

ინკლუზიური
ადრეული განათლება

საფუძვლები

ინკლუზიური
ადრეული განათლება

საფუძვლები

პუბლიკაცია მომზადებულია გაეროს ბავშვთა ფონდის (იუნისეფი) ფინანსური მხარდაჭერით. პუბლიკაციაში გამოხატული მოსაზრებანი სრულიად არაა აუცილებელი ასახავდეს გაეროს ბავშვთა ფონდის ოფიციალურ თვალსაზრისს.

© გაეროს ბავშვთა ფონდი 2019

სახელმძღვანელოზე მუშაობდნენ:

ავტორი: **ცირა ბარქაია**

თანაავტორები: **ანა ჯანელიძე** და **ნინო ჯიჯავაძე**

სამუშაო ჯგუფის კოორდინატორი: **თამთა კუხალიშვილი**

შინაარსი

სახელმძღვანელოს მიზანი და გამოყენების პრინციპები 7

თავი 1.

ადრეულ ასაკში ბავშვის მიერ განსხვავებულობის აღქმა იდენტობა და მიკუთვნებულობა 9

- 1.1. ბავშვის მიერ განსხვავებულობის აღქმა და დამოკიდებულებების ჩამოყალიბება..... 10
- 1.2. იდენტობა და მიკუთვნებულობა ადრეულ ასაკში 14
- 1.3. ბავშვის როლი იდენტობის ფორმირების პროცესში 18
- რეფლექსია..... 20
- გამოყენებული ლიტერატურა 21

თავი 2.

ინკლუზიური ადრეული განათლება ყველა ბავშვისათვის 23

- 2.1. ინკლუზიური ადრეული განათლების არსი 24
- 2.2. ინკლუზიური ადრეული განათლების ძირითადი პირობები 29
- 2.3. ინკლუზიური განათლება, როგორც ბავშვის უფლება და დაცვის მტკიცე მოცემულობა..... 34
- 2.4. ინკლუზიური ადრეული განათლების საერთაშორისო და ეროვნული პოლიტიკა 37
- 2.5. ინკლუზიური ადრეული განათლების მანიფესტი 45
- რეფლექსია..... 48
- გამოყენებული ლიტერატურა 49

თავი 3.

ინკლუზიური განათლების თანამედროვე მიდგომაები 51

- 3.1. სისტემაზე მორგებული ბავშვი, თუ ბავშვზე მორგებული სისტემა?..... 52
- 3.2. შეზღუდული შესაძლებლობის და საგანმანათლებლო საჭიროების გააზრების სამედიცინო, სოციალური და ბიოფსიქოსოციალური მოდელები 55

3.3. უნივერსალური დიზაინის ძირითადი პრინციპები სოციალური და საგანმანათლებლო პროცესისათვის	59
3.4. უნივერსალური დიზაინის ძირითადი პრინციპები ფიზიკური გარემოს უზრუნველყოფისას	65
3.5. ბეფრინგის გამამდიდრებელი პერსპექტივა	75
3.6. ანტიდისკრიმინაციული კურიკულუმი	77
რეფლექსია.....	79
გამოყენებული ლიტერატურა	81

თავი 4.

ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიის თეორიული საფუძვლები.....	83
4.1. სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორია	84
4.2. ბიოეკოლოგიურ სისტემათა თეორია	89
რეფლექსია.....	92
გამოყენებული ლიტერატურა	92

თავი 5.

ბავშვისა და გარემოს რესურსებისა და საჭიროებების გათვალისწინება და მათზე ზრუნვა	93
5.1. ადრეულ ასაკში ბავშვის კეთილდღეობაზე, ჩართულობასა და მონაწილეობაზე ზრუნვა	94
5.2. დაკვირვება და შეფასება, როგორც ეფექტიანი დაგეგმვისა და სათანადო საგანმანათლებლო სტრატეგიების შერჩევის აუცილებელი წინაპირობა.....	102
5.3. ემოციურ-პიროვნულ განვითარებაზე ზრუნვა და საჭიროებების გათვალისწინება	110
5.4. ბავშვის ფიზიკური და სენსორული (სმენა და მხედველობა) გამონწვევებისა და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა	112
5.4.1. ბავშვის ფიზიკური გამონწვევების და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა	112
5.4.2. ბავშვის სმენითი გამონწვევების და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა	113
5.4.3. ბავშვის მხედველობითი გამონწვევების და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა	117

5.5. ბავშვის კომუნიკაციის, ენობრივი და მეტყველების გამონვევებისა და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა	122
5.6. ბავშვის ინტელექტუალური გამონვევებისა და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა.....	124
5.7. ბავშვის მრავლობითი გამონვევების და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა.....	126
5.8. საგულისხმო აქცენტები ბავშვის ჩართულობასა და მონაწილეობაზე ზრუნვისას	132
5.8.1. შეზღუდული შესაძლებლობა	135
5.8.2. კულტურული და ეთნიკური განსხვავებულობა	136
5.8.3. ენობრივი განსხვავებულობა.....	137
5.8.4. გენდერი	137
5.8.5. რელიგიური განსხვავებულობა	138
რეფლექსია.....	139
გამოყენებული ლიტერატურა	140

თავი 6.

ოჯახისა და თანატოლების ჩართულობისა

და მხარდაჭერის გაძლიერება	141
6.1. მშობლის ჩართულობის მნიშვნელობა	142
6.2. ოჯახის მხარდაჭერა - რესურსზე ორიენტირებული მიდგომა	146
6.3. თანატოლებისა და მეგობრების როლი.....	150
რეფლექსია	153
გამოყენებული ლიტერატურა	153

თავი 7.

ინკლუზიური ადრეული განათლების მხარდაჭერა მართვა

და მონიტორინგი	155
7.1. ინკლუზიური ადრეული განათლების მომსახურების ინკლუზიური მენეჯმენტის ეფექტი	156
7.2. ინკლუზიური განათლების დაფინანსების სარგებლიანობა თანასწორობისათვის	159

7.3. ადრეული მომსახურების ინკლუზიურობის შეფასება და მონიტორინგი.....	165
7.3.1. ადრეული განათლების ინკლუზიის ინდექსი	167
რეფლექსია.....	171
გამოყენებული ლიტერატურა	171
თავი 8.	
ადრეული განათლების სფეროში მომუშავე პირების პროფესიული ეთიკა და ადვოკატირების კომპეტენციები	173
8.1. პროფესიული ეთიკა.....	174
8.2 ადვოკატირების კომპეტენციის მქონე ადრეული განათლების სპეციალისტის მახასიათებლები და ეფექტი	179
8.3. ადვოკატირების არსი და ორმაგი როლის დილემა (Dual Role Dilema).....	181
რეფლექსია	185
გამოყენებული ლიტერატურა.....	186
ლიტერატურა	187

სახელმძვანელოს მიზანი და გამოყენების პრინციპები

მოცემული გზამკვლევი ინკლუზიური ადრეული განათლების სფეროში, ქართულ ენაზე, პირველი მცდელობაა. გზამკვლევი, ინკლუზიური ადრეული განათლების შესახებ სხვადასხვა თეორიასა და მიდგომაზე დაყრდნობით, მკითხველს სთავაზობს საბაზო ინფორმაციას და მიზნად ისახავს მისი სათანადო ცოდნითა და უნარებით აღჭურვას, რათა გააცნობიეროს და სხვებსაც გაუზიაროს ინკლუზიური განათლების მნიშვნელობა, შეაფასოს საჭიროებები და დაგეგმოს ღონისძიებები ინკლუზიური ადრეული და სკოლამდელი განათლების მომსახურების მისაწოდებლად.

გზამკვლევი შედგება 9 თავისაგან:

პირველ თავში, სხვადასხვა თეორიულ პერსპექტივასა და კვლევით მტკიცებულებებზე დაყრდნობით, მიმოხილულია ადრეულ ასაკში განსხვავებულობისა და სოციალური მრავალფეროვნების მიმართ დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების მნიშვნელოვნება და პროცესი, ყურადღება გამახვილებულია მიკუთვნებულობაზე, როგორც ბავშვის იდენტობის განვითარებისთვის აუცილებელ შეგრძნებაზე.

მეორე თავში აღწერილია ინკლუზიური განათლების ძირითადი პრინციპები და ძირეული პირობები. ამავე თავში მოკლედ არის მიმოხილული, ერთი მხრივ, საერთაშორისო და ეროვნული დოკუმენტები, რასაც ინკლუზიური განათლება პოლიტიკის დონეზე ემყარება, ხოლო მეორე მხრივ, სამედიცინო, სოციალური და ბიოფსიქოსოციალური მოდელები და მათ შორის განსხვავება, ასევე, ბიოფსიქოსოციალური ხედვის მნიშვნელობა, რასაც ინკლუზიური განათლება მეცნიერების დონეზე ემყარება.

მესამე თავი აღწერს ინკლუზიური განათლების მიწოდების თანამედროვე მიდგომებს, როგორცაა უნივერსალური დიზაინი სწავლისათვის, ბეფრინგის გამამდიდრებელი პერსპექტივა და ანტიდისკრიმინაციული კურიკულუმი, ხოლო **მეოთხე თავი** წარმოგიდგენთ რამდენიმე მნიშვნელოვან თეორიას, რომლებიც ინკლუზიური განათლების ბაზისურ თეორიებად მიიჩნევა.

მეხუთე თავი ყურადღებას ამახვილებს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების ძირითად საჭიროებებზე და გთავაზობთ პრაქტიკულ რეკომენდაციებს ადრეულ ასაკში ბავშვის კეთილდღეობაზე, ჩართულობასა და მონაწილეობაზე

ზრუნვისათვის, ხოლო **მეექვსე თავი** აქცენტს აკეთებს იმ საგულისხმო საკითხებზე, რომელთა დამატებით გათვალისწინება არსებითია ბავშვის ჩართულობისა და მონაწილეობის უზრუნველსაყოფად.

მეშვიდე თავში განხილულია ბავშვის ოჯახის მხარდაჭერის რესურსზე ორიენტირებული მიდგომა და თანატოლთა როლი საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის. ასევე წარმოდგენილია რჩევები და რეკომენდაციები ადრეული განათლების სპეციალისტებისათვის, თუ როგორ უნდა იურთიერთონ ბავშვის მშობელთან და ოჯახის სხვა წევრებთან.

გზამკვლევის **მერვე თავი** განიხილავს ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების უზრუნველყოფისათვის აუცილებელ ისეთ ასპექტებს, როგორცაა მომსახურების მენეჯმენტი, დაფინანსება და შეფასება-მონიტორინგი.

და ბოლოს, **მეცხრე თავი** აღწერს ადრეული განათლების სფეროში მომუშავე პირების ადვოკატირების კომპეტენციების და პროფესიული ეთიკის მნიშვნელობას ხარისხიანი ინკლუზიური ადრეული განათლების პროცესში.

ყოველი თავის ბოლოს წარმოდგენილია რეფლექსური შეკითხვები და გამოყენებული ლიტერატურა.



ადრეულ ასაკში ბავშვის მიერ
განსხვავებულობის აღქმა
იდენტობა და მიკუთვნებულობა

1.1. ბავშვის მიერ განსხვავებულობის აღქმა და დამოკიდებულებების ჩამოყალიბება

ადრეული განათლების სფეროში დამკვიდრებული წარმოდგენები იმის შესახებ, თუ როდის იწყებენ ბავშვები სოციალური მრავალფეროვნების აღქმას, განვითარების ფსიქოლოგიის, როგორც ბავშვის განვითარების კვლევის დომინანტური სფეროს, მტკიცებულებებს ემყარება. სოციალური მრავალფეროვნების აღქმა გულისხმობს ბავშვის მიერ ადრეული ასაკიდანვე იმ გამოცდილების მიღებას, შეგრძნებასა და გააზრებას, რომ თითოეული ადამიანი უნიკალურია, განსხვავებულია, ამავე დროს, ეს ინდივიდები, ინდივიდთა ჯგუფები, სოციუმები ურთიერთდაკავშირებულია, ერთმანეთზეა დამოკიდებული. სოციალური მრავალფეროვნება ადამიანების მსგავსებათა და განსხვავებულობათა კრებითი მოცემულობაა, რომელიც როგორც ინდივიდთა, ისე ინდივიდთა ჯგუფების მიერ ურთიერთშესწავლის, ერთმანეთისგან სწავლის, ერთმანეთის საჭიროებების და ინტერესების აღმოჩენისა და გაგების საწინდარია.

ამასთანავე, სოციალური კონსტრუქცია - ბავშვობა, როგორც უმანკობის პერიოდი - ხელს უწყობს იმ წარმოდგენას, რომ ამ ასაკში ბავშვები განსხვავებულის მიმართ ნეიტრალური არიან მაშინაც კი, როცა ამჩნევენ რაიმე ნიშნით განსხვავებულობას, ანუ სხვადასხვა ჯგუფის მიმართ, კონკრეტულ თემში, საზოგადოებაში, მედიაში არსებულ დამოკიდებულებებს არ იმეორებენ (Robinson & Jones Diaz, 2006).

განსხვავებულის მიმართ დაბალი მიმღებლობა ერთი-ერთი უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია, რომელიც ხელს უშლის ინკლუზიური განათლების პრაქტიკულ რეალიზებას. საზოგადოებაში გავრცელებული მოსაზრებით, ადრეულ ასაკში განსხვავებულის მიმართ დამოკიდებულებებზე საუბარი არარელევანტურია, ვინაიდან ამ ასაკში ბავშვები არ გამოარჩევენ ადამიანებს სხვადასხვა ნიშნის მიხედვით და, მით უფრო, არ ახდენენ განსხვავებების მიხედვით დისკრიმინირებას (მაგალითად, თამაშიდან გარიყვა, დაცინვა და ა.შ.) (Robinson & Jones Diaz, 2006). თუმცა წინამდებარე თავში მიმოხილული კვლევები ნათლად წარმოაჩენს, რომ ეს წარმოდგენები რეალობას ნაკლებად შეესაბამება და გვთავაზობს მტკიცებულებებს, მათ ინტერპრეტაციასა და სკოლამდელი განათლების წარამატებული პრაქტიკისათვის საგულისხმო რეკომენდაციებს.

აღნიშნულ თემასთან დაკავშირებით, ადრეული განვითარებისა და განათლების შესახებ ლიტერატურა ძირითადად შემდეგი მიმართულებების მიხედვით შეგვიძლია დავაჯგუფოთ:

- **საფეხურებრივი განვითარების თეორიები** - განსხვავებულობის მიმართ დამოკიდებულებების საკითხი ნაკლებად წარმოადგენს კვლევის ინტერესს,

რადგან თეორეტიკოსები მიიჩნევდნენ, რომ ადრეულ ასაკში ბავშვი ჯერ კიდევ არ არის მომწიფებული საიმისოდ, მოახდინოს მკაფიო სოციალური კატეგორიზაცია. დღეს ეს ხედვა სამეცნიერო და სასწავლო ლიტერატურაში ნაკლებად პოპულარულია, თუმცა ადრეულ განათლებაში დასაქმებულ პრაქტიკოსებს შორის ინარჩუნებს დომინანტობას.

- **ბავშვის სოციალური განვითარების თანამედროვე კვლევები** - გასული საუკუნის 80-იანი წლებიდან განვითარების ფსიქოლოგებისთვის აქტუალური ხდება ადრეულ ასაკში ჯგუფისადმი მიკუთვნების და მასთან დაკავშირებული საკითხების შესწავლა, განსაკუთრებით, რასობრივი და გენდერული იდენტობის კუთხით. კვლევები ძირითადად ექსპერიმენტულ მეთოდებს ეყრდნობა. აღნიშნული კვლევების თეორიული საფუძვლებია განვითარების ფსიქოლოგიის სხვადასხვა (საფეხურებრივი კოგნიტური და მორალური განვითარების თეორიები, სოციალური დასწავლის თეორია, ბიჰევიორიზმი და სხვ.), ბავშვს პასიურ ინდივიდად და გარემოს და/ან გენეტიკური მოცემულობის უბრალო მიმღებად და გამტარად ხედავს.
- **ბავშვის განვითარების სოციოკულტურული კვლევები** - აქტუალობას ასევე იძენს მე-20 საუკუნის 80-იანი წლებიდან; ბავშვის განვითარების ტრადიციული კვლევის მეთოდებისგან განსხვავებით, მკვლევრებისთვის აქტუალური ხდება ბავშვების უშუალო გამოცდილებისა და გარემოს შესწავლა, მათ შორის, ადრეულ ასაკში იდენტობისა და განსხვავებულობის მიმართ დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების შესახებ. თეორიული თვალსაზრისით, კვლევები გამყარებულია როგორც განვითარების ფსიქოლოგიის პერსპექტივებით (ური ბრონფენბრენერი და ლევ ვიგოტსკი), ისე, ზოგადად, სოციალურ მეცნიერებებში დამკვიდრებული პოსტმოდერნული პარადიგმებით. ამ მიმართულების მკვლევრებისთვის ბავშვი მისი უშუალო სოციალური გარემოს ნაწილია, თუმცა, ამავე დროს, აქტიური სუბიექტია და მნიშვნელოვან როლს თამაშობს საკუთარი იდენტობის კონსტრუირებასა და სხვების მიმართ დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების პროცესში.

ამრიგად, ბავშვების მიერ განსხვავებულობის აღქმის კვლევები ძირითადად ორი პარადიგმის ფარგლებში ხორციელდება. პირველი ძირითადად განვითარების ექსპერიმენტულ კვლევებს (რომლებიც გამომდინარეობს განვითარების ფსიქოლოგიიდან) ეფუძნება, მეორე კი - სოციოკულტურულ კვლევებს. აღსანიშნავია, რომ ორივე პარადიგმა მნიშვნელოვანი როლი ითამაშა აღნიშნული საკითხის კვლევაში და კვლევითი მიმართულებების/საკვლევი საკითხების შემდგომ განვითარებაში. თუმცა ორივე მიმართულება შეიცავს გარკვეულ თეორიულ და მეთოდოლოგიურ შეზღუდვებს, რომელთა შესწავლა მნიშვნელოვანია საკითხის შესახებ არსებული კვლევითი მტკიცებულებებისა თუ თეორიული პერსპექტივების გასააზრებლად.

ბავშვის განვითარების პარადიგმის ფარგლებში ჩატარებული კვლევების ძირითადი ფოკუსია განვითარების სიმწიფე განსხვავებულობის აღქმის და სხვადასხვა ნიშნით ადამიანების კატეგორიზაციის თვალსაზრისით. მკვლევრებისთვის ძირითადი საკვლევი საკითხია, თუ როდის იწყებს ბავშვი სხვადასხვა სოციალური, ფიზიკური, პიროვნული ან სხვა მახასიათებლების მიხედვით ადამიანთა კლასიფიკაციას (Park, 2011). აგრეთვე, *მახასიათებლები*, რომელთა მიხედვითაც ბავშვი იწყებს კლასიფიკაციას. ამ კვლევების მნიშვნელოვანი ნაწილი ეყრდნობა ჟან პიაჟეს კოგნიტური განვითარების თეორიას. პიაჟეს თეორიას განსაკუთრებული გავლენა ჰქონდა კვლევის მეთოდოლოგიის შერჩევასა და შედეგების ინტერპრეტაციაზე (ibid). ამ თეორიის მიხედვით, ადრეულ ასაკში (2-7 წლის ასაკი), კოგნიტური განვითარების ოპერაციამდელ სტადიაზე, ბავშვის აზროვნება ეგოცენტრულია და, შესაბამისად, მისი წარმოდგენა მისგან განსხვავებულის შესახებ (მაგ.: განსხვავებული რასა, შეზღუდული შესაძლებლობები და ა.შ.) ჯერ კიდევ ჩამოუყალიბებულია. მკვლევრებს მიაჩნდათ, რომ განსხვავებულობის კლასიფიკაციისთვის შესაბამისი კოგნიტური უნარების („სქემების“) ფორმირება ოპერაციულ სტადიაზე 7 წლის შემდეგ იწყებოდა. ამ ფონზე საინტერესო ჩანდა აშშ-ში ჩატარებული ექსპერიმენტული კვლევები ადრეულ ასაკში ბავშვების მიერ რასობრივ განსხვავებებთან და ჯგუფის პრეფერენციებთან დაკავშირებით (ლიტერატურის მიმოხილვისთვის იხ. Patterson & Bigler, 2006). ეს ექსპერიმენტები თეთრკანიანი და ფერადკანიანი ბავშვების შიდა (რომელსაც ვაკუთვნებთ თავს) და გარე ჯგუფის (რომელსაც არ ვაკუთვნებთ თავს) მიმართ პრეფერენციის კვლევას მოიაზრებდა. სხვადასხვა ექსპერიმენტში სხვადასხვა მეთოდი გამოიყენებოდა, მაგალითად, თამაშისთვის პარტნიორის არჩევა, კლარკის „თოჯინის ტესტი“ - ფერადკანიან და თეთრკანიან თოჯინას შორის სასურველი არჩევანის გაკეთება, უფრო ლამაზის/ნაკლებად ლამაზის დასახელება და ა.შ. ამ კვლევების შედეგებმა გამოავლინა ტენდენცია, რომ ექსპერიმენტებში მონაწილე სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა ორივე ჯგუფი ხშირად უპირატესობას თეთრკანიან თოჯინას ანიჭებდა (Powell-Hopson & Hopson, 1988). ადრეული ასაკის ბავშვების რასისტული (ან *წინარე-რასისტული*) დამოკიდებულებების პარალელურად, მკვლევრები მეტ ყურადღებას უთმობენ სხვა სოციალური კატეგორიების მიმართ ბავშვების დამოკიდებულებასაც (განსხვავებული შესაძლებლობები, გენდერული და კულტურული განსხვავებები), რის შედეგადაც ასკვნიან, რომ სხვადასხვა ნიშნით განსხვავებულობის შემჩნევას ბავშვები ჯერ კიდევ 2-3 წლის ასაკიდან იწყებენ (Sigelman, Miller & Whitworth, 1986; Kowalski, 2003; Derman Sparks & The ABC Task Force, 1989; Diamond, Hong & Tu, 2008).

80-იანი წლებიდან მკვლევართა ერთი ჯგუფისთვის აქტუალური ხდება განსხვავებულობის მიმართ ადრეული დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების სოციოკულტურული კვლევები, რომლებიც მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით პრიორიტეტს ანიჭებს არა ხელოვნურად დადგმულ ექსპერიმენტებს, არამედ ბავშვებზე, მათ ქცევაზე, ურთიერთობებზე, კომუნიკაციასა და მათ ირგვლივ არსებულ გარემოზე უშუალო დაკვირვებას (Robinson & Jones-Diaz, 2006;

Grenier, 2010). აქტუალური ხდება ადრეულ ასაკში გენდერული და რასობრივი იდენტობის ფორმირების კვლევა, ჯგუფური იდენტობის განმტკიცების ფორმებისა და რიტუალების შესწავლა, აგრეთვე შესწავლა იმ გარემო ფაქტორებისა, რომლებიც შესაძლოა ახდენდნენ ზეგავლენას სხვადასხვა ჯგუფის მიმართ სტერეოტიპული დამოკიდებულებების, წინარეგანწყობების ჩამოყალიბებაზე, ან დისკრიმინაციულ ქცევაზე (Davies, 2003; Hellman, 2011; Grieshaber & Cannella, 2001). მკვლევართა ინტერესის სფერო ხდება ასევე ბავშვების დამოკიდებულებები განსხვავებული კულტურის, ენის, შესაძლებლობების მქონე ბავშვების, მოზარდების, ან ზრდასრულების მიმართ. ამ კვლევების მნიშვნელოვანი ნაწილისთვის ცენტრალურია არა ბავშვის განვითარება, როგორც განვითარების ეტაპებით განპირობებული გარდაუვალი და უნივერსალური პროცესი, არამედ ბავშვის მიერ წარმოდგენების ფორმირება კონკრეტულ სოციალურ-კულტურულ გარემოში, რომლის წევრებიც ისინი არიან (Diamond, Hong & Tu, 2008; Park, 2011; Grenier, 2010). მკვლევართა ერთი ჯგუფი კვლევის პროცესში ეფუძნება პოსტსტრუქტურალურ თეორიებს (მაგალითად, Grieshaber & Cannella, 2001; Bloch, 2000, Yelland, 2005). აღნიშნული კვლევებისა და თეორიული დებატების ძირითად მიგნებებს თუ შევაჯამებთ - სკოლამდელ ასაკში ბავშვები არათუ ამჩნევენ განსხვავებებს მათსა და სხვებს შორის, სხვადასხვა ნიშნის მიხედვით, არამედ ავლენენ განსხვავებულ დამოკიდებულებას სხვადასხვა ჯგუფის მიმართ. ზოგიერთი მკვლევარი ამ მიგნებებს დისკურსის თეორიული ჩარჩოს გამოყენებით განიხილავს და მიიჩნევს, რომ ბავშვები ამ შემთხვევაში საზოგადოებაში არსებულ დომინანტურ დისკურსებსა და ძალაუფლებრივ ურთიერთობებს იმეორებენ. შესაბამისად, უარყოფითი დამოკიდებულებები ბავშვებს შესაძლებელია ჩამოუყალიბდეთ როგორც იმ ჯგუფის მიმართ, რომელსაც თავად მიეკუთვნებიან (ინტერნალიზებული წინარეგანწყობები და სტერეოტიპები), ისე გარე ჯგუფის მიმართაც (Brooker & Woodhead, 2008).

მიუხედავად იმისა, რომ სფეროში დაგროვილი კვლევითი მტკიცებულებები ადრეული ასაკის ბავშვებისთვის განსხვავებულობისა და სოციალური მრავალფეროვნების საკითხის რელევანტურობასა და მნიშვნელოვნებაზე მიუთითებს, საზოგადოებაში მაინც მყარად არის დამკვიდრებული წარმოდგენა, რომ ეს საკითხები ბავშვებისთვის უცხოა და, შესაბამისად, ზრდასრულთა ნებისმიერი მცდელობა ამ საკითხების ირგვლივ, თავსმოხვეული და არაბუნებრივი იქნება (Robinson & Jones Diaz, 2006). ბავშვობის სოციოლოგების მოსაზრებით, აღნიშნული დამოკიდებულებები განპირობებულია ბავშვობის პერიოდის რომანტიზაციით, რომლისთვისაც უცხოა ზრდასრულთა სამყაროს უარყოფითი ასპექტები (Gittins, 2009). ეს ხედვა ძლიერია არა მხოლოდ საზოგადოების რიგით წევრებს შორის, არამედ ადრეული განათლების პროფესიონალებისთვისაც. კვლევები ადასტურებს, რომ ასეთ დამოკიდებულებას მრავალი პედაგოგი ინარჩუნებს მაშინაც კი, როდესაც ამჩნევენ: ბავშვების ინტერესს მათგან განსხვავებულის მიმართ (მაგ.: „რატომ არ დარბის თამუნა ჩვენსავით?“ „რატომ არ ჰყავს დედა ლუკას?“), ბავშვების სტერეოტიპულ

დამოკიდებულებებს საკუთარ ან სხვა ჯგუფების მიმართ (მაგ.: „გოგოებისთვის არ შეიძლება ხელოსნობანას თამაში!“) ან დისკრიმინაციულ ქცევას (მაგ.: „ალის არ ჩავკიდებ ხელს, იმიტომ რომ შავი კანი აქვს“; „ჩვენ მაგიდასთან არ დაჯდები. შენი საჭმელი არ მოგვწონს, იმიტომ რომ სხვანაირია!“) (Robinson and Jones Diaz, 2006; Grieshaber & Cannella, 2001; Janelidze, 2014).

მიზეზებს შორის შესაძლებელია გამოვყოთ, ერთი მხრივ, ადრეული განათლების სპეციალისტების მოსამზადებელი და ტრენინგ პროგრამები, რომლებიც არასათანადოდ ითვალისწინებს აღნიშნული საკითხების შესახებ სწავლებასა და რეფლექსიას (DECET, 2004), ხოლო მეორე მხრივ, დომინანტური დისკურსები, რომლებიც უფრო ძლიერია, ვიდრე პროფესიული დისკურსი. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში, შესაბამისი ცოდნის მქონე ადრეული განათლების პროფესიონალებისთვის, შესაძლოა, პრობლემატური იყოს ცოდნის პრაქტიკაში გამოყენება მშობლებისა და საზოგადოებრივი წარმოდგენების წნეხის ქვეშ (Fennimore, 2007). ასეთ დროს, პედაგოგი გამოსავალს, სამწუხაროდ, შესაძლოა სწორედ ბავშვის არაკომპეტენტურად წარმოდგენასა და ბავშვებთან მუშაობისას სოციალური მრავალფეროვნებისა და განსხვავებულობის საკითხის უგულებელყოფაში ხედავდეს.

1.2. იდენტობა და მიკუთვნებულობა ადრეულ ასაკში

განსხვავებულობის აღქმა და მის მიმართ პოზიციონირება, ანუ გარკვეული დამოკიდებულების ჩამოყალიბება, მჭიდროდ არის დაკავშირებული პიროვნების იდენტობასთან. ადრეული განათლების მკვლევარი ბეიმ ნსამენანგი იდენტობის შემდეგ განმარტებას გვთავაზობს:

„იდენტობა პიროვნების აქტიური ღერძია, რომლის საშუალებითაც ადამიანები ეტაპობრივად განასხვავებენ და ეუფლებიან საკუთარ თავსა და გარე სამყაროს. ის მნიშვნელობასა და მიზანს სძენს ცხოვრებას; ადამიანურ ძალისხმევას გარკვეულ პერსპექტივას უსახავს. იდენტობის საშუალებით ადამიანები საკუთარ თავს აკუთვნებენ ამა თუ იმ ჯგუფს - „რასას“, ადგილს, ეთნოსს, ერს, გენდერსა თუ კულტურას“ (Brooker & Woodhead, 2008, გვ. 6).

იდენტობის, საკუთარი თავის აღქმის, პოზიციონირებისა და შეფასების ფორმირება ადრეულ ასაკში იწყება: სკოლამდელი ასაკის ბავშვები მათ მიმართ არსებულ დამოკიდებულებებსა და მოლოდინებს ოჯახში, თემსა და სკოლამდელ დაწესებულებაში სწავლობენ; იწყებენ საკუთარი თავის მიკუთვნებას სხვადასხვა ჯგუფებისადმი და, შესაბამისად, ამა თუ იმ ჯგუფისთვის დამახასიათებელი ნიშნების აპროპრიაციას (საკუთარ თავზე მორგებას და გათავისებას) (Benson & Haith, 2009).

მოდერნისტული თეორიები იდენტობას მდგრად და უცვლელ მოვლენად განიხილავდა, რომელიც ბავშვობისა და მოზარდობის პერიოდში ყალიბდებოდა და შემდეგ ადამიანის პიროვნულობის უცვლელ და განუყოფელ ნაწილად იქცეოდა (Robinson & Jones Diaz, 2006). თუმცა მე-20 საუკუნის მეორე ნახევრიდან აქტუალური ხდება იდენტობის ცნების პოსტმოდერნული და პოსტსტრუქტურალური გააზრება, რომელიც იდენტობას როგორც მუდმივცვალებად, არამდგრად და, ხშირად, ურთიერთსაპირისპირო ასპექტების მომცველად მოიაზრებს (Grieshaber & Cannella, 2001). შესაბამისად, იდენტობის კონსტრუირება და რეკონსტრუირება დინამიური პროცესია, რომელსაც ადამიანის ინტრაპერსონალური და გარე სამყაროში მიმდინარე ცვლილებები განაპირობებს. ამასთანავე, თანამედროვე თეორიებისთვის აქტუალური ხდება არა ერთი იდენტობის, არამედ მულტიიდენტობების ცნება, რომლის მატარებელია ერთი კონკრეტული ინდივიდი (Robinson & Jones Diaz, 2006). რას ნიშნავს ეს ინდივიდუალურ დონეზე? მაგალითად, ამინა, საქართველოში მცხოვრები ერაყელი ლტოლვილი გოგონა, ადრეული ასაკიდან ითვისებს და გაითავისებს ოჯახური გარემოდან მინიშნებებს: რას ნიშნავს/როგორია იყო ლტოლვილი, იყო ერაყელი, საუბრობდე არაბულ ენაზე უცხო ქვეყანაში, იყო გოგონა, იყო ბავშვი; ამავე დროს, ლტოლვილთა მჭიდრო დროებით დასახლებაში ამინა სხვა ქვეყნიდან ჩამოსულ ბავშვებთან ხშირად თამაშობს, იწყებს სიარულს სკოლამდელ დაწესებულებაში, სადაც აღმოაჩენს, რომ გოგოდ/ბავშვად/ერაყელად და ა.შ. ყოფნა განსხვავებულ, შესაძლოა, საპირისპირო რეალობებს და როლებს სთავაზობს და ითხოვს მისგან, მისი ოჯახისგან განსხვავებულ გარემოში.

იდენტობა მოიაზრებს როგორც ინდივიდუალურ, ისე სოციალურ ასპექტს, რომელიც უკავშირდება ადამიანის ორ ძირეულ მოთხოვნილებას - სხვებისგან ავტონომიას და სხვებისადმი მიკუთვნებულობას. ინდივიდუალური გულისხმობს ბავშვის/ინდივიდის მიერ მისი უნიკალურობის, ინდივიდუალურობის, განსაკუთრებულობის, სხვებისგან გამორჩეულობის აღქმას, ხოლო სოციალური ასპექტი მოიაზრებს იმ მახასიათებლებს, რომლებსაც ბავშვი/ინდივიდი იზიარებს და მიაკუთვნებს სხვადასხვა ჯგუფს, რომლის წევრადაც ის გვევლინება (ეთნიკური ჯგუფი, გენდერი, რელიგია, ასაკი და ა.შ.) (Brooker & Woodhead, 2008).

იდენტობის, საკუთარი თავის აღქმის, პოზიციონირებისა და შეფასების ფორმირება ადრეულ ასაკში იწყება: სკოლამდელი ასაკის ბავშვები მათ მიმართ არსებულ დამოკიდებულებებსა და მოლოდინებს ოჯახში, თემსა და სკოლამდელ დაწესებულებაში სწავლობენ; იწყებენ საკუთარი თავის მიკუთვნებას სხვადასხვა ჯგუფებისადმი და, შესაბამისად, ამა თუ იმ ჯგუფისთვის დამახასიათებელი ნიშნების აპროპრიაციას.

პოზიტიური იდენტობის ხელშეწყობა ადრეული განვითარებისა და განათლების ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ამოცანაა. პოზიტიური იდენტობა მოიაზრებს პოზიტიურ თვითაღქმასა და თვითშეფასებას, როგორც ბავშვისთვის პიროვნულ დონეზე, ისე სხვადასხვა ჯგუფთან მიკუთვნებულობის თვალსაზრისითაც (Woodhead & Brooker, 2008). პოზიტიური იდენტობის ფორმირებაზე, როგორც ზოგადად, ბავშვის განვითარებაზე, ზეგავლენას ახდენს ყველა ის უშუალო გარემო, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს და მოქმედებს - ოჯახი, თემი, სკოლამდელი დაწესებულება, სამეზობლო. განვითარების ბიოეკოლოგიური სისტემების თეორია ამ პროცესში ცენტრალურ როლს ანიჭებს თავად ბავშვს, რომელიც განვითარების პროცესის აქტიური აგენტია (*მოქმედი პირი*). ბავშვი არ არის უბრალოდ გარემო ფაქტორების ზეგავლენის პასიური „მიმღები“; მისი პიროვნული თვისებები, სურვილები და სხვა მახასიათებლები გარე ფაქტორებთან ერთად სიმბიოზში განაპირობებს განვითარებას (Bronfenbrenner & Morris, 2006). ადრეულ ასაკში პოზიტიური იდენტობა გარშემომყოფებთან ურთიერთობის პროცესში ფორმირდება, როდესაც ბავშვი გრძნობს, რომ ის მოსწონთ, აღიარებენ და აფასებენ მას როგორც პიროვნებას, როგორც მის ინდივიდუალიზმს, ასევე, როგორც სხვადასხვა ჯგუფის წევრს (Woodhead & Brooker, 2008).

მიკუთვნებულობის თეორიების მიმოხილვის საფუძველზე, ვუდჰედი და ბრუკერი (2008) ასკვნიან, რომ მიკუთვნებულობა იდენტობასთან მჭიდროდ დაკავშირებული ბავშვის კეთილდღეობის, უფლებებისა და განვითარების უმნიშვნელოვანესი ასპექტია. ადრეულ ასაკში მიკუთვნებულობა ამა თუ იმ გარემოსა და სოციალურ ჯგუფში საკუთარი თავის იდენტიფიცირებას მოიაზრებს. მიკუთვნებულობა ორმხრივ პროცესს გულისხმობს - ერთი მხრივ, ბავშვის ჩართულობას ჯგუფში, მის მიმღებლობას, მასზე ზრუნვასა და საჭიროებების დაკმაყოფილებას, ხოლო, მეორე მხრივ, ბავშვის აქტიურ კონტრიბუციას ჯგუფისთვის - მოქმედებას, მონაწილეობის შესაძლებლობებს, სხვებზე ზრუნვასა და სიყვარულს (*ibid*).

ვინაიდან ადრეული ასაკის ბავშვები ერთდროულად სხვადასხვა სივრცეს, სოციალურ ჯგუფსა თუ კატეგორიას მიაკუთვნებენ თავს, თანამედროვე მკვლევრები მიუთითებენ, რომ მიკუთვნების განცდა არ არის ერთგანზომილებიანი და ფენომენის უკეთ აღსაწერად ისეთ ტერმინებს იყენებენ, როგორიცაა „*მრავლობითი მიკუთვნებულობა*“ და „*მიკუთვნებულობის პოლიგამია*“ (Grieshaber & Cannella, 2001; Brooker & Woodhead, 2008). მიკუთვნებულობის პოზიტიური ასპექტები (ჯგუფის წევრობა, აღიარება, მონაწილეობა), ზოგიერთ შემთხვევაში, შესაძლოა სხვების, ანუ ჯგუფს მიღმა ბავშვების, გარიყვით იყოს განმტკიცებული.

მიუხედავად იმისა, რომ ექსპერიმენტული კვლევები ცალსახად არ ადასტურებს სხვა ჯგუფების მიმართ უარყოფითი განწყობის კავშირს საკუთარი ჯგუფის მიმართ პოზიტიურ დამოკიდებულებებთან (Aboud, 2003), სოციოკულტურული და ეთნოგრაფიული კვლევითი მტკიცებულებები მიუთითებს, რომ ადრეული ასაკის ბავშვები აქტიურად იცავენ ჯგუფებს შორის საზღვრებს, რაც ზოგიერთ შემთხვევაში

სტერეოტიპულ და დისკრიმინაციულ დამოკიდებულებებსა და ქცევებში ვლინდება (Hellman, 2011; Robinson & Jones Diaz, 2006; Derman Sparks & The ABC Task Force, 1989).

ამრიგად, ბავშვის ჰარმონიული განვითარებისთვის მნიშვნელოვანია „აქ და ახლა“-ს აღიარება, რაც იმას გულისხმობს, რომ ბავშვის განვითარება მოცემულ სიტუაციასა და ანმყოში მიმდინარე პროცესია და განვითარების შესაბამისი აქტივობები ორიენტირებულია მოცემულ ადგილსა და დროში ბავშვის უნარების, შესაძლებლობის ცოდნის, ინტერესების, მაქსიმალური პოტენციალის სტიმულაციასა და გამოვლენაზე. სწორედ ამას ეფუძნება ადრეული განათლების წარმატებული კურიკულუმები, ადრეული განათლების პროგრამები, ჩარჩო დოკუმენტები და ეფექტიანი პრაქტიკა.

მიკუთვნებულობა არის მნიშვნელოვანი შეგრძნება, რომელიც არსებითია ბავშვის იდენტობის განვითარებისთვის (Remote Indigenous Professional Development Package for the Early Years Learning Framework for Australia). ბავშვი საკუთარ თავს მიაკუთვნებს ოჯახს, თანატოლებს, მეგობრებს, სამეზობლოს, ადრეულ საგანმანათლებლო ჯგუფსა და დაწესებულებას, სადაც იღებს მომსახურებას, თემს. მიკუთვნებულობას საფუძვლად უდევს ურთიერთობები, ხოლო თავად მიკუთვნებულობა საფუძველს უქმნის ბავშვს, რომ აღიქვას თავი სრულფასოვანი ინდივიდად და ჩამოყალიბდეს სრულფასოვან მოქალაქედ. როგორც ზემოთ ითქვა, ბავშვებისთვის მნიშვნელოვანია ის, რაც ხდება „აქ და ახლა“ (Patheodorou, 2010). ბავშვს დღეს სჭირდება საკუთარი თავის გამოხატვა, პიროვნულ განვითარებაზე ზრუნვა, რათა გაიზარდოს, შეიმეცნოს და ცხოვრების ნებისმიერ ეტაპზე, ნებისმიერ ასაკში, თავისი შესაძლებლობებითა და ცოდნით, სოციუმის სრულფასოვანი, აქტიური წევრი იყოს.

ბავშვის ჰარმონიული განვითარებისთვის მნიშვნელოვანია „აქ და ახლა“-ს აღიარება, რაც იმას გულისხმობს, რომ ბავშვის განვითარება მოცემულ სიტუაციასა და ანმყოში მიმდინარე პროცესია და განვითარების შესაბამისი აქტივობები ორიენტირებულია მოცემულ ადგილსა და დროში ბავშვის უნარების, შესაძლებლობის ცოდნის, ინტერესების, მაქსიმალური პოტენციალის სტიმულაციასა და გამოვლენაზე. სწორედ ამას ეფუძნება ადრეული განათლების წარმატებული კურიკულუმები, ადრეული განათლების პროგრამები, ჩარჩო დოკუმენტები და ეფექტიანი პრაქტიკა.

1.3. ბავშვის როლი იდენტობის ფორმირების პროცესში

იდენტობის ფორმირების პროცესში სხვადასხვა თეორიული პერსპექტივა, ბავშვის, როგორც აქტიური აგენტის როლს, განსხვავებულ „წონას“ ანიჭებს. ამ საკითხთან დაკავშირებით, გენდერული იდენტობის ფორმირების მაგალითზე, ჰიუზი და მაკ ნოტონი (2001) კრიტიკულად მიმოიხილავენ ორ დომინანტურ მიდგომას და წარმოგვიდგენენ ალტერნატიულ, პოსტრუქტურალურ თეორიულ ხედვაზე დაფუძნებულ პერსპექტივას. თეორიათა პირველ ჯგუფს ავტორები პირობითად „ღრუბლის მოდელად“ მოიხსენიებენ, რომელიც ბავშვს მის ირგვლივ არსებული მინიშნებების პასიურ მიმღებად მოიაზრებს (Hughes & Mac Naughton, 2001). მაგალითად, გოგონები ოჯახსა თუ სხვა გარემოში, კულტურული თუ კომერციული პროდუქტების გზით, დაისწავლიან გოგოდ ყოფნის „არსს“ და მათ რეპროდუცირებას ახდენენ - ქცევებს, დამოკიდებულებებს, ფიზიკურ მახასიათებლებს (მაგალითად, ვარცხნილობა), მატერიალურ პროდუქტებს (ტანსაცმელი, სათამაშო და ა.შ.). აღნიშნული მოდელი ბავშვს აქტიურ აგენტად საერთოდ არ განიხილავს. მეორე დომინანტური, ე.წ. „თავისუფალი აგენტის“, პერსპექტივა კი, ბავშვის, როგორც დამოუკიდებელი და აქტიური ინდივიდის ხედვას ეფუძნება, რომელიც მის წინაშე არსებულ მრავალფეროვან შესაძლებლობებს შორის აკეთებს არჩევანს. მაგალითად, თოჯინა „ბარბის“ საშუალებით გოგონა ხედავს, რომ გოგოსთვის მნიშვნელოვანია ფიზიკური სილამაზის გარკვეული სტანდარტების დაკმაყოფილება, მრავალფეროვანი და მოდური ტანსაცმელი და ა.შ. მაგრამ ის ამავე დროს იმ სხვადასხვა პროფესიულ როლურ მოდელსაც ამჩნევს, რომლებსაც ბარბი სთავაზობს: ბარბი - ასტრონავტი, ბარბი - ექიმი, ბარბი - მეცნიერი და ა.შ. „თავისუფალი აგენტის“ მოდელი მოიაზრებს, რომ ბავშვი თავისუფალია, იდენტობის ფორმირების პროცესში პრიორიტეტი მიანიჭოს და გაითავისოს მისთვის სასურველი როლები. პოსტრუქტურალური პერსპექტივა ინარჩუნებს ბავშვის, როგორც აქტიური აგენტის ხედვას, თუმცა შეზღუდული არჩევანის პირობებში (ibid). არჩევანის მრავალფეროვნებას ამ შემთხვევაში განაპირობებს არსებული დისკურსები (მათ შორის, ამა თუ იმ ჯგუფისა და ჯგუფური იდენტობის შესახებ) და მათი ძალაუფლებრივი წონა კონკრეტულ საზოგადოებასა და დროში (Robinson & Jones Diaz, 2006). მიშელ ფუკოს ცნებას - „დისკურსი“, ადრეული განათლებისა და განვითარების კრიტიკოსი მკვლევრები აქტიურად იყენებენ როგორც ადრეული იდენტობის, ისე პედაგოგთა პროფესიული იდენტობის, სკოლამდელი განათლების ხარისხის კონსტრუქციების და სხვა მნიშვნელოვანი საკითხების გაანალიზებისას (მაგ.: Mac Naughton, 2005; Bloch, 2000; Grieshaber & Cannella, 2001). დისკურსი მოიაზრებს საზოგადოებაში არსებული ენობრივი (სიმბოლური) და სამოქმედო პრაქტიკის ერთობლიობას, რომლებიც ჭეშმარიტებად აღიქმება და, შესაბამისად, მასში ეჭვი აღარ შეაქვთ (Mac Naughton, 2005). დისკურსი განსაზღვრავს საზღვრებს ნორმასა და გადახრას შორის (მაგ.: ნორმაა თეთრკანიანი, დანარჩენი - მისგან განსხვავებული; ნორმაა ფიზიკურად და ფსიქიკურად ჯანმრთელი ადამიანი, სხვა კი - არანორმალური; ნორმალურია ქალი აღმზრდელი, არანორმალურია კაცი აღმზრდელი და ა.შ.).

ნორმალიზაცია ასახავს ძალაუფლებრივ ურთიერთობებს - ანუ ნორმალურია ის, ვინც კონკრეტულ დროსა და საზოგადოებაში ფლობს მეტ ძალაუფლებას. თუმცა, ფუკოს მიხედვით, ძალაუფლება არ არის მდგრადი, მუდმივად მიმდინარეობს მისთვის ბრძოლა სხვადასხვა ჯგუფებს შორის და ხელახალი გადანაწილება. თანამედროვე გლობალურ, ინფორმაციულ სამყაროში ბავშვებისთვის მისაწვდომი დისკურსები მრავალფეროვანია, თუმცა მათ შორის ზოგიერთი დომინანტურია, ზოგი კი - ნაკლებად. შესაბამისად, ინდივიდის არჩევანზე ზეგავლენას ახდენს ის „შედეგი“, რომელსაც იდენტობის ამა თუ იმ დისკურსში მოქცევა გამოიწვევს.

ბავშვისთვის მეტად სასურველი შეიძლება იყოს დომინანტურ დისკურსში მოქცევა, რომელსაც სხვადასხვა გარემო თუ პროდუქცია განამტკიცებს: ოჯახი, სკოლამდელი დაწესებულება; სატელევიზიო და კომერციული პროდუქტები, მხატვრული ლიტერატურა და ა.შ. დისკურსი ინდივიდისთვის ქმნის კომფორტის ზონას, უმრავლესობისთვის მისაღები მახასიათებლების ერთობლიობას, რომელსაც გაითავისებს და საკუთარი იდენტობის ნაწილად აქცევს. მიუხედავად ამისა, სკოლამდელი დაწესებულება უნიკალურ შესაძლებლობას იძლევა, ბავშვებს ხელი მიუწვდებოდეთ განსხვავებულ დისკურსებზე: როდესაც საზოგადოებაში არსებობს სტიგმა და სტერეოტიპები, მაგალითად, განსხვავებული საჭიროებების მქონე ადამიანების, იმიგრანტი და ლტოლვილი ადამიანების მიმართ, სკოლამდელი დაწესებულება შეიძლება იქცეს ალტერნატიული დისკურსის წყაროდ, სივრცედ, სადაც ფართო საზოგადოებისგან განსხვავებით, ნებისმიერი ბავშვი ხედავს რეალური ინკლუზიის შესაძლებლობას, სადაც სოციალური მრავალფეროვნება და განსხვავებულობა არა უგულებელყოფილი, არამედ აღიარებული და დაფასებულია.

რეფლექსია

1. დაფიქრდით იმ მოცემულობებზე, რომლებმაც შესაძლებლობა მოგცათ მიზნებისა და წარმატებისთვის მიგედწიათ.
 - ✓ რა პრივილეგიები იყო ეს?
 - ✓ რომელ ჯგუფებთან შედარებით გაყენებდათ ეს გარემოებები პრივილეგირებულ მდგომარეობაში?
 - ✓ შეეცადეთ, გაიხსენოთ კონკრეტული ადამიანები, რომლებსაც ამ პრივილეგიების ნაკლებობის გამო, მსგავსი ცხოვრებისეული შესაძლებლობები არ ჰქონიათ.

2. დააკვირდით (დაათვალიერეთ, წაიკითხეთ, მოუსმინეთ) სკოლამდელი დანერგულების ჯგუფში არსებულ რესურსებს, - წიგნები, სურათები, პოსტერები, სათამაშოები (როლური თამაშებისთვის, სამაგიდო თამაშებისთვის და ა.შ.), აუდიო მასალები და შეეცადეთ უპასუხოთ კითხვებს:
 - ✓ ჯგუფში არსებული რესურსები რამდენად ასახავს ჯგუფში წარმოდგენილ სოციალურ მრავალფეროვნებას? ფართო საზოგადოებაში არსებულ მრავალფეროვნებას?
 - ✓ არის თუ არა წარმოდგენილი განსხვავებული კულტურები? ენა? სოციალურ-ეკონომიკური ჯგუფები? როგორ კონტექსტში? დაახასიათეთ.
 - ✓ როგორ არიან წარმოდგენილი გოგონები და ბიჭები?



გამოყენებული ლიტერატურა

1. Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology* 39 (1), 48-60.
2. Benson, J.B. & M. M. Haith (Eds). (2009). Social and emotional development in infancy and early childhood. Oxford: Elsevier.
3. Bloch, M. N. (2000). Governing teachers, parents and children through child development knowledge. *Human Development* 43, 257-265.
4. Bronfenbrenner, U. & P.A. Morris. (2006). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology*. Wiley and Sons. DOI: 10.1002/9780470147658.
5. Brooker, L. & M. Woodhead (eds). (2008). Developing positive identities. *Early Childhood in Focus 3, Diversity and Young Children*. Milton Keynes: The Open University.
6. Davies, B. (2003). Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender. New Jersey: Hampton Press.
7. DECET (2004). Diversity and equity in early childhood training in Europe. Retrieved on 10/05/14 from www.decet.org/fileadmin/decet-media/training.../decet_manual.pdf
8. Derman-Sparks, L. & The ABC Task Force (1989). *Anti-bias curriculum*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.
9. Diamond, K. E. S.-Y. Hong & H. Tu. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality: A Special Education Journal* 16 (3), 141-155.
10. Gittins, D. (2009). The historical construction of childhood. In *An Introduction to Childhood Studies*, Ed. M. J. Kehily. Berkshire: Open University Press.
11. Grenier, M. (2010). Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice. *International Journal of Inclusive Education* 14 (4), 387-400.
12. Grieshaber, S. & Cannella, G.S. (Eds.) (2001). *Embracing identities in early childhood education. Diversity and possibilities*. New York: NY: Teachers College Press.
13. Hellman, A. (2011). Gender learning in preschool practices. In *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, eds. N. Pramling & I. Pramling Samuelsson. Dordrecht: Springer.
14. Hughes, P. & G. Mac Naughton. (2001). Fractured or manufactured: gendered identities and culture in the early years. In Grieshaber, S. & Cannella, G.S.

- (Eds.) (2001). *Embracing identities in early childhood education. Diversity and possibilities*. New York: NY: Teachers College Press.
15. Kowalski, K. (2003). The emergence of ethnic and racial attitudes in preschool-aged children. *The Journal of Social Psychology* 143 (6), 677-690.
 16. MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying post-structural ideas*. New York: Routledge.
 17. Papatheodorou, T. (2010). Being, Belonging and Becoming: Some Worldviews of Early Childhood in Contemporary Curricula. In Forum on Public Policy Online (Vol. 2010, No. 2). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.
 18. Park, C.C. (2011). Young Children Making Sense of Racial and Ethnic Differences: A Sociocultural Approach. *American Educational Research Journal* 48 (2), 387-420.
 19. Patterson, M.M. & Bigler, R.S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development* 77 (4), 847-860.
 20. Powell-Hopson, D. & D.S. Hopson. (1988). Implications of doll color preferences among black preschool children and white preschool children. *Journal of Black Psychology* 14 (2), 57-63.
 21. Remote Indigenous Professional Development Package for the Early Years Learning Framework for Australia from: <http://www.pathstoliteracy.org/environmental-adaptations-preschool-classrooms-serving-children-who-are-blind-or-visually-impaired>
 22. Robinson, K.H., & Jones Diaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice*. Berkshire, England: Open University Press.
 23. Sigelman, C.K, T.E. Miller, L.A. Whitworth. (1986). The Early Development of Stigmatizing Reactions to Physical Differences. *Journal of Applied Developmental Psychology* 7, 17-32.
 24. Yelland, N. (2005). *Critical issues in early childhood education*. Berkshire: Open University Press.

ინკლუზიური
ადრეული განათლება
ყველა ბავშვისათვის

2.1. ინკლუზიური ადრეული განათლების არსი

განათლება ადამიანის ყოფის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ნაწილად თავად ადამიანებმა აღიარეს. „ყველას აქვს განათლების უფლება“ - ვკითხულობთ ადამიანის უფლებათა საყოველთაო დეკლარაციაში, რაც იმას ნიშნავს, რომ განათლება ისეთივე ფუნდამენტურ საჭიროებად მიიჩნევა, როგორც სიცოცხლის თავისუფლება, პირადი ხელშეუხებლობა და ა.შ. ეს საყოველთაოდ აღიარებული უფლება უნდა განხორციელდეს ისეთ სამყაროში, სადაც ინდივიდები ასე განსხვავდებიან ერთმანეთისგან ფიზიკური, შემეცნებითი, სენსორული, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური, გენდერული თუ სხვა მახასიათებლებით, შესაძლებლობებით, უნარებით, საჭიროებებით, ინტერესებით.

თითოეული მათგანისთვის, განათლების ხარისხიანი წვდომისა და მონაწილეობისათვის არსებითია მათი ჩართულობა - ინკლუზია. სიტყვა ინკლუზია (Inclusion - ინგ.) ჩართვას ნიშნავს. ამ სიტყვამ დღევანდელ საზოგადოებაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა შეიძინა, ადამიანის ცხოვრების ყველა მიმართულება მოიცვა, განათლების სფეროში კი, ერთ-ერთ საკვანძო ცნებად იქცა.

დღევანდელ, მრავალფეროვან სამყაროში ინკლუზიური განათლება უზრუნველყოფს სხვადასხვა შესაძლებლობის ინდივიდთა თანაბარ ჩართვას საგანმანათლებლო პროცესში, რათა დაკმაყოფილდეს ადამიანის ერთ-ერთი ფუნდამენტური - განათლების უფლება.

და მაინც, რას ნიშნავს ინკლუზიური განათლება? ამის შესახებ მსჯელობა წლების წინ დაიწყო და დღესაც გრძელდება. უპირველესად, ინკლუზიური განათლება არის განათლება ყველა ინდივიდისთვის, დაუბრკოლებლად, ყოველგვარი ბარიერის გარეშე (Winter & O’Raw, 2010). ეს არის მიდგომა, რომელიც აღიარებს, რომ

მრავალფეროვან სამყაროში
ინკლუზიური განათლება
უზრუნველყოფს სხვადასხვა
შესაძლებლობის ინდივიდთა
თანაბარ ჩართვას
საგანმანათლებლო პროცესში,
რათა დაკმაყოფილდეს
ადამიანის ერთ-ერთი
ფუნდამენტური - განათლების
უფლება.

ყველას შეუძლია ჩართვა, ყველას შეუძლია სრულფასოვანი მონაწილეობა, ყველა ვითარდება საკუთარი ინდივიდუალური მახასიათებლების შესაბამისად. ამიტომაც ინკლუზიური განათლება არის ინდივიდის საჭიროების დადგენა და გათვალისწინება - მისთვის გარემოს, სწავლის შინაარსის, მეთოდოლოგიისა და სტრატეგიების მორგების გზით. ეს არის განათლება, რომელიც გულისხმობს ისეთი საგანმანათლებლო პროგრამის, რესურსის, სტრატეგიების გამოყენებას, რომ თითოეულ ინდივიდს ჰქონდეს მიკუთვნებულობის,

სრულფასოვნების განცდა, საკუთარი შესაძლებლობების სრულად რეალიზების საშუალება (ჯონსენი ბ.ჰ. სკორტენი, 2008).

ინკლუზიური განათლება ისეთი საგანმანათლებლო სისტემის ორგანიზებაა, რომელშიც ყველა ინდივიდი თანაბრადაა ჩართული, პროგრამა მორგებულია ყველაზე, მათი შესაძლებლობებისა და საჭიროებების გათვალისწინებით (Deluca, 2003).

ინკლუზიური განათლება, ერთი მხრივ, თითქოს გამონწვევაა თანამედროვე პროგრესული სამყაროსთვის, სხვადასხვა ქვეყნის განათლების სისტემებისთვის, მეორე მხრივ კი, საუკეთესო შესაძლებლობა, რომ საგანმანათლებლო გარემოს ყველა კომპონენტი - ფიზიკური გარემო, ადამიანური რესურსი, კურიკულუმი, სწავლებისა და კომუნიკაციის მეთოდები - მეტად მისაწვდომი გახადოს ყველა ინდივიდისთვის.

ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და განხორციელებისას მნიშვნელოვანია იმ ძირითადი პრინციპების დაცვა, რომლებიც ქმნის ინკლუზიური განათლების ქვაკუთხედს. ამაში იგულისხმება საგანმანათლებლო პროცესის იმგვარად განხორციელება, რომ რომ მასში ჩართულ ბავშვებს საგანმანათლებლო და განმავითარებელი რესურსები, ერთი მხრივ, სხვადასხვა გზით მიეწოდებათ, მეორე მხრივ კი, ეძლევათ საშუალება, რომ სხვადასხვანაირად მოახდინონ თავიანთი ცოდნის დემონსტრირება; ამავე დროს, მუდმივად ხდება მათი ინტერესებისა და მოტივაციის სტიმულირება (Wakefield, 2011).

პური (Puri & Abraham, 2004) ინკლუზიურ განათლებას განიხილავს მნიშვნელოვან პოლიტიკურ სტრატეგიად, რომელიც ადამიანის უფლებებსა და დემოკრატიის პრინციპებს ეფუძნება და უპირისპირდება დისკრიმინაციას. ინკლუზიური განათლება არის გარანტი იმისა, რომ არცერთი ინდივიდი არ იქნება უგულებელყოფილი, თითოეული მათგანი, განურჩევლად შესაძლებლობებისა, რჩება ოჯახში მისთვის ახლობელ ადამიანებთან ერთად, დადის ახლომდებარე საგანმანათლებლო დაწესებულებაში და თანატოლების მსგავსად ეუფლება განათლებას.

ქვემოთ მოცემული ქვაკუთხედი ასახავს ინკლუზიის 7 ძირითად პრინციპს, რომლის დაცვა ამცირებს ინდივიდის საგანმანათლებლო პროცესის მიღმა დარჩენას და უზრუნველყოფს თანასწორობას (Tanenbaum, 2015-2016).



ინკლუზიური განათლების ძირითადი პრინციპების განხორციელება ადამიანის ცხოვრების ადრეული ასაკიდან უნდა იწყებოდეს. პური მიიჩნევს, რომ სრულფასოვანი ჩართვისთვის „ინკლუზია უნდა იწყებოდეს დაბადებიდან. იმ მომენტიდან, როდესაც ბავშვი მოველინება ამ სამყაროს. სწავლის, განვითარების, ევოლუციის პროცესი დაწყებული უნდა იყოს უგულებელყოფისგან. გარიყვა არ არის ბუნებრივი და ხელს უშლის, აფერხებს განვითარებას“ (Puri, & Abraham, 2004).

ადრეული ასაკი, რომელიც დაბადებიდან რვა წლამდე ასაკს მოიცავს, უპირობოდ მნიშვნელოვანი პერიოდია ადამიანის ცხოვრებაში, ეს არის რევოლუციური ცვლილებების დრო, როცა რადიკალურად ვითარდება ბავშვის როგორც ფიზიკური, ისე ფსიქიკური უნარები. ყოველივე ზემოთქმულის ხელშესაწყობად, ძალიან მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვი განათლებაში ადრეული ასაკიდანვე ჩაერთოს. დადებითი გავლენის მოსახდენად და განვითარების ხელშესაწყობად, უპირობოდ მნიშვნელოვანია, რომ ეს განათლება ხარისხიანი იყოს. მრავალი კვლევა მოწმობს, რომ ხარისხიანი ადრეული განათლება ინდივიდის წარმატებული მომავლის საწინდარია (Papatheodorou, 2010).

რას ნიშნავს ხარისხიანი ადრეული განათლება? ადრეული განათლება უწყვეტი განათლების პროცესის ნაწილია, რომლის ფარგლებშიც ადრეული ასაკის ბავშვებს შესაძლებლობა ეძლევათ მიიღონ ასაკის, განვითარების და მათი ინტერესების შესაბამისი მომსახურება. ხარისხიანი ადრეული განათლება თანაბრად უზრუნველყოფს საგანმანათლებლო პროცესში ჩართული თითოეული ბავშვის მაქსიმალური პოტენციალის განვითარებას მისი ჭეშმარიტი ინტერესის დაცვის ფარგლებში, უზრუნველყოფს თითოეული მათგანის თანაბარ ჩართულობას მისი ინდივიდუალური თავისებურებების, საჭიროებების, შესაძლებლობების, ინტერესების გათვალისწინებით, ეთნიკური წარმომავლობის, ასევე, რელიგიური მიკუთვნებულობის, სოციალური მდგომარეობიდან გამომდინარე საგანმანათლებლო საჭიროებების გამოვლენით, პატივისცემით და უზრუნველყოფით.

მენსას და ბადუ შაიარის განმარტებით (Mensah & Badu-Shayar, 2016), ხარისხიანი ადრეული განათლება ისეთ აქტივობებსა და გამოცდილებებს მოიცავს, რომლებიც ბავშვის განვითარებაზე მანამდე ახდენს გავლენას, სანამ ის სკოლაში წავიდოდეს. ადრეული საგანმანათლებლო პროგრამის მიზანია ბავშვებს ადრეულ წლებში მოემსახუროს და შექმნას ძლიერი საძირკველი სასკოლო მზაობის კუთხით, რაც ბავშვის სწავლისა და განვითარების უნარების გამომუშავებაში გამოიხატება. აქედან გამომდინარე, ხარისხიანი ადრეული განათლება, გარკვეულწილად, მნიშვნელოვანია მოწყვლადი ბავშვების საგანმანათლებლო საჭიროებების დროულად დადგენის პრევენციის კუთხითაც. საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი არის ბავშვი, რომელსაც ადრეული განათლების მომსახურების ფარგლებში, თანატოლებისგან განსხვავებით, რომელთაც სჭირდებათ მხარდაჭერა, განვითარონ სოციალური, მეტყველების, ფიზიკური, შემეცნებითი და სხვა უნარები, აქვთ დამატებითი, სპეციფიკური საჭიროებები, რომელიც მოითხოვს უნარის ან ცოდნის ალტერნატიული ფორმით ათვისების, გამოვლენის შესაძლებლობას. ამ მხრივ, არსებითია პოზიტიური მშობლობა, თანატოლებთან ურთიერთობა, კომპეტენტური სპეციალისტები, მრავალფეროვანი საგანმანათლებლო შესაძლებლობები და ბავშვის განვითარების პოტენციალის ობიექტურად და კომპეტენტურად დანახვა და შეფასება.

ხარისხიანი განათლების მაჩვენებლები, როგორც წესი, მოცემულია ადრეული განათლების მარეგულირებელ დოკუმენტებში - საგანმანათლებლო სტანდარტებში. სხვადასხვა ქვეყნის საგანმანათლებლო სტანდარტებში საგანგებოდ მიეთითება საგანმანათლებლო პროცესისა და გარემოს თითოეული ბავშვის საჭიროებებზე მორგების აუცილებლობაზე, გარემოს ადაპტირების, სწავლების მრავალფეროვანი საშუალებების, მრავალფეროვანი სტრატეგიების გამოყენების საჭიროებაზე. პროგრამის ხარისხის სტანდარტები, როგორც წესი, პირდაპირ ასახავს ინკლუზიური განათლების პრინციპებს, რაც იმას ნიშნავს, რომ ხარისხიანი ადრეული განათლება თავისთავად გულისხმობს მის ინკლუზიურობას.

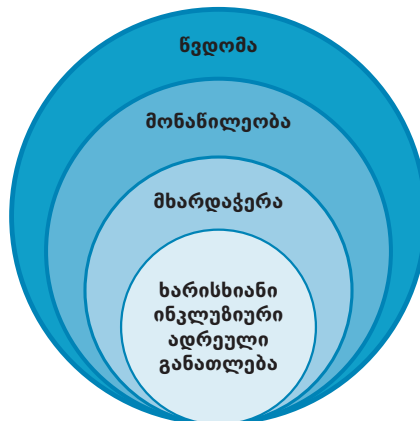
ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტის (2017) მიხედვით, სკოლამდელი განათლების მომსახურება ხარისხიანია და ინკლუზიური, როცა:

1. ჯგუფის გარემო და საგანმანათლებლო რესურსი ასახავს კულტურულ, ეთნიკურ, ლინგვისტურ და სხვა მრავალფეროვნებას, რაც, თავის მხრივ, მაგალითად, გულისხმობს საგანმანათლებლო პერსონალის მიერ კომუნიკაციის ალტერნატიული ფორმების გამოყენებას, ეროვნული უმცირესობებით დასახლებულ რეგიონებში ქართული ენის სწავლების ხელშეწყობას, თითოეულ ბავშვში განსხვავებულის მიმართ პატივისცემის გრძნობის გაღვივების ხელშეწყობას, ბავშვისა და მისი ოჯახის მიერ საკუთარი კულტურული თავისებურებების სხვებისთვის გაზიარებას.
2. ადრეული და სკოლამდელი განათლება უზრუნველყოფს თითოეული ბავშვის თანაბარ ჩართულობას განურჩევლად მისი შესაძლებლობებისა, კერძოდ, საგანმანათლებლო პერსონალი თანაბრად ურთიერთობს თითოეულ ბავშვთან - არ გამოარჩევს მათ შესაძლებლობების, გარეგნული თავისებურებების, რელიგიის, ასაკის, ეთნიკური მიკუთვნებულობის, სოციალური მდგომარეობისა და სხვა რაიმე ნიშნის მიხედვით, თუმცა აღიარებს და აფასებს მათ განსხვავებულობას. გარდა ამისა, დაწესებულების გარემო მორგებულია თითოეული ბავშვის საჭიროებებზე და ხელს უწყობს გოგონებსა და ბიჭებს ყველა ტიპის საქმიანობაში მონაწილეობის მისაღებად.

2.2. ინკლუზიური ადრეული განათლების ძირითადი პირობები

ინკლუზიური ადრეული განათლების სასურველი შედეგი ყველა ბავშვისათვის, მათ შორის, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისა და მათი ოჯახებისათვის, არის მიკუთვნებულობისა და სრულყოფილიანი წევრობის განცდა, დადებითი სოციალური ურთიერთობები და სწავლისა და განვითარების ხელშეწყობა, თითოეული ბავშვის პოტენციალის მაქსიმალურად გამოსავლენად. ხარისხიანი სკოლამდელი განათლების მომსახურება და პროგრამები აღიარებს და პატივს სცემს ბავშვების სხვადასხვა შესაძლებლობასა და საჭიროებას, მათ კულტურ, ეთნიკურ და სხვა მრავალფეროვნებას, ითვალისწინებს **თამაშს**, როგორც ბავშვისთვის სწავლისა და განვითარების საუკეთესო სტრატეგიას და ეფუძნება ინკლუზიის სამ ძირითად პირობას: **წვდომას, მონაწილეობასა და მხარდაჭერას**.

ადრეულ ასაკში ბავშვის სწავლისა და განვითარების წამყვანი სტრატეგიაა თამაში. ეს პრინციპული მოსაზრება, რომელიც დღემდე საფუძვლად უდევს ხარისხიან ადრეულ განათლებას, ფრიდრიხ ფრობელს ეკუთვნის (1782-1852). ის ბავშვის განვითარებას პოლისტურ ჭრილში განიხილავდა და ხარისხიანი საგანმანათლებლო პროცესის წამყვან საშუალებად მიიჩნევდა. თუმცა აღსანიშნავია, რომ ფრობელს მხოლოდ სტრუქტურირებული თამაშის ეფექტიანობის სწამდა. თანამედროვე ადრეული განათლების კურიკულუმები და მიდგომები კი, ყურადღებას არასტრუქტურირებული თამაშის, ბავშვის მიერ ინიცირებული თამაშის გაცილებით მეტ ეფექტიანობაზე ამახვილებს. მილერის და ალმონის აღწერით (Miller & Almon, 2009), „თამაში არის ბავშვის მიერ თავისუფლად შერჩეული და მართული საქმიანობა, რომელიც მისი ბუნებრივი მოტივაციითა გამოწვეული“. კაგანისა და ლოუენშტაინის მიხედვით (Kagan & Lowenstein, 2004), თამაში, რომელიც ბავშვზეა ცენტრირებული და იწვევს ბავშვების ჩართვას, გაზრდილ მონაწილეობას, ხელს უწყობს სწავლას.



ადრეული განათლების წვდომა ბავშვისათვის თანატოლების გარემოცვაში მრავალფეროვანი თამაშების, საგანმანათლებლო აქტივობების, ფიზიკური სივრცის მისაწვდომობას გულისხმობს. წვდომას პრინციპული მნიშვნელობა აქვს მიკუთვნებულობისა და თვითიდენტობის განცდის ჩამოსაყალიბებლად. ადრეული განათლება მისაწვდომია ყველა ბავშვისათვის, მათ შორის, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისთვის მაშინ, როცა:

- მოხსნილია ყველა ბარიერი, რომელიც კი ამა თუ იმ საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს დაბრკოლებას უქმნის, თანატოლებთან ერთად ჩაერთოს აქტივობებში;
- ფიზიკური და სოციალური გარემო და მასში არსებული რესურსები ადრეული ასაკის ბავშვს სწავლისა და განვითარების არა ერთ, არამედ მრავალმხრივ გზასა და საშუალებას სთავაზობს.

ბავშვი ჩართულია და მონაწილეობს ადრეულ საგანმანათლებლო პროცესში, როცა:

- გათვალისწინებულია ყველა ის გარემო თუ ინდივიდუალური ფაქტორი, რომელიც ახალისებს, ან აფერხებს ბავშვის ჯგუფში ყოფნასა და ჩართულობას;
- ადრეული განათლების კურიკულუმით გათვალისწინებული ასაკის შესაბამისი აქტივობები ბავშვს შეეთავაზება მისი სწავლისა და განვითარების მაქსიმალური შესაძლებლობის ფარგლებში და ემსახურება ბავშვის მიღწევების გამოვლენას.

სკოლამდელი განათლების დანერგულებებში საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ჩართვა და მონაწილეობა ყველასათვის პოზიტიური სოციალური და საგანმანათლებლო გამოცდილებაა. დიუკისა და სმიტის მიხედვით (Dukes & Smith 2006), ინკლუზიურ კონტექსტში, ბავშვები ადრეული ასაკიდანვე სწავლობენ, რომ მათ ირგვლივ არსებული თითოეული ინდივიდი უნიკალური და განსხვავებულია, საკუთარი თავის ჩათვლით. ყველა ბავშვს თანაბრად ეძლევა შესაძლებლობა და გამოცდილება, რომ თანასწორად ისარგებლოს მრავალმხრივი და მრავალფეროვანი საგანმანათლებლო პროცესით. ბავშვებს უვითარდებათ ემპათიის უნარი, ეზრდებათ თვითშეფასება და სოციალური უნარები, რაც ამდიდრებს მათი სოციალური ინტეგრაციისა და თანასწორობის გამოცდილებას, ზრდის თავდაჯერებულობას და ისინი გრძობენ, რომ თავიანთი თემის, საზოგადოების სრულყოფილებიანი, წვლილის შემტანი წევრები არიან.

საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მშობლები თავს იზოლირებულად აღარ გრძობენ. ისინი თემის აქტიური წევრები ხდებიან. მათი შვილების შესაძლებლობები და ინტერესები აღქმულია და დაფასებული. ამავე დროს, აღსანიშნავია, რომ მშობელი სპეციალისტებთან ურთიერთობით ითვისებს საჭირო ცოდნასა და უნარებს შვილთან ურთიერთობისთვის, რაც მისი, როგორც უკეთესი

მშობლის, უნარებს ავითარებს. ამ პროცესში კი, მომუშავე სპეციალისტებსა და მშობლებს შორის ურთიერთპატივისცემასა და ნდობაზე დაფუძნებული მჭიდრო ურთიერთობა ყალიბდება. თავდაჯერებული მშობელი ერთ-ერთი საუკეთესო და სანდო რესურსია საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ახალბედა მშობლისთვისაც, და ის, ზოგადად, მიკრო და მაკრო სოციუმის თავდაჯერებული წევრია, რომელმაც იცის, როგორ იურთიერთოს ინდივიდუალურ ბავშვთან.

ინკლუზია ბუნებრივად იწვევს ადრეული განათლების სპეციალისტთა შორის პროფესიული განვითარების მოთხოვნილებასა და მოტივაციას, რაც, თავის მხრივ, აძლიერებს ადრეული განათლების ხარისხს ინდივიდუალური საჭიროების, ინტერესისა თუ შესაძლებლობის მქონე თითოეული ბავშვისათვის. ადრეული განათლების სპეციალისტებში მოიაზრება ყველა ის პირი, რომელიც ადრეული და სკოლამდელი განათლების მომსახურების მიმწოდებელია, მათ შორის, მომსახურების მიმწოდებელი საგანმანათლებლო პერსონალი, ადმინისტრაციული პერსონალი და სხვა დამხმარე ინტერდისციპლინური პროფესიონალები, თუ პარაპროფესიონალები, რომლებიც ხელს უწყობენ ნ წლამდე ასაკის ბავშვის ადრეულ ასაკში სწავლასა და განვითარებას. ადრეული განათლების სპეციალისტისათვის ინკლუზიური საგანმანათლებლო პროცესი პოზიტიური გამოწვევაა, ისწავლოს ახალი, აიმაღლოს თავდაჯერებულობა და პროფესიული ექსპერტიზა, ჰქონდეს გარე სპეციალისტებთან მუშაობის და პროფესიული კომუნიკაციის შესაძლებლობა. ინკლუზიური განათლება არის პროცესი, რომელიც ჯერ ისევ გარემოს ხისტი, სისტემური ბარიერების გამოვლენასა და ჩამოცილებაზეა მიმართული, რაც, ერთი მხრივ, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისათვის ხდის სწავლისა და განვითარების შესაძლებლობას მისაწვდომს, მეორე მხრივ კი, აფართოებს, ამრავალფეროვნებს გარემოს და ინდივიდზე მორგებულ, მოქნილ სივრცეს ქმნის საგანმანათლებლო პროცესში ჩართული ყველა მისი თანატოლისათვის. აღნიშნული პროცესი მხოლოდ ადრეული განათლების, ან, ზოგადად, მხოლოდ განათლების კონტექსტში არ არის რელევანტური.

მაკკონკი და ბრედლი (McConkey and Bradley, 2010) ინკლუზიურ განათლებას განიხილავენ, როგორც ბავშვებისა და მათი ოჯახებისათვის უკეთესი ხარისხის ცხოვრების დასაწყისს, რაც მტკიცე საყრდენია თანასწორი და სამართლიანი საზოგადოებისათვის. ამ საყრდენის გასამყარებლად გადამწყვეტ რესურსად „სოციალური კაპიტალი“ მიიჩნევა. ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია (Organization of Economic Co-operation and

ინკლუზია ბუნებრივად იწვევს ადრეული განათლების სპეციალისტთა შორის პროფესიული განვითარების მოთხოვნილებასა და მოტივაციას, რაც, თავის მხრივ, აძლიერებს ადრეული განათლების ხარისხს ინდივიდუალური საჭიროების, ინტერესისა თუ შესაძლებლობის მქონე თითოეული ბავშვისათვის.

Development - OECD) სოციალურ კაპიტალს განმარტავს როგორც ადამიანთა, თუ თემის „ერთობას, ქსელს, რომელთა საზიარო ღირებულებები, შეხედულებები და გაგება უზრუნველყოფს ერთმანეთისთვის, ან ერთმანეთთან თანამშრომლობას“ (OECD). მსოფლიო ბანკის (World Bank, 1998) განმარტებით, სოციალური კაპიტალი ამყარებს საზოგადოებას, რომელშიც საერთო ღირებულებები, წესები, მაღალი მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობა და სანდოობაა. თანასწორობის პრინციპის დაცვა ხარისხიანი ადრეული განათლების განუყოფელი ნაწილია, რადგან ბავშვს თავისი პოტენციალის მაქსიმალურად გამომჟღავნება მხოლოდ სამართლიან და თანაბარი შესაძლებლობების უზრუნველყოფით საზოგადოებაში შეუძლია.

ამრიგად, თანასწორობისა და მრავალფეროვნების ხელშეწყობა გულისხმობს თითოეული ინდივიდისა და ჯგუფის განსხვავებულობის მიმართ პატივისცემის გამოხატვას და ამ განსხვავებულობის გათვალისწინებით თანაბარი შესაძლებლობების შექმნას, არა მხოლოდ კონკრეტული თემისა თუ საზოგადოებისადმი მიკუთვნებულობის შეგრძნების გასაღვივებლად და განსავითარებლად, არამედ ამავე თემის აქტიური მონაწილის, წვლილის შემტანი პირის ჩამოსაყალიბებლად.

გემოთ აღნიშნული ცხადყოფს მომდევნო პირობის - **მხარდაჭერის** მნიშვნელობას. მხარდაჭერა, ერთი მხრივ, გულისხმობს სისტემურ ხელშეწყობას, მაგალითად, საკანონმდებლო დონეზე ინკლუზიური განათლების დარეგულირებას, მომუშავე

.....

თანასწორობისა და მრავალფეროვნების ხელშეწყობა გულისხმობს თითოეული ინდივიდისა და ჯგუფის განსხვავებულობის მიმართ პატივისცემის გამოხატვას და ამ განსხვავებულობის გათვალისწინებით თანაბარი შესაძლებლობების შექმნას, არა მხოლოდ კონკრეტული თემისა თუ საზოგადოებისადმი მიკუთვნებულობის შეგრძნების გასაღვივებლად და განსავითარებლად, არამედ ამავე თემის აქტიური მონაწილის, წვლილის შემტანი პირის ჩამოსაყალიბებლად.

.....

სპეციალისტების პროფესიული განვითარების ხელშეწყობას, სპეციალიზებული პროფილის სერვისების გაჩენას და ინკლუზიური ადრეული განათლების მომსახურებასთან მათ დაკავშირებას, ასევე, ინდივიდუალურ დონეზე ბავშვის სწავლისა და განვითარების მაქსიმალური პოტენციალის გამოვლენის ხელშეწყობას, რაც მის ინტერესებსა და შესაძლებლობებს უნდა ეფუძნებოდეს.

სისტემური ხელშეწყობის კომპონენტს მომდევნო თავებში განვიხილავთ, აქ კი უნდა აღინიშნოს, რომ საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის შემთხვევაშიც არსებითია, სკოლამდელი დაწესებულების საგანმანათლებლო პერსონალი ბავშვის სწავლისა და განვითარების სტანდარტს ეყრდნობოდეს. ამ მხრივ განსაკუთრებით საგულისხმოა ადრეული და სკოლამდელი განათლების სახელმწიფო სტანდარტის ერთ-ერთი მთავარი პრინციპი: „თითოეული ბავშვი უნიკალურია ინდივიდუალური

საჭიროებებით, ინტერესებითა და შესაძლებლობებით“. ადრეული და სკოლამდელი განათლების ხარისხიანი პროგრამა ბავშვს აღიარებს და ეპყრობა, როგორც საგანმანათლებლო პროცესის აქტიურ მონაწილეს, რომელმაც ახალი უნარები და ცოდნა თავის უნიკალურად დაგროვებულ გამოცდილებასა და ღირებულებებზე უნდა დააშენოს.

ცხადია, მოცემული ხედვა უცვლელია საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის შემთხვევაშიც, რადგან მისი თანატოლების მსგავსად, მისი უნიკალური გამოცდილება, უნარებისა და ცოდნის ინდივიდუალური მოცემულობა, მხარდაჭერი სისტემის მიერ (ოჯახი, მომუშავე სპეციალისტები, თანატოლები, გარემო და სხვ.) მისი სპეციფიკური ინტერესების დაკმაყოფილება და საჭიროებების მხარდაჭერა, მისი განვითარების პოტენციალის ფარგლებში, კომპეტენტურობისა და დამოუკიდებლობის საწინდარია.

წვდომის, მონაწილეობისა და მხარდაჭერის პირობებს სათანადო პრაქტიკები, ღირებულებები და დამოკიდებულებები განამტკიცებს, რაც ქვემოთ მოცემულ ცხრილში თვალსაჩინოდ არის წარმოდგენილი.

წვდომა	მონაწილეობა	მხარდაჭერა
<ul style="list-style-type: none"> • ფიზიკური სივრცის უნივერსალური დიზაინი • სწავლის უნივერსალური დიზაინი • დამხმარე ტექნოლოგიების გამოყენება 	<ul style="list-style-type: none"> • სკაფოლდინგი • სწავლის უნივერსალური დიზაინი • ადრეული ინტერვენცია და სხვა დამხმარე მომსახურებები 	<ul style="list-style-type: none"> • ინდივიდის მხარდაჭერა • სპეციალისტების პროფესიული გაძლიერება, მათი ღირებულებები და დამოკიდებულებები • ოჯახის მხარდაჭერა • თემის გაძლიერება

აღნიშნული კომპონენტების გათვალისწინებამნიშვნელოვანია ინკლუზიური ადრეული განათლების გასააზრებლად, ხარისხიანად დასაგეგმად და განსახორციელებლად. წვდომა და მონაწილეობა, უნივერსალური დიზაინის პრინციპებზე დაფუძნებით და ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით, მე-3 და მე-5 თავშია დეტალურად მიმოხილული, მონაწილეობის პროცესში სკაფოლდინგის (ხარაჩოს მეთოდის) მნიშვნელობის შესახებ - მე-4 თავში, ხოლო ინდივიდისა და ოჯახის მხარდაჭერისა და პროფესიული გაძლიერების მნიშვნელობის შესახებ - მე-7 თავში ვისაუბრებთ.

2.3. ინკლუზიური განათლება, როგორც ბავშვის უფლებათა დაცვის მტკიცე მოცემულობა

ბავშვის უფლებების რეალიზებაზე მსჯელობისას მნიშვნელოვანია ინკლუზიური განათლების შემდეგი ელემენტების (Puri & Abraham, 2004) გააზრება:

- ადამიანის უფლებებისა და, კონკრეტულად, განათლების, როგორც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფუნდამენტური უფლების, აღიარება (განათლება ყველასთვის ნიშნავს ყველა ბავშვს და არა თითქმის ყველას);
- განათლება ყველასთვის ისეთ საგანმანათლებლო დაწესებულებებში, რომლებიც განკუთვნილია ყველასთვის (შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში თანატოლებთან ერთად სწავლობენ);
- თანაცხოვრება (საშუალებას აძლევს ყველას, თავიდანვე მიიღოს მონაწილეობა ურთიერთობების ჩამოყალიბებაში);
- ბარიერების დაძლევა (ტოლერანტული გარემოს შექმნა, შიშისა და უარყოფითი დამოკიდებულების შესამცირებლად);

ინკლუზიური განათლების ამ ელემენტების გათვალისწინებით, კონკრეტული და ქმედითი ნაბიჯების გადადგმისას, საჭიროა მუდმივად გვახსოვდეს, რომ საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი, ყველა სხვა ბავშვის მსგავსად და თანასწორად, სკოლამდელ გარემოში უფლებამოსილია, ჰქონდეს:

ა) ემოციური განვითარების კუთხით:

- ხელშეწყობა, განუვითარდეს თვითშეფასების შეგრძნება;
- დამოუკიდებლობის, წარმატების და გართობის შესაძლებლობა;
- სრულად მიღებული მისი როგორც დადებითი, ასევე უარყოფითი გრძნობები;
- თავისუფლება, განივითაროს შემოქმედებითობა, მისი შესაძლებლობის ფარგლებში;
- წესრიგის რუტინისა და თანმიმდევრულობის შეგრძნება;
- ადრეული სპეციალისტის, ოჯახის წევრების და სხვა გარემომცველი პირების მხრიდან, ჰქონდეს განსაზღვრული რეალისტური მოლოდინები, მკაფიო ზღვრები და პოზიტიური გაძღოლა;
- შესაძლებლობა, შეხვდნენ და იცნობდნენ თანატოლებს და სხვა საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ადამიანებს;

- ინდივიდუალური, ეთნიკური და კულტურული განსხვავებულობის პატივისცემის შეგრძნება;
- მშობლებისადმი თავაზიანობა და მხარდაჭერა;
- მათი მშობლების წვდომა ბავშვის აღზრდა-განვითარებასა და მშობლობის უნარებთან დაკავშირებულ განათლებაზე.

ბ) სოციალური განვითარების კუთხით:

- თამაშის და თამაშით სწავლისა და განვითარების შესაძლებლობა;
- თანატოლებთან ურთიერთობის თავისუფლება;
- საამხანაგო წრე;
- გარემო, სადაც წახალისებულია თანამშრომლობითი/გუნდური სული;
- ჯგუფის ნაწილად განცდის შესაძლებლობა;
- წესების ცოდნა;
- დისციპლინა და გაძღოლა იმგვარად, რომ ბავშვში წახალისდეს საკუთარ საქციელზე პასუხისმგებლობა, მისი განვითარების შესაბამისად;
- ნათლად განსაზღვრული და თანმიმდევრული ჩარჩოები;
- არასასურველი ქცევის კონსტრუქციული მართვა;
- მასთან დაკავშირებულ გადანყვეტილებებში მონაწილეობის მიღება;
- განმარტობის შესაძლებლობა;
- პროცესში წვლილის შეტანის მიზნით, საკუთარი იდეების, აზრების, შეხედულებების გამოხატვა;
- ბუნოლისგან და იძულებისგან თავისუფლება, მონაწილეობა მიიღოს ყველგან და ყველაფერში;
- საკმარის განმავითარებელ რესურსსა და სათამაშოებზე წვდომა;
- საგანმანათლებლო პერსონალი, რომელიც სენსიტიურია ბავშვის განვითარების ინდივიდუალური საჭიროებების მიმართ და ამავე დროს, კარგი როლური მოდელები არიან;
- სქესთან სტერეოტიპულად დაკავშირებული მასტიგმატიზირებელი როლებისგან თავისუფლება.

გ) შემეცნებითი განვითარების კუთხით:

- ურთიერთობის, სწავლისა და განვითარების შესაძლებლობა კვალიფიცირებულ, მოაზროვნე საგანმანათლებლო პერსონალთან, რომელიც არის თბილი, პრაქტიკული და აქტიური, აქვს მოთმინების უნარი

და იუმორის კარგი გრძნობა და ამასთანავე, პროფესიონალურ მიდგომასაც ინარჩუნებს;

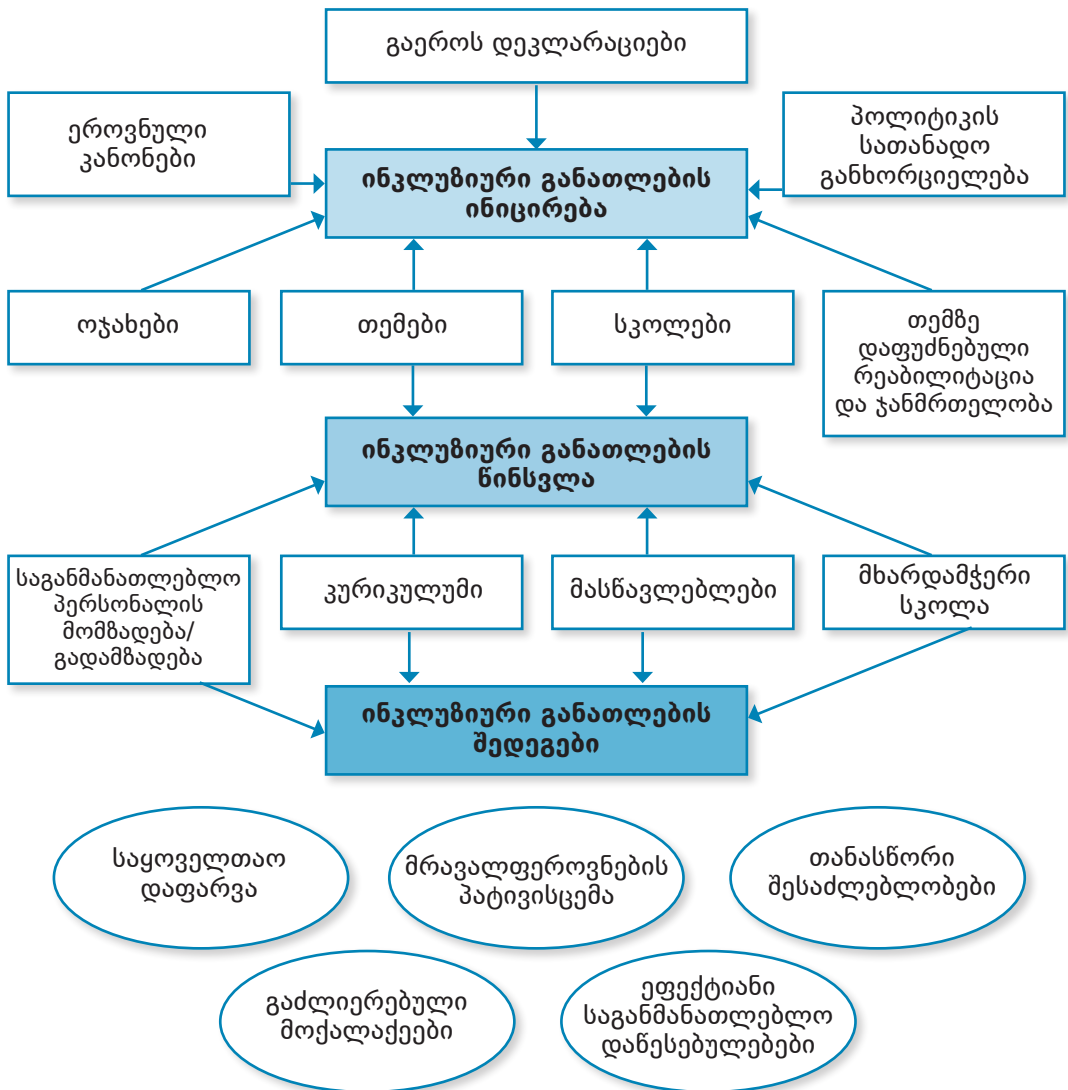
- ხარისხიანი განათლება - მიბმული მისი განვითარების დონესთან და თამაშით სწავლასთან;
- მრავალფეროვანი და გამომწვევი პროგრამა, რომელიც მოიცავს შემდეგ მიმართულებებს: საბუნებისმეტყველო, ბუსტი და სოციალური მეცნიერება, ენა და ლიტერატურა, მუსიკა, ხელოვნება და ფიზიკური განათლება;
- შესაძლებლობა, აღმოაჩინოს და ჩაუღრმავდეს კონკრეტულად იმ სფეროს, რომლის მიმართაც განსაკუთრებულ ინტერესს გამოამჟღავნებს;
- ინდივიდუალურ, პატარა და დიდ ჯგუფურ აქტივობებს შორის ბალანსირებულად მონაწილეობის შესაძლებლობა;
- პროგრამა, რომელიც მოიცავს როგორც სპონტანურ, თავად არჩეულ თამაშებს, ასევე, თანმიმდევრულად დაგეგმილ აქტივობებს;
- კომფორტული, მშვიდი ატმოსფერო, რომელიც პოზიტიური სწავლისკენ მიმართავს;
- ყველა შესაძლებლობა, მოხვდეს ინტელექტუალურად გამომწვევ გარემოში, განვითარდეს და მისი შესაძლებლობის მაქსიმუმის ფარგლებში სრული პოტენციალი გამოამჟღავნოს.

დ) ფიზიკური განვითარების კუთხით:

- დაცული და უსაფრთხო გარემო;
- კომფორტი;
- ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ძალადობისგან თავისუფლება;
- საპირფარეშოში ყოფნისას, სურვილის შემთხვევაში, განმარტოების შესაძლებლობა;
- აქტიური და მშვიდი ინდივიდუალური და ჯგუფური თამაშების შესაძლებლობა;
- კარგი ჯანმრთელობის უზრუნველყოფი პირობები (ჰიგიენა, კვება);
- კომფორტული, მომხიბვლელი გარემო - სათამაშო ოთახი ინტერესთა სივრცეებით: კუბურების, სახლობანას, მეცნიერების, ბიბლიოთეკის, მუსიკის, ხელოვნების; უხეში მოტორიკის განმავითარებელი აღჭურვილობა;
- კარგად ორგანიზებული და მონყობილი სათამაშო ოთახი, გამდიდრებული იმგვარად, რომ უზრუნველყოფდეს სხვადასხვა სენსორულ სტიმულაციას;
- პირადი მშვიდი სივრცე სათამაშოდ და მოსასვენებლად;
- ფართო შიდა და გარე სივრცეები შესაბამისი აქტივობებისათვის.

2.4. ინკლუზიური ადრეული განათლების საერთაშორისო და ეროვნული პოლიტიკა

მაკკონკეისა და ბრედლის (McConkey and Bradley, 2010) საინტერესო სქემა თვალსაჩინოდ წარმოაჩენს ინკლუზიური განათლების ინიციატორ და განმავითარებელ პროცესებს და თავად ინკლუზიური განათლების შემდგომ შედეგებს.



როგორც სქემაზეა ასახული, ინკლუზიური განათლების ბაზისი საერთაშორისო და ეროვნული პოლიტიკა და პოლიტიკის პრაქტიკული განხორციელებაა. საერთაშორისო პერსპექტივიდან აღსანიშნავია გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის ორი მნიშვნელოვანი დოკუმენტი: გაეროს კონვენცია ბავშვის უფლებების შესახებ (1989) და გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია (საქართველომ მიიღო 2006 წელს, რატიფიცირება გაუკეთა - 2014 წელს). პირველი დოკუმენტი რამდენიმე ფუნდამენტურ უფლებასთან ერთად, ყურადღებას ამახვილებს ბავშვის განვითარების უფლებაზე და კონვენციის 23-ე მუხლით საზღვრავს, რომ თითოეული ბავშვი, მიუხედავად მისი გონებრივი ან ფიზიკური შეზღუდული შესაძლებლობისა, უნდა ცხოვრობდეს ღირსეულად და სრულფასოვნად, ისე, რომ დაცული იყოს მისი ღირსება, მხარდაჭერილი იყოს საკუთარი თავისადმი რწმენა და წახალისებელი - მისი თემში/საზოგადოებაში აქტიური ჩართულობა და მონაწილეობა.

საქართველო გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენციას 1994 წელს შეუერთდა. ეს არის მსოფლიოში ყველაზე ფართო მასშტაბით რატიფიცირებული ადამიანის უფლებების დოკუმენტი. კონვენციას დღეისათვის მიერთებულია 195 სახელმწიფო, რაც იმას ნიშნავს, რომ ამ ქვეყნებმა თავის თავზე აიღეს კონვენციით ნაკისრი ვალდებულებების შესრულების სამართლებრივი პასუხისმგებლობა. აღნიშნული დოკუმენტი საქართველოს კონსტიტუციის შემდეგ, ბავშვის უფლებების დაცვის კუთხით, მთავარი და ძლიერი დოკუმენტია.

გაეროს მიერ მიღებული მეორე დოკუმენტი, რომელიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებებს არეგულირებს, 187 ქვეყნის მიერ არის ხელმოწერილი და/ან რატიფიცირებული, შესაბამისად, ამ ქვეყნებმა აიღეს პასუხისმგებლობა, პატივი სცენ და უზრუნველყონ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების რეალიზება. კონვენციის მიხედვით, შეზღუდული შესაძლებლობა დინამიური ცნებაა და ჯანმრთელობის დარღვევის მქონე პირის, მის მიმართ დამოკიდებულებისა და გარემო ბარიერების ურთიერთქმედების შედეგია, რაც აფერხებს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში მათ თანაბარ, სრულყოფილ და ეფექტიან მონაწილეობას. ამ ტიპის განმარტებით, არსებითი აქცენტი იმაზე გაკეთდა, რომ ფიზიკური და სოციალური გარემო ქმნის კრიტიკულ კონტექსტს შეზღუდული შესაძლებლობის ხარისხის განსაზღვრისას და ის არ არის დამოკიდებული მხოლოდ ინდივიდის კონკრეტული უნარის შეზღუდვაზე ან არქონაზე. ამ კონვენციის 24-ე მუხლი მონაწილე სახელმწიფოებისგან მკაფიოდ ითხოვს, რომ უზრუნველყონ ხარისხიანი, უფასო და ინკლუზიური დანყებითი და საშუალო განათლება და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე არცერთ პირს არ შეეზღუდოს ზოგადი განათლების სისტემაში განათლების მიღების უფლება მისი შეზღუდული შესაძლებლობის გამო. 2014 წელს ჩვენმა ქვეყანამ აღნიშნული კონვენციის რატიფიცირებაც მოახდინა.

2015 წელს გაეროს 193 წევრი ქვეყანა შეთანხმდა მდგრადი განვითარების დღის წესრიგის დოკუმენტზე - „ჩვენი სამყაროს გარდაქმნა: 2030 წლის დღის წესრიგი

მდგრადი განვითარებისათვის“. ეს დღის წესრიგი 17 მიზანს მოიცავს (მდგრადი განვითარების მიზნები, 2015).

მსოფლიოს მდგრადი განვითარების მიზნებსა და ამოცანებს შორის ინკლუზიური ადრეული განათლება და, ზოგადად, ინკლუზიური განათლება გლობალური განვითარების მნიშვნელოვან წინაპირობადაა მიჩნეული. ინკლუზიური განათლების წვლილი 17-ვე მიზანთან მიმართებაში აქტუალურია და, ფაქტობრივად, თითოეული მიზნის მიღწევის გამჭოლი და გავლენიანი ფაქტორია, ამავე დროს, განსაკუთრებულ ყურადღებას ამახვილებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირებთან წვდომასა და ჩართულობაზე (McGeown, Steff, Balchin, YDisch, 2017).

მიზანი 1: აღმოფხვრილი სიღარიბე

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება არღვევს სიღარიბესა და შეზღუდულ შესაძლებლობას შორის მანკიერ წრეს, და ქმნის სივრცეს ყველა ადამიანისათვის, გამოავლინოს პოტენციური სოციალურად ღირსეულ, თანასწორ და ჯანსაღ გარემოში.

მიზანი 2: აღმოფხვრილი შიმშილი

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისათვის კვების პროგრამებისადმი/მომსახურებებისადმი წვდომასაც უზრუნველყოფს.

მიზანი 3: ჯანმრთელობა და კეთილდღეობა

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება ხელს უწყობს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა დისკრიმინაციის დაძლევას, რაც იძლევა თანატოლებთან ურთიერთობის, მათი კეთილდღეობის ხელშეწყობის და ჯანმრთელობაზე ზრუნვასთან დაკავშირებული ინფორმირებული არჩევანის გაკეთების შესაძლებლობას.

მიზანი 4: განათლება

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება თანასწორი ხარისხიანი განათლების გარანტიაა და შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირებისათვის სიცოცხლის ბოლომდე სწავლის შესაძლებლობათა წინაპირობაა.

მიზანი 5: გენდერული თანასწორობა

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება ეხმარება გენდერული თანასწორობის მიღწევას, აძლიერებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე გოგონებს, რომლებიც ხშირად ორმაგი დისკრიმინაციის მსხვერპლნი არიან.

მიზანი 6: სუფთა წყალი და სანიტარია

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება ნიშნავს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს აქვს შესაძლებლობა, ისწავლოს და ჰქონდეს წვდომა წყლის, ჰიგიენისა და სანიტარიის უკეთეს პრაქტიკასთან.

მიზანი 7: მისაწვდომი და უსაფრთხო ენერჯია ყველასათვის

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება ნიშნავს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს შესაძლებლობა ეძლევა, ისწავლოს ან მიიღოს ინფორმირებული გადაწყვეტილება ენერჯიის კონსერვაციისა და განახლებადი ენერჯიის წყაროების შესახებ.

მიზანი 8: ღირსეული სამუშაო და ეკონომიკური ზრდა

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება ხელს უწყობს თვითშეფასებას, მენარმობისა და ინოვაციებისათვის განვითარებას, ამავე დროს, სრული და პროდუქტიული დასაქმების შესაძლებლობების წახალისებას.

მიზანი 9: მრეწველობა, ინოვაცია და ინფრასტრუქტურა

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება ავითარებს უნარებს, რომლებიც საჭიროა უფრო მედეგი, მდგრადი და მისაწვდომი ინფრასტრუქტურის ასაშენებლად.

მიზანი 10: შემცირებული უთანასწორობა

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება ამცირებს სოციალურ და ეკონომიკურ უთანასწორობას, კერძოდ, ყველა ბავშვს საგანმანათლებლო დაწესებულებებისადმი თანასწორი წვდომა და სათანადო მხარდაჭერა აქვს.

მიზანი 11: მდგრადად განვითარებული ქალაქები და თემები

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე პირს ეხმარება, რომ ქალაქები და თემები მისთვის უფრო მისაწვდომი, შეღწევადი, ინკლუზიური და უსაფრთხო იყოს.

მიზანი 12: გონივრული მოხმარება და წარმოება

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება ბავშვს მდგრადი გადაწყვეტილებებისა და მოხმარების არსის გაგებაში ეხმარება.

მიზანი 13: ზომების გატარება მდგრადი კლიმატისათვის

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს საშუალებას აძლევს ჩაერთოს ადგილობრივ დისკუსიებსა და მოქმედებებში, რაც გავლენას ახდენს კლიმატის ცვლილებაზე.

მიზანი 14: წელის ქვეშ სიცოცხლის დაცვა

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს ეხმარება გაიგოს, თუ როგორ მოიხმაროს და შეუწყოს ხელი ოკეანეთა წყლების კონსერვაციას.

მიზანი 15: ხმელეთზე სიცოცხლის დაცვა

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს ხელს უწყობს მდგრადი საარსებო საშუალებების შესახებ ცოდნის გაღრმავებაში.

მიზანი 16: მშვიდობა, სამართლიანობა და ძლიერი ინსტიტუტები

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება არსებითია ინკლუზიური და სამართლიანი საზოგადოების შესაქმნელად, ასევე, სტიგმის, სტერეოტიპების და დისკრიმინაციის შესამცირებლად.

მიზანი 17: თანამშრომლობა მდგრადი განვითარების მიზნების მისაღწევად

ხარისხიანი ინკლუზიური განათლება წარმატებულია საზოგადოების (მათ შორის, მშობლების და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა ორგანიზაციების) და სახელმწიფოს ძლიერი თანამშრომლობის შემთხვევაში, როგორც პოლიტიკის, ისე პრაქტიკის დონეზე.

იუნესკოს სალამანკას დეკლარაცია და სპეციალური საჭიროების მქონე პირთა განათლების სამოქმედო გეგმა 1994 წელს ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მსოფლიო კონფერენციაზე შეიმუშავეს. დოკუმენტი კიდევ უფრო კონკრეტულ და სპეციფიკურ მოთხოვნებს აყენებს ინკლუზიური განათლების პრაქტიკისა და მიდგომების დანერგვის თვალსაზრისით. დოკუმენტი განსაკუთრებით გამოყოფს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე გოგონათა მონყვლადობას და აღიარებს, რომ ხშირად ირღვევა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების განათლებისადმი წვდომის უფლება. სალამანკას დეკლარაციით, მონაწილე სახელმწიფოებს, ინკლუზიური განათლების უფრო ეფექტიანად დანერგვის მიზნით, კონკრეტული სარეკომენდაციო ნაბიჯები განესაზღვრათ. აღსანიშნავია, რომ სალამანკას დეკლარაცია ერთ-ერთ პრიორიტეტულ სფეროდ გამოყოფს ადრეულ განათლებას და აღნიშნავს, რომ „ინკლუზიური სკოლის წარმატება მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების რაც შეიძლება ადრეულ ასაკში გამოვლენაზე, შეფასებასა და მათ სათანადოდ, დროულ მხარდაჭერაზე

სალამანკას დეკლარაცია ყურადღებას ამახვილებს 6 წლამდე ასაკის ბავშვებისათვის ადრეული განათლებისა და ზრუნვის პროგრამების განვითარების აუცილებლობაზე, მათი ფიზიკური, შემეცნებითი, სოციალური და ემოციური

განვითარებისა და სასკოლო მზაობის ხელშეწყობისათვის. განუზომელია ასეთი პროგრამების ეკონომიკური ფასეულობა თითოეული ინდივიდის, ოჯახისა და საზოგადოებისთვის, შემზღვეველი გარემოებების (მაგალითად, ბავშვის იზოლირება საგანმანათლებლო, ჯანმრთელობის და სოციალური სივრცეებიდან) თავიდან აცილების თვალსაზრისით. ინკლუზიის პრინციპების აღიარება საჭიროა ადრეული განათლების დონეზე, სკოლამდელი საგანმანათლებლო პროცესისა და ადრეულ ასაკში საჭირო ჯანმრთელობითი ზრუნვის კომბინირებით (აბზაცი 53, სალამანკას დეკლარაცია, 1994). საგულისხმოა, რომ საქართველო არ არის მიერთებული სალამანკას დეკლარაციას, თუმცა ინკლუზიური განათლება ზოგადი, პროფესიული, ადრეული და სკოლამდელი განათლების დონეზე, ეროვნულ პოლიტიკასა და კანონმდებლობაში მნიშვნელოვნად არის ასახული.

სკოლამდელი განათლების დონეზე ინკლუზიური განათლება განსაზღვრულია საქართველოს კანონით „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“: „ინკლუზიური განათლება არის საგანმანათლებლო მიდგომა, რომლის ფარგლებშიც განათლების სისტემა უზრუნველყოფს დანესებულებაში ყველა ბავშვისთვის ხარისხიანი განათლების მიწოდებას მათი ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით, მიუხედავად ბავშვების ფიზიკური, შემეცნებითი, სენსორული, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური, გენდერული თუ სხვა მახასიათებლებისა“ (კანონი „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“, მუხლი 3, პუნქტი ლ, 2016).

საქართველოში ადრეული და სკოლამდელი განათლების დონეზე ინკლუზიური განათლების პრაქტიკული განხორციელების ცალკეული წარმატებული პრაქტიკები დაგროვდა. მაგალითად, თბილისის სკოლამდელ დანესებულებებში მუშაობს სპეციალური პედაგოგი, რომლის პასუხისმგებლობაა, მხარდაჭერა აღმოუჩინოს საგანმანათლებლო პერსონალს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მაქსიმალური ჩართულობის უზრუნველყოფის პროცესში (სპეციალური პედაგოგის და/ან სხვა სპეციალისტების წარმატებული პრაქტიკა საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებთან, არასამთავრობო ორგანიზაციამ, „საქართველოს პორტივის ასოციაცია“, თბილისის ბაგა-ბაღების მართვის სააგენტოს მხარდაჭერით განახორციელა).

ინკლუზიური სკოლამდელი განათლების განვითარების ხელშეწყობა საქართველოს სხვა მუნიციპალიტეტებში ან არ ხდება ან სანყის ეტაპზეა და პირველ ნაბიჯებს დგამს. ინკლუზიური ადრეული განათლების განვითარებისთვის საჭიროა მეტი კომპეტენტური ადამიანური რესურსი, რაც მწირია საქართველოს რეგიონებში. თუმცა, მაგალითად,

ბაღდათის, ზესტაფონის, ადიგენის, ახალციხის, თელავის, გურჯაანის და ყვარლის მუნიციპალიტეტებში სკოლამდელი დაწესებულებების გაერთიანების დონეზე არსებობენ ინკლუზიური სკოლამდელი განათლებისა და განვითარების სპეციალისტები (რაც დღესდღეობით 7-ვე მუნიციპალიტეტში ადგილობრივი მთავრობის მიერ არის დაფინანსებული და მხარდაჭერილი (ჩამოთვლილ ადგილობრივ მთავრობებს მხარდაჭერა გაუწია საერთაშორისო ორგანიზაციამ „World Vision საქართველო“). ინკლუზიური სკოლამდელი განათლებისა და განვითარების სპეციალისტის პოზიციაზე მომუშავე პირი მთავარ როლს ასრულებს ინკლუზიური სკოლამდელი განათლების დანერგვის, განვითარებისა და კოორდინაციის პროცესში აღნიშნული სამუშაო პასუხისმგებლობების შესრულებით: ა) ყველაზე დაუცველ 2-5 წლის ასაკის ბავშვთა, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვთა მისაწვდომობის, ჩართულობის და მონაწილეობის ხელშეწყობა; ბ) ხარისხიანი ინკლუზიური სკოლამდელი განათლების, მათ შორის, ბავშვთა დაცვის განვითარება ყველასათვის; გ) სკოლამდელიდან სკოლაში გადასვლის, ტრანზიციული პროცესების მხარდაჭერა 6 წლის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და/ან სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის.

მაკკონკვის და ბრედლის (2010) სქემის მიხედვით, ზემოთ აღნიშნული საკითხები ეხება ინკლუზიური განათლების ინიცირების ეტაპს, რაშიც თავიანთი წვლილი შეაქვთ ოჯახებს, თემს, თემზე დაფუძნებულ მომსახურებებს, რომლებიც უზრუნველყოფს, მაგალითად, აბილიტაციას/რეაბილიტაციას, ადრეულ ინტერვენციას, სოციალურ ინკლუზიას და ჯანმრთელობის და საგანმანათლებლო პროგრამებს. ჩამოთვლილი რგოლების გაძლიერებით და მყარი საკანონმდებლო ბაზით ინკლუზიური განათლება განვითარების შემდგომ ეტაპზე გადადის, როცა უკვე აქტუალური ხდება სპეციალისტების მომზადება-გადამზადება. კურიკულუმების ადაპტირება ან უნივერსალური დიზაინის პრინციპების ჭრილში გააზრება, თავად საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მონაწილეობა და საგანმანათლებლო პროცესის მხარდაჭერა, რასაც ინკლუზიური განათლების მსაბოლოო შედეგებზე გავყავართ: ეროვნული

მრავალფეროვნება
გულისხმობს
ინდივიდუალურ
განსხვავებულობას ასაკის,
ეროვნების, ფიზიკური
მახასიათებლების,
წარმომავლობის,
გენდერის,
შესაძლებლობების,
რელიგიის, ოჯახური
შემადგენლობის,
სოციალურ-ეკონომიკური
სტატუსისა და სხვა
ფაქტორების მიხედვით.
მრავალფეროვნება
ბუნებრივი მოვლენაა,
რომელსაც აღიარება და
დაცვა სჭირდება.

დაფარვა, მრავალფეროვნების პატივისცემა, თანასწორი შესაძლებლობები, გაძლიერებული მოქალაქეები და ეფექტიანი საგანმანათლებლო დაწესებულებები.

საქართველოს ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტის (2017) მიხედვით, მრავალფეროვნება გულისხმობს ინდივიდუალურ განსხვავებულობას ასაკის, ეროვნების, ფიზიკური მახასიათებლების, წარმომავლობის, გენდერის, შესაძლებლობების, რელიგიის, ოჯახური შემადგენლობის, სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსისა და სხვა ფაქტორების მიხედვით. მრავალფეროვნება ბუნებრივი მოვლენაა, რომელსაც აღიარება და დაცვა სჭირდება. აუცილებელია მრავალფეროვნების მნიშვნელობისა და სარგებლის დანახვა თითოეული ბავშვისთვის, განურჩევლად იმისა, უმცირესობის ან განსხვავებული ჯგუფის წარმომადგენელია თუ არა. ამ პრინციპის პრაქტიკაში დანერგვა ერთ დღეში არ მიიღწევა, ეს არის პროცესი, რომელიც თანამედროვე ინკლუზიურ მიდგომას ეფუძნება, რაც გულისხმობს საგანმანათლებლო გარემოს მორგებას ინდივიდზე და არა პირიქით.

2.5. ინკლუზიური ადრეული განათლების მანიფესტი

ინკლუზიური განათლების საფუძველი ყველა ბავშვის, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის განათლების უფლების რეალიზებაა, თანატოლებთან ერთად საგანმანათლებლო და სოციალური ჩართულობით.

ევროკავშირის ქვეყნების, დიდი ბრიტანეთის, ასევე, ავსტრალიის მაგალითზე, ჩანს, რომ ინკლუზიური ადრეული განათლება ღირებულებების, პოლიტიკისა და პრაქტიკის ეფექტიანად განხორციელების შედეგია. საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ხარისხიანი ადრეული ინკლუზიისათვის კი ამ ქვეყნების მაგალითებიდან გამომდინარე, შესაძლებელია მოვახდინოთ რამდენიმე სტრატეგიული კომპონენტის მანიფესტაცია.

ა) ყველა ბავშვის მიმართ არსებობს პოზიტიური მოლოდინები, მათი პოტენციალის სრულად რეალიზებასთან დაკავშირებით

შეზღუდული შესაძლებლობის და საგანმანათლებლო გამოწვევების მიუხედავად, ინკლუზიურ ადრეულ გარემოს პოზიტიური მოლოდინები გააჩნია ყველა ბავშვის მიმართ, ცხადია, მათი განვითარების შესაბამისად. შეზღუდული შესაძლებლობების და საგანმანათლებლო გამოწვევების გამოვლენა არსებითია ფიზიკური, სოციალური და დროითი გარემოს შესაცვლელად, მოსარგებად, ისე რომ მისადაგებელი იყოს ინდივიდის საჭიროებებთან და დაკმაყოფილდეს მისი ინტერესები. ამ ტიპის მიდგომას მივყავართ განვითარების შესაბამისი მიზნებისა და ხარისხიანი ხელშეწყობის უზრუნველყოფამდე, როგორც თავად ბავშვისთვის, ასევე, მისი ოჯახის წევრებისათვის, მასთან მომუშავე სპეციალისტებისა და, ზოგადად, მის გარშემო არსებული მიკროსოციუმისათვის.

ამ პროცესში მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ყველა ბავშვი, მიუხედავად მათი შეზღუდული შესაძლებლობისა და/ან საგანმანათლებლო საჭიროებებისა, ვითარდება და სწავლობს. ამ მხრივ აუცილებელია ისეთი პირობების შექმნა, სადაც ბავშვი წახალისებულია, იყოს აქტიური მონაწილე მასთან დაკავშირებული გადანაცვლებების მიღებისას, სადაც გათვალისწინებულია მისი შეხედულება, სურვილი, პირადი ინტერესი და საუკეთესო ინტერესი - „ისმის მისი ხმა“.

ბ) ინკლუზია ადრეული განათლების მომსახურების, პროგრამის, კურიკულუმის და ადრეული განათლების სპეციალისტების პროფესიული სტანდარტების გამჭოლი ასპექტია

ადრეული განათლება მაშინ არის ხარისხიანი, როცა ის თვისობრივად ინკლუზიურია. ადრეული განათლების პროგრამების და მომსახურების მისიაა, გაითვალისწინოს თითოეული ბავშვის უნიკალურობა. ამისათვის მნიშვნელოვანია, რომ მომსახურების მიმწოდებელი დაწესებულებების როგორც პრაქტიკოსი თანამშრომლები, ისე ადმინისტრაციის წარმომადგენლები, იზიარებდნენ ინკლუზიურ ხედვას, რწმენას და ღირებულებებს. ინკლუზიური ღირებულებები და რწმენა მაღალი პროფესიული კომპეტენციის მნიშვნელოვანი ბაზისი, და სხვადასხვა შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისათვის პოზიტიური ურთიერთობების განვითარების და სწავლისათვის მრავლობითი და მრავალფეროვანი შესაძლებლობების გარანტიაა.

ბავშვებს, მათ შორის, შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებს, მაშინ მიუწვდებათ ხელი დაბალანსებულ და მრავალმხრივ კურიკულუმამდე, როცა საგანმანათლებლო პერსონალი სწავლისა და განვითარების შედეგების მისაღწევად თითოეული მათგანის სწავლის სტილს, შესაძლებლობასა და საჭიროებებს ითვალისწინებს, და ინფორმაციის, რესურსების, აქტივობათა სპექტრის დიფერენცირებულად შეთავაზებასა და მართვას უზრუნველყოფს.

ადრეული განათლების სპეციალისტს ხარისხიანი, ინკლუზიური ადრეული განათლების უზრუნველყოფა მაშინ შეუძლია, როცა მისი განათლება და პროფესიული კომპეტენცია გაჯერებულია ინკლუზიური ფილოსოფიით. აქედან გამომდინარე, არსებითია, პროფესიული სტანდარტები გამდიდრებული იყოს ინკლუზიური ადრეული განათლების წარმატებული პრაქტიკით. როდესაც მომსახურებები, პროგრამები, კურიკულუმები თუ პროფესიული სტანდარტები მხოლოდ ტიპური განვითარების შესაბამის პრაქტიკას და პროფესიულ მოთხოვნებს ასახავს და ინდივიდუალურ საჭიროებებს არ ითვალისწინებს, ბავშვზე ორიენტირებული, ხარისხიანი ადრეული განათლების მიღწევა შეუძლებელი ხდება.

გ) ადრეული განათლების სპეციალისტთა განათლება ინკლუზიური ფილოსოფიით პრიორიტეზებული და მხარდაჭერილია სისტემურ დონებზე

ადრეული განათლების სფეროში მოღვაწე პირების (ადრეული განათლების სპეციალისტები, ადრეული განათლების დანესებულების ხელმძღვანელობა და სხვა დამხმარე პერსონალი) გადამზადების, განათლების, თუ პროფესიული განვითარების მნიშვნელოვანი ნაწილი, სიღრმისეულად მოიცავს ინკლუზიის საკითხებს. ეს პროცესი სისტემური დაგეგმვისა და სახელმწიფოებრივი ვალდებულების საგანია. ინკლუზიის მნიშვნელობის შესახებ საზიარო პოზიტიური მოლოდინები კრიტიკულია მათთვის, ვინც განსაზღვრავს და უზრუნველყოფს სპეციალისტთა პროფესიულ განვითარებას და სწავლისათვის ხელსაყრელ პირობებს.

დ) მხარდამჭერი მომსახურების სისტემა განვითარებულია და მისაწვდომი

ინკლუზიური ადრეული განათლების მომსახურების გარდა, მნიშვნელოვანია ხარისხიანი დამატებითი მხარდამჭერი მომსახურებების მისაწვდომობა. როცა მხარდამჭერი მომსახურებების მისია და მიზანი თანხვედრაშია ინკლუზიური ადრეული განათლების მთავარ მიზანთან, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი ბუნებრივი სოციალური და საგანმანათლებლო სისტემისგან არ იზოლირდება, და მასთან და მის ოჯახთან მუშაობა წვდომასა და მონაწილეობას განაპირობებს.

ეს სისტემა მოიცავს მომსახურებებს და სხვა მხარდამჭერ პროცესებს, რომლებიც უზრუნველყოფს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების სპეციფიკურ საჭიროებებს, მათი ფიზიკური, სოციალურ-ემოციური, ინტელექტუალური შესაძლებლობიდან, ჯანმრთელობის მდგომარეობიდან და ამ მდგომარეობის ინტენსივობიდან გამომდინარე.

რეფლექსია

1. წაკითხულ ინფორმაციაზე დაფუძნებით იმსჯელეთ:

- ✓ რას ნიშნავს ინკლუზია?
- ✓ რას გულისხმობს ინკლუზიური განათლება?
- ✓ რატომ არის ხარისხიანი განათლება ინკლუზიური?

2. გაეცანით ქვემოთ მოცემულ ბმულებს და დააგროვეთ დამატებითი ინფორმაცია ინკლუზიის შესახებ.

<http://www.european-agency.org/publications>

<http://www.inclusive-education.org/basic-page/unicef-trainer-trainers-modules-inclusive-education>

<http://blog.brookespublishing.com/>

<http://www.inspireinclusion.com/video-3-myths-and-misconceptions-about-inclusive-education/>

<http://inclusionu.com/>

<http://www.inclusion.com/inclusionarticles.html>

http://www.tommihail.net/inclusion_myths.html

<https://www.peakparent.org/>

<https://www.inclusiveschooling.com/>

3. წაკითხულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით მოახდინეთ რეფლექსია:

- ✓ რომელი ხედვა უფრო ახლოსაა თქვენთან, როდესაც ბავშვის განვითარებაზე მსჯელობთ: ბავშვის უფლებებზე დაფუძნებული ხედვა, თუ ბავშვის განვითარებაზე დაფუძნებული ხედვა?
- ✓ მოახდინეთ რეფლექსია, რატომ ანიჭებთ თქვენს მიერ არჩეულ ხედვას უპირატესობას?

4. გადახედეთ ინკლუზიური ადრეული განათლების მანიფესტს. თქვენი თვალსაზრისით, დაალაგეთ პრიორიტეტების მიხედვით, საქართველოს კონტექსტის გათვალისწინებით და დაასაბუთეთ მიღებული პრიორიტეტები.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. საქართველოს კანონი „აღრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“ (2016) <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3310237>
2. 2017 წლის 30 თქტომბრის №488 დადგენილება „აღრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტების დამტკიცების შესახებ“ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3838798>
3. გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენცია (1989). http://unicef.ge/uploads/CRC_georgian_language_version.pdf; <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1399901> (ჩამოტვირთულია 14/09/17).
4. შებლუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია (2014). <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2334289>
5. მდგრადი განვითარების მიზნები, იხ: http://www.ungeorgia.ge/geo/sustainable_development_goals#.WeDHGVuCzIV და <http://www.isdgs.org/>
6. ჯონსენი ბ. ჰ. სკორტენი მ. დ. ინკლუზიური განათლება. ISBN 82 - 7477 - 076 - 5
7. Deluca, M. (2003). Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision.
8. Dukes, C. & Smith M. (2006) A Practical Guide to Pre-school Inclusion. London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446214190.n1
9. Kagan, S.L. & Lowenstein, A.E. (2004). School readiness and children’s play: Contemporary oxymoron or compatible option? In E.F. Zinger & S.J. Bishop (Eds.). (2004). Children’s play: The roots of reading. Washington, D.C.: Zero to Three Press.
10. Mensah, F.A, Badu-Shayar, J (2016) Identification of Special Educational Needs for Early Childhood Inclusive Education in Ghana. Department of Special Education, University of Education, Ghana, Vol.7, No.11, Journal of Education and Practice www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online)
11. Miller, E & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School. Alliance for Childhood from: http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf

12. Papatheodorou, T. (2010). Being, Belonging and Becoming: Some Worldviews of Early Childhood in Contemporary Curricula. In Forum on Public Policy Online (Vol. 2010, No. 2). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.
13. Puri, M., & Abraham, G. (Eds.). (2004). *Handbook of inclusive education for educators, administrators and planners: Within walls, without boundaries*. SAGE Publications India.
14. Tanenbaum. (2015-2016) The Seven Principles of Inclusive Education, from <https://tanenbaum.org/wp-content/uploads/2016/12/7-Principles-for-Inclusive-Education-Summary.pdf>; <https://tanenbaum.org/wp-content/uploads/2016/06/ED-Seven-Principles-NEW.pdf>.
15. Winter, E., & O’Raw, M. P. (2010). Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs.
16. OECD Insights: Human Capital What is social capital? From: <https://www.oecd.org/insights/37966934.pdf>

ინკლუზიური განათლების თანამედროვე მიდგომები

3.1. სისტემაზე მორგებული ბავშვი, თუ ბავშვზე მორგებული სისტემა?

ინკლუზიური განათლების თანამედროვე მიდგომის განხილვამდე საჭიროა იმ მიდგომების მიმოხილვა, რომლებიც საგანმანათლებლო სისტემამ (ძირითადად, ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემამ) სპეციალური საჭიროების მქონე და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვისათვის განათლების მისაწვდომობის კუთხით გაიარა. აქ განხილულია: სპეციალური განათლება, ინტეგრირებული განათლება და ბოლოს -ინკლუზიური განათლება.

სპეციალური განათლება გულისხმობს ცალკეული დაწესებულებების არსებობას, სადაც სწავლობენ მხოლოდ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები, მათ შორის, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, რომელთაც შესაძლოა არ ჰქონოდათ სწავლასთან დაკავშირებული სირთულეები, თუმცა მათ განათლებასთან დაკავშირებული გამოწვევა მრავალფეროვანი სასწავლო შესაძლებლობებისადმი წვდომის ნაკლებობას ან შეზღუდვას, დისკრიმინაციასა და იზოლირებას ეხებოდა.

ის, რაც წარსულში გამოწვევა იყო, დღეს კითხვებსაც კი აღარ ბადებს იმასთან დაკავშირებით, რომ მძიმე ინტელექტუალური განვითარების შეფერხების მქონე და/ან მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვიც სწავლობს და ითვისებს სამყაროს გარკვეულ ფარგლებში, თუ მათი ცხოვრების გარკვეულ ეტაპზე, ან მთელი ცხოვრების განმავლობაში. მათი საჭიროებები და ინტერესები აღქმულია, აღიარებულია და ადეკვატური საგანმანათლებლო სტრატეგიაა შერჩეული. ბავშვების უმრავლესობას სურს ისწავლოს შესაბამისი გარემოს და წახალისების ფარგლებში. სპეციალური განათლება ჩვეულებრივი ზოგადი განათლების ალტერნატიულ, განცალკევებულ ფორმად მოიაზრება. აქედან გამომდინარე, ბევრ ქვეყანაში სპეციალური განათლება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისათვის, ფაქტობრივად, იზოლირებული სისტემაა და არ აქვს სოციალური და საგანმანათლებლო კავშირი ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემასთან, მით უმეტეს, ადრეული განათლების სისტემასთან. სპეციალური განათლება პრობლემას და სირთულეებს ხედავს ბავშვში და არა საგანმანათლებლო სისტემაში ან პროცესში. ის მეტ აქცენტს ბავშვის სირთულეებსა და შეზღუდვებზე აკეთებს და ამის საფუძველზე მის სეგრეგირებას ახდენს.

სპეციალური განათლებიდან ინკლუზიური განათლებისაკენ გადასვლის პროცესში წამყვანი გახდა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვისათვის „ნაკლებად შეზღუდული გარემოს“ უზრუნველყოფა, რაც ინტეგრირებული განათლების განვითარების საწყისი იყო.

ინტეგრირებული განათლება, სხვადასხვა ქვეყნის მაგალითზე, აღწერს სისტემას, რომელიც იძლევა საშუალებას, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი ჩაერთოს სკოლაში, ან სკოლამდელ დაწესებულებაში. ამ შემთხვევაში, ყურადღება გამახვილებულია იმაზე, რომ ინდივიდუალური ბავშვი „მზადაა და შეძლებს“ ჩაერთოს, „მოერგოს არსებულ სისტემას“. ინტეგრირება ითვალისწინებს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვების ჩართვას მხოლოდ იმ შემთხვევაში და იმ ოდენობით, როცა ისინი მინიმალური დახმარებით აკმაყოფილებენ ტრადიციულ სისტემურ საგანმანათლებლო მოთხოვნებს. ამ შემთხვევაშიც, სისტემური ცვლილებები, მიზნით, იშვიათად ხდება. ზოგიერთ ქვეყანაში ეს მიდგომა მეინსტრიმის სახელითაა ცნობილი.

საქართველოში სპეციალური განათლების მიდგომის შემდეგ, არჩევანი ინკლუზიური განათლების დანერგვაზე გაკეთდა, თუმცა პრაქტიკაში, რეალურად, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების ჩართვა თავდაპირველად სწორედ ინტეგრირებული განათლების მიდგომით ხდებოდა. ის, თუ რამდენად იყო ბავშვი ჩართული სასწავლო პროცესში, ხშირად პროფესიული ყურადღების მიღმა რჩებოდა.

სხვადასხვა ქვეყნის, მათ შორის, საქართველოს გამოცდილებით, არსებითია ინტეგრირებული ან სხვა ტიპის სპეციალური ჯგუფების მაღალი კომპეტენციით მართვა, ვინაიდან ტენდენცია, ამ ტიპის მომსახურებებმა კვლავ გამოიწვიოს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის სეგრეგირება, იზოლაცია და ექსკლუზია, მაღალია. ამ დროს სკოლამდელი დაწესებულებების თანამშრომლებსა და სკოლის მასწავლებლებს შორის ძლიერდება დამოკიდებულება, რომ „სპეციალური ბავშვები“ „სპეციალური მასწავლებლის“ საქმეა. ხშირად ხდება, რომ ერთ ჯგუფში აერთიანებენ „ერთნაირი“ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს, რომლებსაც მსგავსი სირთულეები გააჩნიათ და არა მსგავსი საჭიროებები.

მარიგასა და მაკკონკის აზრით (Mariga, McConkey & Myezwa, 2014), ბავშვების ასე დაჯგუფებას არანაირი საგანმანათლებლო სარგებელი არ აქვს და არც საგანმანათლებლო პროცესის მიმართ სპეციალისტების თანამშრომლობით და გუნდურ მართვას ახალისებს. ეს უკანასკნელი მნიშვნელოვანი ერთეულია ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების უზრუნველსაყოფად.

ინკლუზია, ადრეული განათლების კონტექსტშიც, პასუხისმგებლობას იღებს უზრუნველყოს სხვადასხვაგვარი და მრავალფეროვანი მხარდაჭერა სხვადასხვა ფიზიკური, სოციალური, ემოციური, შემეცნებითი, სენსორული, კომუნიკაციის, ენობრივი და სხვა საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის.

სპეციალური განათლების და ინტეგრირებული განათლების მიდგომისგან განსხვავებით, ინკლუზიური განათლების მიდგომის კონცეფცია ორმხრივია: ერთი მხრივ, ის ბავშვთა უფლებების თანაბარ რეალიზებას ისახავს მიზნად, და მეორე მხრივ, საგანმანათლებლო სისტემის გარდაქმნას, რომ ის მოერგოს ბავშვს და არა ბავშვი მას.

ამრიგად, ინკლუზია, ადრეული განათლების კონტექსტშიც, პასუხისმგებლობას იღებს უზრუნველყოს სხვადასხვაგვარი და მრავალფეროვანი მხარდაჭერა სხვადასხვა ფიზიკური, სოციალური, ემოციური, შემეცნებითი, სენსორული, კომუნიკაციის, ენობრივი და სხვა საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის. გარდა ამისა, დღის წესრიგში აყენებს საგანმანათლებლო პროცესში როგორც სისტემური (მაკრო დონე), ისე პრაქტიკული (მიკრო დონე) ცვლილებების შეტანას, მოქნილი და ბავშვზე მორგებული მომსახურების მისაღებად. ამ ორივე მხარის გაუთვალისწინებლობით, ყოველთვის მივიღებთ „სისტემაში ჩასმად“ და „სისტემაში ვერ ჩასმად“ ბავშვებს, შესაბამისად, გაზრდილ სტიგმასა და გამყარებულ დისკრიმინაციას და ადრეული განათლების მიღმა დარჩენილ საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებს.

3.2. შეზღუდული შესაძლებლობის და საგანმანათლებლო საჭიროების გააზრების სამედიცინო, სოციალური და ბიოფსიქოსოციალური მოდელები

მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციის დოკუმენტი „ფუნქციონირების, შეზღუდული შესაძლებლობის და ჯანმრთელობის საერთაშორისო კლასიფიკაცია“ The International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF (WHO, 2001) აღწერს ყოვლისმომცველ, უნივერსალურ და საერთაშორისოდ აღიარებულ ადამიანის ფუნქციონირების ტაქსონომიურ სქემას, რომელიც განიხილავს და ეფუძნება ბიოფსიქოსოციალურ მოდელს, რაც დღეისათვის ყველაზე თანამედროვე მიდგომაა შეზღუდული შესაძლებლობის და საგანმანათლებლო საჭიროების გააზრების პროცესში და თავისი ჰოლისტური და მრავალმხრივი ხედვით, განსხვავდება მანამდელი მოდელებისგან (სამედიცინო და სოციალური).

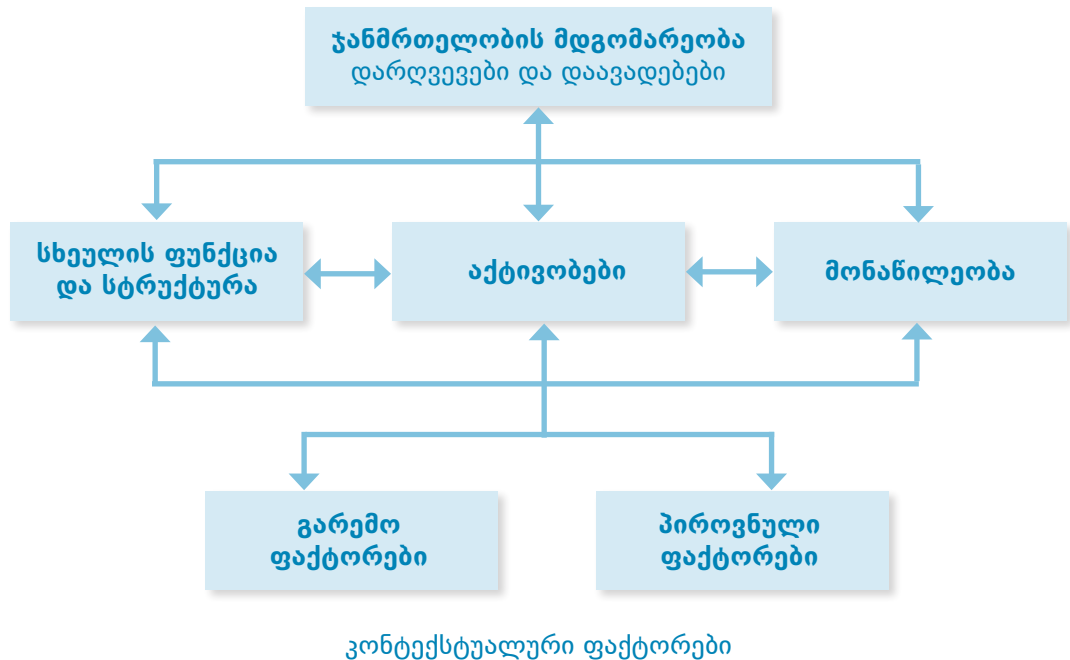
სამედიცინო მოდელის მიხედვით, შეზღუდული შესაძლებლობა პირის მახასიათებელია, რომელიც გამონვეულია დაავადებით, ტრავმით, ან სხვა ჯანმრთელობის მდგომარეობით, და პროფესიონალების მხრიდან ინდივიდუალურ სამედიცინო ზრუნვას საჭიროებს.

სამედიცინო მოდელზე დაფუძნებით, ბავშვისთვის, რომელსაც, მაგალითად, აქვს ცერებრული დამბლა, საჭიროა მხოლოდ სამედიცინო ინტერვენციები, ჯანმრთელობითი ზრუნვა. ამ შემთხვევაში, ის სუბიექტად არ აღიქმება და განიხილება როგორც დაცვის, მოვლისა და ზრუნვის ობიექტი, შესაბამისად, მას თავად უწევს მოერგოს გარემოს, ვინაიდან მისთვის გარემო არ იცვლება. სამედიცინო მოდელი ეფუძნება პაციენტი-დიაგნოზი-მკურნალობა თანმიმდევრულ პარადიგმას, რაც ნიშნავს, რომ განათლების კონტექსტში ბავშვი უტოლდება პაციენტს, რომელსაც ესაჭიროება დიაგნოსტიკა და მკურნალობა, „გამოსწორება“, რომ შეძლოს ოპტიმალური ფუნქციონირება.

სოციალური მოდელი შეზღუდულ შესაძლებლობას განიხილავს, როგორც სოციალურად, საზოგადოებრივად შექმნილ პრობლემას და საერთოდ არ ხედავს ინდივიდთან დაკავშირებულ სირთულეს. შეზღუდული შესაძლებლობის მხოლოდ სოციალური მოდელის პერსპექტივით დანახვაც არასრულ სურათს გვაძლევს და ბადებს ისეთ მცდარ ფორმულას, რაც ჩვენს საზოგადოებაში ფართოდ არის ატაცებული: „შეზღუდული შესაძლებლობები არ არსებობს“.

ბიოფსიქოსოციალური მოდელი სამედიცინო და სოციალური მოდელების ჰარმონიზებული ინტეგრაციის შედეგია. ამ ფორმატში, შეზღუდული შესაძლებლობა კომპლექსური ფენომენია, რაც ერთი მხრივ, განიხილება, როგორც პირის ფიზიკური, შემეცნებითი და/ან სხვა უნარის შეზღუდული ფუნქციონირება ან არარსებობა, ხოლო მეორე მხრივ, როგორც სოციალურ თუ ფიზიკურ გარემოში შემზღუდველი და დამაბრკოლებელი ფაქტორების არსებობა, რომელიც აფერხებს აქტიურ ფუნქციონირებას, ან ზრდის/ამყარებს დაბრკოლებებს ადამიანის მაქსიმალური პოტენციალის გამოვლენისთვის.

ბიოფსიქოსოციალური მოდელი შეზღუდული შესაძლებლობის ფენომენთან ერთად, გვთავაზობს ფუნქციონირების ფენომენს, რომელიც ამ შეზღუდული შესაძლებლობის, გარემო ფაქტორების და პიროვნული ფაქტორების დინამიური ინტერაქციის შედეგია. აღნიშნული ინტერაქცია კი განსაზღვრავს აქტივობებში მონაწილეობისა და ჩართულობის დონესა და ხარისხს. ამ მოდელის უკეთ ვიზუალიზაციისათვის იხილეთ სქემა.



მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციამ, ბავშვებისა და მოზარდების საჭიროებებზე მორგებული დოკუმენტი მოამზადა: International classification of functioning, disability and health : children & youth version : ICF-CY (World Health Organization, 2007), რომლის გამოყენება ადრეული განათლების კონტექსტში ბიოფსიქოსოციალური ხედვით, ინკლუზიური ადრეული განათლების განვითარების ინსტრუმენტული წინაპირობაა, როგორც ინდივიდუალურ, ისე ინსტიტუციურ და სისტემურ დონეზე. კერძოდ, მომსახურების მიმწოდებელს დაეხმარება **ინდივიდუალურ დონეზე** მოახდინოს:

- პიროვნული ფაქტორების შეფასება: როგორია პიროვნების ფუნქციონირების დონე?
- ინდივიდუალური ჩარევის, მკურნალობის, აბილიტაციის, რეაბილიტაციის დაგეგმვა: რა სახის ჩარევას ან მკურნალობას შეუძლია ფუნქციონირების მაქსიმალური გაზრდა ან გამოვლენა?
- ჩარევებისა და მკურნალობის შეფასება: როგორია ჩარევის და/ან მკურნალობის შედეგები? რამდენად სასარგებლო იყო ჩარევა?
- ინტერდისციპლინური და მულტიდისციპლინური მუშაობა: ჯანდაცვის მუშაკებს, სოციალური სამსახურებისა და საგანმანათლებლო დაწესებულებების მუშაკებს შორის ურთიერთობის, თანამშრომლობის აწყობა;
- თავად ინდივიდის აქტიური ჩართვა თვითშეფასების პროცესში: როგორ უნდა შევადგასო ჩემი მოძრაობის ან კომუნიკაციის უნარი? რა მჭირდება? როგორ შემიძლია ჩემთან დაკავშირებული ინფორმაცია მომსახურების მომწოდებელს მივანოდო?

ინსტიტუციურ დონეზე:

- საგანმანათლებლო, სწავლისა და განვითარების მიზნების განსაზღვრა;
- რესურსების დაგეგმვა და განვითარება: რა სახის სამედიცინო, საგანმანათლებლო ან სოციალური დახმარება ან სხვა მომსახურებაა საჭირო?
- ხარისხის გაუმჯობესება: რამდენად ხარისხიანია ბავშვის მომსახურება? რა ძირითადი მაჩვენებლები არსებობს ხარისხის უზრუნველყოფის მართებულობისა და საიმედოობის თვალსაზრისით?
- მართვისა და შედეგების შეფასება: რამდენად სასარგებლოა გაწეული მომსახურება?
- მომსახურების მოდელირება: რამდენად ხარჯეფექტიანია ჩვენს მიერ გაწეული მომსახურება? როგორ შეიძლება მომსახურების გაუმჯობესება უფრო დაბალ ფასად, უკეთესი შედეგების მისაღწევად?

სისტემურ დონეზე:

- საგანმანათლებლო, სამედიცინო და სოციალური პოლიტიკის გაძლიერება და ხარისხიანი დანერგვა: გააუმჯობესებს თუ არა გარანტირებული უფლებები ფუნქციონირებას სამედიცინო, საგანმანათლებლო და სოციალურ დონეზე? რამდენად შეგვიძლია გაუმჯობესების გაზომვა და მისი მორგება ჩვენს პოლიტიკასა და კანონმდებლობაზე?
- საჭიროებების იდენტიფიცირება და შეფასება: როგორია შეზღუდული შესაძლებლობის სხვადასხვა დონის (განვითარების შეფერხება/დარღვევა ჯანმრთელობის მდგომარეობა, ანდა აქტივობის და მონაწილეობის შეზღუდვა) მქონე პირების საჭიროებები? რა გზებით და რესურსებით მიიღწევა აღნიშნული საჭიროებების სისტემურ დონეზე მხარდაჭერა?
- გარემოს შეფასება უნივერსალური დიზაინის, მისანვდომობის, გარემოს გამაადვილებელი ფაქტორების და ბარიერების დადგენის, სოციალური პოლიტიკის და საზოგადოებრივი აღქმის შესაცვლელად: როგორ გავხადოთ სოციალური გარემო უფრო მისანვდომი და მიმღებლური სხვადასხვა საჭიროებისა თუ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანისათვის?

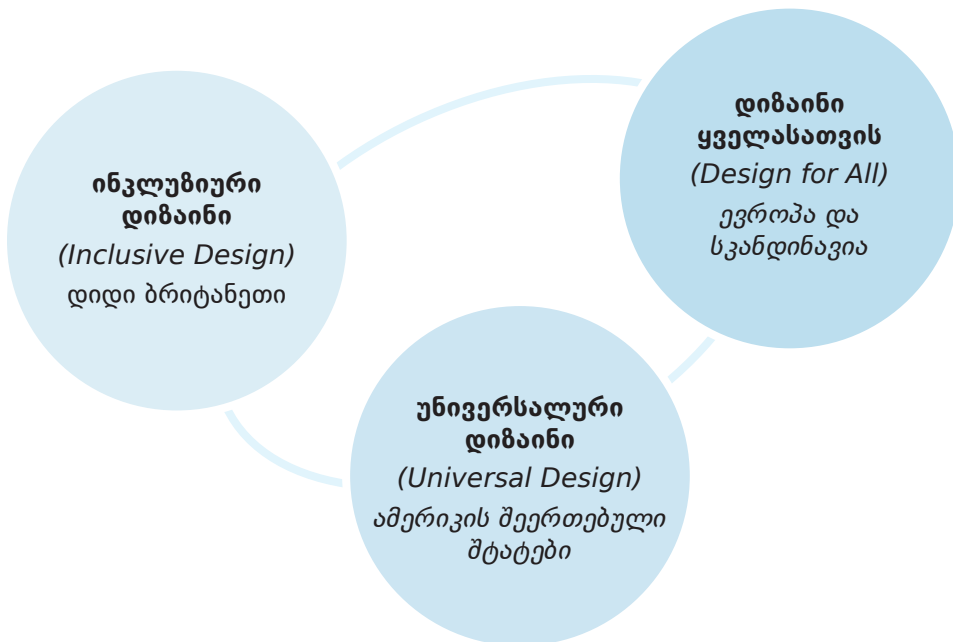
ინდივიდუალურ, ინსტიტუციურ და სისტემურ დონეზე განსაზღვრული დებულებები საორიენტაციო ხასიათისაა. ამ დებულებების გააზრება სპეციალისტს დაეხმარება სათანადოდ აღიქვას ადრეულ ასაკში ბავშვის მრავალმხრივი განვითარებისათვის მრავალმხრივი ხელშეწყობის მნიშვნელობა.

3.3. უნივერსალური დიზაინის ძირითადი პრინციპები სოციალური და საგანმანათლებლო პროცესისათვის

ინკლუზიური განათლების თანამედროვე ხედვა სოციალური და საგანმანათლებლო პროცესის იმდაგვარ ორგანიზებასა და განხორციელებას გულისხმობს, როცა ყველა საჭიროების ინდივიდი თანაბრად ერთვება და მონაწილეობს, განურჩევლად მისი შესაძლებლობებისა და ინდივიდუალური მახასიათებლებისა, ანუ ყველას აქვს საშუალება, ერთი მხრივ, გამოამჟღავნოს საკუთარი შესაძლებლობები, ხოლო მეორე მხრივ, განივითაროს საკუთარი უნარები.

ერთი შეხედვით, სიტყვა „დიზაინი“ ვიზუალური ხელოვნების ასოციაციას იწვევს და გვასხენდება დიზაინერის, არქიტექტორის, ინჟინრის და ა.შ. საქმიანობა. ტერმინი „უნივერსალური დიზაინი“ რონალდ მეისმა თავდაპირველად მართლაც არქიტექტურაში გამოიყენა. მისი მიზანი იყო ისეთი პროდუქტის ან ფიზიკური გარემოს შექმნა, რომლითაც ყველა ადვილად ისარგებლებდა, რომელიც მორგებული იქნებოდა ნებისმიერი ასაკის, შესაძლებლობის, საჭიროების ადამიანზე და არა უმრავლესობაზე (CAST, 2011).

უნივერსალური დიზაინის ცნებას სხვადასხვა ქვეყანაში სხვადასხვა სინონიმი აქვს, თუმცა მათი მნიშვნელობა ანალოგიურია.



დღეისათვის ტერმინმა, „უნივერსალური დიზაინი“, უფრო ფართო მნიშვნელობა შეიძინა და გასცდა დიზაინის ე.წ. ტრადიციულ განმარტებას, მისთვის თითქოსდა ჩვეულ დარგებს. უნივერსალური დიზაინის პრინციპები მხოლოდ ფიზიკური გარემოს „მონესრიგებას“ როდი გულისხმობს, ის ღრმად შეიჭრა სოციალურ და საგანმანათლებლო სფეროში. კინგ-სირსი (King-Sears, 2009) ყურადღებას ამახვილებს იმ გარემოებაზე, რომ უნივერსალური დიზაინის პრინციპების საგანმანათლებლო პროცესში დანერგვით ხელი ეწყობა სხვადასხვა საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ინდივიდების ჩართვას, მათთვის შესაბამისი ინსტრუქციებისა და რესურსების შეთავაზებით. ბურგსტალერი (Burgstahler Sheryl, 2012) კი, უნივერსალური დიზაინის პრინციპებს განათლებაში ერთგვარ ფილოსოფიურ ჩარჩოდ მოიაზრებს მრავალფეროვანი საგანმანათლებლო პროდუქტისა და გარემოს შესაქმნელად. იგი აღნიშნავს, რომ განათლების სფეროში უნივერსალური დიზაინის პრინციპების გათვალისწინება დადებითად აისახება არა მხოლოდ განსაკუთრებული საჭიროების ინდივიდების საგანმანათლებლო პროცესში ჩართულობაზე, არამედ ნებისმიერი ბავშვის სრულფასოვან მონაწილეობაზე.

განათლების სფეროში უნივერსალური დიზაინის პრინციპები „სწავლის უნივერსალური დიზაინის“ ტერმინით დამკვიდრდა. ტერმინი „სწავლის უნივერსალური დიზაინი“¹ სპეციალური გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრმა² დაამკვიდრა და განისაზღვრა, როგორც ერთგვარი ჩარჩო, რომლის მიზანია ბავშვებისათვის არსებული შემაფერხებელი ბარიერების აღმოფხვრა და მოქნილი საგანმანათლებლო პროცესის ხელშეწყობა. სპეციალური გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრის სპეციალისტებმა გამოიკვლიეს, რომ სახელმწიფოს უნივერსალური დიზაინის პრინციპებზე აგებული საგანმანათლებლო პროგრამის (საგანმანათლებლო გარემოს, კურიკულუმის, აქტივობების, შეფასების სისტემის და ა.შ.) შექმნა გაცილებით ნაკლები დაუჭდება, ვიდრე უკვე აწყობილი პროგრამის შეცვლა და მორგება. სწორედ სპეციალური გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრის სპეციალისტების გუნდმა შეიმუშავა სწავლის უნივერსალური დიზაინის გზამკვლევი (CAST, 2011), სადაც დეტალურად არის აღწერილი სწავლის უნივერსალური დიზაინის სამი ძირითადი ელემენტი, სამი სახელმძღვანელო პრინციპი:

- I. სასწავლო მასალის მრავალნაირად მიწოდების, რეპრეზენტაციის უზრუნველყოფა;
- II. მოქმედებისა და გამოხატვის მრავალფეროვანი საშუალებების უზრუნველყოფა;
- III. საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვის, მოტივირების მრავალგვარი საშუალების უზრუნველყოფა.

1 Universal Design for Learning (ინგ.)

2 Center for Applied Special Technology (ინგ.)

სპეციალური გამოყენებითი ტექნოლოგიების ცენტრის გამკვლევის მიხედვით, სწავლის უნივერსალური დიზაინის პრინციპების თეორიული საფუძვლებია პიაჟეს, ვიგოტსკის, ბრუნერის, როსის, ბლუმის ნაშრომები. უახლოესი განვითარების ზონა, სკაფოლდინგი, მოდელირება - სწორედ ის კონცეფციებია, რომლებმაც დიდი გავლენა იქონია სწავლის უნივერსალური დიზაინის ჩამოყალიბებაზე. ამ თეორიულ საფუძველს ამყარებს კვლევები ნეირომეცნიერებისა და კოგნიტური ფსიქოლოგიის დარგში, კვლევები ადამიანის თავის ტვინის შესახებ (CAST, 2011).

სწავლის უნივერსალური დიზაინის შესახებ არსებული ლიტერატურა ძირითადად ფოკუსირებულია დაწყებით და საბაზისო განათლებაზე, თუმცა უნივერსალური დიზაინის ეს მიდგომები ყველა ასაკის ინდივიდს აძლევს თანაბარი ჩართულობის საშუალებას. ამიტომაც, როცა ისმება შეკითხვა, თუ რა არის ადრეულ განათლებაში სწავლის უნივერსალური დიზაინი, პასუხი ცალსახაა: ეს არის ადრეული განათლების დაწესებულებების იმდაგვარი მოწყობა, როცა ყველა ბავშვს, როგორც პროგრამის თანასწორ და მნიშვნელოვან წევრს, აქვს წვდომა კურიკულუმზე თავისი ინდივიდუალური შესაძლებლობების შესაბამისად, ასევე, საკუთარი სასწავლო უნარების სხვადასხვაგვარად დემონსტრირების საშუალება (Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi, 2006). სწავლის უნივერსალური დიზაინის პრინციპები გარკვეულწილად ეხმიანება მალაგუსის „ასი ენის“ იდეას, რომელიც გულისხმობს ბავშვისთვის ისეთი საგანმანათლებლო გარემოს ორგანიზებას, სადაც მას თავის მრავალნაირად გამოხატვის საშუალება მიეცემა.

სწავლის უნივერსალური დიზაინის ძირითადი პრინციპები ბერტლინგმა და დარაჰმა ადრეული განათლების ჭრილში განიხილეს და წარმატებული პრაქტიკის მაგალითების სახით ჩამოაყალიბეს (Bertling, Darrah, Lyon, & Jackson).

I პრინციპი:

სასწავლო მასალის მრავალნაირად მიწოდების, რეპრეზენტაციის უზრუნველყოფა

ეს პრინციპი გულისხმობს საგანმანათლებლო პროცესს, როცა ბავშვებს ინფორმაციისა და ცოდნის სხვადასხვა გზით შეძენის შესაძლებლობა ეძლევათ. ამ დროს აღმზრდელი ბავშვებს საშუალებას აძლევს შეხედონ შესასწავლ ობიექტს, შეეხონ, გადაადგილონ, თავად შექმნან ობიექტის მსგავსი საკუთარი ვარიანტი, გამოიყენონ ტექნოლოგიები, მოახდინონ ვერბალიზება. იმისათვის, რათა სწავლის პროცესი ბავშვებისთვის მაქსიმალურად გასაგები გახადონ, პრაქტიკოსები სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავენ:

- ვიზუალური მინიშნებების, ილუსტრაციების, ფოტოების, ცხრილების, პოსტერების, ილუსტრირებული წიგნების, ხელის თოჯინების გამოყენება;

- აუდიო წიგნების, სხვადასხვა აუდიოჩანაწერის (ზღაპრები, სიმღერები, ხმაური და სხვ.) დისკების გამოყენება, ინფორმაციის გადაცემა მსჯელობის, განხილვის გზით;
- სენსორული წიგნების, ტაქტილური ანბანის გამოყენება, შეხებით სწავლება, სწავლის პროცესში ხელით კეთების, მოძრაობის შესაძლებლობა;
- ბავშვისთვის მშობლიური ენის შემცველი ჩანაწერების, ილუსტრირებული წიგნების, კულტურული კონტექსტის შემცველი რესურსის გამოყენება და ა.შ.

II პრინციპი:

მოქმედებისა და გამოხატვის მრავალფეროვანი საშუალებების უზრუნველყოფა

ეს პრინციპი უზრუნველყოფს საგანმანათლებლო პროცესს, რომლის დროსაც ბავშვებს შეუძლიათ, შესასწავლი ობიექტის შესახებ მიღებული ცოდნა სხვადასხვანაირად, ალტერნატიული გზებით გამოხატონ და გადმოსცენ:

- დახატონ, გამოძერწონ, ან შექმნან სამგანზომილებიანი ქანდაკება;
- ჩაერთონ საუბარში, ინფორმაცია თხრობით გადმოსცენ;
- მონაწილეობა მიიღონ დრამატულ თამაშში, ინსცენირებაში;
- იმღერონ, შექმნან მუსიკალური კომპოზიცია, იმოძრაონ მუსიკის თანხლებით, სხეულის ენით გადმოსცენ საკუთარი ცოდნა და ა.შ.

III პრინციპი:

საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვის, მოტივირების მრავალგვარი საშუალების უზრუნველყოფა

ეს პრინციპი გულისხმობს ბავშვების ინტერესების გათვალისწინებას, მათთვის შესაბამისი გამოწვევების შეთავაზებას, მოტივაციის გაზრდას.

- ბავშვებს საშუალება აქვთ ჩაერთონ მათთვის საინტერესო თემების განხილვაში, ობიექტების შესწავლაში;
- აღმზრდელი თანმიმდევრულია დროისა და სივრცის ორგანიზებისას, გამოწვევების შექმნისას და დახმარების შეთავაზებისას.

რაც უფრო მეტი სხვადასხვა საჭიროების მქონე ბავშვი ერთვება ადრეულ განათლებაში, მით უფრო მნიშვნელოვანი ხდება სწავლის უნივერსალური დიზაინის პრინციპების გათვალისწინება, რადგან ყველა ბავშვს, მიუხედავად უნარებისა, საჭიროებებისა, ან კულტურული მიკუთვნებულობისა, უნდა ჰქონდეს მდიდარი სასწავლო გარემო, რომელიც იმგვარად იქნება ორგანიზებული, რომ თითოეულმა მათგანმა შეძლოს ყველა იმ უნარის შექმნა, რომელიც მომავალი წარმატებული ცხოვრებისთვის სჭირდება (Dinnebeil, Boat, & Bae, 2013).

ბერტლინგი და დარაჰი³ (Bertling, Darrah, Lyon, & Jackson,) ადრეულ განათლებაში სწავლის უნივერსალურ დიზაინს განსაზღვრავენ, როგორც მნიშვნელოვან მიდგომას, რომელიც საშუალებას იძლევა, თითოეული ბავშვისთვის ისეთი გარემოს შექმნას, რომელიც ბავშვის ძლიერ მხარეებსა და საჭიროებებს უპასუხებს, გარემოს, სადაც ისინი შეძლებენ საკუთარი უნარების მრავალმხრივად, საკუთარი ინდივიდუალური შესაძლებლობების შესაბამისად გამომჟღავნებას და განვითარებას. მათ ჩამოაყალიბეს ის სტრატეგიები, რომლებიც პრაქტიკოსებს სწავლის უნივერსალური დიზაინის საკუთარ პრაქტიკაში განხორციელებაში დაეხმარება:

- თემის წარმომადგენლებთან თანამშრომლობა;
- მაღალი ხარისხის, მტკიცებულებაზე დაფუძნებული პრაქტიკის განხორციელება;
- სერვისის მიწოდება სხვადასხვაგვარი ფორმით (დიდი ჯგუფები, მცირე ჯგუფები, ინდივიდუალურად, ჯგუფის ფარგლებში, სახლში);
- ინსტრუქციების დიფერენცირების უზრუნველყოფა.

სწავლის უნივერსალური დიზაინის პრინციპების ადრეული განათლების სფეროში დანერგვის საინტერესო ჩარჩო შექმნეს ამერიკელმა მკვლევრებმა და პრაქტიკოსებმა (Conn-Powers, Traub, Hutter-Pishgahi, 2006). მათ ჩამოაყალიბეს ის კომპონენტები, რომელთა გარეშეც წარმოუდგენელია ინკლუზიური და, შესაბამისად, ხარისხიანი ადრეული განათლება, ამგვარად, განმარტეს, თუ როგორია ეს კომპონენტები სწავლის უნივერსალური დიზაინის ტრილში.

- **ფიზიკური გარემო** - საშუალებას იძლევა, რომ ყველა ბავშვს ჰქონდეს თანაბარი და განვითარების შესაფერისი დამოუკიდებელი წვდომა პროგრამის ყველა აქტივობაში მონაწილეობისთვის. აქ იგულისხმება გარემოს სტრუქტურა, ერთ ადგილას დამაგრებული, ან გადასაადგილებელი აღჭურვილობა და ავეჯი, საგანმანათლებლო რესურსი;
- **ჯანმრთელობისა და უსაფრთხოების კომპონენტები** - კეთილდღეობის განცდის ხელშეწყობა, როცა თითოეული ბავშვისთვის მინიმუმამდეა დაყვანილი დაშავების რისკები. დაცულია ყველა ბავშვის ფიზიკური და ფსიქიკური უსაფრთხოება, მიუხედავად ჯანმრთელობის მდგომარეობისა და სტატუსისა;
- **სოციალურ-ემოციური გარემო** - თითოეული ბავშვის სოციალურ-ემოციური

³ Classrooms, E. C. I. Early Childhood Building Blocks.

განვითარების ხელშეწყობა, ყველა მათგანისთვის თანაბარი წვდომის უზრუნველყოფა და ჯგუფის სოციალურ-ემოციური ცხოვრების სრულფასოვანი ნევრობის შეთავაზება;

- **ინდივიდუალური შეფასება და პროგრამის შეფასება** - სხვადასხვა მეთოდის გამოყენება, ერთი მხრივ, ბავშვების განვითარების, და მეორე მხრივ, საგანმანათლებლო პროგრამის შესაფასებლად;
- **ოჯახის ჩართვის პრაქტიკა** - უზრუნველყოფს ყველა ოჯახის თანასწორ წვდომასა და ჩართულობას. ჩართულობას ხელი შეუწყობს სხვადასხვა სახის აქტივობებით.

ყოველივე ზემოთქმულიდან გამომდინარე, სწავლის უნივერსალური დიზაინის პრინციპები უზრუნველყოფს ბავშვებისთვის ისეთი საქმიანობებისა და საგანმანათლებლო რესურსის შეთავაზებას, რომელიც სხვადასხვა შეგრძნებაზე ზემოქმედებს, აღქმის სხვადასხვა გზას გულისხმობს. გასათვალისწინებელია შემდეგი გარემოებაც, „იმის ნაცვლად, რომ ჯერ კურიკულუმი შეიქმნას და შემდეგ მოხდეს მისი ადაპტირება პროგრამაში ჩართული ბავშვების ინდივიდუალურ საგანმანათლებლო საჭიროებებზე, უმჯობესია თუ კურიკულუმის შემუშავებისას იმთავითვე გაითვალისწინებენ სხვადასხვა საჭიროების მქონე ინდივიდებს“ (Blagojevic, Twomey & Labas, 2002). ეს კი იმას ნიშნავს, რომ პრაქტიკოსებმა უკვე დაგეგმილი კურიკულუმი კი არ უნდა მოარგონ სხვადასხვა საჭიროებებს, არამედ დაგეგმვისასვე უნდა იფიქრონ უნივერსალური დიზაინის პრინციპებით მოწყობილ საგანმანათლებლო გარემოზე, სადაც ყველა ბავშვსა და ოჯახს მიეცემა თანაბარი მონაწილეობის საშუალება.

სწავლის უნივერსალური დიზაინი ცვლის ძველ წარმოდგენებს სწავლა-სწავლების შესახებ და გვთავაზობს შემდეგ მოდელს:

- შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და სხვა საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები, თანატოლებთან ერთად, თანაბრად არიან ჩართულები საგანმანათლებლო პროცესში;
- საგანმანათლებლო პერსონალი ინდივიდუალურად უდგება ყველა ბავშვს და არა მხოლოდ საგანმანათლებლო საჭიროების და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვს;
- კურიკულუმის საგანმანათლებლო მასალა მრავალფეროვანია და სხვადასხვა ტიპის რესურსს აერთიანებს;
- საგანმანათლებლო პერსონალი მოქნილია ბავშვებთან მუშაობისას, ითვალისწინებს თითოეულის განსხვავებულობას და კურიკულუმის მიზნებზე სწორედ ბავშვების ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინებით ცდილობს გასვლას (CAST, 2003).

3.4. უნივერსალური დიზაინის ძირითადი პრინციპები ფიზიკური გარემოს უზრუნველყოფისას

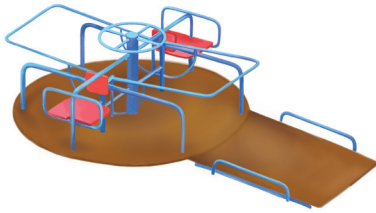
უნივერსალური დიზაინის ჩამოყალიბება ამერიკის შეერთებულ შტატებში სამოქალაქო უფლებების ბრძოლის ერაში დაიწყო, ის ეფუძნებოდა ადამიანზე ორიენტირებულ სოციალურ ასპექტებს - მისანვდომ საცხოვრებელს, ურბანულ მოდერნიზაციას, ფსიქიკურ ჯანმრთელობას, ხანდაზმულობასა და ბავშვის ადრეულ განათლებას. ტერმინი „უნივერსალური დიზაინი“ პირველად ამერიკელმა არქიტექტორმა, რონალდ მეისმა (Ronald Mace, 1941-1998) გამოიყენა, რომელიც თავად იყო შებენიერი შესაძლებლობის მქონე პირი, ყველა იმ პროდუქტის, თუ სივრცის დიზაინის კონცეფციის აღსაწერად, რომელიც მაქსიმალურად გაითვალისწინებდა ნებისმიერი ადამიანის საჭიროებას. რონალდ მეისმა 1997 წელს სხვადასხვა სპეციალისტებთან - არქიტექტორებთან, პროდუქტის დიზაინერებთან, ინჟინრებთან, სივრცის დიზაინერებთან თანამშრომლობით შეიმუშავა უნივერსალური დიზაინის 7 ძირითადი პრინციპი.

1. სამართლიანი/თანაბარ უფლებიანი გამოყენება

ეს პრინციპი გულისხმობს დაწესებულების სივრცის იმდაგვარ მოწყობას, როცა ჯგუფის ყველა წევრს აქვს დაწესებულების ყველა სივრცეზე თანაბარი წვდომა, დაყოფის გარეშე.

დაწესებულების როგორც შენობაში, ისე ეზოშიც, გათვალისწინებულია ეტლით მოსარგებლე ბავშვების და ზრდასრულების (მშობელი, თანამშრომელი) გადაადგილება, შესაბამისად, საფეხმავლო გზები დახრილ ნაწილებს შეიცავს, ხოლო კიბეებთან ერთად შენობაში არის პანდუსები, ჯგუფის სივრცე ისეა მოწყობილი, რომ ეტლით მოსარგებლე ბავშვი ადვილად მიუდგეს თაროებზე განლაგებულ რესურსს, ეზოს ატრაქციონები ასევე ითვალისწინებს ეტლით მოსარგებლე ბავშვებს.





ფიზიკური გარემო, რესურსი გულისხმობს ხმოვან სიგნალებს მცირემხედველი ბავშვებისთვის, ასევე, სხვადასხვა სენსორულ მანიშნებლებს.

2. გამოყენების მოქნილობა

ეს პრინციპი გულისხმობს გარემოს, რომელიც ითვალისწინებს მასში მყოფი ადამიანების ინდივიდუალურ თავისებურებებს. ადრეულ და სკოლამდელ დაწესებულებაში ფიზიკური გარემოს მოქნილობა ისეთი სივრცის მოწყობით მიიღწევა, რომელშიც ასახულია თითოეული ბავშვის ინდივიდუალური თავისებურება.

მაგალითად, იმ შემთხვევაში, თუ ჯგუფში არიან მარცხენა ხელით მოსარგებლე ბავშვები, რესურსი უნდა გულისხმობდეს ამ განსხვავებულობას, საჭიროა სპეციალური მაკრატელი მარცხენა ხელით მოსარგებლეებისთვის.

სასკოლო მზაობის ჯგუფში ბავშვების უმეტესობა არ იძინებს, მაგრამ არიან ისეთი ბავშვებიც, რომლებიც დღისით იძინებენ, ასეთი ბავშვებისთვის გარემო აუცილებლად უნდა გულისხმობდეს სივრცეს, სადაც ისინი შეძლებენ დაძინებას.



3. მარტივი და ინტუიტიური გამოყენება

მარტივი და ინტუიტიური ფიზიკური გარემო ისეთი გარემოა, რომელიც გარკვეულ მოლოდინებს წარმოშობს, სადაც ბავშვები ადვილად ხვდებიან, თუ სად რა უნდა გააკეთონ, საჭიროების შემთხვევაში, რომელი რესურსი სად უნდა მოძებნონ და გამოიყენონ. ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტების (2017) მიხედვით, დანესებულების ფიზიკური გარემოს იმგვარ მოწყობას გულისხმობს, რომელშიც ბავშვებს მრავალფეროვან საქმიანობებში ჩაბმის საშუალება ეძლევათ. ამ სტანდარტის დასაკმაყოფილებლად დანესებულებაში (როგორც შენობაში, ისე ეზოშიც) უნდა არსებობდეს შესაბამისი ადგილები, სივრცეები და მასალები. ფიზიკური გარემოს ცალკეულ სივრცეებად ორგანიზება უკვე უწყობს ხელს უნივერსალური დიზაინის ამ პრინციპის განხორციელებას. ორგანიზებულ სივრცეებად დაყოფილ დიდ ოთახში ბავშვები ადვილად ხვდებიან, სად რა რესურსი შეიძლება მოიძიონ, რა საქმიანობით შეუძლიათ დაკავდნენ.

ქვემოთ მოცემულ ფოტოებზე კარგად ჩანს მარტივი და ინტუიტიური გარემოს ნიმუშები. გარემო „კარნახობს“ ბავშვს, მაგალითად, „აქ შეგიძლია სახატავი მასალები გამოიყენო, აქ შეგიძლია წამონვე და ცოტა დაისვენო, აქ წიგნებია, რომლებიც შეგიძლია დაათვალიერო და ა.შ.“



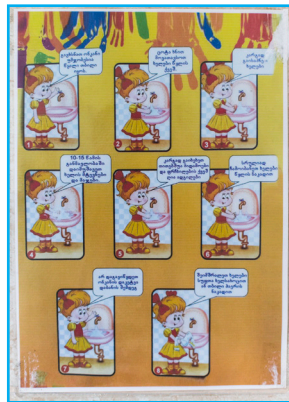
4. აღქმადი ინფორმაცია

წინაქვეთავში უკვე აღინიშნა, რომ „ბავშვს აქვს ასი ენა“⁴ გაგებისა და გამოხატვისთვის. უნივერსალური დიზაინის მრავალმხრივ აღქმაზე ორიენტირებულობის პრინციპი ფიზიკურ გარემოში სწორედ ამ „ასი ენის“ გათვალისწინებას გულისხმობს. რას ნიშნავს დიზაინში ინფორმაციის სხვადასხვა სახით გადაცემის გათვალისწინება? ამაში საგანმანათლებლო პერსონალის მიერ ინფორმაციის გადასაცემად სხვადასხვა - ვიზუალური, ვერბალური, ტაქტილური - საშუალებების გამოყენება იგულისხმება.

ვიზუალურ საშუალებად საგანმანათლებლო პერსონალმა შესაძლოა გამოიყენოს - თვალსაჩინოებები, ილუსტრირებული წიგნები, რუკები, ცხრილები, ვიზუალური მინიშნებები, რომლებიც ვიზუალურ აღქმაზეა ორიენტირებული. ასეთი შეიძლება იყოს ვიზუალური განრიგი, მორიგეობის სია, ვიზუალური წესები და ა.შ.

ვერბალურ საშუალებებად გამოიყენება, მაგალითად, ზღაპრებისა და საბავშვო ლექსების აუდიოჩანაწერები, ხმოვანი წიგნები, ხმოვანი სიგნალები, რომლითაც ჯგუფში მომუშავე პერსონალი ბავშვებს მიანიშნებს, მაგალითად, ერთი საქმიანობიდან მეორეზე გადასვლას და ა.შ.

ტაქტილურ საშუალებებად გამოიყენება, მაგალითად, სენსორული წიგნები, სხვადასხვა ფაქტურის ქსოვილი, რომელსაც ადრეული განათლების სპეციალისტი, როგორც ღია მასალას, ისე იყენებს, სხვადასხვა სენსორული მასალა შემოქმედებითი საქმიანობებისთვის და ა.შ.



⁴ მალაგუცი, 1994

5. ტოლერანტობა შეცდომების მიმართ

შეცდომების მიმართ ტოლერანტულ ფიზიკურ გარემოში მინიმუმამდეა დაყვანილი შემთხვევითი ქმედებებით გამოწვეული არასასურველი შედეგები. როგორია შეცდომების მიმართ ტოლერანტული ბაღის გარემო? მაგალითად, ჯგუფის იმ სივრცეში, სადაც ბავშვები ე.წ. ჭუჭყიანი საქმიანობებით არიან დაკავებული, იატაკს, კედლებს, ავეჯს ისეთი ზედაპირი აქვს, რომლის დამუშავებაც სველი წესით იოლია.



6. მინიმალური ფიზიკური ძალისხმევა

ეს პრინციპი გულისხმობს ფიზიკურ გარემოს, რომელიც იოლად და ეფექტიანად გამოსაყენებელი იქნება ნებისმიერი ფიზიკური შესაძლებლობის მქონე ადამიანისთვის. მაგალითად, კარი, რომელიც ავტომატურად იღება მიახლოებისას, ან კარის სახელური, რომელიც იდაყვის დაჭერით ან მტევნის ჩამოკვრით, ან სულაც ღილაკზე დაჭერით იღება და ა.შ.



7. გამოყენებისა და წვდომისათვის სათანადო ზომა და სივრცე

სივრცე და მასში არსებული საგნები ადვილად მისადგომი და გადაადგილებადია, მიუხედავად მომხმარებლის ფიზიკური მახასიათებლებისა.

ჯგუფის ფიზიკური გარემო აღჭურვილია სხვადასხვა ზომის ავეჯით, რომელსაც ადვილად გამოიყენებენ ჯგუფის შესაბამისი ასაკის ბავშვები, ასევე, საპირფარეშოებში ონკანი და ნიჟარა სხვადასხვა სიმაღლეზეა დამონტაჟებული, სხვადასხვა სიმაღლის ბავშვებისთვის.



მნიშვნელოვანია, რომ ადრეული და სკოლამდელი დაწესებულებების მშენებლობისას იმთავითვე იყოს გათვალისწინებული უნივერსალური დიზაინის პრინციპები. რადგან, როგორც ზემოთ ითქვა, გაცილებით იაფია ამ პრინციპების შენობების პროექტირებისას ასახვა, ვიდრე უკვე აშენებული დაწესებულებების რეკონსტრუქცია და სხვადასხვა საჭიროება მორგება (Mason, Orkwis, and Scott, 2005). უნივერსალური დიზაინის პრინციპების დაცვით მოწყობილი შენობები ორმაგად ეფექტიანია საზოგადოებისთვის, ამ შენობების ადაპტირებული ნაწილებით სარგებლობენ როგორც განსაკუთრებული საჭიროების ადამიანები (მაგ.: ეტლით მოსარგებლეები - პანდუსებით), ისე მშობლები, მაგალითად, საბავშვო ეტლის გადაადგილებისას.

მართალია, ზემოთ მოცემული პრინციპები უშუალოდ დაწესებულების ფიზიკურ გარემოს ეხება, მაგრამ მელისონმა, ორკუისმა და სკოტმა (2005) უნივერსალური დიზაინის ცენტრის მიერ შემუშავებული პრინციპების უფრო ფართოდ გამოყენება და საგანმანათლებლო გარემოზე მორგება გადანყვიტეს, რათა დაინტერესებული პირებისთვის, პრაქტიკოსებისთვის თვალსაჩინო ყოფილიყო, თითქოს მხოლოდ ფიზიკური გარემოსთვის განკუთვნილი დებულებების გამოყენების შესაძლებლობა სწავლებისა და კურიკულუმის შემუშავების პროცესში.

ამგვარად, უნივერსალური დიზაინის შვიდი პრინციპის საგანმანათლებლო მიზნებისთვის გამოყენება შემდეგნაირ ჩარჩოდ შეიძლება წარმოვიდგინოთ:

უნივერსალური დიზაინის პრინციპები	უნივერსალური დიზაინის პრინციპების ასახვა საგანმანათლებლო პროცესში
<p>1. სამართლიანი/ თანაბარუფლებიანი გამოყენება</p>	<p>თანაბარი კურიკულუმი - ერთიანი კურიკულუმი, რომელიც უზრუნველყოფს ნებისმიერი შესაძლებლობის ბავშვს თანაბარ მისაწვდომობას, კურიკულუმი, რომელიც არ ახდენს ბავშვთა სეგრეგირებას, ან ყურადღებას არ ამახვილებს მათ „განსხვავებულობაზე“. კურიკულუმი, რომელიც ისეა შექმნილი, რომ გულისხმობს ყველა ბავშვის ჩართვას.</p>
<p>2. გამოყენების მოქნილობა</p>	<p>მოქნილი კურიკულუმი - კურიკულუმი იმგვარად მუშავდება, რომ საკმარისად მოქნილი იყოს საიმისოდ, რომ დააკმაყოფილოს ინდივიდუალური საჭიროებები და მისწრაფებები. ის გულისხმობს როგორც ფიზიკურ და სენსომოტორულ შემლუდულობას, ასევე, სხვადასხვა სასწავლო უნარებსა და ტემპებს.</p>
<p>3. მარტივი და ინტუიტიური გამოყენება</p>	<p>მარტივი და ინტუიტიური ინსტრუქციები - ინსტრუქციები მარტივია, მიწოდებულია ისეთი ფორმით, რომელიც ყველაზე მეტად არის მისაწვდომი ბავშვისათვის. ენა, სწავლების დონე მორგებულია ყველანაირ საჭიროებაზე. მიმდინარეობს ბავშვების განვითარების პროგრესის მუდმივი მონიტორინგი, რათა გაჩენილი საჭიროებების შესაბამისად გადაიხედოს მიზნები და ინსტრუქციები.</p>
<p>4. ალქმადი ინფორმაცია (მრავალმხრივ ალქმაზე ორიენტირებული)</p>	<p>ინფორმაციის ალქმის მრავალმხრივი საშუალება - კურიკულუმი უზრუნველყოფს მრავალმხრივი პრეზენტაციის საშუალებებს, რათა სწავლება იმ გზით წარიმართოს, რომელიც ყველაზე ეფექტიანი იქნება ბავშვების შესაძლებლობებისთვის.</p>
<p>5. ტოლერანტობა შეცდომების მიმართ</p>	<p>წარმატებაზე ორიენტირებული კურიკულუმი - მასწავლებელი ყველასთვის წაახალისებს კურიკულუმში ჩართულობას იმ ფუჭი ბარიერების აღმოფხვრით, რომლებიც აფერხებს ჩართულობას, მასწავლებელი საგანმანათლებლო პროცესში ახორციელებს თითოეული ბავშვის მუდმივ მხარდაჭერას, საჭიროებისამებრ სკაფოლდინგით და ა.შ.</p>

<p>6. მინიმალური ფიზიკური ძალისხმევა</p>	<p>ბავშვების ძალისხმევის შესაბამისობა - მთლიანად ფიზიკური გარემო გულისხმობს კურიკულუმით გათვალისწინებული რესურსის ადვილად წვდომას, ხელს უწყობს კომფორტის შეგრძნებას, მოტივაციას და წაახალისებს ბავშვთა ჩართულობას, მიმდინარე შეფასებით იზომება მიღწევა, ინსტრუქციები შეიძლება შეიცვალოს შეფასების შედეგების შესაბამისად.</p>
<p>7. გამოყენებისა და წვდომისათვის სათანადო ზომა და სივრცე</p>	<p>სწავლისთვის შესაფერისი გარემო - ჯგუფის ფიზიკური გარემო, კურიკულუმის რესურსი იმგვარადაა ორგანიზებული, რომ ბავშვმა ადვილად შეძლოს მისი გამოყენება.</p>

საქართველოში ადრეული და სკოლამდელი დაწესებულებების უნივერსალური დიზაინის პრინციპების შესაბამისად მონყობას უზრუნველყოფს ადრეული და სკოლამდელი განათლების საგანმანათლებლო სტანდარტი, კერძოდ კი, „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების დაწესებულებების გარემოსა და სასწავლო-აღმზრდელობითი პროცესის ხარისხის სტანდარტი“. სწორედ ეს დოკუმენტი ავალდებულებს დაწესებულებას ფიზიკური გარემოს ორგანიზებას უნივერსალური დიზაინის პრინციპების დაცვით. სტანდარტი გულისხმობს ისეთი ფიზიკური გარემოს უზრუნველყოფას, რომელიც თითოეული ბავშვისთვის უსაფრთხო, კომფორტული, მისაწვდომი და ადვილად გამოსაყენებელი იქნება. დაწესებულების როგორც შენობა, ისე ეზოც, იმგვარად აღიჭურვება, რომ განსაკუთრებული საჭიროების მქონე ბავშვებს ბარიერები კი არ შეუქმნას, პირიქით, ხელი შეუწყოს მათ ჩართულობას. ბავშვებისთვის გარემოს ადვილად აღსაქმელად გაკეთდება ვიზუალური მინიშნებები, უზრუნველყოფილი იქნება საგანმანათლებლო რესურსის მისაწვდომობა, ბავშვები შეძლებენ რესურსით დამოუკიდებლად სარგებლობას, გარემოში, საჭიროების შემთხვევაში, იოლი იქნება ცვლილებების შეტანა, მაგ.: ავეჯის გადაადგილება და ა.შ.

უნივერსალური დიზაინის მთავარი მიზანია ხელი შეუწყოს ადამიანის უკეთ ფუნქციონირებას, აქტიურ ჩართულობასა და მონაწილეობას. უნივერსალური დიზაინის პრინციპების გათვალისწინებით, ედვარდ სტაინფელდმა და ჯორდანა მაისელმა ჩამოაყალიბეს უნივერსალური დიზაინის 8 მთავარი მიზანი (Steinfeld, Maisel, 2012).

უნივერსალური დიზაინის 8 მიზანი

1. **სხეულზე მორგება** - სხვადასხვა ზომისა და შესაძლებლობის მქონე სხეულის შესაბამისი აკომოდაციების უზრუნველყოფა
2. **კომფორტი** - სხეულის ფუნქციონირების და შეზღუდული შესაძლებლობიდან გამომდინარე, არსებული მოთხოვნების გათვალისწინება
3. **ინფორმირებულობა** - გამოყენების შესახებ არსებითი და კრიტიკული ინფორმაციის მისაწვდომობის უზრუნველყოფა
4. **გაგება** - ამუშავებისა და გამოყენების ინტუიტიური, მკაფიო და ცალსახა, არაორაბროვანი მეთოდების უზრუნველყოფა
5. **სიჯანსაღე** - ჯანმრთელობის ხელშეწყობის, დაავადებათა თავიდან არიდების და დაზიანების პრევენციის უზრუნველყოფაში წვლილის შეტანა
6. **სოციალური ინტეგრაცია** - ყველა ჯგუფისადმი პატივისცემა და ღირსეული დამოკიდებულება
7. **პერსონალიზება** - ინდივიდუალური სურვილების, არჩევანის და გამოხატვის შესაძლებლობა
8. **კულტურული შესაბამისობა** - დიზაინის ნებისმიერი პროექტის კულტურული ღირებულებების, სოციალური და გარემომცველი კონტექსტის პატივისცემა და განმტკიცება

სტანდარტიზაციის საერთაშორისო ორგანიზაციის (ISO) და საერთაშორისო ელექტროტექნიკური კომისიის (IEC) ერთობლივი მუშაობით შეიქმნა „გზამკვლევი 71“, რომელიც სახელმძღვანელოა ასაკოვანი პირებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის მისაწვდომი გარემოს სტანდარტების შემქმნელებისათვის (ISO 71, 2001). ამ გზამკვლევიდან მაგალითისათვის მოტანილია ცხრილი, რომელიც შენობა-ნაგებობების და გარემოსთან დაკავშირებით გასათვალისწინებელ ფაქტორებს წარმოაჩენს. შენობა-ნაგებობების დიზაინისას გასათვალისწინებელია დამხმარე ტექნოლოგიებისა და საშუალებების დამატებითი მოთხოვნები.

ცხრილში მოცემულია საორიენტაციო ფაქტორები, რომლებიც შენობა-ნაგებობების შენებისას და/ან ფიზიკური მოწყობისას უნდა იყოს გათვალისწინებული ადამიანის შესაძლებლობებიდან, შეზღუდული შესაძლებლობებიდან და საჭიროებებიდან გამომდინარე, მაგალითად, მხედველობის არმქონე პირის საჭიროებების გათვალისწინებით, შენობას უნდა ჰქონდეს ლოკაციის და ადგილმდებარეობის განსაზღვრის რელიეფური ნიშნები, ან ბრაილით ამოტვიფრული ინფორმაცია. მხედველობის დაქვეითების მქონე პირებისათვის, მცირემხედველ პირებს კონტრასტული ფერების ფონზე სივრცეში დამოუკიდებლად გადაადგილება რომ გაუიოლდეთ, გასათვალისწინებელია, მაგალითად, კედლის, კარნიზის, კარის კონტრასტული ფერები (მაგალითად, ყავისფერი და თეთრი).

**შენობა-ნაგებობის და გარემოსთან დაკავშირებული
გასათვალისწინებელი ფაქტორები**

გასათვალისწინებელი ფაქტორები შენობა- ნაგებობების შენებისას, ფიზიკური მოწყობისას	ადამიანის შესაძლებლობები												
	სენსორული				ფიზიკური				კოგნიტური		ალერგია		
	მხედველობა	სმენა	შეხება	გემოვნება და ყნოსვა	ბალანსი	სიმართვე	მანიპულაცია	მოძრაობა	ძალა და გამძლეობა	ხმა	ინტელექტი/ მეხსიერება	მეტყველება/ წიგნიერება	კონტაქტი/ საკვები/ სასუნთქი
ალტერნატიული ფორმატი													
ლოკაცია/განლაგება მაგალითად, ინფორმაციის, მოაჯირების და ა.შ.													
განათება/სიკაშკაშე													
ფერი/კონტრასტი													
ფონტის ზომა და სტილი													
მკაფიო ენა													
სიმბოლოები/ნახაზები													
ხმა და ხმის სიმაღლე													
დინჯი ტემპი													
გამკლავების/ მოხმარების სიადვილე													
ზედაპირის ტემპერატურა													
გავლადი, მისანვლომი მარშრუტები													
ზედაპირის დასასრული													
არაალერგიული/ ტოქსიკური													
აკუსტიკა													
ვენტილაცია													
ხანძარსაწინააღმდეგო													

3.5. ბეფრინგის გამამდიდრებელი პერსპექტივა

იონსენი და სქორთენი (2008) აღნიშნავენ, რომ ისტორიულად სპეციალური და ინკლუზიური განათლების ფილოსოფია ეფუძნება ერთ ხაზს, რომ ყველა ადამიანი თანაბრად ფასეულია, რომ ყველა ბავშვი უნდა იღებდეს ზრუნვას და განათლებას მისი ცხოვრებისეული ღირსებისათვის. მარია მონტესორი, რომლის ხედვაც განსაკუთრებული აღნიშვნის ღირსია, სპეციალური განათლების ერთ-ერთი პიონერი იყო. მან დაასაბუთა, რომ ინტელექტუალური განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვები სწავლობენ (იმ დროს მიიჩნეოდა, რომ ისინი „სწავლის უუნაროები იყვნენ“) და შთამბეჭდავ შედეგებს აჩვენებენ კითხვაში, წერაში. იტალიაში მუშაობისას იგი იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებს აქვთ სწავლისა და კონცენტრაციის უნარი და სწავლა მაშინ არის შესაძლებელი, როცა ამისათვის თითოეულ ბავშვს, მისი შესაძლებლობების გათვალისწინებით, სათანადო გარემო ექმნება.

1960 წელს მონტესორის ინტენსიურმა მუშაობამ და წლების განმავლობაში დაგროვილმა გამოცდილებამ საბოლოოდ დაანგრია მითი იმის შესახებ, რომ ინტელექტუალური განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვებს არ აქვთ სწავლის უნარი, რამაც ევროპასა და ჩრდილოეთ ამერიკაში განათლების ახალი პერსპექტივების განვითარების როგორც პოლიტიკური, ისე მეთოდოლოგიური ტალღა წარმოშვა. საგანმანათლებლო კანონმდებლობა სკანდინავიურ და სხვა ევროპულ ქვეყნებში ყურადღებას ამახვილებს ბავშვისადმი, როგორც სრულფასოვანი პიროვნებისადმი - მისი სწავლის, კეთილდღეობის და პიროვნული განვითარებისადმი პასუხისმგებლობაზე. იოჰანსენისა და სქორთენის განმარტებით (2001), ეს ნიშნავს, რომ საგანმანათლებლო დაწესებულებებს (სკოლებს) აქვთ სამი მიზანი: ა) შექმნან ღირსეული და ღირებული გარემო ბავშვებისა და ახალგაზრდებისათვის, ბ) მოამზადონ ბავშვები ზრდასრული ცხოვრებისათვის, გ) ხელი შეუწყონ და წაახალისონ კულტურული და სოციალური ღირებულებები. ამ მიზნებისადმი სწრაფვის პროცესის მთავარი არსი ის არის, რომ, ერთი მხრივ, გაძლიერდეს ინდივიდი და მიეცეს შესაძლებლობა, იყოს სოციალურად აქტიური, იურთიერთოს სხვებთან და გარემოსთან, ხოლო მეორე მხრივ, მუდმივად იქმნებოდეს ისეთი სოციალური ატმოსფერო, რომელიც წაახალისებს ინდივიდთა ინტერაქციას. ამ ხედვით აღმოცენდა სპეციალური განათლებისადმი ახალი მიდგომა, რომელსაც ბეფრინგი „გამამდიდრებელი პერსპექტივით“ მოიხსენიებს.

ბეფრინგის (2001) აზრით, „გამამდიდრებელი პერსპექტივის“ მიხედვით, თემი, სკოლა და საზოგადოება, რომელიც ერგება და პასუხობს განსხვავებული საჭიროებების, შესაძლებლობებისა, თუ გამორჩეული უნარების მქონე პირებს - ბავშვს თუ ზრდასრულს - ყველას თანაბრად ამდიდრებს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სკოლამდელი დაწესებულება, დაწყებითი ან საშუალო სკოლა, რომელიც „კარგია“

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვისათვის, რეალურად, უზრუნველყოფს იდეალურ გარემოს ყველა ბავშვის სწავლისა და განვითარებისათვის. ამ პერსპექტივით, ინდივიდუალური განსხვავებულობები აღიქმება როგორც რესურსი და არა როგორც პრობლემა. შესაბამისად, ბეფრინგის გამამდიდრებელი პერსპექტივა შესაძლებლობებზე, უნარებზე დაფუძნებული მიდგომაა, რომელიც ფოკუსირებას ახდენს იმაზე, თუ რისი გაკეთება შეუძლია ბავშვს და ასევე, რისი გაკეთება შეუძლია ამ ბავშვისათვის თემს, საგანმანათლებლო დაწესებულებას.

ბეფრინგის გამდიდრების თეორია 4 ძირითად დებულებას ეფუძნება:

- 1)** ყველა ადამიანი სწავლობს და ამ სწავლის შედეგი საფუძვლად ედება ახალი რამის სწავლას;
- 2)** მომავალში სასწავლო წარსულში ნასწავლს ეფუძნება;
- 3)** ყველას გააჩნია ინტერესი/ინტერესები, მათზე კონცენტრირება ემსახურება მოტივაციის ზრდას და, შესაბამისად, ცოდნისა თუ უნარების განვითარებას, დაოსტატებას;
- 4)** დაოსტატება და მოტივაცია აფართოებს ინდივიდის პერსონალურ კომპეტენციას.

ბეფრინგის რწმენით, „ერთიანი, „გამამდიდრებელი პერსპექტივით“ მოტივირებული ინკლუზიური საგანმანათლებლო დაწესებულება ქმნის მოცემულობას, რომელშიც ბავშვები სწავლობენ, აქვთ პირადი საზრუნავი, ზრუნავენ ერთმანეთზე, ასევე ქმნის პერსპექტივას, რომ ასე გაგრძელდება ზრდასრულობაშიც. სწორედ ამგვარ ინკლუზიურ საზოგადოებაში, სკოლებში/სკოლამდელ დაწესებულებებში გამოზრდილი პირები, როგორც მოქალაქეები, შეეცდებიან შექმნან უფრო დემოკრატიული პირობები, სადაც ადამიანის კეთილდღეობა არის ცენტრალური საკითხი“ (Befring et al, 2000).

3.6. ანტიდისკრიმინაციული კურიკულუმი

ანტიდისკრიმინაციული კურიკულუმი (ინგლ. Anti-bias Curriculum; თუმცა bias ინგლისურ ენაზე ნიშნავს „მიკერძოებულ ხედვას“) ამერიკის შეერთებულ შტატებში 1989 წელს შეიქმნა, თუმცა მნიშვნელოვანი ზეგავლენა იქონია მრავალფეროვნებასა და თანასწორობასთან დაკავშირებულ პედაგოგიურ პრაქტიკაზე ევროპასა და სხვა ქვეყნებში (Derman Sparks & The ABC Task Force, 1989; Vandenberg, 2007; DECET, 2004). კურიკულუმის მთავარ ღერძს წარმოადგენს ადრეულ ასაკში ბავშვების პოზიტიური იდენტობების და სხვადასხვა სოციალური ჯგუფის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულებების ჩამოყალიბების ხელშეწყობა (Derman Sparks & The ABC Task Force, 1989).

კურიკულუმი ეყრდნობა კვლევებს, რომლებიც მიუთითებს, რომ დისკრიმინაციული დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას ხშირად ადრეულ ასაკში ეყრება საფუძველი (ე.წ. *წინარეგანწყობები*) და ადრეულ განათლებას მნიშვნელოვან და აქტიურ როლს ანიჭებს დამოკიდებულებებით განმტკიცებული სოციალური უთანასწორობის დაძლევის პროცესში. ანტიდისკრიმინაციული კურიკულუმი განსაკუთრებულ ადგილს უთმობს გარემოსა და რესურსებს, რომლებთანაც ყოველდღიურად უწევთ ბავშვებს შეხება. სკოლამდელი დანესებულების გარემო, ერთი შეხედვით ნეიტრალურია, მაგრამ მისი სიღრმისეული ანალიზი ხშირად ცხადყოფს, რომ ის გარკვეულ მინიშნებებს ატარებს და ბავშვებში ხელს უწყობს „ნორმის“ ფარგლების ჩამოყალიბებას - მაგალითად, მხოლოდ თეთრკანიანი თოჯინები, მხოლოდ საშუალო კლასის პროფესიების ამსახველი სათამაშო ფიგურები, სურათები და წიგნები, სადაც გმირები ყოველთვის მსგავსი შესაძლებლობების ბავშვები არიან; წიგნები, სადაც ბიჭი გმირები აქტიურები, გონიერები და მამაცები არიან, გოგო გმირები კი - ლამაზები, მორჩილები და წყნარები და ა.შ. პატერსონი და ბიგლერი (2006) ექსპერიმენტული კვლევით აჩვენებენ სოციალური კატეგორიების შესახებ მინიშნებების მნიშვნელობას ბავშვის თვითიდენტობასა და სხვებისადმი დამოკიდებულების ჩამოყალიბების პროცესში. გარემოში არსებული რეპრეზენტაციები გზავნილია ბავშვებისთვის: ვინ და როგორები არიან მნიშვნელოვანი ადამიანები? რა პიროვნული და სოციალური ნიშნები ფასობს ჩვენს საზოგადოებაში?

სწორედ ამიტომ, ანტიდისკრიმინაციული კურიკულუმი განსაკუთრებულ ადგილს

.....

დისკრიმინაციული დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებას ხშირად ადრეულ ასაკში ეყრება საფუძველი და ადრეულ განათლებას მნიშვნელოვან და აქტიურ როლს ანიჭებს დამოკიდებულებებით განმტკიცებული სოციალური უთანასწორობის დაძლევის პროცესში.

.....

ანტიდისკრიმინაციული კურიკულუმი განსაკუთრებულ ადგილს უთმობს აუდიო-ვიზუალურ, მატერიალურ და კულტურულ პროდუქტებში სტერეოტიპული სახეებისგან თავისუფალ, საზოგადოებრივი და ინდივიდუალური მრავალფეროვნების რეპრეზენტაციებს.

უთმობს აუდიო-ვიზუალურ, მატერიალურ და კულტურულ პროდუქტებში სტერეოტიპული სახეებისგან თავისუფალ, საზოგადოებრივი და ინდივიდუალური მრავალფეროვნების რეპრეზენტაციებს (Derman Sparks & The ABC Task Force, 1989). გარემოსთან ერთად კრიტიკულ როლს ასრულებენ ბრდასრულები, რომლებიც ბავშვებს მეგზურობას უწევენ განსხვავებულობის მიმართ პოზიტიური დამოკიდებულებების ჩამოყალიბებაში, ემპათიის განვითარებასა და მედეგობის გამომუშავებაში. კურიკულუმი განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობს

მშობლებთან თანამშრომლობასაც, რათა ოჯახისა და სკოლამდელი დაწესებულების ძალისხმევა თანამიმდევრული იყოს. ანტიდისკრიმინაციული მიდგომა, ერთი მხრივ, მოიაზრებს პედაგოგის რეაქციას კონკრეტულ შემთხვევებზე, როდესაც ბავშვები სტერეოტიპულ ან დისკრიმინაციულ დამოკიდებულებას/ქცევას ავლენენ (მაგალითად, დაცინვა ან თამაშიდან გარიყვა რაიმე ნიშნის გამო), მეორე მხრივ კი, მუდმივ ზრუნვას ბავშვებში პოზიტიური იდენტობისა და განსხვავებულობისადმი პოზიტიური დამოკიდებულებების ჩამოსაყალიბებლად. ამ პროცესში ბავშვი აქტიურ აგენტად განიხილება, რომელსაც მისი განვითარებისა და შესაძლებლობების შესაბამისად, ადრეული განათლების სპეციალისტი ეხმარება მრავალფეროვნების აღიარებასა და დაფასებაში (Derman Sparks & The ABC Task Force, 1989).

რეფლექსია

1. დაფიქრდით და მაგალითის სახით, წერილობით ჩამოაყალიბეთ ერთი კონკრეტული ბავშვის შემთხვევა. განიხილეთ შემთხვევა ჯერ სამედიცინო, შემდეგ სოციალურ და ბოლოს - ბიოფსიქოსოციალურ მოდელებზე დაფუძნებით.
 - ✓ რა განსხვავებები აღმოაჩინეთ?
 - ✓ რომელი მოდელით მუშაობას მიაჩნვთ უპირატესობა?
 - ✓ რატომ?

2. წაკითხულ ინფორმაციაზე დაყრდნობით იმსჯელეთ:
 - ✓ რას ნიშნავს უნივერსალური დიზაინი?
 - ✓ რას გულისხმობს სწავლის უნივერსალური დიზაინი?
 - ✓ რატომ არის უნივერსალური დიზაინი მნიშვნელოვანი?
 - ✓ როგორ აისახება უნივერსალური დიზაინის პრინციპები გარემოში?

3. გაეცანით ქვემოთ მოცემულ ბმულებს და დააგროვეთ დამატებითი ინფორმაცია უნივერსალური დიზაინის თემატიკასთან დაკავშირებით:
 - www.cast.org - სწავლის უნივერსალური დიზაინის ნაციონალური ცენტრის საიტი.
 - <http://www.cast.org/learningtools/index.html> - უნივერსალური დიზაინის შესახებ რესურსი და ონლაინინსტრუმენტები.
 - www.aim.cast.org
 - www.udlcenter.org - უნივერსალური დიზაინის ეროვნული ცენტრის საიტი.
 - www.kidsites.com - ინტერაქტიული ვებგვერდებისა და სამუშაო ფურცლების ბმულები.
 - www.freeworksheets.com - სამუშაო ფურცლების კრებული სხვადასხვა უნარის განსავითარებლად.
 - <http://www.humancentereddesign.org/> საერთაშორისო არასამთავრობო ორგანიზაციის საიტი, რომლის პროფილია

უნივერსალური დიზაინის საკითხები განათლების სფეროში.
<http://www.cew.wisc.edu/accessibility/> უნივერსალური დიზაინის შესახებ ონლაინრესურსებისა და პუბლიკაციების ვებგვერდი.

<http://education.umn.edu/nceo/TopicAreas/UnivDesign/UnivDesignResources.htm>

<http://idea.ap.buffalo.edu//>

<http://www.adaptenv.org/>

<http://www.si.edu/opa/accessibility/exdesign/start.htm>

<http://www.nea.gov/resources/Accessibility/pubs/DesignAccessibility.html>

<http://www.design.ncsu.edu/cud/>

<http://www.ap.buffalo.edu/idea/>

<http://www.indiana.edu/~nca/>

4. უცურეთ და მოუსმინეთ ვიდეოებს ქვემოთ მოცემულ ბმულებზე:

ა) Clark Doll Experiment (1947):

<https://www.youtube.com/watch?v=tkpUyB2xgTM>

ბ) Cbeebies - BBC TV Show - Everyone's welcome (2017):

<https://www.youtube.com/watch?v=1MjrRvpjB1I&t=1s>

- ✓ მოახდინეთ რეფლექსია და იმსჯელეთ ჩატარებული კვლევის/ ექსპერიმენტის შესახებ.
- ✓ რას ფიქრობთ თითოეულ ამ კვლევაზე?
- ✓ როგორ ხედავენ ბავშვები განსხვავებულობას?



გამოყენებული ლიტერატურა

1. 2017 წლის 30 ოქტომბრის №488 დადგენილება „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტების დამტკიცების შესახებ“
<https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3838798>
2. ჯონსენი ბ. ჰ. სკორტენი მ. დ. ინკლუზიური განათლება. ISBN 82 – 7477 – 076 – 5
3. „გზამკვლევი 71“ - სახელმძღვანელო ასაკოვანი პირებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის მისაწვდომი გარემოს სტანდარტების შემქმნელებისათვის ISO, IEC http://www.iso.org/iso/iso_iec_guide_71_2001.pdf
4. Befring, E. (2001). The Enrichment Perspective. In B. H. Johnsen & M. D. Skjørten (Eds.). *Education – Special Needs Education. An Introduction* (pp.49-63). Oslo: Unipub.
5. Bertling, J., Darrah, M., Lyon, D., & Jackson S. Early Childhood Building Blocks: Universal Design for Learning in Early Childhood Inclusive Classrooms from: http://teachingcommons.cdl.edu/tk/modules_teachers/documents/Buildingblocks.pdf
6. Blagojevic, B., D. Twomey, & L. Labas. 2002. Universal design for learning: From the start. Orono, ME: University of Maine. Online: www.ccids.umaine.edu/facts/facts6/udl.htm.
7. Burgstahler Sheryl (2012) *Universal Design in Education: Principles and Applications*, University of Washington College of Engineering UW Information Technology College of Education
8. CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.
9. Conn-Powers, M., Cross, A. F., Traub, E. K., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The Universal Design of Early Education. *Young Children archives*. www.naeyc.org/files/yc/file/200609/ConnPowersBTJ.pdf
10. Derman-Sparks, L. & The ABC Task Force (1989). *Anti-bias curriculum*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.
11. Dinnebeil, L. A., Boat, M., & Bae, Y. (2013). Integrating principles of universal design into the early childhood curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 41(1), 3-13.

12. King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32, 199-201.
13. Mariga, L., McConkey, R. and Myezwa, H. (2014) *Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusive_Education_in_Low_Income_Countries.pdf
14. Mason, C., Orkwis, R. & Scott, R. (2005). Instructional theories supporting universal design for learning – Teaching to individual learners. In *Universal Design for Learning: A guide for teachers and education professionals*. Eds. Council for Exceptional Children, Upper Saddle River, NH: Merrill Prentice Hall.
15. Patterson, M.M. & Bigler, R.S. (2006). Preschool children’s attention to environmental messages about groups: social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development* 77 (4), 847-860.
16. Steinfeld, E. Maisel, J. (2012) *Universal Design: Creating Inclusive Environments*, John Wiley, & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey
17. World Health Organization (2007) *Library Cataloguing-in-Publication Data International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY* from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf

ინკლუზიური განათლების
ფილოსოფიის თეორიული
საფუძვლები

4.1. სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორია

ადრეული ინკლუზიური განათლება დღეისათვის, ძირითადად, სოციალურ-კონსტრუქტივისტულ თეორიას ეყრდნობა, რომლის იდეაც იმაში მდგომარეობს, რომ ადამიანის განვითარება სოციალურად, საზოგადოებრივად და განპირობებული, ხოლო მის მიერ ათვისებული ცოდნა და გამოცდილება სხვებთან ინტერაქციით იგება. ადრეულ ასაკში ბავშვის განვითარება დიდწილად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორი ხედვით უდგებიან მისი განვითარების ხელშეწყობას ოჯახი, თემი და ადრეული განათლების მომსახურების მიმწოდებლები. სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორიების მიხედვით, ბავშვი წახალისებულია ისწავლოს საკუთარი ინდივიდუალური გზით, აღიქვას სამყარო და ამ დროს ზრდასრულის მხარდაჭერა უმნიშვნელოვანესია.

სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორიას ეყრდნობა, რომლის იდეაც იმაში მდგომარეობს, რომ ადამიანის განვითარება სოციალურად, საზოგადოებრივად და განპირობებული, ხოლო მის მიერ ათვისებული ცოდნა და გამოცდილება სხვებთან ინტერაქციით იგება. ადრეულ ასაკში ბავშვის განვითარება დიდწილად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორი ხედვით უდგებიან მისი განვითარების ხელშეწყობას ოჯახი, თემი და ადრეული განათლების მომსახურების მიმწოდებლები. სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორიების მიხედვით, ბავშვი წახალისებულია ისწავლოს საკუთარი ინდივიდუალური გზით, აღიქვას სამყარო და ამ დროს ზრდასრულის მხარდაჭერა უმნიშვნელოვანესია.

რატომ არის მნიშვნელოვანი სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორიის გააზრება ადრეული განათლების სფეროში მოღვაწე პირებისათვის? ამ შეკითხვაზე პასუხის გასაცემად, ქვემოთ მიმოხილულია სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორიის ის რამდენიმე მიმართულება, რომელმაც შეუცვლელი წინაპირობა შექმნა ინკლუზიური განათლების განვითარებისათვის.

ლევ ვიგოტსკი, სოციალურ-კულტურული თეორიის ფარგლებში, მიიჩნევდა, რომ შემეცნებითი განვითარება სოციალიზაციის პროცესში ხდება. ის ფიქრობდა, რომ ბავშვის განსავითარებლად, ზრდასრული მოვალეა მისი აზროვნება იმ კულტურისა თუ საზოგადოების შესაბამისად განავითაროს, რომელშიც ეს ბავშვი ცხოვრობს. ვიგოტსკის მტკიცედ სწამდა, რომ ბავშვი სხვა, უფრო მცოდნე ადამიანის, მაგალითად, მშობლის, ან აღმზრდელის გარეშე ვერ ისწავლის.

ვიგოტსკი ერთმანეთისგან გამოყოფს ადამიანის ფსიქიკური ფუნქციების 2 ტიპს: ქვედა ფსიქიკურ ფუნქციებს (მემკვიდრეობითი უნარები, როგორიცაა მხედველობა, სმენა და გემოს შეგრძნებები

და სხვ.), რომლებზეც გავლენას ახდენს გარე ობიექტები და მოვლენები, და ზედა ფსიქიკურ ფუნქციებს, რომლებიც სოციალური ინტერაქციის მეშვეობით ვითარდება, მათ შორისაა ლოგიკური და აბსტრაქტული აზროვნება და ენობრივი განვითარება). ზედა ფსიქიკური ფუნქციები აკონტროლებს ქვედა ფსიქიკურ ფუნქციებს და ჭრის პრობლემებს და ამუშავებს აზროვნებას. ვიგოტსკის შემუშავებულია განვითარების უახლოესი ზონის კონცეფცია. ეს კონცეფცია ფრიად განსხვავდება მანამდე პიაჟეს კოგნიტური (შემეცნებითი) განვითარების თეორიის პერსპექტივისგან. პიაჟეს აზრით, ბავშვი, განვითარების პროცესში უბრალოდ კი არ რეაგირებს გარემოს ზეგავლენაზე, არამედ აქტიურად მოქმედებს და იძენს ცოდნასა და უნარ-ჩვევებს გარემოსთან შეგუების პროცესში. ბავშვის მიერ სამყაროს შემეცნება ვითარდება არა მხოლოდ ცოდნის დაგროვების თვალსაზრისით, არამედ თვისებრივად იცვლება თვითშემეცნების პროცესიც და ამ პროცესში ბავშვი დამოუკიდებელი შემსწავლელია, როგორც „პატარა მეცნიერი“. ვიგოტსკი კი მიიჩნევს, რომ ინდივიდი მხოლოდ სოციალური ინტერაქციისას ახდენს იდეებსა და პროცესებზე დაკვირვებასა და დაშვებას და მათ ინტერნალიზებას (გაშინაგნებას). აღნიშნული ინტერაქციის შედეგია ბავშვის ცოდნის გამდიდრება, გამრავალფეროვნება, უნარების განვითარება. ამრიგად, ვიგოტსკის განვითარების უახლოესი ზონა არის მოცემულობა ორ ზღვარს შორის: ერთი მხრივ, ის რაც ბავშვმა უკვე იცის, ან რისი გაკეთებაც დამოუკიდებლად შეუძლია და მეორე მხრივ, ის, რაშიც მას სჭირდება ზრდასრულის მხარდაჭერა, დახმარება. „მანძილი არსებულ განვითარების დონესა, იმის მიხედვით, თუ როგორია [ბავშვის] პრობლემების დამოუკიდებლად გადაჭრის უნარი და განვითარების პოტენციალს შორის, რაც ისაზღვრება იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი პრობლემის გადაჭრის უნარი ზრდასრულის ზედამხედველობისას ან ნაძღოლისას, ანდაც უფრო უნარიან თანატოლებთან თანამშრომლობისას“ (Vygotsky, 1978). ვიგოტსკის სიტყვებით, „რასაც დღეს ბავშვი თანამშრომლობით აკეთებს, იმას ის ხვალ დამოუკიდებლად შეძლებს“ (Vygotsky, 1987).

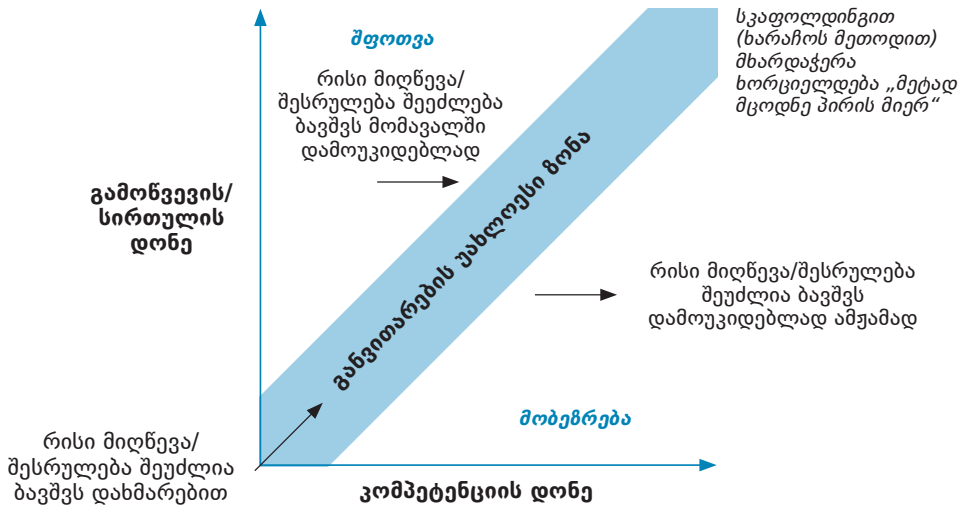
ვიგოტსკის სოციალურ-კულტურულმა თეორიამ დიდი გავლენა მოახდინა ჯერომ ბრუნერისა და კოლეგების, ვუდის და როსის (1976) ხედვაზე. ადრეულ ასაკში მეტყველების განვითარებასთან დაკავშირებული კვლევების შედეგად, მათ განვითარების უახლოესი ზონის მსგავსი, უფრო მეტაფორული ცნება შემოგვთავაზეს - „სკაფოლდინგი“ (Wood, Bruner, Ross, 1976), რომლის იდეაც ხარაჩოს ფუნქციას ეფუძნება. ბავშვს ვთავაზობთ და ვაწვდით მხარდაჭერას იქამდე, სადამდეც მას ეს სჭირდება. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, საგანმანათლებლო პროცესში ბავშვისათვის შესაძლოა საჭირო იყოს აქტივობის უფრო პატარა აქტივობებად დაშლა, ინსტრუქციის გამარტივება, სხვა ფორმით მიწოდება, პრობლემის გადაჭრის სხვადასხვა სტრატეგიის მიწოდება და სხვ.

ბრუნერის მიერ ჩამოყალიბებული სკაფოლდინგის (ხარაჩოს მეთოდის) თეორიის მიხედვით, რომელიც ასევე სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორიის განუყოფელი ნაწილია, სკაფოლდინგს აქვს სწავლის წახალისების სამი მახასიათებელი:

1. თანამშრომლობითი ინტერაქცია ბავშვსა და მცოდნეს ინდივიდს შორის. თანამშრომლობა მნიშვნელოვანი ასპექტია საიმისოდ, რომ სწავლის პროცესი ეფექტიანი იყოს;
2. სწავლა უნდა მიმდინარეობდეს ბავშვის განვითარების უახლოეს ზონაში, ამისათვის კი საჭიროა, რომ მცოდნე ზრდასრული ხედავდეს ბავშვის ცოდნის არსებულ დონეს და ამ არსებულ ცოდნაზე დაშენებით აგებდეს ბავშვის ახალ ცოდნას ;
3. ზრდასრულის/მცოდნე პირის სკაფოლდი (ხარაჩო), ანუ მის მიერ მიწოდებული მხარდაჭერა ან წაძღოლა, ნელ-ნელა და თანმიმდევრულად უნდა გამოვაცალოთ, რადგან ბავშვი უფრო და უფრო განაფული ხდება. პალინსარის (Palincsar, 1986) აზრით, ეს მხარდაჭერა მანამდეა საჭირო, ვიდრე ბავშვი დამოუკიდებელი არ გახდება ამა თუ იმ სიტუაციაში და/ან ქმედებაში.

ქვემოთ მოცემული დიაგრამა თვალსაჩინოდ ასახავს ვიგოტსკის განვითარების უახლოესი ზონისა და ბრუნერის, ვულისა და როსის სკაფოლდინგის სქემას.

განვითარების უახლოესი ზონა ფოკუსირებული სწავლება



პილის და კრეველას ვერსია

ბარბარა როგოფმა ფსიქოლოგიისა და ანთროპოლოგიის ერთმანეთთან დაახლოებით, ვიგოტსკის ინტერაქციით სწავლის კონცეფცია უფრო სიღრმისეულად იკვლია, და კოგნიტური მონაწილეობის თეორია განვითარების უახლოესი ზონის კონცეფციაზე დაყრდნობით განავითარა. როგოფის კოგნიტური მონაწილეობის⁵ თეორიის მიხედვით, ბავშვები სწავლობენ მათი კულტურული ჯგუფის აქტივობებში მონაწილეობით და ჩართულობით. როგოფი პროცესს აღწერს, როგორც მონაწილეობას გაძღოლით⁶, ბავშვი სწავლის, ან კეთების აქტიური მონაწილეა ზრდასრულთან ერთად, და ამ დროს ბავშვს დამატებით ექსპლიციტური მითითება, ან სწავლება აღარ სჭირდება. ის თავად ითვისებს ინფორმაციის ნაკადს, სწავლობს და ვითარდება.

როგოფის კოგნიტური მონაწილეობის თეორიის მიხედვით, ბავშვები სწავლობენ მათი კულტურული ჯგუფის აქტივობებში მონაწილეობით და ჩართულობით. როგოფი პროცესს აღწერს, როგორც მონაწილეობას გაძღოლით, ბავშვი სწავლის, ან კეთების აქტიური მონაწილეა ზრდასრულთან ერთად, და ამ დროს ბავშვს დამატებით ექსპლიციტური მითითება, ან სწავლება აღარ სჭირდება. ის თავად ითვისებს ინფორმაციის ნაკადს, სწავლობს და ვითარდება.

ამრიგად, როგოფის აზრით, ბავშვის განვითარებას მხოლოდ სოციალური ინტერაქცია კი არ იწვევს, არამედ უკვე ის ფაქტი, რომ ბავშვი აქტიურად არის ჩართული სოციალურ გარემოში და უმეტესწილად თავად მართავს მისთვის საინტერესო ინფორმაციის მიღების შესაძლებლობებს. როგოფისათვის ამ სოციალურ გარემოში ბავშვი შეიძლება სწავლობდეს დაკვირვებით, სოციალური ჩართულობით, გამოცდით და ან პირდაპირი სწავლებით. ეს თეორია ეფუძნება როგოფის (Rogoff, 1994) „მსწავლეელთა“ (Community of Learners Model) თემის მოდელს⁷. ამ მოდელის ფორმატში, ყველა მონაწილე აქტიურია: მხოლოდ ერთს არ აქვს მინიჭებული მასწავლებლის პასუხისმგებლობა და ამ შემთხვევაში პასიური არავინაა. ბავშვები აქტიურ როლს თამაშობენ თავიანთი სწავლის და განვითარების მართვაში, ისინი თავისი შესაძლებლობებისა და ინტერესების დემონსტრირებით კოორდინაციას უწევენ ზრდასრულს, რომელიც უზრუნველყოფს აქტივობის ნაძღოლასა და ორიენტაციას. ზრდასრული არის მხარდაჭერი ფიგურა, რომელიც ხელს უწყობს ბავშვის სწავლასა და განვითარებას ბავშვის მზაობის, ინტერესის გათვალისწინებით (Rogoff, 1994).

როგოფის, მათუსოვის და უაიტის განმარტებით, „მსწავლეელთა თემის მოდელის თეორიული ხედვაა, რომ სწავლა არის მონაწილეობის გარდაქმნის პროცესი,

5 Cognitive Apprenticeships (eng)

6 Guided Participation (eng)

7 Community of Learners Model (ინგ.)

რომელშიც როგორც ზრდასრულს, ასევე თავად ბავშვს შეაქვს წვლილი საზიარო მცდელობების მხარდაჭერასა და მიმართულების მიცემაში“ (Rogoff, Matusov, White 1996).

ინკლუზიური ადრეული განათლების სფეროში მოღვაწე პირებმა უნდა გაითვალისწინონ სოციალურ-კონსტრუქტივისტული ხასიათის ზემოთ აღწერილი თეორიების ეს ძირითადი კონცეფციები - აქტივობების დაგეგმვა და მრავალფეროვანი გამოცდილებების შეთავაზება მათ ბავშვის განვითარების უახლოეს ზონას უნდა მოარგონ. ამ შემთხვევაში თითოეული ბავშვი, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე, თუ საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი, თავისი პოტენციალის ფარგლებში, უკვე არსებულ ცოდნასა და უნარებს ავითარებს, ამდიდრებს და ხვეწს, ზრდასრულის სკაფოლდინგით - პერიოდული მხარდაჭერით და დახმარებით. ბავშვის უნარების და ცოდნის განვითარება საგანმანათლებლო პროცესში საგანმანათლებლო პერსონალის აქტიური ჩართულობისა და ინტერაქციის შედეგია.

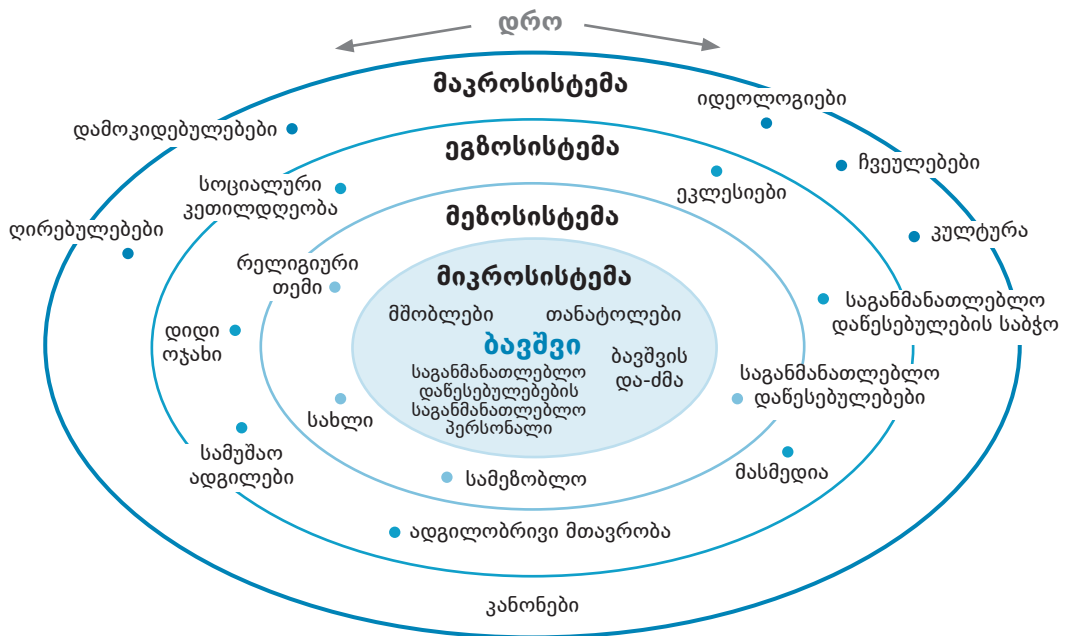
4.2. ბიოეკოლოგიურ სისტემათა თეორია

ადრეული განათლების სპეციალისტებისათვის ინტელექტუალურად მასტიმულირებელია ურთიერთობების ბიოეკოლოგიურ სისტემათა თეორიის გააზრება და ამ პერსპექტივიდან ინკლუზიური განათლების დანახვა.

ავტორი საკუთარ ნაშრომებში თავად არ ამახვილებს ინკლუზიურ კონტექსტზე ყურადღებას, თუმცა ბრონფენბრენერის პერსპექტივამ დიდი გავლენა იქონია სპეციალური განათლების მიდგომის ინკლუზიურ განათლებად გარდაქმნაზე.

ბრონფენბრენერი საწყის ნაშრომებში მსჯელობს ადამიანის გარემოცვაზე და ადამიანის განვითარებაში მის გავლენაზე (1994), თავდაპირველ ეტაპზე მისი თეორია ეკოლოგიურ (ბერძნ. oikos - სახლი, გარემო, და logos - შეცნობა, სწავლა) სისტემებზე ამახვილებდა ყურადღებას, თუმცა შემდგომ წლებში, თეორიაზე მუდმივი მუშაობის შედეგად (Bronfenbrenner, Ceci, Stephen, 1994), ბრონფენბრენერი თავადვე კრიტიკულად მიუდგა საკუთარ ნაშრომს და აღნიშნა, რომ ინდივიდები, რომლებიც ამ გარემოცვაში - ეკოსისტემებსა და ამ ეკოსისტემათა ურთიერთქმედებაში ვითარდებიან, თავადვე აქტიურ მუდმივ ინტერაქციაში არიან მათთან, თავადვე ახდენენ მათზე გავლენას.

ამრიგად, ბრონფენბრენერმა ეკოსისტემური მოდელის ბიოეკოსისტემურად დახვეწით ინდივიდის არსებითი როლი გამოკვეთა.



„ადამიანის განვითარების ეკოლოგია მზარდი ადამიანის და მისი უშუალო გარემოს ცვალებადი მახასიათებლების პროგრესული, ორმხრივი მორგების სამეცნიერო შესწავლაა, იმისდა პარალელურად, როცა აღნიშნული პროცესი, თავის მხრივ, არის გარემოებების - [სხვადასხვა ეკოსისტემების] ურთიერთქმედებით ზეგავლენილი“ (Bronfenbrenner, (1979).

ადამიანის განვითარების ბიოეკოლოგიური მოდელი აყალიბებს მთელი ცხოვრების მანძილზე განვითარების შესახებ ხედვას და ყურადღებას ინდივიდსა და მის გარემო ფაქტორებს შორის ურთიერთქმედებისა და ურთიერთზეგავლენის შედეგად წარმოქმნილ ცვლილებაზე ამახვილებს. ბრონფენბრენერის აზრით, ინდივიდი მუდმივ ინტერაქციაშია სხვადასხვა სისტემურ დონესთან.

ბიოეკოლოგიურ სისტემათა თეორიის ადრეული განათლების ჭრილში გააზრება გვაძლევს შემდეგ სურათს - ბავშვის მიერ ინდივიდებთან, ინდივიდთა ჯგუფთან, მაგალითად, ოჯახის წევრებთან, თანატოლებთან და სხვასთან ინტერაქცია, ქმნის მის **მიკროსისტემას** (ბავშვი-ოჯახი, ბავშვი-სკოლა, ბავშვი-სამეზობლო, ბავშვი-სკოლამდელი დაწესებულება). ბრონფენბრენერის განმარტებით, „მიკროსისტემა არის განვითარებადი ადამიანის მიერ გამოცდილი აქტივობების, როლების და ინტერპერსონალური ურთიერთობის პატერნი, რომელიც კონკრეტული ფიზიკური და მატერიალური მახასიათებლებით მოცემულია გარემოში“ (Bronfenbrenner, Ceci, Stephen, 1994), მიკროსისტემის განმარტებაში საკვანძო ცნებაა „გამოცდილი“. ინდივიდის გამოცდილებაზე მითითება არსებითია, ვინაიდან გარემოს ნებისმიერ ობიექტურ მახასიათებელთან ერთად, მნიშვნელობას იძენს თავად ინდივიდის სუბიექტური პერსპექტივა, ამ გარემოს, ან ამ გარემოსთან მისი ინტერაქციის შესახებ. ფენომენოლოგიური ასპექტი არა თუ არ ფერმკრთალდება ბიოეკოსისტემათა შემდგომ დონეებში, არამედ უფრო მეტად მყარდება და მეზო, ეგზო და მაკროსისტემებში სიმყარეს არ კარგავს.

მიკროსისტემებს შორის კავშირს გამოხატავს **მეზოსისტემები**. ბავშვის ცალკეული მიკროსისტემა ბავშვის გარდა შესაძლოა უშუალო ინტერაქციაში შევიდეს ერთმანეთთან (ბავშვის სკოლამდელი დაწესებულება - ბავშვის ოჯახი). ამრიგად, მეზოსისტემა არის მიკროსისტემებისგან შემდგარი სისტემა. მეზოსისტემა ფართოვდება და მრავალფეროვნდება იმ შემთხვევაში, როცა მის მთავარ მოქმედ პირს - განვითარებად ადამიანს, ახალ-ახალ გარემოსთან აქვს შეხება, იღებს ახალ გამოცდილებებს და ეს ახალი გარემოები პროგრესულად აყალიბებს მიკრო და მეზოსისტემებს.

ბრონფენბრენერის ბიოეკოსისტემათა თეორიის ფარგლებში შემდგომი დონეა **ეგზოსისტემა**. კვლავ ადრეული განათლების ჭრილში რომ განვიხილოთ, ეგზოსისტემაში თავად ბავშვი შეიძლება პირდაპირი და აქტიური მონაწილე არ

არის, თუმცა ეგზოსისტემური მოვლენები და გარემოებები გავლენას ახდენს მის გამოცდილებაზე, მის ცხოვრებაზე. მაგალითად, ეს შეიძლება იყოს ბავშვის ოჯახის ეკონომიკური მდგომარეობა, მშობლების განქორწინება, სხვადასხვა სოციალური, თუ ჯანდაცვის ორგანიზაციები, რომლებიც ბავშვის კეთილდღეობის განვითარებაზე მუშაობს და სხვ. ამრიგად, აქ იგულისხმება ის გარემოებები და მოვლენები, რომლებიც ახდენს გავლენას ბავშვზე, მაგრამ ბავშვი ამ გარემოებებთან არ არის პირდაპირ შეხებაში და/ან არ არის აქტიური როლის შემსრულებელი.

ბრონფენბრენერის მოდელის შემდგომი შრე **მაკროსისტემა**, რომელიც კულტურულ ფასეულობებს, მაგალითად, ადრეულ ასაკში ბავშვის, როგორც პიროვნების აღქმის ხარისხს, კანონებს, ტრადიციებსა და რესურსებს აერთიანებს. მაგალითად, სკოლამდელი დანესებულებებისადმი ხარისხიანი სტანდარტებისა და მაღალი კომპეტენციის მქონე პროფესიონალების არსებობის შემთხვევაში, ბავშვები უშუალო გარემოში სწავლისა და განვითარების ხელსაყრელ გამოცდილებას იძენენ.

და ბოლოს, **ქრონოსისტემა** - ბრონფენბრენერის განმარტებით, ეკოსისტემები არ არის სტატიკური, ისინი დროსა და სივრცეში მუდმივად ცვალებადია. თითოეულ ეკოსისტემურ დონეზე ბავშვთან დაკავშირებული გარემო, მოვლენები და გამოცდილება, შესაძლოა, ნებისმიერ დროს შეიცვალოს, მაგალითად, ასაკის მატებასთან ერთად იცვლება ბავშვის საგანმანათლებლო გარემო (სკოლამდელი დანესებულება, სკოლა, უმაღლესი და ა.შ.), ასევე იცვლება მისი დამოკიდებულება ამა თუ იმ მოვლენისადმი და სხვა.

ბრონფენბრენერი აღნიშნავს, რომ „ადამიანის განვითარება არის პროცესი, რომელშიც ზრდადი პირი თანდათან ითვისებს გაფართოებულ, სხვადასხვაგვარ, მრავალფეროვან და ვალიდურ ეკოლოგიურ (მის ირგვლივ არსებულ გარემომცველ) გარემოს კონცეფციას, ხდება მეტად მოტივირებული და უნარიანი, ჩაერთოს აქტივობებში, აითვისოს, გამოცადოს და შეიტანოს წვლილი სხვადასხვა დონის გარემოს ფორმასა თუ შინაარსში“ (Bronfenbrenner, Ceci, Stephen, 1994).

ინკლუზიური ადრეული განათლება არის ყველა ბავშვის, მათ შორის, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის და მათი ოჯახების, აღნიშნულ ეკოსისტემათა პროგრესული, პოზიტიური და ღირსეული რეალიზების ფიზიკური, სოციალური და საგანმანათლებლო მოცემულობა.

რეფლექსია

1. წაკითხულ ინფორმაციაზე დაფუძნებით შეადარეთ ერთმანეთს სოციალურ-კონსტრუქტივისტული თეორიები და ბიოეკოლოგიური თეორია. გაიაზრეთ მათი ძირითადი ცნებები და მოახდინეთ რეფლექსია თითოეულ თეორიაზე. იმსჯელეთ:
 - ✓ არის თუ არა მნიშვნელოვანი, რომ ადრეული განათლების სფეროში მოღვაწე პრაქტიკოსი ფლობდეს ცოდნას აღნიშნული თეორიების შესახებ?
 - ✓ ნებისმიერი პასუხის შემთხვევაში, მოიყვანეთ არგუმენტები, რატომ?

გამოყენებული ლიტერატურა

18. Bronfenbrenner, U., Ceci, Stephen, J. (1994) Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, Vol 101(4), Oct, 568-586
19. <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.101.4.568>
20. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press
21. Palincsar, A. S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist*, 21(1 & 2), 73-98
22. Rogoff, B., Matusov, B., and White, S. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In D. Olson & N. Torrance (eds.), *The Handbook of Cognition and Human Development*. Oxford, UK: Blackwell, 388-414.
23. Rogoff, B. (1994). *Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners* Barbara Rogoff University of California, Santa Cruz, Mind Culture and Activity <https://ase.tufts.edu/DevTech/courses/readings/Rogoff-DevelopingUnderstanding.pdf>
24. Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*
25. Vygotsky, L.S., (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*
26. Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

ბავშვისა და
გარემოს რესურსებისა
და საჭიროებების
გათვალისწინება და
მათზე ზრუნვა

5.1. ადრეულ ასაკში ბავშვის კეთილდღეობაზე, ჩართულობასა და მონაწილეობაზე ზრუნვა

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ადრეული ინკლუზიური განათლების მთავარი პირობებია წვდომა, მონაწილეობა და მხარდაჭერა. მხარდაჭერა ხდება როგორც ინდივიდუალურ დონეზე, და ბავშვის საჭიროებების შეფასებასა და მხარდაჭერაში გამოიხატება, ისე სისტემურ დონეზეც, და ის შეიძლება იყოს პირდაპირი და ირიბი.

რიჩარდსონ-გიბსის და კლაინის (Richardson-Gibbs & Klein, 2014) განმარტებით, პირდაპირია მომსახურება, როცა მომსახურების მიმწოდებელ პირს უშუალო შეხება და ინტერაქცია აქვს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვთან. ირიბი მხარდაჭერა გულისხმობს ერთი პირის/სპეციალისტის მიერ მეორის დახმარებას, კონსულტირებას, რომელიც შემდგომში მიღებულ ინფორმაციასა და ცოდნას იყენებს ბავშვისთვის, რომელთანაც თავად მუშაობს, ხარისხიანი მომსახურების მისაწოდებლად.

არსებითია იმის გათვალისწინება, რომ ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარების ხელშეწყობის პროცესში დიდი წვლილი შეაქვს სხვა დამხმარე

ადრეული ინკლუზიური განათლების განვითარების ხელშეწყობის პროცესში დიდი წვლილი შეაქვს სხვა დამხმარე მომსახურებებს, სკოლამდელი დაწესებულებების მიღმა მომუშავე სპეციალისტების კომპეტენტურ დასკვნებსა და რეკომენდაციებს. ადრეული ინკლუზიის ხელშეწყობის ერთი უნივერსალური მოდელი არ არსებობს. ეს ბუნებრივია, ვინაიდან მხარდაჭერა მრავალფეროვანია და შესაძლოა, ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით, ინტერდისციპლინურ ჩართულობას მოითხოვდეს.

მომსახურებებს, სკოლამდელი დაწესებულებების მიღმა მომუშავე სპეციალისტების კომპეტენტურ დასკვნებსა და რეკომენდაციებს. ადრეული ინკლუზიის ხელშეწყობის ერთი უნივერსალური მოდელი არ არსებობს. ეს ბუნებრივია, ვინაიდან მხარდაჭერა მრავალფეროვანია და შესაძლოა, ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით, ინტერდისციპლინურ ჩართულობას მოითხოვდეს. სხვადასხვა წარმატებული პრაქტიკის საფუძველზე, ქვემოთ, რიჩარდსონ-გიბსის და კლაინის (Richardson-Gibbs & Klein, 2014) მიხედვით, ადრეული ინკლუზიური განათლების რამდენიმე სისტემურ მოდელს განვიხილავთ. აქვე აღსანიშნავია, რომ ყველა ქვემოთ ჩამოთვლილი მოდელი მისაღები და წარმატებული პრაქტიკაა და სკოლამდელმა დაწესებულებამ თავად უნდა განსაზღვროს, რომელი მოდელის ფუნქციონირება უფრო გამოსადეგი იქნება დაწესებულებისთვის, ბავშვების საჭიროებების და არსებული კომპეტენტური ადამიანური რესურსების გათვალისწინებით.

ადრეული ინკლუზიური განათლების მოდელები**თანასწავლება (შერეული)**

ადრეული განათლების სპეციალისტი და სპეციალური მასწავლებელი ერთად მუშაობენ საგანმანათლებლო სივრცეში, სადაც არიან როგორც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე, ისე ტიპური განვითარების მქონე ბავშვები.

მობილური კონსულტანტი

სპეციალური მასწავლებელი/ინკლუზიური განათლების სპეციალისტი (ან სხვა სპეციალური განათლების მომსახურების მიმწოდებელი) კოორდინაციას უწევს რამდენიმე საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის საქმეს თემში, სოფელში, მუნიციპალიტეტში. მისი პასუხისმგებლობაა, კონსულტაცია გაუწიოს ბავშვთან მომუშავე პირებს, და დანესებულების გუნდს საჭიროებიდან გამომდინარე, გეგმაზომიერად.

მობილური უშუალო მომსახურება (შეყვანა-გამოყვანა)

ბავშვი გარკვეულ დროს სპეციალისტთან ერთად ატარებს ჯგუფის გარეთ (მაგალითად, მეტყველების თერაპევტი უტარებს ერთი-ერთზე სესიას).
ან სპეციალისტი უშუალოდ ბავშვთან მუშაობს ჯგუფში (მაგალითად, მეტყველების თერაპევტი ასისტირებას უწევს ბავშვს ჯგუფში, რომ მან შეძლოს ყოველდღიურ აქტივობებში შექცნილი კომუნიკაციის უნარების გამოყენება).

ერთი-ერთზე მომუშავე პარაპროფესიონალი

ჯგუფს მიემაგრება თანაშემწე, რომელიც საგანმანათლებლო პერსონალს (აღმზრდელ-პედაგოგს, აღმზრდელს, ასისტირებას უწევს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვ(ებ)თან მუშაობის პროცესში ან ასრულებს ერთი კონკრეტული ბავშვისათვის მხარდამჭერ მომსახურებას მისი სპეციფიკური საჭიროებებიდან და შეზღუდული შესაძლებლობიდან გამომდინარე.

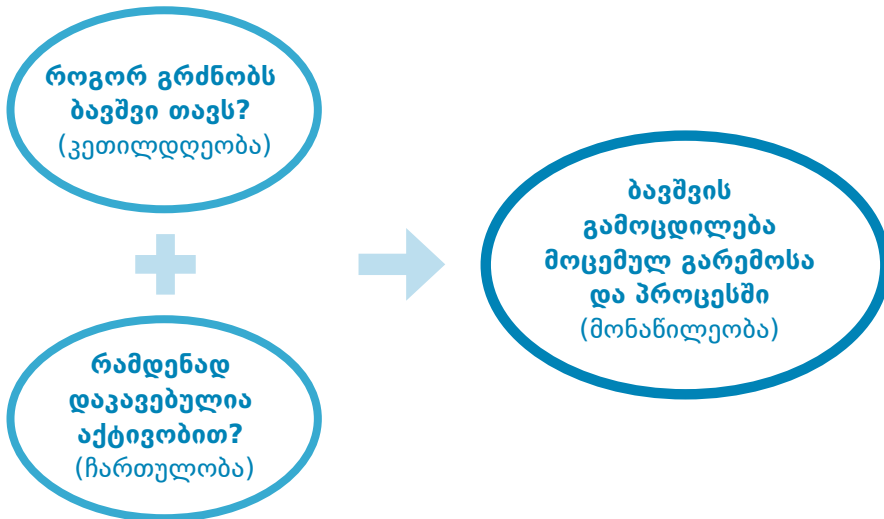
აქვე არსებითია იმ ზრდასრულთა უნარებსა და კომპეტენციებზე ფოკუსირება, რომლებიც საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვთან მუშაობენ. ირიბი მხარდაჭერის უზრუნველყოფა პრაქტიკოსის მუშაობას აფართოებს ეკოსისტემური პერსპექტივით, რაც მას ინდივიდუალურ ბავშვთან მუშაობისას, სძენს შესაძლებლობასა და კომპეტენციას, უფრო მეტი ყურადღება მიმართოს გარე სისტემების შეცვლასა და მორგებაზე და არ კონცენტრირდეს ბავშვისთვის უშუალოდ სირთულეების შემცირებაზე. გატკინი და კონოლეი ამ ფენომენს „სკოლის ფსიქოლოგიის პარადოქსს“ უწოდებენ (Gutkin & Conoley, 1990). სკოლის ფსიქოლოგის პარადოქსი იმაში მდგომარეობს, რომ ის ხშირად მიდრეკილია იმუშაოს მხოლოდ ბავშვთან და არა მის გარემომცველ პირებთან, რაც მის მუშაობას უფრო ეფექტიანს და ქმედითს გახდიდა. ბავშვებს რომ დავეხმაროთ, განათლების სპეციალისტებმა უნდა გააძლიერონ ისინი, ვინც აქტიურად არიან ჩართული ბავშვის ცხოვრებაში.

ჰეის (Hay, 2003) აზრით, სწორედ ამ ირიბი მხარდაჭერის მიღებასა და ხარისხს აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა ინკლუზიური განათლების სისტემურ განვითარებაში, რადგან სისტემა რომ ინკლუზიური გახდეს, ამისათვის ყველა პერსონალი უნდა გაძლიერდეს, რომ შეძლოს მეტი ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროების გამოვლენა და მხარდაჭერა. აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიული სტანდარტის მიხედვით (მუხლი 14 პუნქტი 9, 2017), „აღმზრდელ-პედაგოგი შეზღუდული შესაძლებლობების/სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების იდენტიფიცირებისა და შემდგომ შესაბამისი მეთოდებისა და მიდგომების განსაზღვრის მიზნით, თანამშრომლობს თითოეული ბავშვის მშობლებთან/კანონიერ წარმომადგენლებთან, შესაბამისი დარგის სპეციალისტებსა და უწყებებთან. გარემოსა და სწავლა-სწავლების მეთოდებს არგებს ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით“.

ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტები (2017) ზრდასრულს სთავაზობს ასაკისა და განვითარების შესაბამის საორიენტაციო მოცემულობას, რათა ყველა ბავშვისათვის, მათ შორის, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისათვის, შექმნას გარემო, რომელიც ხელს შეუწყობს მის მრავალმხრივ და ჰოლისტურ განვითარებას. ზრდასრულის მიზანია ბავშვის ინტერესებსა და საჭიროებებზე მორგებული საგანმანათლებლო პროცესის უზრუნველყოფა. ამით ზრდასრული ხელშემწყობ, მზრუნველ, დაცულ და ქმედით გარემოს ქმნის ბავშვისათვის, სადაც გათვალისწინებულია მისი ფიზიკური, შემეცნებითი, სენსორული, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური, გენდერული თუ სხვა მახასიათებლები.

ლევერსის (Laevers et al, 2015) აზრით, ხარისხიან და მზრუნველ საგანმანათლებლო პროცესში ვლინდება ორი კომპონენტი: ბავშვის კეთილდღეობა და ჩართულობა. პირველი გულისხმობს „მდგომარეობას, რომელიც მოიცავს ბედნიერებისა და კმაყოფილების განცდას. ის გულისხმობს ინდივიდის ეფექტიან სოციალურ ფუნქციონირებასა და მიდრეკილებას ოპტიმიზმისადმი, ღიაობისადმი,

ცნობის მოყვარეობისადმი და მედეგობისადმი (AGDE/EWRCAG, 2009)“, ხოლო ჩართულობა - ბავშვის სხვადასხვა აქტივობებით დაინტერესებასა და ინტენსიურ დაკავებულობას, რაც ლევერსის განმარტებით, აუცილებელი მოცემულობაა ჯეროვანი სწავლისა და განვითარებისათვის. ბავშვის კეთილდღეობისა და ჩართულობის უზრუნველსაყოფად, არსებითია გავიაზროთ და გავითვალისწინოთ ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებები და გამონვევები. ამ მხრივ, საინტერესოა ლევერსის მიერ ჩამოყალიბებული მიდგომა, რომელიც ზრდასრულს, ძირეულ შეკითხვებზე მუდმივი რეფლექსიით, შესაძლებლობას აძლევს შექმნას თითოეული ბავშვისათვის მასტიმულირებელი და მრავალფეროვანი გარემო და საგანმანათლებლო პროცესის დაგეგმვისას ამოვიდეს ბავშვის პერსპექტივიდან.



ბავშვის კეთილდღეობისა და ჩართულობის დონის დადგენა საშუალებას გვაძლევს, ყურადღება მივაქციოთ ბავშვის მონაწილეობის ხარისხს და აღმოვაჩინოთ ინდივიდუალური საჭიროებები, რომელიც ან არის გათვალისწინებული, ან - არა.

ლევერსის პროცესზე ორიენტირებული თვითშეფასების ინსტრუმენტის (A Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings - SICS) გამოყენება შესაძლებელია საგანმანათლებლო საჭიროებების გასათვალისწინებლად და დასაკმაყოფილებლად, გზის გასაკვალად და მაღალი მონაწილეობის ხელშესაწყობად (იხილეთ ცხრილი).

ბავშვის კეთილდღეობის სკალა

დონე	კეთილდღეობა	ნიშნები
1	უკიდურესად დაბალი	<p>ბავშვი გამოხატავს აშკარა დისკომფორტს:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ტირის, ქვითინებს, წუხს, კვიცის; • დამწუხრებულია, სევდიანია, შეშინებულია, პანიკაშია; • გაბრაზებულია, აღშფოთებულია; • იკლავს, ისვრის ნივთებს, ტკენს/აზიანებს სხვას; • წოვს ცერას, ისრესს თვალებს; • არ რეაგირებს გარემოზე, ირიდებს კონტაქტს, ეცლება გარემოს; • ზიანს აყენებს საკუთარ თავს: თავის რტყმა, იატაკზე განწოლა და ა.შ.
2	დაბალი	<p>პოზა, გამომეტყველება და მისი მოქმედებები მიუთითებს, რომ ბავშვი არ გრძნობს თავს კარგად. მაგრამ მაჩვენებლები დონე 1-თან შედარებით ნაკლებადაა გამოხატული ან ბავშვს დისკომფორტის შეგრძნება ყოველთვის არ აქვს.</p>
3	საშუალო	<p>ბავშვს ნეიტრალური პოზა აქვს. გამომეტყველება და პოზა არ, ან ნაკლებად გამოხატავს რაიმე ემოციას. არც სევდის ან სიამოვნების, კომფორტის ან დისკომფორტის ნიშნები შეიმჩნევა.</p>
4	მაღალი	<p>ბავშვი კმაყოფილების ცხად ნიშნებს ავლენს (ჩამოთვლილი მე-5 დონეში). თუმცა ეს ნიშნები ყოველთვის ერთნაირი ინტენსივობით არ არის გამოვლენილი.</p>
5	უკიდურესად მაღალი	<p>დაკვირვების პროცესში, ბავშვი გამოხატავს სიამოვნებას, თავს კარგად გრძნობს:</p> <ul style="list-style-type: none"> • მხიარულია, ბედნიერია, იღიმის, ასხივებს, ერთობა და მხიარულობს; • სპონტანურია, ექსპრესიული და ბუნებრივია - ისეთია, როგორც არის; • თავისთვის ლაპარაკობს/ბუტბუტებს, მღერის, ღიღინებს; • მშვიდაა, არ ავლენს სტრესისა და დაძაბულობის ნიშნებს; • აინტერესებს გარემო და მიილტვის მისკენ; • ენერგიულია; • ავლენს თავდაჯერებულობასა და თვითრწმენას.

ბავშვის ჩართულობის სკალა

დონე	ჩართულობა	ნიშნები
1	უკიდურესად დაბალი	<p>ბავშვი, ფაქტობრივად, არ აქტიურობს:</p> <ul style="list-style-type: none"> • არ არის კონცენტრირებული, გაფანტულია; • თითქოს სხვაგანაა, პასიურია; • არ არის მიზნობრივ აქტივობებში ჩართული, არაფერს აკეთებს, არაფერს ქმნის; • არ ავლენს ინტერესს; • არაფერს აქცევს ყურადღებას, არაფერს იღებს.
2	დაბალი	<p>ბავშვი ხანმოკლე პერიოდულობით ოდნავ აქტიურია:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ნაკლებადაა კონცენტრირებული აქტივობაზე, იხედება აქეთ-იქეთ, სხვაგანაა, გაფანტულია; • ადვილად ეფანტება ყურადღება; • ქმედებებს მხოლოდ მცირედი შედეგები აქვს.
3	საშუალო	<p>ბავშვი თითქმის უმეტესი დრო დაკავებულია, მაგრამ რეალური კონცენტრაციის გარეშე:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ქმედებები რუტინულია, ყურადღება ზედაპირულია; • არ არის ჩართული საქმიანობაში, საქმიანობა ხანმოკლეა; • მოტივაცია შეზღუდულია, არ არის გულწრფელად დაინტერესებული, არ გრძნობს გამოწვევას; • ბავშვი არ იღებს სიღრმისეულ გამოცდილებას; • სრულად არ იყენებს თავის შესაძლებლობებს; • საქმიანობა არ ითვალისწინებს ბავშვის წარმოსახვასა და შემოქმედებითობას.
4	მაღალი	<p>ჩართულობის ნიშნები აშკარად არის, მაგრამ სრულად არაა რეალიზებული:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ბავშვი საქმიანობაში შეუფერხებლად ერთვება; • უმეტესი დროის განმავლობაში ნამდვილად კონცენტრირებულია, მაგრამ გარკვეულ მომენტებში ყურადღება უფრო ზედაპირულია; • ბავშვი დაინტერესებულია, გარკვეული დროით ავლენს მოტივაციას; • ბავშვის შესაძლებლობები, ინტერესები და წარმოსახვა გარკვეულწილად გათვალისწინებულია და დაკმაყოფილებულია.

5 უკიდურესად მაღალი

დაკვირვების პროცესში, ბავშვის აქტივობაში ჩართულობა მაღალია და უწყვეტი:

- ბავშვი სრულად არის ფოკუსირებული, კონცენტრირებას ახდენს შეუფერხებლად;
- მოტივაცია მაღალია, ძალიან მოსწონს აქტივობა, შეუპოვარია;
- ძლიერი სტიმულიც კი არ უფანტავს ყურადღებას;
- ყურადღებას ამახვილებს დეტალებზე;
- გამოცდილება ინტენსიურია;
- აშკარად სიამოვნებს აქტივობაში ჩართულობა, დაინტერესებულია.

ბავშვის კეთილდღეობისა და ჩართულობის დონის გამოვლენით, დადგენით, შესაძლებელია ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების (მათ შორის საგანმანათლებლო საჭიროებების) აღმოჩენა, გათვალისწინება და დაკმაყოფილება, რაც უზრუნველყოფს ბავშვის მაქსიმალურ მონაწილეობას და მისი პოტენციალის სრულად გამოვლენის შესაძლებლობას.

ზრდასრულებს, როგორც წესი, სურთ, წაახალისონ ბავშვები გამოცადონ ახალი რამ, მიიღონ ახალი ინფორმაცია სამყაროდან. ზრუნვის ამ ფორმით გამოხატვისას, ზრდასრულმა, ბავშვი სწავლებისა და გართობის პროცესიდან, ხშირად, შესაძლოა, მის მიერ სრულიად კონტროლირებულ პროცესში გადაიყვანოს. საგულისხმოა, რომ ბავშვისათვის, მით უფრო მისთვის, ვისაც სოციალური და კომუნიკაციის სირთულეები აღენიშნება, არსებითია, რომ თავისი შესაძლებლობებით მოახდინოს რეაგირება, ხოლო ზრდასრულმა სწორედ ამ რეაგირების აღქმა და გამოყენება უნდა შეძლოს. ეს პროცესი ყველაზე სარგებელიანი საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისთვის არის. ცხადია, იმას, რომ გვერდზე გადგე, დააკვირდე და გაიმეორო ბავშვის მოძრაობები, მოქმედებები, ხმები, ნებისმიერი რამ იმისათვის, რათა ბავშვს მივცეთ ლიდერობის შესაძლებლობა, შეგნებული ძალისხმევა სჭირდება. აქედან გამომდინარე, ამ მხრივ, 4 რამ არის მთავარი: დაკვირვება, ლოდინი, „მოსმენა“ და შემდეგ ათვისება.

ეკონომიკური თანამშრომლობისა და განვითარების ორგანიზაცია (OECD) ავსტრალიის, კანადის, გერმანიის, დიდი ბრიტანეთის, ამერიკის შეერთებული შტატების, იტალიის, დანიისა და ისლანდიის მაგალითზე იკვლევს ინკლუზიური განათლების ეფექტიან მუშაობას. ამ კვლევებზე დაყრდნობით, ორგანიზაცია ინკლუზიურ პროცესთან დაკავშირებულ რამდენიმე საკვანძო საკითხს გამოყოფს:

- ყველა, ვინც ჩართულია განათლების პროცესში, იაზრებს თითოეული ბავშვის განათლებისადმი პასუხისმგებლობას;
- საგანმანათლებლო დაწესებულებამ უნდა უზრუნველყოს სწავლისა და განვითარებისათვის მხარდამჭერი მოქნილი გარემო და პროფესიული განვითარების დაფინანსება;
- საგანმანათლებლო პერსონალი, ერთი მხრივ, უნდა ფლობდეს მაღალი დონის კომპეტენციას თითოეული ბავშვის ინდივიდუალური და დამატებითი საგანმანათლებლო საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად, ხოლო მეორე მხრივ, უნდა გამოხატავდეს მუდმივი პროფესიული გადამზადებისა თუ განვითარების მხარდამჭერი სხვა სპეციალისტის ჩართვისადმი მზაობას;
- ლიდერებსა და ხელმძღვანელებს შორის ინკლუზიისადმი მაღალი მგრძობელობა სათანადო პოლიტიკის განსახორციელებლად.

5.2. დაკვირვება და შეფასება, როგორც ეფექტიანი დაგეგმვისა და სათანადო საგანმანათლებლო სტრატეგიების შერჩევის აუცილებელი წინაპირობა

დაკვირვება საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისათვის საგანმანათლებლო პროცესის განუყოფელი ნაწილია. დაკვირვების შედეგების და ჩანიშვნების წარმოების ადრეული განათლების სპეციალისტი იწაფება იმის დანახვაში, თუ რამდენად მნიშვნელოვანი, და ამავე დროს, შესაძლებელია, რომ საგანმანათლებლო კურიკულუმი, რომლითაც ის ხელმძღვანელობს, ბავშვის საჭიროებებს მოარგოს. აღმზრდელ-პედაგოგის, აღმზრდელის და სხვა ჩართული საგანმანათლებლო, თუ მხარდამჭერი პერსონალის მიერ ჯგუფისათვის აქტივობების დაგეგმვა ასაკის შესაბამისი სწავლისა და განვითარების თავისებურებების ცოდნით და შესაბამისი მიზნების განსაზღვრით იწყება. თუმცა საგულისხმოა, რომ სწორედ ინდივიდუალური დაკვირვებები იძლევა იმ ინფორმაციას, რაც თითოეული ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების და ინდივიდუალური განვითარების შესაბამისი პრაქტიკის დაგეგმვისა და განხორციელების საწინდარია.

სკოლამდელი დაწესებულების საგანმანათლებლო პერსონალი და მშობელი ყურადღებას უნდა აქცევდეს, თუ:

- რამდენად იყენებს საგანმანათლებლო პერსონალი დაკვირვებას ბავშვის განვითარების პროგრესის დასადგენად?
- რამდენად იყენებს სპეციალისტი ამ ინფორმაციას შემდგომი ნაბიჯების განსაზღვრად, - კურიკულუმის დასაგეგმად და განსახორციელებლად ბავშვის ინდივიდუალური საგანმანათლებლო საჭიროებების გათვალისწინებისა და დაკმაყოფილების გზით, თუ მიზნით;
- რამდენად იკვლევს ადრეული განათლების სპეციალისტი დაკვირვების გზით ბავშვის ქცევის მიზეზებსა და წინაპირობებს?
- რამდენად ამჩნევს ადრეული განათლების სპეციალისტი ბავშვის მიერ საკუთარი ინტერესების და საგანმანათლებლო საჭიროებების გამოხატვის ფორმებს, მახასიათებლებს?
- რამდენად ასრულებს ადრეული განათლების სპეციალისტი მხარდამჭერის როლს ბავშვის მაქსიმალური პოტენციალის გამოსავლენად?
- რამდენად აცნობიერებს ბავშვის შეზღუდულ შესაძლებლობას გარემოს მოწყობის, საგანმანათლებლო რესურსების მობილიზების და მრავალფეროვანი აქტივობების დაგეგმვისას?

დრიფტეს აზრით (Drifte, 2013), საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის საჭიროებების გამოსავლენად, მნიშვნელოვანია, რომ ადრეული განათლების სპეციალისტი დააკვირდეს ბავშვის განვითარებას, ჩაინიშნოს, გაესაუბროს მშობლებს და სხვა დამხმარე სპეციალისტებს. შემდგომში კი უნდა შეეცადოს, რომ გარემო ისე მოაწყოს, რომ ბავშვს წვდომა ჰქონდეს როგორც ფიზიკურ სივრცესთან, ისე საგანმანათლებლო კურიკულუმთან, რაც არსებითია საგანმანათლებლო კურიკულუმის ეფექტიანი დაგეგმვისა და მორგებისათვის, ასევე, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ზრდადი მონაწილეობისათვის.

ყურადღებით და მიზანმიმართულად დაკვირვება და ჩანაწერების წარმოება ბავშვის მიღწევების შესახებ, მნიშვნელოვანი ნაბიჯია საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის საჭიროებების, შესაძლებლობებისა და ინტერესების დასადგენად. ადრეული განათლების სპეციალისტებს ხშირად ჰგონიათ, რომ დაკვირვება არ არის პრიორიტეტული საქმე. ზოგისთვის დაკვირვების პროცესი დროის კარგვაა, ზოგიც თავს უხერხულადაც კი გრძნობს დაკვირვების პროცესში და ჰგონია, რომ ამ დროს არაფერს აკეთებს.

დრიფტე დაკვირვებას ეფექტიანი დაგეგმვისა და სათანადო საგანმანათლებლო სტრატეგიების შერჩევის აუცილებელ წინაპირობად განსაზღვრავს და გამოყოფს დაკვირვების ორ ფორმას: ღია დაკვირვებას და ფოკუსირებულ დაკვირვებას (Drifte, 2013).

ღია დაკვირვებაში ძირითადად იგულისხმება საგანმანათლებლო პროცესის განმავლობაში ნებისმიერ დროს გაკეთებული პერიოდული ჩანიშვნები, რაც აღწერს ბავშვის დღის პროგრესსა და გარკვეულ მიღწევებს. მაგალითად, ადრეული განათლების სპეციალისტის ჩანაწერი შეიძლება აღწერდეს, თუ რა გააკეთა/შეასრულა ბავშვმა და სწავლისა და განვითარების რა ეტაპს (ინდიკატორს) ან/და კურიკულუმით განსაზღვრულ რა მიზანს უკავშირდება ესა თუ ის მიღწევა, მაგალითისათვის იხილეთ ქვემოთ მოცემული ჩარჩო.

ღია დაკვირვების ჩანიშვნის ფორმა
ჩანიშვნის თარიღი და დრო: 14 ნოემბერი, 2009, 14:40

ნიკოლოზი, 5 წლის

ნიკოლოზი, მაკრატლით წითელი ქალაღდისგან ოთხკუთხედს ჭრის, აღმზრდელი სთხოვს, რომ მაკრატელი ათხოვოს, რომ მანაც გამოჭრას მწვანე ქალაღდისგან მეორე ოთხკუთხედი. ნიკოლოზი უარს ეუბნება და მაკრატელს მეორე ხელს აფარებს. აღმზრდელი მეორედ სთხოვს ნიკოლოზს, ათხოვოს მას მაკრატელი, რაზეც ის ნიკოლოზისგან უარს იღებს. ნიკოლოზი დგება და ოთახის მეორე ბოლოში გარბის მაკრატლით და ხმადაბლა ორჯერ იმეორებს „მაკრატელი მხოლოდ ჩემია და ოთხკუთხედები მხოლოდ მე უნდა გამოვჭრა.“

მიზანი: გაზიარების უნარის განვითარება.

ამგვარი ჩანიშვნები და ჩანაწერები რეკომენდებულია დათარიღდეს და ბავშვის პორტფოლიოში (ბავშვისთვის გაკეთებული ინდივიდუალური საქალაქო რეპორტი) ჩაიდოს, რასაც აღმზრდელ-პედაგოგის ჩანიშვნების გარდა, შეიძლება ადრეული განათლების სხვა სპეციალისტების დაკვირვების ჩანაწერებიც დაემატოს.

დრიფტეს განმარტებით (2002), ღია დაკვირვებისგან განსხვავებით, ფოკუსირებული დაკვირვება კონკრეტული, ფიქსირებული დროის განმავლობაში კეთდება და მიზნად ისახავს კონკრეტული საკითხის დადგენას, მაგალითად, მთელი 10-15 წუთის განმავლობაში. ამ დროს საგანმანათლებლო პერსონალის ერთ-ერთი წარმომადგენელი ინიშნავს ბავშვის ნათქვამთან ან საქმიანობასთან დაკავშირებულ ყველა საკვანძო სიტყვას, რაც შეიძლება მოგვიანებით დახვეწოს და სრულად ჩამოაყალიბოს. ფოკუსირებული დაკვირვება ბავშვის წინასწარი საჭიროებებიდან გამომდინარე უნდა დაიგეგმოს, უნდა განისაზღვროს მიზანი, მისი ჩატარების დრო, პერიოდულობა და ხანგრძლივობა და ის, თუ ბავშვის რომელ ქცევაზე ხდება დაკვირვება. როდესაც ფოკუსირებული დაკვირვების მიზანი ქცევის მიზეზების დადგენაა, მნიშვნელოვანია, რომ ფოკუსირებული დაკვირვების ჩანაწერები აღწერდეს იმას, თუ რა უძლოდა წინ დაკვირვების ობიექტის ქცევას (წინაპირობა), უშუალოდ ქცევისა თუ კომუნიკაციის ფორმას (ქცევა/ქმედება) და რა მოხდა მას შემდეგ (შედეგი). მაგალითისათვის იხილეთ ცხრილი.

ფოკუსირებული დაკვირვების ფორმა			
ბავშვის სახელი და გვარი	ნიკოლოზ გიორგაძე	ასაკი	5 წლის
დაკვირვების თარიღი		ფოკუსირებული დაკვირვების მიზეზი	ნივთების გაზიარების სირთულე
წინაპირობა რა ხდებოდა მანამდე	ქცევა რა გააკეთა ბავშვმა (ზუსტი, დეტალური აღწერა)	შედეგი რა მოხდა შემდგომ	დრო
დავითი მაკრატლით ფერად ქაღალდებს ჭრიდა. ნიკოლოზი იქვე იდგა და უყურებდა.	ნიკოლოზმა დავითს, ისე, რომ არ უთხოვია, ხელიდან გამოსტაცა მაკრატელი, თავისი ადგილისკენ გაიქცა და ფერადი ფურცლის გამოჭრა დაიწყო.	დავითი ატირდა და ნიკოლოზს მაკრატლის დაბრუნება სთხოვა, შემდეგ მან აღმზრდელსაც მიმართა მაკრატლის დაბრუნების თხოვნით. ნიკოლოზს დავითის მოთხოვნისთვის ყურადღება არ მიუქცევია.	11.00

ფოკუსირებული დაკვირვების ჩანიშნები ადრეული განათლების სპეციალისტმა ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროებებთან, მისი სწავლისა და განვითარების მიზნებთან უნდა დააკავშიროს. განსაზღვროს, რა არის მისი მიზანი და დაგეგმოს, ვისთან ერთად იმუშავეს ამ მიზნის მისაღწევად.

ადრეული განათლების სპეციალისტის დაკვირვების შემდგომი მოქმედება პროაქტიული უნდა იყოს. სპეციალისტს შედეგები მხოლოდ სირთულეების გამოსავლენად არ სჭირდება. მან, შემდგომი ნაბიჯების დასაგეგმად, ასევე უნდა შეამჩნიოს და ჩაინიშნოს ბავშვის შესაძლებლობები, მიღწევის დონე, წარმატებები, განვითარების პროგრესი. პორტფოლიოში დაკვირვების შედეგებთან ერთად, ადრეული განათლების სპეციალისტმა, შესაძლოა, ბავშვის ნახატები და სხვა ნამუშევრებიც შეინახოს.

დრიფტეს რჩევით, საგანმანათლებლო პერსონალმა საგანმანათლებლო სტრატეგიები, თუ მეთოდები ფრთხილად უნდა შეარჩიოს. სწავლების სტრატეგიები, ერთი მხრივ, შედარებით თანმიმდევრული უნდა იყოს, მეორე მხრივ კი, სწავლება სხვადასხვა გზითაც შეიძლება წარიმართოს, რადგან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვები ხშირად კონტექსტზე მიბმულად სწავლობენ და უჭირთ ნასწავლის სხვა კონტექსტში, სხვა გარემოში განზოგადება (დრიფტე, 2002). ამავე დროს, არსებითია, რომ ადრეული განათლების სპეციალისტმა მის მიერ მიწოდებული მომსახურება და მომსახურების სოციალური და საგანმანათლებლო გარემოც შეაფასოს, რათა დაადგინოს მისი რესურსები და გამოწვევები: რა რესურსები გააჩნია დაწესებულებას, თუ ინდივიდუალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისათვის სათანადო მომსახურებას, რისი ნაკლებობა შეიმჩნევა დაწესებულებაში ან მომსახურებაში, რა დამატებითი მომსახურების მოძიება, ან რა რესურსების მოზიდვაა საჭირო არსებულ მომსახურებაში, ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად?

ფლორიდის შტატმა (აშშ) 2008 წელს სკოლამდელი დაწესებულებებისათვის ხარისხიანი ინკლუზიური ადრეული განათლების მომსახურების შეფასების სკალა შეიმუშავა. ეს ინსტრუმენტი იმით არის საინტერესო, რომ ფლორიდის ტექნიკური ასისტირებისა და ტრენინგების სისტემა გამოყოფს მაჩვენებლებს (Technical Assistance and Training System, 2007), რომლის არსებობაც ადასტურებს, რომ ადრეული საგანმანათლებლო დაწესებულება ინკლუზიურია. ქვემოთ მოცემული მაჩვენებლები და მასთან დაკავშირებული რეფლექსური შეკითხვა - „რის

ადრეული განათლების სპეციალისტის დაკვირვების შემდგომი მოქმედება პროაქტიული უნდა იყოს. სპეციალისტს შედეგები მხოლოდ სირთულეების გამოსავლენად არ სჭირდება. მან, შემდგომი ნაბიჯების დასაგეგმად, ასევე უნდა შეამჩნიოს და ჩაინიშნოს ბავშვის შესაძლებლობები, მიღწევის დონე, წარმატებები, განვითარების პროგრესი.

საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება? - აღნიშნული ინსტრუმენტი მარტივად წარმოაჩენს ძირითად მაჩვენებლებს, რეფლექსურია და საგანმანათლებლო პერსონალს ბავშვის ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებასა და ფიზიკური, სოციალური, საგანმანათლებლო გარემოს, კურიკულუმის და სწავლების სტრატეგიების მორგებასა და გამრავალფეროვნებაში ეხმარება.

გარემო
1. ავეჯი ისეა განლაგებული, რომ საგანმანათლებლო პერსონალის მხედველობის არეალი არ იზღუდება
რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?
2. ავეჯი და სხვა მატერიალურ-ტექნიკური აღჭურვილობა ადრეული ასაკის ბავშვისათვის სათანადოდ არის შერჩეული
რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?
3. ჯგუფში დანერგილია ჯანმრთელობისა და უსაფრთხოების წესები
რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?
4. ჯგუფში განთავსებულია და გამოფენილია ბავშვების ნამუშევრები
რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?
5. ოთახში არ არის უნესრიგობა, შემანუხებელი ხმაური და თავისუფალია ზედმეტი დაბრკოლებებისგან, თუ გადაჭარბებული სტიმულაციისგან
რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

6. ჯგუფში თემატური სივრცეები ვარგადაა ორგანიზებული და სასწავლო რესურსები მისაწვდომია ბავშვებისათვის

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

7. ენისა და წიგნიერების განვითარებისათვის საჭირო რესურსები ჯგუფში გამოსაჩენ ადგილასაა მოთავსებული

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

8. თანამშრომლების ბავშვებთან კომუნიკაციის ფორმა პოზიტიურია და ხელს უწყობს ბავშვის კრიტიკული აზროვნების განვითარებას

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

9. ჯგუფის საგანმანათლებლო და ფიზიკური გარემო, საგანმანათლებლო რესურსები ასახავს მრავალფეროვნებას

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

10. მენობის გარეთა სივრცე, ეზო უსაფრთხოა და მისაწვდომი თითოეული ბავშვისათვის, ეზოში მრავალფეროვანი აქტივობებისათვის არის სათანადო დანადგარები და მასალა

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

კურიკულუმი

11.ოთახიდან ისმის ბავშვების და საგანმანათლებლო პერსონალის პოზიტიური ინტერაქციის, კომუნიკაციის, სწავლისა და განვითარების ხელშემწყობი ხმები

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

12.არსებობს ცხადი მტკიცებულებები, რომ ჯგუფში ხორციელდება განვითარების შესაბამისი კურიკულუმი, სრულდება დღის განრიგი

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

13.დღის განმავლობაში დაგეგმილია სხვადასხვაგვარი და მრავალფეროვანი აქტივობები, სწავლის შესაძლებლობები, როგორც მცირე, ისე დიდი ჯგუფებისათვის, ცალკეულ ინდივიდთა საჭიროებების გათვალისწინებით

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

14.თვალსაჩინოა, რომ კურიკულუმი მორგებულია სხვადასხვა საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებზე

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

15.ყველა ბავშვი აქტიურადაა ჩართული აქტივობებში

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

სწავლების სტრატეგიები

16. ჯგუფში საგანმანათლებლო პერსონალი გუნდურად მუშაობს, საჭიროების შემთხვევაში, მუშაობაში ერთვებიან სხვა დამხმარე სპეციალისტები და ბავშვის ოჯახის წევრები

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

17. საგანმანათლებლო პერსონალი იყენებს ჯგუფის ან ქცევის მართვის პოზიტიურ სტრატეგიებს

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

18. საგანმანათლებლო პერსონალი ახალისებს ინტერაქციას თანატოლთა შორის, მათი სოციალურ-ემოციური უნარების განვითარებას

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

19. ჩანს, რომ ბავშვის ოჯახის წევრთა ჩართულობა დანესებულებასა თუ სახლში, წახალისებულია

რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?

5.3. ემოციურ-პიროვნულ განვითარებაზე⁸ ზრუნვა და საჭიროებების გათვალისწინება

სხვადასხვა კვლევის შედეგები ნათლად ასახავს მტკიცე კავშირს დაბალ სოციალურ თვითშეფასებას, სოციალურ, ემოციურ და ქცევით სირთულეებსა და სწავლის სირთულეებს შორის. არსებითია, რომ ადრეული განათლების სპეციალისტებმა, სხვა დამატებითი საგანმანათლებლო საჭიროებებისა თუ სირთულეების პარალელურად, დრო და ყურადღება, პირველ რიგში, ბავშვის ემოციურ-პიროვნულ საჭიროებებს დაუთმონ.

როდესაც საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვი სახლში თუ საგანმანათლებლო გარემოში ემოციურ-პიროვნულ სირთულეებს განიცდის, ადრეული განათლების სპეციალისტმა მუშაობა ჯერ სწორედ მათი მოგვარებით უნდა დაიწყოს, ვინაიდან კურიკულუმით განსაზღვრული მიზნების მიღწევა შესაძლოა კიდევ უფრო შეიზღუდოს და ბავშვის მცდელობაც, ჩაერთოს საგანმანათლებლო აქტივობებში, უშედეგო აღმოჩნდეს.

ადრეული განათლების სპეციალისტის როლი ამ შემთხვევაშიც გადამწყვეტია. კარგი ადრეული განათლების სპეციალისტი კრიტიკულად და რეფლექსურად აღიქვამს თავის პრაქტიკას ბავშვის მიმართ, ემოციურ-პიროვნული საჭიროებები რომ დაინახოს, და მათზე სათანადოდ ზრუნვის მიზნით, შესაბამისი სტრატეგიები გამონახოს.

ვოლის (Wall, 2003) განმარტებით, „ბევრი ფაქტორი ახდენს გავლენას ჩვენს ამჟამინდელ და სამომავლო ფუნქციონირებაზე, რაც უკავშირდება მე-კონცეფციის, თავდაჯერებულობის, წარმატებისა და სწავლის უნარიანობას, მოტივაციას, ემოციების გამოხატვას და სოციალურ კომპეტენციას. სწორედ ეს მოცემულობები აერთიანებს ბავშვის ემოციურ-პიროვნულ განვითარებას. თუ მუდმივად გვხვდება წარუმატებლობა, ნაკლებია შანსი, რომ კიდევ ვცადოთ, კიდევ გავბედოთ, დავძლიოთ გამოწვევები, შიშები პოტენციური წარუმატებლობის მიმართ. ამის საპირისპიროდ, როცა თავდაჯერებულად ვსწავლობთ, წარმატების შესაძლებლობაც მეტია“. ეს მოცემულობები ურთიერთკავშირშია და ურთიერთგამომდინარე. საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების შემთხვევაში, ხშირად, წარმატების განცდა უკვე ერთ-ერთ მთავარ გამოწვევად გვევლინება, და იმთავითვე დაკავშირებულია თავდაჯერებულობისა და მე-კონცეფციის სირთულეებთან. იმ შემთხვევაშიც, თუ ემოციურ-პიროვნულ განვითარებაზე მუშაობა ყველა ბავშვთან მიმდინარეობს, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, ამ მხრივ დამატებითი, ინდივიდუალიზებული მხარდაჭერა სჭირდებოდეთ, რაც, თავის მხრივ, მაქსიმალური პოტენციალის გამოვლენის საწინდარია.

8 Affective Development- (თარგ) ემოციურ-პიროვნული განვითარება

ხარისხიანი ინკლუზიური ადრეული განათლების კურიკულუმები და მომსახურებები, ყოველთვის ამახვილებს ამ კომპონენტზე ყურადღებას, ვინაიდან ბავშვის პიროვნული, სოციალური და ემოციური განვითარება და სწავლა მისი შემდგომი წარმატებების მთავარი ბაზისია.

გადამწყვეტია, რომ ბავშვი მონდომებული, მოტივირებული იყოს, ისწავლოს, ამიტომ კომპეტენტური ადრეული განათლების სპეციალისტები, ფიზიკური, მათემატიკური, შემოქმედებითი, კომუნიკაციის, ენობრივი, წიგნიერების და სხვა კომპეტენციების განვითარებასთან ერთად, არანაკლებ ყურადღებას უთმობენ ბავშვში ამ უნარების განვითარებას.

ბავშვის უფლებების კონვენცია (1989) კი, ცალკე 29-ე მუხლის ა პუნქტით ამყარებს ბავშვის ემოციურ-პიროვნული განვითარების მნიშვნელობას: „ბავშვის განათლება მიმართული უნდა იყოს ბავშვის პიროვნების, ნიჭის, ინტელექტუალური და ფიზიკური უნარების სრული განვითარებისაკენ“. ჰარნეტი (Harnett, 2002) მიიჩნევს, რომ ადრეული განათლების სპეციალისტს მაშინ შეუძლია ბავშვის და, მით უფრო, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ემოციურ-პიროვნული საჭიროებების გამოვლენა, როცა კარგად ესმის და აცნობიერებს სწავლისა და განვითარების სფეროების არა დანაწევრებულად, არამედ მთლიანობაში, ჰოლისტურად დანახვის სისწორეს.

5.4. ბავშვის ფიზიკური და სენსორული (სმენა და მხედველობა) გამონვევებისა და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა

5.4.1. ბავშვის ფიზიკური გამონვევების და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა

ბავშვის ფიზიკური განვითარებიდან მომდინარე გამონვევები და საჭიროებები შეიძლება დაკავშირებული იყოს სხვადასხვა ტიპის ჯანმრთელობის მდგომარეობასთან, ამიტომ ბავშვს საგანმანათლებლო პროცესში ჩართვის გარდა, შესაძლოა, მხარდამჭერი აბილიტაცია/რეაბილიტაციის მომსახურებები ესაჭიროებოდეს. ადრეული განათლების კონტექსტში, კარგი იქნება, თუ გავითვალისწინებთ რიგ რეკომენდაციებს, რომლებიც უზრუნველყოფს ფიზიკური განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვის გაზრდილ მონაწილეობას, მისი მაქსიმალური პოტენციალის გამოსავლენად.

კარგი გარემოს შექმნა და ნვდომა კურიკულუმით განსაზღვრული აქტივობებისადმი

- აქტივობების დაგეგმვისას და საჭირო მასალების განთავსებისას, მნიშვნელოვანია გვახსოვდეს, რომ ფიზიკური განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვისათვის ყველანაირი რესურსი მაქსიმალურად მისაწვდომი უნდა იყოს, მაგალითად „ფაზლები“, სხვადასხვა სათამაშო ან სამაგიდო რესურსი, რომელიც ადაპტირებულია ან ადაპტირებადი, მაკრატელი, შედარებით მსხვილი ზომის ფანქრები, და ა.შ. ასევე მისაწვდომი და უსაფრთხო უნდა იყოს უშუალოდ სივრცეები, სადაც აქტივობა იმართება - იატაკი, ოთახების შესასვლელები, საპირფარეშოები, მაგიდები, კარადები და ა.შ.
- დარწმუნდით, რომ აქტივობები მრავალფეროვანია და ისეა დაგეგმილი, რომ თავად ბავშვი აკეთებს არჩევანს, რომელ აქტივობაში მიიღოს მონაწილეობა და არა პირიქით;
- გარე/ეზოს აქტივობების და თამაშობების დაგეგმვისას, შეაფასეთ, რამდენად მისაწვდომია და უსაფრთხო, ფიზიკური განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვისათვის. აუცილებლად უნდა გაითვალისწინოთ, რომ შესაძლოა ბავშვს სჭირდება, ან უკვე იყენებს დამხმარე აღჭურვილობას (ეტლი, ხელჯოხი, და ა.შ.).

სწავლა და განვითარება

- წაახალისეთ დამოუკიდებლობა. მიეცით ბავშვს შესაძლებლობა, იყოს ინიციატივანი, მოახდინოს თამაშის ფასილიტაცია თანატოლებს შორის;

- ფიზიკური განვითარების შეფერხების მქონე ზოგიერთ ბავშვს შეიძლება ასევე ახასიათებდეს მეტყველების ან ენობრივი განვითარების შეფერხება და, შესაძლოა, დამატებით ინტერვენცია დასჭირდეს ამ მხრივ, ზოგი ბავშვი კი, შესაძლოა, დამატებით აუგმენტატიურ ან ალტერნატიულ კომუნიკაციის სისტემებს იყენებდეს;
- უზრუნველყავით მრავალფეროვანი შესაძლებლობები და რესურსები უხეში და ნატიფი მოტორიკის განსავითარებლად;
- გაითვალისწინეთ ბავშვის სხვა მხარდამჭერი სპეციალისტების, თერაპევტის, ოკუპაციური თერაპევტის ან სხვათა, ყველა მნიშვნელოვანი სპეციფიკური რეკომენდაცია;
- დარწმუნდით, რომ ფლობთ ინფორმაციას ბავშვის უსაფრთხო ჯდომის და გადაადგილების შესახებ;
- დარწმუნდით, რომ სწორად იყენებთ მის დამხმარე ტექნოლოგიებსა და ადჭურვილობას.

5.4.2. ბავშვის სმენითი გამოწვევების და სჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა

სმენისარმქონეანსმენისდაქვეითებისმქონეზოგიერთბავშვს, შესაძლოა, მინიმალური მხარდაჭერა ესაჭიროებოდეს, ზოგს კი - მაღალი დონის ინდივიდუალიზებული, მათ შორის, სპეციალისტის დასჭირდეს. ამ მხრივ, მნიშვნელოვანია ვიცოდეთ ბავშვის სმენითი დაქვეითების ტიპი და ხარისხი. სმენის დაქვეითება შეიძლება იყო მსუბუქი, საშუალო, მძიმე და ღრმა. სმენის დაქვეითებას შესაძლოა ადგილი ჰქონდეს ორივე ან მხოლოდ ერთი ყურის შემთხვევაში. კვლევები ცხადყოფს, რომ სმენის დაქვეითება იწვევს მეტყველების განვითარების შეფერხებას, სმენის დაქვეითების გავლენა მეტყველების განვითარებაზე კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვს შესაძლოა გაუჭირდეს: მოსმენა ხმაურიან გარემოში; დიდი ხნის განმავლობაში კონცენტრირება და მოსმენა; ხმების წყაროების დადგენა; ინსტრუქციების მიყოლა; იმის გაგება, თუ რაზე საუბრობენ მის ირგვლივ ადამიანები; საკუთარი შეგრძნებებისა და გრძნობების გაგება, გამოხატვა, საკუთარი ემოციების მართვა. ამიტომ მათ სჭირდებათ გარემოს მორგება, ანდა სპეციფიკური, განსხვავებული სასწავლო მასალები, კურიკულუმის ნვდომისათვის.

კარგი გარემოს შექმნა

- შექმენით მოსმენისათვის კარგი გარემო და წყნარი სივრცე, სადაც ფონური ხმაური მინიმალურია და ეს სივრცე კარგად არის განათებული;

- ყველა აქტივობა კარგად განათებულ გარემოში უნდა მიმდინარეობდეს, სმენითი საჭიროების მქონე ბავშვს სახის გამომეტყველების, სხეულის ენის კარგად დანახვის და საჭიროების შემთხვევაში, ნათქვამის ტუჩების მოძრაობით ამოკითხვის შესაძლებლობა რომ ჰქონდეს;
- შეეცადეთ, ახლოს იყოთ ბავშვთან, რომ კარგად გაიგონოს თქვენი ნათქვამი (მაქსიმუმ 1 მეტრის დისტანციაზე, ამაზე მეტ მანძილზე, სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვს, შესაძლოა, გაუჭირდეს თქვენი სიტყვების გაგება);
- მიეცით ბავშვს საშუალება, ხედავდეს თქვენს სახეს და გამომეტყველებას;
- გააცნობიერეთ, როგორი აკუსტიკაა ოთახში და რა გავლენა შეიძლება იქონიოს ამან სმენითი საჭიროების მქონე ბავშვის აღქმადობაზე;
- გახსოვდეთ, რომ თქვენი სახის გამომეტყველება ერთ-ერთი მთავარი წყაროა კომუნიკაციისას, ამიტომ მნიშვნელოვანია, ემოციის გამოხატვისა თუ ინფორმაციის გაზიარებისას სათანადო გამომეტყველება გქონდეთ. ეცადეთ, მუდმივად არ იმოძრაოთ და მიაქციეთ ყურადღება, რომ ბავშვისთვის კომფორტულ ვიზუალურ არეალში იმყოფებოდეთ;

კომუნიკაციის მხარდაჭერა

- საუბრის დანყებადღე, ყოველთვის დარწმუნდით, რომ სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვს ყურადღება თქვენსკენ აქვს მოპყრობილი. მიმართეთ სახელით, ან ხელით ნაზად შეეხეთ მხარზე/მკლავზე. სხვა შემთხვევაში, შესაძლოა გამორჩეთ საუბრის, ინსტრუქციის, ინფორმაციის პირველი ნაწილი;
- დარწმუნდით, რომ ბავშვი ხედავს თქვენს სახეს და გაითვალისწინეთ, რომ რეკომენდებულია განათება ზურგიდან კი არ გცემდეთ, პირიქით, განათებისკენ სახით იდგეთ. უზრუნველყავით ვიზუალური მხარდაჭერა. დღის რუტინაში გათვალისწინებული უნდა გქონდეთ თანმიმდევრული ენობრივი და ვიზუალური მინიშნებები;
- აღნიშნეთ, ვინ საუბრობს, ისაუბრეთ გარკვევით, დარწმუნდით, რომ ყველა ბავშვი, მათ შორის, სმენის სირთულეების მქონე, ყურადღებითაა და მზადაა ჩაერთოს აქტივობაში;
- ჯგუფურ აქტივობებში, მიაქციეთ ყურადღება სად არის (მის, დგას) სმენითი საჭიროების მქონე ბავშვი. ეცადეთ, ისეთი ადგილი შესთავაზოთ, სადაც ჯგუფის უმეტესი ნაწილის, მონაწილეების სრული ვიზუალური წვდომა ექნება;
- საგანმანათლებლო პერსონალმა პერიოდულად უნდა გადაამოწმოს და დარწმუნდეს, რომ სმენითი საჭიროების მქონე ბავშვმა მოისმინა და გაიგო მიწოდებული ინფორმაცია;

- არსებითა, ზუსტად იცოდეთ, როგორი სმენითი დაქვეითება აქვს ბავშვს, რომ სრულად აცნობიერებდეთ მის გავლენას კურიკულუმის ათვისების ხარისხზე;
- დარწმუნდით, რომ სამეტყველო ენა გამყარებულია დამხმარე ვიზუალური წყაროებით;
- თუ ბავშვი შესტების ენას იყენებს კომუნიკაციის მთავარ საშუალებად, არსებითა, რომ საგანმანათლებლო პერსონალი დაეუფლოს რამდენიმე ყოველდღიურ შესტს და ფრაზას;
- ყოველდღე აჩვენეთ ბავშვს, რა აქტივობებია იმ დღეს მისანვდომი და სად არის შესაბამისი მასალები განლაგებული. ეს რუტინა ასევე დაგეხმარებათ ბავშვის ლექსიკის მარაგის გამდიდრებაშიც;
- გამოიჩინეთ მოთმინება, დაუთმეთ მეტი დრო, წახალისეთ, შეაქეთ;
- დარწმუნდით, რომ ყველა, მათ შორის, სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვმა, გაიგო აქტივობების მიზანი და ის, თუ რას ელიან მისგან, გამოიყენეთ მოდელოება, ფოტოები, მინიშნებები;
- თამაშის დროს ბავშვს, შესაძლოა მხარდაჭერა დასჭირდეს მეტყველებით მიწოდებული ისეთი შეტყობინებების გააზრებაში, როგორიც არის, მაგალითად, „მალე ეს აქტივობა დასრულდება, გთხოვთ, მოაწესრიგეთ ნივთები“;
- გარეთ, ეზოში თამაშისას, აუცილებელია გვახსოვდეს ის სმენითი დიაპაზონი, რომელშიც კარგად ესმის ბავშვს.

სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვის სხვა ბავშვებთან კომუნიკაციისას ხელშეწყობა

- რამდენიმე ადამიანის ერთდროულად საუბარი განსაკუთრებულად ხელის შემშლელია სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვისათვის. მის თანატოლებს სთხოვთ, ცალ-ცალკე ისაუბრონ, დააცადონ ერთმანეთს აზრის გამოთქმა. გახსოვდეთ, არსებითა საკუთარი ქცევით აჩვენოთ ბავშვებს მაგალითი;
- რაც მთავარია, სწავლების პროცესში შესტების, სხეულის ენის თუ დამხმარე ვიზუალის გამოყენება მხოლოდ სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვისთვის არ არის ეფექტიანი, ეს სასარგებლოა ყველასათვის, მისი თანატოლებისთვის;
- პერიოდულად და საჭიროების შემთხვევაში, ჩაატარეთ საინფორმაციო აქტივობები ბავშვებისათვის, რათა მათ სმენის დაქვეითების მქონე თავიანთი თანატოლის საჭიროების შესახებ მეტი შეიტყონ;

- შესაძლოა, სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვს, სხვადასხვა განმავითარებელ აქტივობასა თუ თამაშობაში, წესებიანი თამაშობებისა და აქტივობების გასაცნობად, ხშირად დასჭირდეს ზრდასრულის დახმარება;
- გაითვალისწინეთ და შეეცადეთ დაგეგმოთ ისეთი მშვიდი აქტივობები, როგორცაა წიგნების კითხვა, „ფაზლის“ ანცობა მცირე ჯგუფებში, საუბარი და ა.შ.

ენის განვითარების მხარდაჭერა

- სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვს დამატებითი მხარდაჭერა სჭირდება თანატოლებთან კომუნიკაციისას. ამ პროცესში, შესაძლოა, გავლენა მოახდინოს მის სოციალურ და ემოციურ მდგომარეობაზე, რაზეც ზემოთ დეტალურად ვისაუბრეთ;
- დაგეგმეთ და განახორციელეთ ისეთი აქტივობები, რომელთა მეშვეობითაც ბავშვი მუდმივად იქნება სტიმულირებული სამეტყველო ენით, საჭირო დროს და საჭირო მომენტში;
- გამოიყენეთ მეტი ვიზუალური დამხმარე რესურსი, რომელიც სმენითი საჭიროების მქონე ბავშვს ყურადღების კონცენტრირებაში დაეხმარება;
- დაარეგულირეთ ფონური ხმაური და შეეცადეთ დაამკვიდროთ წესი - „ერთი ადამიანი როცა საუბრობს, დანარჩენები უსმენენ“;

თანამშრომლობა დამხმარე სპეციალისტებთან და მშობლებთან, თანატოლებთან

- მოიმარაგეთ წიგნები ყოველდღიური რუტინის, ოჯახური გარემოს და განსაკუთრებული დღეების (მაგალითად, დაბადების დღის) შესახებ, რომ სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვს თემატურად გაუმდიდროთ ლექსიკური მარაგი. მეტი დრო დაუთმეთ გამეორებების შემცველ რიტმულ აქტივობებს და თამაშობებს;
- ყრუ და სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვის შემთხვევაში, აუცილებელია ჟესტური ენის გამოყენება და სხვა დამხმარე სპეციალისტების მხარდაჭერა და ჩართულობა. დარწმუნდით, რომ იცნობთ, ან კონსულტაცია გაქვთ გავლილი ბავშვთან მომუშავე ყველა სპეციალისტთან. შეისწავლეთ ბავშვის დამხმარე საშუალებების თუ ტექნოლოგიების მუშაობის და გამოყენების პრინციპი, რათა მაქსიმალურად იყოთ ინფორმირებული ბავშვის საჭიროებებზე ზრუნვის შესახებ. ეცადეთ, მოიმარაგოთ ისეთი წიგნები, სადაც არის პერსონაჟი, რომელიც კოპლყარულ იმპლანტს ან სხვა დამხმარე საშუალებას იყენებს;

- ხშირად, საუკეთესო კონსულტანტები თანატოლები არიან. ყურადღებით დააკვირდით, როგორ ურთიერთობენ სხვა ბავშვები სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვებთან. დიდია ალბათობა, რომ მათმა ინტერაქციამ გამოსადეგი ინფორმაცია, ურთიერთობის, სწავლისა და განვითარების ეფექტიანი სტრატეგია აღმოგაჩინინოთ.
- სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვი, შესაძლოა, იყენებდეს დამხმარე საშუალებებს, სხვადასხვა სმენით ტექნოლოგიებს: კოჰლეარულ იმპლანტს, სხვადასხვა ტიპის სასმენ აპარატს, რადიო საშუალებებს და სხვ. სმენის არმქონე ან სმენის დაქვეითების მქონე პირისათვის კომუნიკაციის განვითარების ხელშეწყობის საუკეთესო გზა ჟესტური ენის შესწავლა და გამოყენებაა. სმენითი საჭიროების მქონე ბავშვებს თანატოლების მსგავსად, სწავლისა და განვითარების პოტენციალი მხოლოდ შემთხვევაში მიეცემათ, თუ საგანმანათლებლო გარემოსა და კურიკულუმისადმი სათანადო მხარდაჭერა და წვდომა ექნებათ.

5.4.3. ბავშვის მხედველობითი გამოწვევების და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა

მხედველობის დაქვეითება გულისხმობს მხედველობის ნაწილობრივ დაქვეითებას, ან უსინათლობას. მხედველობის დაქვეითებით და უსინათლობით გამოწვეული საგანმანათლებლო საჭიროებები სხვადასხვაგვარი შეიძლება იყოს, იქიდან გამომდინარე, თუ რა ტიპის მხედველობის დაქვეითებასთან გვაქვს საქმე. ეს, თავის მხრივ, ნიშნავს, რომ თუ გვსურს, მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვს ფიზიკური გარემოსა და კურიკულუმისადმი თანასწორი, თანატოლების მსგავსი წვდომა ჰქონდეს მთელი რიგი ცვლილებები და განსხვავებული მიდგომები გვექნება გასათვალისწინებელი.

მხედველობა ადამიანისთვის ინფორმაციის მიღების მთავარი წყაროა, ის აღვივებს ცნობისმოყვარეობას, გვანდის ინფორმაციას და გვანდომებს, რომ ჩვენს ირგვლივ მეტი აღმოვაჩინოთ. სხვა შეგრძნების წყაროების ინტენსიური გამოყენება ავტომატურად არ აკომპენსირებს მხედველობის არქონას. მნიშვნელოვანია ამ წყაროების სტიმულირება, გამოცდილებების და შესაძლებლობების უზრუნველყოფა, მხარდაჭერითი სწავლება. სწავლისა და განვითარების პროცესში სხვა შეგრძნებების გამოყენებით ინფორმაციის ათვისებას, შესაძლოა, მეტი დრო დასჭირდეს და ყოველთვის არც იძლეოდეს სათანადოდ სრულ ინფორმაციას. მხედველობითმა გამოწვევებმა შესაძლოა გავლენა მოახდინოს სოციალური ინტერაქციის ხარისხზე, სხეულის ენისა და სახის გამომეტყველების გამოყენებაც, შესაძლოა, არასწორად იქნეს ინტერპრეტირებული (მაგალითად, მცირემხედველობის შემთხვევაში).

ქვემოთ მოცემულია რამდენიმე რეკომენდაცია, რომელიც ადრეული განათლების სპეციალისტმა უნდა გაითვალისწინოს.

კარგი გარემოს შექმნა და მომზადება

■ სწავლა და თამაში

- წაახალისეთ ბავშვი, რომ ყოველდღე მოსინჯოს რაღაც ახალი და მიაღწიოს ახალ-ახალ წარმატებას;
- მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვს ყოველთვის წინასწარ აღუწერეთ, რის გაკეთებას აპირებთ;
- ბავშვს ყოველთვის სახელით მიმართეთ, მისი ყურადღება რომ მიიპყროთ, ასევე შესაძლებელია, მსუბუქად შეეხოთ მის ხელს ან მკლავს, რომ ბავშვმა აქტიურად მოგისმინოთ;
- მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვს დაეხმარეთ, კარგად, რამდენჯერაც დასჭირდება, იმდენჯერ შემოიაროს როგორც საგანმანათლებლო დაწესებულების შიდა, ასევე გარე (ეზოს) სივრცე, რათა ფიზიკური სივრცე კარგად შეისწავლოს და დაიმახსოვროს;
- მიეცით შესაძლებლობა, იგივე გააკეთოს თანამშრომლებთან დაკავშირებითაც. შესაძლოა, ბავშვმა ხმით ან სურნელით დაგიმახსოვროთ, მაგრამ ზოგჯერ ბავშვმა კონკრეტული ადამიანი, შესაძლოა, გარკვეული ნივთით, მაგალითად, სამაჯურიტაც დაიმახსოვროს;
- ესა თუ ის კონკრეტული ნივთი შესაძლებელია გამოიყენოთ, როგორც მიმანიშნებელი ბავშვისათვის. მაგალითად, კუბურას ხელში ჩადებით ბავშვი იღებს ინფორმაციას შეთავაზებული აქტივობის შესახებ;
- ოთახის კარგი განათება, ფონური ხმაურის სიმცირე მნიშვნელოვანია იმ ჯგუფებშიც, სადაც მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვები არიან;
- დარწმუნდით, რომ თქვენს სახის გამომეტყველებას ახლავს ვერბალიზაცია;
- მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვებში ყურადღება მიაქციეთ სმენის უნარის განვითარებას (მაგალითად, წიგნის კითხვისას მიმართულებების მიწოდებისას და ა.შ.);
- შესთავაზეთ ბავშვს მაქსიმალურად მრავალფეროვანი სენსორულად მასტიმულირებელი და ინტერაქციული აქტივობები და გამოცდილებები;
- თუ ბავშვს აქვს გარკვეული ხარისხის მხედველობა, ნუ მოგერიდებთ ჰკითხვით, როგორ გამოიყურება მისი თვალით დანახული ესა თუ ის ნივთი. ეს, ერთი მხრივ, დაგეხმარებათ, გაიგოთ, როგორია მისი თვალით დანახული სამყარო, ხოლო მეორე მხრივ, თავად ბავშვს ეხმარება, განივითაროს მეტყველება,

გაიმდიდროს ლექსიკა და ისწავლოს იმ ობიექტების სახელდებები, რასაც ხედავს;

- დააკვირდით და მოუსმინეთ ბავშვის რეაქციებს. დაიმახსოვრეთ, რითი დაინტერესდა, რითი ისიამოვნა;
- გახსოვდეთ, რომ მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვი სხვა თანატოლებისგან განსხვავებით, შესაძლოა, უფრო მალე დაიღალოს;
- დააორგანიზეთ და დარწმუნდით, რომ სათამაშო სივრცე ყველასთვის მისაწვდომია. დარწმუნდით, რომ ბავშვი იქ თავს უსაფრთხოდ და დაცულად გრძნობს;
- თუ ობიექტი/ნივთი გადაადგილებულია იმ ადგილიდან, სადაც ბავშვს ეგულებოდა, დაეხმარეთ მას ნივთის მოძებნაში. ძებნის-პოვნის უნარის გამომუშავებაც აუცილებელია;
- მიეცით ბავშვს შესაძლებლობა, შეეხოს ნივთებსა და მასალებს სხეულის სხვადასხვა ნაწილებით, სხვადასხვაგვარად რომ შეიგრძნოს მასალის ფორმა, ფაქტურა და ა.შ. ამას გარდა, დაეხმარეთ ბავშვს, შეისწავლოს ერთი და იგივე ნივთის განსხვავებული ფუნქციონირება, მაგალითად, სათამაშო მანქანის იატაკზე გაგორებაც შეიძლება და მისი ხელის გულზე „დაქოქვაც“;
- დააკვირდით ყურადღებით. შესაძლოა, ბავშვს აკლია ინფორმაცია ან ცოდნა გარკვეული მოცემულობის ან ნივთის შესახებ, ვინაიდან არ აქვს ვიზუალური წყარო. დაფიქრდით, როგორ შეიძლება ამ ინფორმაციის ალტერნატიული გზით მიწოდება.

■ სათამაშოები და სხვა განმავითარებელი რესურსები

- მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვი თანატოლებთან შედარებით, მოგვიანებით იწყებს წარმოსახვით თამაშს, რადგან არ ფლობს აქტივობების დანახვის, თანატოლების მსგავსი ინტენსივობის გამოცდილებას. ამიტომ არსებითია, მაქსიმალურად გაუხმოვანოთ, აღუწეროთ, მის ირგვლივ რა ხდება;
- მოიფიქრეთ და მობილიზება გაუკეთეთ ისეთ განმავითარებელ რესურსებსა და სათამაშოებს, რომლებიც ბავშვისთვის შეხებით და სმენითი შეგრძნებებით მაღალინფორმაციული იქნება. ასევე დააკვირდით, როგორი მასალის სათამაშო მოსწონს - მყარი, რბილი, სხვადასხვა ხმის გამომცემი და ა.შ.
- მიეცით შესაძლებლობა, აღმოაჩინოს სხვადასხვა ფორმის, ზომის, წონის, ტექსტურის, მასალის ნამდვილი ნივთები.

ენა და კომუნიკაცია

- გამოიყენეთ ისეთი საშუალებები, რომლებიც მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვს სხეულის პოზირებასა და სივრცეში ორიენტაციაში დაეხმარება, ეს, ერთი მხრივ, სივრცეში დამოუკიდებლად ორიენტაციის განვითარებისთვისაა მნიშვნელოვანი, ხოლო მეორე მხრივ, მიმართულებების ამსახველი ლექსიკონის გასამდიდრებლად, მაგალითად, ზემოთ, ქვემოთ, მარჯვნივ, მარცხნივ და ა.შ. მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვის მეტყველების უნარის განვითარებას დამატებითი მხარდაჭერა სჭირდება იმაში დასარწმუნებლად, რომ ცნება მოცემულობის გაგებას უკავშირდება. დააკვირდით, რამდენად არის დაკავშირებული ცნება ობიექტთან მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვისთვის;
- სივრცეში ორიენტაციისას, ეცადეთ, გამოიყენოთ მაქსიმალურად ზუსტი მინიშნებები (მაგალითად, „შენი ქუდი აი, იქ დევს“ არ არის ეფექტიანი მინიშნება, კარგი მინიშნებაა - „შენი ქუდი შენი პირადი კარადის პირველ/ქვედა თაროზე დევს“);
- ხელი შეუწყვეთ ბავშვის სმენის უნარის და მეხსიერების განვითარებას. ამისათვის მას მხარდაჭერა დასჭირდება როგორც ცარიელ წყნარ გარემოში, ისე იმავე გარემოში მაშინ, როცა სხვა ბავშვებიც არიან. ბავშვმა ჯერ თვითონ გარემო უნდა აითვისოს, რომ შედარებით დატვირთულ იმავე გარემოში გამოიყენოს ათვისებული ინფორმაცია ამ გარემოს შესახებ;
- მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვს დამატებითი მხარდაჭერა დასჭირდება თამაშში რიგის დაცვისას და დიალოგისას. ამაში ხმის გამომცემი სხვადასხვა მულტისენსორული ნივთები შეგიძლია გამოიყენოთ;
- ეცადეთ აქტივობის დაგეგმვისას გაითვალისწინოთ ტაქტილური/შეხებითი რესურსებიც. მაგალითად, თითოეული თემატური კუთხის აღმნიშვნელი მინიშნებები გარდა ვიზუალურისა, ტაქტილურიც უნდა იყოს;
- დარწმუნდით, რომ ბავშვმა იცის თავისი სხეულის ნაწილები, მიეცით მას საშუალება თავისუფლად იმოძრაოს თანმიმდევრულ და ორგანიზებულ სივრცეში, რათა გაიცნოს ეს გარემო.
- არსებითია, რომ მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვს ეგულებოდეს მინიმუმ ერთი მცოდნე ზრდასრული მაინც, რომელსაც სრულად ენდობა, ეს ნდობა დროთა განმავლობაში სხვებზეც გავრცელდება;
- სწავლისა და განვითარების პროცესში ბავშვს მიეცით დამხმარე ტექნოლოგიების გამოყენების შესაძლებლობა. ტექნოლოგიების ფლობა მას დაეხმარება, უფრო დამოუკიდებელი იყოს;

- მიეცით სხვადასხვა ტიპის ფაქტურებთან შეხების შესაძლებლობა, ესაუბრეთ ფერებზე. წაახალისეთ და ასწავლეთ, რომ შესაძლებელია, მაგალითად, მის სხვადასხვა ფერის ტანსაცმელს ტაქტიკური იარაღიყები გაუკეთდეს, რომ ინფორმირებული იყოს, რა ფერის ტანისამოსი აცვია.
- წაახალისეთ ბავშვი რომ შეძლოს სხვადასხვა ხმოვანი თუ ტაქტილური ინფორმაციის სახელდება და ობიექტისათვის მიკუთვნება (მაგალითად, ეს ტაფის ხმაა, ასეთი ფაქტურა აქვს ჩემი დედიკოს ქურთუკს და ა.შ.)

თანამშრომლობა დამხმარე სპეციალისტებთან და მშობლებთან, თანატოლებთან

- მოიმარაგეთ ლიტერატურა ყოველდღიური რუტინის, ოჯახური გარემოს და განსაკუთრებული დღეების (მაგალითად, დაბადების დღის) შესახებ, რომ მოაგროვოთ და მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვს თემატურად გაუმდიდროთ ლექსიკა. მეტი დრო დაუთმეთ რიტმულ აქტივობებს და თამაშობებს, რომელშიც ბევრი გამეორებაა.
- უსინათლო და მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვის შემთხვევაში, აუცილებელია ჟესტური ენის და სხვა დამხმარე სპეციალისტების მხარდაჭერა და ჩართულობა. დარწმუნდით, რომ იცნობთ, ან კონსულტაცია გაქვთ გავლილი ბავშვთან მომუშავე ყველა სპეციალისტთან. შეისწავლეთ ბავშვის დამხმარე საშუალებების თუ ტექნოლოგიების მუშაობის და გამოყენების პრინციპი, რათა მაქსიმალურად იყოთ ინფორმირებული, როგორ დააკმაყოფილოთ ბავშვის საჭიროებები. ეცადეთ, მოიმარაგოთ ისეთი წიგნები, სადაც არის პერსონაჟი, რომელიც კოჰლერულ იმპლანტს ან სხვა დამხმარე საშუალებას იყენებს.
- ხშირად, საუკეთესო კონსულტანტები თანატოლები არიან. ყურადღებით დააკვირდით, როგორ ურთიერთობენ სხვა ბავშვები მხედველობის დაქვეითების მქონე ბავშვებთან. დიდია ალბათობა, რომ მათმა ინტერაქციამ კარგი ინფორმაცია, ურთიერთობის, სწავლისა და განვითარების ეფექტიანი სტრატეგია აღმოგაჩინინოთ.

5.5. ბავშვის კომუნიკაციის, ენობრივი და მეტყველების გამონვევებისა და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა

კომუნიკაციის, ენისა და მეტყველების განვითარება ადრეული განათლების ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი მიზანია. კომუნიკაციის უნარი არსებითია ურთერთობებისა და სოციალური ინტერაქციის ჩამოსაყალიბებლად.

საზოგადოებაში გავრცელებულია მოსაზრება, რომ ალტერნატიული და აუგმენტატური საშუალებები, ასევე, ჟესტური ენა, აბრკოლებს ვერბალური კომუნიკაციის - მეტყველების განვითარებას. რეალურად, როცა ბავშვს აქვს მეტყველების განვითარების შეფერხება, ანდაც, ენობრივი ბარიერი, არსებითი და გადამწყვეტიც კია, რომ ინდივიდუალური საჭიროებების გათვალისწინებით, ბავშვს მივცეთ წვდომა დამხმარე საკომუნიკაციო საშუალებებთან, მათ შორის, ჟესტურ ენასთანაც. ჟესტური ენა სმენის დაქვეითების მქონე პირების გარდა, კომუნიკაციის უნარის განვითარების ერთ-ერთ მნიშვნელოვან და ეფექტიან ინსტრუმენტადაა მიჩნეული მეტყველების განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვებთანაც. კომუნიკაციის უნარის ალტერნატიული საშუალებების განვითარებით ხელს ვუწყობთ ბავშვის ემოციურ-პიროვნულ განვითარებასაც და ის ნაკლებად ხვდება სტრესულ სიტუაციაში, რამაც შეიძლება ბავშვის დათრგუნვა და დემოტივაცია გამოიწვიოს.

ადრეული განათლების სპეციალისტმა ყურადღება უნდა მიაქციოს საკუთარი ხმის ტემბრს, ტონს, ჟესტებს, სხეულის ენას, თვალთ კონტაქტს. ეს მნიშვნელოვანია ყველა ბავშვთან ურთერთობისას, მათ შორის, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებთან, მაგალითად, სმენის დაქვეითების მქონე ბავშვს შეიძლება უჭირდეს ხმებისა და ინტონაციის ერთმანეთისაგან გარჩევა, ანდაც, აუტისტური სპექტრის მქონე ბავშვს ჰქონდეს სირთულეები არავერბალური კომუნიკაციის აღქმაში, ან არაქართულენოვანი ბავშვი ქართულად მეტყველ სივრცეში ვერაფერს იგებდეს ენის არცოდნის გამო.

ბავშვის კომუნიკაციის, ენობრივი ან მეტყველების განვითარების შეფერხება გამონვევებს წარმოშობს ბავშვის სოციალურ ინტერაქციაში და შესაძლოა გავლენა მოახდინოს დასწავლის უნარებზეც.

- დაგეგმეთ ისეთი აქტივობები, რომლებიც ხელს უწყობს მოსმენისა და ყურადღების კონცენტრირების უნარების განვითარებას;
- ჯგუფურ აქტივობებში ბავშვს მიეცით საშუალება ისეთ ადგილას მოთავსდეს, საიდანაც კარგად დაინახავს და მოუსმენს მოსაუბრეს;

- დააკვირდით ბავშვს და ჩაინიშნეთ, რა შემთხვევაშია იგი ჩართული, როგორ სიტუაციაში, ან ვისთან ურთიერთობისას ამჟღავნებს ყურადღებისა და მოსმენის კონცენტრაციას;
- ხელი შეუწყვეთ ბავშვს ისწავლოს აქტიური მოსმენა და გამოიმუშაოს აქტივობაზე კონცენტრირების უნარი;
- მოიმარაგეთ სხვადასხვაგვარი ვიზუალური მასალა, სურათები, ნივთები ბავშვებისათვის, რათა ამ რესურსების გამოყენებით შეძლონ გამოხატონ, თუ რისი თქმა უნდათ, ან რა სურთ;
- იყავით მომთმენნი, მიეცით დამატებითი დრო, წაახალისეთ და შეაქეთ, რომ გათამამდეს და აქტიურად გამოხატოს საკუთარი სურვილები და შესაძლებლობები;
- იმუშავეთ თანატოლთა უარყოფითი რეაქციების ქცევების შემცირებაზე პოზიტიური ნაძლოებით;
- გამოიყენეთ მარტივი ენა, გაიმეორეთ ინსტრუქციები, ახსენით სხვანაირად, სხვა სიტყვებით, სხვა ფორმით გადმოეცით ინფორმაცია, მაგალითად, სურათებით, სიმბოლოებით, ბავშვის მშობლიურ ენაზე, იყავით თანმიმდევრულები;
- თქვენივე მოძრაობით აჩვენეთ ბავშვს ის, რაც გსურთ, რომ გააკეთოს;
- მიეცით ბავშვს საშუალება, თავისი „ენით“ ახსნას თქვენს მიერ მიწოდებული ინსტრუქცია, რომ დარწმუნდეთ, რა და როგორ გაიგო;
- თანატოლებთან ერთად თამაშისას მიეცით საშუალება, დაეხმარონ ერთმანეთს და ისწავლონ ერთმანეთისგან;
- დააკვირდით ბავშვს, რომელსაც მეტყველების განვითარების ან ენობრივი განვითარების პროცესში მეტი მხარდაჭერა სჭირდება, ჩაინიშნეთ, რა ინვესტ მასში სტრესს, იმედგაცრუებას, გაღიზიანებას, ან პირიქით, როდის გრძნობს თავს ლაღად, თამამად, შედის ინტერაქციაში სხვებთან და ა.შ.
- მიეცით ბავშვებს შესაძლებლობა, გამოიყენონ სხვადასხვა აუგმენტატური და ალტერნატიული კომუნიკაციის საშუალებები.

5.6. ბავშვის ინტელექტუალური გამოწვევებისა და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა

ინტელექტუალური განვითარების შეფერხება, შესაძლოა, ადრეულ ასაკშივე გამოვლინდეს და მთელი ცხოვრების განმავლობაში ახდენდეს გავლენას ბავშვის სწავლასა და განვითარებაზე, კომუნიკაციის, თვითმომსახურების, სოციალური და სხვა უნარების ჩამოყალიბებაზე. შესაბამისად, ხშირად, ინტელექტუალური განვითარების შეფერხებასთან ერთად, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებს ასევე აქვთ ფიზიკური, სენსორული, სოციალურ-ემოციური გამოწვევები და საჭიროებები, რაც გავლენას ახდენს ბავშვის წიგნიერებისა და მათემატიკური უნარების ჩამოყალიბებაზე. ინტელექტუალური განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვისათვის რთულია უნარების განზოგადება ან სხვადასხვა სიტუაციაში გამოყენება. ემოციურ-პიროვნული უნარების, მეხსიერებისა და ყურადღების კონცენტრაციის განვითარების კუთხით, მათ დამატებითი მხარდაჭერა ესაჭიროებათ.

- ბავშვის განვითარების დონისა და პოტენციალის გამოსავლენად, აუცილებელია ბავშვის განვითარების შეფასება;
- დააკვირდით ბავშვს და ჩაინიშნეთ, რომელ სენსორულ ინფორმაციაზე რეაგირებს და რომელზე - არა, მთავრად გარემო შესაბამისად;
- დარწმუნდით, რომ აქტივობებში, რომლებსაც გეგმავთ, ითვალისწინებთ მათ შესაძლებლობებს, ძლიერ მხარეებსა და ინტერესებს;
- დაგეგმეთ ისეთი აქტივობები, რომლებიც ბავშვს შესაძლებლობას მისცემს რამდენჯერმე გაიმეოროს აქტივობით განსაზღვრული ქმედებები და გადაიტანოს/განაზოგადოს უნარები სხვა სიტუაციაზეც;
- გამოიყენეთ ისეთი წამახალისებელი სტრატეგიები, რომლებიც ავითარებს კონცენტრაციას, ზრდის ინტელექტუალური განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვის ჩართულობასა და მონაწილეობას;
- დაკვირვების შედეგად, ჩაინიშნეთ, რა ახალისებს ბავშვს და რა ზრდის მის მოტივაციას. ეს ინფორმაცია გამოგადგებათ წამახალისებელი და მამოტივირებელი თანამშრომლობითი სისტემის განვითარებაში;
- გამოიყენეთ ბავშვის განვითარების შესაბამისი კომუნიკაციის ფორმა და სისტემა, ნივთები, სიმღერები, სურათები, სიმბოლოები, ალტერნატიული და აუგმენტატური საშუალებები და ა.შ.
- მოახდინეთ ბავშვისათვის სხვა მხარდამჭერი მომსახურებების მობილიზება, ბავშვის განვითარების და ჯანმრთელობის მდგომარეობის შესაბამისად;

- დაგეგმეთ და განახორციელეთ აქტივობები, რომლებიც ხელს შეუწყობს ინტელექტუალური განვითარების შეფერხების მქონე ბავშვს, თავისი შესაძლებლობის ფარგლებში;
- სათანადო კომუნიკაციის სისტემების გამოყენებით, გამოუმუშავეთ ბავშვს ყოველდღიური რუტინა და იყავით თანმიმდევრული. ნაახალისეთ მისი თანატოლები, რომ იცოდნენ, როგორ გაუზიარონ, დაეხმარონ, დაელოდონ მის თანატოლს, რომელსაც ინდივიდუალური ინტელექტუალური საჭიროებები აქვს;
- ხელი შეუწყვეთ ბავშვს განვითაროს პრობლემის გადაჭრის უნარი, მოკლევადიანი მეხსიერება. შეეცადეთ არეგულიროთ თქვენი მხარდაჭერაც, რომ თავიდან აირიდოთ გადაჭარბებული დახმარება და მაქსიმალურად უზრუნველყოთ დამოუკიდებლად მოქმედების შესაძლებლობა.

5.7. ბავშვის მრავლობითი გამოწვევების და საჭიროებების გათვალისწინება და ზრუნვა

მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვებს სწავლის სირთულეები და მკაფიოდ გამოხატული განვითარების შეფერხება თითქმის ყველა სფეროში აქვთ, იქნება ეს შემეცნებითი, კომუნიკაციური, სოციალური თუ ფიზიკური. მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვებს, შესაძლოა, ასევე ჰქონდეთ მხედველობის და/ან სმენის დაქვეითება და/ან რაიმე ფორმის ჯანმრთელობის სირთულე, მაგალითად, ეპილევსია. მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვებს, უმეტეს შემთხვევაში, ახასიათებთ არავერბალური კომუნიკაცია, ანუ აქვთ მეტყველების განვითარების შეფერხება, შეზღუდული ხანგრძლივობის ყურადღება, მწირი მეხსიერება და მიზმშედეგობრიობის გაგების სირთულე. მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვისათვის რთულია უნარების განზოგადება ან სხვადასხვა სიტუაციაში გამოყენება. მათ ადრეული ასაკიდანვე მაღალი დონის მხარდაჭერა ესაჭიროებათ როგორც განათლების, ისე ჯანმრთელობის კუთხითაც.

- შეეცადეთ სენსორული გამოცდილების მრავალნაირად უზრუნველყოფას, სხვადასხვა შეგრძნებების: მხედველობის, სმენის, შეხების, ყნოსვის, გემოს, ვესტიბულარული და პროპრიოცეპტული სტიმულირებისთვის.
- დააკვირდით ბავშვის რეაგირების უნარს, როგორ რეაგირებს ამა თუ იმ სენსორულ სტიმულზე. მაგალითად, დაკვირვების შედეგად შესაძლოა აღმოაჩინოთ, რომ ბავშვს არ სიამოვნებს ხმამაღლა ჩართული მუსიკა, ანდა კაშკაშა განათება.
- წაახალისეთ სენსორული აღმოჩენებისათვის განსაზღვრული ისეთი აქტივობები, რომლებიც შეიძლება გულისხმობდეს სხვადასხვა ნივთის პირში ჩადებას. აქ მნიშვნელოვანია აღინიშნოს, რომ ყველანაირი მასალა უსაფრთხო უნდა იყოს.
- ძალიან მნიშვნელოვანია პოზის ცვლა - ეს შესაბამისი სპეციალისტის, მაგალითად ფიზიოთერაპევტის, ან ოკუპაციური თერაპევტის მონოღებული დეტალური რეკომენდაციების გათვალისწინებით გააკეთეთ.
- მნიშვნელოვანია უზრუნველყოთ ყურადღების კონცენტრაციის განვითარებისა და ინტენსიური ინტერაქციული თამაშის შესაძლებლობები: შეეხეთ, დაარწიეთ, მასთან ინტერაქციისას. გამოიყენეთ ვოკალიზაციები და დააკვირდით, როგორ გამოხატავს ბავშვი ინტერესს ან ჩართულობას;
- მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვთან კომუნიკაციისას, მიუახლოვდით მას, თუმცა ყურადღებით იყავით, რომ მისი პირადი სივრცე დაიცვათ. უპასუხეთ ბავშვის ვოკალიზაციებს მათი იმიტაციით და დაელოდეთ მათზე რეაგირებას.

- სადაც შესაძლებელია და საჭირო, გამოიყენეთ ტექნოლოგია სწავლისა და განვითარების მხარდასაჭერად;
- ხელი შეუწყვეთ ბავშვს ისწავლოს, რომ მას შეუძლია „ეფექტის მოხდენა სხვაზე“, მაგალითად, როცა მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვი ახდენს ვოკალიზებას, სთხოვეთ მეორე ბავშვს, კუბურებით აშენებული კოშკი დაანგრიოს, ან მაგალითად, მიეცით მას არჩევანის შესაძლებლობა, აჩვენეთ ორი ნივთი და რომლისკენაც გაიხედავს, ის მიაწოდეთ;
- დაკვირვების პროცესში შეისწავლეთ, რა ხანგრძლივობისაა ბავშვის სწავლაში ჩართულობის დრო, როდის დუნდება, როდის (რამდენ ხანში) იღლება, როდის ღიზიანდება და ა.შ. მოკლე ინტერვენციები უფრო ეფექტიანია, ვიდრე დროში განწელილი ერთი დიდი აქტივობა;
- დააკვირდით და დაადგინეთ, რამდენ ხანში აქვს სტიმულზე რეაქცია, მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვს, შესაძლოა, სტიმულზე რეაქციისათვის მეტი დრო დასჭირდეს. ამიტომ სტიმულის განმეორებით მიწოდებამდე გამოიჩინეთ მოთმინება და დაელოდეთ;
- საგანმანათლებლო დანესებულებაში აუცილებელია ისეთი სივრცის არსებობა, სადაც ბავშვი შეძლებდა დასვენებას. სათანადო ყურადღება მიაქციეთ დაღლის, შიმშილის, წყურვილის შეგრძნებას ან ბავშვის ჯანმრთელობის მდგომარეობას;
- ჩართეთ ბავშვი სხვადასხვა მაქსიმალურად სენსორულ აქტივობაში, მრავალფეროვანი შეგრძნებებისთვის, მიეცით შესაძლებლობა, რომ სხეულის ნებისმიერი ნაწილით შეეხო, მაგალითად, საღებავს, ქვიშას. თუმცა ჯანმრთელობის მდგომარეობიდან გამომდინარე, ბავშვის გადაჭარბებული სტიმულაციით გამოწვეული გაღიზიანებისა და გადაღლის თავიდან ასარიდებლად, რეკომენდებულია კონსულტაცია გაიაროთ დამხმარე სპეციალისტთან.

თანამშრომლობა დამხმარე სპეციალისტებთან და მშობლებთან, თანატოლებთან

- მოიმარაგეთ ლიტერატურა ყოველდღიური რუტინის, ოჯახური გარემოს და განსაკუთრებული დღეების (მაგალითად, დაბადების დღის) შესახებ, რომ მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვს გაუმდიდროთ სენსორული სამყარო. დაუთმეთ სათანადო დრო მასთან ინტერაქციას და ხელი შეუწყვეთ მის უფრო აქტიურ მონაწილეობას.
- დარწმუნდით, რომ იცნობთ, ან კონსულტაცია გაქვთ გავლილი ბავშვთან მომუშავე სპეციალისტებთან. შეისწავლეთ ბავშვის დამხმარე საშუალებების

თუ ტექნოლოგიების მუშაობის და გამოყენების პრინციპი, რომ მაქსიმალურად იყოს ინფორმირებული ბავშვის საჭიროებების დაკმაყოფილების შესახებ. ეცადეთ მოიმარაგოთ ისეთი წიგნები, სადაც არის პერსონაჟი, რომელიც კოჰლეარულ იმპლანტს ან სხვა დამხმარე საშუალებას იყენებს.

- ხშირად, საუკეთესო მზრუნველები თანატოლები არიან. ყურადღებით დააკვირდით, როგორ ურთიერთობენ სხვა ბავშვები მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვებთან. დიდია ალბათობა, რომ მათმა ინტერაქციამ საჭირო ინფორმაცია, ურთიერთობის, სწავლისა და განვითარების ეფექტიანი სტრატეგია აღმოგაჩინოთ.

მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვები არიან პირები, რომელთაც:

- სჭირდებათ მუდმივი და ექსტენსიური მხარდაჭერა, იმისთვის, რათა მონაწილეობა მიიღონ საგანმანათლებლო, სახლის და საზოგადოებრივ აქტივობებში;
- ზოგიერთი მათგანი სწავლობს მეტყველებას მარტივი წინადადებებით და იგებს მიმართული მეტყველების უმეტეს ნაწილს;
- ზოგიერთი, ვისაც მეტყველების გაგების სირთულეები არ აქვს, კომუნიკაციას ამყარებს სურათებით (სიმბოლური), ან მინიშნებით და ჟესტებით (არასიმბოლური);
- ზოგიერთ მათგანს თითქოს არ ესმის მიმართული მეტყველება და ვერ ახერხებს თვითგამოხატვას მეტყველებით, სურათებით ან ჟესტებით;
- ზოგიერთი კი ავლენს კომუნიკაციის ისეთ ფორმას, როგორცაა აგრესიული ან თვითდამაზიანებელი ქცევები.

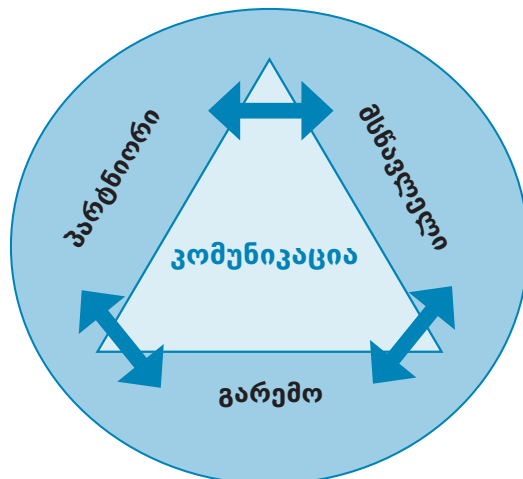
რა გზებით შეიძლება მრავლობითი შეზღუდვის მქონე ბავშვმა შეიცნოს საკუთარი თავი და გარესამყარო? როდესაც მოსალოდნელი კონტაქტი ბავშვთან ჩვეულებრივი ამბავი არ არის, ყველაზე რთული, ალბათ, იმის მიხვედრაა, თუ რისი გაკეთება შეგვიძლია ურთიერთობის გასაიოლებლად. როგორ გავუგოთ მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვს, როდესაც მისგან მომავალი სიგნალები სუსტი და განსხვავებულია? როგორ მივალწიოთ მეტ ურთიერთგაგებას, როცა ბავშვის სენსორული უნარები ასევე განსხვავებულია და მას უჭირს როგორც საკუთარი სხეულის გადაადგილება, ისე იმის მიხვედრა, მის ირგვლივ რა ხდება? ამ შეკითხვების დასმით ჰორგენი, ლევოსი და ნილსენი (Nielsen, 2002) ტაქტილური კომუნიკაციის - შეხების ენის მნიშვნელობაზე მიუთითებენ. ავტორები მრავლობითი დარღვევის მქონე პირებთან კომუნიკაციის განმარტებისას იშველიებენ გრანლუნდისა და უოლსონის განმარტებას - „კომუნიკაცია ერთი ინდივიდისგან მეორისთვის გზავნილის გადაცემას ნიშნავს. კომუნიკაციაზე ეს ფართო შეხედულება გულისხმობს, რომ ყველაფერს, რასაც ინდივიდი აკეთებს, გაცნობიერებულად თუ გაუცნობიერებლად, შეუძლია კომუნიკაციის ფუნქცია შეასრულოს, იმ პირობით, თუ

არსებობს მიმღები, რომელიც გაცნობიერებულად ან გაუცნობიერებლად, იღებს და ინტერპრეტირებს უკეთეს გზავნილს“ (Granlund & Walsen, 1988).

კაუზის და ბაშინსკის (Siegel-Causey & Bashinski, 1997) განმარტებით, მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვები კომუნიკაციას არასიმბოლური გზით ამყარებენ, ძირითადად სხეულის მოძრაობებს, (კუნთური ტონუსი, სიფხიზლე, სახის მიმიკა, თვალით კონტაქტი, შეხება, ჟესტები, ვოკალიზაციები) და არსებულ კონტექსტს იყენებენ.

1970-80-იან წლებში ძირითადი აქცენტი კეთდებოდა „ბავშვზე, როგორც მოსწავლეზე“, მისი ექსპრესიული მეტყველების განვითარებასა და „ერთი-ერთზე“ მუშაობაზე, ნატურალური კონტექსტიდან მონწყვეტილად, მოგვიანებით აქცენტმა იმაზე გადაინაცვლა, რომ მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვისთვის დაგეგმილი რუტინული აქტივობების მიწოდების ნაცვლად, მისი ინტერესები აღმოეჩინათ, მიჰყოლოდნენ მის ტემპს, მის შესაძლებლობებს, მისი თვითგამოხატვისა და კომუნიკაციის თავისებურ ფორმებს. ამ მიდგომამ აქტუალური გახადა ე.წ. კომუნიკაციური პარტნიორის როლი.

კაუზი და ბაშინსკი, ქვემოთ მოცემული სქემის შესაბამისად, სამკუთხედს კრავენ „მსწავლელს“⁹ (ამ შემთხვევაში, მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვს, მის კომუნიკაციურ პარტნიორსა და გარემოს შორის). ამ სამის თანხვედრა შესაძლებელს ხდის, გაიზარდოს მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვის მონაწილეობა და ჩართულობა მის ყოველდღიურ ცხოვრებაში.

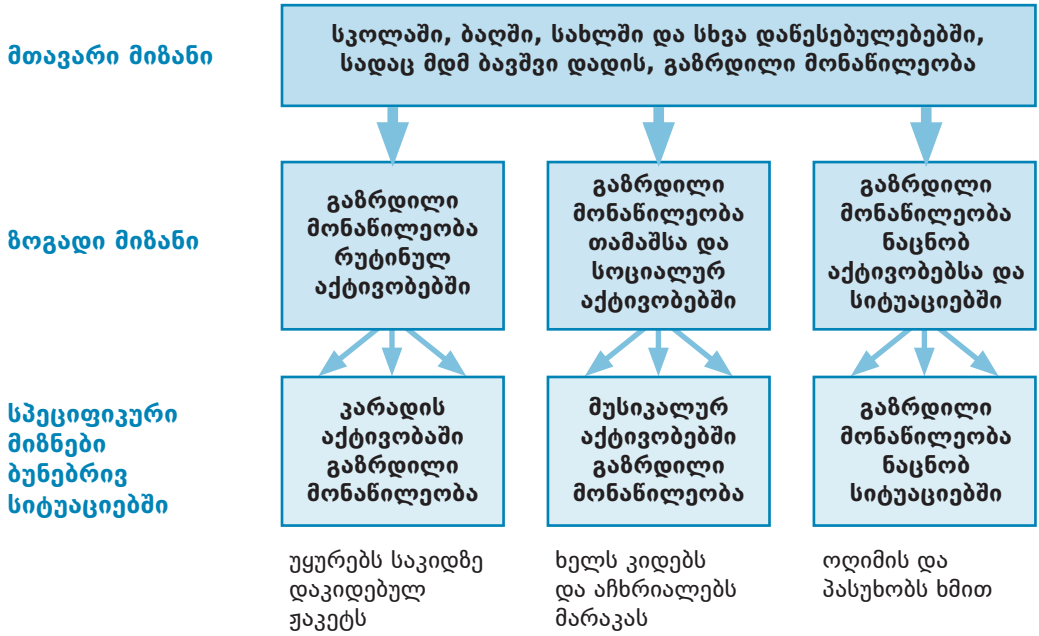


9 მსწავლელი - ინგ. Learner – ამ ცნებაში დევს შინაარსი, რომ ინდივიდი არის წამყვანი თავისი სწავლისა და განვითარების პროცესში. არ არის სწავლების ობიექტი, არამედ არის სწავლის სუბიექტი.

- მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვის ქცევებს კომუნიკაციური პარტნიორი ანიჭებს მნიშვნელობას, თუმცა ისინი მიზანმიმართული და წინასწარგანსაზღვრული არ არის და ბავშვი ვერ აცნობიერებს, რომ მისი ქცევა გავლენას ახდენს სხვის რეაქციებზე;
- ბავშვი წინასწარი განზრახვით მიმართავს გარკვეულ ქცევას, რათა გამოიწვიოს სხვების რეაქციები;
- კომუნიკაციური პარტნიორი აკვირდება მის ქმედებებს;
- კომუნიკაციური პარტნიორი მათი ფუნქციის ინტერპრეტაციაა (ჟესტების ლექსიკონი, სხეულის ენა - კონკრეტული ქცევისა თუ მოძრაობის სახელდება);
- კომუნიკაციური პარტნიორი პასუხობს/რეაგირებს მის ქმედებებზე;
- პარტნიორის აქტიური როლი და რეაგირების დონე ბავშვს ასწავლის, რომ მის კომუნიკაციურ ქმედებებს აქვს მნიშვნელობა და ეფექტიანია.
- ეს, თავის მხრივ, იძლევა:
- შესაძლებლობას გაიზარდოს მისი ჩართულობა და მონაწილეობა, მოვლის, სოციალურ და სხვა აქტივობებში;
- გააკეთოს არჩევანი და ჩაერთოს მისთვის საინტერესო სხვადასხვა რუტინულ აქტივობაში.

მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვისა და კომუნიკაციური პარტნიორის ავთენტურ, ბუნებრივ გარემოში კომუნიკაცია ბავშვში პირველ რიგში ფუნქციური ექსპრესიული უნარების განვითარებას უზრუნველყოფს და ასევე ეხმარება იმპრესიული (მიმღები) კომუნიკაციური უნარების განვითარებაშიც, რაც მაქსიმალური შესაძლებლობის ფარგლებში, ინტენსიური ინტერაქციის წინაპირობაა. მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვის და მისი კომუნიკაციური პარტნიორის ინტენსიური ინტერაქციის მახასიათებლებია:

- ინდივიდუალური თამაშების შექმნა, სადაც მთავარი მიზანია ერთად ყოფნა ერთმანეთისთვის სიამოვნების მისანიჭებლად;
- გამოცდილი პარტნიორი თავისი საპასუხო ქცევებით ახდენს ბავშვის ჩართულობის სტიმულირებას;
- ინტერაქცია მიმდინარეობს პაუზებით და გამეორებებით. გამოცდილი პარტნიორი თავის რეაქციებს არგებს ბავშვის ინტერესებსა და განწყობას;
- ვპასუხობთ ნებისმიერ ქცევას, როგორც „მოთხოვნას“ ან რაიმე განზრახვის მატარებელს;
- „მივყვებით“ ბავშვის და მას მივანდობთ აქტივობების გაკონტროლებას.



ამრიგად, როცა მიზანი სკოლამდელი დაწესებულების საგანმანათლებლო პროცესში მრავლობითი დარღვევის მქონე ბავშვის გაზრდილი მონაწილეობაა, მასთან მომუშავე პირმა უნდა გაითვალისწინოს შემდეგი ურთიერთდამოკიდებულებები.



5.8. საგულისხმო აქცენტები ბავშვის ჩართულობასა და მონაწილეობაზე ზრუნვისას

ბრონფენბრენერის ბიოეკოლოგიურ სისტემათა თეორიის განხილვისას აღინიშნა, რომ ბავშვების განვითარებაზე გავლენას ახდენს გარემო და მასში არსებული ფაქტორები. ზოგიერთი ფაქტორი ხელს უწყობს მათ განვითარებას, იცავს და აძლიერებს მათ, ხოლო ზოგიერთი რისკის ქვეშ აყენებს ბავშვების სწავლისა და განვითარების პოზიტიურ შედეგებს. ქვემოთ აღწერილია რამდენიმე ფაქტორი, რომელთა გათვალისწინებაც, ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროებებზე ზრუნვისას, მისი ჩართულობისა და მონაწილეობის უზრუნველსაყოფად, აუცილებელია.

სხვადასხვა კვლევა ცხადყოფს, რომ რაც უფრო ადრეული ასაკიდან აქვს ბავშვს შეზღუდული შესაძლებლობის ქონის გამოცდილება, ერთი-ორად იზრდება სიღარიბის, სტიგმის, დისკრიმინაციის, მზრუნველთან სუსტი/ცუდი ინტერაქციის, ინსტიტუციონალიზაციის, ძალადობის, ჩაგვრის, უგულებელყოფის, სხვადასხვა მომსახურებაზე შეზღუდული წვდომის, ექსკლუზიისა და სეგრეგაციის რისკები.

ვოლი (Wall, 2003) გამოყოფს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ოჯახთან დაკავშირებულ იმ ძირითად ფაქტორებს, რომლებიც უარყოფით გავლენას ახდენს ბავშვის განვითარებაზე და აღრმავებს სწავლასა და განვითარებასთან დაკავშირებულ სირთულეებსა და საჭიროებებს.

- მშობლობის სუსტი უნარები - შემზღუდველი, აკრძალვითი, გადაჭარბებულად მფარველობითი და დამცველობითი დამოკიდებულება, უგულებელყოფა, რუტინისა და სათანადო ზრუნვის არარსებობა, ქცევის მართვის შესახებ სათანადო ცოდნისა და უნარების არარსებობა;
- მშობლობის სტილი, რომელსაც აკლია მიჯაჭვულობა და უსაფრთხოება;
- მშობლობის ის ფორმა, რომელიც აკნინებს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს, როგორც პიროვნებას, ასუსტებს ან არ ავითარებს მის თავდაჯერებულობასა და თვითშეფასებას;
- კვებისა და ჰიგიენური მოვლის არასათანადოდ უზრუნველყოფა;
- ბავშვზე ძალადობა და უგულებელყოფა - ფიზიკური, სექსუალური, ემოციური;

- ოჯახის სოციალურ-ეკონომიკური სტატუსი: სიღარიბე და დეპრივაცია;
- მშობლის ნივთიერებაზე (ალკოჰოლი, ნარკოტიკული საშუალება) დამოკიდებულება;
- ბავშვის არასანდო მიჯაჭვულობა მშობლისადმი;
- მშობელთა განქორწინება, წასვლა ან გარდაცვალება;
- მშობელთა არარეალისტური მოლოდინები.

ეს უარყოფითი ფაქტორები საგულისხმო უნდა იყოს ადრეული განათლების სპეციალისტისთვის, ვინაიდან თითოეული ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროებების დაკმაყოფილება ამ ბავშვის სოციალური და ემოციური მონყვლადობის შემცირებაზე ან აცილებაზეა დაფუძნებული.

მირიამ შერტენის (პაჭკორია et al, Skernet, 2008) აზრით, ბავშვის სოციალური და ემოციური განვითარების ხარისხს, ფორმალური და არაფორმალური ინკლუზიური განათლების სფეროში მისი და თემის ინტერაქციისა და ურთიერთობის პროცესში, ბავშვის გარემომცველი ოჯახისა თუ თემის კულტურული მახასიათებლები განსაზღვრავს.

„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 საზოგადოებას“ ასევე შეიძლება გარიყული აღმოჩნდეს, ვინაიდან კარგავს ნორმალური სოციალური განვითარების შესაძლებლობას, რაც სეგრეგირებულ პირებთან ინტერაქციით ვითარდება. „ნორმალური“ საზოგადოება შედგება სხვადასხვა მოთხოვნების, ინტერესების, შესაძლებლობის და აზრის მქონე წევრებისგან“ (პაჭკორია et al, Skernet, 2008).

საზოგადოების მრავალფეროვნების აღიარება ადრეული განათლების მომსახურების მიწოდების პროცესში გულისხმობს ბავშვის და მისი ოჯახის ინდივიდუალური საჭიროებების, შეხედულებების, კულტურული მახასიათებლების, რწმენების, რელიგიური მიკუთვნებულობის, ეთნიკური წარმომავლობისა თუ მიკუთვნებულობის მიღებას, პატივისცემასა და წარმოჩენას. ამგვარი პრაქტიკა ეყრდნობა ანტიდისკრიმინაციული განათლების მოდელს, რომელსაც 4 მიზანი აქვს (Derman-Sparks & Edwards, 2010):

ა) **იდენტობა** - თითოეული ბავშვი ავლენს თვითცნობიერებას, თავდაჯერებულობას, ოჯახით სიამაყეს და პოზიტიურ სოციალურ იდენტობას;

ბ) **მრავალფეროვნება** - თითოეული ბავშვი კომფორტულად გრძნობს თავს და ბედნიერია ადამიანთა მრავალფეროვნებით; ზრუნავს ადამიანთა შორის კავშირზე;

გ) **სამართლიანობა** - თითოეული ბავშვი ცნობს/არჩევს უსამართლობას, აქვს შესაბამისი ცოდნა, რომ აღწეროს და გაგება, რომ უსამართლობა მტკივნეულია;

დ) **აქტივიზმი** - თითოეულ ბავშვს აქვს ცრურწმენების და დისკრიმინაციული ქმედებების წინააღმდეგ დამოუკიდებლად ან სხვებთან ერთად მოქმედების ძალა და უნარი.

საგულისხმოა, რომ ბავშვებში ამ მიზნების მიღწევა შეუძლებელია, თუ ადრეული განათლების სპეციალისტს შესაბამისი დამოკიდებულებები და ღირებულებები არ გააჩნია. ადრეული განათლების სპეციალისტი უნდა იცნობდეს თითოეული ბავშვის კულტურულ, ეთნიკურ, რელიგიურ თუ შესაძლებლობათა მახასიათებლებს და იმას, თუ რა გავლენას მოახდენს აღნიშნული ინდივიდუალური მახასიათებლები მთლიან ჯგუფზე; ის კომფორტულად უნდა გრძნობდეს თავს განსხვავებულობის მიმართ და ბავშვებისა და მათი ოჯახების მიმართ ემპათიური უნდა იყოს.

ხარისხიანი ინკლუზიური ადრეული განათლების სფეროში
წვლილის შემტანმა პირმა უნდა დაძლიოს ნებისმიერი ფორმის
გენდერული, ეთნიკური, რელიგიური, სოციალური, კულტურული,
შებლდულ შესაძლებლობაზე დაფუძნებული დისკრიმინაცია,
ცრურწმენა, სტიგმა და სტერეოტიპები.

რა შეიძლება გააკეთოს ადრეული განათლების სპეციალისტმა და ადრეული განათლების მომსახურებამ ამ მხრივ? ქვემოთ საორიენტაციოდ გთავაზობთ რამდენიმე პრაქტიკულ მაჩვენებელს:

- ბავშვის საჭიროებების ცოდნა და გაცნობიერება, მისი ემოციურ-პიროვნული განვითარების ხელშესაწყობად;
- მზრუნველი და მგრძნობიარე პერსონალი, რომელიც აფასებს და პატივს სცემს ბავშვსა და მათ მშობლებს;
- პოზიტიური და მშვიდი გარემო;
- ასაკისა და განვითარების შესაბამისი ინტერაქცია ბავშვებთან, რომელიც ითვალისწინებს კულტურულ, გენდერულ, საგანმანათლებლო საჭიროებებს, მიკუთვნებულობას, იდენტობას, შესაძლებლობასა და ინტერესებს;

- ბავშვის წარმატების და მხარდაჭერის, თავდაჯერებულობისა და თვითშეფასების განვითარების სათანადო შესაძლებლობები და გარემო;
- პოზიტიური ნაძლოლა;
- ბავშვების შესაძლებლობა, გამოხატონ ემოციები და გრძნობები;
- ბავშვების მხარდაჭერა, მიიღონ გადანყვეტილებები და განვიითარონ დამოუკიდებლობა მათი განვითარების მაქსიმალური შესაძლებლობის ფარგლებში;
- ეფექტიანი თანამშრომლობა ბავშვის ოჯახთან/მშობლებთან;
- ბავშვების მოსმენის უნარი.

5.8.1. შეზღუდული შესაძლებლობა

ხარისხიანი ინკლუზიური ადრეული განათლების მომსახურების მიმწოდებელი არასოდეს მალავს განსხვავებულობას, შეზღუდული შესაძლებლობის ან საგანმანათლებლო საჭიროებების არსებობას, პირიქით, მომსახურების მიმწოდებელი ცნობს, აღიარებს და ითვალისწინებს ამ განსხვავებულობას. შეზღუდული შესაძლებლობის დანახვა, გამოჩენა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებისათვის, ერთი მხრივ, ქმნის მათი საჭიროებების თანხვედრის და სირთულეების დაძლევის რეალურ შესაძლებლობას, მეორე მხრივ კი, განსხვავებულობას „ჩვეულებრივად“, ბუნებრივად, თავისთავადად გადააქცევს. ამ ფორმატში სხვადასხვა შესაძლებლობისა თუ საჭიროების მქონე ბავშვი ზრდასრულის მხარდაჭერით პოულობს ერთი და იგივე რამის გაკეთების, მიღწევის სხვადასხვა, თავისებურ გზას, მაგალითად, ზოგიერთ ბავშვს გადაადგილებისათვის, ჭამისათვის, მოძრაობისა და კომუნიკაციისათვის, შესაძლოა, დამხმარე საშუალებები სჭირდებოდეს. ღიაობა შეზღუდული შესაძლებლობისადმი ბავშვს ეხმარება ჯანსაღად დაიკმაყოფილოს ბუნებრივი ცნობისმოყვარეობა, დასვას შეკითხვები, დაინტერესდეს თანატოლის შესაძლებლობებით და გამონწვევებით. ეს პროცესი, თავის მხრივ, ხელს უწყობს სტიგმის შემცირებას, ცრურწმენების ნგრევას. საგულისხმოა, გვახსოვდეს, რომ ყველა ბავშვი უნიკალურია, შესაძლოა ბავშვებს მსგავსი დიაგნოზი ან შეზღუდული შესაძლებლობის სტატუსი ჰქონდეთ, მაგრამ მასთან დაკავშირებული გამონწვევები, საჭიროებები, სირთულეთა დაძლევის გზები და სტრატეგიები სრულიად ინდივიდუალური და ერთმანეთისგან განსხვავებული იყოს. ამ დროს გადამწყვეტია მშობლებთან კომუნიკაცია, მათგან საჭიროებების, ინტერესების იდენტიფიცირება, შემდგომში მათი შვილების ინკლუზიური ადრეული განათლების მომსახურებაში თანასწორი მონაწილეობისა და ჩართულობის უზრუნველსაყოფად.

5.8.2. კულტურული და ეთნიკური განსხვავებულობა

ბავშვის უფლებათა კონვენციის 29-ე (1989) მუხლში აღნიშნულია, რომ ბავშვის განათლება მიმართული უნდა იყოს:

- ბავშვისათვის თავისი მშობლებისადმი, თავისი კულტურული თვითმყოფადობის, ენისა და ფასეულობებისადმი პატივისცემის ჩანერგვისაკენ; ბავშვის აღზრდისაკენ იმ ქვეყნის ეროვნული ფასეულობებისადმი პატივისცემის სულისკვეთებით, რომელშიც ის ცხოვრობს, ან არის წარმოშობით; ბავშვში პატივისცემის გაღვივებისაკენ მისი საკუთარი ცივილიზაციისაგან განსხვავებული ცივილიზაციისადმი;
- თავისუფალსაზოგადოებაში ურთიერთგაგების, მშვიდობის, შემწყნარებლობის, ქალისა და მამაკაცის, ყველა ხალხის, ეთნიკური, ეროვნული და რელიგიური ჯგუფების, მათ შორის, მკვიდრი მოსახლეობის წარმომადგენელთა მიმართ თანასწორობისა და მეგობრობის სულისკვეთებით ბავშვის შეგნებული ცხოვრებისათვის მომზადებისაკენ.

ბავშვისა და ოჯახის კულტურული და ეთნიკური თავისებურებების, მახასიათებლების, ლინგვისტური/ენობრივი მრავალფეროვნების გათვალისწინება ის უმნიშვნელოვანესი გამჭოლი პირობაა, რასაც უნდა მოიცავდეს ინკლუზიური ადრეული განათლების მომსახურების მიწოდება. მნიშვნელოვანია კულტურული და ეთნიკური განსხვავებულობის დანახვა, პატივისცემა, შესაბამისი საგანმანათლებლო საჭიროებების გამოვლენა და მხარდაჭერა.

ბავშვი იმ კულტურის ნაწილია, რომელიც მის სახლში, მის ოჯახშია გამყარებული თაობიდან თაობაზე გადაცემული ტრადიციებით, წეს-ჩვეულებებით, ღირებულებებით. ვოლის აზრით (Wall, 2003), ადრეული განათლების სპეციალისტი მოვალეა, იცნობდეს და ესმოდეს სწორედ ეს კულტურული მრავალფეროვნება. ბავშვის და მისი ოჯახის კულტურული თუ რელიგიური ღირებულებების და მოცემულობის იგნორირებით, პრაქტიკოსმა ინკლუზიურ, მულტიკულტურულ გარემოში, შესაძლოა, მნიშვნელოვანი სირთულეები შექმნას, ამიტომაც გადამწყვეტია კულტურული, რელიგიური და სხვა ტიპის განსხვავებულობების გაგება, მათი პატივისცემა და არა განკითხვა, პირიქით, აღიარება და დაფასება.

5.8.3. ენობრივი განსხვავებულობა

როცა ბავშვის მშობლიური ენა განსხვავდება (მაგალითად, ბავშვის ენა არის სომხური, აზერბაიჯანული) ენისგან, რომელზეც ადრეული განათლების მომსახურება მიეწოდება (ქართული ენა), ბავშვის ენობრივი განვითარების საკითხებზე არსებითია მის მშობელთან გასაუბრება. ძალიან მნიშვნელოვანია, ადრეული განათლების სპეციალისტი კარგად ერკვეოდეს ქართული ენის, როგორც მეორე ენის, განვითარების მნიშვნელობაში, ვინაიდან მან ამის ახსნა და ჩამოყალიბება უნდა შეძლოს ბავშვთან და მის ოჯახთან. ცხადია, მნიშვნელოვანია, რომ ქართული ენის შესწავლით არ უნდა დაითრგუნოს მშობლიური ენა, პირიქით, ბავშვის პირველადი ენა საგანმანათლებლო პერსონალმა უნდა გამოიყენოს სწავლების პროცესში. თუმცა იმ შემთხვევაში, როცა ადრეული განათლების მომსახურების მიზნების საგანმანათლებლო პერსონალში არ არსებობს პირი, რომელმაც იცის ბავშვის ენა, მაღალია რისკი, რომ ბავშვი გაირიყოს, დარჩეს საგანმანათლებლო აქტივობების მიღმა, უგულებელყოფილი დარჩეს მისი საგანმანათლებლო საჭიროებები მხარდაჭერა.

5.8.4. გენდერი

გოგონები და ბიჭები ადრეული ასაკიდანვე ახდენენ გენდერულ იდენტიფიცირებას და მათივე სქესის ოჯახის წევრთა, ან მეგობართა ქცევის მოდელირებას. ისინი გარე სამყაროსთან დაკავშირების გზებს სხვა ადამიანების მოქმედებებზე დაკვირვებით, შეუსაბამო ქცევის დასჯით და სასურველი ქცევის ნახალისებით სწავლობენ. ამ პროცესში მნიშვნელოვანია, რომ ბავშვის თვალთ დაწახული როლური მოდელები არ იყოს დისკრიმინაციული, უარყოფითი და სტერეოტიპული, ბავშვი არ უნდა შეიზღუდოს სქესთან ტრადიციულად განსაზღვრული ქცევების შესრულებით, მაგალითად, „ბიჭმა არ უნდა იტიროს, რადგან ვაცია“, „მხოლოდ გოგონამ უნდა ააღაგოს ჭურჭელი მაგიდიდან, იმიტომ რომ ეს ქალის საქმეა“, „რატომ უნდა ითამაშოს ბიჭმა თოჯინით, თოჯინები გოგოს სათამაშოა“, „სკოლამდელი დანესებულების აღმზრდელ-პედაგოგის პოზიცია ქალების სამუშაოა“, „ბიჭები ჭკვიანები არიან, გოგონები - ემოციურები“ და სხვა მსგავსი. ბავშვს უნდა ჰქონდეს მოცემულობა, რომელშიც სქესთან და გენდერთან დაკავშირებით, არადისკრიმინაციულ დამოკიდებულებას ჩამოიყალიბებს. უახლესი კვლევები მოწმობს, რომ ბავშვის მიერ გენდერის გაგება დამოკიდებულია მის სოციალურ კონტექსტზე, ეთნიკურობაზე, რელიგიურ იდენტობაზე, ასაკსა და კულტურაზე. ბავშვი ადრეული ასაკიდანვე აგროვებს ინფორმაციას, როგორც თავისი ოჯახიდან, ისე მისი თანატოლებისგან, საგანმანათლებლო გარემოდან, თემიდან, მედიიდან, და ასე ყალიბდება მისეული აღქმა გენდერის მიმართ (2001).

ბავშვს უნდა ჰქონდეს მოცემულობა, რომელშიც სქესთან და გენდერთან დაკავშირებით, არადისკრიმინაციულ დამოკიდებულებას ჩამოიყალიბებს.

ადრეული ასაკის ბავშვებზე, რომლებსაც არ ანუხებთ განსხვავებულობა, ხშირად საზიანოდ შეიძლება იმოქმედოს მშობლებისა და უფროსი და-ძმის გავლენამ. ადრეული ასაკის ბავშვები ყველასთან თამაშობენ და მათი არჩევანი, ვისთან ერთად ითამაშონ, არ არის განსაზღვრული რაიმე ტიპის სტერეოტიპული ხატებით, თუმცა ადრეული განათლების სპეციალისტი ამ პროცესსაც ყურადღებით უნდა ადევნებდეს თვალს, რომ მზად იყოს სათანადო რეაგირებისთვის. მაგალითად, პატარა ბიჭს, რომელიც თავის თანატოლებთან ერთად თამაშობს ექიმობანას და თავად ექთნის როლშია, ზრდასრულებისგან ან მასზე უფროსი ინდივიდებისგან შესაძლოა უკვე ჰქონდეს მოსმენილი, რომ ექთნობა გოგოების საქმე უფროა. ეს სტერეოტიპული და გენდერულად დისკრიმინაციული დამოკიდებულებაა და ამ დროს მნიშვნელოვანია, რომ ეს დამოკიდებულება ადრეული განათლების სპეციალისტმა პოზიტიური მეთოდებით გაანეიტრალოს (Wall, 2003).

ვოლი განმარტავს, რომ გენდერთან დაკავშირებული სტერეოტიპებისა და დისკრიმინაციის დაძლევაში ერთ-ერთი მთავარი წვლილის შემტანი ფაქტორია მამრობითი სქესის ადრეული განათლების სპეციალისტების არსებობაცაა. საქართველოს მაგალითით თუ ვიმსჯელებთ, ადრეული განათლების სფეროში მომუშავე პირები, დღემდე, ფაქტობრივად, თითქმის სულ ქალები არიან, ამავე დროს, ეს მნიშვნელოვანი საქმიანობა სტერეოტიპულადაც ქალების საქმედ უფრო მიიჩნევა. მამრობითი სქესის ადრეული განათლების სპეციალისტების არარსებობა იწვევს პოზიტიური მამრობითი როლური მოდელების დეფიციტს და ამყარებს სტერეოტიპებს პროფესიასთან და, ზოგადად, ბავშვზე ზრუნვასთან დაკავშირებით. ბავშვს უნდა მიეცეს შესაძლებლობა დაინახოს, რომ მამრობითი სქესის ადამიანს ასევე შეუძლია იზრუნოს ბავშვზე, იყოს ყურადღებიანი, გაატაროს ხარისხიანი დრო ბავშვთან ერთად. ბავშვმა უნდა ისწავლოს ემოციების გამოხატვა და თვითკონტროლი, რისთვისაც ასევე მნიშვნელოვანია როგორც ქალის, ისე კაცის როლური მოდელები.

5.8.5. რელიგიური განსხვავებულობა

ბევრი ოჯახისათვის რელიგიური შეხედულებები და თვითგამოხატვა მათი იდენტობის ძლიერი ნაწილია. რელიგიური დღესასწაულები და ტრადიციები კი ბევრი ბავშვის ცხოვრებაში მნიშვნელოვან ადგილს იკავებს და ხშირად არის წარმოდგენილი ადრეულ ასაკში თამაშობებსა და ადრეული განათლების მომსახურებათა აქტივობებში.

რელიგიური დღესასწაულების და ტრადიციების აღნიშვნა ინკლუზიური ადრეული განათლების პროგრამების ფორმატში, ერთი მხრივ, შესაძლოა მრავალფეროვნების აღნიშვნის, პატივისცემის და ზემის კარგი მაგალითი იყოს, მაგრამ მეორე მხრივ, მშობლებს შესაძლოა საკუთარი დამოკიდებულება ჰქონდეთ რელიგიური დღესასწაულების აღსანიშნავ ნებისმიერ ღონისძიებაში შვილის მონაწილეობასთან დაკავშირებით.

რელიგიური შეხედულებების, ან იდენტობის გამო ხშირია ექსკლუზიის, სეგრეგაციის, დისკრიმინაციის, ანდაც პოზიტიური დისკრიმინაციის შემთხვევები, ამიტომ აუცილებელია ბავშვების ოჯახის წევრებთან კონსულტაციის გავლა და რელიგიასთან დაკავშირებული აქტივობების ისე დაგეგმვა (ასეთის დაგეგმვის შემთხვევაში), რომ ურთიერთპატივისცემის, ურთიერთგაცნობის, გაზიარებისა და მიმდებლობის ზრდას ემსახურებოდეს და არა პირიქით.

რეფლექსია

1. განიხილეთ ლევერსის პროცესზე ორიენტირებული თვითშეფასების ინსტრუმენტი და იმსჯელეთ, რამდენად შესაძლებელია, ბავშვის კეთილდღეობისა და ჩართულობის დონის დადგენით განისაზღვროს ბავშვის მონაწილეობის ხარისხი. რამდენად ეთანხმებით მის ხედვას. მოიყვანეთ არგუმენტები.
2. შეარჩიეთ ერთი სკოლამდელი დაწესებულება. დაუბრუნდით ფლორიდის ტექნიკური ასისტირებისა და ტრენინგების სისტემის მიერ გამოყოფილ მაჩვენებლებს, რომელთა არსებობაც ადასტურებს, რომ ადრეული საგანმანათლებლო დაწესებულება ინკლუზიურია. მოცემული მაჩვენებლების მიყოლით და მასთან დაკავშირებულ რეფლექსურ შეკითხვაზე - „რის საფუძველზე ვამბობთ, რომ ეს მაჩვენებელი ხარისხიანად სრულდება?“ - წერილობითი ჩანიშვნების შედეგად, ჩამოაყალიბეთ რეკომენდაციები თქვენს მიერ შერჩეული სკოლამდელი დაწესებულების საგანმანათლებლო პერსონალისა და მენეჯმენტისათვის.
3. ამ თავში განხილულია საგულისხმო აქცენტები ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროებებზე ზრუნვისას ჩართულობისა და მონაწილეობის უზრუნველყოფაზე.

დაფიქრდით თითოეულ მათგანზე და მოიყვანეთ პრობლემური (დისკრიმინაციული) მაგალითები, აღწერეთ სიტუაცია შემთხვევის ფორმატში, გამოყავით გამონვევები, გამონვევის დასაძლევად არსებული რესურსები და გამონვევის გადასალახავი სტრატეგიები. მოიძიეთ დამატებითი ლიტერატურა, რათა ჩამოაყალიბოთ თქვენი არგუმენტები და გაამყაროთ წარმატებული პრაქტიკის მაგალითებით და/ან კვლევით.



გამოყენებული ლიტერატურა

1. 2017 წლის 27 ოქტომბრის №478 დადგენილება „აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ“ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3837404>
2. გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენცია (1989) http://unicef.ge/uploads/CRC_georgian_language_version.pdf; <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1399901> (ჩამოტვირთულია 14/09/17).
3. პაჭკორია თ. (2008) ვისწავლოთ ერთად ინკლუზიური განათლება.
4. Derman-Sparks, L., & Edwards J.O., (2010), *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, 2nd edition, Stenhouse Publishers,
5. Drifte, C., (2002, 2013) *Early Learning Goals for Children with Special Needs, Learning through Play*
6. Gutkin T.B. & Conoley J. C. (1990). Reconceptualising school psychology from a service delivery perspective: implications for practice, training and research. *The Journal of School Psychology*, 28:203-223
7. Harnett, A. (2002, 62) 'Developing children as independent and confident learners: personal, social and emotional development', in I. Keating (ed.), *Achieving QTS: Teaching the Foundation Stage*. Exeter: Learning Matters.
8. Hay, J.F. (2003) Implementation of the inclusive education paradigm shift in South African education support services, *South African Journal of Education* Copyright EASA Vol 23(2) 135 – 138
9. Laevers, F. (Ed.) in collaboration with: Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel M. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education
10. Richardson-Gibbs, A. M. Klein, M.D (2014) *Making Preschool Inclusion Work Strategies for Supporting Children, Teachers, and Programs*, Brookes Publishing
11. Siegel-Causey, E., Bashinski, S.M., (1997) *Enhancing Initial Communication and Responsiveness of Learners with Multiple Disabilities: A Tri-Focus Framework for Partners*
12. Technical Assistance and Training System, (2007) *Early Classroom Observation Guide*: <https://tats.ucf.edu/curriculum-instruction/early-childhood-classroom-observation-guide/>
13. Wall, K., (2003). *Special Needs and Early Years A Practitioner's Guide*, Sage Publications.

ოჯახისა და თანატოლების
ჩართულობისა და
მხარდაჭერის გაძლიერება

6.1. მშობლის ჩართულობის მნიშვნელობა

საგანმანათლებლო პროცესში მშობლის ადრეული ასაკიდანვე ჩართულობა უმნიშვნელოვანესია. ჩართული მშობელი, ერთი მხრივ, ავლენს პოზიტიური მშობლობის უნარს, ახდენს მისი შვილის განვითარების შესაბამის სტიმულაციას, მეორე მხრივ კი, საგანმანათლებლო პროცესში მისი აქტიური ჩართულობა შესაძლებლობას ქმნის, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისათვის ადრეული მომსახურება შესაბამისად წარიმართოს.

დაკვირვებულ და ჩართულ მშობელს შეუძლია მისი შვილის ინტერესების, საჭიროებების და გამოწვევების დანახვა, შვილისათვის, მომსახურების კუთხით, პრიორიტეტების გამოყოფა, დამხმარე სპეციალისტების ჩართულობის მოთხოვნა (საჭიროების შემთხვევაში), მისი შვილის სწავლისა და განვითარების მიღწევების რეალისტურად შეფასება.

ინკლუზიური განათლების და, ზოგადად, ადრეული განათლების სფეროში, ხშირად დიდი გამოწვევაა მშობლების და ოჯახის წევრების დაინტერესება ბავშვის სწავლისა და განვითარების შედეგებით, მით უფრო, რომ, რიგ შემთხვევებში, ეს შედეგები რადიკალური და ძალიან თვალსაჩინო არაა. ამას ემატება ისეთი ფაქტორებიც, როცა მშობლის ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ოჯახის სხვა წევრების ინფორმირებულობა მისი მდგომარეობის, ან საჭიროებების შესახებ დაბალია, ან მწირია.

საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მშობლების/მზრუნველების და, საერთოდ, ოჯახის წევრების მხარდაჭერა და გაძლიერება კრიტიკულად მნიშვნელოვანია. ინკლუზია სწორედ ადრეული ასაკიდან, ოჯახურ გარემოში იწყება და სასკოლო თუ სათემო გარემოში გრძელდება.

ოჯახის მხარდამჭერი მომსახურებების და კონსულტაციების მიზანია მათი ცოდნის, პოზიტიური მშობლობის უნარების გაუმჯობესება, ემოციური მხარდაჭერა და გაძლიერება.

საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის ოჯახის წევრებთან მომსახურების მიმწოდებლის მჭიდრო კომუნიკაცია შესაძლებლობას იძლევა განხორციელდეს ბავშვის და მისი ოჯახის კულტურული, სოციალური კონტექსტის და, ბავშვის განვითარების თვალსაზრისით სენსიტიური ინტერვენციები. ადრეული განათლების მომსახურების მიმწოდებლებს და სხვა ტიპის მომსახურების მიმწოდებლებს ხშირი და მჭიდრო კონტაქტი აქვთ საგანმანათლებლო საჭიროების და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის ოჯახთან, ზოგიერთ მათგანს სახლში მისვლის და სახლში მუშაობის პასუხისმგებლობაც აკისრია. ლინჩისა და ჰანსობის (Lynch et al,

2011) განმარტებით, როგორც წესი, ეს კონტაქტი ბავშვისა და მისი ოჯახისათვის ყველაზე მგრძობიარე პერიოდში დგება. ოჯახის წევრები, შესაძლოა, ბავშვის შეზღუდული შესაძლებლობის, ჯანმრთელობის ქრონიკული სირთულის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების დანახვის, შეგუებისა და მიღების სანყის ეტაპზე იყვნენ, ან, ზოგადად, ბავშვის გაჩენასა და მიღებაზე, სხვა სოციალურ-ეკონომიკური, კულტურული ფაქტორები ახდენდეს გავლენას, და ამ დროს ოჯახი სოციალურ, სამედიცინო ან საგანმანათლებლო მხარდაჭერას საჭიროებდეს. ეს პროცესი საკმაოდ დიდი გამოწვევაა ოჯახისათვის, სტრესული შეიძლება აღმოჩნდეს პროფესიონალებისთვისაც.

საგანმანათლებლო საჭიროებების ან შეზღუდული შესაძლებლობის დადგენისას მშობლები და ოჯახის წევრები ითხოვენ ინფორმაციას ბავშვის სირთულებებისა და განვითარების პოტენციალის შესახებ - რა უნდა გააკეთონ? რა რესურსები არსებობს მათი ბავშვებისათვის? და ა.შ.

საგულისხმოა, რომ ხშირად საგანმანათლებლო საჭიროებების გამოვლენა და განვითარების შეფერხების დადგენის შესაძლებლობა, ან გადავადებულია ან ხელმიუწვდომელი, რაც, მშობლების მიერ ბავშვის მდგომარეობის, სირთულებებისა და საჭიროებების დანახვასა და ადრეულ ეტაპზევე მხარდაჭერისა თუ ინტერვენციის უზრუნველყოფას, შესაბამისად, დროში ახანგრძლივებს. ადრეული განათლების სპეციალისტის და სხვა დამხმარე სპეციალისტების მიერ საგანმანათლებლო საჭიროებების შესახებ ინფორმაცია მშობელს ისე უნდა მიეწოდებოდეს, რომ ის მხარდაჭერი და თანამშრომლობითი იყოს და არა დირექტიული. ამ თემასთან დაკავშირებული დიალოგი კონსტრუქციული უნდა იყოს და მშობლის მზაობის შესაბამისი. მამების, და-ძმის და ოჯახის სხვა წევრების როლი არსებითია საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის განვითარებასა და მხარდაჭერაში. აქვე აღსანიშნავია ქარფენტერის (Carpenter, 2000) მოსაზრებაც, ის განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ანიჭებს მამების ჩართულობასა და ინფორმირებულობას და ამბობს, რომ „მათ აუცილებლად ესაჭიროებათ ინფორმაცია და მხარდაჭერა, ასევე მნიშვნელოვანია, რომ მათ ჰქონდეთ სხვა მამებთან კონტაქტის შესაძლებლობაც. ამის მისაღწევად კი, სპეციალისტთა მაღალი ცნობიერება და გადამზადების მეტი შესაძლებლობაა საჭირო“. ვოლი (Wall, 2003) მიუთითებს, რომ, თუ ვთანხმდებით იმაზე, რომ ბავშვის განვითარებისათვის მნიშვნელოვანია როგორც დედის, ისე მამის როლი, რაც უფრო ადრეული პერიოდიდანვე იქნება მამაც გათვითცნობიერებული შვილის საჭიროებებში, მით უფრო მაღალია მისი ჩართულობისა და სათანადო მონაწილეობის ხარისხი. ფიდალგოსა და პიმენტალის (Fidalgo & Pimentel, 2004) აზრით, მამისა და დედის რეაქცია იმის შესახებ, რომ მათ შეზღუდული შესაძლებლობის ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე შვილი ჰყავთ, შესაძლოა განსხვავებული იყოს. ხშირად მამებისგან მოელიან სიძლიერეს და ოჯახის სხვა წევრების უპირობო მხარდაჭერას, თუმცა ამ დროს ისინი, შესაძლოა, თავად გადიოდნენ ადაპტაციის პროცესს და ხშირად ეს სპეციალისტების ყურადღების მიღმაც კი რჩება.

მშობელი არის ის ადამიანი, რომელმაც უნდა იმოქმედოს. მშობელი შესაძლოა ხედავს იმ ქცევებს, სირთულეებს და საჭიროებებს, მაგრამ ჯერ არ იცის, როგორ და ვისთან ისაუბროს ამ საკითხებზე. ხშირად არის, რომ ბავშვთან მომუშავე პირებიც ერიდებიან ამ თემაზე დიალოგის წამოწყებას, იმ იმედით, რომ ბავშვს ეს სირთულეები „გადაუვლის“. უნდა გვახსოვდეს, რომ მშობლის დახმარება, მოიძიოს საჭირო მხარდამჭერი რესურსები, ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი მიზანია.

ქვემოთ მოცემულ ჩარჩოში იხილავთ რამდენიმე პრაქტიკულ რჩევას ადრეული განათლების სპეციალისტებისათვის ბავშვის ოჯახის წევრებთან ურთიერთობაში გასათვალისწინებლად.

რჩევები ადრეული განათლების სპეციალისტისათვის

ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროებების შესახებ მშობელთა ინფორმირებისას

(Delaware Health and Social Services Birth to Three Early Intervention System Delaware Department of Education, 2013)

- მოემზადეთ მშობელთან შეხვედრის და საუბრის წინ;
- მომზადებული გქონდეთ ობიექტური დაკვირვების პროცესში გაკეთებული გარკვეული ტიპის ჩანიშვნები;
- მოერიდეთ ბავშვის შესაძლებლობების შედარებას სხვა ბავშვების შესაძლებლობებთან;
- სირთულეებისა და საჭიროებების აღნიშვნამდე, ყურადღება გაამახვილეთ იმაზე, თუ რა შეუძლია ბავშვს და რა გამოსდის კარგად;
- დასვით რეფლექსური შეკითხვები და დაელოდეთ მშობლის პასუხს. დარწმუნდით, რომ ერთნაირად გესმით ის, რაზეც საუბრობთ;
- მიეცით მშობელს დრო, ისაუბროს თავის გამოცდილებაზე, გრძნობებზე, წუხილებსა თუ სიხარულზე;
- მზად იყავით, რომ მშობელი შესაძლოა ბევრ რამეში არ დაგეთანხმოს, ან უარყოს თქვენი წუხილები. შესაძლოა რამდენიმე შეხვედრაც დასჭირდეს იმას, რომ მშობელმა დაინახოს ის, რაზეც თქვენ აწვდით ინფორმაციას;
- იყავით მათი მდგომარეობისადმი მგრძნობიარე;

- ყოველი გასაუბრების შემდეგ შეთანხმდით კონკრეტულ ნაბიჯზე, რასაც ოჯახი გააკეთებს ბავშვისათვის ან ბავშვთან ერთად. მაგალითად:
 - სთხოვეთ, რომ დააკვირდეს ბავშვის ქცევას რომელიმე კონკრეტულ სიტუაციაში, ამასთანავე, მიანოდეთ ინფორმაცია ბავშვის ასაკობრივი განვითარების შესახებ, რომ მშობელმა შეძლოს ორიენტირება, თუ რას უნდა ელოდეს კონკრეტულ ასაკში და რა უნარებს ავლენს მოცემულ ეტაპზე ბავშვი, რაში სჭირდება ხელშეწყობა, რა საჭიროებები აქვს;
 - ურჩიეთ, აქტიურად ითამაშოს ბავშვთან ერთად, შესთავაზეთ ამა თუ იმ უნარის განვითარების ხელშეწყობი აქტივობები;
 - დააკვალიანეთ და დააკონტაქტეთ შესაბამის სპეციალისტთან (ფსიქოლოგი, ექიმი, ნეიროფსიქოლოგი, ადრეული ინტერვენციონისტი, ოკუპაციური თერაპევტი და სხვ.), მიანოდეთ ინფორმაცია სპეციალისტის ფუნქციის და სპეციალისტთან მისვლის მნიშვნელობის შესახებ;
 - ყველა ეტაპზე იყავით ყურადღებიანი და მშობლის აღქმასა და ემოციებს ნებისმიერ შემთხვევაში გაგებითა და პატივისცემით მოეკიდეთ. ამ შემთხვევაში თქვენსა და მშობელს შორის უსაფრთხო და სანდო ურთიერთობა ჩამოყალიბდება და მისთვის თქვენი რჩევები და რეკომენდაციები მნიშვნელოვანი იქნება;

საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვთან და მის ოჯახთან ურთიერთობისას გასათვალისწინებელი პრინციპები:

- ნდობაზე დაფუძნებული ურთიერთობის ჩამოყალიბება;
- თანმიმდევრული და ინფორმაციული კომუნიკაციის წარმოება;
- თემსა და ქვეყანაში არსებული რესურსების შესახებ ინფორმაციის ფლობა;
- როგორც ბავშვის, ისე ოჯახის წევრების მიღწევებისა და შესაძლებლობების აღიარება და დაფასება;
- ოჯახის წევრების ინფორმირებულობის, განათლების, გაძლიერების ხელშეწყობა და გულშემატკივრობა.

მშობელთა ჯგუფის შეხვედრები, კონსულტაციები, ინფორმაციის გაცვლა, ერთმანეთის მოსმენა, გამოცდილების გაზიარება და თანასწორთა მხარდაჭერა, ნაძლოლა და ნახალისება ხშირი და წარმატებული პრაქტიკაა.

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მშობელთა მიერ ჩამოყალიბებული ორგანიზაციები მნიშვნელოვანი რესურსია ბავშვის ოჯახის წევრებისათვის. კავშირი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა მიერ შექმნილ ორგანიზაციებთან (ე.წ. DPO-ს) მხარდაჭერის, საჭირო სერვისებისა და მასალების მოპოვების, მოთხოვნისა და ადვოკატირების, საზოგადოებრივი ცნობიერების ამაღლების და მიღების ერთ-ერთი ეფექტიანი წყაროა.

6.2. ოჯახის მხარდაჭერა - რესურსზე ორიენტირებული მიდგომა

ჰენინგ რიე ბავშვის ფსიქოსოციალურ განვითარებაზე მსჯელობისას ყურადღებას ამახვილებს იმაზე, რომ „სიტუაციებში, როდესაც ჩვენ თავად ვართ დასტრესილები, ან ემოციურად ჩართულები, ვერ ვაცნობიერებთ ჩვენი კომუნიკაციისა და ინტერაქციის ფორმას. ამიტომაცაა მნიშვნელოვანი, რომ როგორც მშობლებმა, ისე სკოლამდელი დაწესებულების თანამშრომლებმა, სკოლის მასწავლებლებმა და სხვა პირებმა, რომლებიც პასუხისმგებელი არიან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების განვითარებასა და მხარდაჭერაზე, გავაცნობიეროთ ჩვენი კომუნიკაციისა და ინტერაქციის ფორმა, ვინაიდან სწორედ ეს არის სხვებში სოციალურ-ემოციური კომპეტენციის განვითარების „ინსტრუმენტი“ (Rye, 2005). როგორც მშობელი ან ადრეული განათლების სპეციალისტი ურთიერთობენ, ბავშვთა ქცევისა და ურთიერთობის იგივე პატერნი უყალიბდება ბავშვს როგორც თანატოლებთან, ისე ზრდასრულებთან ურთიერთობისას. კომუნიკაციის ფორმაზე დაკვირვებით შესაძლებელია ადრეული განათლების სპეციალისტის, ან მშობლის ემოციური მზაობის, დამოკიდებულებების დანახვა. მგრძნობიარე სპეციალისტი ყოველთვის აქცევს ამ კომპონენტს ყურადღებას, მშობელს დაცული და კომფორტული გარემო რომ შეუქმნას, რაც შემდგომში გაზრდილი ნდობისა და პოზიტიური ურთიერთთანამშრომლობის საწინდარია.

რიეს (Rye, 2001) განმარტებით, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისთვის ადრეული ფსიქოსოციალური ინტერვენციის წინაპირობა მზრუნველში ბავშვის საჭიროებებისა და მდგომარეობისადმი მგრძნობელობის გაზრდაა. საკუთარი შესაძლებლობების, ცოდნისა და უნარების შესახებ გაზრდილი ცნობიერება კი, თავდაჯერებულს ხდის მზრუნველს, რომ ბავშვის ყოველდღიურ ცხოვრებაში კონკრეტულ აქტივობაში მონაწილეობით, მან სათანადოდ უზრუნველყოს ბავშვის განვითარების ხელშეწყობა, უნარების სტიმულირება. ეს მიდგომა ბავშვზე მზრუნვის უნარებსაც აუმჯობესებს და, თავისთავად, ბავშვისათვის სწავლის შესაძლებლობებსაც ამდიდრებს.

ამრიგად, ადრეული განათლების და ინკლუზიური განათლების სპეციალისტების მიერ ბავშვზე მზრუნველთა ძლიერ მხარეებზე/რესურსებზე კონცენტრირება აძლიერებს მათ თავდაჯერებულობას, რასაც, თავის მხრივ, წვლილი შეაქვს ბავშვის სწავლასა და ჰოლისტურ განვითარებაში. სწორედ რესურსზე ორიენტირებული მიდგომით ურთიერთობა ზრდის მზრუნველის მოტივაციას, დააგროვოს ბავშვთან ურთიერთობის მდიდარი გამოცდილება, დაინახოს თავისი შესაძლებლობები, - პოზიტიური ინტერაქციის, სწავლების და ზრუნვის პოტენციალი, რაც შემდგომში საფუძვლად ედება ბავშვთან ჯანსაღ ურთიერთობასა და მისი განვითარების ხელშეწყობა.

ამრიგად, ადრეული განათლების და ინკლუზიური განათლების სპეციალისტების მიერ ბავშვზე მზრუნველთა ძლიერ მხარეებზე/რესურსებზე კონცენტრირება აძლიერებს მათ თავდაჯერებულობას, რასაც, თავის მხრივ, წვლილი შეაქვს ბავშვის სწავლასა და პოლისტურ განვითარებაში. სწორედ რესურსზე ორიენტირებული მიდგომით ურთიერთობა ზრდის მზრუნველის მოტივაციას, დააგროვოს ბავშვთან ურთიერთობის მდიდარი გამოცდილება, დაინახოს თავისი შესაძლებლობები, - პოზიტიური ინტერაქციის, სწავლების და ზრუნვის პოტენციალი, რაც შემდგომში საფუძვლად ედება ბავშვთან ჯანსაღ ურთიერთობასა და მისი განვითარების ხელშეწყობას.

მშობელთა ჩართვა და მათთან აქტიური ურთიერთობა სასარგებლოა როგორც ბავშვისათვის, ისე თავად ადრეული განათლების სპეციალისტისათვის, ვინაიდან მშობელი საუკეთესო აგენტია საიმისოდ, რომ სპეციალისტს მიაწოდოს ბავშვის ინტერესების შესახებ ინფორმაცია, და ადრეული განათლების სპეციალისტთან ერთად განაზოგადოს და გაამრავალფეროვნოს სახლში ყოველდღიური სასწავლო და განმავითარებელი აქტივობები.

დანსტი, რააბი, ტრივეტე და სვანსონი (Dunst, Raab, Trivette, Swanson, 2010) ბავშვის ინტერესებისა და უნარების გამოსავლენად და სათანადოდ აღსაქმელად, განიხილავენ სხვადასხვა მეთოდისა და სტრატეგიის მრავალმხრივად გამოყენების მნიშვნელობას. ისინი ბავშვის სწავლისა და განვითარებისათვის სათანადო სტრატეგიების შერჩევას მნიშვნელოვან როლს მშობელს ანიჭებენ და აღნიშნულ პროცესს ბავშვის მშობლივად გაშუალებულ სწავლას უწოდებენ¹⁰.

ავტორთა აზრით, მშობელთა ჩართვა და მათთან აქტიური ურთიერთობა სასარგებლოა როგორც ბავშვისათვის, ისე თავად ადრეული განათლების სპეციალისტისათვის, ვინაიდან მშობელი საუკეთესო აგენტია საიმისოდ, რომ სპეციალისტს მიაწოდოს ბავშვის ინტერესების შესახებ ინფორმაცია, და ადრეული განათლების სპეციალისტთან ერთად განაზოგადოს და გაამრავალფეროვნოს სახლში ყოველდღიური სასწავლო და განმავითარებელი აქტივობები. დანსტის და ბრუდერის მიერ 2006 წელს ჩატარებული კვლევით (Dunst, Bruder, Trivette, and Hamby, 2006) დასტურდება, რომ მშობლობის უნარ-ჩვევები უმჯობესდება/ძლიერდება მაშინ, როცა მშობელი ყოველდღიურ აქტივობებს ბავშვის სწავლისა და განვითარების შესაძლებლობად იყენებს და ბავშვებიც ავლენენ დადებით ჩართულობასა და გაზრდილ მონაწილეობას სხვადასხვა აქტივობებში (Dunst, Bruder et al., 2006).

10 Parent mediated child learning (იგ.)

ბავშვის მშობლივად გაშუალებული სწავლის პროცესი მოიცავს ბავშვის ინტერესების გამოვლენას, შესაბამისი აქტივობების დაგეგმვასა და განხორციელებას, მშობლის ჩართულობასა და მის მიერ ბავშვის გაზრდილი მონაწილეობის წახალისებას ყოველდღიურ აქტივობებში და ადრეული განათლების სპეციალისტების მხრიდან მშობლის დადებით განმტკიცებასა და წახალისებას, თუ რამდენად კარგად ართმევს იგი თავს აღნიშნულ პროცესს.

იუნგი (Jung, 2010) აღნიშნავს, რომ ოჯახის ეკოლოგიის გაგება (მაგალითად, ვინ შედის კონკრეტული ოჯახის წევრებში, რა მხარდამჭერი რესურსები გააჩნიათ, რას საქმიანობენ და რა მოსწონთ) ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი დეტალია, რომელსაც ადრეული განათლების მომსახურების, ან ადრეული ინტერვენციის მომსახურების სათანადოდ დაგეგმვისას ითვალისწინებს. კომპეტენტური ადრეული განათლების სპეციალისტი მრავალმხრივ და მრავალფეროვან სტრატეგიებს ფლობს, მაგრამ ამა თუ იმ საჭიროებებთან სათანადო ინტერვენციის დაკავშირება არ არის ადვილი ან რუტინული საქმე, რადგან თითოეულ ბავშვს უნიკალური გამოცდილება და ოჯახური კონტექსტი აქვს. იუნგი იმ ფაქტზე მითითებით, რომ დღესდღეობით ბავშვზე ზრუნვის სისტემა იმ გარემოცვის გაძლიერებაზეა აგებული, რომელიც უშუალო ურთიერთობაშია ბავშვთან, აღნიშნავს, რომ მხოლოდ ის არ არის არსებითი, თუ რას ვაწვდით ბავშვს და მის ოჯახს, არამედ მთავარია, როგორ ვაკეთებთ ამას და გამომდინარე აქედან, გამოყოფს მხარდაჭერის სამ ფორმას: ემოციურს, მატერიალურს და ინფორმაციულს. სამივე ფორმის მხარდაჭერას ქვემოთ იუნგის (ibid) მიხედვით განვიხილავთ:

ა) ემოციური მხარდაჭერა ყველა ოჯახისათვის არსებითია, თუმცა ბაიდერის და სხვათა განმარტებით, ოჯახებს, რომლებიც მალაღ დისტრესს განიცდიან (Baider, Ever-Hadani, Goldzweig,, 2003) ის განსაკუთრებით სჭირდებათ, მათ შორისაა ოჯახები, რომლებსაც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე შვილები ჰყავთ. ოჯახებს, რომლებსაც არ გააჩნიათ ფორმალური ან არაფორმალური მხარდაჭერის სისტემები (ოჯახი, მეგობრები, სხვა), თავს იზოლირებულად და უიმედოდ გრძნობენ. ოჯახის ემოციური მხარდაჭერის ერთ-ერთი გავრცელებული და ეფექტიანი ფორმაა მშობლის მიერ მშობლის მხარდაჭერა. შესაბამისად, სასურველია ადრეული განათლების სპეციალისტი ფლობდეს ინფორმაციას ამგვარი მხარდამჭერი ჯგუფების შესახებ, რომ საჭიროების შემთხვევაში, მან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მშობელი ამ რგოლთან დააკავშიროს. ოჯახის წევრების ემოციური მხარდაჭერის წყაროსთან დაკავშირება მათ თავდაჭერებულობას, სიტუაციის კონტროლის და თვითრწმენის შეგრძნებას სძენს და უძლიერებს (Ray & Street, 2005). ცხადია, მხოლოდ სხვა წყაროებთან გადამისამართება არ არის ემოციური მხარდაჭერის ერთადერთი ფორმა. იუნგი ყურადღებას ამახვილებს აქტიურ მოსმენასა და ძლიერ მხარეებზე ორიენტირებულობაზე, რაც, ფაქტობრივად, ისეთივე ფილოსოფიის მატარებელია, როგორისაც ზემოთ განხილული რეის რესურსზე ორიენტირებული მიდგომა.

ბ) მატერიალური მხარდაჭერა გულისხმობს ფინანსური და სხვა ფიზიკური რესურსებისადმი წვდომის ხელშეწყობას, რაც არსებითია ბავშვის კეთილდღეობისათვის და ბავშვის ოჯახის ფუნქციონირებისათვის. მატერიალური მხარდაჭერა მოიცავს საკვებით, თავშესაფრით, ტანსაცმლით, სამედიცინო საშუალებებით, სათამაშოებით და სხვა საჭირო რესურსებით უზრუნველყოფას და/ან მოძიებაში მხარდაჭერას. როგორ შეიძლება ადრეული განათლების სპეციალისტმა მხარი დაუჭიროს საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვს და მის ოჯახს? ის ამ შემთხვევაშიც, არსებითია, ფლობდეს ინფორმაციას მის თემში არსებული მხარდაჭერი რესურსების, დამხმარე ტექნოლოგიების და სხვა საჭირო რესურსების მოპოვების შესაძლებლობის შესახებ.

გ) ინფორმაციული მხარდაჭერა არის მხარდაჭერა, რომელიც მოიცავს იმ რესურსების მიწოდებას, რომელიც ოჯახს ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროებების გააზრებაში, გაგებასა და სათანადო მომსახურებების, თუ მხარდაჭერის მოძიებაში ეხმარება. როგორც წესი, ოჯახს ესაჭიროება სანდო ინფორმაცია ბავშვის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების, და/ან შეზღუდული შესაძლებლობის შესახებ, თემში, თუ ზოგადად ქვეყანაში არსებული მომსახურებებისა და ბავშვის საგანმანათლებლო საჭიროებებზე ზრუნვის სათანადო სტრატეგიების შესახებ. სასურველია ადრეული განათლების სპეციალისტი ასევე ფლობდეს ინფორმაციას მის თემში არსებული სხვა სოციალური, გასართობი და ზრუნვის მომსახურებების შესახებ, რომელიც შესაძლოა აქტუალური იყოს ცალკეული ბავშვისა და მისი ოჯახის წევრებისათვის.

6.3. თანატოლებისა და მეგობრების როლი

ადრეულ ასაკში სხვადასხვა საჭიროებისა და ინტერესის მქონე თანატოლთა ურთიერთობა მათ შესაძლებლობას აძლევს, საერთო ინტერესების კონტექსტში, მათთვის თანასწორ გარემოში იმოქმედონ. სწორედ ამ თანასწორობის გარემოში თანატოლებს შორის ინტერაქცია აძლევს სხვადასხვა შესაძლებლობისა, თუ გამონვევის მქონე ბავშვს საშუალებას, რომ მათი ცხოვრებისეული გამოცდილება მრავალფეროვანი, მრავალმხრივი და მასტიმულირებელი იყოს. მიუხედავად იმისა, თუ განვითარების რა თავისებურებები და საჭიროებები აქვთ ბავშვებს, ისინი ასაკობრივი ინტერესებიდან გამომდინარე, საერთო სივრცეს ქმნიან, რაც ავთენტურ ბუნებრივ გარემოს წარმოშობს ბავშვებს შორის და არ მოითხოვს ძალდატანებით, ხშირ და ხელოვნურ ჩარევას ან კონტროლს ზრდასრულის მხრიდან, ჯანსაღი სოციალური ინტერაქციის წასახალისებლად.

კემპელი (Kemple, 2004) აღნიშნავს, რომ თანატოლებს შორის ყოფნა, ბავშვებისათვის, ახალი ინფორმაციის მოსაპოვებლად, ერთმანეთის აღმოსაჩენად, ერთმანეთისგან გამოცდილების ასათვისებლად, მდიდარი გარემოა. ამ გზით ბავშვი საკუთარი თვალსაზრისის სხვისი თვალსაზრისისგან გარჩევას და გათვალისწინებას სწავლობს (Kemple, 2004). ეს პროცესი მნიშვნელოვნად განსხვავდება პატარების მიერ ზრდასრულისგან ინფორმაციის მიღებისგან, რაც „ფაქტების დაბეჭირებას“ უფრო გულისხმობს და ქმნის ტენდენციას, რომ ბავშვი უბრალოდ დაემორჩილოს ინსტრუქციებს.

თანატოლთა გარემოში ბავშვები მიღებული სიახლით თავადვე ჩაანაცვლებენ, გაამრავალფეროვნებენ, ან გააუმჯობესებენ ჩვეულ გაგებას. ადრეული განათლების სფერო მუდმივად ამახვილებს ყურადღებას სოციალური თამაშის როლზე ადრეული ასაკის ბავშვებს შორის. ეს არის პროცესი, რომელიც აღრმავებს მათ სოციალურ კომპეტენციას და დამოუკიდებლობას მათი განვითარების შესაბამისად. სოციალური თამაშის პროცესი, როდესაც თანატოლები ინტერაქციას ამყარებენ ერთმანეთთან, იცავენ გარკვეულ წესებს, თამაშობენ ფანტაზიის გამოყენებით, მაგალითად, სახლობანას თამაში, ექიმობანას თამაში და ა.შ. ადრეულ ასაკში მიღებული

სოციალური თამაში არის პროცესი, როდესაც თანატოლები ინტერაქციას ამყარებენ ერთმანეთთან, იცავენ გარკვეულ წესებს, თამაშობენ ფანტაზიის გამოყენებით.

გამოცდილება და ზრდასრულების მხრიდან გავრცელებული დამოკიდებულებები მნიშვნელოვანწილად განსაზღვრავს მათ აღქმებსა და ურთიერთობებს მომავალში. კოსტელნიკის და სოდერმანის თქმით, „ბავშვები არ იბადებიან ცოდნით, როგორ გაიჩინონ მეგობრები“, სხვადასხვა შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ურთიერთობით სწავლობენ ერთმანეთს,

ხედავენ ერთმანეთის განსხვავებულობას როგორც საინტერესო და უნიკალურ შესაძლებლობას, და საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე თანატოლს აღიქვამენ არა როგორც პასიურ ადამიანს, რომელსაც არაფერი შეუძლია, არამედ, როგორც აქტიურ მეგობარს. ამ პროცესში ზრდასრულის ფასილიტაცია, მის მიერ გაცემული ინფორმაცია და დამოკიდებულება საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის შესახებ, დიდ როლს თამაშობს შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ამხანაგის მიღებაში.

როგორ უნდა შევისწავლოთ, რა იციან, რას ფიქრობენ, ან რას გრძნობენ შემზღვეული შესაძლებლობის შესახებ? პატრისია რამსი (Ramsey, 2004) აღნიშნავს, რომ საგანმანათლებლო ჯგუფი, სადაც გამოხატული შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებიც არიან, იძლევა საუკეთესო შესაძლებლობას, დავაკვირდეთ და შევისწავლოთ, როგორია მათსა და შემზღვეული შესაძლებლობის არმქონე ბავშვებს შორის ინტერაქცია. რამსი გვთავაზობს რამდენიმე საორიენტაციო შეკითხვას, რაც პრაქტიკოს სპეციალისტს ბავშვების ფიქრების, გრძნობებისა და ქცევების გაანალიზებაში დაეხმარება:

- 1. დააკვირდით თანატოლთა ინტერაქციას საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე და/ან შემზღვეული შესაძლებლობის მქონე ბავშვებთან, -** სოციალურად ჩართულნი არიან, თუ განმარტოებულნი? რა როლს ასრულებს თითოეული ბავშვი წარმოსახვით თამაშში? როგორია მათი ჩართულობა სხვადასხვა ფიზიკურ, ან სხვა საგანმანათლებლო აქტივობაში? შეიმჩნევა თუ არა ვინმეს დომინანტურობა ან გადაჭარბებული მზრუნველობა?
- 2. მიეცით ბავშვებს თოჯინები, მარიონეტები, ადამიანების ფოტოები, რომლებიც სხვადასხვა შემზღვეულ შესაძლებლობას ასახავს.** სთხოვეთ, აღწერონ სურათზე გამოსახული ადამიანები და მიაქციეთ ყურადღება, აღწერისას ახსენებენ თუ არა შემზღვეულ შესაძლებლობას. თუ ბავშვ(ებ)ი ახსენებს შემზღვეულ შესაძლებლობას, ან რაიმე ტიპის განსხვავებულობას, რომელიც პირის საგანმანათლებლო საჭიროებას ინვესტ, დაუსვით მეტი შეკითხვა, რათა გაარკვიოთ მისი დამოკიდებულება, რა იცის აღწერილი შემზღვეული შესაძლებლობის მიზეზებისა და შედეგების შესახებ;

„ბავშვები არ იბადებიან ცოდნით, როგორ გაიჩინონ მეგობრები“, სხვადასხვა შესაძლებლობის მქონე ბავშვები ურთიერთობით სწავლობენ ერთმანეთს, ხედავენ ერთმანეთის განსხვავებულობას როგორც საინტერესო და უნიკალურ შესაძლებლობას, და საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე თანატოლს აღიქვამენ არა როგორც პასიურ ადამიანს, რომელსაც არაფერი შეუძლია, არამედ, როგორც აქტიურ მეგობარს.

3. **დააწყვეთ ეს თოჯინები, მარიონეტები და სურათები ჯგუფში და დააკვირდით, როგორ ითამაშებენ ბავშვები მათით.** რა როლს მიაკუთვნებენ? რა ისტორიას შექმნიან/მოიგონებენ მათთვის, მათზე?
4. **აჩვენეთ ბავშვებს ისეთი ფოტო, ან ვიდეომასალა, რომელიც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირის შესახებ სტერეოტიპს ამსხვრევს** (მაგალითად, ეტლით მოსარგებლე კალათბურთელები, უსინათლო მოთხილამურეები და მსგავსი) და მოუსმინეთ მათ შთაბეჭდილებებს, რეაქციებს.
5. **წაუკითხეთ მოთხრობები და ამბები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანების შესახებ.** როგორია ბავშვების რეაქციები, დაშვებები?
6. **გამოიყენეთ ჟესტური ენა მოთხრობების მოყოლის ან სიმღერის დროს.** დააკვირდით, როგორ რეაგირებენ ამაზე ბავშვები? ასწავლეთ რამდენიმე ჟესტი და დააკვირდით, რამდენად დააფიქრებს ბავშვებს ის ფაქტი, რომ ზოგიერთი ადამიანის ჟესტური ენა იმავე ფუნქციას ასრულებს, რასაც მათთვის მეტყველება/ლაპარაკი. გააკეთეთ იგივე იმ ბავშვებისთვის, რომლებიც ცნობენ ასოებს. გამოიყენეთ ბრაილის შრიფტიც.
7. **შექმენით სიმულაციები, რომლებიც მათ გარკვეულ გამოცდილებას შესძენს.** მოუსმინეთ მათ დაშვებებს, ეცადეთ წაახალისოთ ემპათიის უნარი (არა შეცოდების!). ასეთი აქტივობების დაგეგმვისას იფრთხილეთ, რომ მათ ბავშვებში უმწეობისა და უუნარობის შეგრძნება არ გამოიწვიონ და სტერეოტიპები არ გაამძაფრონ.
8. **მოუსმინეთ, რა სიტყვებს იყენებენ ბავშვები შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე თანატოლების მიმართ.** თუ გესმით ისეთი მიმართვის ფორმები, ან სიტყვები, რომლებიც ამცირებს თანატოლს და შეურაცხყოფს მის ღირსებას, შეეცადეთ დააკვირდეთ, რატომ იქცვიან ასე, გაესაუბრეთ ბავშვს და საყვედურისა და დასჯის ნაცვლად, წაახალისეთ მისი პოზიტიური კომუნიკაციის ფორმები.

საგულისხმოა, რომ ადრეული განათლების სპეციალისტების მიერ აღნიშნულ შევითხვებსა და დებულებებზე რეფლექსია ბავშვებს შორის დადებითი ინტერაქციის ჩამოყალიბებას უნდა ემსახურებოდეს და არა სტერეოტიპების გამყარებას. კომპეტენტური ადრეული განათლების სპეციალისტი ბავშვის ძლიერი მხარეების, ინტერესებისა და შესაძლებლობების დანახვისაკენ ისწრაფვის, რაც სათანადო ფასილიტაციის შემთხვევაში, თანატოლებს შორის ჯანსაღი ურთიერთობის, თანაგანცდისა და ურთიერთგათვალისწინების საფუძველი ხდება.

რეფლექსია

1. შეარჩიეთ ერთი სკოლამდელი დანესებულება და მენეჯმენტთან შეთანხმებით გაესაუბრეთ ერთი საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის მშობელს, რომელიც თანახმა იქნება ითანამშრომლოს თქვენთან.

ბეფრინგის გამამდიდრებელი პერსპექტივის გააზრებით, დაფიქრდით თქვენს მიერ შერჩეული დანესებულების ირგვლივ, თემში, რა ინდივიდუალური, ორგანიზაციული, სოციალური, თუ ფიზიკური რესურსები არსებობს, რამაც შესაძლოა წვლილი შეიტანოს ბავშვისა და მისი მშობლის განვითარებაში? ჩამოაყალიბეთ აქტივობის იდეა, განსაზღვრეთ რესურსები და მიზნის მიღწევის სტრატეგიები. დაფიქრდით იმაზეც, თუ როგორ დაგეგმეთ აქტივობა, რომ ის სასარგებლო აღმოჩნდეს ბავშვებისა და მათი მშობლებისთვის.

2. მოახდინეთ რეფლექსია, რა თეორიული საფუძვლები აქვს რესურსზე ორიენტირებულ მიდგომასა და ბავშვის მშობლით გაშუალებული სწავლების ხედვას? მოიძიეთ დამატებითი ლიტერატურა და მოიყვანეთ არგუმენტები.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. Baider, Ever-Hadani, Goldzweig, Wygoda, Peretz, (2003). Is perceived family support a relevant variable in psychological distress? A sample of prostate and breast cancer couples. *Journal of Psychomatic Research*, 55, 453-460
2. Carpenter, B. (2000) 'Sustaining the family: meeting the needs of families of children with disabilities', *British Journal of Special Education*, 27 (3): 135-43. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.00176/full>
3. Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., & Hamby, D.W. (2006) Everyday Activity Settings, Natural Learning Environments, and Early Intervention Practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 3-10
4. Fidalgo, Z. and Pimentel, J.S. (2004) 'Mother-child and father-child interactions with Down Syndrome (DS) children: a comparative study', *Journal of Intellectual Disability Research*, 48 (4-5), 326.

5. Kemple, K. M. (2004) *Let's Be Friends Peer Competence and Social Inclusion in Early Childhood Programs*, Teachers College Press, Teacher College, Columbia University, New York and London
6. Ramsey, P. G. (2004) *Teaching And Learning In A Diverse World Multicultural Education For Young Children 3rd Edition*; Teachers College Press, Teacher College, Columbia University, New York and London
7. Lynch, E. (Editor). (2011) *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families*, Fourth Edition 4th Edition,
8. McWilliam, R.A., (2010). *Working with Families of Young Children with Special Needs*. Chapter 1, Lee Ann Jung, Chapter 3, Dunst, C. J., Raab, M. Trivette, C.M., & Swanson J. The Guilford Press New York London,
9. Ray and Street, (2005) *Ecomapping: An Innovative Research Tool for Nurses* *Journal of Advanced Nursing* 50(5), 545-552
10. Rye, H (2005). *The Foundation of an Optimal Psychosocial Development*. In B. H. Johnsen (Ed.). *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies* (pp. 215-228). Oslo: Unipub-Oslo Academic Press.
11. Rye, H. (2001). *Helping Children and Families with Special Needs - A Resource-Oriented Approach*. In Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (Eds). *Education - Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.
12. Wall, K., (2003). *Special Needs and Early Years A Practitioner's Guide*, Sage Publications.

ინკლუზიური ადრეული
განათლების მხარდაჭერა
მართვა და მონიტორინგი

7.1. ინკლუზიური ადრეული განათლების მომსახურების ინკლუზიური მენეჯმენტის ეფექტი

ბუფი და ეინსქოუ (Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2002) ინკლუზიას განიხილავენ როგორც საგანმანათლებლო პროცესს, რომელშიც ყველა ბავშვი ჩართულია გაურიცხად და საუბრობს დანესებულების უდიდეს როლზე ინკლუზიის განხორციელებაში. სწორედ დანესებულების პასუხისმგებლობაა, რომ საკუთარი შიდა ორგანიზაციული კულტურით, პოლიტიკითა და პრაქტიკით ხელი შეუწყოს მრავალფეროვნების უზრუნველყოფასა და ყველა ბავშვის მონაწილეობას. ბუფი და ეინსქოუ მიუთითებენ იმ გარემოებაზე, რომ სრულფასოვანი ინკლუზიისთვის საჭიროა თანაბრად ბრუნვა პროგრამის მონაწილე ყველა ინდივიდზე - იქნება ეს ბავშვი, დანესებულების პერსონალი თუ მშობელი.

ამერიკის შეერთებული შტატების ეროვნულმა კვლევამ IDEA-რეკომენდაციების დანერგვასთან დაკავშირებით, ყურადღება გაამახვილა ხელმძღვანელობის როლსა და მნიშვნელობაზე ხედვისა და პრაქტიკის დონეზე. ერთ-ერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ რაც უფრო მაღალია მენეჯმენტის ცნობიერება, მიმღებლობა და კომპეტენცია, მით უფრო მეტი შესაძლებლობა ეძლევა საგანმანათლებლო დანესებულებას მაღალი მიღწევებისა და წინსვლისთვის.

ადრეული განათლების ინკლუზიის ინდექსით (Booth Ainscow, Kingston, CSIE, 2006) ადრეული განათლების სისტემაში ბავშვის სწავლისა და განვითარების, თამაშისა და მონაწილეობის ხარისხიანი ხელშეწყობის ერთ-ერთ მთავარ ასპექტად მენეჯმენტი განისაზღვრება: „თამაშის, სწავლისა და მონაწილეობის დაბრკოლებების შემცირება მოიცავს, როგორც დანესებულების შიგნით, ისე მის გარეთ, თემში არსებული რესურსების მობილიზებას. რესურსი არ არის მხოლოდ მატერიალურ-ფინანსური, დაბრკოლებების მსგავსად, რესურსების აღმოჩენა შესაძლებელია ყველგან და ყველაფერში: პრაქტიკოს თანამშრომლებში, დანესებულების მენეჯმენტში, ბავშვებში, მშობლებში/ მზრუნველებში, თემში“.

ვილა და თაუსენდი (Villa & Thousand, 2003) ადრეული განათლების სფეროში ხარისხიანი ინკლუზიისთვის ორ ფაქტორს გამოყოფენ: სისტემურ ხედვას და ინსპირატორ ლიდერს.

ა) სისტემური ხედვა

ინკლუზიური განათლების წარმატებისათვის ადრეული დაწესებულების მენეჯმენტს ესაჭიროება ინკლუზიის ხელშეწყობის ცხადი ხედვა, თანმიმდევრული და სისტემური მიდგომა, მრავალფეროვნების და განსხვავებულობის პატივისცემის მაღალი მგრძობელობა. დაწესებულების მენეჯმენტს ოთხი ტიპის მხარდაჭერის უზრუნველყოფა შეუძლია:

- პირადი და ემოციური მხარდაჭერა (მაგალითად, წუხილების, გამონწვევებისადმი ღიაობა და მოსმენის მზაობა და ნება);
- ინფორმაციული მხარდაჭერა (მაგალითად, ტრენინგების, საინფორმაციო შეხვედრების ორგანიზება);
- ინსტრუმენტული (მაგალითად, თანამშრომელთათვის შეხვედრებისათვის საჭირო დროის წინასწარ განსაზღვრა, გამოყოფა);
- დაფასება (მაგალითად, კონსტრუქციული უკუკავშირის შეთავაზება ახალი პრაქტიკის ან გამოცდილების დასაწერად) (Littrell, Billingsley, & Cross, 1994).

ბ) ინსპირატორი ლიდერი

ინსპირატორმა ლიდერმა იცის, რომ ნებისმიერი დაწესებულების გარდაქმნა კომპლექსური პროცესია, მათ იციან, რომ ამ პროცესში დიდი ყურადღება უნდა დაეთმოს ინკლუზიის ერთნაირ ხედვას, არა მხოლოდ საგანმანათლებლო პერსონალის, არამედ ყველა თანამშრომლის კომპეტენციების და ღირებულებების განვითარებას. გარდა ამისა, წარმატებული ინკლუზიური ადრეული განათლების დაწესებულება და მენეჯმენტი ღიაა სიახლეებისადმი, იძიებს სხვათა წარმატებულ გამოცდილებებს და მხარს უჭერს მათ დანერგვასა და განვითარებას. მენეჯმენტის მხრივ, საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის საჭიროების შესაბამისი ადამიანური რესურსების მოწვევა და სხვა ტიპის რესურსების (ფინანსური, მატერიალური, განმავითარებელი და სხვ.) მობილიზება დიდი ნაბიჯია ეფექტიანობისა და გაზრდილი მონაწილეობისაკენ.

მენეჯმენტს კარგად უნდა ესმოდეს ფინანსების და ადმინისტრაციული მართვის საკითხები, და ამ კუთხით ფლობდეს მაღალი დონის კომპეტენციას. ინკლუზიური განათლების პრინციპების, ღირებულებების, ცოდნისა და პრაქტიკების გააზრებით, ეფექტიანი მენეჯერი შეძლებს ინკლუზიური ადრეული საგანმანათლებლო გარემოსა და პროცესის შექმნას. ზემოთ შემოთავაზებული მოდელების გათვალისწინებით, დაწესებულების მენეჯერი შეძლებს თავიდანვე სწორად გადაანაწილოს ფინანსური

და მატერიალური რესურსები ისე, რომ თანმიმდევრულად განავითაროს ადრეული ინკლუზია საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისა და მათი თანატოლებისთვის. წინასწარი განჭვრეტითა და დაგეგმვით, მის თემში არსებული რესურსების გათვალისწინებით დაგეგმოს და განახორციელოს ხარჯ-ეფექტიანი და ხარჯსარგებლიანი მომსახურება. თემში მოძიებული სხვა მხარდამჭერი მომსახურებების მოძიებით (მაგალითად, ადრეული ინტერვენციის სერვისი) და მათთან თანამშრომლობით საფუძველს უყრის სისტემათშორის (სკოლამდელი, სკოლა, ადრეული ინტერვენციის მომსახურება და სხვა) თანამშრომლობას საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვთა საუკეთესო ინტერესების დასაცავად.

ჩაპმენი და აინსკოუ (Chapman, Ainscow, et al 2001) სხვადასხვა კვლევის მიმოხილვის საფუძველზე ასკვნიან, რომ საგანმანათლებლო პერსონალის დამოკიდებულებები, რწმენები და მოქმედებები ქმნის იმ გარემოს, სადაც ბავშვს მონაწილეობის, განვითარების და სწავლის შესაძლებლობა ეძლევა. აქედან გამომდინარე, მთავარი ლიდერებისა და მენეჯერების უმთავრესი საქმე ისეთი მხარდამჭერი გარემოს შექმნაა, სადაც პერსონალი თავს, ერთი მხრივ, კომფორტულად გრძნობს და, მეორე მხრივ, მისგან მოელიან კომპეტენტურ ქმედებებს, რომელიც სხვადასხვა საჭიროების მქონე ბავშვების სწავლასა და განვითარებას მრავალფეროვანი, ეფექტიანი და ალტერნატიული სწავლების გზების შეთავაზებით ახალისებს. ამ პროცესის წარმატება პირდაპირ არის დამოკიდებული საგანმანათლებლო დაწესებულების მენეჯმენტის და, საბოლოო ჯამში, პოლიტიკის ლიდერთა ინკლუზიურ ხედვაზე.

რა უნდა გაკეთდეს აღნიშნული ხედვისა და პრაქტიკის დონეზე ნაბიჯების წინ გადასადგმელად? ზოლერსი, რამანათანი და იუ (Zollers, N.J., Ramanathan, Yu,) 1999 წელს ამერიკის შეერთებული შტატების ათასზე მეტ სკოლაში ჩატარებული კვლევის შემდეგ წარმატებული ინკლუზიური პრაქტიკის 7 ელემენტზე შეჯერდნენ:

1. ინკლუზიური ხედვის მქონე ლიდერები/მენეჯმენტი;
2. თანამშრომლობა;
3. შეფასების გამოყენება საჭიროებების დასადგენად;
4. პერსონალისა და ბავშვების მხარდაჭერა;
5. დაფინანსება;
6. მშობელთა ეფექტიანი ჩართულობა;
7. კურიკულუმის მოქნილობა და ეფექტიანი ინსტრუქციები პრაქტიკაში.

7.2. ინკლუზიური განათლების დაფინანსების სარგებლიანობა თანასწორობისათვის

მსოფლიო ჯანდაცვის ორგანიზაციამ (World Health Organization) და გაეროს ბავშვთა ფონდმა, 2012 წელს სხვადასხვა კვლევისა და ქვეყნების გამოცდილების საფუძველზე, ადრეული განათლების სფეროში ინვესტირების მნიშვნელობის შესახებ, განსაკუთრებით შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის, რამდენიმე დასაბუთება შეიმუშავეს.

1) დასაბუთება - ადამიანის უფლებები

ბემოთ განხილული ორივე კონვენცია (გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენცია და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია), რომელიც რატიფიცირებულია საქართველოს მიერ, მიუთითებს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ყველა ბავშვს აქვს განვითარების უფლება მათი მაქსიმალური შესაძლებლობის ფარგლებში. აღნიშნული დოკუმენტები ყურადღებას ამახვილებს ბავშვის შეზღუდული შესაძლებლობის, ჯანმრთლობის სირთულეებისა თუ განვითარების შეფერხების მიღმა გარემოდან შემზღუდველ ფაქტორებზე ფოკუსირებაზე, რომლებიც ინვესტს ექსკლუზიას და ზღუდავს ბავშვის განვითარების შესაძლებლობებს.

2) ეკონომიკური დასაბუთება

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვები, რომლებიც ადრეული ასაკიდან იღებენ ხარისხიან ზრუნვასა და განათლებას, უფრო სავარაუდოა, რომ ჯანსაღი და პროდუქტიული ზრდასრულები იქნებიან. ეს კი პოტენციურად ამცირებს განათლების, სამედიცინო მომსახურებისა და სხვა სოციალურ ხარჯებს მომავალში.

3) სამეცნიერო დასაბუთება

ბავშვის ცხოვრების პირველი სამი წელი კრიტიკული პერიოდია, ამ დროს ტვინი განსაკუთრებით სწრაფად ვითარდება, რაც წარმოქმნის „სამშენებლო ბლოკებს“ მომავალი ზრდის, განვითარებისა და პროგრესისათვის. თუ გვსურს, რომ შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვი განვითარდეს, ისწავლოს, გაძლიერდეს, შეძლოს მონაწილეობა, ადრეული განათლებისა და განვითარების კომპონენტზე ყურადღების გამახვილება ძალიან მნიშვნელოვანია.

4) პროგრამული დასაბუთება

ადრეული განათლების პროგრამების დაფინანსება და უზრუნველყოფა მნიშვნელოვნად აუმჯობესებს ბავშვთა გადარჩენის, ზრდისა და განვითარების მაჩვენებლებს. ამავე დროს, ზრდის შემდგომი საგანმანათლებლო პროგრამების ეფექტიანობას. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისათვის კარგად ორგანიზებული ადრეული განათლების

პროგრამები მშობლებს ხელს უწყობს, ჰქონდეთ დრო ნაყოფიერი შრომისათვის, გოგონებსა და ბიჭებს კი, სკოლაში გადასვლის მეტ შესაძლებლობას აძლევს.

ოდომმა, პარიშმა და ჰიკიდომ (2001) არაინკლუზიური (სპეციალიზებული ჯგუფები, სპეციალიზებული პროფილის საგანმანათლებლო დაწესებულებები) და ინკლუზიური დაწესებულებები ხარჯების მიხედვით შეადარეს ერთმანეთს. ანალიზის მიხედვით, ინკლუზიური განათლება უფრო ხარჯ-ეფექტიანი აღმოჩნდა. მეტიც, მობილური კონსულტანტის მოდელი გაცილებით ხარჯ-ეფექტიანია, ვიდრე თანასწავლების მოდელი და სპეციალური ჯგუფები (2005). თუმცა მათ ასევე აღნიშნეს, რომ თანასწავლების მოდელი, კვლევის მიხედვით, ყველაზე მაღალი ხარისხის მომსახურებას იძლევა და საბოლოო ჯამში, მომსახურების ხარჯები შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის საჭიროებების მიხედვით ვარირებს.

2016 წელს ფონდ ღია საზოგადოების დაფინანსებით, შეზღუდული შესაძლებლობისა და განვითარების საერთაშორისო კონსორციუმის და ორგანიზაციის, Light for the World, კოორდინაციით ჩატარებული კვლევის საფუძველზე მომზადდა ანგარიში „თანასწორობის ხარჯი: შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების დაფინანსება“ (CostingEquity The case for disability-responsive education financing (International Disability and Development Consortium, Light for the World, (2016), რომელშიც ყველა ბავშვისათვის თანასწორი, ინკლუზიური ხარისხიანი განათლების უზრუნველსაყოფად, განსაზღვრულია რამდენიმე არსებითი რეკომენდაცია. ფაქტორები, რომელთაც აღნიშნული რეკომენდაციები მიემართება, შემდეგში მდგომარეობს:

- მნიშვნელოვანია **დაზუსტებული მონაცემებისა და მტკიცებულებების** არსებობა, იმისათვის, რათა პროგრამული მომსახურებები ბავშვის საჭიროებების შესაბამისად დაიგეგმოს, დაფინანსდეს და მიენდოს;
- არსებითია, რომ სახელმწიფომ უზრუნველყოს ინკლუზიური განათლების სახელმწიფო **(შიდა) დაფინანსება** და განვითარება ე.წ. ორმხრივი მიდგომით (Twin-Track approach) - ამ მიდგომაში იგულისხმება ინკლუზიური განათლების განვითარების პარალელურად სხვა სისტემურად ხელშეწყობილი მხარდამჭერი ინიციატივების და მომსახურებების განვითარება და გაძლიერება, სპეციალური თუ სპეციფიკური საჭიროებების გათვალისწინებისთვის, შეზღუდული შესაძლებლობის და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების შემთხვევაში;
- განათლების მიმართულების დონორების მიერ ფინანსური მხარდაჭერის შემთხვევაში **(გარე დაფინანსება)**, დონორებმა ყურადღება უნდა მიაქციონ, რომ ინკლუზია განათლებაში წარმმართველი, დაგეგმილი ინიციატივები კი, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე და/ან საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვთა საჭიროებებისადმი მგრძობიარე იყოს;

- სახელმწიფოს მიერ დაგეგმილი და უზრუნველყოფილი ინკლუზიური მომსახურების ბიუჯეტირება უნდა იყოს გამჭვირვალე, ცხადი და უნდა მოიცავდეს ანგარიშვალდებულების კომპონენტს დაინტერესებული საზოგადოებისადმი;
- **ტექნიკური გუნდი**, რომელიც ბიუჯეტირებას ახდენს, იმგვარად უნდა **გადამზადდეს**, რომ დაუგროვდეთ სათანადო მგრძობელობა, ცოდნა, უნარები და კომპეტენცია, თანასწორობის ხელშემწყობი პროგრამების ბიუჯეტირებისა და სათანადო მონიტორინგისთვის.

წინამდებარე სახელმძღვანელოში არაერთხელ აღინიშნა, რომ ადრეული ბავშვობა (0-დან 8 წლამდე) განსაკუთრებულად მნიშვნელოვანია ადამიანის განვითარებაში. უკანასკნელი ათწლეულების კვლევები ბავშვის განვითარებასა და ნეირომეცნიერებაში ქმნის მყარ მტკიცებულებათა ერთობლიობას, რომ ადრეული ასაკი განვითარების კრიტიკული პერიოდია და მნიშვნელოვნად განაპირობებს შემდგომში ბავშვის პოტენციალის რეალიზებასა და შესაძლებლობების გამოვლენას (Center on the Developing Child, 2007). მიუხედავად ამისა, ხშირად პოლიტიკოსებისა და ხელისუფლების წარმომადგენლებისთვის არგუმენტები ადრეული განათლების მნიშვნელობის შესახებ, ნაკლებად გასაგები და შთამბეჭდავია (Woodhead, 2006). სწორედ ამიტომ, ამ მიზნობრივ ჯგუფთან უფრო ეფექტიანია ის არგუმენტები და კვლევითი მტკიცებულებები, რომლებიც ადრეულ განათლებაში ინვესტირების პოზიტიურ შედეგებზე მიუთითებს არა მხოლოდ ცალკეული ბავშვისთვის, არამედ ფართო საზოგადოებისა და ქვეყნის განვითარებისთვის.

ადრეული განათლების ეფექტიანობის კვლევა 1960-იანი წლებიდან აქტუალური ხდება აშშ-ში, 90-იანი წლებიდან კი - ევროპაში, ავსტრალიასა და განვითარებად ქვეყნებში. ამ საკითხთან დაკავშირებულ ლიტერატურაში განსაკუთრებული ადგილი უკავია აშშ-ში ჩატარებულ ორ კვაზი-ექსპერიმენტულ ლონგიტუდინურ კვლევას - პერის საბავშვო ბაღის პროექტს (Perry Preschool Project) და პროექტს აბესედარიანი (Abecedarian Project); პირველი 60-იან წლებში, ხოლო მეორე 70-იან წლებში დაიწყო. ამ კვლევების ფარგლებში ბავშვები შემთხვევითი პრინციპით გადანაწილდნენ საკონტროლო და ექსპერიმენტულ ჯგუფებში. ექსპერიმენტული ჯგუფები მოიაზრებდა არსებულ კვლევით მტკიცებულებებზე დაფუძნებული ხარისხიანი პროგრამის განხორციელებას. გალისსკი (2006) მიმოიხილავს იმ ძირითად მახასიათებლებს, რომლებიც გამოარჩევდა ამ პროგრამებს და, სავარაუდოდ, მნიშვნელოვანი წვლილი შეიტანა პოზიტიური გრძელვადიანი შედეგების მიღწევაში:

- ბავშვების ადრეული ასაკი პროგრამის დაწყების მომენტისთვის (პერის პროექტი - 3 წლის ბავშვები, პროექტი აბესედარიანი - პირველი თვეები);
- მაღალი კვალიფიკაციის მქონე, კარგად მომზადებული პედაგოგები მაღალი ანაზღაურებით;

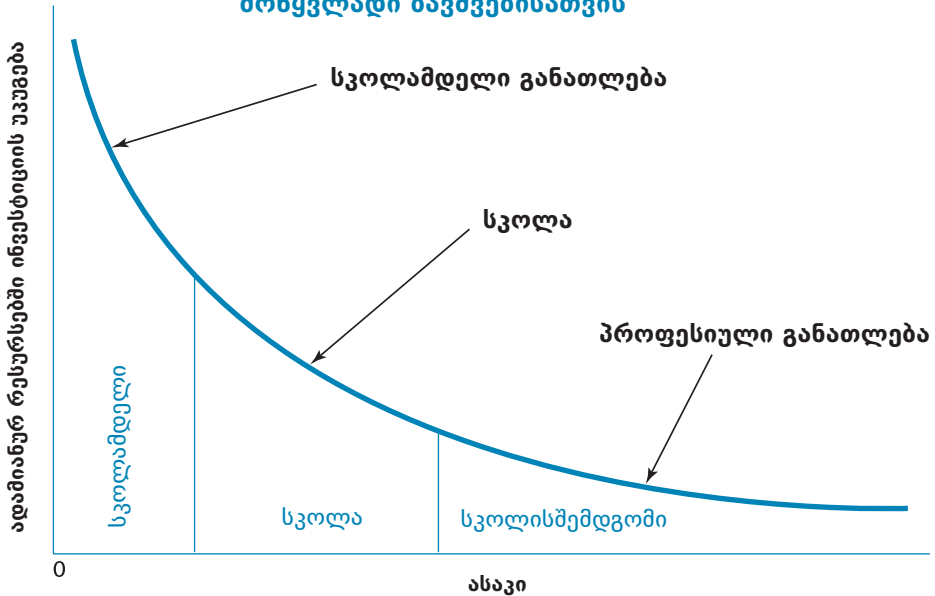
- მცირე ჯგუფები და ბავშვებისა და პედაგოგის დაბალი თანაფარდობა (პერის პროექტი - 22 ბავშვი, 1 პედაგოგი 6 ბავშვზე; პროექტი აბესედარიანი - 14 ბავშვი; 2 წლამდე ჯგუფებში 1 პედაგოგი 3 ბავშვზე, 2 წლიდან - 1 პედაგოგი 4 ბავშვზე);
- პროგრამის ინტენსივობა, ხანგრძლივობა და მრავალფეროვანი პროგრამული განზომილებები (აბესედარიანი - 5 წელი, პერი - ორი წელი; მშობელთა მხარდაჭერისა და განათლების ძლიერი კომპონენტი, ბავშვის ჰოლისტურ განვითარებაზე ფოკუსირებული კურიკულუმი განსაკუთრებული აქცენტით სოციალურ-ემოციურ განვითარებაზე);
- ფოკუსი პედაგოგების თვითრეფლექსიასა და განვითარებაზე.

მკვლევარებმა, ინტერვენციის გრძელვადიანი შედეგები რომ შეესწავლათ, ბავშვებზე დაკვირვება ხარისხიანი ადრეული განათლების პროგრამის დასრულების შემდეგაც განაგრძეს სკოლასა და ზრდასრულ ასაკში. რამდენიმე ათწლეულის განმავლობაში მიღებულმა შედეგებმა გამოავლინა, რომ საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, ხარისხიანი ადრეულ განათლებაში ჩართულ ბავშვებს:

- ჰქონდათ უკეთესი აკადემიური მიღწევის მაჩვენებლები სკოლაში და მეტი ალბათობით იღებდნენ სრულ საშუალო განათლებას;
- განაგრძობდნენ სწავლას უმაღლესი განათლების საფეხურზე;
- ზრდასრულ ასაკში მუშაობდნენ და ჰქონდათ უფრო მაღალი შემოსავალი;
- ნაკლებად ჰქონდათ შეხება კანონდარღვევებთან;
- ნაკლებად საჭიროებდნენ სახელმწიფო სოციალურ დახმარებას.

აღნიშნული კვლევების შედეგების შემდგომი კომპლექსური ეკონომიკური ანალიზის საფუძველზე, ჯეიმს ჰეკმანმა, ნობელის პრემიის ლაურეატმა ეკონომიკის დარგში, ხარისხიანი ადრეული განათლების გრძელვადიან შედეგებთან დაკავშირებით, მნიშვნელოვანი დასკვნები შემოგვთავაზა (Heckman, 2008). კერძოდ, ადრეული განათლება ადამიანური კაპიტალის (ეკონომიკურად აქტიური მოქალაქეების) გაძლიერებისთვის საუკეთესო ინვესტიციაა, რაც ქვეყნის ეკონომიკური განვითარების უმნიშვნელოვანესი წინაპირობაა (ჰეკმანი და მასტეროვი, 2007). ჰეკმანისა და სხვა ეკონომისტების გათვლებით, ადრეულ განათლებაზე განუვლ ხარჯზე, გრძელვადიან პერსპექტივაში სახელმწიფო 2.5-დან 16-ჯერ მეტ მონაგებს იღებს (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). ამასთანავე, ანალიზი აჩვენებს, რომ ადრეულ განათლებაში ინვესტირებას განათლების შემდგომ საფეხურებთან შედარებით ყველაზე მაღალი მონაგები აქვს (იხ. გრაფიკი).

ადამიანურ რესურსებში ინვესტიციის უკუგება მონყვლადი ბავშვებისათვის



საგულისხმოა, რომ ადრეულ განათლებაში ინვესტირებას პოზიტიური გრძელვადიანი შედეგები მოაქვს ყველა ბავშვისთვის, მაგრამ განსაკუთრებით - არახელსაყრელ გარემოებებში მცხოვრები ბავშვებისთვის (მაგალითად, სოციალურად დაუცველი, სიღარიბეში მცხოვრები, ეთნიკური უმცირესობის წარმომადგენელი და ა.შ.). ეს კი იმით აიხსნება, რომ საშუალო კლასის ოჯახები სახელმწიფოს მხარდაჭერის გარეშე ახდენენ ბავშვების ადრეულ განვითარებაში მნიშვნელოვან ინვესტირებას, რაც არახელსაყრელ გარემოებებში მცხოვრები ბავშვებისთვის, ხშირად, ხელმიუწვდომელია (Heckman & Masterov, 2007).

გემოაღნიშნული კვლევების კრიტიკოსები აცხადებდნენ, რომ ამ შედეგების განზოგადება პრობლემატური იყო, რადგან ექსპერიმენტებში „მაღალი რისკის“ კონკრეტული მონყვლადი ჯგუფები მონაწილეობდნენ. თუმცა სწავლისა და განვითარების მიღწევების თვალსაზრისით, ანალოგიური პოზიტიური შედეგები აჩვენა სხვა ქვეყნებში ჩატარებულმა კვლევებმაც. აღსანიშნავია კვლევა გაერთიანებულ სამეფოსა და ჩრდილოეთ ირლანდიაში (EPPE - The Effective Provision of Preschool Education Project), რომელშიც შემთხვევითი პრინციპით შერჩეული 3000 ბავშვი მონაწილეობდა (Sylva et al., 2004). ამასთანავე, EPPE კვლევამ გამოავლინა ხარისხიანი ადრეული განათლების მახასიათებლები, რომლებიც უკავშირდებოდა ბავშვების სწავლისა და განვითარების გაუმჯობესებულ მაჩვენებლებს სკოლაში - მასწავლებლის კვალიფიკაციას, ჯგუფის ზომებს, კურიკულუმის თავისებურებებს და სხვ. (Ibid).

ქვეთავში მიმოხილული კვლევების შედეგები მნიშვნელოვანი გზავნილია სახელმწიფოებისთვის:

ინვესტირება ხარისხიან ადრეულ განათლებაში ყველაზე მყარი საფუძველია და უნიკალური შესაძლებლობა ინდივიდის შემდგომი განვითარებისთვის, საზოგადოებაში სოციალური პრობლემების დაძლევისა და გრძელვადიანი ეკონომიკური განვითარებისთვის. გასაკვირიც არ არის, რომ სწორედ ამ კვლევებმა უბიძგა ბევრი ქვეყნის ხელისუფლებას მეტი პოლიტიკური ყურადღება დაეთმო ადრეული განათლებისთვის და საგრძნობლად გაეზარდა ინვესტიციები ამ სისტემის გასაუმჯობესებლად.

7.3. ადრეული მომსახურების ინკლუზიურობის შეფასება და მონიტორინგი

ადრეული დაწესებულების მომსახურების ინკლუზიურობის შეფასება და მონიტორინგი გულისხმობს დაწესებულების ფარგლებში ინკლუზიურობის ხარისხის დადგენას, ანუ იმის გარკვევას, თუ რამდენად არის უზრუნველყოფილი სხვადასხვა საჭიროებისა და შესაძლებლობების ბავშვთა ჩართულობა, რამდენად არის საგანმანათლებლო პროგრამა მორგებული ამ საჭიროებებზე, რა სტრატეგიებს იყენებს დაწესებულება ჩართულობისა და მონაწილეობის გასაზრდელად.

ადრეული დაწესებულების მომსახურების ინკლუზიურობის შეფასებისა და მონიტორინგისთვის არსებობს სხვადასხვა ტიპის შეფასების ინსტრუმენტები, ქვემოთ მოცემული რამდენიმე ინსტრუმენტის განხილვის მაგალითზე ნათელი გახდება, თუ რა ძირითადი კომპონენტებისგან შედგება ინკლუზიურობის საზომი ინსტრუმენტები.

ვატსონმა და მაკკატრენმა შექმნეს სკოლამდელი დაწესებულების ინკლუზიურობის მზაობის აღნიშვნის ფურცელი (ე.წ. ჩეკლისტი) (Watson, McCathren R, 2009). აღნიშნული ინსტრუმენტი გულისხმობს სხვადასხვა სახის კითხვარებს, რომლებიც განკუთვნილია ბავშვებთან მომუშავე პრაქტიკოსებისა და ადმინისტრაციისთვის. კითხვარი ეფუძნება უნივერსალური დიზაინის პრინციპებს და აფასებს დაწესებულების ფიზიკურ მახასიათებლებს, საგანმანათლებლო პროგრამასა და სწავლების სტრატეგიებს. მონიშვნის ფურცელი შეიცავს კითხვარებს, რომლებიც დაყოფილია შემდეგ კატეგორიებად:

- ყველა ბავშვისთვის: ბალსა და სახლს შორის კომუნიკაცია, პოზიტიური ქცევის მხარდაჭერა, შეფასება და კურიკულუმი, სოციალური უნარების მხარდაჭერა.
- ფიზიკური საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის;
- სმენითი საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის;
- მხედველობის საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის;
- კომუნიკაციის/ენის საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის;
- ინტელექტუალური საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის;
- სენსორული საჭიროების მქონე ბავშვებისთვის.
- გარე სივრცეების ორგანიზება.

ინკლუზიურობის შეფასების კიდევ ერთი ინსტრუმენტი შეიმუშავეს ჰარმსმა, კრიერმა და კლიფორდმა. ეს არის ECERS-R: Early Childhood Environment Rating Scale (ადრეული ბავშვობის გარემოს შეფასების სკალა), რომელიც განკუთვნილია 2 ½ - დან 5 წლამდე ასაკის ბავშვების დაწესებულებებისთვის. ინსტრუმენტი შეიცავს ინკლუზიურობისა და კულტურული თვალსაზრისით სენსიტიურ ინდიკატორებს. ეს ინსტრუმენტი მოიცავს 43 პუნქტს, რომლებიც ასევე 7 ქვეთავშია გაერთიანებული:

- სივრცე და ავეჯი;
- პერსონალის რუტინა;
- ენა და მსჯელობა;
- აქტივობები;
- ინტერაქცია;
- პროგრამის სტრუქტურა;
- მშობლები და პერსონალი.

ინკლუზიური კლასის პროფილი (Inclusive Classroom Profile (ICP) არის შეფასების ინსტრუმენტი (Soucrou, 2007), რომლის მიზანია დაწესებულების ჯგუფებში მიმდინარე ყოველდღიური პრაქტიკის შეფასება განსაკუთრებული საჭიროებების მქონე ინდივიდთა მონაწილეობის ხელშესაწყობად. ინსტრუმენტი თერთმეტი განყოფილებისგან შედგება და მოიცავს ინდიკატორებს, რომლებიც უშუალოდ განსაკუთრებულ საჭიროებებს ეხება:

1. სივრცისა და საგანმანათლებლო რესურსის/აღჭურვილობის ადაპტაცია;
2. ბრდასრულების ჩართულობა წყვილთა ინტერაქციისას;
3. ბრდასრულების მიერ ბავშვების თამაშის გაძღოლა;
4. კონფლიქტის გადაჭრა;
5. ჯგუფის წევრობა;
6. ბრდასრულისა და ბავშვის სოციალურ-კომუნიკაციური ინტერაქცია;
7. სოციალური კომუნიკაციის მხარდაჭერა;
8. ჯგუფური აქტივობების ადაპტირება;
9. აქტივობებს შორის ტრანზიციისა;
10. უკუკავშირი;
11. ბავშვების ინდივიდუალური საჭიროებებისა და მიზნების მონიტორინგი და დაგეგმვა;

აღნიშნული ინსტრუმენტი ზომავს, თუ როგორ იყენებს ჯგუფში მომუშავე პრაქტიკოსი ჯგუფის სხვადასხვა ელემენტს ბავშვების ინდივიდუალური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად და თითოეული ბავშვის აქტიური მონაწილეობის უზრუნველსაყოფად.

ბუფმა და აინსქოუმ შეიმუშავეს ინკლუზიის ინდექსი (Booth, Ainscow et al 2006) - დაწესებულების განვითარების თვითშეფასების ინსტრუმენტი. მისი მიზანია, ერთი მხრივ, დაადგინოს, თუ რამდენად ხორციელდება დაწესებულებაში ინკლუზიური განათლება, ხოლო მეორე მხრივ, ინკლუზიური განათლების პრინციპების უზრუნველყოფა. ინკლუზიის ინდექსი საუკეთესო ინსტრუმენტია იმისათვის, რათა დაწესებულება რეფლექსური იყოს საკუთარი საქმიანობის მიმართ და თავად იზრუნოს იმაზე, რომ უფრო ინკლუზიური გახდეს პროგრამაში ჩართული ყველა ბავშვისა და ზრდასრულისათვის. „ინკლუზიის ინდექსი ადრეული განათლების დაწესებულებებში მომუშავე ინდივიდებს ეხმარება, განსაზღვრონ შემდგომი გადასადგმელი ნაბიჯები თითოეული ბავშვის მონაწილეობისა და ჩართულობის გასაზრდელად“ (Booth, Ainscow et al 2006).

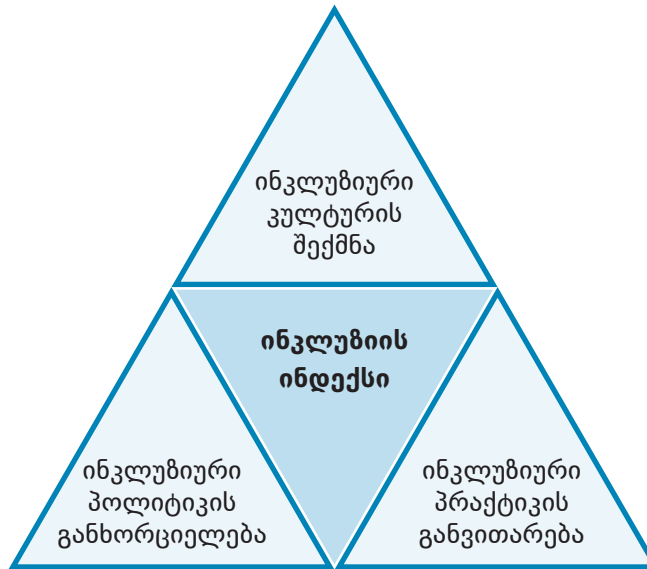
7.3.1. ადრეული განათლების ინკლუზიის ინდექსი

ადრეული განათლების ინკლუზიის ინდექსის დოკუმენტი ბუფმა და აინსქოუმ (ibid) სკოლისათვის განკუთვნილი დოკუმენტის საფუძვლზე შექმნეს. ავტორებმა გამოიყენეს იგივე სტრუქტურა, რაც სკოლის ინკლუზიის ინდექსს ჰქონდა და ადრეული განათლების სფეროს სპეციფიკიდან გამომდინარე, მოარგეს ტერმინები, საჭიროებისამებრ დაამატეს ზოგიერთი ინდიკატორი, ან ამოიღეს არარელევანტური ინდიკატორები. ბუფმა და აინსქოუმ თავდაპირველად განსაზღვრეს ადრეული განათლების ინკლუზიის ინდექსის ძირითადი კონცეფციები, ანუ ის ცნებები, რომლებიც ინკლუზიის ენის ჩამოყალიბებას უზრუნველყოფენ, ესენია:

- ინკლუზია;
- ბარიერები თამაშის, სწავლისა და მონაწილეობისთვის;
- რესურსი თამაშისთვის, სწავლისა და მონაწილეობისთვის;
- მრავალფეროვნების მხარდაჭერა.

გემოთ ჩამოთვლილი კონცეფციები, ერთგვარად, საფუძვლად უდევს ინკლუზიის ინდექსის სამ ძირითად მიმართულებას, სამ განზომილებას, ესენია:

- ა. ინკლუზიური კულტურის შექმნა;
- ბ. ინკლუზიური პოლიტიკის განხორციელება;
- გ. ინკლუზიური პრაქტიკის განვითარება.



ქვემოთ მოცემული ცხრილი ასახავს თითოეული განზომილების განხორციელების საფეხურებსა და განმარტებებს.

ინკლუზიის ინდექსის სამი განზომილება

ინკლუზიური კულტურის შექმნა -

თემის ფორმირება, ინკლუზიური ღირებულებებისა და ფასეულობების შექმნა.

ეს არის თემი, რომელშიც ინდივიდები ერთმანეთზე ზრუნავენ, თანამშრომლობენ, აქვთ მაღალი მიმღებლობა, რომელშიც ყველა წევრის მონაწილეობა ფასეულია. ეს არის თემი, რომელიც ემნის გაზიარებულ ინკლუზიურ ფასეულობებს და გადასცემს ყველა ახალ წევრს, პროგრამაში ჩართულ ყველა ბავშვს, პერსონალსა და მშობელს/მზრუნველს.

ინკლუზიური პოლიტიკის წარმოება -

ყველასათვის მისაწვდომი დაწესებულებების შექმნა; მრავალფეროვნების მხარდაჭერა

აქ იგულისხმება თითოეული ბავშვისა და პერსონალის მონაწილეობის წახალისება და ხელშეწყობა. ყველა რეგულაცია, პოლიტიკა შეიცავს სტრატეგიებს, რომელთა განხორციელება სასიკეთო ცვლილებებს მოიტანს, პოლიტიკა ასევე გულისხმობს ისეთ აქტივობებს, რომლებიც ჩართულ მხარეთა (ბავშვები, თანამშრომლები, მშობლები) მრავალფეროვნებას უზრუნველყოფს.

ინკლუზიური პრაქტიკის განვითარება -

თამაშისა და სწავლის უზრუნველყოფა, რესურსის მობილიზება

ეს არის რეალობა, სადაც ადრეული და სკოლამდელი დაწესებულების პრაქტიკა მოიცავს ინკლუზიურ კულტურასა და პოლიტიკას. საგანმანათლებლო პროგრამა პასუხობს მასში ჩართული ბავშვების მრავალფეროვნებას, ისინი სრულად არიან ჩართულები საგანმანათლებლო პროცესის ყველა ეტაპზე - იქნება ეს დაგეგმვა, განხორციელება თუ შეფასება. პერსონალი ზრუნავს როგორც მატერიალური, ისე ადამიანური რესურსის მობილიზებაზე, თითოეული ბავშვის მონაწილეობის გასაზრდელად.

ინკლუზიის ინდექსის განზომილებები კარგად ასახავს ინკლუზიის ინდექსის არსს, გულისხმობს დაწესებულების ყველა წევრის ჩართვას როგორც თვითშეფასების, ისე ინკლუზიური გარემოს დაგეგმვის პროცესში. ამგვარად, დაწესებულების ყველა წევრი სრულფასოვანი მონაწილეა, რაც უზრუნველყოფს მიკუთვნებულობის განცდას.

ინკლუზიის ინდექსის პროცესი ხუთ ძირითად ფაზად მიმდინარეობს. ქვემოთ მოცემული ცხრილი კარგად ასახავს ინდექსის განხორციელების საფეხურებსა და თითოეული ეტაპის განმარტებას.

პროცესის ფაზა	გადასადგმელი ნაბიჯები
<p>I ფაზა ინკლუზიის დაწყება</p> <p>↓</p>	<p>ინდიკატორებისა და შევითხვების ახლოს გაცნობა, თანამშრომლობისთვის მომზადება, დაგეგმვის მეთოდების მიმოხილვა, ინდექსის შესახებ თანამშრომელთა ცნობიერების ამაღლება.</p>
<p>II ფაზა მოკვლევის ჩატარება დაწესებულებაში</p> <p>↓</p>	<p>პრაქტიკოსებისა და ადმინისტრაციის, ბავშვების, მშობლების/მზრუნველების, ადგილობრივი თემის წარმომადგენელთა ცოდნისა და დამოკიდებულებების გამოკვლევა, განვითარებისთვის საჭირო პრიორიტეტების განსაზღვრა.</p>

III ფაზა
ინკლუზიურობის გეგმის
შემუშავება



პრიორიტეტების გადახედვა დაგეგმვის
ჩარჩოსთან მიმართებაში,

პრიორიტეტების გადატანა განვითარების
გეგმაში.

IV ფაზა
განვითარების
ხელშეწყობა



პრიორიტეტების ქმედებად გადაქცევა,
განვითარების მხარდაჭერა

V ფაზა
ინდექსის პროცესის
გადახედვა

პროგრესის გადახედვა და ჩანიშვნა,
ჩანაწერების ინდექსთან შედარება, ინდექსის
პროცესის დათვლა

ინკლუზიის ინდექსის ძლიერი მხარე იმაში მდგომარეობს, რომ
დანესებულება თვითშეფასების კითხვარის შევსებით იკვლევს საკუთარ
საჭიროებებს, განსაზღვრავს პრიორიტეტებს და ადგენს სამომავლო
გზებს ინკლუზიის ხელშესაწყობად.

რეფლექსია

1. წაკითხულ ინფორმაციაზე დაფუძნებით იმსჯელეთ:
 - ✓ რას ნიშნავს, ზოგადად, დანესებულების შეფასება და მონიტორინგი?
 - ✓ რა არის ინკლუზიის ინდექსი?
 - ✓ რატომ არის მნიშვნელოვანი დანესებულების ინკლუზიურობის შეფასება და მონიტორინგი?
2. კიდევ ერთხელ გადაავლეთ თვალი ინკლუზიური განათლების პრინციპებსა და ბავშვების ინდივიდუალურ საჭიროებებს. იმსჯელეთ და ჩამოაყალიბეთ შეფასების ინსტრუმენტისთვის ინდიკატორები, რომელიც გაზომავს ინკლუზიურობის დონეს დანესებულების ფარგლებში.
3. წარმოიდგინეთ ტიპური სკოლამდელი დანესებულება, რომელშიც 200- მდე ბავშვი და 30-მდე თანამშრომელია. დანესებულება ორსართულიან შენობაშია განლაგებული. იმსჯელეთ ჯგუფში შემდეგ საკითხებზე:
 - ✓ რა ბარიერები შეიძლება არსებობდეს დანესებულებაში ბავშვების სწავლისა და თამაშისთვის, ანუ მათი სრულფასოვანი მონაწილეობისთვის?
 - ✓ რა რესურსის გამოყენება შეიძლება თამაშისა და სწავლის ხელშესაწყობად?
 - ✓ რა გზებით არის შესაძლებელი მრავალფეროვნების უზრუნველყოფა დანესებულებაში?

გამოყენებული ლიტერატურა

1. გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენცია (1989). http://unicef.ge/uploads/CRC_georgian_language_version.pdf; <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1399901> (ჩამოტვირთულია 14/09/17).
2. შებენიანი შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია (2014) , <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2334289>
3. Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education*.
4. Booth, T., Ainscow, C., & Kingston, D. CSIE., (2006) Index for Inclusion – Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare, from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
5. Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S., & West M. (2001). Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities: full report; University of Manchester, National College for School Leadership from: <http://dera.ioe.ac.uk/13216/1/download%3Fid%3D160366%26filename%3Dleadership-that-promotes-the-achievement-of-students-with-sen-full-report.pdf>

6. Center on the Developing Child at Harvard University. (2007). A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children. Downloaded on 30/09/2017 from http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/Policy_Framework.pdf
7. Galinsky, H. (2006). The economic benefits of high-quality early childhood programs: what makes the difference. Washington D.C.: The Committee for Economic Development –CED.
8. Heckman, J.J. (2008) The case for investing in disadvantaged young children. In *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*, 49-58. Washington D.C.: First Focus. Downloaded on 30/09/2017 from <https://firstfocus.org/wp-content/uploads/2014/06/Big-Ideas-2008.pdf>
9. International Disability and Development Consortium, Light for the World, (2016). Costing Equity: The Case for Disability-Responsive Education Financing. https://www.iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc-report-short_16-10-17.pdf
10. Karoly, L.A., M.R. Kilburn, J.S. Cannon. (2005). Early childhood interventions. Proven results, future promise.
11. Soucacou, E.P. (2007). Assessment of Classroom Quality in Inclusive Preschool Settings: Development and Validation of a New Observation Measure. Unpublished D. Phil Thesis. Department of Education, Oxford University
12. Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: final report. A longitudinal study funded by DfES 1997-2004. London: University of London.
13. Villa, R. A. & Thousand, J.S. (2003). Making Inclusive Education Work, Volume 61, Number 2, Teaching All Students Pages 19-23
14. Watson, A., McCathren R. (2009). Including Children with Special Needs: Are You and Your Classroom Ready? in *Beyond the Journal: Young Children on the Web* Vol. 64, No. 2, pp. 20-26, <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200903/BTJWatson.pdf>
15. Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. 2007/ED/EFA/MRT/PI/33/REV. UNESCO.
16. World Health Organization (2012). Early Childhood Development and Disability: A discussion paper from: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf
17. Zollers, N.J., Ramanathan, A.K, & Yu, M. (2010). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Journal of International Journal of Qualitative Studies in Education* Volume 12, 1999 - Issue 2, https://www.researchgate.net/publication/261587195_The_relationship_between_school_culture_and_inclusion_How_an_inclusive_culture_supports_inclusive_education

ადრეული განათლების
სფეროში მომუშავე
პირების პროფესიული
ეთიკა და ადვოკატირების
კომპეტენციები

8.1. პროფესიული ეთიკა

ადრეული და სკოლამდელი განათლების დაწესებულებაში მომუშავე პერსონალის პროფესიული ეთიკა ეფუძნება ადამიანის უფლებათა დაცვის კონვენციისა და ბავშვთა უფლებების კონვენციის ძირითად დებულებებს, ადრეული განათლებისა და ინკლუზიური განათლების პრინციპებს, რაც იმას ნიშნავს, რომ პროფესიული ეთიკა ეფუძნება იმ ღირებულებებს, რომლებიც ბავშვის, როგორც პიროვნების აღიარებას და პატივისცემას გულისხმობს.

პროფესიული ეთიკის საკითხები, როგორც წესი, თავს იყრის ეთიკის კოდექსში, რომელიც სახელმძღვანელო დოკუმენტია ადრეულ და სკოლამდელ დაწესებულებაში მომუშავე ინდივიდებისთვის. ქვემოთ წარმოდგენილი მაგალითები თვალსაჩინოს ხდის იმ გარემოებას, რომ ამ სფეროში მომუშავე ადამიანებისთვის პროფესიული ეთიკა პირდაპირ ეხმარება ინკლუზიური განათლების პრინციპებს.

პროფესიული ეთიკა გულისხმობს იმ ნორმებსა და წესებს, რომლებიც კონკრეტული პროფესიის ადამიანის ქცევებს არეგულირებს. პროფესიული ეთიკა, გარკვეულწილად, სათანადო ქცევების, პასუხისმგებლობების, ვალდებულებების ნუსხაა, რომელიც შესასრულებელია ამა თუ იმ პროფესიის წარმომადგენელთათვის.

ადრეული განათლების სფეროში მომუშავე ინდივიდებს, ბუნებრივია, ასევე აქვთ მათი პროფესიისთვის მისაღები ქცევები, პროფესიული ეთიკა. როგორც წესი, ამ სფეროში მომუშავე პრაქტიკოსების პროფესიული ეთიკა მჭიდროდ არის გადაჯაჭვული შემდეგ საკითხებთან: ბავშვის პატივისცემა და ბავშვთა უფლებების დაცვა, ბავშვის, როგორც კომპეტენტური ადამიანის აღიარება, ოჯახის როლის აღიარება და ბავშვის ოჯახის პატივისცემა, თანამშრომელთა შორის ერთმანეთის მიმართ პატივისცემა.

როგორც ამერიკის ადრეული ასაკის ბავშვთა ეროვნული ასოციაციის ეთიკის კოდექსის ერთ-ერთი თანაავტორი სტეფან ფინი განმარტავს: „პროფესიული ეთიკა ადრეული განათლების სფეროში მომუშავე პრაქტიკოსებს გვცხმარება, ვიფიქროთ ჩვენი პასუხისმგებლობების შესახებ ბავშვების, ოჯახების, თემის, სოციუმის წინაშე და მიგვანიშნებს იმ რთულ სიტუაციებზე, რომლებსაც ყოველდღიურად ვაწყდებით. პროფესიული ეთიკის მსჯელობები სახელმძღვანელო დებულებებია იმასთან დაკავშირებით, თუ რა უნდა გავაკეთოთ, ან არ გავაკეთოთ როგორც პროფესიონალებმა“ (Feeney, 2010). ფინი ყურადღებას ამახვილებს იმ გარემოებაზე, რომ პროფესიული ეთიკა მოიცავს პროფესიაში მყოფი ადამიანების პასუხისმგებლობებისა და ვალდებულებების რეფლექსურ გააზრებას.

ეთიკის საკითხები, როგორც წესი, ვრცელდება შემდეგი მიმართულებებით (NAEYC¹¹):

- ეთიკური პასუხისმგებლობები ბავშვებთან გულისხმობს ბავშვის ასაკობრივი განვითარების შესაბამისი თავისებურებებისა და საჭიროებების გაგებასა და პატივისცემას, ბავშვის, როგორც პიროვნების უფლებების დაცვას, თამაშის, როგორც სწავლისა და განვითარების მთავარი სტრატეგიის მნიშვნელობის ხაზგასმას ადრეული ასაკის ბავშვების განვითარებისთვის;
- ეთიკური პასუხისმგებლობები ოჯახთან გულისხმობს მშობლების უნიკალური როლის აღიარებას ბავშვის განვითარებაში, ოჯახის მხარდაჭერისა და საგანმანათლებლო პროცესში ჩართულობაზე ზრუნვას და ა.შ.
- ეთიკური პასუხისმგებლობები კოლეგებთან გულისხმობს თანამშრომლური, მხარდაჭერი, ნდობასა და პატივისცემაზე დაფუძნებული ურთიერთობების ჩამოყალიბებას კოლეგებთან და ა.შ.;
- ეთიკური პასუხისმგებლობები თემისა და სოციუმის წინაშე გულისხმობს თემთან თანამშრომლობას ადრეული ასაკის ბავშვის შესახებ ცოდნის გასაზიარებლად და ბავშვთა საკეთილდღეოდ და ა.შ.

საინტერესო დოკუმენტია Early Childhood Australia (ECA)¹² -ს ეთიკის კოდექსი, რომელშიც თავმოყრილია ის ქცევები და დამოკიდებულებები, რომლებიც სფეროში დასაქმებულ ადამიანს ბავშვის, ოჯახის, კოლეგების, საკუთარი პროფესიისა და საზოგადოების მიმართ უნდა გააჩნდეს. ამ კოდექსსაც წითელ ბოლად გასდევს ბავშვთა ჩართულობაზე ზრუნვა, განსხვავებულის აღიარება და მხარდაჭერა, ინდივიდუალური მიდგომა, შესაბამისად, ინკლუზიური განათლების პრინციპების განხორციელება.

ზემოთ მოხმობილი ეთიკის კოდექსების საფუძველზე, სფეროში მომუშავე პრაქტიკოსებისთვის, შეიქმნა ბრიტანეთის ადრეული განათლების ასოციაციის ეთიკის კოდექსი¹³. აქ, ზემოთ უკვე განხილული თემების გარდა, მოცემულია პრაქტიკოსების ქცევის ნორმები დასაქმებულების, სტუდენტების, კვლევის

11 National Association for the Education of Young Children - ადრეული ასაკის ბავშვთა განათლების ეროვნული ასოციაცია (დაფუძნდა ამერიკის შეერთებულ შტატებში), რომელიც აერთიანებს ადრეული განათლების სფეროში მომუშავე ადამიანებს: მასწავლებლებს, დირექტორებს, ტრენერებს, პოლიტიკოსებს, ადრეული ასაკის ბავშვთა ოჯახებს და ა.შ. ორგანიზაციის მიზანი ბავშვთა კეთილდღეობაზე ზრუნვაა.

12 Early Childhood Australia (ECA) - უდიდესი ორგანიზაცია ავსტრალიაში, რომლის უმთავრეს ამოცანას ადრეული ბავშვობის ადვოკატირება წარმოადგენს.

13 www.early-education.org.uk

„საქართველოს ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“ კანონით რეგულირდება „ადრეული აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სასკოლო მზაობის პროგრამის განმახორციელებელი დაწესებულების პერსონალისთვის სამსახურებრივი ინსტრუქციების, ქცევისა და ეთიკის ნორმები.“

მიმწოდებელი ან/და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სასკოლო მზაობის პროგრამის განმახორციელებელი დაწესებულების პერსონალისთვის სამსახურებრივი ინსტრუქციების, ქცევისა და ეთიკის ნორმები“, რომელიც საქართველოს თითოეული მუნიციპალიტეტის ადგილობრივი ნორმატიული აქტითაა დამტკიცებული¹⁴. დოკუმენტი განსაზღვრავს პერსონალის ქცევისა და ეთიკის ნორმებს ბავშვებთან, ბავშვის ოჯახის წევრებთან და თანამშრომლებთან ურთიერთობისას. ქვემოთ თვალსაჩინოებისთვის მოყვანილია ნაკვეთი ამავე დოკუმენტიდან - „პერსონალის ქცევისა და ეთიკის ნორმები ბავშვებთან ურთიერთობის დროს“ (მუხლი 7, 2017), რაც ადრეული განათლების სპეციალისტმა თითოეული ბავშვის მიმართ უნდა დაიცვას.

ჩატარების მიმართ. აქაც ყურადღება საგანგებოდ ექცევა ინკლუზიის როლს და დაწესებულების პერსონალის მხრიდან ინკლუზიური განათლების პრინციპების გათვალისწინების აუცილებლობას.

აღნიშნულ დოკუმენტებში პირდაპირ მიეთითება სფეროში მომუშავე ინდივიდებისთვის ქცევის ნორმად თითოეული ბავშვისა და მისი ოჯახის პატივისცემაზე, ჩართულობის უზრუნველყოფაზე, მხარდაჭერაზე, კონფიდენციალობის დაცვაზე, მრავალფეროვნების უზრუნველყოფასა და განსხვავებულობის გათვალისწინებაზე.

აღსანიშნავია, რომ „საქართველოს ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“ კანონით რეგულირდება „ადრეული აღზრდისა და განათლების მომსახურების

14 მაგალითისათვის მოცემულია თბილისის მერიის მიერ დამტკიცებული დოკუმენტის ბმული: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3746722> ქალაქ თბილისის მუნიციპალიტეტის საკრებულოს 2017 წლის 14 ივლისის დადგენილება №13-52 ქალაქ თბილისის მუნიციპალიტეტში ადრეული აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სასკოლო მზაობის პროგრამის განმახორციელებელი დაწესებულების პერსონალისთვის სამსახურებრივი ინსტრუქციების, ქცევისა და ეთიკის ნორმების დამტკიცების შესახებ.

პერსონალის ქცევისა და ეთიკის ნორმები ბავშვებთან ურთიერთობის დროს

1. პერსონალი საკუთარ უფლებამოსილებებს ბავშვის საუკეთესო ინტერესების გათვალისწინებით ახორციელებს.
2. პერსონალი აღიარებს ბავშვს, როგორც საგანმანათლებლო პროცესის აქტიურ მონაწილეს და მის პოზიციასა და აღქმას ითვალისწინებს.
3. პერსონალი აღიარებს და პატივს სცემს ბავშვის ინდივიდუალურობასა და განსხვავებულობას.
4. პერსონალი ზრუნავს ჯგუფისა და დაწესებულების მიმართ ბავშვის თვითმიკუთვნებულობის განცდაზე.
5. პერსონალი ქმნის ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ძალადობისგან დაცულ, ინკლუზიურ გარემოს, სადაც ყველა ბავშვს აქვს განვითარების შესაძლებლობა, განურჩევლად ფიზიკური, შემეცნებითი, სენსორული, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი, რელიგიური თუ სხვა მახასიათებლებისა.
6. პერსონალი ზრუნავს თითოეული ბავშვის ფიზიკურ და ფსიქოლოგიურ უსაფრთხოებასა და ჯანმრთელობაზე.
7. პერსონალი ბავშვთან ურთიერთობს, როგორც თანასწორთან და უფლებების მქონე სუბიექტთან.
8. პერსონალი აცნობიერებს თამაშის მნიშვნელობას ბავშვის მრავალმხრივი განვითარებისთვის.
9. პერსონალი ქმნის გარემოს, სადაც ყველა ბავშვს აქვს აზრის გამოხატვის შესაძლებლობა.
10. პერსონალი ზრუნავს ბავშვის მოქალაქეობრივი პასუხისმგებლობის ჩამოყალიბებაზე, მათ შორის, პირადი მაგალითით.
11. პერსონალი ითვალისწინებს ბავშვისა და ოჯახის მჭიდრო კავშირის მნიშვნელობას, და ამ კავშირსა და ბავშვის შესახებ ოჯახის ცოდნას ბავშვის საუკეთესო ინტერესების დასაცავად იყენებს.

- 12.** პერსონალი ბავშვთან დაკავშირებული ინფორმაციის, ფოტო/ვიდეომასალის ან ნამუშევრის გასაჯაროების შემთხვევაში (განსაკუთრებით ინტერნეტ-სივრცეში) მოიპოვებს ბავშვისა და მისი მშობლის თანხმობას და მოქმედებს ბავშვის საუკეთესო ინტერესის შესაბამისად.
- 13.** საქართველოს კანონმდებლობით გათვალისწინებულ დანესებულების შემონმებებში ბავშვის მონაწილეობისას ან მისი მონაწილეობის თაობაზე გადანიყვეტილების მიღებისას, პერსონალი მოქმედებს ბავშვის საუკეთესო ინტერესის შესაბამისად.
- 14.** პერსონალი კრიტიკულ სიტუაციებში სიმშვიდეს ინარჩუნებს და სიტუაციის ადეკვატურად მოქმედებს.
- 15.** პერსონალი პოზიტიური დისციპლინის მეთოდებსა და სტრატეგიებს იყენებს.
- 16.** პერსონალი თანაბარ ყურადღებას უთმობს ყველა ბავშვს, განურჩევლად მათი ფიზიკური, შემეცნებითი, სენსორული, სოციალური, ემოციური, ლინგვისტური, ეთნიკური, რასობრივი თუ სხვა მახასიათებლებისა.
- 17.** პერსონალი ბავშვს თავს არ ახვევს საკუთარ აღმსარებლობით, პოლიტიკურ და მსოფლმხედველობრივ შეხედულებებს და არც სხვებს რთავს ამის ნებას.
- 18.** პერსონალი უზრუნველყოფს, რომ საჭიროების შემთხვევაში, ბავშვს სამედიცინო პირველადი დახმარება ჰიგიენურ და უსაფრთხო პირობებში, ამისათვის უფლებამოსილი პირის მიერ ჩაუტარდეს.
- 19.** პერსონალი ეთიკური ნორმების შესაბამისად, გამართული და ბავშვებისთვის გასაგები ენით მეტყველებს.

8.2 ადვოკატირების კომპეტენციის მქონე ადრეული განათლების სპეციალისტის მახასიათებლები და ეფექტი

ადვოკატირების კომპეტენციები ადრეული განათლების სფეროში მოღვაწე სპეციალისტს სტიმულს აძლევს იყოს პროაქტიული და ბავშვის საჭიროებებზე ორიენტირებული. ადრეული განათლების სპეციალისტები ხშირად არიან სხვადასხვა სირთულისა და საჭიროების მომხრენი, რასაც ადრეული ასაკის ბავშვები, თუ მათი ოჯახები აწყდებიან. დისკრიმინაციის და უთანასწორო დამოკიდებულების შემთხვევაში, ადვოკატირების კომპეტენციის მქონე პირი ყოველთვის მზადაა მიიღოს გამოწვევა და დაძლიოს სტატუს-კვო.

პოზიტიური ცვლილებებისადმი პროაქტიული და ადვოკატირებაზე მიმართული ადრეული განათლების სპეციალისტი, თავდაჯერებულიცაა და მისი გამოცდილება უფრო მეტ წარმატებულ პრაქტიკასაც მოიცავს. პირები, რომლებიც პასიურები არიან და ნაკლებად რეზისტენტულ გზას ირჩევენ, საბოლოო ჯამში ხდებიან მუშაკები, რომლებსაც „არ აქვთ კარიერული წინსვლა და არა თუ იძენენ ახალ კომპეტენციას, არამედ არსებულ პროფესიულ უნარებსაც კარგავენ“ (Jalongo 2002).

ამბერი და როიე ადვოკატირების უნარს ადრეული განათლების სპეციალისტის ერთ-ერთ მთავარ პროფესიულ პასუხისმგებლობად განიხილავენ (Amber, Royea, Appl, 2009).

ფიდლერი და კლარკი აღწერენ სპეციალური და ინკლუზიური განათლების სფეროში მოღვაწე ადვოკატირების კომპეტენციის მქონე პროფესიონალის შემდეგ მახასიათებლებს (Fiedler, Craig & Clark, (2002):

- ერთგულება და სენსიტიურობა საკითხისა და ბავშვის საჭიროებების მიმართ;
- პრობლების წარმომავლობის მოკვლევისა და გააზრების უნარი;
- ადვოკატირების წარმოება ინდივიდუალური პირების ნაცვლად (თუმცა აქ განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია „არაფერი ჩვენს შესახებ, ჩვენს გარეშე“);
- ცვლილებასა და გამოსავალზე ორიენტირება, ძიება;
- თვითეფექტიანობა და რწმენა, რომ ისინი სარგებლის მომტანნი არიან;
- შეცდომის აღიარების შესაძლებლობა და უნარი;
- შესაბამისი მზადყოფნა კოლეგების, თუ მშობლებისთვის იმის სათქმელად, რომ მათ „ეს არ იცინა“;

- ტენდენცია, თავდაცვის რეჟიმი არ გამოიყენონ, როდესაც კოლეგა თუ მშობელი მათ გადაწყვეტილებას ან მომსახურებას ეჭვქვეშ აყენებს;
- ახალი ცოდნის დაუფლებისა და უნარების შეძენის მუდმივი წყურვილი;
- იმის გაანალიზება და აღქმა, რომ ჯერ კიდევ უამრავი საკითხია შესასწავლი ყოველივე იმის შესახებ, რაც შეზღუდული შესაძლებლობის და საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვების მიერ სათანადო განათლების მიღებას უკავშირდება.

პროფესიონალები, რომლებსაც აქვთ თვითრწმენა, „თვითეფექტიანობის ძლიერი განცდა და რწმენა იმისა, რომ „მათ შეუძლიათ საქმის გაკეთება“, ნამდვილად აღწევენ კიდევ მიზანს (Bemak, 2005; Bogler & Somech, 2004). კვლევამ (Fullan, 2000), რომელიც მშობლებსა და თვითეფექტიანი მასწავლებლების ურთიერთობის ხარისხის დონეზე ჩატარდა, აჩვენა, რომ ის პროფესიონალები, რომლებსაც თვითეფექტიანობის მაღალი განცდა აქვთ, უფრო მეტად რთავენ მშობლებს სასწავლო პროცესში.

ფიდლერისა და კლარკის აზრით, თვითრწმენის არარსებობა სპეციალისტებში ამცირებს პიროვნულ წახალისებას (თვითბიძგს), და ისინი ვერ ართმევენ თავს სირთულეებს და საქმიანობას, რომელიც მათი საზრუნავია.

8.3. ადვოკატირების არსი და ორმაგი როლის დილემა (Dual Role Dilemma)

საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვის უფლებების და საჭიროებების ადვოკატირება არის ჩარევა იმისათვის, რათა მან ხარისხიანი მომსახურება მიიღოს და არა ისეთი, რომელიც ავნებს მას, ან რომელიც შეუსაბამოა ბავშვის შესაძლებლობებისა და ინტერესებისადმი, ასევე, რათა ინდივიდუალური მიდგომები გათვალისწინებული იყოს სისტემური მიდგომის ნაწილად.

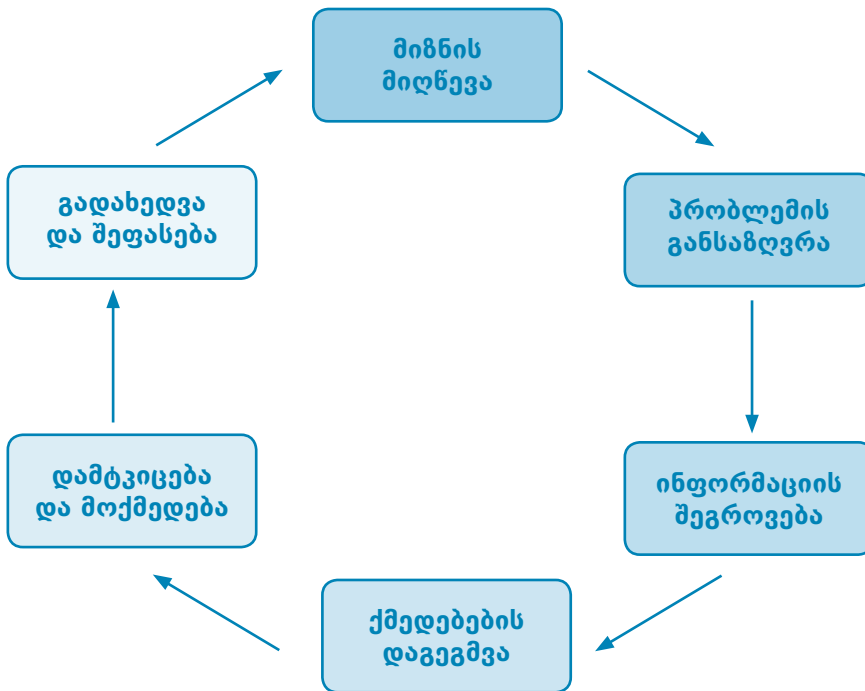
ადვოკატირება ნიშნავს ვისაუბროთ და ვიმოქმედოთ ბავშვისთვის, ბავშვის ნაცვლად, მისი, როგორც დაცვის სუბიექტის, და არა დაცვის ობიექტის, გათვალისწინებით და მივიღოთ განვითარებაზე ორიენტირებული პროცესი, ან შედეგი. ბავშვი, როგორც დაცვის სუბიექტი, მასთან დაკავშირებულ გადაწყვეტილებებში აქტიურია, აქვს არჩევანის შესაძლებლობა, განვითარების შესაბამისად, მაქსიმალურად დამოუკიდებელია და „დაცვის ობიექტი“ ბავშვისგან განსხვავებით, მისი ინტერესების შესაბამისად სწავლობს და ვითარდება.

ინკლუზიური განათლების პროცესში დანესებულებაში მომუშავე სპეციალური მასწავლებლების და საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვთა სხვა მხარდამჭერი სპეციალისტების (იმავეს თქმა შეიძლება ადრეული განათლების სპეციალისტზეც) წინაშე ხშირად დგება ორმაგი როლის დილემა (Fiedler, Craig, & Clark, 2002). ერთი მხრივ, მისი, როგორც საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვთან მომუშავე პრაქტიკოსის ფუნქციაა მაქსიმალურად უზრუნველყოს ბავშვის სწავლისა და განვითარების უფლების რეალიზება, ხოლო მეორე მხრივ, მას, როგორც თანამშრომელს, უწევს დანესებულების მიერ განსაზღვრული სისტემური წესების დაცვა, რაც შესაძლოა მოუქნელი აღმოჩნდეს ბავშვის ინტერესებისადმი. სწორედ ამგვარ სიტუაციაში განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ადრეული განათლების სპეციალისტის ადვოკატირების უნარ-ჩვევები, რაც მას გარემოებათა ობიექტური ანალიზის და ბავშვის საუკეთესო ინტერესის პრიორიტეზებისკენ უბიძგებს.

საგანმანათლებლო საჭიროებების უზრუნველყოფა, როგორც გამოწვევების დაძლევის შედეგი და, შესაბამისად, ადვოკატირების პროცესიც, ხშირად, პრობლემის მოგვარებასა და გამოსავლის ძიებაზეა ორიენტირებული. ადრეული განათლების ადვოკატირების გამწვევი პირი საზღვრავს პრობლემის არსს, გამოყოფს მიზნის მიღწევის შემაფერხებელ ბარიერს, და მობილიზებას უკეთებს რესურსებს, რომლებიც საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვისათვის ქმნის მაქსიმალურად ინკლუზიურ გარემოს.

ზემოთ აღნიშნულიდან გამომდინარე, ადვოკატირების პროცესი ჰაინსის (1987) მიხედვით შემდეგი 5 ნაბიჯისაგან შედგება:

- 1) პრობლემის განსაზღვრა;
- 2) ინფორმაციის შეგროვება;
- 3) ქმედების დაგეგმვა;
- 4) დამტკიცება და მოქმედება;
- 5) გადახედვა და შეფასება და
- 6) მიზნის მიღწევა.



ქვემოთ მოცემულ ცხრილში წარმოდგენილია შეკითხვები, რომლებიც ადვოკატირების გამწვევ პირს დაეხმარება, დაფიქრდეს თითოეულ ნაბიჯში გასათვალისწინებელ საკითხზე და თანმიმდევრული იყოს მიზნის მიღწევის პროცესში.

<p>პრობლემის განსაზღვრა</p>	<ul style="list-style-type: none"> • რამდენად ცხადია რა არის პრობლემა? • რატომ არის აქტუალური ეს პრობლემა? • რამ წარმოშვა პრობლემა, რისი გაუარესების შემდეგ შეამჩნიეთ იგი? • რა არის პრობლემის მიზეზი? • ვინ არიან აღნიშნული პრობლემის ირგვლივ დაინტერესებული მხარეები? • რა არის მათი ინტერესი? • რა არის თქვენი ინტერესი? • ვის აქვს პრობლემასთან დაკავშირებით გადაწყვეტილების მიღების უფლებამოსილება/ვალდებულება?
<p>ინფორმაციის შეროვება</p>	<ul style="list-style-type: none"> • რა ფაქტები და ინფორმაცია გაგვაჩნია აღნიშნული პრობლემის ირგვლივ? • რა ინფორმაცია გაგვაჩნია კანონების და/ან მნიშვნელოვანი მარეგულირებელი დოკუმენტების შესახებ? • რა ინფორმაცია ან წარმატებული გამოცდილება არსებობს როგორც ქვეყნის შიგნით, ისე სხვა ქვეყნების მაგალითზე, მსგავსი პრობლემის ან მსგავსი საკითხის მოგვარებასთან დაკავშირებით? • ვინ შეიძლება იყოს თქვენი თანამოაზრე, მხარდამჭერი? • ვინ შეიძლება იყოს თქვენი მოსაზრების მონინააღმდეგე? • რა დაშვებები გაქვთ პრობლემის მოგვარებასთან დაკავშირებით? როგორია რისკები? • რა დრო დასჭირდა პრობლემას დაწყებიდან მოგვარებამდე? • რა გაკეთდა მანამდე პრობლემის მოსაგვარებლად? • არსებობს თუ არა რაიმე პრობლემასთან დაკავშირებული ეთიკური და სამართლებრივი სახელმძღვანელო ან მითითებები? • ვინ არის პასუხისმგებელი პირი, ან დაწესებულება/სააგენტო?
<p>ქმედებების დაგეგმვა</p>	<ul style="list-style-type: none"> • რა არის თქვენი მიზანი? • პრობლემის არსიდან გამომდინარე, რისი მიღწევა გსურთ? • რამდენად ცხადი, კონკრეტული და გაზომვადია დასახული მიზანი?

	<ul style="list-style-type: none"> • როგორ შეიძლება თანამოაზრეების და მხარდამჭერების დაინტერესება, გააქტიურება და ჩართვა? • რა მეთოდით, მიდგომით ან საშუალებით ღირს პრობლემის წამოჭრა მის გადასაჭრელად? • რა ფაქტორებმა შეიძლება შეგიშალოთ ხელი და რა არის ამ ფაქტორთა მოცილების წინასწარ განსაზღვრული სტრატეგია? • რა არგუმენტები გაქვთ? • რა არგუმენტები შეიძლება ჰქონდეს მონინააღმდეგეს, ან სხვა დაინტერესებულ მხარეს? • რა არის მონინააღმდეგის არგუმენტებისადმი ჩვენი კონტრარგუმენტი? • ვინ უნდა იმოქმედოს პრობლემის მოგვარების მიზნით, სასურველი ცვლილების მისაღწევად? • ვისთვის მზადდება ცვლილება? ვინ არის სამიზნე ჯგუფი? • პრობლემის გადასაჭრელად რისი გაკეთება შეუძლიათ თემს, ან დაწესებულების წარმომადგენლებს, ან სხვა ოფიციალურ პირებს?
<p>დამტკიცება და მოქმედება</p>	<ul style="list-style-type: none"> • რამდენად ცხადია თქვენს მიერ განსაზღვრული ნაბიჯები? • რაიმე ეტაპზე ხომ არ განიცდით ინფორმაციის, ან რესურსების ნაკლებობას? • თქვენი მოქმედება რამდენად ეფუძნება პრობლემას და მისაღწევ მიზანს? • მოქმედების პროცესში, როგორ აფასებთ, რამდენად ეფექტიანია თქვენი სტრატეგია? • რა სახე (მოლაპარაკების, თუ მოთხოვნის) აქვს თქვენს სტრატეგიას და რატომ?
<p>გადახედვა და შეფასება</p>	<ul style="list-style-type: none"> • როგორ აფასებთ მიზნის მიღწევის გზაზე შედეგებს? • როგორია თქვენი შეფასება, - მიაღწევთ იმას, რაც დაგეგმეთ? თუ არა, რატომ? რისი შეცვლა შეიძლება, მიზნის მიღწევის გზა ეფექტიანი რომ იყოს?
<p>მიზნის მიღწევა</p>	<ul style="list-style-type: none"> • მიაღწიეთ თუ არა შედეგს? • რა დონეზე მოგვარდა პრობლემა? • რა შედეგს გამოიღებს პრობლემის მოგვარება? • ვინ ისარგებლებს მიღწეულით, ანდაც, მოგვარებული პრობლემით? • რა სახის ცვლილებებით გადაჭრით პრობლემა? • როგორ გაიგეთ, რომ პრობლემა მოგვარდა?

რეფლექსია

1. ინტერნეტით მოიძიეთ თბილისის, ან საქართველოს რომელიმე მუნიციპალიტეტის მიერ დამტკიცებული დოკუმენტი - „განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სასკოლო მზაობის პროგრამის განმახორციელებელი დაწესებულების პერსონალისთვის სამსახურებრივი ინსტრუქციების, ქცევისა და ეთიკის ნორმების დამტკიცების შესახებ“, გაეცანით მას და იმსჯელეთ:
 - ✓ რატომ არის არსებითი თითოეული დებულების დაცვა?
 - ✓ რამდენად დაცულია აღნიშნული სამსახურებრივი ინსტრუქციები და ქცევისა და ეთიკის ნორმები?
 - ✓ მოიყვანეთ აღნიშნული ნორმებისა და ინსტრუქციების დარღვევის მაგალითები. რას მოიმოქმედებდით? განსაზღვრეთ რეკომენდაციები.
2. რატომ არის ადვოკატირების კომპეტენციები ცალკე აღწერილი, და თქვენი შეფასებით, რა გავლენას ახდენს ადვოკატირების კომპეტენციები პრაქტიკოს სპეციალისტზე?
3. აირჩიეთ ერთი სკოლამდელი დაწესებულება. გადახედეთ ინკლუზიური განათლების ფილოსოფიურ კომპონენტებს და შერჩეული სკოლამდელი დაწესებულების პრობლემიდან გამომდინარე, აირჩიეთ ერთ-ერთი მათგანი.
 - ✓ განსაზღვრეთ პრობლემა;
 - ✓ შეაგროვეთ ინფორმაცია;
 - ✓ დაგეგმეთ პრობლემის მოგვარებისათვის საჭირო ნაბიჯები;
 - ✓ წინასწარ შეაფასეთ თქვენს მიერ დაგეგმილი ქმედებების ეფექტიანობა.
 - ✓ სურვილისა და შესაძლებლობის ფარგლებში იმოქმედეთ პრობლემის მოსაგვარებლად.



გამოყენებული ლიტერატურა

1. ქალაქ თბილისის მუნიციპალიტეტის საკრებულოს 2017 წლის 14 ივლისის დადგენილება №13-52 „ქალაქ თბილისის მუნიციპალიტეტში ადრეული აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სასკოლო მზაობის პროგრამის განმახორციელებელი დაწესებულების პერსონალისთვის სამსახურებრივი ინსტრუქციების, ქცევისა და ეთიკის ნორმების დამტკიცების შესახებ“ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3746722>
2. Amber J. Royea & Dolores Appl, J. (2009). Every Voice Matters: The Importance of Advocacy. *Early Childhood Education Journal* <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-009-0335-y.pdf>
3. Feeney, S. (2010). Ethics Today in Early Care and Education Review, Reflection, and the Future. *YC Young Children*, 65(2), 72.
4. Fiedler, Craig, R. and Clark, D. (2002) Making a Difference: Advocacy competences for Special Education Professionals, 2nd edition, *Allyn & Bacon, A Pearson Education Company*



ლიტერატურა

1. საქართველოს კანონი „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების შესახებ“ (2016) <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3310237>
2. 2017 წლის 30 ოქტომბრის №488 დადგენილება „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტების დამტკიცების შესახებ“ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3838798>
3. 2017 წლის 27 ოქტომბრის №478 დადგენილება „აღმზრდელ-პედაგოგის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ“ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3837404>
4. ქალაქ თბილისის მუნიციპალიტეტის საკრებულოს 2017 წლის 14 ივლისის დადგენილება №13-52 „ქალაქ თბილისის მუნიციპალიტეტში ადრეული აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების მომსახურების მიმწოდებელი ან/და სასკოლო მზაობის პროგრამის განმახორციელებელი დაწესებულების პერსონალისთვის სამსახურებრივი ინსტრუქციების, ქცევისა და ეთიკის ნორმების დამტკიცების შესახებ“ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3746722>
5. გაეროს ბავშვის უფლებათა კონვენცია (1989). http://unicef.ge/uploads/CRC_georgian_language_version.pdf; <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/1399901> (ჩამოტვირთულია 14/09/17).
6. შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია (2014) <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2334289>
7. ჯონსენი ბ. ჰ. სკორტენი მ. დ. ინკლუზიური განათლება. ISBN 82 - 7477 - 076 - 5
8. პაჭკორია თ., ჭინჭარაული თ., ლალიძე ა., ბაგრატიონი მ. (2011) ინკლუზიური განათლება, გამკვლევი მასწავლებელთათვის. 2011-2016 წლების ეროვნული სასწავლო გეგმის მიხედვით. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.
9. პაჭკორია თ. (2011) ინკლუზიური განათლება - ცნებები და ტერმინები. ეროვნული სასწავლო გეგმების და შეფასების ცენტრი. თბილისი.
10. პაჭკორია თ. (2008) ვისწავლოთ ერთად ინკლუზიური განათლება.
11. 2017 წლის 30 ოქტომბრის №488 დადგენილება „ადრეული და სკოლამდელი აღზრდისა და განათლების სახელმწიფო სტანდარტების დამტკიცების შესახებ“ <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/3838798>

12. გამკვლევი 71 - სახელმძღვანელო ასაკოვანი პირებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთათვის მისაწვდომი გარემოს სტანდარტების შემქმნელებისათვის ISO, IEC http://www.iso.org/iso/iec_guide_71_2001.pdf
13. Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology* 39 (1), 48-60.
14. Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Index for inclusion. *Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education*.
15. Amber J. Royea & Dolores Appl, J. (2009). Every Voice Matters: The Importance of Advocacy. *Early Childhood Education Journal* <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-009-0335-y.pdf>
16. Baider, Ever-Hadani, Goldzweig, Wygoda, Peretz, (2003). Is perceived family support a relevant variable in psychological distress? A sample of prostate and breast cancer couples. *Journal of Psychomatic Research*, 55, 453-460
17. Befring, E. (2001). The Enrichment Perspective. In B. H. Johnsen & M. D. Skjørten (Eds.). *Education – Special Needs Education. An Introduction* (pp.49-63). Oslo: Unipub.
18. Benson, J.B. & M. M. Haith (Eds). (2009). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. Oxford: Elsevier.
19. Bertling, J., Darrah, M., Lyon, D., & Jackson S. *Early Childhood Building Blocks: Universal Design for Learning in Early Childhood Inclusive Classrooms* from: http://teachingcommons.cdl.edu/tk/modules_teachers/documents/Buildingblocks.pdf
20. Blagojevic, B., D. Twomey, & L. Labas. 2002. *Universal design for learning: From the start*. Orono, ME: University of Maine. Online: www.ccids.umaine.edu/facts/facts6/udl.htm.
21. Bloch, M. N. (2000). Governing teachers, parents and children through child development knowledge. *Human Development* 43, 257-265.
22. Bogler, R., Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools, Faculty of Education, University of Haifa, Mount Carmel, Haifa 31905, Israel, *Teaching and Teacher Education* 20 277-289
23. Booth, T., Ainscow, C., & Kingston, D. CSIE., (2006) *Index for Inclusion – Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare*, from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>

24. Bronfenbrenner, U. & P.A. Morris. (2006). The bioecological model of human development. *In Handbook of Child Psychology*. Wiley and Sons. DOI: 10.1002/9780470147658.
25. Bronfenbrenner, U., Ceci, Stephen, J. (1994) Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, Vol 101(4), Oct, 568-586
26. <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.101.4.568>
27. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press
28. Brooker, L. & M. Woodhead (eds). (2008). Developing positive identities. *Early Childhood in Focus 3, Diversity and Young Children*. Milton Keynes: The Open University.
29. Burgstahler Sheryl (2012) *Universal Design in Education: Principles and Applications*, University of Washington College of Engineering UW Information Technology College of Education
30. Carpenter, B. (2000) 'Sustaining the family: meeting the needs of families of children with disabilities', *British Journal of Special Education*, 27 (3): 135-43. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8527.00176/full>
31. CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
32. Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L., & Whaley, K. (Eds.). (2010). *Quality Indicators of Inclusive Early Childhood Programs/Practices: A Compilation of Selected Resources*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Assistance Center.
33. Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S., & West M. (2001). Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities: full report; University of Manchester, National College for School Leadership from: <http://dera.ioe.ac.uk/13216/1/download%3Fid%3D160366%26filename%3Dleadership-that-promotes-the-achievement-of-students-with-sen-full-report.pdf>
34. Conn-Powers, M., Cross, A. F., Traub, E. K., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The Universal Design of Early Education. *Young Children archives*. www.naeyc.org/files/yc/file/200609/ConnPowersBTJ.pdf
35. Clarke, M., Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education* 29 (3), 371-386.

36. Classrooms, E. C. I. Early Childhood Building Blocks.
37. Center on the Developing Child at Harvard University. (2007). A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children. Downloaded on 30/09/2017 from http://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2015/05/Policy_Framework.pdf
38. Davies, B. (2003). Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender. New Jersey: Hampton Press.
39. DECET (2004). Diversity and equity in early childhood training in Europe. Retrieved on 10/05/14 from www.decet.org/fileadmin/decet-media/training.../decet_manual.pdf
40. Delaware Health and Social Services Birth to Three Early Intervention System Delaware Department of Education, (2013). Guide to Promoting Inclusion in Early Childhood Programs <http://www.dhss.delaware.gov/dms/epqc/birth3/files/guidetoinclude2013.pdf>
41. Deluca, M. (2003). Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision.
42. Derman-Sparks, L. & The ABC Task Force (1989). *Anti-bias curriculum*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.
43. Derman-Sparks, L., & Edwards J.O., (2010), *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, 2nd edition, Stenhouse Publishers,
44. Diamond, K. E. S.-Y. Hong & H. Tu. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality: A Special Education Journal* 16 (3), 141-155.
45. Dinnebeil, L. A., Boat, M., & Bae, Y. (2013). Integrating principles of universal design into the early childhood curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 41(1), 3-13.
46. Drifte, C., (2002) *Early Learning Goals for Children with Special Needs, Learning through Play*
47. Dukes, C. & Smith M. (2006) *A Practical Guide to Pre-school Inclusion*. London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446214190.n1
48. Dunst, C.J., Bruder, M.B., Trivette, C.M., & Hamby, D.W. (2006) *Everyday Activity Settings, Natural Learning Environments, and Early Intervention Practices*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 3-10

49. Erlandson, R. F. (2007). Universal and accessible design for products, services, and processes. CRC Press.
50. Feeney, S. (2010). Ethics Today in Early Care and Education Review, Reflection, and the Future. *YC Young Children*, 65(2), 72.
51. Feeney, S., & Kipnis, K. (1989). A new code of ethics for early childhood educators! Code of ethical conduct and statement of commitment. *Young Children*, 45(1), 24-29.
52. Fennimore, B. S. (2007). Know where you stand and stand there. *Childhood Education* 83 (5), 294-298.
53. Fidalgo, Z. and Pimentel, J.S. (2004) 'Mother-child and father-child interactions with Down Syndrome (DS) children: a comparative study', *Journal of Intellectual Disability Research*, 48 (4-5), 326.
54. Fiedler, Craig, R. and Clark, D. (2002) Making a Difference: Advocacy competences for Special Education Professionals, 2nd edition, *Allyn & Bacon, A Pearson Education Company*
55. Framework, E. Y. L. (2009). Belonging, Being & Becoming. Produced by the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments. Commonwealth of Australia, 2009. ISBN 978-0-642-77873-4. Booth, T.
56. Galinsky, H. (2006). The economic benefits of high-quality early childhood programs: what makes the difference. Washington D.C.: The Committee for Economic Development -CED.
57. Gittins, D. (2009). The historical construction of childhood. *In An Introduction to Childhood Studies*, Ed. M. J. Kehily. Berkshire: Open University Press.
58. Grenier, M. (2010). Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice. *International Journal of Inclusive Education* 14 (4), 387-400.
59. Grieshaber, S. & Cannella, G.S. (Eds.) (2001). *Embracing identities in early childhood education. Diversity and possibilities*. New York: NY: Teachers College Press.
60. Gutkin T.B. & Conoley J. C. (1990). Reconceptualising school psychology from a service delivery perspective: implications for practice, training and research. *The Journal of School Psychology*, 28:203-223
61. Harnett, A. (2002, 62) 'Developing children as independent and confident learners: personal, social and emotional development', in I. Keating (ed.), *Achieving QTS: Teaching the Foundation Stage*. Exeter: Learning Matters.

62. Heckman, J.J. (2008) The case for investing in disadvantaged young children. In *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*, 49-58. Washington D.C.: First Focus. Downloaded on 30/09/2017 from <https://firstfocus.org/wp-content/uploads/2014/06/Big-Ideas-2008.pdf>
63. Heckman, J.J. & D.V. Masterov. (2007). The productivity argument for investing in young
64. Hellman, A. (2011). Gender learning in preschool practices. In *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, eds. N. Pramling & I. Pramling Samuelsson. Dordecht: Springer.
65. Hughes, P. & G. Mac Naughton. (2001). Fractured or manufactured: gendered identities and culture in the early years. In Grieshaber, S. & Cannella, G.S. (Eds.) (2001). *Embracing identities in early childhood education. Diversity and possibilities*. New York: NY: Teachers College Press.
66. International Disability and Development Consortium, Light for the World, (2016). Costing Equity: The Case for Disability-Responsive Education Financing. https://www.iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc-report-short_16-10-17.pdf
67. Janelidze, A. (2014). Experiences and perspectives of practitioners in culturally diverse early childhood education and care centers in Ireland. *Master thesis*. Oslo and Akershus University College. Downloaded on 15.09.2017 from <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Fakultet-for-laererutdanning-og-internasjonale-studier-LUI/Institutt-for-barnehagelaererutdanning-BLU/IMEC/Student-s-master-theses/Ana>
68. Kemple, K. M. (2004) Let's Be Friends Peer Competence and Social Inclusion in Early Childhood Programs, Teachers College Press, Teacher College, Columbia University, New York and London
69. Ramsey, P. G. (2004) Teaching And Learning In A Diverse World Multicultural Education For Young Children 3rd Edition; Teachers College Press, Teacher College, Columbia University, New York and London
70. Hay, J.F. (2003) Implementation of the inclusive education paradigm shift in South African education support services, South African Journal of Education Copyright EASA Vol 23(2) 135 - 138
71. Kagan, S.L. & Lowenstein, A.E. (2004). School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option? In E.F. Zinger & S.J. Bishop (Eds.). (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, D.C.: Zero to Three Press.

72. Karoly, L.A., M.R. Kilburn, J.S. Cannon. (2005). Early childhood interventions. Proven results, future promise.
73. King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32, 199-201.
74. Kowalski, K. (2003). The emergence of ethnic and racial attitudes in preschool-aged children. *The Journal of Social Psychology* 143 (6), 677-690.
75. Laevers, F. (Ed.) in collaboration with: Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel M. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education
76. Lynch, E. (Editor). (2011) *Developing Cross-Cultural Competence: A Guide for Working with Children and Their Families*, Fourth Edition 4th Edition,
77. Mariga, L., McConkey, R. and Myezwa, H. (2014) *Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusive_Education_in_Low_Income_Countries.pdf
78. Mason, C., Orkwis, R. & Scott, R. (2005). Instructional theories supporting universal design for learning – Teaching to individual learners. In *Universal Design for Learning: A guide for teachers and education professionals*. Eds. Council for Exceptional Children, Upper Saddle River, NH: Merrill Prentice Hall.
79. McGeown, J., Steff, M., Balchin, A., YDisch, M. (2017) Quality inclusive education at the heart of the SDGs <http://www.asksource.info/resources/quality-inclusive-education-heart-sdgs>
80. MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying post-structural ideas*. New York: Routledge.
81. McWilliam, R.A., (2010). Working with Families of Young Children with Special Needs. Chapter 1, Lee Ann Jung, Chapter 3, Dunst, C. J., Raab, M. Trivette, C.M., & Swanson J. The Guilford Press New York London,
82. Mensah, F.A, Badu-Shayar, J (2016) Identification of Special Educational Needs for Early Childhood Inclusive Education in Ghana. Department of Special Education, University of Education, Ghana, Vol.7, No.11, *Journal of Education and Practice* www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online)
83. Miller, E & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School. Alliance for Childhood from: http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf

84. Palincsar, A. S. (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist*, 21(1 & 2), 73-98
85. Papatheodorou, T. (2010). Being, Belonging and Becoming: Some Worldviews of Early Childhood in Contemporary Curricula. In Forum on Public Policy Online (Vol. 2010, No. 2). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.
86. Park, C.C. (2011). Young Children Making Sense of Racial and Ethnic Differences: A Sociocultural Approach. *American Educational Research Journal* 48 (2), 387-420.
87. Patterson, M.M. & Bigler, R.S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: social categorization and the origins of intergroup bias. *Child Development* 77 (4), 847-860.
88. Powell-Hopson, D. & D.S. Hopson. (1988). Implications of doll color preferences among black preschool children and white preschool children. *Journal of Black Psychology* 14 (2), 57-63.
89. Puri, M., & Abraham, G. (Eds.). (2004). *Handbook of inclusive education for educators, administrators and planners: Within walls, without boundaries*. SAGE Publications India.
90. Ray and Street, (2005) Ecomapping: An Innovative Research Tool for Nurses *Journal of Advanced Nursing* 50(5), 545-552
91. Remote Indigenous Professional Development Package for the Early Years Learning Framework for Australia from: <http://www.pathstoliteracy.org/environmental-adaptations-preschool-classrooms-serving-children-who-are-blind-or-visually-impaired>
92. Richardson-Gibbs, A. M. Klein, M.D (2014) *Making Preschool Inclusion Work Strategies for Supporting Children, Teachers, and Programs*, Brookes Publishing
93. Robinson, K.H., & Jones Diaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood education: Issues for theory and practice*. Berkshire, England: Open University Press.
94. Rogoff. B., Matusov, B., and White, S. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. In D. Olson & N. Torrance (eds.), *The Handbook of Cognition and Human Development*. Oxford, UK: Blackwell, 388-414.
95. Rogoff, B. (1994). *Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners* Barbara Rogoff University of California, Santa Cruz, Mind

- Culture and Activity <https://ase.tufts.edu/DevTech/courses/readings/Rogoff-DevelopingUnderstanding.pdf>
96. Rye, H (2005). The Foundation of an Optimal Psychosocial Development. In B. H. Johnsen (Ed.). *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies* (pp. 215-228). Oslo: Unipub-Oslo Academic Press.
 97. Rye, H. (2001). Helping Children and Families with Special Needs - A Resource-Oriented Approach. In Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (Eds). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo, Unipub.
 98. Siegel-Causey, E., Bashinski, S.M., (1997) Enhancing Initial Communication and Responsiveness of Learners with Multiple Disabilities: A Tri-Focus Framework for Partners
 99. Sigelman, C.K, T.E. Miller, L.A. Whitworth. (1986). The Early Development of Stigmatizing Reactions to Physical Differences. *Journal of Applied Developmental Psychology* 7, 17-32.
 100. Soucacou, E.P. (2007). Assessment of Classroom Quality in Inclusive Preschool Settings: Development and Validation of a New Observation Measure. Unpublished D. Phil Thesis. Department of Education, Oxford University
 101. Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project: final report. A longitudinal study funded by DfES 1997-2004. London: University of London.
 102. Steinfeld, E. Maisel, J. (2012) *Universal Design: Creating Inclusive Environments*, John Wiley, & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey
 103. Tanenbaum. (2015-2016) *The Seven Principles of Inclusive Education*, from <https://tanenbaum.org/wp-content/uploads/2016/12/7-Principles-for-Inclusive-Education-Summary.pdf>; <https://tanenbaum.org/wp-content/uploads/2016/06/ED-Seven-Principles-NEW.pdf>.
 104. Technical Assistance and Training System, (2007) *Early Classroom Observation Guide*: <https://tats.ucf.edu/curriculum-instruction/early-childhood-classroom-observation-guide/>
 105. Timmons, V., Walsh, P.N., (2010) *A Long Walk to School Global Perspectives on Inclusive Education*, *Studies of Inclusive Education*, Sense Publishers, part 1 *Building Capacity* McConkey & Bradley, 2010)
 106. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

107. Vandebroek, M. (2007). Beyond anti-bias education: changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (1), 21-35.
108. Villa, R. A. & Thousand, J.S. (2003). Making Inclusive Education Work, Volume 61, Number 2, Teaching All Students Pages 19-23
109. Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech
110. Vygotsky, L.S., (1978), Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes
111. Wall, K., (2003). Special Needs and Early Years A Practitioner's Guide, Sage Publications.
112. Watson, A., McCathren R. (2009). Including Children with Special Needs: Are You and Your Classroom Ready? in Beyond the Journal: Young Children on the Web Vol. 64, No. 2, pp. 20-26, <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200903/BTJWatson.pdf>
113. Winter, E., & O'Raw, M. P. (2010). Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs.
114. Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100
115. Woodhead, M. & Brooker, L. (2008). A sense of belonging. In Enhancing a sense of belonging in the early years. *Early Childhood Matters*, 111; eds. Woodhead, M. & L. Brooker. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
116. Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. 2007/ED/EFA/MRT/PI/33/REV. UNESCO.
117. World Health Organization (2007) Library Cataloguing-in-Publication Data International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf
118. World Health Organization (2012). Early Childhood Development and Disability: A discussion paper from: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf
119. Yelland, N. (2005). *Critical issues in early childhood education*. Berkshire: Open University Press.

120. მდგრადი განვითარების მიზნები from http://www.ungeorgia.ge/geo/sustainable_development_goals#.WeDHGVuCzIV and from: <http://www.isdgs.org/>
121. Zollers, N.J., Ramanathan, A.K, & Yu, M. (2010). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *Journal of International Journal of Qualitative Studies in Education* Volume 12, 1999 - Issue 2
https://www.researchgate.net/publication/261587195_The_relationship_between_school_culture_and_inclusion_How_an_inclusive_culture_supports_inclusive_education
122. OECD Insights: Human Capital What is social capital? From: <https://www.oecd.org/insights/37966934.pdf>
123. The Development of Gender Roles in Young Children. Research Findings (2001) Equal Opportunities Commission <http://www.peelearlyyears.com/pdf/The%20Development%20of%20Gender%20Roles%20in%20Young%20Children.pdf>

