღებული სასწავლო შესაძლებლობები და კურიკულუმით გათვალისწინებული საგნები.



## ბიბლიოგრაფია

Alsterdal, L. 1999. *Det tredje øyet. Yrkesdyktighet og omsorgskunnskap. (The Third Eye. Professional Ability/Competence and Care-giving Knowledge)* Oslo, Kommuneforlaget.

Anderson, L. M., Smith, D. C. & Peasley, K. 2000. Intergrating learner and learning concerns: prospective elementary science teachers' path and programs. *Teaching and Teacher Education*, 16: 547-574.

Befing, E. 1997. The enrichment perspective. A special educational approach to an inclusive school. *Remedial and Special Education*, 18:182 – 187.

Calderhead, J. & Shorrock, S.B. 1997. *Understanding Teacher Education. Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London, The Falmer Press.

Dale, E.L. 1993. *Den profesjonelle skole. (The Professional School)*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Froestad, J. 1996. Den offentlige handikappolitikk. Et bidrag til de funksjonshemmedes frigjøring? (The public handicap policy. A contribution to the emancipation of the disabled). *Spesialpedagogikk*, 7:3-13.

Goranzon, B. & Josefson, I. 1988 (eds.). *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*. Berlin, Springer-Verlag.

Hagtvet, B., Horgen, T., Horn, E., Lassen, L., Lauvas, K & Lyster, S. 2001. Profesjonsutdanning i spenningsfeltet mellom teori og handverk. (Professional Education in the Tension between Theory and Crafts). (Unpublished).

Ingstad, B. & Whyte, S.R. 1995. *Disability and Culture*. Los Angeles, University of California Press.

Kirk, G. 1996. Partnership: The Sharing of Cultures? In J. McCall & R.M. Mackay (eds). *ATEE 21<sup>st</sup> Annual Conference*, 35-48. Glasgow, Scotland, University of Strathclyde, Faculty of Education, Jordanhill Campus.

Lauvas, K. & Veia, G.D. 2000. Studenter utvikler sin radgivingskompetanse. Jakten på den gode undervisning. (Students developing their counseling competence. Hunting for the good education). *Spesialpedagogikk*, 10:3-10.

Lauvas, P. & Handal, G. 2000. *Veiledning og praktisk yrkest teori. (Supervision and Practical Theory of Profession)*. Oslo, Cappelen Akademisk.

Lortie, D.C. 1975. *School-Teacher. A Sociological Study*. Chicago, The University of Chicago Press.

McIntyre, D. 1995. Initial teacher education and the work of teachers. In J. Rudduck (ed). *An Education that Empowers. A Collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*. Clevedon, England, Multilingual Matters:29-43.

Palmer, D.J. & Hall, R. (1999). Teacher training in special education. In C.R. Reynolds & E. Fletcher-Janzen (eds). *Encyclopedia of Special Education (2<sup>nd</sup> edition). A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults, 1691-1693*. New York: John Wiley and Sons.

Powell, R. 2000. Case-based teaching in homogeneous teacher education contexts: A study of preservice teachers' situative cognition. *Teaching and Teacher Education*, 16:389-410.

Ravneberg, B. 1999. *Normalitetsdiskurser og profesjonaliseringsprosesser. En studie av den spesialpedagogiske yrkesutvikling, 1880-1990. (Discourses and Normality and Professionalization Processes. A Study of the Development of the Profession of Special Needs Education. 1889-1990)*. Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen. Rapport nr 69.

Richardson, V. 1996. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (eds). *Handbook of Research on Teacher Education: a Project of the Association of Teacher Educators (2<sup>nd</sup> edition)*. New York, Macmillan Library Reference, USA: 102-119).

Roskos, K. & Walker, B. 1993. An analysis of preservice teachers' pedagogical concepts in the teaching of problem readers. *Yearbook of the National Reading Conference*: 418-428.

Schwartz, H. 1996. The Changing Nature of Teacher Education. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (eds). *Handbook of Research on Teacher Education: a Project of the Association of Teacher Educators (2<sup>nd</sup> edition)*. New York, Macmillan Library Reference, USA:3-13.

Schon, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, Basic Books.

Schon, D. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Fransisco, Jossey-Bass.

Stanulis, R., N. & Russell, D. 2000. "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16:65-80.

Taba, H. 1962. *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York, Harcourt, Brace and World.

Wood, E. & Bennett, N. 2000. Changing Theories, Changing Practice: Exploring Early Childhood Teachers' Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*, 16:635-647.

York, J. L. & Reynolds, M.C. 1996. Special Education and Inclusion. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (eds). *Handbook of Research on Teacher Education: a Project of the Association of Teacher Educators*. (2<sup>nd</sup> edition). New York, Macmillan Library Reference, USA:820-836.

## ინოვაცია ინკლუზიის პროცესში-პროცესის ცვლილება

### კელ სკოგენი

#### ინოვაცია. რისთვის და როგორ?

გავიხსენოთ UNESCO-ს (1995) განცხადება 1994 წლის სალამანკას დეკლარაციის შესახებ:

სალამანკას დეკლარაცია მოუწოდებს ყველა ქვეყნის მთავრობებს ინკლუზიური განათლების პრინციპის კანონის სახით მიღებას, ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებში ყველა ბავშვის გაერთიანებას, თუკი, გარკვეული მიზეზების გამო, არ არიან იძულებულნი სხვაგვარად მოიქცნენ, ეროვნული განათლების სიგემების გაუმჯობესების მიზნით პოლიტიკური და ფინანსური პრიორიტეტების განსაზღვრას, ყველა ბავშვზე მზრუნველობას ინდივიდუალური განსხვავებულობის მიუხედავად.

სასკოლო განათლების ხელმისაწვდომობა ყველა ბავშვისათვის ცნობილია ინკლუზიური სკოლის სახელწოდებით. ამ ცვლილებების ლოგიკური შედეგია შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების დაკისრება საჯარო სკოლისათვის ყველა საზოგადოებაში. ამ ადამიანების მოთხოვნილებების უზრუნველყოფას მომავალში მეტი ცოდნა და გამოცდილება დასჭირდება. სპეციალური განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლების კვალიფიკაციაზე გავლენას ახდენენ პოლიტიკური და სოციალური ფაქტორები და აქედან გამომდინარე, მათ დიდი მნიშვნელობა მიენიჭება სამომავლო მუშაობისათვის (მაგალითად, სხვადასხვა ტიპის სკოლებში, სამუშაო ადგილებსა და ჯგუფებში). შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლებს გაცნობიერებული აქვთ, რომ ინოვაციის განხორციელებაში დიდი მნიშვნელობა ექნება ცოდნისა და უნარ-ჩვევების განვითარებას. ნორვეგიაში აღნიშნული თემა აქტუალური გახდა 1976 წელს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში სადოქტორო პროგრამის განხორციელების დროს. ამ სფეროში მომუშავე მასწავლებლებს აკისრიათ განსაკუთრებული პასუხისმგებლობა – მიიღონ განათლება, რომელიც მათ მისცემს შესაძლებლობას გადაწყვიტონ ეთიკური პრობლემები. ამ ამოცანის შესრულება საკმაოდ რთულია როგორც ამ სფეროს სპეციალისტებისათვის, ისე კანონმდებლებისათვის.

არსებობს მრავალი გზა, რომლის მეშვეობითაც შეიძლება განვიხილოთ ინოვაცია. აღვნიშნავთ სამ განსხვავებულ მიდგომას. მაგრამ არ შევეცდებით

მათ ვრცლად წარმოდგენას და მხოლოდ ინოვაციისადმი დამოკიდებულებას გავეცნობით. ეს სამი მიდგომა გახლავთ:

- განსაზღვრებითი მიდგომა;
- ინოვაციასთან დაკავშირებული სიძნელეები;
- ინოვაციის სტრატეგიები.

(Skogen 1997).

### **განსაზღვრებითი მიდგომა**

საგნის განსაზღვრება ყველაზე ფართოდ გავრცელებული აკადემიური ტრადიციაა. მედიაციის საგნის განსაზღვრებას დიდი მნიშვნელობა აქვს მედიაგორისა და მესიჯის მიმღებისათვის. აღსანიშნავია ინოვაციის შემდეგი ინტერპრეტაცია:

ინოვაცია არის დაგეგმილი ცვლილება, რომელიც მიზნად ისახავს არსებული პრაქტიკის გაუმჯობესებას.

ტერმინის „ინოვაცია“ არჩევა შემთხვევითი არ არის. ჩვენ შეგვეძლო გამოგვეყენებინა ისეთი ტერმინები, როგორცაა განვითარებითი სამუშაო, სკოლის განვითარება, განათლების სისტემის ცვლილება ან რეფორმა. იმ მიზნით, რომ თავიდან ავიცილოთ ტრადიციულ განათლებაში დამკვიდრებული განმარტებები, ავირჩიეთ ტერმინი ინოვაცია. აქედან გამომდინარე, ვიმედოვნებთ, რომ არ შევიზღუდებით და ტერმინს ვრცელი კონტექსტი ექნება. ინოვაცია საერთაშორისო სიგყვავა. იგი სწრაფად დამკვიდრდა ნორვეგიულ ენაში სხვადასხვა პროფესიულ და ორგანიზაციულ სფეროებში. მნიშვნელოვანია აღვნიშნოთ, რომ არსებული პრაქტიკის შეცვლა უნდა ემყარებოდეს პროფესიონალიზმს და საგნის ცოდნის მაღალ დონეს.

ინოვაციაში მთავარი განმსაზღვრელი სიგყვავა *ცვლილება*, რომელიც ხორციელდება ყველა დონეზე. ცვლილებებს შეიძლება ადგილი ჰქონდეს შემთხვევით და არასისტემატიურად, მაგრამ იმისათვის, რომ მათ ეწოდოს ინოვაცია, აუცილებლად უნდა იყოს მიზანმიმართული. სწორედ ამიტომ ჩნდება აქ სიტყვა *დაგეგმვა*. ეს ნიშნავს, რომ პირმა უნდა იცოდეს, თუ რისი შეცვლა სურს, რაგომ და როგორ. მან ასევე უნდა იცოდეს, თუ რა ადგილის დაკავება უნდა მომავალში ანუ, პირს უნდა გააჩნდეს წინასწარგანსაზღვრული მიზანი. თუმცა, ეს არ ნიშნავს იმას, რომ ცვლილების თითოეული ნაბიჯი წინასწარ უნდა დაიგეგმოს, ვინაიდან ასეთი მოთხოვნის შესრულება საკმაოდ რთულია.

აქედან გამომდინარე, ინოვაცია შეგვეძლო განგვესაზღვრა, როგორც დაგეგმილი ცვლილება. თუმცა, იმისათვის რომ ცვლილებას ჰქონდეს მიზანი, აუცილებელია მისი რაიმესთან დაკავშირება (ეს უკანასკნელი კი პირვანდელი მდგომარეობის გაუმჯობესებას უნდა ისახავდეს მიზნად). ინოვაცია არის დაგეგმილი ცვლილება, რომელიც მიზნად ისახავს რაიმეს გაუმჯობესებას.

განსაზღვრების კიდევ ერთი შემადგენელია ტერმინი „პრაქტიკა“. საჭიროა პრაქტიკულ ელემენტზე ყურადღების გამახვილება, ვინაიდან იგი ცვლილების პროცესის მნიშვნელოვანი ნაწილია. იდეის ან გეგმის რეალობაში განხორციელება ხშირად ყველაზე რთულია. ყველას შეუძლია აღწეროს ან იფიქროს გაუმჯობესებაზე, მაგრამ იდეის განხორციელება გარკვეულ უნარ-ჩვევებსა და შესაძლებლობებს მოითხოვს. მათმ განაცხადა: „რევოლუცია მოითხოვს 500 წლის მუშაობით.“ სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, იდეების განხორციელება კომპლექსური ღონისძიებაა და დიდ დროს საჭიროებს. ბევრი ინოვაციის მცდელობას ხშირად წყვეტს მანამ, სანამ რეალურ პროგრესს მიაღწევდეს. მთავარი მიზანი ასევე უნდა იყოს გარკვეული პრაქტიკული შედეგების მიღწევა. მხოლოდ კარგი აზრები და იდეები არ არის საკმარისი ცვლილების მოსახდენად.

ტერმინი ინოვაცია ფართოდ გამოიყენება ლიგერაგურაში ორგანიზაციებისა და სისტემების ცვლილების, გაუმჯობესების აღსანიშნად. იგი იშვიათად გამოიყენება ინდივიდებთან მიმართებაში. ინოვაცია, როგორც დაგეგმილი ცვლილება, რომელიც მიზნად ისახავს პრაქტიკის გაუმჯობესებას, გარკვეულ პრობლემატურ ურთიერთობებს მოიცავს. ეს მნიშვნელოვანი საკითხია ყველა განვითარებით სამუშაოში. ინოვაციების უმრავლესობამ შეიძლება ზოგისთვის გაუმჯობესება გამოიწვიოს, ხოლო ზოგისთვის ნეგატიური შედეგის მომტანი გახდეს. იმ პირობებში, რომლებიც ახორციელებენ ინოვაციას, ანუ ინოვატორებმა უნდა გაითვალისწინონ მემოაღნიშნული ფენომენი.

## **ინოვაციასთან დაკავშირებული სიძნელებები**

ინოვაციის განხილვისას აღსანიშნავია მასთან დაკავშირებული სიძნელებები. გამოცდილებამ აჩვენა, რომ თითქმის ყველა ორგანიზაციას გააჩნია ცვლილებისადმი წინააღმდეგობის მექანიზმი. ანუ, საბავშვო ბალები და სკოლები დროთა განმავლობაში განავითარებენ ფუნქციონირების საკუთარ გზას და უმეტეს შემთხვევაში სწორედ ამ გზას ამჯობინებენ. მაგალითად, შეიძლება წლების განმავლობაში პირი ერთი და იმავე გზით ცდილობდეს პრობლემების გადაწყვეტას, სამუშაოს განაწილებას და განათლების პრიორიტეტების დასახვას. ამ წესების ნაწილი წერილობით არის გაფორმებული და ფორმალურად გადაწყვეტილი, თუმცა არსებობს ასევე დაუწერელი და არაფორმალური წესები, რომლებიც მაინც ახდენენ გავლენასა და კონტროლს მიმდინარე პროცესებზე.

როგორც კი ვინმე შეეცდება ერთ-ერთი მემოაღნიშნულის შეცვლას, წარმოიშობა წინააღმდეგობები და სიძნელებები. ზოგი ადამიანი სისტემის შიგნით ან გარეთ შეეცდება მოსალოდნელი ცვლილებების თავიდან აცილებას. ეს წინააღმდეგობა შეიძლება გამოხატულ იქნას ღიად და აქტიური ან პასიური გზით. წინააღმდეგობის მიზეზი განსხვავდება რეალობის ან თეორიის ინტერპრეტაციის მიხედვით. თითქმის ყველა წიგნში ცალკე თავი აქვს დათმობილი ამ ფენომენს და ხშირად მოიაზრება, როგორც

ცვლილების წინააღმდეგობა. ჩამოყალიბდა უამრავი ახსნა მცდელობისა, მოეხდინათ ამ ფენომენის აღწერა და კატეგორიზაცია. ქვემოთ განვსაზღვრავთ წინააღმდეგობის ერთ გრადიციულ განმარტებას, ბარიერების მოდელს. განვიხილოთ ბარიერის ოთხი ძირითადი კატეგორია. ესენია:

- ფსიქოლოგიური ბარიერი;
- პრაქტიკული ბარიერი;
- ფასეულობათა წინააღმდეგობა;
- ძალაუფლება.

### **ფსიქოლოგიური ბარიერი**

ამგვარი ის ბარიერი თავს მაშინ იჩენს, როდესაც ინდივიდის ფსიქოლოგიური მდგომარეობა წინააღმდეგობის ფაქტორად იქცევა. ფსიქოლოგიური ბარიერი წარმოადგენდა და ღღესაც წარმოადგენს მნიშვნელოვან ფაქტორს, რომელიც განსაზღვრავს, თუ რა პროცესებს აქვს ადგილი, როდესაც ადამიანები და სისტემები ცვლილებას ეწინააღმდეგებიან. გადავწყვიტეთ აღვწეროთ ეს ბარიერი ერთ-ერთი ფაქტორის განსაზღვრით: ნდობის/უსაფრთხოების და უნდობლობის/საფრთხის დილემა. სხვა ფსიქოლოგიური ბარიერები, რომლებსაც შეუძლიათ ცვლილებას წინ აღუდგნენ, შეიძლება იყოს: დანაშაული, აღიარების მოთხოვნილება, ძალაუფლების სურვილი, გარკვეული როლი სოციალურ სისტემებში, პრობლემების იგნორირება.

განვითარებით ფსიქოლოგიაში პიროვნების მიერ ცვლილების განხორციელების შესაძლებლობა დაკავშირებულია მის თავდაჯერებულობასთან. ეს შეიძლება შემდეგნაირად გამოვხატოთ: ზოგი ცვლილება შეიძლება მიზნად ისახავდეს გარკვეული სამსახურის ლიკვიდაციას. ამ ცვლილებასთან შეგუება დიდად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად მარტივად შეუძლია პირს სხვა სამსახურის მოძებნა. როდესაც ვსაუბრობთ უსაფრთხოების ფაქტორზე, აქ ყურადღება უნდა გავამახვილოთ საკუთარი იმიჯის განვითარებაზე. თუკი პირს აქვს სხვადასხვა სიგუაციის მართვის გამოცდილება, მისი საკუთარი იმიჯი და უსაფრთხოება თანდათანობით გაიზრდება. ძლიერი ადამიანი უფრო უკეთესად გაუძლებს ახალ დაძაბულობებს. მეორე მხრივ, პირი, რომელიც ხშირად განიცდის წარუმატებლობას, ახალ სიტუაციებში საფრთხეს დაინახავს. ამგვარი ადამიანი ძნელად ეგუება ცვლილებებს. ბევრი მშობელი ითვალისწინებს ამას ბავშვის აღზრდის პროცესში. თუკი ცნობილია, რომ ბავშვმა შეიძლება გარკვეული დრამატული ცვლილება განიცადოს ცხოვრებაში, მშობლები შეეცდებიან საამისოდ მის მომზადებას. ბავშვი თანდათანობით სწავლობს სიტუაციის მართვას და შედეგად თავდაჯერებულობა და უსაფრთხოების გრძნობა უვითარდება.

შეიძლება განვიხილოთ მდგომარეობა, როდესაც მოცემულ სოციალურ სისტემაში, ორგანიზაციაში, ჯგუფში არსებობენ ადამიანები, რომელთა წარსული გამოცდილება ხშირად წარუმატებელი იყო. განვითარებითი ფსიქოლოგიის მიხედვით, ეს ჯერ კიდევ მოქმედებს მათ უნარ-ჩვევებზე – შეეგუონ ცვლილე-

ბებს სამსახურში. სიახლის შიში არ უნდა დავეუკავშიროთ სიახლის ბუნებას, მაგრამ ეს შეიძლება ფსიქოლოგიურად ასახსნელი იყოს. ფსიქოლოგიურ ფაქტორებს (უსაფრთხოება, საკუთარ თავზე ნეგატიური წარმოდგენა) შეუძლიათ გამოიწვიონ ისეთი ლიდერის გამოჩენა, რომელსაც კოლეგებისგან განსხვავებით მუდმივად სჭირდება თავისი უპირატესობის დამტკიცება. თუკი ინოვაცია ნაკლებ კონტროლს ითვალისწინებს (მაგალითად, ლიდერთა ჯგუფის და თვითმმართველობითი დეპარტამენტის ჩამოყალიბება), ამგვარი ადამიანი ცვლილებებს ნეგატიურად აღიქვამს.

რა დასკვნა შეიძლება გამოვიტანოთ ყოველივე ზემოაღნიშნულიდან? როგორ შეიძლება ინოვაციის დახმარება დადებითი ურთიერთობა დაუკველად ადამიანებთან? უპირველესად, საჭიროა აღინიშნოს, რომ ფსიქოლოგიური ფაქტორები გავლენას ახდენენ ინოვაციაზე. საფრთხის გრძნობა კი განსაკუთრებით ხშირია ადამიანების მხრიდან. ინოვაციის შეუძლია დაეხმაროს იმ ადამიანებს, რომლებიც საფრთხეს გრძნობენ, კერძოდ, მიაწოდოს მათ საკმარისი ინფორმაცია. ყურადღება უნდა გამახვილდეს იმაზე, თუ რა შეიძლება მოხდეს ამ ცვლილების განხორციელების შემდეგ. ამის გარდა, მნიშვნელოვანია აღინიშნოს ინოვაციის შედეგები ორგანიზაციისა და ინდივიდის პერსპექტივაში. საფრთხის თავიდან აცილებისთვის აუცილებელია გავესაუბროთ ადამიანებს და შევეკითხოთ, თუ რა უჩენს მათ ამ გრძნობას. შეიძლება ისინი საკუთარ თავს არ თვლიან კომპეტენტურად შეითვისონ ახალი ფუნქციები ან აქვთ სამუშაოს დაკარგვის შიში. თითოეულ ინდივიდთან გასაუბრება ხელს შეუწყობს უსაფრთხოების ფაქტორის მრდას. მაგალითად, შეიძლება დავსვათ ასეთი კითხვები: რას ფიქრობთ ამ ცვლილებასთან დაკავშირებით? რა მიგაჩნიათ მნიშვნელოვნად? ამგვარი მცდელობები შეიძლება ფართოდ გავრცელდეს, მაგრამ ღრმა პიროვნული ურთიერთობების რეალიზაცია მასწავლებლის კომპეტენციას აღემატება. საბავშვო ბაღის მასწავლებლები, ზოგადსაგანმანათლებლო და სპეციალური სკოლების მასწავლებლები ან კონსულტანტები, რომლებიც ხშირად მუშაობენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან და ადამიანებთან, კომპეტენტურები უნდა იყვნენ. ინოვაციის მიერ შესაძლებლობების შეფასება უნდა მოხდეს ურთიერთობებისა და დაკვირვების საფუძველზე. ეს გულისხმობს ღრმის, ეკონომიკის, საგნის ცოდნისა და სოციალური რესურსების შესახებ ინფორმაციის მიღებას, რაც მნიშვნელოვანია ფსიქოლოგიური ბარიერების შესამცირებლად.

### **პრაქტიკული ბარიერი**

პრაქტიკული ბარიერი ძირითადად ფიზიკური სახის ცვლილებების წინააღმდეგობას გულისხმობს. პრაქტიკული ბარიერის მაგალითებია:

1. დრო;
2. რესურსები;
3. სისკემა.



ეს არის ფაქტორები, რომლებიც ხშირად ხელს უშლიან ან ამცირებენ ორგანიზაციებისა და სოციალური სისტემების ცვლილებებს. განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია პრაქტიკული ბარიერის გამოვლინება შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში. განათლების ეს სფერო პრაგმატულია და მოქმედებაზე ორიენტირებული. ამ ასპექტებს მასწავლებელთა ტრენინგ-ცენტრებიც მნიშვნელოვან ყურადღებას აქცევენ. ეს ძირითადად დაკავშირებულია პრაქტიკულ ოსტატობასთან და მეთოდებთან. ამ სფეროში ინოვაციებს შეიძლება წინააღმდეგობა შეხვდეს ძირითადად პრაქტიკული ბარიერის სახით. მიზანშეწონილია პრაქტიკული სახის რჩევებისა და განმარტების მიცემა, ანუ, რაც უფრო პრაქტიკული ბუნება გააჩნია პრობლემას, მით მეტად გვექნება საქმე პრაქტიკული წინააღმდეგობის განმარტებასთან. მეორე მხრივ, პრაქტიკული ბარიერი ბევრ ადამიანს აქვს გამოცდილი ყოველდღიურ ცხოვრებაში, რამაც შეიძლება ხელი შეუშალოს მის პიროვნულ განვითარებას. ხშირად შემოთაღნიშნულის მიზეზებია არასაკმარისი ეკონომიკური, ტექნიკური რესურსები.

როდესაც საქმე ცვლილებების განხორციელებას ეხება, დიდ როლს ასრულებს დროის ფაქტორი. შესაძლებელია ცვლილებებმა დიდი დრო მოითხოვოს. ამიტომ მნიშვნელოვანია კეთილგონიერება გამოვიჩინოთ დროსთან მიმართებაში. გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ მოულოდნელი პრობლემები, რომლებიც დაგეგმვის პროცესში არ ჩანს, ადვილად შეიძლება წარმოიშვას მომავალში.

განათლების სისტემაში განხორციელდა მრავალი რეფორმა, რომელმაც შემდგომში დროის ფაქტორის მნიშვნელობა გამოავლინა. რეფორმა ხშირად განსაზღვრულია როგორც გრძელვადიანი, სახელმწიფოს მიერ განხორციელებული ინოვაცია. ხელისუფლების წარმომადგენლები თვლიან, რომ ქვეყანაში არსებობს საერთო პრობლემა, რომელიც გადაწყვეტას საჭიროებს. საერთო პრობლემის მაგალითი შეიძლება იყოს ის, რომ შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ადამიანები ვერ ღებულობენ სათანადო დახმარებას, რომელიც სრულფასოვანი და დამოუკიდელი ცხოვრებისათვის სჭირდებათ. არსებული პრაქტიკა შეიძლება მდგომარეობდეს შემდეგში: მამაკაცები ძირითადად წამყვან თანამდებობებს იკავებენ, ან ქალები გარკვეულ ასაკამდე ქმნიან საბავშვო ბაღში მომუშავეთა ჯგუფს. ამგვარი ეროვნული პრაქტიკის შესაცვლელად, ხელისუფლება რეფორმებს ახორციელებს. ახალი კანონის მიღება წარმოადგენს გარკვეულ რეფორმას, რომელიც მიზნად ისახავს არსებული რეალობის გაუმჯობესებას. ინოვაცია, უპირველეს ყოვლისა, გამოიყენება დაგეგმილი ცვლილებების განსახორციელებლად. ყველა სახის ცვლილებისათვის დრო გადამწყვეტი ფაქტორია.

დროის ფენომენის გააზრება მნიშვნელოვანია საკუთარი პოტენციალისა და მოლოდინის შესაფასებლად. შესაძლოა ცვლილება ჩვენი ვარაუდის საწინააღმდეგოდ უკეთესობისკენ არ წავიდეს. ამის გამო მიზანშეწონილია საკუთარი თავისა და სხვების მომზადება (მათ შორის მათი, ვისზეც ინოვაცია მოახდენს გავლენას) ნოვატორებად. რა თქმა უნდა, არსებობს ცვლილებები, რომლებიც პრაქტიკაში ადვილად ხორციელდება და ვრცელდება. ეს

დამოკიდებულია სტრატეგიაზე, სისტემის ხასიათსა და ინტერესებზე. მისი განხორციელების დრო ასევე დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად სწრაფად ვრცელდება ინფორმაცია და რა ძალის წინააღმდეგობა ელოდება წინ. ამ ფაქტორებს დაწვრილებით განვიხილავთ ქვემოთ.

ასევე მნიშვნელოვანია ეკონომიკური რესურსების გაანალიზება. ინოვაციის დაგეგმვისა და განხორციელების დროს უნდა გავითვალისწინოთ განათლების დონე და ფინანსური შესაძლებლობები. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, როცა წარსული გამოცდილებისგან რადიკალურად განსხვავებული ცვლილება უნდა განხორციელდეს. პრაქტიკამ აჩვენა, რომ ინოვაციის განხორციელების დასაწყისში და დიფუზიის პროცესში ფინანსური მხარდაჭერა აუცილებელია (ინოვაციის დიფუზია მოგვიანებით იქნება განხილული). ეს შეიძლება დაკავშირებული იყოს გარე დახმარებასთან, როდესაც აუცილებელია ახალი ტექნიკური მოწყობილობა, სასწავლო მასალა საწყის ფაზაში. ფინანსური რესურსები ხშირად ყოველწლიურ ბიუჯეტში არ არის გათვალისწინებული. დიფუზიის პროცესში აუცილებელია სათანადო ინფორმაციის არსებობა.

ამასთან დაკავშირებით მნიშვნელოვანია ის ფაქტი, რომ მხოლოდ ფინანსურმა უზრუნველყოფა იშვიათად გვაძლევს ინოვაციის წარმატების გარანტიას. საგნის ცოდნა და შესაბამისი უნარ-ჩვევები ცვლილებისათვის აუცილებელი ფაქტორებია. ნათელია, რომ გარკვეული პრაქტიკული პრობლემები მომავალში ბარიერის სახით წარმოჩინდება. მიგვაჩნია, რომ ამ წიგნის ბევრმა მკითხველმა ოდესღაც თავადაც გამოსცადა რესურსების ნაკლებობა (ფინანსური და განათლების თვალსაზრისით). ინოვაციის მუშაობის მნიშვნელოვანი ნაწილი არსებული ბიუჯეტისა და ფინანსური დახმარების საჭირო რაოდენობის განსაზღვრა, შემდეგ კი, დახმარების მიღების ფინანსური წყაროს გარკვევა. ამ პროცესში ორგანიზაციის კვალიფიკაციას დიდი მნიშვნელობა აქვს.

შემლუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების საბავშვო ბაღებში, დაწყებით და საშუალო სკოლებში ინტეგრირების პროცესი უკანასკნელი 15-20 წლის განმავლობაში საკმაოდ ვიწრო ფინანსურ ჩარჩოებში მიმდინარეობდა. გამოითქვა მოსაზრებები ინტეგრაციის პროცესში გარკვეული ფინანსური რესურსების რეალიზაციის თაობაზე. ინტეგრაციის პროცესის რესურსად სპეციალური განათლების გამოსაყენებლად აუცილებელი გახდა განვითარებითი და განახლებითი სამუშაოს ჩატარება. ზოგიერთი თვალსაზრისით, აუცილებელია ამ სფეროში სამეცნიერო კვლევის განხორციელება.

ამჟამად, შემლუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლება ნორვეგიაში აქტუალურია და ფართოდ არის გავრცელებული. უკანასკნელი წლების განმავლობაში ასევე დიდი მნიშვნელობა მიენიჭა ცოდნის ხარისხის ამაღლებას ამ სფეროში. ამის საუკეთესო მაგალითია მასწავლებლების განათლება და სამეცნიერო კვლევის ჩატარება, ასევე ეკონომიკისა და ცოდნის ბალანსი, რათა რეალურ გაუმჯობესებას ჰქონდეს ადგილი. ცოდნის ამაღლების და ეკონომიკური რესურსების გარეშე ინტეგრაცია და ინკლუზია ვერ განხორციელდება.

როდესაც საქმე ეხება ეკონომიკური რესურსებს, ყურადღება უნდა გამახვილდეს მათი ნაწილის მიმართებაზე მასწავლებლების უნარ-ჩვევების გაუმჯობესებისათვის. მომავალში რესურსების ნაკლებობის გამო გასაკვირი არ იქნება, თუკი საბავშვო ბაღებისა და სკოლის სტანდარტების შესაბამისობა კითხვის ნიშნის ქვეშ დადგება. ანალოგიურ მდგომარეობაში შეიძლება აღმოჩნდნენ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებლები.

ამგვარ ცვლილებაზე გავლენას ახდენს სხვა ფაქტორი – ეროვნული შემოსავლის ახალი სისტემა, რომელიც გულისხმობს საბჭოს პასუხისმგებლობის გაზრდას. ეს ნიშნავს, რომ სპეციალური განათლების პროექტები ამჯერად არ იქნება დამოკიდებული სახელმწიფო რესურსებზე. ეს სიტუაცია უფრო გაღრმავდება, როდესაც მასწავლებლები მოითხოვენ ეკონომიკური მოთხოვნილებების უზრუნველყოფას სხვა ჯგუფებთან (მაგალითად, მოხუცები და უმუშევრები) შედარებით. ამ მიზეზების გამო, მიზანშეწონილი იქნება მათი განათლება ეკონომიკის სფეროში.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების დაფუძნების ტენდენცია, უპირველეს ყოვლისა, დადებით შედეგებს მოუტანს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებსა და ახალგაზრდებს. ეკონომიკური რესურსები უნდა იყოს მათი წარმატების გარანტი და მიზნად არ უნდა ისახავდეს მხოლოდ ორგანიზაციების ბიუჯეტის გაზრდას.

გამოცდილებაზე დამყარებული ინოვაციის პროცესი გულისხმობს კოსტ-რუქციულად მივუღვით იმ ფაქტს, რომ ჩვენს ირგვლივ არსებული გარემო არ ახდენს გავლენას არც ჩვენზე და არც ჩვენს სამუშაოზე. ეს ასევე ნიშნავს, რომ, თუ პირი წააწყდა პრაქტიკულ ბარიერებს, ინოვაციის შესახებ ცოდნა დაეხმარება მიზანშეწონილად დაგეგმოს და განახორციელოს მისი ალტერნატივები. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში ინოვაცია შეიძლება კრიტიკული იყოს სხვა საგნებთან და ზოგადად საზოგადოებასთან მიმართებაში. იმ სტუდენტებს, რომლებსაც სათანადო ცოდნა აქვთ, უკეთესად შეუძლიათ თავიანთ სამუშაო სფეროში ცვლილებებთან ადაპტირება.

პრაქტიკული ბარიერების მესამე ტიპი ცნობილია სისტემური ბარიერის სახელწოდებით. თავად ორგანიზაცია ან სისტემა შეიძლება წარმოადგენდეს ინოვაციის ბარიერს. ორგანიზაციის სტრუქტურა შეიძლება იყოს ბარიერი კონკრეტულ შემთხვევაში, როდესაც საქმე ეხება შეხვედრას და ახალი პრობლემების გადაწყვეტას. ნორვეგიის ორგანიზაციების უმრავლესობა აგებულია ბიუროკრატიაზე, რომელმაც ნაკლებად განიცადა ცვლილებები უკანასკნელი წლების განმავლობაში.

## ფასეულობებით და ძალაუფლებით გამოწვეული ბარიერები

ინოვაციის ბარიერების ეს ორი სახე – ფასეულობები და ძალაუფლება ერთმანეთთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული და ამრიგად მათ ერთობლივად განვიხილავთ. ბევრი აღნიშნავს, რომ ცვლილებასთან მიმართებაში ეს ორი ბარიერი ყველაზე კომპლექსური და გადამწყვეტი მნიშვნელობისაა. თუ კი ეს ასეა, ინოვაციის წინააღმდეგობა სხვაგვარ ბუნებას და მნიშვნელობას იძენს. ამ შემთხვევაში წინააღმდეგობაზე ვერ ვისაუბრებთ, როგორც ნეგატიურ ან არასასურველ ფაქტორზე. პირიქით, ბარიერები ნეგატიური ან პოზიტიური შეიძლება იყოს პიროვნების ფასეულობების მიხედვით. ფასეულობებისა და ძალაუფლების ბარიერების ცოდნა მანიპულაციის საშუალებებსაც იძლევა.

ფასეულობების ბარიერები გულისხმობს იმ ფაქტს, რომ, როდესაც ინოვაცია მოგიერთი ადამიანის ფასეულობებთან, ნორმებსა და გრადიციებთან შესაბამისობაშია, იგი შესაძლოა წინააღმდეგობაში მოვიდეს სხვა ადამიანების ფასეულობებთან. ამ შემთხვევაში ადგილი აქვს ფასეულობათა შეჯახებას და ინოვაციისადმი წინააღმდეგობაც წარმოიშობა. თუკი შევხედავთ ნორვეგიას, როგორც ინტერესთა კონფლიქტის მაგარეულ სამოგადოებას, სამართლიანი იქნება ცვლილებების განხორციელების შეჩერება, ვინაიდან ისინი გარკვეულ რწმენას აღუდგებიან წინ. ასევე აღსანიშნავია, რომ ადამიანი ცდილობს განხორციელოს ცვლილებები, რომლებიც საკუთარ ფასეულობათა სისტემას შეესაბამება. ფასეულობების დაცვის მიზნით ხშირად არის გამოყენებული ოფიციალური პოზიციები და თანამდებობები. ამრიგად, შეიძლება რთული აღმოჩნდეს ფასეულობათა ბარიერის დადგენა არსებულ სიტუაციაში და მომავალში. მოგვიანებით განვიხილავთ, თუ როგორ შეიძლება გამოვლინდნენ ძალაუფლების ბარიერები. ქვემოთ გთავაზობთ მაგალითს სხვადასხვა ჯგუფისა, რომლებიც ცდილობდნენ არ დაეშვათ ცვლილებები, რომლებიც მათ ფასეულობებს ეწინააღმდეგებოდა.

ფასეულობათა კონფლიქტი არსებობს ასევე შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში. ცნობილია, რომ ეს სფერო ნორვეგიაში ეფუძნება სოციალური სახელმწიფოს ფილოსოფიას, სადაც მთავარი მიზანია ყველასთვის თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფა მათი უნარ-ჩვევების გათვალისწინებით. სხვა ქვეყნებმა ბემოაღნიშნული სფერო დაუკავშირეს სხვა ისეთ ფასეულობებს, როგორცაა ადამიანის უფლებები, სიკეთე და ქველმოქმედების ფილოსოფია. რა თქმა უნდა, ამ სფეროში არსებობენ გარკვეული ჯგუფები, რომლებსაც განსახვავებული პრიორიტეტები აქვთ. თუკი ინოვაციები უნდა განხორციელდეს ამ ფასეულობებზე დაყრდნობით, ისინი მათ წინააღმდეგობას წააწყდებიან.

როდესაც ცვლილების წინააღმდეგობაზე ან ამრებისა და ფასეულობების განსხვავებულობაზე ვსაუბრობთ, საჭიროა ჩამოვაყალიბოთ გარკვეული დეფინიციები. ბევრი ინოვაციური წააწყდა წინააღმდეგობებს სხვებთან ურთიერთობაში, მათ შორის, გარკვეული შესაძლო შეთანხმებებისა და კავშირების დამყარებაში. გამოცდილება გვიჩვენებს, რომ გამოსაყენებელ

რესურსებთან დაკავშირებით შეთანხმება შესაძლებელია სხვადასხვა ფასეულობათა მიუხედავადაც, თუმცა იშვიათად ისინი შეიძლება დაემთხვეს კიდევ ერთმანეთს. ამ გზით შეთანხმებაც და უთანხმოებათა მოგვარებაც ადვილად ხდება საერთო ინტერესების მოძებნის საფუძველზე. კავშირები ინოვაციის განხორციელებისათვის მნიშვნელოვანი ასპექტია.

ინტეგრაციისა და ინკლუზიის ცნებები ვერ ჩამოყალიბდებოდა კავშირების გარეშე. უნდა აღინიშნოს, რომ ეს მოძრაობები ძირითადად დაიწყო სკანდინავიური ფილოსოფიით თანასწორობის შესახებ. იყო ბევრი ადამიანი, მათ შორის მწერლები და ჟურნალისტები, რომლებსაც სჯეროდათ და ქადაგებდნენ ამ ფასეულობათა შეცვლის აუცილებლობას. ინტეგრაციის პროცესი მანამ ვერ განხორციელდა, სანამ პოლიტიკურმა და ეკონომიკურმა ცენტრებმა არ გააცნობიერეს პრაქტიკის შეცვლის შედეგი. ხალხმა ასევე გააცნობიერა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებზე ზრუნვა მეტად ძვირი მომსახურება იყო. ამრიგად, ჩამოყალიბდა კავშირი იმ ადამიანებს შორის, რომელთაც სურდათ რაციონალურად გამოეყენებინათ საერთო, სახელმწიფო რესურსები და რომლებიც ამ ფილოსოფიას ქადაგებდნენ, შედეგად ინტეგრაცია იმდენად სწრაფად განხორციელდა, რომ სპეციალური პროექტები ალტერნატიული პროგრამების გარეშე შეიმუშავეს. დღეს კი არის ლაპარაკი იმაზე, რომ ინტეგრაცია საფრთხის წინაშე დგას. ასევე აღმოჩნდა, რომ დროის მოკლე პერიოდში შეუძლებელია რესურსების იმ რაოდენობით შენახვა, რომ უზრუნველყოს ასეთი პროცესის განხორციელება.

მნიშვნელოვანი მოკავშირის დაკარგვის საფრთხე მეტად დიდია, როდესაც ერთ-ერთი პარტნიორის ინტერესები იცვლება ან ქარწყლდება. მოკავშირის დაკარგვის შემთხვევაში არსებობს საფრთხე, რომ ცვლილებების პროცესი შეწყდება ან ძველ ნიშნულს დაუბრუნდება. ახალი მხარდამჭერის ძიების პროცესში ადვილად შესაძლებელია დაუკავშირდეთ ადამიანებს ან ჯგუფებს, რომლებთანაც ურთიერთობამ შეიძლება მომავალში ინოვაციასთან მიმართებაში არასასურველი შედეგი გამოიწვიოს, რადგან მათ შეიძლება ჰქონდეთ საკუთარი ინტერესები ან ინოვაციის სურვილი, რომელიც განსხვავდება სხვა პარტნიორის ფასეულობებისაგან. ასევე შესაძლებელია, ახალმა პარტნიორმა დასახოს ახალი სტრატეგია, რომელიც არ შეესაბამება არსებულ ეკონომიკურ რესურსებს.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროს სხვა სოციალურ მოვლენებთან კავშირის მორიგ მაგალითად შეიძლება დავასახელოთ 1960-იან წლებში მიმდინარე პროცესები. ამ პერიოდში ყურადღება მიექცა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლებას. ამ სფეროში მომუშავე მასწავლებლებმა დაასკვნეს, რომ ბავშვებს შეეძლოთ განათლებისა და გამოცდილების შეძენა. იმ პერიოდში ამ არგუმენტის მხარდაჭერა შეიძლება აიხსნას იმით, რომ ინდუსტრია განვითარების პროცესში იყო და მუშახელის ნაკლებობას განიცდიდა. ამრიგად, დაიწყო შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანებისათვის ინდუსტრიის შესაბამისი ტრენინგები. ეს ინოვაცია შედგა მასწავლებლების, ფსიქოლოგებისა და სამუშაო ბაზრის კავშირის შედეგად.

იგივე ითქმის ნორვეგიაში საბავშვო ბაღის დაარსებასთან დაკავშირებით. იმ მიზნით, რომ ქალებს დაეწყოთ მუშაობა, საჭირო გახდა ბავშვების მოვლა სხვა ადამიანებს ეტვირთათ. საბავშვო ბაღი ამის საუკეთესო ალტერნატივა იყო. იგი არ გახლდათ იმის გამოხატულება, რომ ბავშვებს სჭირდებოდათ სოციალიზაცია ჯგუფებში კვალიფიციური მასწავლებლის ზედამხედველობით. 1990-იან წლებში, სამუშაო ძალის საჭიროება დიდად შეიზღუდა. ხალხმა კვლავ დაიწყო საუბარი იმის შესახებ, რომ ბავშვები სტრესულ მდგომარეობაში იმყოფებოდნენ, როდესაც მშობლები მუშაობდნენ. მაგალითებმა აჩვენეს, რომ არც სოციალური და არც საგანმანათლებლო განვითარება არ ხდება ვაკუუმში, არამედ განისაზღვრება საზოგადოების ფასეულობებისა და შეხედულებების მეშვეობით.

ძალაუფლება თავის მხრივ არ უნდა იყოს ნეგატიური და არ უნდა წარმოადგენდეს ბარიერს. ძალაუფლება აუცილებელია ინტერესებისა და ფასეულობების დაცვისათვის. იგი ასევე მნიშვნელოვან როლს ასრულებს მაღალი თანამდებობის დასაკავებლად. მნიშვნელოვანია ამ ფაქტორის არსებობის აღნიშვნა ორგანიზაციებსა და სოციალურ სისტემებში და მათთვის წინააღმდეგობის გაწევა, როდესაც ძალა უხეშად არის გამოყენებული. პრობლემა ისაა, რომ ძალაუფლების მქონე პირს აქვს საკუთარი ინტერესების შესაბამისად მანიპულაციის შესაძლებლობა. სამწუხაროდ, არსებობს უამრავი მაგალითი იმისა, რომ ძალაუფლება თავმოყრილია უმცირესობის ხელში და მათი ინტერესების შესაბამისად არის გამოყენებული. თუმცა, პრობლემა არის არა ძალაუფლებაში, არამედ მისი გამოყენების მეთოდსა და იმ ფასეულობებში, რომლებსაც ისინი იცავენ.

ძალაუფლებას ახასიათებს ის ფენომენიც, რომ მისი გაცნობიერება ხშირად თითქმის შეუძლებელია. სოციალურ სისტემებში ისევე, როგორც ორგანიზაციებში, ყველაზე მეტი ძალაუფლება ლიდერებს გააჩნიათ. ძალაუფლება არის ფენომენი, რომელიც დიდად არის დამოკიდებული ინდივიდების ან ჯგუფების ურთიერთობებსა და მათ შორის იერარქიაზე. ძალაუფლების დანახვა უფრო ადვილია ქვემოდან, ვიდრე ლიდერის პოზიციიდან. ანუ, ძალაუფლება უფრო შესამჩნევია მასზე დაქვემდებარებული პირისათვის, ვიდრე იმ ადამიანისთვის, რომელიც მას ფლობს. ზემოთ ნახსენები მაგალითები ავლენენ ძალაუფლების კიდევ ერთ საინტერესო ფენომენს, კერძოდ, ძალაუფლება არ განისაზღვრება ისეთი ფორმალური ფაქტორების მეშვეობით, როგორცაა თანამდებობა ან უფროსობა. მისი მიღწევა შესაძლებელია ასევე იერარქიულად ქვემდგომი ადამიანების მიერ და ამას არაფორმალური ძალაუფლება ეწოდება. მისი მაგალითი შეიძლება იყოს ორგანიზაციის ხელმძღვანელის თანამშემწე, რომელსაც პერსონალზე და პერსონალის მუშაობაზე დიდი გავლენა აქვს. ამ შემთხვევაში, მიუხედავად თანამდებობისა, ლიდერს მინიმალური ძალაუფლება გააჩნია. აქედან შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ძალაუფლება შეიძლება გადაეცეს პირიდან პირს მათი თვისებების და უნარ-ჩვევების საფუძველზე.

ძალაუფლებას, ბუნებრივია, თავისი უპირატესობები აქვს, ვინაიდან პირს

შეუძლია უფრო ადვილად განახორციელოს კონკრული თავის იდეებზე, მიზნებზე და გადაწყვეტილების მიღების პროცესზე. სწორედ ამიტომ არის ძალაუფლება აუცილებლობა მიზნების მიღწევისა და ფასეულობების დაცვის საჭიროებისას, მაგრამ მას თან ახლავს უარყოფითი მხარეებიც. პიროვნება, რომელსაც ძალაუფლება უპყრია ხელთ, ყველაზე ხშირად არის კრიტიკის ობიექტი და მას უზარმაზარი პასუხისმგებლობა აკისრია თავისი უფლებების ეთიკურად განხორციელებისათვის. ის ადამიანები, რომლებიც ცდილობენ ძალაუფლების მოპოვებას, ხშირად აწყდებიან ბარიერებს ინოვაციასთან მიმართებაში, თუკი მათი პირადი, პროფესიული ან ეკონომიკური ძალაუფლება არსებული მდგომარეობის შეცვლით იმდუღება ან სუსტდება. იშვიათია შემთხვევა, როდესაც ვინმე წინააღმდეგობის გარეშე, ნებაყოფილობით იტყვის უარს ძალაუფლებაზე ან თანამდებობაზე მანამ, სანამ ძალაუფლება მისთვის უპირატესობის მომგანია. მეორე მხრივ, როდესაც ადგილი აქვს ინოვაციას, ყოველთვის მნიშვნელოვანია ძალაუფლების მქონე პირებთან თანამშრომლობა, უფრო სწორედ, მნიშვნელოვანია, რომ ძალაუფლება წინ არ აღუდგეს ინოვაციის განხორციელებას. წინააღმდეგ შემთხვევაში, ინოვაცია შეფერხდება ან საერთოდ არ განხორციელდება. ძალაუფლების მქონე პირები გავლენას ახდენენ სხვებზე და შეიძლება მათ წინააღმდეგ სანქციებიც კი შეიმუშაონ. ინოვაციური უნდა ეცადოს ისეთი სტრატეგიების ძიებას, როგორცაა ინფორმაციულობა, ურთიერთობა, თანამშრომლობა და გულწრფელობა.

ვფიქრობთ, რომ ძალაუფლების შესაძლებლობების, მისი უპირატესობებისა და უარყოფითი მხარეების ცოდნა ინოვაციური განათლების აუცილებელი აკრიბუკია. ორგანიზაციებსა თუ სისტემებში ან ზოგადად საზოგადოებაში, მისი სტრუქტურის გაცნობიერება პროფესიული და ეთიკური მოქმედების განხორციელების წინაპირობაა. ასევე უნდა გავითვალისწინოთ, რომ ხშირად ბარიერები, რომელიც იქმნება ხელისუფლების მიერ, ძნელი შესამჩნევია, ვინაიდან ისინი შეიძლება სიგუაციაზე იყოს დამოკიდებული ან ყველას არ გააჩნდეს საკუთარი ძალაუფლების გამოვლენის სურვილი. ბევრი ცდილობს, თავიდან აიცილოს ძალაუფლების „იარლიყი“, ვინაიდან ნორვეგიული საზოგადოება ძალაუფლების ქონას უპირატესობად არ თვლის. ეს სიმართლეა, მიუხედავად იმისა, რომ ადამიანების უმრავლესობა აღიარებს, რომ ძალაუფლება არსებობს და ყოველთვის იარსებებს. ამ მიზეზით, ადამიანები ცდილობენ შენიღბონ ძალაუფლება ისეთი ფორმებით, როგორცაა თანამშრომლობა და გადაწყვეტილების ერთობლივად მიღება.

### **ინოვაციის სტრატეგიები**

ეს თავი ეხება ინოვაციის განვითარების სხვადასხვა გზას. აქ წარმოდგენილი და განხილული იქნება სხვადასხვა მოდელი, რომელიც მოგვცემს პრაქტიკულ რჩევას პროგრესის შესახებ.

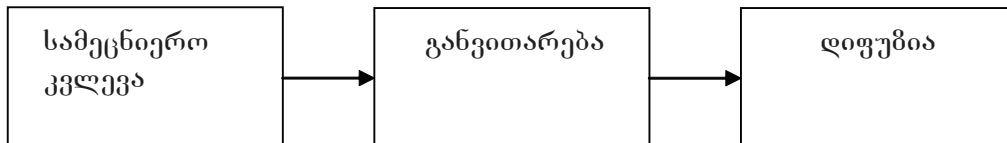
რონალდ ჰაველოკის (1978) ნამუშევრები ძირითადად ეხება ინოვაციისადმი მესამე მიდგომას. ინოვაციის სტრატეგიებში ვგულისხმობთ ინოვაციური

იდეის განხორციელების მეთოდებსა და მიდგომებს. სტრატეგია და მეთოდი სინონიმურად არის გამოყენებული. ინოვაციების საკითხებისადმი მიძღვნილ კონფერენციამდე ჰაველოკს სთხოვეს შეესწავლა ადრეული ინოვაციები და გაერკვია, შეიძლებოდა თუ არა სტრატეგიების არჩევა ამ პროცესში. ამასთან, მან გამოიკვლია, შეიძლებოდა თუ არა რომელიმე მათგანის მრავალჯერადი გამოყენება. ჰაველოკმა შეისწავლა მოხსენებები და აღმოაჩინა, რომ არსებობს სამი მიდგომა, რომელიც მრავალჯერადად მეორდებოდა მეტ-ნაკლებად ანალოგიური ფორმატით:

1. R-D-D მოდელი (სამეცნიერო კვლევა – განვითარება – დიფუზია);
2. P-S მოდელი (პრობლემის გადაწყვეტა);
3. S-I მოდელი (სოციალური ინტერაქცია).

**ა) სამეცნიერო კვლევის – განვითარების – დიფუზიის მოდელი (R-D-D მოდელი)**

R-D-D არის ტერმინების „სამეცნიერო კვლევა, განვითარება და დიფუზია“ აბრევიატურა. ამ ტერმინს ხშირად ვხვდებით ლიტერატურაში მიუხედავად იმისა, თუ რომელ ენაზეა იგი გამოცემული. სწორედ ამ მიზნითვე ვგოვებთ ანალოგიურ აბრევიატურას.



*ნახატი 1: სამეცნიერო კვლევის – განვითარების – დიფუზიის მოდელი (R-D-D მოდელი)*

ნახატი 1 აჩვენებს R-D-D სტრატეგიას. იგი წარმოადგენს მსოფლიოში ინოვაციის ყველაზე ფართოდ გავრცელებულ სტრატეგიას სხვადასხვა სფეროში (სკოლის მუშაობის ფორმატის, ინდუსტრიული პროდუქციის, ვაჭრობის და სხვა).

*ხუთი ასპექტი*

მოდელი დამყარებულია რამდენიმე ასპექტზე, რომელთა ცოდნა აუცილებელია, პირველ რიგში, მისი კრიტიკულად შეფასებისათვის. განვიხილავთ თითოეულ მათგანს. პირველი ასპექტი გახლავთ ის, რომ ინოვაციის პროცესს ახასიათებს *რაციონალური თანმიმდევრობა*. ეს ნიშნავს, რომ ინოვაციები ლოგიკური წყობით მიმდინარეობს წინასწარ განსაზღვრული ფაზების



მეშვეობით, რომელიც ზემოთ მოცემულ ნახატშია წარმოდგენილი. მოქმედებების თანმიმდევრობა შემთხვევითი არ არის. ამ მოდელის თანახმად, ყველა ინოვაცია იწყება ძირითადი სამეცნიერო კვლევით და გრძელდება პრაქტიკული განხორციელებით. კვლევის ძირითადი მიზნებია ახალი ცოდნის შექმნა (ორიგინალობის მოთხოვნა) შედეგების გათვალისწინების გარეშე. კვლევის შემდეგი ეტაპი ხორციელდება ამ შედეგებზე დაყრდნობით, თუმცა, ამჯერად უკვე ხდება შედეგების გათვალისწინება. ამ კვლევამ შეიძლება წარმოქმნას შედეგები, რომლებიც გავლენას მოახდენენ შემდგომ პრაქტიკაზე. იმისათვის, რომ ავხსნათ ეს მოდელი, მოვიყვანოთ კონკრეტული მაგალითები, კერძოდ, ფარმაცევტული პროდუქტის – პენიცილინის აღმოჩენის შესახებ.

### *მაგალითი: პენიცილინი*

ბიოქიმიური ექსპერიმენტებისას აღმოაჩინეს ნივთიერების ისეთი სახეობა, რომელსაც შეუძლია ბაქტერიის განადგურება. ეს ნივთიერება გახლავთ პენიცილინი, რომელიც როგორც ადამიანებში, ასევე ცხოველებში ინფექციების წინააღმდეგ გამოიყენება. პირველი შედეგების მიღების შემდეგ დაიწყო კვლევის განვითარების ფაზა. შეეცადნენ განვითარების ეფექტური გზების ძიებასა და ნივთიერების მასობრივ წარმოებას. ჩატარდა კვლევა, რათა დაედგინათ, თუ რა პირობებში იყო ნივთიერება ეფექტური. მოხდა მისი ტესტირება ცხოველებსა და ადამიანებზე. საცდელი პერიოდის შემდეგ გადაწყდა, რომ ეფექტი სრულიად დამაკმაყოფილებელი იყო და მისი წარმოება შეიძლებოდა. ამჯერად, მთავარი მიზანი იყო ნივთიერების გაყიდვა. დაიწყო კომერციული ღიფუმიის პროცესი და ღლეისათვის პენიცილინის მოხმარება ფართოდ არის გავრცელებული. ინფექციების მკურნალობის ძველებური პრაქტიკა თანდათან შეიცვალა.

ზემოთ შემოგთავაზებთ ილუსტრაცია მეორე ასპექტისა, რომელსაც *გრძელვადიანი დაგეგმვა* ეწოდება. პენიცილინის მაგალითი გვიჩვენებს, რომ ინოვაცია საკმაოდ ხანგრძლივი პროცესია. დროის ასპექტი შეიძლება თავდაპირველ გეგმასთან შედარებით ხანგრძლივი აღმოჩნდეს. პროდუქტის დიდი ხნით გამოყენება იწვევს ე.წ. უხილავი ეფექტების გამოვლენას. პენიცილინის შემთხვევაში, პრობლემები წარმოიქმნა იმუნური სისტემის დარღვევისა და ალერგიის სახით. ამრიგად, არსებობს ახალი ანტიბიოტიკების შექმნის საჭიროება. ამან გაახანგრძლივა ინოვაციის პროცესი. სამეცნიერო კვლევისა და ახალი პროდუქტების განვითარებისათვის ასევე საჭიროა დამატებითი ეკონომიკური რესურსები. კაპიტალის გაზრდის მეტოდი პენიცილინისათვის ფასის მომაგება იყო. პროდუქტებზე ზედმეტი ფასის დადება ბიზნეს სამყაროში ცნობილი შემთხვევაა. პროდუქტების მაღალი ფასი აიხსნება იმით, რომ მისი ღირებულება შეიცავს განვითარების ხარჯებს.

მესამე ასპექტი არის *სამუშაოს სპეციალიზაცია და კოორდინაცია*. იგი გულისხმობს, რომ ინოვაციის პროცესის ყველა ფაზა უნდა განხორციელდეს ექსპერტის ან ექსპერტთა ჯგუფის მიერ. თითოეულ მათგანს გადანაწილებული

აქვს სამუშაო და პასუხისმგებლობა. არცერთი ექსპერტი არ არის ჩართული ცვლილების მთლიან პროცესში. ერთ ფაზაში მკვლევარებად იწვევენ სპეციალისტებს, რომლებიც ფლობენ საგნის მეთოდოლოგიას, ექსპერიმენტი-სა და ცდის ფაზაში – სხვა სპეციალისტებს. ამ ფაზას ხშირად მოიხსენიებენ როგორც განხორციელების ფაზას, ანუ, როდესაც იდეები პრაქტიკაში ხორციელდება. ამგვარი საექსპერიმენტო განხორციელება მნიშვნელოვანი წინაპირობაა მომდევნო ფაზაში დიფუზიისათვის. დიფუზიის მეშვეობით ახალი ან გაუმჯობესებული პრაქტიკა მკვიდრდება. ფარმაცევტული ინდუსტრიის მაგალითზე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ჯანმრთელობის დაცვის ორგანიზაციების მიერ წამლის აღიარება არ არის საკმარისი. ასევე უნდა განისაზღვროს პროდუქტის გამოყენება. ანუ დიფუზიის ფაზაში ექსპერტების მუშაობამ უნდა დაარწმუნოს ექიმები ამ პროდუქტის მნიშვნელობაში. იმისათვის, რომ ინტერესი გაიზარდოს პროდუქტის ან ინოვაციური იდეის მიმართ, ინფორმაცია უნდა მიეწოდოს პოტენციურ მომხმარებლებს.

მეოთხე ასპექტი გახლავთ *პასიური და რაციონალური მომხმარებელი*. R-D-D სტრატეგიაში, პროდუქტის მომხმარებელს არა აქვს ინოვაციის პროცესზე პირდაპირი გავლენა. ეს მკვლევარებისა და სხვა ექსპერტების პრეროგატივაა. ექსპერტებმა იციან, თუ რა არის მომხმარებლებისათვის საჭირო.

ბოლო ასპექტია *ინვესტიციები*, რომელთა განხორციელება აუცილებელია დიფუზიის პროცესამდე. აშკარაა, რომ კვლევის, ექსპერიმენტის, განვითარებისა და ინოვაციის გავრცელებისათვის საჭიროა მნიშვნელოვანი პროფესიული და ეკონომიკური რესურსები. ეს ასპექტი განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია კომერციული თვალსაზრისით.

### *R-D-D მოდელის კრიტიკა*

სტრატეგიის ძლიერი მხარე არის ინოვაციისადმი მუდმივი, სისტემატიური და მეცნიერული მიდგომა. მოდელი სრულყოფილად შესწავლილი და განხილული. არსებობს წერილობითი დოკუმენტაცია და გამოცდილება, რომლის მეშვეობითაც პირს შეუძლია შედარებების გაკეთება. მოდელი შეიძლება იყოს ამ სფეროს გაცნობის საწყისი ეტაპი. იგი ასევე დაგვეხმარება ინოვაციების სტრუქტურულიზაციაში და დაგვეგმაში.

მოდელის სხვადასხვა ფაზები ავლენენ სტრატეგიის ცვლილებას ლოგიკასა და რაციონალურობაზე დაყრდნობით. თუმცა, ეს შეიძლება ასევე აღვიქვათ, როგორც მოდელის სუსტი მხარე. ინოვაციის თეორიაში არსებობს მოსაზრება, რომ შეიძლება განხორციელდეს ძლიერი შეზღუდვები. პრაქტიკაში, ეს ნიშნავს, რომ სტრატეგია არასწორად არის შერჩეული იმ სფეროში, სადაც არარაციონალური ძალები დომინირებენ. მაგალითად, შეიძლება ვიკითხოთ, თუ რამდენად დომინირებენ არარაციონალური ძალები სპეციალური განათლების სფეროში, საბავშვო ბაღსა და სკოლებში. ამის განსაზღვრა შეუძლებელია, მაგრამ არსებობს მიზეზი იმისა, რომ ვიფიქროთ – ადამიანური

ბუნების რაციონალურობა მუდმივი არ არის. 1970-80-იანი წლები ის პერიოდი, როდესაც მეცნიერების რაციონალურობას სკეპტიკურად ეკიდებოდნენ. მსოფლიოს დიდი ნაწილში ფასეულობებს აფუძნებდნენ მეცნიერულ და რაციონალურ ფუნდამენტზე და ეს შეიძლება ყოფილიყო ერთ-ერთი ფაქტორი, რომელმაც საფუძველი დაუდო რელიგიური შეხედულებების შესუსტებას. 1980-იანი წლების ბოლოს რელიგიური მოძრაობების გაჩენა ამ პროცესის შედეგი იყო. ეს შეიძლება ყოფილიყო ალტერნატივების ძებნის გამოხატულება. R-D-D მოდელის კრიტიკა იმაში მდგომარეობს, რომ იგი რაციონალობასა და ირაციონალობასთან მიმართებაში მეტად პრიმიტიულია.

სტრატეგიის კიდევ ერთი სუსტი მხარე არის პასიური მომხმარებლის მოთხოვნილება. აქ უნდა გავითვალისწინოთ დემოკრატიული პროცესი როდესაც მომხმარებლებმა თავად იციან და შეუძლიათ საკუთარი მოთხოვნილებების ფორმულირება. შედეგად ყალიბდება დადებითი დამოკიდებულება ინოვაციის, ცვლილების მიმართ. ინოვაციის სუსტი და ძლიერი მხარეების შეფასებაზე ასევე გავლენას ახდენს პოლიტიკური შეხედულებები, ეთიკური, მწიბორივი პრინციპები და პროფესიული ცოდნა.

ინოვაციის სტრატეგიის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ასპექტია ეკონომიკური რესურსები. თუკი წარმოვიდგინოთ მოდელის გამოყენებას საბავშვო ბაღებსა და სკოლებში, ვნახავთ, რომ ეს ორგანიზაციები არ აკმაყოფილებენ ძირითად მოთხოვნილებებს. აქ ნაკლებია ფინანსური მოგებისა და მეცნიერული კვლევის შესაძლებლობები. ეს შეიძლება იყოს ერთ-ერთი მიზეზი იმისა, რომ სკოლებს კვლევითი და განვითარებითი პროექტებისათვის მინიმალური ბიუჯეტი აქვთ. ამის გარდა, სასკოლო სისტემებს არა აქვთ შექმნა-გასხვისების მექანიზმი. R-D-D მოდელი უფრო ადვილად ხორციელდება შეცვლილი ფორმით.

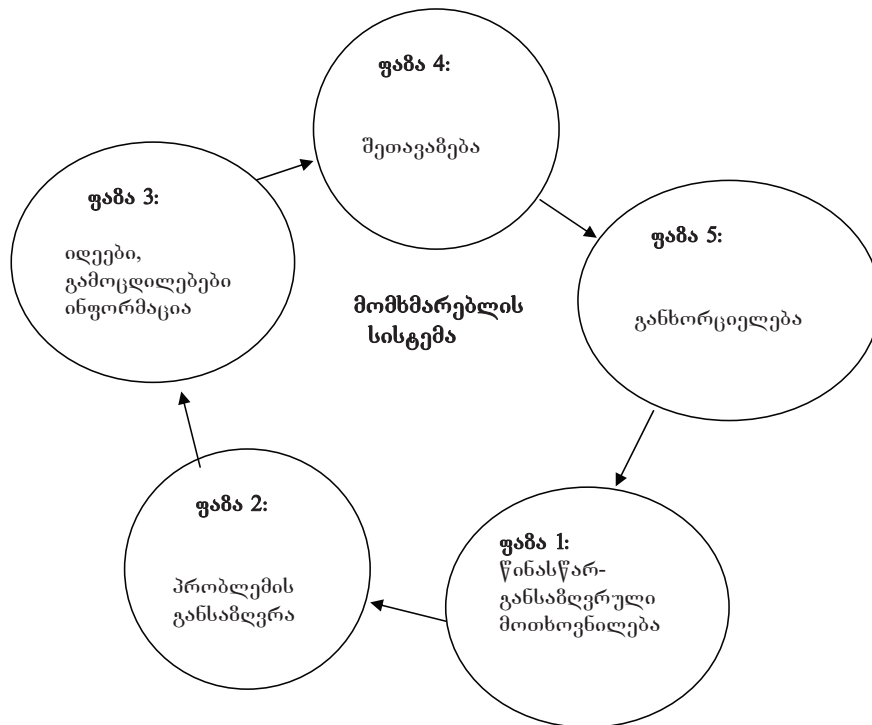
სამეცნიერო კვლევა ტარდება თითქმის ყველა პროფესიულ დარგში. კვლევას შეიძლება ახორციელებდნენ განათლების ინსტიტუტების, საჯარო ადმინისტრაციისა და სხვა პროფესიული ჯგუფის წარმომადგენლები. ინოვაციური იდეები ვრცელდება ამ პირების მეშვეობით და ეს შედეგების ცვლილებას იწვევს. მაგალითად, სკოლა ცდილობს გავლენა მოახდინოს ბავშვებსა და ახალგაზრდებზე და წაახალისოს ისინი, იცხოვრონ ჯანსაღი ცხოვრების წესით. არსებობს უამრავი კვლევა ცხოვრების წესის შესახებ, რომელიც ამტკიცებს, რომ ჯანმრთელობაზე დიდ გავლენას ახდენს ვარჯიში, კვება, სტრესი და სქესობრივი ცხოვრება. სკოლა საკუთარ მოვალეობად თვლის ხელი შეუწყოს მოსწავლეების საზოგადოებაში ინტეგრირებას. დიფუზიის ფაზაში ხშირად თავს იჩენს პრობლემები კონკურენციის სახით, როდესაც არენაზე ჩნდება სხვა კომერციული ინოვაციები, იქნება ეს კოკა-კოლა, თამბაქო თუ ჰამბურგერი, ამგვარი კომერციული ინოვაციები პოპულარობით სარგებლობენ. მათი განხორციელება წარმატებულია, ვინაიდან აქვთ უფრო ძლიერი ფინანსური და პროფესიული მექანიზმი დიფუზიის პროცესის განსახორციელებლად.

სოფლის მეურნეობის სფეროს R-D-D მოდელზე დაყრდნობით ინოვაციების განხორციელების ხანგრძლივი გამოცდილება გააჩნია. ეს სფერო ასევე გა-

მორჩევა მაღალგანვითარებული ტექნოლოგიებით. ხარისხისა და შემოსავლის სფეროში ღირსეული კონკურენციის გაწევის მიზნით, ფერმერებმა უნდა გამოიყენონ გაუმჯობესებული ან ახალი პროდუქტები. ისევე, როგორც პენიცილინის შემთხვევაში, სოფლის მეურნეობის სფეროშიც იყო მაგალითი იმისა, რომ ინოვაციამ შეიძლება უარყოფითი ეფექტი გამოიწვიოს. ასევე, როცა ინოვაცია მხოლოდ ეკონომიკური მოგების მიზნით ხორციელდება, გარკვეული სიძნელებები იჩენს თავს. მაგალითების მეშვეობით ასევე მტკიცდება ინოვაციის იშვიათი თვისება: ცხოვრების გაუმჯობესება ხშირად რამდენიმე ინოვაციური პროგრესის შედეგია. თითოეული ინოვაციის განხორციელებისას საჭიროა დავსვათ კითხვა: „ვისთვის არის საჭირო გაუმჯობესება?“ ამავდროულად, ინოვაცია შეიძლება შევაფასოთ პროფესიულ და ეთიკურ ფასეულობებთან მიმართებაში.

**ბ) პრობლემის გადაწყვეტის მოდელი (P-S მოდელი)**

R-D-D მოდელისგან განსხვავებით, P-S მოდელი ეფუძნება მომხმარებლის (კლიენტის, მყიდველი) სისტემას. ეს ნიშნავს, რომ მომხმარებელი (მყიდველი) შედის ინოვაციის პროცესის განვითარებითი ეტაპის (პროდუქტი) ადრეულ სტადიაში. შედეგად, მომხმარებელი ხდება განვითარებითი პროცესის მონაწილე. ამ წიგნში გამოვიყენებთ ტერმინს „ყიდვა“, რომელშიც ვგულისხმობთ კონკრეტულ ან კომერციულ პროდუქტს ან იდეებს, ცოდნას, სწავლებას.



ნახატი 2: პრობლემის განსაზღვრის მოდელი (P-S მოდელი)

## *პრინციპები*

ინოვაციის სტრატეგიის მსგავსად, ეს მოდელი გარკვეულ ასპექტებზეა დამოკიდებული. P-S მოდელი ემყარება იდეას, რომ ყველა ინოვაცია იწყება წინასწარგანსაზღვრული მოთხოვნილებებით. მოთხოვნილებას განსაზღვრავს მომხმარებელი და არა ექსპერტები, პოლიტიკოსები ან მკვლევარები (მოდელის პირველი ფაზა). მოთხოვნილება ხშირად არ არის სპეციფიკური და გაურკვეველობის შეგრძნებას გოვებს. ამ გაურკვეველობის დასაძლევად საჭიროა მისი დაკონკრეტება. მომდევნო ფაზა ცნობილია პრობლემის დიაგნოზის სახელით. ამ ფაზაში პირი ცდილობს პრობლემის განსაზღვრას (ილენტიფიკაციას) და დაკონკრეტებას. პროცესის შემდეგი ეტაპია გამოცდილების, იდეების, ინფორმაციისა და ცოდნის შექმნა, რომლებიც პრობლემასთან არის დაკავშირებული. გემოაღნიშნულის შედეგად, ვიღებთ გადაწყვეტილებას, თუ რომელი უნდა განხორციელდეს.

## *კრიტიკა და მოდელის შინაარსის განვრცობა*

როგორც განმარტებიდან ჩანს, ეს მოდელი R-D-D მოდელისაგან სრულიად განსხვავებულია. მას შეიძლება ვუწოდოთ თვითგანვითარებადი მოდელი მომხმარებლის სისტემის მუშაობის დროს. ამ მოდელის მიხედვით, საკუთარი წინასწარგანსაზღვრული მოთხოვნილების შესაცვლელად მხოლოდ მომხმარებლები აკონტროლებენ პროცესს. ისინი ასევე იძენენ გამოცდილებას და აფასებენ, თუ რამდენად უკეთესია ახალი პროდუქტი ძველზე. მაშასადამე, P-S მოდელი დამყარებულია ადამიანების დადებით შეხედულებებსა და უკვე არსებულ რესურსებზე. მეორე მხრივ, ეს სტრატეგია ვერ შეედრება R-D-D მოდელს, როდესაც საქმე ეხება რთული გექნოლოგიური ინოვაციების განვითარებასა და დიფუზიას.

R-D-D მოდელი უფრო შეესაბამება ისეთ საზოგადოებას, რომელზეც დიდ გავლენას ახდენს ავტორიტარული პოლიტიკური სისტემა, ელიტა. მეორე მხრივ, P-S მოდელის განხორციელება შეიძლება დემოკრატიულ კულტურებსა და დეცენტრალიზებულ საზოგადოებებში. თუკი განვიხილავთ ნორვეგიული განათლების სისტემას 1950 წლიდან დღემდე, ამკარად დავინახავთ სტრატეგიების გამოყენების ცვალებადობას. 1960-70-იან წლებში სასკოლო რეფორმების განხორციელების დროს გამოიყენებოდა R-D-D მოდელი, ხოლო 1960-იანი წლების ბოლოს და 1970-იანი წლების დასაწყისში გაიზარდა რწმენა საკუთარი პრობლემის ავტორიტარული გავლენის გარეშე გადაწყვეტის შესაძლებლობის შესახებ. უკანასკნელი წლების განმავლობაში განხორციელებულ სკოლის განვითარების პროექტებზე გავლენა მოახდინა P-S მოდელმა. შესაძლებელია მსგავსი, მომხმარებელზე ორიენტირებული მიდგომის მაგალითები მოვიძიოთ განათლებასთან დაკავშირებულ ყველა სფეროში. მეთოდოლოგიის უმრავლესობა ემყარება არსებული რესურსების გამოყენებასა და მოსწავლეებისა და მასწავლებლებისთვის ყველაზე მნიშვნელოვან პრიორიტეტებს. ამისი მაგალითია განსხვავებული სასწავლო მეთოდები,

სკოლის მუშაობის პრინციპები და განათლება, რომელიც ირგვლივ არსებულ გარემოზეა დამოკიდებული. ანალოგიური დამოკიდებულებები შეინიშნება საკონსულტაციო მომსახურებისა და თერაპიის სფეროში. კონსულტაციისა და თერაპიის მოდელი P-S მოდელთან შესაბამისობაში განვითარდა. ნორვეგიაში ასევე განხორციელდა სკოლისა და კურიკულუმის განვითარების პროექტები, რომელზეც P-S მოდელის აშკარა გავლენა იგრძნობა.

მიუხედავად ამისა, მომხმარებელზე ორიენტირებული მოდელი შეიძლება მეტად შეზღუდული იყოს. ეს ხშირად სახელდება, როგორც ამ სტრატეგიის უარყოფითი მხარე. ცვლილების მოდელმა, რომელიც მოქმედებს მხოლოდ ერთ სისტემაში ან ორგანიზაციაში, განვითარების ნაცვლად ადვილად შეიძლება შეინარჩუნოს სტატუს-კვო. გამოცდილებამ აჩვენა, რომ უფრო რთულია საკუთარ საგანს ან სფეროს კრიტიკულად მიუღვე. P-S სტრატეგიაზე დამყარებულ ინოვაციებში მხოლოდ პრაქტიკის ცვლილებებში მონაწილე იღებს სარგებელს.

აღსანიშნავია, რომ იმ რეგიონებში, სადაც კარგად განვითარებული განათლების სისტემაა, წარმატება კიდევ უფრო დიდი იქნებოდა P-S მოდელის გამოყენების შემთხვევაში. ამ გზით აქ სხვა რეგიონების განათლების სისტემისგან აშკარად განსხვავებული სიტუაცია შეიქმნებოდა. მდიდარი მუნიციპალიტეტები გაიმიჯნებოდნენ ღარიბი რეგიონებისაგან და ქალაქებსა და გარეუბნებს შორის დიდ განსხვავებას ექნებოდა ადგილი. ორივე სისტემა შექმნიდა ისეთ სკოლებს, რომლებიც ადგილობრივ პირობებსა და გამოცდილებაზე იქნებოდა დამყარებული. რეგიონებს შორის განსხვავებების აღმოფხვრის პოლიტიკური მიზანი წარუმატებელი აღმოჩნდებოდა ან უფრო ხანგრძლივი იქნებოდა სახელმწიფო რეფორმების გარეშე.

გვეჩვენოდა თუ არა ცხრაწლიანი სავალდებულო სწავლება ამ მოდელის განხორციელების შედეგად? პოლიტიკოსებმა, რომლებიც მთავარ როლს ასრულებდნენ სასკოლო რეფორმების განხორციელებაში, აღნიშნეს, რომ ეს წინასწარგანსაზღვრული პოლიტიკური სტრატეგია იყო. იდეოლოგიაზე დაყრდნობით შესაძლებელი იყო სოციალურ-დემოკრატიულ-ეგალიტარული იდეების განხორციელება. სასკოლო კვლევის საბჭოს დირექტივებით განათლების სისტემამ განახორციელა გარკვეული ექსპერიმენტები. მხოლოდ მას შემდეგ რაც ეს პროექტები განხორციელდა და ცხრაწლიანი სავალდებულო სწავლება შემოიღეს. დღეისათვის უმრავლესობა კმაყოფილია, რომ ეგალიტარული ფილოსოფია შემოიღეს განათლების სისტემაში, სადაც დიდი გავლენა აქვთ მოსწავლეებს, მასწავლებლებსა და მშობლებს.

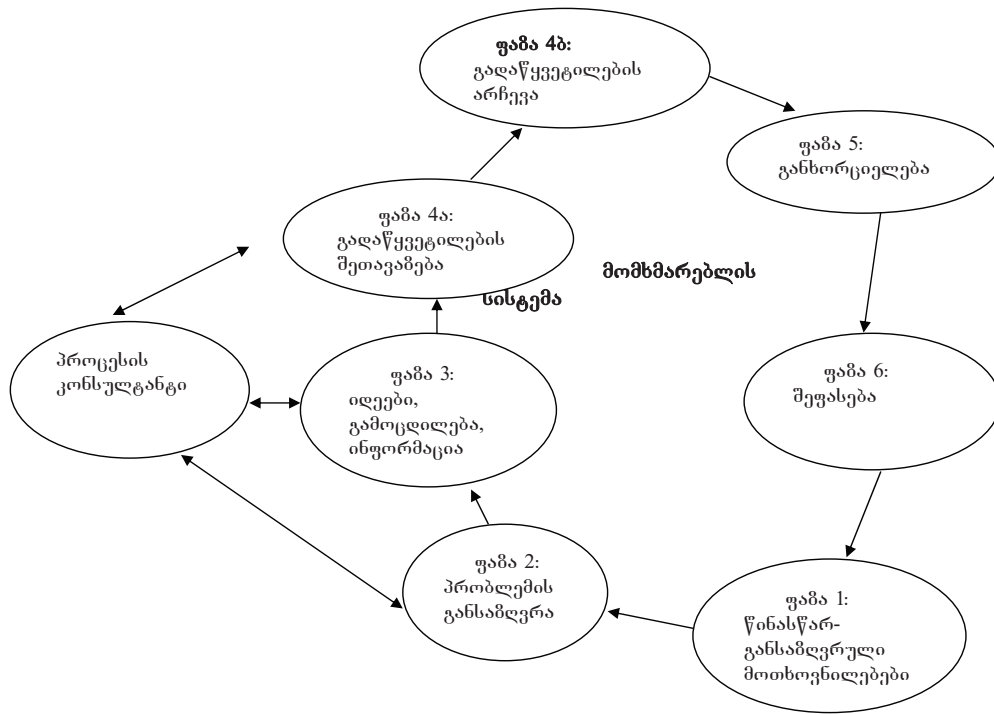
უკანასკნელი წლების განმავლობაში, იყო შემთხვევები, როდესაც ეგალიტარულ პრაქტიკას წინ უძღოდა საბავშვო ბაღებსა და სკოლებში განხორციელებული ცვლილებები. ჩაიღო უამრავი ინვესტიცია კერძო ბაზარზე (ბიზნესში), სადაც მთავარ როლს ელიტა ასრულებდა. განათლების სისტემისთვის ეს ნიშნავს, რომ აქცენტი კეთდება ინდივიდუალური სკოლებსა და მაღალი მოსწრების მოსწავლეებზე. უახლესმა გამოკვლევამ დიდი განსხვავება

აღმოჩინა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების სკოლაში მიღების საკითხში. სასკოლო ასაკად მთავრობამ განსაზღვრა 6 წლის ასაკი, რაც გულისხმობდა ნორვეგიაში ათწლიან სავალდებულო სწავლებას.

აღსანიშნავია, რომ P-S მოდელი შეესაბამება ყველა გემოაღნიშნულ ცვლილებებს საბავშვო ბაღში, სკოლასა თუ უნივერსიტეტში. მაგრამ მაგალითებმა ასევე აჩვენეს, რომ პრაქტიკის შეცვლა საზოგადოების დიდ ნაწილისთვის მოითხოვს ისეთ სტრატეგიებს, რომლებიც ძირითადად პოლიტიკური გადაწყვეტილებების სახით ხორციელდება.

P-S სტრატეგიის კრიტიკაზე დაყრდნობით, მოდელს თან დაერთო კონსულტირების პროცესი. ამ უკანასკნელში იგულისხმება დამხმარე, რომელიც პროცესში მომხმარებელი არ არის. ხშირ შემთხვევაში კონსულტანტი არის პიროვნება, რომელსაც აქვს მსგავსი ინოვაციების გამოცდილება სხვა ორგანიზაციებში. მას ჩვეულებრივ არ უხდინენ ხელფასს მესამე ფაზის დაწყებამდე (ინფორმაციის შეგროვების ფაზა) და ის ჯგუფს ეხმარებოდა შესაბამისი ლიგერატურის გამოცემასა და სხვა პროექტებზე მუშაობაში, თუმცა, მოგვიანებით კონსულტანტის დახმარების გამოყენების პრაქტიკა ფართოდ გავრცელდა მეორე ფაზაში (დიფუზიის ფაზა). ამის გარდა, კონსულტანტს შეეძლო დახმარება გაეწია პრობლემის გადაწყვეტის პროცესში (ფაზა 4). მიუხედავად ამგვარი მოვალეობებისა, მთავარ მიზნად მაინც რჩებოდა უპირატესობის მინიჭება მომხმარებლისათვის. კონსულტანტს არა აქვს გადაწყვეტილების მიღების უფლება.

P-S მოდელის ფაზების რაოდენობა შესაძლოა გაზრდილიყო კიდევ. ამ შემთხვევაში უკანასკნელი ფაზა ალტერნატიული გადაწყვეტილებების სელექციასა და დისსელექციას დაეთმობოდა. ეს მოსაზრება ეფუძნება ინოვაციის მომხმარებლებში მესაკუთრეობის გრძნობის განვითარებას. ამ შემთხვევაში, გარედან გავლენა შეიძლება არასასურველი აღმოჩნდეს. ადამიანის ფსიქოლოგიაში ხაზგასმულია არჩევანის თავისუფლება. მოდელს ასევე შეიძლება მივამატოთ მე-6 ფაზა, სადაც მოხდება როგორც პროცესის, ასევე შედეგების შეფასება. ეს გაზრდის სწავლების პროცესის ეფექტურობას. P-S სტრატეგიის განვრცობილი ვარიანტი იხილეთ ქვემოთ მოცემულ ნახაზზე.



ნახაგი 3: პრობლემის გადაწყვეტის მოდელის განვრცობა

*საკუთრება ინოვაციებში*

ინოვაციური და თეორიული პრობლემის გადაწყვეტის სხვადასხვა სტრატეგიებისადმი მიძღვნილ ლიგერაგურაში დიდი მნიშვნელობა ენიჭება მონაწილეთა მესაკუთრეობის იდეას. ეს ის შემთხვევაა, როცა ცვლილება ხდება ან ინდივიდუალურ, ან სისტემურ დონეზე. მესაკუთრეობა ამ შემთხვევაში ფსიქოლოგიური ხასიათისაა. არსებობს მოსაზრება, რომ, თუკი მესაკუთრეობა მაღალ დონეზე დგას, ცვლილების განხორციელების შესაძლებლობაც უფრო დიდია. მესაკუთრეობა გულისხმობს, რომ მომხმარებელი ცდილობს არსებული გადაწყვეტილების შეცვლას და სჯერა, რომ ეს ცვლილება მის მდგომარეობას გააუმჯობესებს, ამავედროულად იგი პასუხისმგებელია ცვლილების განხორციელებაზე. მესაკუთრეობის გარეშე ინოვაციური იდეა ხშირად წააწყდება წინააღმდეგობას, უგულვებელყოფილი აღმოჩნდება ან ვერ განხორციელდება.

მომხმარებლის მონაწილეობა შეიძლება ემყარებოდეს ისეთ სოციალურ-დემოკრატიულ ფასეულობებს, როგორცაა თანასწორობა და გადაწყვეტილების ერთობლივი მიღება. მესაკუთრეობაც სწორედ გადაწყვეტილების ერთად მიღებისა და აქტიური მონაწილეობის გზით ვითარდება.



მესაკუთრეობა ხშირად მანიპულაციისა და ძალაუფლების უხეშად გამოყენების საფუძველია. დიღემა იმაში მდგომარეობს, რომ ახალი პრაქტიკის განხორციელებას ხშირად ფაქტობრივი ცვლილებები არ მოსდევს. ის ფაქტი, რომ მომხმარებელს ეკითხებიან გარკვეული პროცესის შესახებ, მას ხდის ინოვაციის პროცესის მონაწილედ და აძლევს საკუთარი მოსაზრებების გამოთქმის შესაძლებლობას. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, გავლენის შესაძლებლობა იმდენად მნიშვნელოვანია, რომ განხორციელებული პროცესი ნაკლებად საინტერესო ჩანს. სპეციალური განათლების სფეროში ნაწილობრივი გავლენის განხორციელება ინოვაციისათვის საკმაოდ რთულია და ხშირად შეუძლებელი. ეს დაკავშირებულია იმ ფაქტთან, რომ ბევრი მომხმარებელი არის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და არ შეუძლია საკუთარი სურვილებისა და მოთხოვნების ფორმულირება. ამ შემთხვევაში არა მომხმარებლებმა, არამედ მასწავლებლებმა უნდა განსაზღვრონ პრიორიტეტები და ზოგ შემთხვევაში შეიძლება სხვების აზრები გაითვალისწინონ. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანის მონაწილეობა ამ პროცესში საკმაოდ შეზღუდულია. ანალოგიური პრობლემა დგას იმ ჯგუფების წინაშე, რომლებშიც არიან ჩართულნი მოსწავლეები, რომლებიც საკუთარი მოთხოვნების უზრუნველსაყოფად მესამე პირზე არიან დამოკიდებული.

მესაკუთრეობის განვითარება შესაძლებელია მხოლოდ ინოვაციურ პროცესში, რომელიც შედარებით მცირე სისტემაში ან ორგანიზაციაში ხორციელდება. ეს იმაზე მიგვანიშნებს, რომ ძლიერი მესაკუთრეობის გრძნობის დამყარება შეუძლებელია გარედან აქტიური გავლენითა და მონაწილეობით. ამის მაგალითია ქვეყანაში მცხოვრები ყველა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანი. მესაკუთრეობის განვითარება გართულებულია, თუ არ არსებობს საკმარისი ინფორმაცია ინოვაციის მიზნების, პროგრესის, შედეგებისა და რესურსების შესახებ.

მესაკუთრეობის განვითარების შეფერხება შესაძლოა იყოს მიზეზი იმისა, თუ რაგომ არის სახელმწიფოს მიერ რეფორმების გაგარება ხანგრძლივი პროცესი. მესაკუთრეობას არა აქვს განსაზღვრული ხასიათი და მისი ფორმირების პროცესი მუდმივად გრძელდება. არ არსებობს ინფორმაცია იმის შესახებ, თუ რამდენად დიდი გავლენა უნდა ჰქონდეს მას პრაქტიკის შეცვლისთვის. გამოცდილება მოწმობს, რომ სასურველია მისი განვითარება ადრეული ეტაპიდან და გაგრძელება მთელი ინოვაციური პროცესის განმავლობაში. აუცილებელია მესაკუთრეობის შესახებ ცოდნისა და უნარ-ჩვევების გათვალისწინება.

## **გ) სოციალური ინტერაქციის მოდელი (S-I მოდელი)**

სოციალური ინტერაქციის მოდელი განსხვავდება ზემოთ აღნიშნული ორი მოდელისაგან. ეს არის პირველი მოდელი, რომელიც გვთავაზობს ინოვაციის დიფუზიის განმარტებას, მაგრამ ამავდროულად შეიძლება გაგნისილოთ როგორც ინოვაციური სტრატეგია.

### პრინციპები

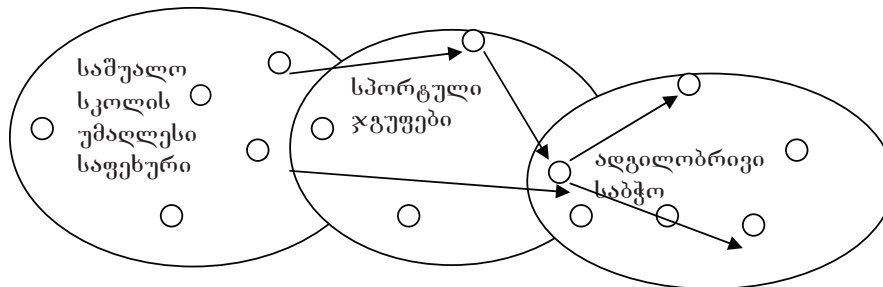
S-I მოდელი, როგორც ყველა სხვა, გარკვეულ ასპექტებს ემყარება. ერთ-ერთი მათგანი გახლავთ მოსაზრება, რომ *ყველა მიეკუთვნება ერთ ან რამდენიმე სოციალურ ჯგუფს*. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების განათლების სფეროში მომუშავე მასწავლებელი შეიძლება ეკუთვნოდეს მასწავლებლების ან პერსონალის ჯგუფს. ხშირად იგი ასევე ეკუთვნის სრულიად სხვა ჯგუფსაც, მაგალითად სპორტულს. თითქმის ყველანი წარმოვადგენთ უამრავი საერთო ინტერესისა და ურთიერთობის საფუძველზე შექმნილი გაერთიანების წევრებს.

ეს სტრატეგია ასევე ეფუძნება მოსაზრებას, რომ *დიდი მნიშვნელობა აქვს ჯგუფში დაკავებულ თანამდებობას*. აქ იგულისხმება ნებისმიერი ჯგუფის ფორმალური და არაფორმალური ლიდერები. ორი ან სამი კვირის შემდეგ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებშიც კი მასწავლებლებს შეუძლიათ გამოარჩიონ ჯგუფისა ან კლასის ლიდერები. ლიდერები არიან ბავშვები ან მოსწავლეები, რომლებსაც გავლენის მოხდენის დიდი უნარი აქვთ. ეს სოციალური ფენომენი შეინიშნება ყველა სამუშაო ადგილზე. როგორც აღრე აღვნიშნეთ, ფორმალური ლიდერი ინოვაციური თვალსაზრისით არ არის ყველაზე საინტერესო ფიგურა. ლიდერი ასევე შეიძლება იყოს თანამშრომელთა შორის. ქარიზმის, იუმორის წყალობით ლიდერად შეიძლება წარმოჩინდეს საბავშვო ბაღის რიგითი თანამშრომელიც ისევე, როგორც მაღალი თანამდებობის ადამიანები, რომლებიც გავლენას ახდენენ სხვებზე და ორგანიზაციაზე.

პიროვნების ადგილი და პოზიცია ჯგუფში საუკეთესო საშუალებაა ახალი იდეების ინიცირებისა და დიფუზიის პროცესში მონაწილეობის თვალსაზრისით. რაც უფრო მაღალი თანამდებობა უკავია პიროვნებას, მით მეტი ზეგავლენის მოხდენის შესაძლებლობა აქვს. რამდენიმე მეცნიერმა სცადა ადამიანების კატეგორიზაცია ინოვაციისადმი თავისი დამოკიდებულების მიხედვით – „ინოვაციური“, „დამხმარე“ და „პასიური მონაწილე.“ არსებობს მოსაზრება, რომ „ინოვაციურებს“ აქვთ ყველაფრის მოგებისა და არაფრის დაკარგვის შესაძლებლობა,“ მაშინ, როდესაც „დამხმარეებს“ აქვთ ყველაფრის დაკარგვისა და არაფრის მოგების შესაძლებლობა.“ პოტენციური „დამხმარეები“ შეიძლება აღმოჩნდნენ ისეთ სფეროში, სადაც შეიძლება მიეცეთ გადაწყვეტილების მიღებაში მონაწილეობის შესაძლებლობები. მიზეზი იმისა, რომ S-I მოდელი ყურადღებას ამახვილებს პოზიციების განვითარების პროცესზე, გახლავთ ის, რომ ამას გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება ინოვაციის მომხმარებლის განსაზღვრის პროცესში. იმ შემთხვევაში, თუკი პირს შეუძლია გავლენა მოახდინოს ლიდერზე, სისტემაში დიფუზიის განხორციელების შესაძლებლობა უფრო მეტია, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როდესაც პირი ცდილობს მოწინააღმდეგეების დარწმუნებას. ეს საფუძველად უდევს S-I მოდელის მომდევნო პრინციპს, რომლის თანახმად *არაფორმალური კონტაქტები* მნიშვნელოვანია, როდესაც ინოვაციური იდეები არსებული პრაქტიკის ცვლილებას ითვალისწინებს. ჩვენზე გავლენას ახდენს ჩვენს მიერ დამახსოვრებული ინფორმაცია ან დეპარტამენტებისა თუ სხვა ოფიციალური ორგანოებიდან მიღებული და ნდობით აღჭურვილი პირებისგან მოწოდებული ინფორმაცია.

○ – ინდივიდუალები სისტემაში

→ – ისარი აღნიშნავს ინფორმაციის გავრცელებას



*ნახატი 4: დიფუზია სოციალური ჯგუფების მეშვეობით  
დიდი წრე ასახავს სხვადასხვა სოციალურ ქსელს: საშუალო სკოლის უმაღლესი საფეხური, სპორტული ჯგუფი და ადგილობრივი საბჭო.*

განვიხილოთ მაგალითი: საშუალო სკოლის უმაღლესი საფეხურის მასწავლებლები ექვსი თვის განმავლობაში ახორციელებენ სწავლების პროექტს. მოსწავლეები და მასწავლებლები დაყოფილი არიან ჯგუფებად კლასებისა და საგნების მიხედვით. პროექტების ზოგადი თემა ეხება X ქვეყანაში დასაქმების საკითხს. მოსწავლეებმა და მასწავლებლებმა შედეგები და სწავლების მეთოდები იმდენად საინტერესოდ მიიჩნიეს, რომ გადაწყვიტეს პროექტი მთელი წლის განმავლობაში გაეგრძელებინათ. უკანასკნელი ექვსი თვე გამოიყენეს მცირე პროექტის განხორციელებისთვის სკოლის ზედამხედველობით. ეს პროექტი განხორციელდა ახალგაზრდების მოთხოვნილებებისა და პერსპექტივების შესახებ ინფორმაციის მიღების საფუძველზე. დამატებითი რესურსების მოთხოვნით მათ ადგილობრივ საბჭოს მიმართეს.

სკოლის ერთ-ერთი მასწავლებელი სპორტული კლუბის წევრი იყო. ამ კლუბის წევრი იყო ასევე ადგილობრივი საბჭოს ერთ-ერთი წარმომადგენელი. მასწავლებელი დიდი ენთუზიაზმით საუბრობდა სკოლის გამოცდილების შესახებ, ხოლო საბჭოს წარმომადგენელი უსმენდა. მან სკოლის განვითარების პროექტი მეგად საინტერესოდ მიიჩნია. სკოლის მიერ დამატებითი რესურსების მოთხოვნა დაკმაყოფილდა და ამაში დიდი წვლილი მიუძღოდა სწორედ საბჭოს წარმომადგენელს, რომელიც ამავდროულად სპორტული კლუბის წევრი იყო. დამატებითი რესურსების გარეშე კი პროგრამას შეწყვეტის საფრთხე ემუქრებოდა.

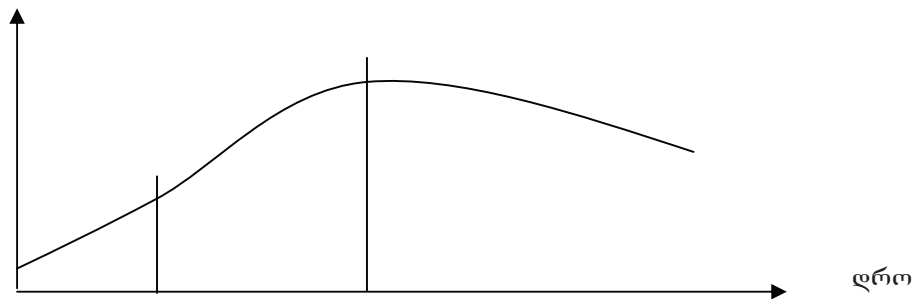
მეოთხე პრინციპი გახლავთ *ჯგუფის იდენტიფიკაცია*, რომელიც მნიშვნელოვანია ინოვაციის წარმატებისთვის. ადამიანების უმრავლესობა ჯგუფში

ერთიანდება ინტერესების, ფასეულობების, პოზიციებისა და წარმატების მიღწევის სურვილის მიხედვით. ჯგუფში გაწევრიანებული პირი უფრო ადვილად შეძლებს ინოვაციური იდეების განხორციელებას. ჯგუფის გავლენა არის ცნობილი ფენომენი, რომელიც დაკავშირებულია მესაკუთრეობასა და ინოვაციების დიფუზიის პროცესთან. ეს არა მხოლოდ ინდივიდუალების გადარჩენის შესაძლებლობა, არამედ ჯგუფების წარმატების საწინდარიცაა. უფრო მეტიც, მრავალი კომერციული მიღგომა ჯგუფის იდენტიფიკაციის ცვლილებას ემყარება.

საბოლოო პრინციპი გახლავთ *ინოვაციის დიფუზიის პიქტოგრამა*, რომელიც S სიმბოლოს ქმნის. საწყის ფაზაში პროცესი ნელა მიმდინარეობს, შემდეგ სწრაფი დიფუზიის სახით გრძელდება, ხოლო უფრო მოგვიანებით კვლავ შენელებული გეშქვით. სწორედ ამ დროს ერთვებიან პროცესში პასიური მონაწილეები. შემდეგ დიფუზიის ხაზი ფართოვდება. ეს ილუსტრირებულია ქვემოთ. მოგადად შეიძლება ვთქვათ, რომ ეს მოდელი დამოკიდებულია ინფორმაციაზე, რომელიც მუდმივად განახლებადია. სტრატეგია ასევე მოითხოვს ახლებურად აზროვნებასა და პიროვნული კონტაქტებით მიღებულ ცოდნას, რომელიც საშუალებას მოგვცემს შევაფასოთ ინოვაციური იდეა. თუმცა, გაუგებარია თუ რამდენად უნდა ღომინირებდეს ურთიერთობების გავლენა. ა.შ.შ-ში ჩაგარებული სამეცნიერო კვლევის შედეგად აღმოჩნდა, რომ პრესტიჟული სკოლების მეზობლად არსებული სკოლები იშვითად ბაძავდნენ მათ. პრესტიჟულ, ინოვაციურ სკოლებს ხშირად სტუმრობდნენ სხვა შგატებიდან. ეს ცნობილია ე.წ. „შუქურას ეფექტის“ სახელით. უცნაური იყო ის ფაქტი, რომ წარმატებული და პრესტიჟული პროექტების ანალოგიებს უფრო უცხო და შორს მყოფი პირები თუ ორგანიზაციები მიმართავდნენ, ვიდრე ისინი, რომლებსაც უფრო ადვილად მიუწვდებოდათ ხელი ამ ინფორმაციაზე. მემოაღნიშნულს აქვს ფსიქოლოგიური და კომუნიკაციური ხასიათის ახსნა. მეზობელი სკოლები მიიჩნევენ, რომ პრესტიჟულ სკოლებთან შედარებით წარმატების ნაკლები შანსი აქვთ. იმ შემთხვევაში, თუკი მეზობელი სკოლა მსგავს პროექტებს განახორციელებს, მათ აღიქვამენ, როგორც „მიმბაძველებს.“ ეს ასევე აიხსნება იმით, რომ ის ადამიანები, ვინც შორს ცხოვრობენ, მეტს მოგზაურობენ და შეუძლიათ მეტი იდეის განხორციელება.

დიფუზია სისგემაში განხორციელდება მხოლოდ იმ შემთხვევაში, როცა მას პრაქტიკის გაუმჯობესება სჭირდება. ინოვაციის წარმატებული დიფუზიისთვის აუცილებელია ამ ფაზის წინასწარ დაგეგმვა. ანუ მარტივად რომ ვთქვათ, შესაძლებელია კონკრული დიფუზიის პროცესზე.

## მონაწილეთა რაოდენობა



### ნახატი 6: დიფუზიის ხაზი

მათ, ვინც გადაწყვეტენ მონაწილეობას ცვლილების პროცესში, ინფორმაციის სრულყოფილი ცოდნა სჭირდებათ. ინოვაციური უნდა ეცადოს ამის გათვალისწინებას. ამასთან ინფორმაციას უნდა ფლობდეს აღრეულ ეტაპზე და იღვის განხორციელების შესახებ გადაწყვეტილების მიღების შემდეგაც. ეს უკავშირდება იმას, რომ უამრავ ადამიანს აქვს საფრთხისა და გაურკვევლობის შეგრძნება, ამასთან, იმ ფაქტსაც, რომ „მყიდველები“ (ის პირები, რომლებიც შეუერთდებიან ინოვაციის პროცესს) თანამშრომლობენ მანამ, სანამ დარწმუნებული არიან, რომ იღვა წარმატებით განხორციელდება. ინოვაციას იშვიათად მოაქვს სარგებელი ყველა მონაწილისათვის. ამ პროცესში მუდამ იქნება ვინმე, ვინც ინოვაციას უფრო პოზიტიურად აღიქვამს, ვიდრე სხვები. ინოვაციის პროცესით არ არიან დაინტერესებული პასიური მონაწილეები, ვინაიდან მათ არაფერი აქვთ დასაკარგი, ან მოსაგები.

ინოვაციური პროცესის ყველა მონაწილე უნდა იცნობდეს მიზნებს, ამოცანებს, გეგმებსა და სტრატეგიებს. ასევე მნიშვნელოვანია მონაწილეების, დროის ასპექტის, რესურსებისა და ენერჯის გამოყენების ფაქტორები, რომლებიც განსაზღვრავენ ინოვაციის პროცესისადმი პოზიტიურ ან ნეგატიურ დამოკიდებულებას. მომავალში ასევე უნდა გავითვალისწინოთ, რომ მკაფიოდ უნდა იქნას განსაზღვრული თითოეულ მონაწილეზე დაკისრებული მოვალეობები და პოზიციები.

## ბიბლიოგრაფია

Havelock, R.G. 1978. *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. New Jersey: Englewoods Cliff.

UNESCO. 1995. Twenty-eighth session, Item 5.13 Paris 95. (<http://www.unesco.org/>)

Skogen, Kjell. 1997. An Introduction to the Preprocess of Innovation. Chapter II in DSSI-project, Socrates Programme 25234-CP-1-96-NO-ODL. (<http://www.uoc.es/dssi/>)