

ვინგ სი ემილი ჩაუ, ქეით დე ბრუინი, უმეშ შარმა

## ინკლუზიური განათლების განხორციელებისთვის მხარდაჭერის მასწავლებელთა აღქმული საჭიროებების ფართო მიმოხილვა

ინგლისურიდან თარგმნა თეონა ნუცუბიძემ\*

### შესავალი

მას შემდეგ, რაც გაეროს განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის ორგანიზაციის (UNESCO) სალამანკის განცხადებით დასაბუთდა, რომ „ყველა ბავშვს აქვს განათლების ფუნდამენტური უფლება“ (UNESCO 1994, viii) და რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვებს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებზე უნდა ჰქონდეთ წვდომა (UNESCO 1994), ინკლუზიური განათლების საერთაშორისო მოძრაობას თანმიმდევრულად და პოზიტიურად მიეცა მამოძრავებელი ბიძგი. ეს ძირითადად მიღწეულ იქნა საერთაშორისო ხელშეკრულებებით, როგორცაა გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის (გაერო) შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების კონვენცია (CRPD; United Nations 2006), რომელიც მხარს უჭერს ინკლუზიურ განათლებას, რათა აირიდოს დისკრიმინაცია და ხელმომწერ მონაწილე სახელმწიფოებს აკისრებს ვალდებულებებს, რათა უზრუნველყონ განათლებაში ადამიანური უფლებების რეალიზება და ჩვეულებრივ სკოლებში ყველა ბავშვის განათლება. მას შემდეგ, რაც CRPD (შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა უფლებების კონვენცია) შევიდა ძალაში, ინკლუზიური განათლების ასპექტები ჩაინერა ეროვნულ პოლიტიკასა და საკანონმდებლო რეფორმებში, როგორც მდიდარ ქვეყნებში, როგორებიცაა, შეერთებულ შტატებში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე პირთა განათლების აქტი, გაერთიანებულ სამეფოში 2001 წლის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებებისა და შეზღუდული შესაძლებლობის აქტი და ავსტრალიაში 1992 წლის შე-

\* სულხან-საბა ორბელიანის უნივერსიტეტის ასისტენტი, <https://orcid.org/0009-0008-1372-7790>

ზღუდული შესაძლებლობის დისკრიმინაციის აქტი (DDA), ასევე განვითარებად ქვენებში, როგორცაა, – განა (Kuyini et al. 2016).

### მასწავლებელთა როლი ინკლუზიურ განათლებაში

ინკლუზიური განათლება განსხვავდება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის სწავლების ტრადიციული სპეციალური საგანმანათლებლო მიდგომებისგან და მას მნიშვნელოვანი შედეგები აქვს მასწავლებელთა როლის შეცვლისთვის. სპეციალური განათლების ტრადიციულ მიდგომაში, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები ხშირად განიხილებოდნენ დეფიციტის ლინზებით, როგორც თანდაყოლილი „სპეციალური საჭიროებების“ მქონენი, რომელიც დაკავშირებულია მათ დიაგნოზებსა და დარღვევებთან, რაც საჭიროებდა გამოსასწორებელ აღმზრდელობით პასუხს, რასაც საუკეთესოდ უზრუნველყოფდნენ სპეცილურად მომზადებული მასწავლებლები, განცალკავებულ სპეციალურ საგანმანათლებლო პირობებში (de Bruin 2020). ამის საწინააღმდეგოდ, ინკლუზიური განათლება აღიარებს ადამიანის უფლებების მიდგომას, რომელშიც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები, ნაცვლად მათი დარღვევებისა, დანახუნლი არიან გარეგანი ბარიერებით შეზღუდულებად, როგორცაა, არახელმისაწვდომი სასკოლო სწავლების პრაქტიკები, სასწავლო კურსის მასალები და გარემო პირობები, ან დაბალი მოლოდინები (Degener 2016). შესაბამისად, ინკლუზიური განათლება განსაზღვრულია, როგორც მომთხოვნი სკოლებისა და მასწავლებლებისგან ტრანსფორმაციული მიდგომისა, რომელიც მოიცავს:

*სისტემატური რეფორმის პროცესს, რომელიც განათლებაში ახდენს ცვლილებებსა და მოდიფიკაციებს შინაარსში, სწავლების მეთოდებში, მიდგომებში, სტრუქტურებსა და სტრატეგიებში, რათა დაძლიოს ბარიერები იმ ხედვით, რაც ემსახურება შესაბამისი ასაკობრივი ჯგუფის ყველა მოსწავლის უზრუნველყოფას მიუკერძოებელი და საერთო სწავლის გამოცდილებითა და გარემოთი, რომელიც საუკეთესოდ პასუხობს მათ საჭიროებებსა და ძლიერ მხარეებს. შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა ჩვეულებრივ კლასებში განთავსება თანმხლები, მაგალითად, ორგანიზაციაში, სასწავლო გეგმასა და სწავლებისა და სწავლის სტრატეგიებში სტრუქტურული ცვლილებების გარეშე, არ წარმოქმნის ინკლუზიას (United Nations 2016, para 12c).*

ინკლუზიური განათლება რეკომენდებულია, როგორც სასკოლო სწავლების საუკეთესო პრაქტიკა ყველა მოსწავლისათვის (UNESCO 2005) და კვლევით გა-

მოვლენილია, რომ შედეგად მოაქვს როგორც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე, ასევე შეზღუდვების არმქონე მოსწავლეთა შედეგების გაუმჯობესება (de Bruin 2020). თუმცა ინკლუზიური განათლების წარმატება დამოკიდებულია მასწავლებლების მიერ ინკლუზიური განათლების პრაქტიკის ყველა მოსწავლის სასარგებლოდ განხორციელებაზე. ცხადია, ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში მასწავლებლები არსებით როლს ასრულებენ ყველა მოსწავლისათვის მაღალი ხარისხის სწავლებისა და მიზანმიმართული დახმარებისა და აკომოდაციების უზრუნველყოფით იქ, სადაც ხელსაყრელია და მათთვის, ვისაც მხარდაჭერის დამატებითი საჭიროებები აქვთ. თუმცა ის, თუ მასწავლებლები რამდენად განიცდიან, რომ მათ აქვთ აღნიშნულის მიღწევისთვის შესაფერისი მხარდაჭერა, საკითხად დაისვა.

### მასწავლებელთა მხარდაჭერის საჭიროებების გაგების მნიშვნელოვნება ინკლუზიური განათლების განხორციელებისათვის

მასწავლებლები ხშირად ძირითადი პასუხისმგებელი მხარეები არიან კლასებში ყველა მოსწავლის ჩართვისთვის საჭირო სტრატეგიების განხორციელებაზე, ამდენად მნიშვნელოვანია, რომ ისინი კარგად იყვნენ აღჭურვილნი და გრძნობდნენ მხარდაჭერას ინკლუზიური განათლების განხორციელებისათვის. კვლევამ აჩვენა, რომ ჰეტეროგენულ საკლასო ოთახში სწავლება შეიძლება ზოგიერთი მასწავლებლისთვის გამოწვევად აღიქმებოდეს (Lebeer et al. 2010) და ზოგიერთმა მასწავლებელმა რწმენაც კი გამოხატა იმისა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა საჭიროებების დაკმაყოფილება შესაძლებელი არაა ჩვეულებრივ საკლასო ოთახებში. მაგალითად, ზოგიერთმა გამოთქვა აზრი, რომ ეს ხელს შეუშლიდა მათ უნარს, ასწავლონ შეზღუდული შესაძლებლობების არმქონე მოსწავლეებს, რომელთაც ასევე სჭირდებათ მათი ყურადღება (Thorpe and Azam 2010). სხვები გამოთქვამენ აზრს, რომ ისინი არ არიან მზად შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად (Horne and Timmons 2009), ან აღიქვამენ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების სწავლებისთვის უნარებისა და ცოდნის ნაკლებობას (Casale-Giannola 2012). ეს მიგნებები ხაზს უსვამს იმას, რომ ინკლუზიური განათლების განხორციელება დიდწილად დამოკიდებულია იმაზე, თუ რას აღიქვამენ მასწავლებლები მხარდაჭერად, რომელიც მათ სჭირდებათ ინკლუზიური განათლების განხორციელებისა და ყველა მოსწავლისათვის კარგად სწავლებისთვის.

## ლიტერატურის მიმოხილვის მიზანი

თუმცა ინკლუზიის კარგად განხორციელებისთვის მხარდაჭერის მასწავლებლების მიერ აღქმული საჭიროებები და აღქმული მოთხოვნები რჩება ბუნდოვანი, კვლევა იმის შესახებ, თუ რა სახის მხარდაჭერა სჭირდება მათ, ძირითადად, შეზღუდულია. მასწავლებლების იმ განცდის გარეშე, რომ ისინი ინკლუზიისთვის კარგად მომზადებულნი და მხარდაჭერილნი არიან, რეფორმა ნაკლებად მოსალოდნელია, წარმატებული იყოს. შესაბამისად, მიმოხილვის მიზანი იყო, მანამდელი კვლევების სისტემატური მიმოხილვით, ჩვეულებრივ სკოლებში ინკლუზიური განათლების განხორციელებისთვის მასწავლებელთა აღქმული მხარდაჭერის საჭიროებების გამოვლენა და სინთეზი. ამ კვლევის საკვლევი კითხვა იყო: მასწავლებელთა განცდით, რა სახის მხარდაჭერა სჭირდებათ მათ ინკლუზიური განათლების განხორციელებისათვის?

ამ კვლევაში გამოსაყენებლად შეირჩა მასშტაბური მიმოხილვის მეთოდი, რადგან ის კვლევითი ბუნებისაა და კარგად ერგება მასწავლებელთა მხარდაჭერის საჭიროებების შესახებ ხელმისაწვდომი მონაცემების მასშტაბის გაანალიზების ამოცანას (Munn et al. 2018). შემდეგ ნაწილში გამოვყოფთ გამოკვლევის პროცესს, რომელიც ნახელმძღვანელები იყო სისტემატური მიმოხილვებისა და მეტაანალიზისთვის უპირატესი ანგარიშის დებულებებით (PRISMA). ამის შემდეგ წარმოგიდგინებთ თვისებრივ სინთეზს გამოკვლევის შედეგებისას, რომლებიც დაჯგუფებულია კლასტერებად თემის მიხედვით. ვასრულებთ მხარდაჭერის მასწავლებლების მიერ აღქმული საჭიროებებისა და ინკლუზიური განათლების განხორციელების შედეგების შესახებ დისკუსიით.

## მეთოდები

### ძიების პროცესი

ლიტერატურა მოძიებულ იქნა 2020 წელს მონაცემთა შემდეგი ბაზების გამოყენებით: ProQuest, Google Scholar, SAGE ონლაინჟურნალი, iSearch და EBSCOhost კვლევის მონაცემთა ბაზა (შეიცავს Education Research Complete, Academic Search Ultimate, Academic Search Premier, ERIC, Academic Search Alumni Edition, Professional Development Collection, PsycINFO, Teacher Reference Centre, British Education Index, Education Full Text). ძიების ტერმინები იყო „ინკლუზიური განათლება“, „ინკლუზია“, „მასწავლებლები“, „მოქმედი მასწავლებლები“, „სკოლები“, „შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე ბავშვების საჯარო

სკოლებში მიყვანა“ (mainstream), „მხარდაჭერის საჭიროებები“, „მხარდაჭერა მასწავლებლებისთვის“ და „რეალიზება“. ძიება შემოიფარგლებოდა რეცენზირებული და ინგლისურენოვანი აკადემიური ჟურნალების სტატიებით, რომლებიც გამოქვეყნდა 2007 და 2020 წლებს შორის.

### ინკლუზიის კრიტერიუმები

ყველა მოპოვებული კვლევა შერჩეულ იქნა მიმოხილვისთვის, ინკლუზიისა და ექსკლუზიის შემდეგი კრიტერიუმების საფუძველზე:

1. მონაწილეები იყვნენ მოქმედი მასწავლებლები. პრაქტიკანტი მასწავლებლები, ადმინისტრაციის წევრები, სკოლის დირექტორები, მოსწავლეები და მშობლები ამ მიმოხილვაში არ იყვნენ დაშვებულნი. იმ კვლევებისთვის, რომლებიც მასწავლებლების გარდა სხვა მონაწილეებსაც შეიცავდა, ჩართული იყო მხოლოდ მასწავლებლებისგან მიღებული კვლევის შედეგები.
2. დაწესებულებები მოიცავდა სკოლამდელ დაწესებულებებს/ საბავშვო ბაღებს, დაწყებით, საშუალო და დამამთავრებელ კლასებს, რომლებიც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების ან შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს აძლევდა ინკლუზიურ კლასებში ჩარიცხვის საშუალებას. სკოლის შემდგომ და უმაღლესი განათლების სექტორზე მიმართული კვლევები არ იყო დაშვებული.
3. კვლევები იყენებდნენ კვლევის რაოდენობრივ ან თვისებრივ მეთოდებს.
4. კვლევები, მათი ხარისხის უზრუნველსაყოფად, გამოქვეყნდა რეცენზირებულ აკადემიურ ჟურნალებში. ნაცრისფერი ლიტერატურა რომელიც მოიცავდა სამთავრობო მოხსენებებს, ორგანიზაციების მოხსენებებს, საკონფერენციო ნაშრომებსა და დისერტაციებს, ამ მიმოხილვაში არ იქნა დაშვებული.
5. კვლევები შესრულდა ინგლისურ ენაზე.

### გადარჩევის პროცესი

პირველადი ძიება პირველი ავტორის მიერ ჩატარდა საძიებო ტერმინების სხვადასხვა კომბინაციების გამოყენებით და ამ საწყისმა განსაზღვრამ გამოავლინა 2015 კვლევა. სურათი 1, PRISMA-ის დიაგრამის გამოყენებით, აჩვენებს გადარჩევის პროცესს (Moher et al. 2009). ძიების დამატებითი სტრატეგიები, როგორებიცაა, საცნობარო სიის შემოწმება და ციტირების ძიება, უმნიშვნელოვანე-

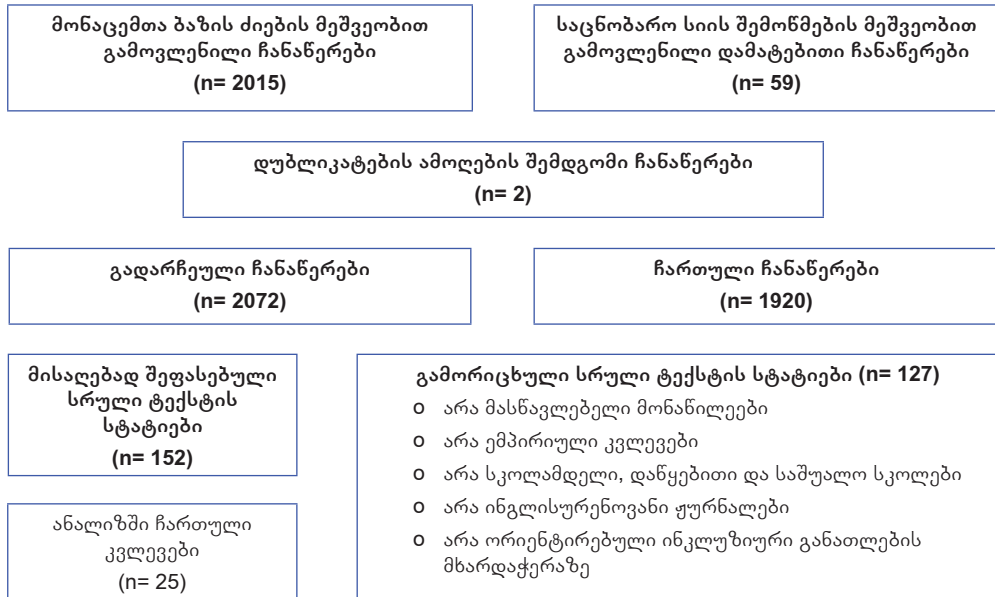
სია მაღალი ხარისხის კვლევების იდენტიფიცირებისთვის, რომლებიც შესაძლოა, გამოტოვებული იქნა ელექტრონული ძიების დროს. ამდენად, ყველა მოძიებული კვლევის საცნობარო სია შესწავლილ იქნა შემდეგი კვლევების ადგილმდებარეობის დასადგენად. სულ 59 კვლევა დაემატა თავდაპირველად გამოვლენილ 2015 კვლევას. მათ შორის, ორი კვლევა გაორდა და ამოღებულ იქნა ძიების მთლიანი შედეგიდან. სულ წარმოიქმნა 2072 კვლევა.

კვლევებმა, რომლებიც სანყისი ძიების მეთოდის გამოყენებით იქნა ნაპოვნი, გაიარა ორ ეტაპიანი პროცესი. პირველი, ყველა გამოვლენილი კვლევის აბსტრაქტები და სათაურები იქნა გაფილტრული პირველი ავტორის მიერ და შერჩეულ იქნა 152 კვლევა. შემდეგ შერჩეული კვლევები დაექვემდებარა სკრინინგის მეორე შეჩერებას ინკლუზიურობის წინასწარ განსაზღვრული კრიტერიუმისთვის სრული ტექსტის შესაფასებლად. საბოლოო ჯამში, პირველი ავტორის მიერ განსახილველად შერჩეულ იქნა 25 კვლევა. შემდეგ, მეორე და მესამე ავტორთაგან თითოეული მიმაგრებულ იქნა ინკლუზიისთვის შერჩეული ექვსი კვლევისა და პირველი ავტორის მიერ ექსკლუზიისთვის შერჩეული ექვსი კვლევის შემთხვევით შერჩევას. 12 კვლევის ამ ორი ჯგუფიდან თითოეული ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად იქნა განხილული სხვა ორი ავტორის მიერ ინკლუზიური კრიტერიუმების გამოყენებით, რაც გულისხმობს იმას, რომ საბოლოო შერჩევის 50% კოდირებულ იქნა ინკლუზიისთვის. ჩართვის/გამორიცხვის სანყის გადაწყვეტილებასთან პროცენტული შესაბამისობა იყო 83% და შემდეგში, ყველა განსხვავება გადაიჭრა დისკუსიის გზით, რის შედეგადაც მიღწეულ იქნა 100%-იანი შესაბამისობა და საბოლოო კვლევამ 25 შერჩევა მოიცვა.

ძირითადი თემების დასადგენად თემატური ანალიზი იქნა გამოყენებული. შერჩეული ყველა კვლევა დაჯგუფებული იყო კვლევის ფოკუსის შესაბამის კლასტერებში. თემატური ანალიზის პროცედურას წარუძღვნენ ბრაუნი და კლარკი (2006). უპირველეს ყოვლისა, პირველმა ავტორმა წაიკითხა და ხელახლა გადაიკითხა ყველა შერჩეული კვლევის სრული ტექსტი იქამდე, ვიდრე საფუძვლიანად გაეცნობოდა შინაარსს. სანყისი შენიშვნები გაკეთდა კითხვის პროცესში. მეორე, ავტორმა მონაცემთა კოდირება მოახდინა კვლევის კითხვების შესაბამის ფრაზებსა თუ წინადადებებზე ყურადღების გამახვილებით. მესამე, ავტორმა კოდები დააჯგუფა მსგავს კატეგორიებში და ჩამოაყალიბა სანყისი თემები. ამის შემდეგ, უფრო საფუძვლიანი გამოკვლევის დროს, ეს თემები ინტეგრირდა, დაიხვეწა ან უარყოფილ იქნა იმაში დასარწმუნებლად, რომ ისინი ენციკლოპედია ერთმანეთს, იყვნენ მნიშვნელოვანი და ჰქონდათ მკაფიო განსხვავებები. შემდეგ ავტორმა განსაზღვრა და სახელი დაარქვა ყველა თემას. საბოლოოდ, ყველა კოდი და

მასთან დაკავშირებული ამონარიდები, რომლებიც ახასიათებდა ამ თემებს, შე-  
ჯამდა საბოლოო თემების ქვეშ.

### სურათი 1: PRISMA-ის დიაგრამა



### შედეგები

ლიტერატურის მიმოხილვამ გამოავლინა 25 შესაბამისი კვლევა, რომლებიც  
აკმაყოფილებენ ინკლუზიის კრიტერიუმს. ყველა ამ კვლევის მახასიათებლები  
შეჯამებულია ცხრილ 1-ში. გამოვლინდა შვიდი განმეორებადი თემა ინკლუზი-  
ური განათლების განხორციელებისათვის მხარდაჭერის მასწავლებელთა აღ-  
ქმულ საჭიროებებთან დაკავშირებით. მასწავლებელთა აღქმულ საჭიროებებზე  
აღნიშნული 25 კვლევის თემატიკური ანალიზის შედეგები განხილულია შემდეგ  
ქვეთავებში.

ცხრილი 1. მოძიებული კვლევების მიმოხილვა

წელი	ავტორები	ადგილმდებარეობა	მონაწილეთა რაოდენობა	კვლევის დიზაინი	მხარდაჭერის საჭიროებების საკითხები	ძირითადი შედეგები
2007	Anderson, Klassen, & Georgiou	ავსტრალია	დანყებიითი სკოლის 162 მასწავლებელი	მიმოხილვა	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, თანამშრომლობა, კლასის ზომა, დრო	ინკლუზიური განათლების მასწავლებელთა ალქმული უპირატესობები და ბარიერები. ზოგიერთმა მასწავლებელმა მიუთითა, რომ სკოლის ფსიქოლოგებს შეეძლოთ ინკლუზიური პრაქტიკის მხარდაჭერა. მასწავლებლებმა აღწერეს, რომ მათ სჭირდებოდათ დამატებითი მომზადება და დამატებითი დრო ინკლუზიურ კლასებში დასახმარებლად.
2007	Gaad & Khan	დუბაი	დანყებიითის 25 მასწავლებელი	კითხვარი ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუ	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, კლასის ზომა, სასწავლო მასალები და რესურსები, დრო	მძიმე დატვირთვა მასწავლებლებისთვის გამოწვევად აღქმულს საკლასო ოთახებში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა საჭიროებების დაკმაყოფილებას. მომზადება, ადმინისტრატორის მხარდაჭერა, სპეციალური სერვისები ან რესურსები ინკლუზიურ განათლებაში მასწავლებლებისთვის იყო უმნიშვნელოვანესი.
2007	Irving, Nti, & Johnson	აშშ	საშუალო და დამამათერებელი კლასების 120 მასწავლებელი	მიმოხილვა	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, სასწავლო მასალები და რესურსები	მასწავლებლებმა გამოხატეს ტრენინგისა და სასწავლო მეთოდოლოგიების საჭიროება, ინკლუზიური კლასების განხორციელებისთვის მასალებისა და რესურსების დაგეგმვისა და მოდიფიცირებისთვის.
2007	Leatherman	აშშ	ადრეული ასაკის ბავშვთა 8 მასწავლებელი	ინტერვიუ	მასწავლებელთა ტრენინგი, თანამშრომლობა	მასწავლებლები შეთანხმდნენ, რომ ინკლუზიური საკლასო ოთახი ყველა მოსწავლისათვის ოპტიმალური ადგილი იყო. მასწავლებლებს სჭირდებოდათ მოქმედი ტრენინგი, ადმინისტრაციული მხარდაჭერა და ინკლუზიური კონტექსტების არჩევის უფლება.
2009	Herold & Dandolo	დიდი ბრიტანეთი	1 მხედველობის არმქონე მოსწავლე, 1 სწავლის მხარდამჭერი ასისტენტი, 1 ფიზიკური აღზრდის პედაგოგი	შემთხვევის შესწავლა ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუ სავლე დაკვირვება	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, სასწავლო გეგმა, კლასის ზომა, სასწავლო მასალები და რესურსები	კვლევამ აღწერა კვალიფიკაციის ამაღლების, სწავლის პროცესის მხარდამჭერი ასისტენტების როლი და რესურსების საჭიროება და ფიზიკური განათლებისთვის სექმის შეზღუდვები
2009	Horne & Timmons	პრინცი ედვარდის კუნძული	დანყებიითის 20 მასწავლებელი	ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიულია კითხვებთან ერთად	მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, კლასის ზომა, დრო	კვლევამ აღწერა მასწავლებელთა შფოთი და მხარდაჭერის მათ მიერ ალქმული საჭიროებები, მათ შორის ტრენინგი და დრო ინკლუზიურ საკლასო ოთახში.
2009	Johnstone & Chapman	ლესოთო	ფაზა 1: განათლების 4 მოხელე ფაზა 2: 20 მასწავლებელი ფაზა 3: 130 მასწავლებელი	ფაზა 1 და ფაზა 2 – ინტერვიუ ფაზა 3 – მიმოხილვა	მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, სასწავლო მასალები და რესურსები, დრო	კვლევამ აჩვენა კორელაცია მასწავლებლის ცოდნას, უნარსა და ინკლუზიური განათლების წარმატებას შორის. მასწავლებლებს სჭირდებოდათ სასწავლო მასალები და სწავლების სტრატეგიების შესახებ ცოდნა, რათა ინკლუზიურ კლასებში ასწავლონ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს.

ინკლუზიური განათლების განხორციელებისთვის მხარდაჭერის მასწავლებელთა ალტერნატიული საჭიროებების ფართო მიმოხილვა

2010	Blecker & Boakes	აშშ	საბავშვო ბაღის 546 მასწავლებელი	მიმოხილვა	მასწავლებლის ტრენინგი, დრო	უფრო მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებლებმა ინკლუზიურ განათლებაში მნიშვნელოვნად მიიზნეს ადმინისტრაციული მხარდაჭერა, დაგეგმვის დრო და პროფესიული თანამშრომლობა.
2010	Coutso-costas & Alborz	საბერძნეთი	საშუალო სკოლის 138 მასწავლებელი	მიმოხილვა	მასწავლებლის ტრენინგი, თანამშრომლობა	მონაწილეთა დაახლოებით ნახევარი მხარს არ უჭერდა ინკლუზიურ განათლებას. მასწავლებელთა დამოკიდებულებების ცვლილებისთვის მნიშვნელოვანი იყო ტრენინგი, ალტერნატიული კომპეტენცია და მხარდაჭერა.
2010	Goodman & Burton	დიდი ბრიტანეთი	მეინსტრემული-საშუალო სკოლის 9 მასწავლებელი	ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუები	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის თანამშრომლობა, სასწავლო მასალები და რესურსები	მასწავლებლებმა განაცხადეს, რომ ინკლუზიური განათლების განხორციელებისთვის ბარიერი იყო არასაკმარისი რესურსები და კვალიფიციური მხარდაჭერის ნაკლებობა
2010	Thorpe & Azam	დიდი ბრიტანეთი	დანყებობის 2 მასწავლებელი და 2 უფროსი მასწავლებელი	ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუები და დოკუმენტური ანალიზი	მასწავლებლის თანამშრომლის მხარდაჭერა, თანამშრომლობა	მასწავლებელთა მახასიათებლები, მათი ხედვები და ინკლუზიის მათ მიერ გატეხვა გავლენას ახდენდა ინკლუზიური პოლიტიკის წარმატებაზე.
2021	Casale-Giannola	აშშ	55 მონაწილე	დაკვირვება, კონსულტირება, გამოკითხვები (ღია დაბოლოებით)	თანამშრომლობა	კვლევამ აღწერა პროფესიულ გარემოცვაში ინკლუზიური განათლების ძლიერი მხარეები და საჭიროებები, მათ შორის, სწავლების სტრატეგიების მიმართ მასწავლებელთა გაზრდილი ცოდნა, სასწავლო გეგმის მოდიფიკაცია და სპეციალური განათლების კანონები.
2013	McDonald & Tufue-Dolgoy	სამოა	დანყებობის 15 მასწავლებელი	ფოკუს ჯგუფი, ინტერვიუები	სასწავლო გეგმა, კლასის ზომა, სასწავლო მასალები და რესურსები	აღინიშნა ინკლუზიური განათლების განხორციელების გამოწვევები. მხარდაჭერის საჭიროება მოიცავს რესურსებს. სასწავლო გეგმის დონეზე მხარდაჭერასა და ტრენინგის შესაძლებლობებს.
2015	Able, Sreckovic, Schultz, Garwood, & Sherman	სამხრეთ-აღმოსავლეთ აშშ	ზოგადი (დანყებობითი, საბაზო და საშუალო) და სპეციალური განათლების 34 მასწავლებელი	ფოკუს ჯგუფი, ინტერვიუები	მასწავლებლის ტრენინგი, თანამშრომლობა	კვლევამ აღწერა აუტისტიური სპექტრის მქონე მოსწავლეთა განთავსებაში მასწავლებელთა ცოდნა და უნარები. ისინი მოიცავენ: (1) ასა-ს შესახებ ცოდნას, (2) დიფერენციაციას, (3) სოციალური მხარდაჭერის სტრატეგიებსა და (4) თანამშრომლობას.
2016	Kuyini, Yeboah, Das, Alhassan, & Mangope	განა	ჩვეულებრივი სკოლის 163 მასწავლებელი (დანყებობითის – 114 და არასრული საშუალო სკოლის – 49)	კითხვარი და კითხვები	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის თანამშრომლის მხარდაჭერა, თანამშრომლობა, სასწავლო მასალები და რესურსები, დრო	შედეგებმა გამოავლინეს, რომ სასწავლო მასალების ადაპტირება და ქცევის მართვა იყო ძალიან მნიშვნელოვანი კომპეტენციები. მასწავლებლებმა აღწერეს, რომ მათ სჭირდებოდათ ტრენინგი, სასწავლო მასალები, რესურს მასწავლებლები და დრო ინკლუზიურ კლასებში.

3068 სი ეპილი რაუ, ქებით და ბრუნინი, უმაჟ შარმა

2017	Alborno	არა-ბეთის გაერთიანებული საამიროები	29 მონაწილე	შემთხვევის შესწავლა, ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუები, დაკვირვებები	მასწავლებელთა ტრენინგი, სასწავლო გეგმა	კარგი პრაქტიკა იყო ინკლუზიური განათლებისადმი გაზრდილი ცნობიერება და გაუმჯობესებული ხელმისაწვდომობა. კვლევაში გამოვლინდა ტრენინგის მხარდაჭერისა და პოლიტიკის შესახებ გამოწვევები და ინტერესები.
2017	Young, McNamea & Coughlan	ირლანდია	დანეებითი შემდგომი კლასების 15 მასწავლებელი (ახუ შედარებით დაბალი საშუალო დონე)	ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუები	მასწავლებლის ტრენინგი, სასწავლო გეგმა, დრო	მასწავლებლებს დადებითი დამოკიდებულებები ჰქონდათ ინკლუზიის მიმართ. ინკლუზიური განათლების განსახორციელებლად აუცილებელი იყო შესაბამისი რესურსები და პერსონალის ტრენინგი. მოცემულმა კვლევამ გამოავლინა ინკლუზიისთვის ბარიერები, როგორებიცაა, სასწავლო გეგმა და შეფასება, დროის ნაკლებობა, მასწავლებლების შეუსაბამო ტრენინგი, კლასის ზომა და არასაკმარისი რესურსები.
2018	Wagner, Bartsch, & Rulofs	ჩრდილოეთ რაინ-ვესტფალია	ფიზიკური აღზრდის 31 მასწავლებლის ინტერვიუ და 66 მასწავლებელი, რათა ეპასუხათ ერთი ლია კითხვისთვის	31 მასწავლებლის ინტერვიუები, ერთ ლია კითხვაზე 66 მასწავლებლისგან დანერგილი კომენტარები	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, კლასის ზომა, სასწავლო მასალები და რესურსები, დრო	შედეგებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლები გამოხატავენ ცოდნის რესურსების საჭიროებას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების, დიაგნოსტიკისა და თვითშეფასების, დიფერენცირებული სწავლისა და შეფასების შესახებ, პროფესიონალური სწავლებით სამუშაო ადგილზე.
2019	Page, Boyle, McKay, & Mavropoulou	კუკის კუნძულები	10 მასწავლებელი (5 დანეებითი, 2 შუა ასაკის, 3 დანეებითისა და შუა ნიშნის ნახავი)	ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუები	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის ასისტენტის მხარდაჭერა	მასწავლებლებმა გამოხატეს ინკლუზიური განათლებაში რეგულარული და სავალდებულო განათლების საჭიროება. მათ აღნიშნეს, რომ სჭირდებოდათ ტრენინგი და მასწავლებლის თანაშემწეები კლასებში მათი და საჭიროების მქონე მოსწავლეთა მხარდასაჭერად.
2019	Woodcock & Woolfson	კანადა	120 კანადელი მასწავლებელი (78 დანეებითის, 41 შუა ნიშნის, 1 არაიდენტიფიცირებული)	გამოკითხვა მოკლე პასუხიანი კითხვებით 120 კანადელი მასწავლებლისთვის (წერილობითი პასუხი გაანალიზდა)	მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, სასწავლო გეგმა, კლასის ზომა, დრო	შედეგებმა აჩვენეს, რომ ინკლუზიური განათლების წარმატება დაკავშირებულია მასწავლებლების დამოკიდებულებებთან, საკლასო ოთახში ინკლუზიურ სტრატეგიებთან, სკოლის კლიმატსა და კულტურასთან, ხელმძღვანელობისგან მხარდაჭერასა და სამინისტროსთან. მნიშვნელოვანი ბარიერები მოიცავს ადამიანურ რესურსებს, სხვა მასწავლებელთა დამოკიდებულებებს, კონკურენტულ მოთხოვნებს, მაგ., კლასის ზომა, დროის შეზღუდვები, ხელმძღვანელობის მხარდაჭერა და პროფესიული განვითარება.
2020	Chu, Craig, Yeworiew, & Xu	ალბერტა	7-8 კლასის 1773 მასწავლებელი 8 კლასის მეცნიერების 153 მასწავლებელი 4 კლასის 302 მასწავლებელი 4 კლასის 143 მასწავლებელი	გამოკითხვა	მასწავლებელთა ტრენინგი, მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა	შედეგებმა აღწერა, რომ მასწავლებლები ეყრდნობოდნენ მასწავლებელზე დაფუძნებულ აკომოდაციებს და არ ჰქონდათ წვდომა გარე რესურსებთან. მასწავლებლები აცხადებდნენ, რომ ისინი ინკლუზიური განათლებაში არ იღებდნენ მასწავლებელთა ტრენინგის შესაბამის კურსებს და პროფესიულ განვითარებას, მაგრამ ისინი პრიორიტეტს არ ანიჭებდნენ ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებულ ამ ტრენინგებს.

2020	Liu, Yao, Wang, & Du	შანხაი	დანყებითის 19 მასწავლებელი	ფოკუს ჯგუფები, ინდივიდუალური ინტერვიუები და დოკუმენტის ანალიზი	თანამშრომლობა სასწავლო გეგმა, სასწავლო მასალები და რესურსები	კვლევამ გამოავლინა მასწავლებელთა როლი ინკლუზიურ კლასებში და გამოიკვლია განვითარების შეზღუდვების მქონე მოსწავლეებისთვის მხარდაჭერის უზრუნველყოფაში მასწავლებელთა გამოცდილებები. შედეგები აჩვენებს, რომ მხარდაჭერის, მაგ.; სასწავლო გეგმის სტანდარტების, სასწავლო მასალებისა და მასწავლებელთა ტრენინგის ნაკლებობამ განაპირობა მასწავლებელთა დაბალი თვითფექტიანობა. მოცემულმა კვლევამ ასევე აღწერა მხარდაჭერის მასწავლებელთა ალტერნატიული საჭიროებები, მაგ., სამუშაო ადგილზევე კვალიფიკაციის ამაღლება, ადმინისტრაციული და პროფესიული მხარდაჭერა ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში.
2020	Nilsen	ნორვეგია	8 მასწავლებელი (4 დანყებითისა და 4 შუა წლების მასწავლებელი)	ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუები	თანამშრომლობა	შედეგებმა აჩვენა სპეციალური და ზოგადი განათლების მასწავლებლებს შორის თანამშრომლობისა და შეთანხმების ნაკლებობა, რაც განაპირობებდა ზოგადი განათლების ადაპტაციის ნაკლებობას. მასწავლებლები წუხილს გამოხატავენ საკმარისი დროის არქონისა და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის შესაფერისი ყურადღების დაუთმობის გამო.
2021	Eklund, Sundqvist, Lindell, & Toppinen	ფინეთი	დანყებითის 8 მასწავლებელი	ნახევრად სტრუქტურული ინტერვიუები	მასწავლებლის თანაშემწის მხარდაჭერა, თანამშრომლობა, დრო	შედეგებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლებმა გამოსცადეს მათი როლი სწავლის შეზღუდვების მქონე მოსწავლეებისთვის სწავლებაში. ისინი გამოხატავენ საკლასო ოთახებში მოსწავლეთა მხარდასაჭერად დროის ნაკლებობასა და გამოწვევების წინაშე დგანან გაფართოებულ დოკუმენტაციაში. მასწავლებლებისთვის მნიშვნელოვანი იყო კოლეგებისა და სპეციალური განათლების მასწავლებლებისგან მხარდაჭერა.

### განხილული კვლევების მახასიათებლები

კვლევების უმრავლესობა (n=17) ჩატარდა თვისებრივი კვლევის დიზაინით, როგორცაა, შემთხვევის შესწავლა, ინტერვიუები, დაკვირვებები და დოკუმენტის ანალიზი. ჩართული იყო შვიდი რაოდენობრივი კვლევა, შერჩევის ზომით 120-სა და 2371-ს მონაწილეს შორის. ერთი კვლევა, რაოდენობრივ ნაწილში, შეიცავდა 130 მონაწილესთან შერეული მეთოდოლოგიით შეგროვებულ მონაცემებს. მოცემულ მიმოხილვაში 25-დან მეხუთე კვლევა ჩატარებულია შეერთებულ შტატებში (n=5), მომდევნო ყველაზე დიდ ჯგუფთან ერთად, რომელიც ჩატარდა დიდ ბრიტანეთსა (n=3) და კანადაში (n=3). სხვა კვლევები ჩატარდა, შესაბამისად, ავსტრალიაში, ჩინეთში, კუკის კუნძულებზე, დუბაიში, ფინეთში, ირლანდიაში, გერმანიაში, განაში, საბერძნეთში, ლესოტოში, ნორვეგიაში, სამოაში, სვაზილენდსა და არაბთა გაერთიანებულ საამიეროებში (აგს). კვლევების უმრავლესობა (n=18) შეიცავდა მხოლოდ მასწავლებელ მონაწილეებს, პირველდანყებითის/დანყებითის (n=5), საბაზო/ საშუალოს (n=3), დანყებითის შემდგომი/ქვედა საბაზო ასაკის (n=1), შუა/ სა-

შუალო (n=1), დანყებითი/ საბაზო კომბინირებული (n=6) და ადრეული ბავშვობა/ საბავშვო ბალის ასაკამდე (n= 2). სხვა კვლევები (n=7) მოიცავდა მასწავლებლებს სხვა მონაწილეებთან ერთად, როგორცაა მოსწავლეები, მხარდამჭერი თანაშემწეები, განათლების მოხელეები, უფროსი მასწავლებლები, სწავლის კონსულტანტები, სპეციალური განათლების მასწავლებლები და მშობლები.

### მასწავლებელთა ტრენინგის უზრუნველყოფა

განხილული კვლევების თითქმის ორი მესამედი (65%) ყურადღებას ამახვილებს მასწავლებელთა ტრენინგზე მასწავლებლების მიერ აღქმულ საჭიროებებზე (მაგ.; Coutsocostas and Alborz 2010; Goodman and Burton 2010; Irving, Nti, and Johnson 2007; Kuyini et al. 2016; Leatherman 2007; Wagner, Bartsch, and Rulofs 2018). ინტერვიუს მეთოდი (63%) ყველაზე გავრცელებული მიდგომა იყო, რომელსაც მოჰყვებოდა გამოკითხვის მეთოდი (38%). კვლევის სხვა დიზაინი მოიცავდა შემთხვევის შესწავლას (n=3), დაკვირვებასა (n=2) და დოკუმენტის ანალიზს (n=1). შერჩევის ზომა ფართოდ ვარირებდა 1-დან 34 მასწავლებლამდე (თვისებრივი კვლევები) და 120-დან 2371 მასწავლებლამდე (რაოდენობრივი კვლევები). კვლევები ჩატარდა ევროპაში (30%), ჩრდილოეთ ამერიკაში (18%), სამხრეთ ამერიკაში (13%), აზიაში (13%), ოკეანისასა (13%) და აფრიკაში (13%). მასწავლებლები განიცდიან, რომ მათ არასაკამრისი ტრენინგი ჩაუტარდათ ინკლუზიურ კლასებში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა მხარდასაჭერად (Page et al. 2019; Zwane and Malale 2018). იმ თანხვედრის გათვალისწინებით, რომლითაც ეს მრავალ კვლევაში გამოვლინდა, ნაქეზებულ იქნა მასწავლებელთა ტრენინგის უზრუნველყოფის გაუმჯობესება (Young, McNamara, and Coughlan 2017).

რაც ამ ხუთი კვლევისგან გამოირკვა არის ის, რომ მასწავლებლები განიცდიან ტრენინგის საჭიროებას კონკრეტული თემების კუთხით (მაგ., Anderson, Klassen, and Georgiou 2007; Gaad and Khan 2007; Irving, Nti, and Johnson 2007). Goodman and Burton (2010) აღნიშნეს, რომ მასწავლებლებს ურჩევნოდათ ტრენინგის გავლა, რომელიც შეეხებოდა განსაკუთრებით ქცევითი, ემოციური და სოციალური სირთულეების (ქესს) მქონე მოსწავლეებს. შედეგად, Able et al. (2015) აღმოაჩინეს აუტისტური სპექტრის აშლილობის მქონე (ასა) მოსწავლეების თავისებურებებისა და ამ მოსწავლეთა ინკლუზიურ კლასებში აკომოდაციის სტრატეგიების შესახებ ცოდნის მასწავლებელთა აღქმული ძლიერი საჭიროება. მოცემულ კვლევაში მონაწილე მასწავლებლებმა ასევე აღნიშნეს, რომ მათ სურდათ, მეტი სცოდნოდათ ასა-ს მქონე მათი მოსწავლეების სოციალური უნარების შე-

სახებ და ესწავლათ შესაბამისი უნარები, თუ როდის და როგორ ჩაერთოთ ასეთი მოსწავლეები სიტუაციებში.

მასწავლებელთა აღქმული ცოდნა და უნარი დადებით გავლენას აჩვენებს ინკლუზიური კლასის რეალიზაციაზე (Johnstone and Chapman 2009). Chu et al. (2020) მიერ ჩატარებულმა შედარებით ბოლოდროინდელმა კვლევამ აღწერა, რომ იმ მოსწავლეთა აკადემიური შესრულება, რომელთა მასწავლებლებს გავლილი ჰქონდათ ტრენინგი შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების სწავლებასთან დაკავშირებით, მნიშვნელოვნად უკეთესი იყო, ვიდრე მათი თანატოლებისა, რომელთა მასწავლებლები არ დასწრებიან მოცემულ ტრენინგს. აღსანიშნავია, რომ მასწავლებელთა ტრენინგი მოქმედი მასწავლებლებისათვის ზრდის შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა საჭიროებების დაკმაყოფილების უნარის თვითაღქმას (Herold and Dandolo 2009) და ზრდის მათ ცოდნას საკლასო ოთახებში პრაქტიკული სტრატეგიებისა და უნარების გამოყენების შესახებ (Able et al. 2015). ზოგადად, მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ ისინი სარგებელს მიიღებდნენ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისთვის სწავლების შესახებ ტრენინგისგან (Goodman and Burton 2010; Leatherman 2007), რომლის ფარგლებშიც ისინი შეძლებდნენ დამატებითი ცოდნისა და გაგების შეძენას შეზღუდულ შესაძლებლობებთან დაკავშირებულ საკითხებზე.

### მასწავლებლის თანამემნეების უზრუნველყოფა

კვლევების ნახევარზე მეტმა (56%) აღწერა მასწავლებლების აღქმა იმისა, რომ მასწავლებლის თანამემნეების არსებობა კრიტიკული მნიშვნელობის იყო საკლასო ოთახებში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა მხარდაჭერისთვის (მაგ., Chu et al. 2020; Eklund et al. 2021; Herold and Dandolo 2009; Thorpe and Azam 2010; Woodcock and Woolfson 2019). ინტერვიუ იყო კვლევის ყველაზე ხშირად გამოყენებული დიზაინი (32%), რომელსაც მოჰყვებოდა გამოკითხვა (20%) და ინტერვიუსა და გამოკითხვის შერეული მეთოდი (4%). შერჩევის ზომა ვარირებდა 1 და 31-დან (თვისებრივი კვლევები) 120 და 2371-მდე (რაოდენობრივი კვლევები). ამ ჯგუფის კვლევა ჩატარდა ევროპაში (36%), ჩრდილოეთ ამერიკაში (29%), ოკეანიაში (14%), აფრიკასა (14%) და აზიაში (7%). მასწავლებლებს სჯეროდათ, რომ მასწავლებლის თანამემნეებისგან მხარდაჭერას სარგებელი მოაქვს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა სწავლისთვის და მასწავლებლებს ეხმარება სასწავლო გეგმის განხორციელებაში, რომელიც ემსახურება კლასის ყველა მოსწავლეს. Herold and Dandolo (2009) აღწერეს ის, თუ მასწავლებლის თანამემნეებს როგორ შეეძლოთ შეზღუდული შესაძლებლობების

მქონე მოსწავლეთა დახმარება ფიზიკური აღზრდის (ფა) გაკვეთილებზე. მასწავლებლებისგან შეთანხმებულად მოითხოვება მასწავლებლის თანამშრომლების უზრუნველყოფა (Irving, Nti, and Johnson 2007; Kuyini et al. 2016; Page et al. 2019).

### მასწავლებლებსა და პროფესიონალებთან თანამშრომლობა

კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებლებს კლასებში ინკლუზიური პრაქტიკების განხორციელების მხარდასაჭერად უფრო მეტი თანამშრომლობა სურთ. 11 კვლევიდან ყველა აღწერდა პროფესიონალებსა და/ან მათ კოლეგებთან თანამშრომლობის მასწავლებელთა ძლიერ სურვილს. შეიქმნა კვლევამ ჩაატარა ინტერვიუები (ინდივიდუალური ან ფოკუს ჯგუფის ინტერვიუ) და სამმა კვლევამ გამოიყენა გამოკითხვის მეთოდი. ერთმა კვლევამ გამოიყენა დაკვირვება და გამოკითხვა ღია კითხვებით. ამ ჯგუფის კვლევები ძირითადად ჩატარდა ევროპაში (46%), მას მოჰყვა სამხრეთ ამერიკა (18%), ჩრდილოეთ ამერიკა (9%), ოკეანეთი (9%), აზია (9%) და აფრიკა (9%) და თვისებრივი კვლევების შერჩევის ზომა იყო 2-დან 55 მასწავლებლამდე და რაოდენობრივი კვლევები იყო 138-დან 163 მასწავლებლამდე.

პროფესიონალებთან თანამშრომლობა. ამ ჯგუფში არსებული კვლევების თითქმის ნახევარმა (36%) განსაზღვრა სკოლებში პროფესიონალებთან თანამშრომლობასთან დაკავშირებული მასწავლებელთა აღქმული საჭიროება. რამდენიმე კვლევაში (მაგ., Anderson, Klassen, and Georgiou 2007; Casale-Giannola 2012; Leatherman 2007), მასწავლებლებმა გამოხატეს დამატებით თერაპევტებსა და სკოლის ფსიქოლოგებთან თანამშრომლობის აუცილებელი საჭიროება მოსწავლეთა სპეციალური საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად. მაგალითად, Goodman and Burton (2010) კვლევაში მასწავლებლებმა წამოიყენეს ნუხილი მათი ქცევითი, ემოციური და სოციალური სირთულეების (ქესს) მქონე მოსწავლეთა შეფასებისთვის განათლების ფსიქოლოგის მხარდაჭერის ნაკლებობის შესახებ. ამ შეფასების გარეშე ეს მოსწავლეები ვერ იღებდნენ საჭირო მხარდაჭერას.

მასწავლებელთა შორისი თანამშრომლობა. განხილული კვლევების დიდი უმრავლესობა (74%) იდენტიფიცირდა, როგორც მოცემული თემისთვის შესაბამისი და მან გამოავლინა ის მნიშვნელობა, რომელსაც მასწავლებლები ანიჭებდნენ კოლეგა მასწავლებლებსა და სპეციალური განათლების მასწავლებლებთან თანამშრომლობას. მასწავლებლებმა აღიარეს, რომ თანამშრომლობა ან თანამშრომლობითი სწავლება აუმჯობესებს ინკლუზიური პრაქტიკის განხორციელებას (Coutsocostas and Alborz 2010; Kuyini et al. 2016; Nilsen 2020) და კოლეგებთან კონსულტაციები აძლევდა მათ საშუალებას, კლასში შეზღუდული შესაძლებლო-

ბების მქონე მოსწავლეთა მხარდასაჭერად იდეების სწავლისა და შექმნისთვის (Eklund et al. 2021). Thorpe and Azam (2010) აღმოაჩინეს, რომ მასწავლებლები გრძნობდნენ, ისინი სარგებელს იღებდნენ თანატოლებთან აქტიური თანამშრომლობისგან, განსაკუთრებით მაშინ, როცა უზიარებენ მოსწავლეთა ქცევასა და იმ სტრატეგიებთან დაკავშირებული კონკრეტული შემთხვევების შესახებ წინარე ინფორმაციას, რომლებიც მხარს უჭერდნენ კლასებში მოსწავლეებს. Able et al. (2015) შეისწავლეს ინკლუზიურ კლასებში ასა-ს მქონე მოსწავლეების მასწავლებელთა მიერ აღქმული საჭიროებები. მასწავლებლებმა თანამშრომლობის გზით გაინაწილეს მიზნები და სპეციალური განათლების მასწავლებლებისგან მიიღეს რჩევა და მხარდაჭერა კლასში ჯგუფის მუშაობის გასაუმჯობესებლად. Eklund et al. (2021) მიერ ჩატარებულმა ბოლოდროინდელმა კვლევამ აღწერა, რომ თანამშრომლობა ზოგადი და სპეციალური განათლების მასწავლებლებს აძლევს საშუალებას, სხვადასხვა პერსპექტივიდან მართონ მოსწავლეთა სწავლის ბარიერები. კოლეგებთან ჯგუფური მუშაობა მნიშვნელოვანი ფაქტორია შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა საკლასო ოთახში განთავსებისთვის.

## სასწავლო გეგმა

ამ თემაზე ორიენტირებული იყო განხილული კვლევების თითქმის ერთი მესამედი (28%), რომლის უმეტესობა ჩატარდა ევროპაში (29%), რომელსაც მოსდევდა აზია (29%), აფრიკა (14%), ჩრდილოეთ ამერიკა (14%) და ოკეანია (14%). აღნიშნულ კვლევათა ერთობლიობა მიმართული იყო შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა მხარდაჭერის მოთხოვნებების დაკმაყოფილებისთვის სასწავლო გეგმის ადაპტაციებისა და შესწორების მასწავლებელთა აღქმულ საჭიროებაზე. ამ კვლევათაგან ექვსი იყო თვისებრივი კვლევა, რომელიც იყენებდა კვლევის მრავალფეროვან მეთოდებს, როგორებიცაა, შემთხვევის შესწავლა, ინტერვიუ, დაკვირვება და დოკუმენტის ანალიზი; შერჩევის ზომა ვარირებდა 1-დან 29-მდე. ამ ჯგუფში მხოლოდ რაოდენობრივმა კვლევამ გამოიყენა გამოკითხვა, დანერგილი პასუხებით; ამ შერჩევის ზომა იყო 120 მასწავლებელი. მოცემულ კვლევებში გამოვლინდა ორი ქვეთემა, რომელიც ორიენტირებული იყო სასწავლო გეგმის უზრუნველყოფასა და შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებზე.

სასწავლო გეგმისადმი მოქნილი მიდგომა. ერთი ქვეთემა უკავშირდებოდა იმას, თუ როგორ იყენებდნენ მასწავლებლები მოქნილ მიდგომას სასწავლო გეგმაში შესწორებების შესატანად. მოცემულ კვლევებში აღწერილი პასუხების ფარგლებში, მასწავლებლებს სჯეროდათ, რომ შეზღუდული შესაძლებლობე-

ბის მქონე მოსწავლეთა მხარდაჭერის საჭიროებები შეიძლება დაკმაყოფილდეს სასწავლო გეგმის ადაპტაციითა და დარეგულირებით (Herold and Dandolo 2009), განსაკუთრებით მაშინ, როცა ეს მოსწავლეები სირთულეებს განიცდიან წინსვლაში (Liu et al. 2020; McDonald and Tufue-Dolgoy 2013). ინკლუზიური განათლებისთვის სასწავლო გეგმა, როგორც წესი, შემოთავაზებულია ჩვეულებრივ სასწავლო გეგმასთან, როგორც საფუძველთან, ერთად და შემდგომში ის ადაპტირებული და მორგებულია შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა შესრულების დონეზე დაყრდნობით. მოსწავლეთა მხარდაჭერის საჭიროებების დასაკმაყოფილებლად სასწავლო გეგმის ადაპტირებისა და მორგების საჭიროება ჩაითვალა არსებითად (McDonald and TufueDolgoy 2013).

სასწავლო გეგმისადმი მოუქნელი მიდგომა. მიუხედავად ამისა, რამდენიმე სხვა კვლევამ აღმოაჩინა, რომ სკოლები და მასწავლებლები იყენებდნენ ბევრად უფრო მოუქნელ მიდგომას, სადაც არ არის პირობები შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა სასწავლო გეგმის ფარგლებში მხარდასაჭერად. ამ კვლევებში, ჩვეულებრივი საგანმანათლებლო კლასების ყველა მოსწავლისათვის, ხშირად უზრუნველყოფილი და განსაზღვრული იყო ზოგადი სასწავლო გეგმა, ყოველგვარი მორგების გარეშე და ყველა მოსწავლეს აფასებდნენ ერთი და იმავე ხერხით, ნებისმიერი შეზღუდვის მიუხედავად. მაგალითად, Liu et al. (2020) აღნიშნეს, რომ თუმცა მასწავლებლებს ზოგადად ესმით სასწავლო გეგმის მორგების საჭიროება, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა მცირე რაოდენობა იღებს ადაპტირებულ ან მორგებულ სასწავლო გეგმას. Liu et al. (2020) დამატებით აღნიშნეს, რომ ორივე – შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე და შეზღუდვების არმქონე მოსწავლეები ერთი და იმავე ტესტებით იყვნენ უზრუნველყოფილი და შეფასების შედეგები აღირიცხებოდა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა ნებისმიერი სპეციალური გათვალისწინების გარეშე. ბუნდოვანი იყო, ეს იყო სასწავლო გეგმის ადაპტირებისთვის მასწავლებელთა უფლებამოსილების ნაკლებობის გამო, თუ მათ შეზღუდული ჰქონდათ სასწავლო გეგმის მორგების ნებართვა (Alborno 2017).

### კლასის ზომა

განხილული კვლევების დაახლოებით ერთი მესამედი (32%) ორიენტირდა ამ თემაზე, რომელთა უმრავლესობა ჩატარდა ან ევროპაში (25%), ან ჩრდილოთ ამერიკაში (25%), რომელსაც მოჰყვა ოკეანია (25%), აზია (13%), აფრიკა (12%), რომელთაც ყურადღება გაამახვილეს კლასის ზომის შესახებ მასწავლებელთა აღქმაზე მაშინ, როცა კლასი მოიცავდა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე

მოსწავლეებს. ნაპოვნი კვლევები იყენებდა ან ინტერვიუებს ( $n=6$ ), სადაც შერჩევის ზომა იცვლებოდა 1-დან 31-მდე ან გამოკითხვებს ( $n=2$ ), შერჩევის ზომის ცვალებადობით 120-დან 162-მდე. რამდენიმე კვლევამ (მაგ., Anderson, Klassen, and Georgiou 2007; Herold and Dandolo 2009) აღწერა, რომ მასწავლებლები, უპირველეს ყოვლისა, აღიქვამდნენ კლასის ზომის შემცირების საჭიროებას იმისთვის, რომ ეფექტურად ესწავლებინათ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის. მასწავლებლებს სჯეროდათ, რომ კლასის პატარა ზომა ზრდის მათ თავდაჯერებულობას შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის სწავლებისას და აძლევს ინდივიდუალური ინსტრუქციების უზრუნველყოფის საშუალებას, რათა დააკმაყოფილონ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა საჭიროებები (Gaad and Khan 2007).

კლასის ზომამ, რა თქმა უნდა, მასწავლებლებში წარმოშვა შფოთვა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ჩართვასთან დაკავშირებით. McDonald and Tufue-Dolgoy (2013) განმარტეს, რომ მასწავლებლები უკვე სტრესის ქვეშ არიან კლასის დიდი ზომისა და შეფასების საჭიროების მოთხოვნების გამო. ამდენად, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების საკლასო ოთახში ინკლუზია შეანელებდა სასწავლო პროგრამას. ბოლო დროს Young, McNamara, and Coughlan (2017) ინტერვიუ ჩაატარეს 15 მასწავლებელთან ირლანდიაში და მსგავსადვე აღწერეს, რომ ინტერვიუჩამორთმეული მასწავლებლების ძირითადი ნაწილი გამოხატავდა, რომ კლასის დიდი ზომა პრაქტიკული რჩებოდა იმ კლასისთვის, რომელიც მოიცავს შეზღუდვების არ მქონე მოსწავლეებს. თუმცა, ისინი ამტკიცებდნენ, რომ ეს სცენარი პრობლემური გახდა კლასში, სადაც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები იყვნენ. მიუხედავად იმისა, რომ მასწავლებლებმა გააცნობიერეს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების საჭიროებები, კლასის დიდი ზომის გამო რთულია მოსწავლეთა ინდივიდუალურ საჭიროებებზე ზრუნვა და თითოეული მოსწავლისთვის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შემუშავება (Zwane and Malale 2018).

### სასწავლო მასალები და რესურსები

ამ თემას უკავშირდებოდა განხილული კვლევების ერთ მესამედზე მეტი (36%), რომელთა უმრავლესობა ჩატარდა ევროპაში (34%), მას მოჰყვა აზიაში (22%), აფრიკაში (22%), ჩრდილოეთ ამერიკასა (11%) და ოკეანეთში (11%). ერთად აღებულია ამ კვლევებმა აღნიშნეს, რომ მასწავლებლებს სურდათ მეტი შესაფერისი სასწავლო მასალა და რესურსი, მოსწავლეთა მხარდაჭერის მრავალფეროვანი საჭიროებების უზრუნველსაყოფად (e.g. Gaad and Khan 2007; Kuyini et al. 2016;

McDonald and Tufue-Dolgoy 2013). 6 კვლევა იყო თვისებრივი, რომელიც იყენებდა კვლევის სხვადასხვა მეთოდს, მათ შორის, ინტერვიუს, შემთხვევის შესწავლას, საველე დაკვირვებას, დოკუმენტის ანალიზსა და კითხვარს დაწერილი პასუხებით. შერჩევის ზომა იცვლებოდა 1-დან 31 მასწავლებლამდე. ორმა სხვა კვლევამ გამოიყენა გამოკითხვები და შერჩევის ზომა იყო 120 და 163, შესაბამისად.

Herold and Dandolo-მ (2009) აჩვენეს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა სწავლაზე სწავლების შესაფერისი მასალების გავლენა. მათ გამოიკვლიეს მხედველობის დარღვევის მქონე მოსწავლეების ინკლუზია ფიზიკური აღზრდის გაკვეთილზე. ამ კვლევის ფარგლებში, ფიზიკური აღზრდის მასწავლებელს გადაეცა რესურს ბარათების ნაკრები ადგილობრივი ხელისუფლების საკონსულტაციო პერსონალისგან, რომელმაც აჩვენა ის, თუ ეს რესურსული ბარათები როგორ უნდა გამოიყენონ მხედველობის დარღვევის მქონე მოსწავლეების მხარდასაჭერად. მკვლევრები დააკვირდნენ, რომ აღნიშნულმა მასწავლებელმა ეს მასალები აღწერა, როგორც პრაქტიკული და სასარგებლო შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა განათლებისთვის და მათი მტკიცებით, ეს დამხმარე რესურსბარათები მასწავლებელს უზრუნველყოფდა სწავლებისთვის იდეებითა და სწავლების პროცესის სიღრმისეული გააზრებით. შედეგებმა აღნიშნა რეალური და პრაქტიკული მასალების მნიშვნელობა მასწავლებლებისთვის იმ მოსწავლეთა მომსახურებისთვის, რომლებიც აკომოდაციებს საჭიროებენ ფიზიკური აღზრდის გაკვეთილებში მონაწილეობისა და სწავლისთვის.

ამის საწინააღმდეგოდ, ლიტერატურაში თანმიმდევრულად აღწერილი და წამოყენებულია შესაფერისი მასალების ნაკლებობა, როგორც მასწავლებლებში გავრცელებული საზრუნავი. საინტერესოა, მიუხედავად იმისა, რომ განხილულ კვლევებში წამოყენებული საკითხები მიუთითებდა დამატებითი მასალების მასწავლებელთა საჭიროებაზე, ამ მასწავლებლებმა ვერ განსაზღვრეს კონკრეტული სახის მასალები, რომლებიც სწავლებისთვის მათ სჭირდებოდათ (Johnstone and Chapman 2009). მსგავსადვე, Herold and Dandolo (2009) and Johnstone and Chapman (2009) ვარაუდობდნენ, რომ ეს შესაძლოა, განპირობებული ყოფილიყო მასწავლებელთა ცოდნის ნაკლებობით იმის შესახებ, თუ როგორ მოეპოვებინათ წვდომა მათთვის განკუთვნილ რესურსებზე.

## დრო

განხილული კვლევების თითქმის ნახევარი (40%) ორიენტირდა ინკლუზიის განსახორციელებლად მასწავლებლებისთვის საჭირო დროის უზრუნველყოფაზე. უმრავლესობა მათგანი ჩატარდა ევროპაში (30%), მას მოჰყვა ჩრდილოთ ამერიკა

(30%), აფრიკა (20%), ოკეანეთი (10%) და აზია (10%). საერთო ჯამში, მათ ხაზი გაუსვეს იმას, რომ მასწავლებლებს სურდათ დამატებითი დრო მათთვის გამოყოფილი სამუშაო დატვირთვის ფარგლებში, რათა კარგად დაგეგმონ და განახორციელონ ინკლუზიური განათლება. ამ კატეგორიაში, ორივე —თვისებრივი და რაოდენობრივი კვლევები თანაბრად იყო განაწილებული. აღნიშნული კვლევებიდან ხუთმა გამოიყენა ინტერვიუს მეთოდი და შერჩევის ზომა იყო 8-დან 31-მდე. ოთხმა კვლევამ გამოიყენა გამოკითხვის მეთოდი და შერჩევის ზომა იცვლებოდა 120-დან 546-მდე. ამ კატეგორიის ერთადერთმა შერეული მეთოდით კვლევამ გამოიყენა გამოკითხვა (n=120) და ინტერვიუ (n=4 და 20).

რამდენიმე კვლევამ (მაგ., Blecker and Boakes 2010; Horne and Timmons 2009; Johnstone and Chapman 2009) აღწერა, რომ მასწავლებლები წუხან ინკლუზიური განათლების განხორციელებისთვის დროის ნაკლებობის გამო. Horne and Timmons (2009) კვლევაში, მასწავლებელთა უმრავლესობა განსაკუთრებით წუხდა დროის შესახებ, რომელიც საჭირო იყო მშობლებთან, რესურს მასწავლებლებსა და სპეციალისტებთან შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის ინდივიდუალური სასწავლო გეგმების ჩამოყალიბების თაობაზე შეხვედრებისათვის. Eklund et al. (2021) კვლევაში, მასწავლებლები მათი დროის უდიდეს ნაწილს ხარჯავდნენ დოკუმენტაციის მომზადებაში, შემდგომში გაკვეთილების დაგეგმვისათვის. მასწავლებლებს სურდათ მეტი დრო თანამშრომლობისა და მასწავლებლის ასისტენტებთან შეხვედრებისათვის, რათა დაეგეგმათ პროგრამა ინკლუზიურ კლასებში ყველა მოსწავლისათვის (Horne and Timmons 2009), დახმარებოდნენ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს და მონაწილეობა მიეღოთ მასწავლებელთა ტრენინგში (Young, McNamara, and Coughlan 2017), მომზადებულიყვნენ ინკლუზიური კლასისათვის და დაეგეგმათ ის (Anderson, Klassen, and Georgiou 2007; Gaad and Khan 2007; Horne and Timmons 2009) და განეხილათ პროგრამები, რომლებიც შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვისაა მორგებული (Anderson, Klassen, and Georgiou 2007). ზოგადად, მასწავლებლები აღიქვამდნენ, რომ დამატებითი დრო მათ აძლევთ საშუალებას უფრო შესაფერისად გადაჭრან და დააკმაყოფილონ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა საჭიროებები (Kuyini et al 2016). ეს კვლევები გულისხმობს მასწავლებლებისთვის დროის მნიშვნელობას.

## განხილვა

მოცემული კვლევის მიზანი იყო მხარდაჭერის იმ საჭიროებების გამოვლენა და სინთეზირება, რომლებიც, მასწავლებელთა განცდით, მათ სჭირდებოდათ ჩვე-

ულებრივ კლასებში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა სწავლებისთვის. მიზანი მიღწეულ იქნა ინკლუზიური განათლების განხორციელებისათვის მხარდაჭერის მასწავლებელთა აღქმული საჭიროებების შესახებ კვლევების პოვნისა და სინთეზირების გზით. მისი გაცნობა ძალზედ მნიშვნელოვანია იმის გაგებისთვის, მასწავლებლები მიიჩნევენ თუ არა, რომ ისინი მხარდაჭერილნი არიან ინკლუზიური განათლების განხორციელებისათვის და რა სახის მხარდაჭერას ეძებენ ისინი გასაგებად იმისა, თუ როგორ გააძლიერონ სკოლებისა და სისტემების ინკლუზიურობა. ეს ნაწილი განიხილავს მხარდაჭერის მასწავლებელთა აღქმულ გამოვლენილ საჭიროებებს, ჩვეულებრივ კლასებში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების სწავლებისას.

ბოლოდროინდელი კვლევა ავლენს მასწავლებელთა აღქმას იმის შესახებ, რომ სამუშაო ადგილზე მასწავლებელთა ტრენინგს შეუძლია გაზარდოს მათი ცოდნა, თავდაჯერებულობა და დადებითი დამოკიდებულებები შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების ჩართვის მიმართ (Chao et al. 2017). ეს შედეგი ემყარება მრავალფეროვან გარემოში ჩატარებულ გარკვეული რაოდენობით კვლევებს, რომლებიც იყენებდნენ კვლევის სხვადასხვა მეთოდსა და დიდი ზომის შერჩევებს. თუმცა ასევე განსახილველია ტრენინგის შინაარსი და ხარისხი; უნდა განისაზღვროს ისიც, მოცემულ ტრენინგს შეუძლია თუ არა დააკმაყოფილოს მხარდაჭერის მასწავლებელთა აღქმული საჭიროებები. Alborno სამუშაოდან (2017) მიღებული შედეგები გვთავაზობს, რომ მასწავლებლები კეთილგანწყობილნი არიან სწავლების პრაქტიკებისა და კონკრეტული სტრატეგიების მიმართ, რომლებიც მათ ეხმარებათ, ასწავლონ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს საკლასო ოთახებში. თუკი შინაარსი ზედმეტად თეორიული ხასიათისაა ან მოცემული კონტექსტისგან ძალზედ განყენებული, ტრენინგს შეუძლია ასახოს მასწავლებლებისთვის შემცირებული პრაქტიკულობა და შესაბამისობა (Alborno 2017).

მოცემული ლიტერატურის ფარგლებში შემდეგი მიგნებაა ის, რომ მასწავლებელთა რწმენით, მასწავლებლის თანაშემწეების არსებობა შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს დაეხმარებოდათ, მიჰყოლოდნენ ინსტრუქციებს და მხარი დაეჭირათ საკლასო აქტივობებში მათი მონაწილეობისათვის. აღმოჩნდა, რომ სხვადასხვა ადგილას მასწავლებლებს ძალიან სურდათ თანაშემწეები. თუმცა ამგვარი მხარდაჭერის მათი სურვილი უნდა იქნეს განხილული თანაშემწეების გავლენის შესახებ კვლევის ლიტერატურის გათვალისწინებით. ინკლუზიურ სკოლებში მასწავლებლის თანაშემწეების უმრავლესობა ინიშნება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეების, ნაკლები მიღწევებისა და სპეციალური დასწავლის უნარის დაქვეითების მქონე მოსწავლეთა, მათ შორის,

ყურადღების დეფიციტის სინდრომისა და პრობლემური ქცევის მქონე მოსწავლეთა მხარდასაჭერად (Rubie-Davies et al. 2010).

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები ხშირად იღებენ ინსტრუქციებს მასწავლებლის თანაშემწეებისგან და უფრო მეტ დროს ატარებენ მათთან, ვიდრე მათი კლასის მასწავლებლებთან (Giangreco 2013). მასწავლებლის თანაშემწეებისგან ამ სახის მხარდაჭერა, რასაკვირველია, მნიშვნელოვან კითხვებს წარმოშობს ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში, განსაკუთრებით ის, რომ მასწავლებლის თანაშემწეების უმეტესობა არ არის დატრენინგებული, ან აკლია საფუძვლიანი მომზადება შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა საჭიროებების მხარდასაჭერად (Butt 2016). მასწავლებლის თანაშემწეებზე ასეთმა დამოკიდებულებამ დამაზიანებელი გავლენა შეიძლება გამოიწვიოს შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა ინკლუზიისთვის (Giangreco 2010; Webster et al. 2010).

თანამშრომლობის თვალსაზრისით, მასწავლებლები ძლიერ აფასებენ სხვა მასწავლებლებთან, სპეციალური განათლების მასწავლებლებსა და პროფესიონალებთან ერთად მუშაობას, რათა მხარი დაუჭირონ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებს. მოძიებულ კვლევებში, მასწავლებლებმა ექვსი კონტიგენტიდან, უმეტესად ევროპაში, ხაზი გაუსვეს ინკლუზიურ კლასებში თანამშრომლობის მნიშვნელობას. კოლეგებსა და პროფესიონალებთან ასეთი თანამშრომლობა მასწავლებლებს აძლევთ ცოდნისა და გამოცდილების გაზიარების საშუალებას, რათა ყველა მოსწავლისათვის შექმნან სასწავლო გარემო (Rytivaara, Pulkkinen, and de Bruin 2019) და ინკლუზიურ კლასებში წამოიწყონ გაკვეთილების ეფექტურად დაგეგმვა და წარმოება (Carpenter and Dya 2007). მანამდღემ კვლევამ ასევე შემოგვთავაზა, რომ სპეციალისტებთან თანამშრომლობა ან თანამშრომლობითი სწავლება უმჯობესი მიდგომაა ინკლუზიურ საკლასო ოთახებში შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა მოთხოვნების მხარდასაჭერად, მაგალითად, შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა სწავლის შედეგების გასაუმჯობესებლად (Friend and Cook 2013). ხაზგასმული უნდა იყოს თანატოლებსა და პროფესიონალებთან თანამშრომლობის მასწავლებელთა აღქმული საჭიროება.

შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეთა საჭიროებების მხარდაჭერის საპასუხოდ, ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში, მნიშვნელოვნად აღიქმება ზოგადი სასწავლო გეგმის მორგების მასწავლებელთა უნარები. შედეგები მოპოვებულია შერჩეული კვლევებიდან, რომლებიც იყენებს კვლევის მრავალფეროვან დიზაინს ხუთი კონტიგენტიდან. თუმცა, მიმოხილვის შედეგები ხაზს უსვამს, რომ სასწავლო გეგმის შესაფერისად მისადაგება და მორგება მასწავ-

ვლებლების მიერ ფართე მამტაბით არ ხორციელდება. მიმოხილვაში მოტანილი იყო მაგალითი იმის შესახებ, რომ ყველა მოსწავლისთვის იყენებდნენ ერთი სახის შეფასებას (Liu et al. 2020) მაშინ, როცა სხვა კვლევამ აჩვენა, რომ შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეები ხშირად უზრუნველყოფილნი იყვნენ უფრო მარტივი და ადვილი სამუშაო ფურცლებით ამ საერთო შეფასებებისთვის მოსამზადებლად, რასთან დაკავშირებითაც მკვლევრები აღნიშნავენ, რომ საჭირო იყო სასწავლო გეგმის მორგების უფრო ეფექტური უნარები (Tomlinson and Imbeau 2010). როგორც ჩანს, ეს პრაქტიკა ეწინააღმდეგება CRPD-ის, რომელიც ხელისუფლებისგან მოითხოვს, შექმნან კანონმდებლობა და პოლიტიკა, რომელიც მხარს უჭერს მასწავლებლებს, უზრუნველყონ გონივრული პირობები შეზღუდული შესაძლებლობების მქონე მოსწავლეებისათვის, განათლების შეძლებისდაგვარად ყველა საფეხურზე, შეინარჩუნონ მაღალი მოლოდინები მოქნილობის დაგეგმვისას, მათ შორის, სტანდარტიზებულ შეფასებებში (მაგ., United Nations 2016, 25). ერთ-ერთი შემოთავაზებული აკომოდაცია გულისხმობს „შეფასების ალტერნატიულ მეთოდებს, ან სასწავლო გეგმის ელემენტის ალტერნატიული ელემენტით ჩანაცვლებას“ (United Nations 2016, 10), ხოლო მეორე მათგანი იყენებს უნივერსალური დიზაინის პრინციპებს სასწავლო გეგმის ადაპტაციისა და შეფასების ფარგლებში (United Nations 2016, 25). CRPD ასევე ხაზს უსვამს იმას, რომ გონივრული აკომოდაცია უნდა განისაზღვროს ინდივიდუალური საჭიროებების მიხედვით. ამდენად, სასწავლო გეგმის ადაპტაციისა და მორგების აღქმული საჭიროება გათვალისწინებული უნდა იქნეს ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში, თუკი უნდა შესრულდეს CRPD-ით განსაზღვრული ხელმომწერთა ვალდებულებები. შედეგებმა ასევე აჩვენა მასწავლებელთა აღქმა იმისა, რომ დამატებითი სასწავლო მასალებისა და რესურსების, საკმარისი დროისა და კლასის შემცირებული ზომის უზრუნველყოფას შეუძლია მათი დახმარება ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში. ეს მიგნებები მიღებულ იქნა კვლევებისგან, რომლებიც კვლევის სხვადასხვა დიზაინის გამოყენებით ჩატარდა სხვადასხვა სახელმწიფოში. ამ რესურსებისა და ინკლუზიურ განათლებაში მხარდაჭერის საჭიროებების ნაკლებობა ბოლო ათი წლის მანძილზე ბევრ კვლევაში აღინერა, როგორც მასწავლებელთა ნუხილი და ბარიერი (მაგ., Horne and Timmons 2009; Materechera 2020). რესურსების ნაკლებობის პრობლემის გადასაჭრელად ერთ-ერთი შემოთავაზება არის ის, რომ მასწავლებლებმა შესაძლოა, გამოიყენონ სწავლების მიდგომების სხვადასხვა ტიპი, მაგ., მოსწავლეთა შერეული შესაძლებლობებით დაჯგუფება, მცირე ჯგუფები, წყვილებში მუშაობა, დაჯგუფების რეჟიმი (Casserly, Tiernan, and Maguire 2019), რათა მხარი დაუჭიროს კლასში მოსწავლეთა სწავლაში განსხვავებებს. თუმცა სკოლის ადმინისტრატორებსა და პოლი-

ტიკის შემქმნელებს შესაძლოა, დასჭირდეთ რესურსების განაწილების ხელახლა განხილვა, რათა მასწავლებლებს მხარი დაუჭირონ ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში.

## შეზღუდვები

ამ კვლევის ფარგლებში, ერთ-ერთი შეზღუდვა არის ის, რომ ამ მიმოხილვაში კვლევების უმრავლესობამ მონაცემების შეგროვების ინტერუმენტებად გამოიყენა ინტერვიუები და თვითპასუხის ტიპის შკალები და შესაძლოა, ექვემდებარებოდეს გარეგან მიკერძობას. მასწავლებლებმა შეიძლება, ინკლუზიური განათლების მიმართ საკუთარ დამოკიდებულებებსა და თვითეფექტიანობასთან დაკავშირებული პასუხები გასცეს და შესაძლოა, განაცხადეს გარემოებებზე, რომლებიც ახლა აღარ არის აქტუალური ნებისმიერი პოლიტიკური რეფორმის ფარგლებში. მომავალი კვლევები უნდა შეიცავდეს კვლევის მრავალი სახის მეთოდს, რაც გულისხმობს დაკვირვებებსა და ინტერვენციებს, ინტერვიუებსა და კითხვარებთან ერთად, რათა შეჯამდეს მასწავლებლების მხარდაჭერის საჭიროებები და სიზუსტე დაემატოს მხარდაჭერის მოცემულ თვით-აღწერილ საჭიროებებს. გარდა ამისა, მოძიებული კვლევების უმრავლესობა ჩატარდა ევროპაში, სამხრეთ ამერიკასა და ჩრდილოეთ ამერიკაში. შედეგად, სხვა კონტინენტებზე, როგორებიცაა აზია და აფრიკა, მისი გამოყენებადობა შეიძლება, შეზღუდული იყოს. პოლიტიკის შემქმნელებისთვის ეს მიგნებები შესაძლოა, ნაკლებად შესადაარისი აღმოჩნდეს, რადგან მხარდაჭერის მასწავლებელთა აღქმული საჭიროებების სახეები და დონეები განსხვავდებოდეს მათი ქვეყნებისგან.

## დასკვნა

ინკლუზიური განათლების შესახებ საერთაშორისო და ეროვნული პოლიტიკის ამოქმედების გათვალისწინებით, ინკლუზიური განათლების განხორციელებაში, სკოლებსა და კლასებში მისი მიღწევისთვის, მასწავლებელთა როლი საკვანძოა. აქ განხილულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ მასწავლებლები ხშირად ნუხდნენ მხარდაჭერის იმ დონეზე, სახესა და ხელმისაწვდომობაზე, რაც, მათი განცდით, სჭირდებოდათ ინკლუზიური განათლების განსახორციელებლად და აჩვენებს მასწავლებელთა წინადადებებს, თუ როგორ შეიძლება მათი მოგვარება. საინტერესოა, რომ მხარდაჭერის მასწავლებელთა აღქმული ყველა გამოვლენილი საჭიროება კვლევით არ არის მხარდაჭერილი, როგორც სასარგებლო ინკლუზიური განათლების განსახორციელებლად. საბოლოო ჯამში, მასწავლებლებს სჭირდე-

ბათ, თავი იგრძნონ მხარდაჭერილად, ინკლუზიურ კლასებში მტკიცებულებაზე დაფუძნებული პრაქტიკების გამოყენებით სწავლებისთვის. ამის მიღწევას დასჭირდება სანდო პროფესიული ერუდიცია, რათა მხარი დაუჭიროს მათ ცოდნასა და თავდაჯერებულობას ინკლუზიურ კლასებში სწავლებისთვის და ხელი შეუწყოს ყველა მოსწავლის ინკლუზიური განათლების უფლების რეალიზებას.

**ნაშრომის ინგლისურენოვანი ვერსიისა და გამოყენებული წყაროებისთვის იხილეთ: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>**

Wing Sze Emily Chow, Kate de Bruin & Umesh Sharma

## A SCOPING REVIEW OF PERCEIVED SUPPORT NEEDS OF TEACHERS FOR IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION

Translated from English by Teona Nutsbidze\*

### Abstract

This paper presents a Georgian translation of the article by Wing Sze Emily Chow, Kate de Bruin, and Umesh Sharma, entitled “A Scoping Review of Perceived Support Needs of Teachers for Implementing Inclusive Education.” The article emphasizes the essential role of teachers in the implementation of inclusive education and highlights the problem of inadequate perceived support in this area. More specifically, the study seeks to identify the forms of support that teachers regard as necessary for the effective integration and implementation of inclusive education within the school environment.

To achieve this aim, the article reviews the findings of 25 studies published between 2007 and 2020. The analysis shows that teachers most frequently identified the need for training in inclusive education and in working with students with special educational needs and disabilities, as well as the need for appropriate curriculum adaptation tailored to individual student capacities. In addition, the findings underscore the importance of an adequate number of qualified teaching assistants, collaboration with other teachers and special education professionals, smaller class sizes, and sufficient time for effective practice.

*Keywords: Need of Teachers, Inclusive Education, Support.*

---

\* Assistant at Sulkhan-Saba Orbeliani University, <https://orcid.org/0009-0008-1372-7790>