

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განსაზღვრა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების კონტექსტში

სოფიკო ანთაური, სოფიო თევდორაძე¹

აბსტრაქტი

წინამდებარე ნაშრომი ეხება მასწავლებლის პიროვნული თვითეფექტურობის განცდასა და ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულების საკითხს. კვლევის ინტერესის სფეროს წარმოადგენს ზოგადი და მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის შეფასება, ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულების განსაზღვრა და მათ შორის არსებული კავშირის გამოვლენა. დაახლოებით 20 წელია, რაც საქართველოში ინკლუზიური განათლების დანერგვისა და განხორციელების პროცესი მიმდინარეობს და კვლევების, ანგარიშების მიხედვით დღესაც ერთ-ერთ ძირითად გამოწვევად რჩება განათლების სფეროში. ამასთანავე, უმნიშვნელოვანესი და გადამწყვეტია მასწავლებლის როლი ინკლუზიური განათლების წარმატებით განხორციელების პროცესში. თვითეფექტურობის პრობლემის კვლევა, ასევე, აქტუალური და დროული, იმდენად, რამდენადაც დღეს, როგორც არასდროს საზოგადოებას სჭირდება მაღალეფექტური პედაგოგები, რომლებსაც შეუძლიათ სწორად შეაფასონ საკუთარი მოქმედების შედეგები (მათ შორის პროფესიონალური) და შესაძლებლობები.

კვლევა ჩატარდა საქართველოს მასშტაბით და მოიცვა ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების საგნის 102 მასწავლებელი, 45 დაწყებითი საფეხურის და 57 საბაზო საფეხურის. მონაცემები დამუშავდა მათემატიკური სტატისტიკის როგორც საბაზისო, ისე მრავალგანზომილებიანი მეთოდებით – მათემატიკური სტატისტიკის კომპიუტერულ პროგრამათა პაკეტის – SPSS-23 საშუალებით.

მონაცემთა ანალიზმა აჩვენა, რომ წინა წლებში ჩატარებულ კვლევებთან შედარებით, ამ ეტაპზე, მასწავლებლებს ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერების მაღალი დონე აქვთ, ასევე, გამოვლინდა, რომ მასწავლებლის პროფესიული ეფექტურობა – სწავლებასთან დაკავშირებული ამოცანები, მოსწავლის სასწავლო პროცესში ჩართულობა, კლასის მართვის საკითხები, ზოგადი თვითეფექტურობის განცდასთან არის დაკავშირებული. მასწავლებლების ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის დამოკიდებულების ხუთივე ფაქტორს შორის (ბარიერები, გაურკვევლობა/არაკომპეტენტურობა, პიროვნული მნიშვნელობა, ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება, სიფრთხილე/სეპტიციზმი) კორელაცია სანდოა. ნაწილობრივ სრულდება ჩვენი ჰიპოთეზა მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონის გავლენის შესახებ, მათი ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორებს შორის კავშირზე.

საკვანძო სიტყვები: ინკლუზიური განათლება, თვითეფექტურობა, პროფესიული თვითეფექტურობა, ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობა

შესავალი

ინკლუზიური განათლება გულისხმობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის ჩართვას თავის თანატოლებთან ერთად ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში (პაჭკორია თ., ლალიძე ა. 2011). 1994 წელს იუნესკომ გამოსცა სალამანკას დეკლარაცია, რომლის მიხედვითაც, ყველა ბავშვს, მათ შორის სპეციალური

¹ სოფიკო ანთაური- განათლების ფსიქოლოგიის მაგისტრი, თსუ.
სოფიო თევდორაძე- ფსიქოლოგიის დოქტორი, თსუ.

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეს, უფლება აქვს მიიღოს ხარისხიანი განათლება. ეს დოკუმენტი გახდა საფუძველი მომავალში ინკლუზიური განათლების დანერგვისა მთელ მსოფლიოში, რაც მიზნად ისახავდა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებსაც ჰქონოდათ წვდომა ხარისხიან განათლებაზე (ჭინჭარაული თ., ჯავახიშვილი ნ. 2013).

საქართველოში ინკლუზიური განათლების დანერგვა და განხორციელება, ფაქტობრივად, 2006 წელს დაიწყო და დღეისთვისაც ერთ-ერთ აქტუალურ საკითხს წარმოადგენს მისი სწორი კუთხით განვითარება (ჭინჭარაული თ., ჯავახიშვილი ნ. 2013). ინკლუზიური განათლების განვითარებაში ჩვენს ქვეყანას აქტიური მხარდაჭერა აღმოუჩინა ნორვეგიამ როგორც ფინანსური, ასევე მეთოდოლოგიური კუთხითაც. საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრომ 2009 წელს განახორციელა პროექტი „ინკლუზიური სწავლების დანერგვა თბილისის 10 სკოლაში“, რომელმაც, ფაქტობრივად, საფუძველი ჩაუყარა შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირების და ბავშვების საზოგადოებაში ინტეგრაციას. შედეგებმა აჩვენა, რომ აუცილებელი იყო მიზნის განსაზღვრა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების განათლების მიღების შესახებ, რომელიც ამსახველი იქნებოდა საკანონმდებლო ცვლილებებისა განათლების სფეროში (ინკლუზიური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა 2009).

ჩვენს ქვეყანაში ინკლუზიური განათლების განვითარების თანადროულად, სკოლებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების რაოდენობაც ყოველწლიურად იზრდება, 2019 წლის მონაცემებით, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა რაოდენობა სკოლებში, დაახლოებით, 8 685 იყო (მახარაძე თ., აბაშიძე თ., ქიტიაშვილი ა., მარკოვსკა-მანისტა ა., ლაუბერ-პოლი ს. 2019).

რა თქმა უნდა, მნიშვნელოვანია, როდესაც სკოლაში იზრდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა ჩართულობის პროცესი, მაგრამ შეიძლება ითქვას, რომ გაცილებით მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორია მოსწავლის ჩართულობის ხარისხი სასწავლო პროცესში და რამდენად ახერხებს კონკრეტული მოსწავლე მიიღოს ხარისხიანი განათლება.

ჩატარებული კვლევების მიხედვით ვიგებთ, რომ სკოლები ხშირად ვერ ახერხებენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთათვის ხარისხიანი განათლების მიწოდებას (მახარაძე თ., აბაშიძე თ., ქიტიაშვილი ა., მარკოვსკა-მანისტა ა., ლაუბერ-პოლი ს. 2019). მოსწავლეები ვერ იღებენ სამომავლო დასაქმებისთვის, დამოუკიდებელი ცხოვრებისთვის და კეთილდღეობისთვის მნიშვნელოვან ცოდნას (მახარაძე თ., ქიტიაშვილი ა. 2019).

ის თუ როგორ მიმდინარეობს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ინკლუზიური განათლების პროცესი, ყოველწლიურად აისახება საქართველოს სახალხო დამცველის საპარლამენტო ანგარიშებში, რომლის მიხედვითაც, სკოლებში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების სწავლების ხარისხი კვლავ ერთ-ერთ ძირითად პრობლემად არის დარჩენილი ჩვენს ქვეყანაში (მახარაძე თ., აბაშიძე თ., ქიტიაშვილი ა., მარკოვსკა-მანისტა ა., ლაუბერ-პოლი ს. 2019). სასწავლო პროცესში სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოს-

ნავლის ჩართულობაზე მნიშვნელოვნად ზემოქმედებს ისეთი ფაქტორები, როგორც არის არა მხოლოდ სკოლის პერსონალის პროფესიული კომპეტენცია, არამედ მათი დამოკიდებულებებიც (მახარაძე თ., აბაშიძე თ., ქიტიაშვილი ა., მარკოვსკა-მანისტა ა., ლაუბერ-პოლი ს. 2019).

საქართველოში მასწავლებლის პროფესია კანონით რეგულირდება, ხოლო შესაბამისი კომპეტენციები განისაზღვრება მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის მიხედვით, რომელშიც მნიშვნელობა ენიჭება ინკლუზიური განათლების როლს და მასწავლებლების უნარს, როგორც სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების მქონე მოსწავლეებისთვის ცოდნის მიმწოდებელს (ჭინჭარაული თ., ჯავახიშვილი ნ. 2013). იმისათვის, რომ, ქვეყანაში ინკლუზიური განათლება სწორად და ეფექტურად დანერგილიყო 2013 წელს ჩატარდა კვლევა, რომელიც განიხილავდა ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტების მოსაზრებებსა და დამოკიდებულებებს სხვადასხვა საკითხებზე. მნიშვნელოვანი რგოლი ამ მიზნის განხორციელებაში ზოგასაგანმანათლებლო სივრცე და იქ მომუშავე მასწავლებლები არიან, მასწავლებლის როლი ინკლუზიურ განათლებაში ერთ-ერთი მნიშვნელოვანია (ჭინჭარაული თ., ჯავახიშვილი ნ. 2013). ამასვე მიუთითებს მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტიც (მუხლი 4), რომლის მიხედვითაც, მასწავლებელი იცავს ინკლუზიური განათლების ძირითად პრინციპებს, იზიარებს ღირებულებებს და ხელს უწყობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლისთვის ხელშემწყობი გარემოს შექმნას, ადაპტირებას და ა.შ. (მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი 2014).

პედაგოგიურ პრაქტიკაში უმეტესად იყენებენ მასწავლებელთა თვითშეფასების კითხვარებს, როგორც საშუალებას, რომლის მეშვეობითაც მასწავლებელი აკეთებს თვითრეფლექსიას და აფასებს საკუთარი მუშაობის პროცესს. იგი აიდენტიფიცირებს საკუთარი მუშაობის ძლიერ და სუსტ მხარეებს და შემდგომი ცვლილებები სამუშაო პროცესში, სწორედ ამ რეფლექსიაზე დაყრდნობით შეაქვს. თვითშეფასება აღიქმება, როგორც მასწავლებლის პიროვნების და პროფესიული განვითარების ხელშემწყობი ფაქტორი (მთავრობის დადგენილება მასწავლებლის პროფესიული განვითარების და კარიერული წინსვლის სქემის დამტკიცების შესახებ, თავი მე-3, 2019). თავის მხრივ, იმისთვის, რომ მასწავლებელმა ეფექტურად შეასრულოს თავისი მოვალეობა, ჰქონდეს მოტივაცია და იყოს პროდუქტიული, სხვა მრავალ ფაქტორთან ერთად მნიშვნელოვანია ის, თუ როგორი რწმენა აქვს მას კონკრეტულ სიტუაციაში საკუთარი თავის მიმართ, როგორია მისი თვითეფექტურობის განცდა. თვითეფექტურობა ბანდურას მიხედვით, არის ადამიანის რწმენა, რომ მას შეუძლია გაუმკლავდეს მის ცხოვრებაში მომხდარ სხვადასხვა შემთხვევას, ეს არის რწმენა საკუთარი კომპეტენტურობის შესახებ (Bandura, A., 1986). იმის განცდა, რომ გამოგვივა კონკრეტული საქმიანობა და მივალწევთ წარმატებას, ფაქტობრივად, ხშირად მოლოდინი იმისა, რომ გავუმკლავდებით გამოწვევას, გადამწყვეტია და განაპირობებს იმას, გადავდგამთ თუ არა მიზნისკენ ნაბიჯს.

თვითეფექტურობის პრობლემის კვლევა აქტუალური და დროულია იმდენად, რამდენადაც, დღეს, როგორც არასდროს, საზოგადოებას სჭირდება მაღალეფექტური პედაგოგები, რომლებსაც შეუძლიათ სწორად შეაფასონ საკუთარი მოქმედების შედეგები (მათ შორის პროფესიონალური) და საკუთარი შესაძლებლობები.

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

ინკლუზიურ განათლებასთან მიმართებით ჩატარებული კვლევები, რომლებიც ჩვენს ქვეყანაშია განხორციელებული, უმეტესად ეხება სპეციალური მასწავლებლის საქმიანობას, მის როლს ინკლუზიური განათლების განვითარებასა და დანერგვაში. ფაქტობრივად, ნაკლებად არის ისეთი კვლევები, რომლებიც კონკრეტულად ეხება ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულების საგნის მასწავლებელთა ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულებას, მათ მზაობას პიროვნული კუთხით და თვითეფექტურობას, როგორც ერთ-ერთ განმაპირობებელ ფაქტორს სხვა ფაქტორებთან ერთად, რომელიც შესაძლოა გავლენას ახდენდეს მასწავლებლის ინკლუზიისადმი დამოკიდებულებაზე.

წინამდებარე კვლევის მიზანი იმის დადგენაა, არის თუ არა კორელაცია მასწავლებლის თვითეფექტურობასა და მის დამოკიდებულებას შორის ინკლუზიური განათლების მიმართ.

კვლევის მიზანი: განისაზღვროს მასწავლებელთა თვითეფექტურობის დონე და მისი გავლენა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორებზე.

კვლევის ობიექტი: მოცემული კვლევის ფარგლებში გამოვიკითხეთ საქართველოს სხვადასხვა რეგიონის და თბილისის საჯარო სკოლის 102 მოქმედი საგნის მასწავლებელი, მათგან 57 საბაზო და 45 დაწყებითი საფეხურის, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის გამოცდილების მქონე და არმქონე პედაგოგები.

საკვლევი შეკითხვა:

1. არის თუ არა ინკლუზიური განათლებისადმი მასწავლებლის მზაობა მის ზოგად თვითეფექტურობაზე დამოკიდებული?

2. არის თუ არა ინკლუზიური განათლებისადმი მასწავლებლის მზაობა მის პროფესიულ თვითეფექტურობაზე დამოკიდებული?

კვლევის ამოცანები:

- ✓ ინკლუზიური განათლების თანამედროვე მდგომარეობის ლიტერატურული მიმოხილვა საზღვარგარეთის ქვეყნებსა და საქართველოში;
- ✓ მასწავლებლების თვითეფექტურობის კვლევა;
- ✓ მასწავლებლების ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) კვლევა;
- ✓ მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონის გავლენა მათი ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორზე;
- ✓ მასწავლებლების თვითეფექტურობის დონის გავლენა მათი ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორზე, ცალ-ცალკე დაწყებითი და საბაზო საფეხურის მასწავლებლების შეფასების გათვალისწინებით;
- ✓ მასწავლებლების პროფესიული თვითეფექტურობის აღქმის კვლევა, რომელიც მოიცავს სამ ქვეკომპონენტს. ესენია: კლასის მართვის ეფექტურობის თვითშეფასება, სწავლებაში ეფექტურობის თვითშეფასება და მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის თვითშეფასება (TALIS 2015);

- ✓ მასწავლებლების პროფესიული თვითთვითგანვითარების ალქმის შეფასება დიფერენცირებულად – დანყებითი და საბაზო საფეხურის გათვალისწინებით;
- ✓ მასწავლებლების თვითთვითგანვითარებისა და ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულების შეფასება დიფერენცირებულად სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან მუშაობის გამოცდილებისა და გამოცდილების არმქონე მასწავლებელთა გათვალისწინებით.

გამოყენებული მეთოდები:

1. თეორიული;
2. ემპირიული კვლევის რაოდენობრივი მეთოდები, თვითადმინისტრირებადი კითხვარი;
3. მათემატიკური სტატისტიკის როგორც საბაზისო, ისე მრავალგანზომილებიანი მეთოდები – მათემატიკური სტატისტიკის კომპიუტერულ პროგრამათა პაკეტის – SPSS-23 საშუალებით.

ინსტრუმენტები:

1. „ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების ფსიქოლოგიური მზაობის“ კითხვარი (Першина Н.А., Сычев О.А);
2. ზოგადი თვითთვითგანვითარების სკალა (Schwarzer, R., Jerusalem, M.);
3. მასწავლებლების თვითთვითგანვითარების შეფასება სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (TALIS) მიხედვით (2015).

1. ინკლუზიური განათლება

1.1. ინკლუზიური განათლება – ზოგადი მიმოხილვა

ბავშვთა უფლებების საერთაშორისო კონვენციის თანახმად, ყველა ბავშვს განურჩევლად სქესისა, ასაკისა, ეროვნებისა თუ რელიგიური რწმენისა, დისკრიმინაციის გარეშე უფლება აქვს მიიღოს განათლება ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში თანატოლებთან ერთად (თ. პაჭკორია, თ. ჭინჭარაული 2011).

ბავშვები ხშირად განიცდიან სწავლასთან დაკავშირებულ სხვადასხვა სირთულეს, რომლის გამომწვევი მიზეზიც განსხვავებული შეიძლება იყოს თითოეული მათგანის შემთხვევაში. ეს შეიძლება მომდინარეობდეს სხვადასხვა მდგომარეობებიდან: მაგალითად, ფიზიკური, ემოციური, სოციალური პირობებიდან, გარემოდან და ა.შ. (თ. პაჭკორია თ. ჭინჭარაული 2011). შესაძლოა სირთულეები სწავლის დროს გაჩნდეს ენობრივი ბარიერის გამოც, თავის მხრივ, სირთულეები შეიძლება იმ ბავშვებსაც გაუჩნდეთ სწავლის პროცესში, რომლებიც შეიძლება განსაკუთრებული ნიჭიერებითაც გამოირჩეოდნენ თანატოლებისგან.

ინკლუზიური განათლება გულისხმობს, რომ ყველა ბავშვს აქვს უფლება სრულად ჩართული იყოს ზოგადსაგანმანათლებლო სივრცეში თანატოლებთან ერთად, მათ შორის, რა თქმა უნდა, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებსაც, რომელთაც მნიშვნელოვანია თანაბარი შესაძლებლობა ჰქონდეთ თანატოლებთან ერთად მიიღონ ხარისხიანი განათლება (თ. პაჭკორია, თ. ჭინჭარაული, ა. ლალიძე, მ. ბაგრატიონი 2011).

1.2. მასწავლებელთა დამოკიდებულება ინკლუზიური განათლების მიმართ

შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე მოსწავლეებს აქვთ განსხვავებული ძლიერი და სუსტი მხარეები და, შესაბამისად, საჭიროებენ მრავალფეროვან აკადემიურ და ქცევით მხარდაჭერას. შესაბამისად, მოსწავლის შეზღუდული შესაძლებლობა და მასთან დაკავშირებული საგანმანათლებლო საჭიროებები ხშირად მოქმედებს მასწავლებლის დამოკიდებულებაზე ინკლუზიური განათლების მიმართ.

Monahan, Marino, and Miller-ის (1996) მიხედვით, მასწავლებელთა 62%-ს არ სჯეროდა, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეები თავიანთ საკლასო ოთახებში ზიანის მომტანნი იქნებოდნენ თანაკლასელებისთვის, სხვა კვლევების, მაგალითად Horne და Timmons-ის (2009) მიხედვით, მასწავლებელთა 50% ამას გრძნობდა. Timmons-მა, ასევე, დაადგინა, რომ მასწავლებელთა უმრავლესობას სჯეროდა, რომ ვერ შეძლებდნენ დაეკმაყოფილებინათ ინკლუზიური კლასის ყველა მოსწავლის საჭიროება, ხოლო Lohrmann and Bambara-ს (2006) მიხედვით, მასწავლებლები არ იყვნენ დარწმუნებულნი თავიანთ შესაძლებლობაში დაებლანსებინათ საჭიროებები შეზღუდული შესაძლებლობის მოსწავლეებისა და მათ თანაკლასელებს შორის. კვლევები, რომლებიც სხვადასხვა პერიოდში ტარდებოდა, აჩვენებდა, რომ მასწავლებლების დამოკიდებულებას სასიცოცხლო მნიშვნელობა აქვს ინკლუზიური განათლების წარმატებაში (Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Forlin-ის (2001) მიხედვით, მასწავლებლები ინკლუზიური განათლების განხორციელებას გამოწვევად მიიჩნევენ. Ryan-ის (2009) მიხედვით, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების კატეგორიას შეუძლია დიდი გავლენა მოახდინოს მასწავლებლების დამოკიდებულებაზე ინკლუზიისადმი.

1.3. საზღვარგარეთ ჩატარებული კვლევების მოკლე მიმოხილვები

- ✓ 2011 წელს რუმინეთში ჩატარდა კვლევა, რომელშიც მონაწილეობდა 112 პედაგოგი, კვლევის მიზანი იყო იმის დადგენა, არის თუ არა მნიშვნელოვანი განსხვავებები სხვადასხვა ასაკის მასწავლებლებს შორის ინკლუზიური განათლების პრაქტიკასთან მიმართებაში, თუ როგორ აღიქვამენ საკუთარ კომპეტენციებს განსხვავებული ასაკის მასწავლებლები. შედეგებმა გამოავლინა, რომ არსებობს მოსწავლის ინდივიდუალური მახასიათებლის გავლენის ნიშნები და კლასის მენეჯმენტთან დაკავშირებით მნიშვნელოვანი განსხვავებები. ასევე გამოვლინდა, რომ დაწყებითი კლასის მასწავლებლები უფრო მეტად გამოცდილები, თავდაჯერებულები არიან და შეუძლიათ სასწავლო აქტივობა მოარგონ თითოეულ მოსწავლეს საჭიროებისამებრ. შედეგებმა აჩვენა, რომ ჯერ კიდევ არსებობს სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე ბავშვებისადმი ცრურწმენები. ასევე, აჩვენა მნიშვნელოვანი განსხვავებები სხვადასხვა ასაკის მასწავლებლებს შორის ინკლუზიურობის ძირითადი ცნებების შესახებ (Unianua M., 2011).
- ✓ 2018 წელს თურქეთში ჩატარდა კვლევა, რომლის მიზანიც იყო თურქი მასწავლებლების ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულებასა და საკუთარი ეფექტურობის განცდას შორის კავშირის დადგენა. სულ კვლევაში მონაწილეობდა

1163 სკოლამდელი, საგნისა და სპეციალური განათლების მასწავლებელი, თურქეთის ოთხი სხვადასხვა გეოგრაფიული რეგიონიდან. კვლევის შედეგებმა აჩვენა, რომ არსებობს მნიშვნელოვანი კავშირი მასწავლებლის მიერ აღქმულ თვითფექტურობასა და ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულებას შორის (Özoku, O., 2018).

- ✓ 2017 წელს იაპონიაში ჩატარდა კვლევა, რომელშიც მონაწილეობდა 359 მასწავლებელი. ეს კვლევა განიხილავდა იაპონელი მასწავლებლების დამოკიდებულებას ინკლუზიურობის მიმართ და მათ თვითფექტურობას. შედეგები იმაზე მიუთითებს, რომ თუმცა, ზოგადად, პოზიტიური იყო პედაგოგების დამოკიდებულება შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა მიმართ, მაგრამ მასწავლებლებს გარკვეული შეშფოთება ჰქონდათ ინკლუზიური განათლების განხორციელების გამო თავიანთ კლასში. თვითფექტურობის საერთო დონე დაბალი იყო იაპონიაში სხვა ქვეყნებთან შედარებით, განსაკუთრებით, პრობლემების მოგვარებასთან დაკავშირებით, რომელიც მოსწავლის ქცევას უკავშირდებოდა (Yada A., 2017).
- ✓ 2015-16 წელს კვლევა ჩატარდა ფინეთში, რომელშიც მონაწილეობდა 1764 მასწავლებელი. კვლევამ აჩვენა, რომ განსხვავებები საგნობრივ და სპეციალური განათლების მასწავლებლებს შორის მნიშვნელოვანი და დიდი იყო. სპეციალური განათლების მასწავლებლებთან შედარებით, უფრო კრიტიკულად იყვნენ განწყობილნი საგნის მასწავლებლები. გამოვლინდა, ასევე, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულება ინკლუზიისადმი ნეგატიური იყო. თუმცა, უმრავლესობის აზრით, სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის განათლებას ხელი შეუწყობდა ინტეგრირებულ კლასში. მათგან მინიმალურ რაოდენობას სჯეროდა, რომ სსსმ მოსწავლეებისთვის სპეციალური კლასები სიკეთის მომტანი იყო. კვლევამ ცხადყო – ინკლუზია არ ქმნის დამატებით სამუშაოს პედაგოგებისათვის. საზოგადოდ, იგი მჭიდრო კავშირშია ინკლუზიისადმი პოზიტიურ ხედვასთან. კვლევაში გამოიკვეთა გენდერული ბალანსის საკითხიც. ქალ პედაგოგებს უფრო მეტად დადებითი დამოკიდებულება ჰქონდათ ინკლუზიისადმი, ვიდრე მამაკაცებს, ასევე, ახალგაზრდა მასწავლებლები უფრო დადებითად მოქმედებდნენ, ვიდრე ასაკოვანი (Salovita, 2018).
- ✓ 2011 წელს ეგვიპტეში ჩატარებული კვლევის მიზანი იყო მასწავლებელთა თვითფექტურობისა და მასწავლებლის დამოკიდებულების შესწავლა ინკლუზიური კლასის მიმართ. ჩატარებულმა კვლევებმა აჩვენა, რომ მასწავლებელთა თვითფექტურობის განცდა პირდაპირ გავლენას ახდენს მოსწავლეთა აკადემიურ მიღწევებზე. შედეგებმა აჩვენა, რომ მეტი გამოცდილების მქონე მასწავლებლებს ჰქონდათ უფრო პოზიტიური დამოკიდებულება, ვიდრე მასწავლებლებს ნაკლები გამოცდილებით. ამავდროულად, მასწავლებლის გამოცდილებას არ ჰქონდა გავლენა მის თვითფექტურობის განცდაზე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის სწავლების დროს.
- ✓ განსხვავება არ აღმოჩნდა სკოლამდელ და დაწყებითი კლასის მასწავლებელთა შორის დამოკიდებულებასთან მიმართებაში. თუმცა, ამავდროულად, დაწყებითი კლასის მასწავლებლებმა აჩვენეს უფრო მაღალი თვითფექტურობის დონე (Mohamed M., 2011).

1.4. ინკლუზიური განათლება საქართველოში

საქართველოს კონსტიტუციის თანახმად, ყველას აქვს განათლების მიღების უფლება (საქართველოს კონსტიტუცია, მუხლი 27, პუნქტი 1), რაც, თავისთავად, ნიშნავს, რომ თითოეული ადამიანი თანასწორუფლებიანია განათლების მიღების კუთხით. ჩვენი ქვეყანა, ასევე, იზიარებს გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის ასამბლეის მიერ გამოცემულ ბავშვთა უფლებების კონვენციას (1990), რომელიც უზრუნველყოფს თითოეული ბავშვის უფლების დაცვას, და რა თქმა უნდა, შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვის უფლებასაც, ჩართული იყოს საზოგადოებრივ ცხოვრებაში აქტიურად (რ. ჭანტურია, ს. გორგოძე, თ. ჩხაიძე, თ. მოსიაშვილი, ს. ჯანაშია, 2016). საქართველოში ინკლუზიური განათლება რეგულირდება სამი ძირითადი კანონით, ესენია: „საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ“, „საქართველოს კანონი პროფესიული განათლების შესახებ“ და „საქართველოს კანონი უმაღლესი განათლების შესახებ“ (თ. ჭინჭარაული, ნ. ჯავახიშვილი, 2013). საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ – ინკლუზიური განათლება განმარტებულია, როგორც თანაბარი ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო პროცესი, რომლის ფარგლებში თითოეული მოსწავლე უზრუნველყოფილია განათლების ინდივიდუალური, საგანმანათლებლო საჭიროების და შესაძლებლობის გათვალისწინებით მიღების (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ).

ინკლუზიური განათლების განხორციელების პროცესში მასწავლებლის როლი, ფაქტობრივად, უმნიშვნელოვანესია როგორც ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენის, მოსწავლის აკადემიური უნარების შეფასების და ცოდნის მიწოდების პროცესში, ასევე იმ გარემოს პოზიტიური ცვლილების კუთხითაც, რომელშიც ვითარდება სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე. წლების განმავლობაში ხორციელდებოდა სხვადასხვა ტრენინგები, რომლებიც ინკლუზიურ განათლებაში ჩართული სპეციალისტებისთვის იყო განკუთვნილი, პარალელურად ხორციელდებოდა სხვადასხვა კვლევები პედაგოგების მზაობასთან დაკავშირებით (ინკლუზიური განათლება საპილოტე სკოლებში, მონიტორინგის ანგარიში 2019).

2013 წლის სწავლების და სწავლის საერთაშორისო კვლევის (TALIS) ანგარიშის მიხედვით, სასკოლო გარემო თითოეული მოსწავლის მიმართ დადებითად არის განწყობილი. გამოკითხულ მასწავლებელთა უმრავლესობას შეუძლია ისაუბროს არსებულ გამოწვევებზე, მასწავლებლების 48.1%-მა განსხვავებულობა მიიჩნია არა როგორც პრობლემა, არამედ რესურსი განსხვავებული აქტივობების შესასრულებლად. რესპონდენტთა 15.9%-მა არ იცის, რა დამოკიდებულება არსებობს ინკლუზიურ განათლებასთან მიმართებაში (თ. ჭინჭარაული, ნ. ჯავახიშვილი 2013). სკოლაში მასწავლებლები სხვადასხვა სტრატეგიას მიმართავენ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან არსებულ სტერეოტიპებთან გასამკლავებლად. მასწავლებლების ნაწილი ცდილობს არ გამოიყენოს ტერმინი „უნარი“ ბავშვების ცოდნისა ან/და კომპეტენციის მისამართით (თ. ჭინჭარაული, ნ. ჯავახიშვილი 2013).

TALIS-ის კვლევების ფარგლებში შესწავლილი თვითეფექტიანობის აღქმა მოიცავს სამ კომპონენტს, ესენია: კლასის მართვის ეფექტიანობის თვითშეფასება, სწავ-

ლებაში ეფექტიანობის თვითშეფასება და მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის თვითშეფასება. აღნიშნული კვლევის შედეგად, მასწავლებლები ყველაზე მეტად თავდაჯერებულად გრძნობენ თავს კლასის მართვასთან დაკავშირებული ამოცანების შესრულების მიმართულებით, შედარებით ნაკლებად – სწავლებასთან დაკავშირებული ამოცანების შესრულებისა და ყველაზე ნაკლებად – მოსწავლეების სასწავლო პროცესში ჩართვის თვალსაზრისით (TALIS 2015).

2. თვითეფექტურობა

ა. ბანდურას მიხედვით, თვითეფექტურობა არის პიროვნების რწმენა იმის შესახებ, რომ მას შეუძლია მართოს მის ცხოვრებაზე მოქმედი სხვადასხვა მოვლენა და რომ მას აქვს უნარი, შეასრულოს კონკრეტული ქმედება (მ. მელიქიშვილი 2012).

2.1. მასწავლებლის თვითეფექტურობის აღქმა

თვითეფექტურობის აღქმა მნიშვნელოვანია ყველა პროფესიის ადამიანისთვის, მათ შორის მასწავლებლებისთვისაც, რადგან სხვადასხვა კვლევებით დასტურდება, რომ თვითეფექტურობის აღქმა ხშირად განსაზღვრავს მასწავლებლის მიერ საკუთარი საქმის წარმატებით განხორციელებას და, შესაბამისად, მნიშვნელოვნად აისახება მოსწავლეთა მიღწევაზე (მ. მელიქიშვილი 2012).

კვლევის შედეგები ხშირად გვიჩვენებს, რომ მასწავლებლის თვითეფექტურობის აღქმის დონე მნიშვნელოვან კავშირშია მოსწავლის მოტივაციასა და აკადემიურ მიღწევასთან, რომელიც, თავის მხრივ, გავლენას ახდენს პედაგოგის მოტივაციაზე და მუშაობის ხარისხზე (Skaalvik and Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran and Barr, 2004; Caprara et al., 2006). მასწავლებელს, უმეტესად, მაშინ აქვს საკუთარი თვითეფექტურობის დაბალი შეფასება, როდესაც თავს იჩენს მოსწავლის ქცევის მართვა, დაბალი მოლოდინები მოსწავლის აკადემიურ წარმატებასთან დაკავშირებით (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010; Collie, Shapka and Perry, 2012).

ის, თუ რამდენად კმაყოფილია მასწავლებელი თავისი პროფესიით, განპირობებულია ხშირად ისეთი ფაქტორებითაც, როგორცაა ხელფასი, რესურსი (e.g., Dinham and Scott, 1998, 2000; Vandenberghe and Huberman, 1999) და გარემომოწყობთა დამოკიდებულება (Hargreaves, 1994).

მასწავლებელთა თვითეფექტურობა თანდათან მნიშვნელოვან როლს იკავებს სასკოლო კვლევებში. აქ მისი როლი იკვეთება, როგორც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორი, რათა სწავლების ეფექტური შედეგი დადგეს (Klassen et al., 2009; Klassen and Tze, 2014). მასწავლებლები, რომელთაც აქვთ მაღალი თვითეფექტურობა განიცდიან სამუშაოთი კმაყოფილების უფრო მაღალ დონეს, აქვთ სამსახურთან დაკავშირებული სტრესის უფრო დაბალი დონე და ნაკლები სირთულეები ექმნებათ მოსწავლეთა ქცევის თავისებურებასთან (Caprara et al., 2003). კვლევების მიხედვით, შეიძლება ითქვას, რომ თვითეფექტურობის ძირითადი არსის გააზრებას, მნიშვნელოვანი გავლენა აქვს მასწავლებელთა სამსახურებრივ კეთილდღეობაზე, ასევე, სასკოლო საქმიანობის ეფექტურად წარმართვასა და გაუმჯობესებაზე (Barni. D).

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

კვლევის ჰიპოთეზები

თეორიულ მასალებსა და კვლევებზე დაყრდნობით, თვითეფექტურობის განცდა გამოვყავით, როგორც ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი მასწავლებლების ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) საკითხში და ჩამოვყავალიბეთ შემდეგი ჰიპოთეზები:

1. ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის ფაქტორები დამოკიდებულია მასწავლებლის ზოგადი თვითეფექტურობის დონეზე;
2. მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის ალქმა დამოკიდებულია მასწავლებელთა ზოგადი თვითეფექტურობის მაჩვენებელზე;
3. ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის დამოკიდებულების ფაქტორები განსხვავებულად იქნება წარმოდგენილი დანყებით და საბაზო საფეხურის მქონე მასწავლებლებთან.

შედეგები

1. კვლევის პირველი ამოცანა იყო მასწავლებელთა თვითეფექტურობის შეფასება. როგორც პირველი ცხრილიდან ჩანს, კვლევაში მონაწილე რესპონდენტთა უმრავლესობას საშუალოზე მაღალი და მაღალი თვითეფექტურობის განცდა აქვს (განაწილება თანაბარი არ არის: $\chi^2=60.980$; $p=0.000$). განსხვავება თვითეფექტურობის დონეებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანია. შესაბამისად, შეიძლება ითქვას, რომ გამოკითხულ მასწავლებლებს აქვთ საკუთარი შესაძლებლობის იმედი – მიაჩნიათ, რომ შეუძლიათ მნიშვნელოვან გამონყევებთან გამკლავება და მოულოდნელ სიტუაციაშიც იციან, თუ როგორ უნდა გადაჭრან პრობლემა.

ცხრილი 1. თვითეფექტურობის დონე

სიხშირე %			
თვითეფექტურობის დონე	დაბალი დონე	0	0,0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	5	4,9%
	საშუალო დონე	7	6,9%
	საშუალოზე მაღალი დონე	49	48,0%
	მაღალი დონე	41	40,2%

2. შემდეგი ამოცანა იყო თვითეფექტურობის კვლევა სწავლების საფეხურის მიხედვით. თვითეფექტურობის განცდა დანყებითი საფეხურის მასწავლებლებს აღმოაჩინდათ უფრო მაღალი – 44,4%, ვიდრე საბაზო საფეხურის მასწავლებლებს – 36,8%. შერჩევის სიმცირის გამო, აღნიშნული მონაცემები სტატისტიკურად სანდო არ აღმოჩნდა და საშუალებას გვაძლევს ვისაუბროთ მხოლოდ ტენდენციაზე ($p > 0.05$). დანყებითი კლასების მასწავლებელთა უფრო მეტ რაოდენობას აქვს პროფესიული განცდა იმისა, რომ შეუძლიათ დასახული მიზნის ადვილად მიღწევა, რთულ პრობლემებთან გამკლავება და ეყრდნობიან ყველანაირ სიტუაციაში საკუთარ შესაძლებლობებს.

ცხრილი 2. თვითფექტურობის დონე სწავლების საფეხურის მიხედვით

	სწავლების საფეხური	
	დანყებიითი საფეხური	საბაზო საფეხური
საშუალოზე დაბალი	6,7%	3,5%
საშუალო	6,7%	7,0%
საშუალოზე მაღალი	42,2%	52,6%
მაღალი დონე	44,4%	36,8%

3. მასწავლებლების ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორების კვლევისას ნ.ა. პერშინის და ო.ა. სიჩევის კითხვარის საფუძველზე, სამი დონის (დაბალი, საშუალო და მაღალი) და ხუთი სკალის შედეგების გათვალისწინებით აღმოჩნდა: F1-ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება, F2-სიფრთხილე და სკეპტიციზმი, F3-ბარიერები, F4-გაურკვეველობა, არაკომპეტენტურობა, F5-შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა). კვლევისას აღმოჩნდა, რომ რესპონდენტთა პასუხების ლაიკერტის სკალაზე განაწილება თანაბარი არ იყო. უმეტესად ჭარბობდა ერთი პასუხი: „ინკლუზიური განათლება – მეტად მნიშვნელოვანი მიდგომაა“ (F1) და „ცივილიზებულ საზოგადოებში ყველა ბავშვს უნდა მიეცეს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში სწავლის შესაძლებლობა“ (F5). შესაბამისად, შეგვიძლია ვთქვათ, კვლევაში მონაწილე მასწავლებელთა უმრავლესობა ეთანხმება იმ მოსაზრებას, რომ ყველა ბავშვს აქვს უფლება ისწავლოს ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებაში და მიიღოს განათლება. ეს პროცესი ტიპური განვითარების მოსწავლეთათვისაც მნიშვნელოვანია თანაგრძნობის, ტოლერანტობის გამოვლენის კუთხით.

ცხრილი 3. ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების ფაქტორების ზოგადი დონე

სიხშირე %			
ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება	მაღალი დონე	100	98.0%
	საშუალო დონე	2	2.0%
	დაბალი დონე	0	0.0%
სიფრთხილე და სკეპტიციზმი	მაღალი დონე	0	0.0%
	საშუალო დონე	5	4.9%
	დაბალი დონე	97	95.1%
ბარიერები	მაღალი დონე	37	36.3%
	საშუალო დონე	54	52.9%
	დაბალი დონე	11	10.8%
გაურკვეველობა, არაკომპეტენტურობა	მაღალი დონე	19	18.6%
	საშუალო დონე	52	51.0%
	დაბალი დონე	31	30.4%
შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა)	მაღალი დონე	100	98.0%
	საშუალო დონე	2	2.0%
	დაბალი დონე	0	0.0%

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

მონაცემთა დამუშავებამ გვიჩვენა, რომ ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორები ერთმანეთთან მაღალ კორელაციაშია ($p < 0.05$), რაც მიუთითებს იმაზე, რომ სწორად განისაზღვრა ფაქტორები, რომლებიც ავლენს ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის არსს და, შესაბამისად, პედაგოგთა მოსამზადებელ პროგრამებში თითოეული მათგანის გათვალისწინება მნიშვნელოვანია.

4. რაც შეეხება კვლევის შემდგომ ეტაპს – ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) შეფასება საფეხურების მიხედვით – დაწყებითი და საბაზო საფეხურის გათვალისწინებით. მონაცემების დამუშავების შედეგად განსხვავება სტატისტიკურად სანდო არ აღმოჩნდა ($p > 0.05$), თუმცა, გამოვლინდა განსხვავება ინკლუზიური განათლების მიმართ მზაობის ტესტში საფეხურების მიხედვით – ბარიერების სკალაზე. ბარიერების მაღალი დონე დაწყებით საფეხურზე უფრო მეტად გამოვლინდა 40,0%-ში, ვიდრე, საბაზო საფეხურზე – 33,3%-ში. ბარიერებიდან გამომდინარე, დაწყებითი საფეხურის მასწავლებლები მიიჩნევენ, რომ სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეების მიღება ტიპური განვითარების ბავშვებს მეტად გაუჭირდებათ, გართულდება კლასთან მუშაობა და მშობლებსაც წარმოექმნებათ გარკვეული ხასიათის პრობლემები.

ცხრილი 4. ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულება სწავლების საფეხურის მიხედვით

		სწავლების საფეხური	
		დაწყებითი საფეხური	საბაზო საფეხური
ინკლუზიის	დაბალი დონე	0,0%	0,0%
მნიშვნელობის	საშუალო დონე	2,2%	1,8%
გაცნობიერება	მაღალი დონე	97,8%	98,2%
სიფრთხილე და	მაღალი დონე	0,0%	0,0%
სკეპტიციზმი	საშუალო დონე	8,9%	1,8%
ბარიერები	დაბალი დონე	91,1%	98,2%
	მაღალი დონე	40,0%	33,3%
	საშუალო დონე	46,7%	57,9%
გაურკვეველობა, არაკომპეტენტურობა	დაბალი დონე	13,3%	8,8%
	მაღალი დონე	17,8%	19,3%
	საშუალო დონე	48,9%	52,6%
შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა)	დაბალი დონე	33,3%	28,1%
	მაღალი დონე	0,0%	0,0%
	საშუალო დონე	4,4%	0,0%
	მაღალი დონე	95,6%	100,0%

5. კვლევისას – მასწავლებლების პროფესიული თვითეფექტურობის დონის შეფასება, მოიცავს სამ ქვეკომპონენტს. ესენია: კლასის მართვის ეფექტურობის თვითშეფასება, სწავლებაში ეფექტურობის თვითშეფასება და მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტურობის დონის შეფასება. აღმოჩნდა, რომ სამივე სკალაზე განანიღბება თანაბარი არ არის, მაგრამ განსხვავება სტატისტიკურად სანდოა ($p < 0.05$).

ცხრილი 5. მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის დონე

მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალო დონე	35	34.3%
	მაღალი დონე	67	65.7%
სწავლების ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	1	1.0%
	საშუალო დონე	32	31.4%
	მაღალი დონე	69	67.6%
კლასის მართვის ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	0	0.0%
	საშუალო დონე	35	34.3%
	მაღალი დონე	67	65.7%

6. მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის დონის შეფასება საფეხურების მიხედვით – დანყებითი და საბაზო საფეხურის გათვალისწინებით – აღმოჩნდა, რომ განსხვავება სტატისტიკურად სანდო არ არის ($p > 0.05$). საბაზო საფეხურზე სწავლების ეფექტურობის დონის მაჩვენებელი 71,9%, ხოლო დანყებითი საფეხურის მასწავლებელთა სწავლების ეფექტურობის დონის მაჩვენებელი – 62,2%. რადგან ეს განსხვავება სანდო არ არის საშუალებას გვაძლევს ვისაუბროთ მხოლოდ ტენდენციებზე. საბაზო საფეხურის მასწავლებლები უფრო მეტად იყენებენ სწავლების და შეფასების ალტერნატიულ სტრატეგიებს.

ცხრილი 6. მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობის დონე საფეხურის მიხედვით

		სწავლების საფეხური	
		დანყებითი საფეხური	საბაზო საფეხური
მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალო დონე	35.6	33.3%
	მაღალი დონე	64.4%	66.7%
სწავლების ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	2.2%	0.0%
	საშუალო დონე	35.6%	28.1%
	მაღალი დონე	62.2%	71.9%
კლასის მართვის ეფექტურობის დონე	ძალიან დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალოზე დაბალი დონე	0.0%	0.0%
	საშუალო დონე	33.1%	36.8%
	მაღალი დონე	68.9	63.2%

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

ჰიპოთეზათა შემოწმება

როგორც კვლევის შედეგებიდან ვიგებთ, ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ზოგიერთი ფაქტორი, კერძოდ, ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება და შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა) დადებით კორელაციაში, ხოლო გაურკვეველობა/არაკომპეტენტურობა უარყოფით კორელაციაშია მასწავლებელთა თვითეფექტურობის განცდასთან.

ასევე, ზოგადი თვითეფექტურობისა და პროფესიული თვითეფექტურობის სამივე კომპონენტს შორის (მოსწავლეების სწავლების პროცესში ჩართვის ეფექტურობა, სწავლების ეფექტურობა, კლასის მართვის ეფექტურობა) კორელაცია დადებითია.

ცხრილი 7. კორელაცია კვლევაში ჩართულ ცვლადებს შორის

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ინკლუზიის მნიშვნელობის გაცნობიერება	-.136	-.329**	-.211*	.140	.229*	.141	.295**	.178
	.173	.001	.033	.161	.021	.158	.003	.073
2. სიფრთხილე და სკეპტიციზმი		.045	.256**	.356**	-.054	-.188	-.066	-.006
		.654	.010	.000	.589	.058	.507	.955
3. ბარიერები			.262**	.083	-.056	.024	-.058	-.113
			.008	.408	.576	.810	.564	.257
4. გაურკვეველობა, არაკომპეტენტურობა				-.026	-.289**	-.166	-.265**	-.155
				.799	.003	.095	.007	.121
5. შინაარსი (პიროვნული მნიშვნელობა)					.219*	.096	.257**	.179
					.027	.338	.009	.072
6. თვითეფექტურობა						.353**	.398**	.364**
						.000	.000	.000
7. მოსწავლეების სწავლის პროცესში ჩართვის ეფექტურობა							.554**	.474**
							.000	.000
8. სწავლების ეფექტურობა								.642**
								.000
9. კლასის მართვის ეფექტურობა								

- ✓ ამრიგად, ჩვენი პირველი ჰიპოთეზა, ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის ფაქტორები დამოკიდებულია მასწავლებლის ზოგადი თვითეფექტურობის დონეზე, დადასტურდა, რადგან გამოვლინდა მნიშვნელოვანი კორელაცია თვითეფექტურობასა და ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის ფაქტორებს შორის.
- ✓ ასევე, დადასტურდა მეორე ჰიპოთეზა, მასწავლებელთა პროფესიული თვითეფექტურობა დამოკიდებულია მასწავლებელთა ზოგადი თვითეფექტურობის მაჩვენებელზე.

ბელზე. ამდენად, რაც უფრო მაღალია მასწავლებლის ზოგადი თვითეფექტურობა, მით უფრო მაღალი აქვს კლასის მართვის, მოსწავლეთა სასწავლო პროცესში ჩართვის, სწავლებასთან დაკავშირებული ეფექტურობის განცდა.

- ✓ ჩვენ, ასევე, გვქონდა ჰიპოთეზა, რომ ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების (მზაობის) ფაქტორები, განსხვავებულად იქნებოდა წარმოდგენილი დაწყებით და საბაზო საფეხურის მასწავლებლებთან. როგორც მონაცემების დამუშავებიდან გავიგეთ, სტატისტიკურად სანდო განსხვავება ცვლადებს შორის არ დადასტურდა, თუმცა გამოიკვეთა განსხვავება ტენდენციის სახით (პროცენტუალად), ინკლუზიური განათლების მიმართ მზაობის ზოგიერთ ფაქტორს (ბარიერები) შორის, სწავლის საფეხურების მიხედვით.

დასკვნა

1. სხვა კვლევების მსგავსად, ჩვენს კვლევაშიც გამოვლინდა, რომ თვითეფექტურობა, როგორც პიროვნების რწმენა საკუთარი შესაძლებლობის შესახებ (Bandura A.) და ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების ფაქტორები ერთმანეთთან მჭიდრო კავშირშია. მართლაც, თვითეფექტურობა მნიშვნელოვანი პრედიქტორია იმისა, თუ როგორ აღიქვამს პიროვნება კონკრეტულ საკითხს, გამოწვევას, რა მოლოდინები ექნება და როგორი დამოკიდებულება ჩამოუყალიბდება კონკრეტული მოვლენის მიმართ, ექნება თუ არა მოტივაცია განახორციელოს ქმედება (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992).

2. კვლევამ დაადასტურა, რომ თვითეფექტურობის განცდა უშუალოდ დადებით კავშირშია პედაგოგის მიერ საკუთარი პროფესიული თვითეფექტურობის განცდასთან.

3. კვლევის მიხედვით, ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების ფაქტორებს შორის უპირატესობა პედაგოგებთან ენიჭება ინკლუზიური მნიშვნელობის გაცნობიერების და შინაარსის (პიროვნული მნიშვნელობა) მქონე ფაქტორებს. ინკლუზია არ ქმნის დამატებით სამუშაოს პედაგოგისთვის, არამედ მჭიდრო კავშირშია ინკლუზიისადმი პოზიტიურ ხედვასთან.

4. ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების შეფასებისას დიფერენცირებულად, დაწყებითი და საბაზო საფეხურის გათვალისწინებით, აღმოჩნდა, რომ დაწყებითი კლასების მასწავლებლები უფრო მეტ ბარიერს ხედავენ სსსმ მოსწავლეთა სკოლაში სწავლების, თანაკლასელებთან და მათ მშობლებთან ურთიერთობის პროცესში, ვიდრე საბაზო საფეხურის მასწავლებლები.

5. ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის ფორმირების პროცესში მთავარი ბარიერი მასწავლებლებისთვის ასოცირდება ემოციურ სირთულეებთან, სსსმ მოსწავლეების ჯანმრთელობის, მათი განვითარების შესახებ ცოდნის ნაკლებობასთან, კოგნიტიური კომპონენტის ფორმულირების შესაძლებლობის არასაკმარის უნართან. რაც მაღალია გაურკვეველობა და არაკომპეტენტურობა, მით მაღალია ბარიერი საქმიანობაში. ამიტომ, მნიშვნელოვანია, ამ მიმართულებით მასწავლებლის პროფესიული თანხლების პროცესი ხორციელდებოდეს ფსიქოლოგისა და სპეციალური განათლების მასწავლებლის მხარდაჭერით.

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

კვლევის სუსტი მხარეები და სამომავლო განვითარება

- ✓ მოცემული კვლევის ფარგლებში გამოკითხულთა უმრავლესობას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლესთან მუშაობის გამოცდილება ჰქონდა. ამ ფაქტმა არ მოგვცა საშუალება გვეკვლია გამოცდილების, როგორც ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ცვლადის გავლენა ინკლუზიური განათლებისადმი მასწავლებლის დამოკიდებულებაზე და, ასევე, მის თვითეფექტურობის აღქმაზე.
- ✓ რადგან კვლევაში მონაწილე პედაგოგთა გარკვეული რაოდენობა არ არის თბილისიდან და არის საქართველოს სხვადასხვა რეგიონიდან, მათი განაწილება არათანაბარია, ამიტომ ვერ შევძელით დიფერენცირებულად შეგვესწავლა რეგიონში მყოფი პედაგოგების და თბილისში მომუშავე მასწავლებელთა დამოკიდებულება.
- ✓ ამასთანავე, კვლევაში მონაწილე ყველა მასწავლებელს ჰქონდა მსგავსი შეხედულება ინკლუზიური განათლების გაცნობიერების მნიშვნელობის შესახებ, გამოიკვეთა ტენდენცია სოციალურად სასურველი პასუხების მიმართ გადახრის.
- ✓ გამოიკვეთა ტენდენციები, რომელიც საშუალებას გვაძლევს ვიფიქროთ სამომავლო კვლევაზე და საკითხის უფრო სიღრმისეულ შესწავლაზე, რადგან ინკლუზიური განათლება და მისი სწორად განხორციელება, ვფიქრობთ, ჩვენი საზოგადოებისათვის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გამოწვევაა.

გამოყენებული ლიტერატურა

კონვენცია ბავშვთა უფლებების შესახებ (1989).

საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ (2005). საქართველოს პარლამენტი. ინკლუზიური სწავლების ხელშეწყობის პროგრამა (2009). საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო.

საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მინისტრის ბრძანება №39/ნ მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის დამტკიცების შესახებ (2014). თბილისი.

სწავლებისა და სწავლის საერთაშორისო კვლევა (TALIS) (2015). შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი.

საჯარო სკოლებში ინკლუზიური სწავლებისა და ტრანზიტული საგანმანათლებლო პროგრამის მონიტორინგი (2017). სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი. გოგიჩაძე ნ. (2018). სპეციალური მასწავლებელი, როგორც ინკლუზიური განათლების ერთ-ერთი მთავარი როლი და გამოწვევები.

ლაუბერ-პოლი, თ. (2019). ინკლუზიური განათლების მხარდამჭერი სერვისების გაუმჯობესება. თბილისი: ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი.

მელიქიშვილი, მ. (2012). სწავლის სოციალურ-კოგნიტური თეორია. მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი.

პაჭკორია, თ. (2011). ინკლუზიური განათლება გზამკვლევი მასწავლებლებისთვის. თბილისი: ეროვნული სასწავლო გეგმების და შეფასების ცენტრი.

ჩხაიძე, რ. (2016). ინკლუზიური განათლების პრაქტიკა საქართველოში (ალტერნატიული ანგარიში). თბილისი: სამოქალაქო განვითარების ინსტიტუტი.

- ხეჩუაშვილი, ლ. (2013). პიროვნების ფსიქოლოგია. თბილისი.
- ჯავახიშვილი, თ. (2013). ინკლუზიური განათლების მაჩვენებლები საქართველოში. თბილისი: საქართველოს განათლების და მეცნიერების სამინისტრო.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. Encyclopedia of human behavior, 71-81.
- Boer, A. d. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3), 331-353.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Duffin, L. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education* 28(6), 827-834.
- Forlin, U. S. (2011). Measuring teacher efficacy to implement. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1-10.
- Gravett, S. (2000). Primary teachers' attitudes towards inclusive education. *south African Journal of Education*, 200-204.
- Greene, B. L. (n.d.). *Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms*. ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3445/>
- Hallum, R. S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Hennemann, K. U. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 151-168.
- Hoy, M. T.-M. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Karolina Urton, J. W. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12(2), 151-168.
- Kern, E. (2006). Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School District. https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1069&context=psychology_dissertations
- Mahony, C. (2016). Assessing Teachers' Attitudes towards Inclusive Education within an Urban School District in Ireland . <https://esource.dbs.ie/server/api/core/bitstreams/1959b386-a7b6-4ef2-bad7-ac42babcf1e/content>
- Malinen, O. (2012). Beijing In-Service Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Inclusive Education. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/256492667_Beijing_In-Service_Teachers%27_Self-Efficacy_and_Attitudes_towards_Inclusive_Education
- Mohamed, M. M. ((2011)). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and selfefficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (29), 976 – 985.
- Montgomery, A., & Miranda, P. (2013). Teachers' Self-Efficacy, Sentiments, Attitudes, and Concerns about the Inclusion of Students with Developmental Disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7708>

მასწავლებლის თვითეფექტურობის განცდა ინკლუზიური განათლებისადმი დამოკიდებულების...

- Niemeyer, J. M. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education* (26)1, 23-36.
- Norwich, E. A. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 129-147.
- pzokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6- 12.
- Patrick, L. D. (2012). The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education* (28)6, 827–834.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 270-282.
- Savolainen, H. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27(1), 51-68.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994).
- Unianua, E. M. (2011). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 33, 900-904.