სარჩევი

ანოტაცია.....3
შესავალი.....4
თავი I. ინკლუზიური განათლების თეორიული და საკანონმდებლო ჩარჩო.....7
1.1. ინკლუზიური განათლების არსი და საერთაშორისო სტანდარტები.....7
1.2. ინკლუზიური განათლების ეროვნული საკანონმდებლო და მარეგულირებელი ჩარჩო საქართველოში.....11
თავი II. კვლევის მეთოდოლოგია.....17
თავი III. ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის დანერგვის გამოწვევები საქართველოს საჯარო სკოლებში.....21
3.1. ინფრასტრუქტურული, მატერიალურ-ტექნიკური და ადამიანური რესურსების გამოწვევები.....21
3.2. სოციალური და კულტურული ბარიერები, საზოგადოებრივი ცნობიერება 26
დასკვნა.....33
გამოყენებული ლიტერატურა.....36

ანოტაცია

ნაშრომში საქართველოში ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის განვითარებასა და საჯარო სკოლებში მისი დანერგვის გამოწვევებს განვიხილავთ. კვლევის მიზანი საერთაშორისო სტანდარტებსა და ეროვნულ საკანონმდებლო ბაზას შორის არსებული შესაბამისობის, ასევე საჯარო სკოლებში მათი რეალური განხორციელების შესაძლებლობების შეფასებაა. ამისათვის კვლევაში მონოგრაფიულ და კაბინეტურ მეთოდებზე დაფუძნებული თვისებრივი დიზაინი გამოვიყენეთ. მუშაობის პროცესში აკადემიური ლიტერატურა, სამართლებრივი აქტები, სტრატეგიული დოკუმენტები და სასამართლო პრაქტიკაც გავაანალიზეთ.

კვლევის შედეგად გამოიკვეთა, რომ მყარი საკანონმდებლო ბაზის მიუხედავად, პოლიტიკის პრაქტიკული რეალიზება სერიოზულ მატერიალურ, ადამიანურ და კულტურულ ბარიერებს აწყდება. საქართველოში მოქმედი 2084 საჯარო სკოლიდან მხოლოდ 120 შენობაა სრულად ადაპტირებული, წყალჩამრეცხი სისტემა კი სკოლების 25.9%-ში ფუნქციონირებს. ფინანსური რესურსების ზრდისა და სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეთა მხარდასაჭერი ყოველთვიური დაფინანსების 700 ლარამდე გაორმაგების მიუხედავად, რეგიონებში სკოლების მატერიალური უზრუნველყოფა მაინც დაბალია. კადრების მხრივ, სპეციალიზებული პერსონალისა და სხვა დამხმარე სპეციალისტების დეფიციტი გამოიკვეთა. პედაგოგთა მომზადების მოკლევადიანი კურსები მხოლოდ საბაზისო ცოდნას იძლევა. საბჭოთა პერიოდიდან შემორჩენილი სტერეოტიპები კი საზოგადოებასა და სკოლებში ფარული დისკრიმინაციის შენარჩუნებას უწყობს ხელს. ინკლუზიური პრინციპების რეალური დანერგვისთვის მატერიალურ-ტექნიკური ბაზის მოწესრიგება, ფინანსური დეცენტრალიზაცია, პედაგოგთა მომზადების ხანგრძლივი პროგრამების დანერგვა და საზოგადოებრივი ცნობიერების ამაღლებაა საჭირო.

შესავალი

საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში ბოლო ათწლეულების განმავლობაში არსებითი გარდაქმნა განხორციელდა, რაც საბჭოთა სეგრეგაციული მემკვიდრეობიდან ინკლუზიურ მოდელზე გადასვლაში გამოიხატა (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 19). ამ პროცესმა საბჭოთა დეფექტოლოგიის იდეა ისეთი თანამედროვე მიდგომებით ჩაანაცვლა, რომლებიც თითოეული ბავშვის განვითარებასა და სწავლის გაგრძელებას უწყობს ხელს (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 8). თუმცა, საკანონმდებლო დონეზე სსსმ მოსწავლეთა უფლებების აღიარების მიუხედავად, საჯარო სკოლებში მათი რეალიზება სერიოზულ გამოწვევებს აწყდება (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 5). საგანმანათლებლო პოლიტიკასა და რეალურ პრაქტიკას შორის არსებული შეუსაბამობა მოსწავლეთა მიერ ხარისხიანი განათლების მიღებას საგრძნობლად აფერხებს (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 65). ბევრი სკოლის ფიზიკური არაადაპტირებულობა სსსმ ბავშვებისთვის დამატებით ბარიერებს ქმნის (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 1). ინკუზიური განათლების პოლიტიკის ეფექტიანი განხორციელება ქვეყნისთვის ერთ-ერთ მთავარ საზრუნავად რჩება, რადგან მხოლოდ სკოლაში ჩარიცხვა სწავლების თანაბარ ხელმისაწვდომობას ვერ უზრუნველყოფს (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3).

ინკლუზიური განათლების ეროვნული ჩარჩო საერთაშორისო ვალდებულებებს, კერძოდ სალამანკის დეკლარაციასა და გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენციასაც ეფუძნება, რითაც სახელმწიფომ განათლების თანაბარი ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფის ვალდებულება იკისრა (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3). აღნიშნული პრინციპები „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონში აისახა, სადაც ინკლუზიური სწავლება ყველა მოსწავლისთვის, მათი ინდივიდუალური შესაძლებლობების შესაბამისად განისაზღვრა (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 24). „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების შესახებ“ კანონიც სახელმწიფოს მისაწვდომი საგანმანათლებლო რესურსებისა და ტექნოლოგიების გამოყენებას ავალდებულებს (Georgia, 2025, გვ. 4). ჯერ კიდევ 2010 წელს ეროვნულ სასწავლო გეგმასა და კანონმდებლობაში განხორციელებულმა ცვლილებებმა სკოლებში ინდივიდუალური გეგმების გამოყენება სავალდებულო გახადა (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 1). ამ მყარი სამართლებრივი ბაზის მიუხედავად, საჯარო სკოლების პრაქტიკული მონიტორინგი აჩვენებს, რომ კანონის მოთხოვნები ყოველდღიურ რეალობაში სრულყოფილად მაინც ვერ სრულდება, რადგან

სპეციალისტთა სიმცირის გამო ინდივიდუალური სასწავლო გეგმები მოსწავლეთა მხოლოდ მცირე ნაწილისთვის იქმნება (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 9-10). მატერიალური და ფინანსური რესურსების სიმწირის გამო სკოლები ფიზიკური გარემოს მისადაგებას ხშირად ვერ ახერხებენ, რაც უნივერსალური დიზაინის საერთაშორისო პრინციპებს ეწინააღმდეგება (ჰოვანიეც 2025, 65, 72). შესაბამისად, დეკლარირებულ მიზნებსა და სკოლებში არსებულ რეალობას შორის ნაპრალი კვლავ დიდია, რაც პოლიტიკის განხორციელების პროცესში სისტემურ ბარიერებს წარმოშობს (მიროტაძე, 2021, გვ. 3).

რეალურ გარემოში საკანონმდებლო გარანტიების არაჯეროვანი ასახვის გათვალისწინებით, კვლევის მთავარ კითხვას წარმოადგენს, თუ რა სახის კავშირი არსებობს ინკლუზიური განათლების მარეგულირებელ ეროვნულ კანონმდებლობასა და საჯარო სკოლებში მისი პრაქტიკული განხორციელების შესაძლებლობებს შორის. ამასთან, კვლევის ჰიპოთეზის თანახმად, საჯარო სკოლებში ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის ეფექტიანი რეალიზება ფერხდება საკანონმდებლო ნორმებსა და რეალურ მატერიალურ-ტექნიკურ, ფინანსურ, ადამიანურ და სოციალურ რესურსებს შორის არსებული მკვეთრი შეუსაბამობით. ამ შეუსაბამობის გაანალიზება გვიჩვენებს, თუ რატომ ვერ უზრუნველყოფენ სკოლები, მიუხედავად მკაფიო საკანონმდებლო ვალდებულებებისა, სსსმ მოსწავლეებისთვის თანასწორი საგანმანათლებლო პირობების შექმნას (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 4). ამ კავშირების კვლევა პოლიტიკის განხორციელების ხარისხის გაუმჯობესების გზების განსაზღვრაშიც დაგვეხმარება (მიროტაძე, 2021, გვ. 3).

ნაშრომის მიზანია საქართველოს საჯარო სკოლებში ინკლუზიური განათლების საკანონმდებლო ჩარჩოსა და მისი პრაქტიკული განხორციელების პროცესის შეპირისპირებითი ანალიზი. ამ მიზნის მისაღწევად რამდენიმე კონკრეტული ამოცანა უნდა გადაიჭრას:

1. ინკლუზიური განათლების მარეგულირებელი საერთაშორისო სტანდარტებისა და ეროვნული კანონმდებლობის შესწავლა.

2. საჯარო სკოლებში არსებული მატერიალურ-ტექნიკური და საინფრასტრუქტურული ბარიერების იდენტიფიცირება.

3. სპეციალურ მასწავლებელთა და სხვა დამხმარე სპეციალისტთა პროფესიული მომზადებისა და კვალიფიკაციის დონის შეფასება.

4. სასკოლო საზოგადოებაში (პედაგოგები, მშობლები, თანატოლები) დამკვიდრებული სოციალური და კულტურული დამოკიდებულებების გაანალიზება.

ამ ამოცანების თანმიმდევრული შესრულება გამოავლენს იმ სტრუქტურულ პრობლემებს, რომლებიც ხელს უშლის სსსმ მოსწავლეების სრულფასოვან სოციალიზაციასა და აკადემიურ ინტეგრაციას (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 5).

საბაკალავრო ნაშრომი შესავლის, სამი ძირითადი თავის, დასკვნისა და ბიბლიოგრაფიისგან შედგება (მიროტაძე, 2021, გვ. 3). კერძოდ, პირველ თავში ინკლუზიური განათლების თეორიულ და საკანონმდებლო ჩარჩოს განვიხილავთ, მეორეში კვლევის მეთოდოლოგიას აღვწერთ, ხოლო მესამე თავი საჯარო სკოლებში პოლიტიკის განხორციელების პრაქტიკული გამოწვევებისა და ბარიერების შეფასებას დაეთმობა.

თავი I. ინკლუზიური განათლების თეორიული და საკანონმდებლო ჩარჩო

1.1. ინკლუზიური განათლების არსი და საერთაშორისო სტანდარტები

თანამედროვე პედაგოგიკაში ინკლუზია განსხვავებული შესაძლებლობებისა და საჭიროებების მქონე მოსწავლეთა საერთო საგანმანათლებლო სივრცეში, თანატოლებთან ერთად სწავლებას გულისხმობს. სრული ჩართულობისას სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლე სასწავლო პროცესში სრულფასოვნად მონაწილეობს, ყველა გაკვეთილს ესწრება და საკუთარ შესაძლებლობებზე მორგებული ინდივიდუალური სასწავლო გეგმით სწავლობს. ნაწილობრივი ჩართვა მოსწავლის საგაკვეთილო პროცესში ეტაპობრივ ინტეგრაციასა და ადაპტაციას ემსახურება, რაც ძირითადად არჩევით საგნებზე დასწრებით გამოიხატება, ხოლო ინტეგრირებული სწავლება მოსწავლეების სპეციალურ საგანმანათლებლო ოთახში გაერთიანებასა და მათთვის განკუთვნილი ცალკეული პროგრამით სწავლებას ითვალისწინებს (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 21-22).

საერთაშორისო ასპარეზზე ინკლუზიური განათლების საკითხის წინ წამოწევა გასული საუკუნის 70-იანი წლებიდან დაიწყო, რასაც ამერიკის შეერთებულ შტატებში მიმდინარე სამართლებრივმა პროცესებმა შეუწყო ხელი. განსაკუთრებული სამართლებრივი წონა კოლუმბიის ოლქის სასამართლოში განხილულ „მილზის ეროვნული განათლების განყოფილების წინააღმდეგ“ საქმეს მიენიჭა, სადაც ფიზიკური და გონებრივი შეზღუდვების მქონე ბავშვთა ინტერესებს საზოგადოებრივი ორგანიზაციები იცავდნენ. აღნიშნული სარჩელით დადასტურდა, რომ ჯანმრთელობის მდგომარეობის გამო ბავშვისთვის საყოველთაო განათლების უფლების ჩამორთმევა კონსტიტუციით განმტკიცებულ თანასწორობის პრინციპებს ეწინააღმდეგებოდა. მოგვიანებით მიღებულმა საკანონმდებლო აქტებმა, მათ შორის შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ადამიანთა განათლების გაუმჯობესების 2004 წლის აქტმაც, საფუძველი ჩაუყარა პოლიტიკურ და მორალურ ხედვას, რომლის თანახმადაც საგანმანათლებლო დაწესებულებებს ყველა ადამიანისთვის შესაბამისი განათლების ინკლუზიურ გარემოში მიწოდება დაევალათ (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 22-23).

ინკლუზია და მრავავალფეროვნების პატივისცემა ისეთ სფეროებსაც მოიცავს, როგორიცაა რასობრივი, რელიგიური, ეთნიკური, ოჯახური და ეკონომიკური

კუთვნილება (Field, 1998, გვ. 14-15). ამ თვალსაზრისით შემუშავდა სპეციალური საგანმანათლებლო მოდელი, რომელიც პროაქტიული, ინტერაქციული და გამაძლიერებელი მიდგომების ერთობლიობას ეფუძნება. ეს მოდელი სასწავლო გარემოს მოწყობას, კოგნიტური სტერეოტიპების გამოვლენას, თანატოლებთან თანამშრომლობასა და მოსწავლეთა ინდივიდუალური უნარების გათვალისწინებას ითვალისწინებს (Field, 1998, გვ. 17-19). სასწავლო პროგრამები და პედაგოგიკა კლასში არსებულ რეალურ არაერთგვაროვნებას უნდა ასახავდეს, რადგან დიფერენცირებული პროგრამების ნაკლებობა მრავალფეროვნების გაუფასურებას იწვევს (Field, 1998, გვ. 14-15).

ინკლუზიური განათლების საერთაშორისო სტანდარტების განვითარებაში გარდამტეხი როლი შეასრულა 1994 წელს ესპანეთში მიღებულმა სალამანკის დეკლარაციამ. ეს მიდგომა ვრცელდება როგორც შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე, ისე ნიჭიერ ბავშვებზე, მიუსაფარ თუ მომუშავე მოზარდებზე, მოწყვეტილი რეგიონების მცხოვრებლებსა და კულტურულ უმცირესობებზე (United Nations Educational, 1994, გვ. 6). სალამანკის დეკლარაციის საფუძველზე ჩამოყალიბდა ბავშვზე ორიენტირებული პედაგოგიკის ხედვა, რომელიც ამტკიცებს, რომ სწავლება ბავშვის საჭიროებებს უნდა მოერგოს, და არა ბავშვი - სწავლის პროცესის შესახებ წინასწარ შექმნილ წარმოდგენებს. აღნიშნული მიდგომის დანერგვა საგრძნობლად ამცირებს კლასში ჩარჩენისა და სკოლის მიტოვების მაჩვენებლებს (United Nations Educational, 1994, გვ. 6).

სალამანკის სამოქმედო ჩარჩო განსაკუთრებულ ყურადღებას უთმობს სპეციალური პროფილის სკოლების როლის გარდაქმნას. ასეთი სკოლების პერსონალს ბავშვთა ადრეული გამოვლენისთვის საჭირო კვალიფიკაცია გააჩნია, რაც მათ საშუალებას აძლევს, ჩვეულებრივი სკოლების მასწავლებლებისთვის ტრენინგებისა და რესურსების მიწოდების ცენტრებად იქცნენ (United Nations Educational, 1994, გვ. 9). ხოლო იმ ქვეყნებში, სადაც მსგავსი დაწესებულებები არ არსებობს, ძალისხმევა თავიდანვე ინკლუზიური სკოლებისა და სათანადო მხარდამჭერი სერვისების განვითარებაზე უნდა მიიმართოს, რადგან სპეციალიზებული სკოლების შენახვის მაღალი ღირებულება ხშირად მხოლოდ მცირე ურბანული ჯგუფების პრივილეგირებულობას იწვევს (United Nations Educational, 1994, გვ. 9).

საერთაშორისო დონეზე ინკლუზიური განათლების სამართლებრივი გარანტიების განმტკიცების ახალი ეტაპი გაეროს 2006 წლის „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენციას“ უკავშირდება. კონვენციის 24-ე მუხლი კი ადგენს, რომ მონაწილე სახელმწიფოებმა უნდა უზრუნველყონ განათლების უფლების განხორციელება დისკრიმინაციის გარეშე, თანაბარი შესაძლებლობების პრინციპზე დაყრდნობით. ამ მიზნით ქვეყნებმა ხელი უნდა შეუწყონ როგორც ინკლუზიური განათლების სისტემის დანერგვას ყველა საფეხურზე, ისე მთელი ცხოვრების განმავლობაში სწავლის ხელმისაწვდომობას (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3). კონვენცია ხელშემკვრელ მხარეებს ავალდებულებს, განახორციელონ სისტემური ცვლილებები და დანერგონ ინდივიდუალური მიდგომები, რათა თითოეულმა მოსწავლემ საზოგადოებრივ ცხოვრებაში სრულფასოვანი მონაწილეობა შეძლოს (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 4).

კონვენციით აღიარებული ერთ-ერთი ძირითადი პრინციპია გონივრული მისადაგება, რომელიც ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში აუცილებელი და შესაბამისი ცვლილებების განხორციელებას გულისხმობს, რაც არ იწვევს გადამეტებულ ან არაპროპორციულ ტვირთს. გარდა ამისა, უნივერსალური დიზაინის პრინციპი მოითხოვს გარემოს, სწავლების, პროგრამებისა და მომსახურების ისეთ დაგეგმვას, რომელიც ნებისმიერ ადამიანს აძლევს მათზე წვდომის საშუალებას სპეციალური ადაპტაციის გარეშე (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 27). მისაწვდომი გარემოს შექმნა შშმ პირებს აძლევს თანაბარ შესაძლებლობას, ისარგებლონ ყველა საზოგადოებრივი სიკეთით, ინფორმაციითა და კომუნიკაციის საშუალებებით (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 27-28). ამ ძირითადი სამართლებრივი სტანდარტების დანერგვა განათლების სფეროში საგანმანათლებლო დაწესებულებების დონეზე ფიზიკური თუ შემეცნებითი ბარიერების წინასწარ აღმოფხვრას უზრუნველყოფს (Georgia, 2025, გვ. 4).

„ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონი და „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების შესახებ“ აქტი გაეროს კონვენციით დადგენილ პრინციპებსაც ეხმიანება, თუმცა რეალური განხორციელების პროცესი სხვადასხვა სახის დაბრკოლებებს მაინც აწყდება (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3-4). საჯარო სკოლების უმეტესობაში ფიზიკური გარემოს არაადაპტირებულობის, საგანმანათლებლო რესურსების სიმცირისა და დამხმარე სპეციალისტების - კერძოდ კი ფსიქოლოგების, სოციალური მუშაკებისა და თერაპევტების ნაკლებობის პრობლემა კვლავ მწვავედ დგას (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 9-

10). ამავე დროს, კვალიფიციური კადრების დეფიციტი მოსწავლეთა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმების მხოლოდ ნაწილობრივ შესრულებას განაპირობებს, რაც საერთაშორისო სტანდარტებით გათვალისწინებული სრული საგანმანათლებლო ჩართულობის მიღწევას არსებითად აფერხებს (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 21).

საერთაშორისო ვალდებულებების შესრულება პირდაპირ კავშირშია საჯარო ფინანსების მართვასთან, რაც კონვენციასთან შესაბამისი ბიუჯეტირების პრინციპების დანერგვას მოითხოვს. საჯარო შესყიდვებში სპეციალური სოციალური პირობების გათვალისწინება და ინფრასტრუქტურის ხელმისაწვდომობის მოთხოვნების დაცვა თავიდანვე აიცილებს ახალი ბარიერების შექმნას, რაც სამომავლო ხარჯებს საგრძნობლად შეამცირებს (Cote, 2019, გვ. 12-13). ინკლუზია სათანადოდ რომ იქნას უზრუნველყოფილი, აუცილებელია ფინანსური რესურსების დეცენტრალიზაციაც და ადგილობრივი თვითმმართველობების დაფინანსება, რათა სერვისების მიწოდება მუნიციპალურ დონეზე ეფექტიანად განხორციელდეს (Cote, 2019, გვ. 13).

მაგალითად, ფინეთში ინკლუზიური მიდგომების განვითარება გასული საუკუნის 90-იან წლებში დაიწყო, როდესაც ცალკეულ კოლეჯებში სპეციალური საჭიროებების მქონე პირთა ჯგუფების მხარდაჭერა უზრუნველყვეს. ესტონეთში კი 1997 წლიდან შეიქმნა შესაბამისი საკანონმდებლო ბაზა, რომელმაც სახელმწიფოს დააკისრა ვალდებულება, შესთავაზოს შშმ პირებს ხარისხიანი განათლება და კარიერული გზამკვლევი (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 24-25). განსაკუთრებით საინტერესოა ინგლისის საგანმანათლებლო პრაქტიკა, სადაც სპეციალური პედაგოგების მომზადების ოთხწლიანი კურსი სამ ძირითად პრინციპს ეფუძნება: სასწავლო გამოწვევების გამოვლენას, მრავალფეროვან საჭიროებებზე რეაგირებასა და სწავლების პროცესში არსებული ბარიერების გადალახვას (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 25).

აგრეთვე, ბრიტანული სტანდარტით ნებისმიერ მასწავლებელს, მიუხედავად სპეციალიზაციისა, მოეთხოვება ბაზისური ცოდნა შშმ მოსწავლეებთან მუშაობის კუთხით (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 25). ფინეთსა და ესტონეთში კი ინკლუზიური პრინციპების განხორციელება მჭიდროდ არის დაკავშირებული მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებასა და სპეციალიზებულ სერვისებზე ხელმისაწვდომობასთან, რაც თითოეული მოსწავლის ინდივიდუალურ საჭიროებაზე ორიენტირებულ გარემოს ქმნის (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 24-25).

სალამანკის დეკლარაცია და გაეროს კონვენცია ქმნიან ერთიან სისტემურ ჩარჩოს, რომელიც საზოგადოებრივ და ფინანსურ დონეზე დისკრიმინაციის ყველა

ფორმის აღმოფხვრას ისახავს მიზნად (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3). განათლების სისტემის წარმატება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ეფექტიანად მოხდება სკოლებში უნივერსალური დიზაინისა და გონივრული მისადაგების პრინციპების განხორციელება (Georgia, 2025, გვ. 4). სწორედ ამ საერთაშორისო ნორმების საფუძველზე უნდა დაიგეგმოს ეროვნული პოლიტიკა, რათა განათლების ხელმისაწვდომობა ყველა მოსწავლისთვის თანაბარ გარანტიად იქცეს (Cote, 2019, გვ. 12).

1.2. ინკლუზიური განათლების ეროვნული საკანონმდებლო და მარეგულირებელი ჩარჩო საქართველოში

მისი თანახმად, ყველას აქვს განათლების მიღებისა და ფორმის არჩევის უფლება, რაც ცხადად გულისხმობს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა განათლების უფლებასაც (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 19). კონსტიტუციური გარანტიების გარდა, სახელმწიფო ზოგად განათლებას კანონით დადგენილი წესით სრულად აფინანსებს, რაც თითოეული მოქალაქისთვის თანაბარი საწყისი პირობების შექმნას უწყობს ხელს (ბათუმის საქალაქო სასამართლო, 01031001900315470 9, გვ. 8).

საქართველოში ინკლუზიური განათლების ძირითად მარეგულირებელ სამართლებრივ აქტს „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონი წარმოადგენს, რომლის 2010 წლის ცვლილებებმაც ხარისხიანი სპეციალური განათლების უზრუნველსაყოფად მყარი საფუძველი შექმნა (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 1). სწორედ ამ საკანონმდებლო ცვლილებების შედეგად განისაზღვრა ისეთი ძირითადი ცნებები, როგორებიცაა სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროება, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმა, მულტიდისციპლინური გუნდი და სპეციალური მასწავლებელი (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 1). კანონის მე-2 მუხლის თანახმად, ინკლუზიური განათლება თანაბრად ხელმისაწვდომი საგანმანათლებლო პროცესია, რომელიც ყველა მოსწავლისთვის მათი ინდივიდუალური საჭიროებებისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებით განათლების მიღებას უზრუნველყოფს (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 4). გარდა ამისა, საკანონმდებლო დონეზე სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლედ ისეთი პირი მიიჩნევა, რომლისთვისაც ეროვნული სასწავლო გეგმის, სასწავლო გარემოს ან ორივე მათგანის მოდიფიცირებაა აუცილებელი (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 24). კანონის 33-ე მუხლი ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებს პირდაპირ ავალდებულებს, სათანადო

პირობები შექმნან ამგვარი განათლების მისაწოდებლად (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 4).

სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლის აკადემიური შეფასება ტიპური განვითარების მოსწავლეების შეფასების პრინციპითვე ხორციელდება, ხოლო ინდივიდუალური გეგმის წარმატებით დაძლევა მაღალი ქულებით ფასდება (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 20). ამასთან, საკანონმდებლო რეგულაციებით დაუშვებელია მოსწავლის ზოგადი განათლების სისტემის მიღმა დატოვება საბაზო საფეხურის დასრულებამდე, რაც სსსმ მოსწავლეთა სავალდებულო განათლებაში შენარჩუნების მყარ გარანტიას წარმოადგენს (ბათუმის საქალაქო სასამართლო, 01031001900315470 9, გვ. 9).

სამართლებრივი რეფორმების თვალსაზრისით, არსებითი ნაბიჯია „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების შესახებ“ საქართველოს კანონის მიღება, რომლის მე-8 მუხლი სახელმწიფოს ხელმისაწვდომი და ხარისხიანი ინკლუზიური განათლების სისტემის დანერგვას ავალდებულებს (Georgia, 2025, გვ. 4). ამასთანავე, კანონის 27-ე მუხლის მიხედვით, განათლების სამინისტროს ევალება ინკლუზიური განათლების სამოქმედო გეგმის შემუშავება, ადაპტირებული მასალების სტანდარტების განსაზღვრა და პედაგოგთა გადამზადება (Georgia n.d., p. 11). საგულისხმოა ისიც, რომ კანონმდებლობა ეფუძნება ბიოფსიქოსოციალურ მოდელს, რაც საბჭოთა პერიოდიდან შემორჩენილ ვიწრო სამედიცინო მიდგომას რადიკალურად ცვლის (Georgia n.d., p. 9; გაჩეჩილაძე 2019, გვ. 6).

კოდექსის 51-ე მუხლი, ჯანდაცვისა და განათლების სამინისტროების, აგრეთვე მუნიციპალიტეტების აქტიური თანამშრომლობით, ბავშვის სოციალური ინკლუზიის სახელმწიფო პროგრამების შემუშავებასა და განხორციელებას ითვალისწინებს (ბავშვის უფლებათა კოდექსი, გვ. 23). კერძოდ, 53-ე მუხლის პირველი ნაწილის მიხედვით, თითოეულ ბავშვს აქვს უფლება, როგორც ოჯახში, ისე სკოლაში დაცული იყოს ფიზიკური და ფსიქოლოგიური ძალადობისგან, ჩაგვრისგან, უგულებელყოფისა და ძალადობის ნებისმიერი სხვა ფორმისგან (ბავშვის უფლებათა კოდექსი, გვ. 24). აღნიშნული უფლების უზრუნველსაყოფად, კოდექსის მე-60 მუხლი სახელმწიფოს პრევენციული ზომების მიღებას ავალდებულებს, რაც საგანმანათლებლო სფეროში მომუშავე პერსონალის სპეციალიზებულ სწავლებასა და ბავშვთან ძალადობისგან თავისუფალი კომუნიკაციის დამყარებას მოიცავს (ბავშვის უფლებათა კოდექსი, გვ. 26).

თბილისის 10 საჯარო სკოლაში 2006-2008 წლებში მიმდინარე პირველი საპილოტე პროექტი სსსმ მოსწავლეთა ინტეგრაციასა და მასწავლებელთა პროფესიულ განვითარებას ისახავდა მიზნად (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 2). სწორედ ამ აქტივობებმა შეუწყო ხელი გაეროს 2006 წლის „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენციის“ რატიფიცირებისკენ საქართველოს მიერ ნაბიჯების გადადგმას, რამაც საბოლოოდ თანამედროვე საგანმანათლებლო კანონმდებლობის ჩარჩო განსაზღვრა (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 3).

ინკლუზიური საგანმანათლებლო პოლიტიკის სრულყოფილად განსახორციელებლად, საკვანძო საკანონმდებლო და ორგანიზაციული ნაბიჯი იყო მულტიდისციპლინური გუნდების ჩამოყალიბება, რომელთა შემადგენლობაშიც ფსიქოლოგები, სპეციალური პედაგოგები, ლოგოპედები და ოკუპაციური თერაპევტები გაერთიანდნენ (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 2). 2013 წლიდან, ნორვეგიის განათლებისა და კვლევის სამინისტროს მხარდაჭერით, აღნიშნული მიდგომის დანერგვა პროფესიული განათლების სისტემაშიც დაიწყო, რაც საკანონმდებლო რეკომენდაციების მომზადებას, ადამიანური რესურსების განვითარებასა და ფიზიკური გარემოს მოწყობას ითვალისწინებდა (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 4-5). პროცესის ეფექტიანობისთვის პროფესიული შეფასების სპეციალური პროცედურები დამტკიცდა, რის საფუძველზეც 2013 წელს 11 პროფესიულ საგანმანათლებლო ცენტრში 70-მდე სპეციალური საჭიროების მქონე პირი დარეგისტრირდა და შეფასდა (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 5).

აღნიშნული სტრატეგიის ფარგლებში, სსსმ პირთა უწყვეტი განათლების უზრუნველსაყოფად, „ზოგადი განათლების შესახებ“, „პროფესიული განათლების შესახებ“ და „უმაღლესი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონებში ცვლილებების მომზადება დაიგეგმა (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 7).

თუ 2013 წელს დაფინანსების ოდენობა ყოველ ხუთ სსსმ მოსწავლეზე თვეში 350 ლარი იყო, 2021 წლისთვის ეს თანხა გაორმაგდა და 700 ლარს მიაღწია (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 27).

2017 წლის საკანონმდებლო ცვლილებებმა სპეციალური მასწავლებლის როლი ოფიციალურად აღიარა, დაამტკიცა პროფესიული სტანდარტები და კარიერული

წინსვლის სქემა განსაზღვრა (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 28). ამ მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად, 2021 წელს პირველი სპეციალურ მასწავლებელთა საკვალიფიკაციო გამოცდა ჩატარდა, მოგვიანებით კი ამოქმედდა ერთწლიანი გადამზადების საუნივერსიტეტო პროგრამები, რომლებზე მიღების წინაპირობაც საბაზო პროფესიული უნარების გამოცდის წარმატებით ჩაბარებაა (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 28). გარდა ამისა, მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრი რეგულარულად ახორციელებს ტრენინგებს სკოლის ადმინისტრაციის, პედაგოგებისა და მშობლების შესაძლებლობების გასაძლიერებლად (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 21).

2021-2023 წლებში გაეროს ბავშვთა ფონდისა (UNICEF) და ნორვეგიის სპეციალურ საგანმანათლებლო საჭიროებათა ეროვნული სამსახურის (Statped) ჩართულობით ინკლუზიური განათლების მხარდამჭერი სისტემის ახალი მოდელი შემუშავდა, რომლისთვისაც საჭირო საკანონმდებლო ცვლილებები პარლამენტს უკვე წარედგინა (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 25).

ამ სტრუქტურის მიხედვით, ოთხი სპეციალური სკოლა ინტელექტუალური შესაძლებლობისა და მძიმე ან მრავლობითი დარღვევების მქონე მოსწავლეებისთვის ფუნქციონირებს, ორი - სმენის დარღვევის მქონე ბავშვებისთვის, ერთიც - მხედველობის დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 26). საგულისხმოა, რომ ამ შვიდი დაწესებულებიდან ექვსი ბენეფიციარებს პანსიონურ მომსახურებასაც აწვდის, ეს სერვისები კი სრულიად უფასოა (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 26-27). თუმცა, განათლების სამინისტროს სტრატეგიული ხედვა, იუნესკოს „განათლება ყველასათვის“ პროგრამის შესაბამისად, მიზნად ისახავს თითოეული ბავშვის მიერ ხარისხიანი განათლების საცხოვრებელ ადგილთან მაქსიმალურად ახლოს მიღებას, სადაც მათ თანაბარი უფლებები და პიროვნული პოტენციალის განვითარების პირობები ექნებათ (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 6).

ამ თვალსაზრისით, საინტერესოა სკოლებისთვის განკუთვნილი მიზნობრივი დამატებითი დაფინანსების დინამიკის განხილვა, რომელიც 2013 წლიდან საგრძნობლად შეიცვალა (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 27).

ცხრილი 1: სსსმ მოსწავლეთა მხარდასაჭერი დამატებითი ყოველთვიური დაფინანსება

წელი	**დამატებითი დაფინანსება (ხუთ**

	სსსმ მოსწავლეზე, ლარი)
2013 წელი	350 ლარი
2021 წელი	700 ლარი

წყარო: (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 27)

ეს ფინანსური ზრდა საჯარო სკოლებისთვის დამატებითი სპეციალისტების მოწვევისა და ფიზიკური გარემოს მოდიფიცირების შესაძლებლობას უზრუნველყოფს, რაც განათლების ხარისხზე პირდაპირ აისახება (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 27).

„უმაღლესი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონისა და ავტორიზაციის სტანდარტების შესაბამისად, უნივერსიტეტები ვალდებულნი არიან ინდივიდუალურად მორგებული სასწავლო პროცესი და შეფასების მეთოდები უზრუნველყონ (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 25, 30). აგრეთვე, შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი ჯერ კიდევ 2006 წლიდან ქმნის სპეციალურ პირობებს აბიტურიენტებისთვის, რაც ბრაილის შრიფტით დაბეჭდილ ტესტებს, ხმოვან პროგრამებსა და დამატებითი დროის გამოყოფას გულისხმობს (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 31).

მართალია, საბჭოთა პერიოდში სსსმ მოსწავლეები მკაცრად სეგრეგირებულნი იყვნენ და სპეციალიზებულ პანსიონებში იზოლირებულად სწავლობდნენ, თუმცა ახალი საკანონმდებლო მიდგომით, ზოგადსაგანმანათლებლო სისტემაში მათი განათლების უფლება ტიპური განვითარების თანატოლებთან ერთად არის აღიარებული (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 1-2). აღნიშნული უფლებრივი ჩარჩო სრულად შეესაბამება კონვენციის 24-ე მუხლს, რომელიც სახელმწიფოებს ინკლუზიური განათლების სისტემის უზრუნველყოფას ავალდებულებს მთელი ცხოვრების განმავლობაში (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3). ამრიგად, ეროვნული საკანონმდებლო ბაზის ჰარმონიზაცია საერთაშორისო ნორმებთან ქმნის სრულყოფილ სამართლებრივ საფუძველს, რათა თითოეულმა სსსმ და შშმ პირმა საზოგადოებაში საკუთარი პიროვნული და აკადემიური პოტენციალის სრულფასოვანი რეალიზება შეძლოს (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 5).

თავი II. კვლევის მეთოდოლოგია

საბაკალავრო ნაშრომში თვისებრივი კვლევის დიზაინია გამოყენებული, რომელიც მონოგრაფიულ, კაბინეტურ კვლევის მეთოდს ეფუძნება. კვლევაც თეორიულ ხასიათს ატარებს, ამიტომ მასში პირველადი ემპირიული მონაცემების შეგროვების ისეთი საშუალებები, როგორებიცაა სოციოლოგიური ინტერვიუები ან კითხვარები, არ გამოგვიყენებია. მონაცემები აკადემიური წყაროებიდან, სამეცნიერო ლიტერატურიდან და საკანონმდებლო აქტებიდან შევაგროვეთ და გავაანალიზეთ. საიმედო დასკვნების გამოსატანად მონაცემთა სხვადასხვა წყარო გამოვიყენეთ, რომელთა შორის დიდი ადგილი ადგილობრივ სამეცნიერო ნაშრომებსა და კვლევით ანგარიშებს უკავია (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი 2019, გვ. 4, ჰოვანიეც, 2025, გვ. 21). ლიტერატურა და სამეცნიერო მასალები იმ კრიტერიუმების საფუძველზე შევარჩიეთ, რომლებიც ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის განვითარებასა და დანერგვის გამოწვევებს უკავშირდება (მიროტაძე, 2021, გვ. 3).

დოკუმენტებისა და სამეცნიერო ლიტერატურის შერჩევისას რამდენიმე ძირითადი კრიტერიუმი გავითვალისწინეთ. უპირველეს ყოვლისა, ის ნორმატიული აქტები და საერთაშორისო შეთანხმებები შევარჩიეთ, რომლებიც საქართველოში ინკლუზიური განათლების სამართლებრივ საფუძვლებს ქმნის, მათ შორის, „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონისა და გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენციის გათვალისწინებით (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3-4). ასევე, გასაანალიზებლად ის სამთავრობო სტრატეგიები და სამოქმედო გეგმები შევარჩიეთ, რომლებიც სხვადასხვა წელს ინკლუზიური განათლების ხელშესაწყობად შემუშავდა (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 6). ლიტერატურის შერჩევის ერთ-ერთ კრიტერიუმს კვლევების შესაბამისობა და ადგილობრივი რეალობის ასახვაც წარმოადგენდა, რის გამოც თეორიულ ბაზად ისეთი ნაშრომები გამოვიყენეთ, სადაც სპეციალური პედაგოგების როლი და სკოლებში არსებული საინფრასტრუქტურული ბარიერები დეტალურად არის შესწავლილი (გაჩეჩილაძე 2019, გვ. 1, ჭანიშვილი, 2017, გვ. 52). ამ წყაროების თვისებრივმა დამუშავებამ პოლიტიკის დანერგვის პროცესში გამოკვეთილი ტენდენციების გაანალიზების შესაძლებლობა მოგვცა.

კვლევის თეორიული სტრუქტურა იმგვარად ჩამოვაყალიბეთ, რომ შესაძლებელი გამხდარიყო საერთაშორისო სტანდარტებს, ეროვნულ საკანონმდებლო ბაზასა და საჯარო სკოლებში მათ რეალურ განხორციელებას შორის

არსებული კავშირების გაანალიზება. საერთაშორისო დონეზე აღიარებული პრინციპები, მათ შორის სალამანკას დეკლარაცია, სახელმწიფოსგან ინკლუზიური განათლების ხელმისაწვდომობის უზრუნველყოფას მოითხოვს (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3). ეროვნულ დონეზეც ეს პრინციპები „ზოგადი განათლების შესახებ“ საქართველოს კანონში აისახა, რომელიც თითოეული მოსწავლისთვის განათლების ინდივიდუალური საჭიროებებისა და შესაძლებლობების გათვალისწინებით მიღებას უზრუნველყოფს (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 24). თუმცა, რეალური განხორციელების პროცესის შესასწავლად მეთოდოლოგიურად ისეთი კვლევითი მასალები გამოვიყენეთ, რომლებიც საჯარო სკოლებში არსებულ პრაქტიკულ ბარიერებს ცხადად ავლენს. მაგალითად, წინა კვლევებმა აჩვენა, რომ ზოგადი განათლების მასწავლებელთა დამოკიდებულებები, დაბალი ანაზღაურება და კვალიფიკაციის ნაკლებობა ამ პოლიტიკის ეფექტურ დანერგვას საგრძნობლად უშლის ხელს (გაჩეჩილაძე 2019, გვ. 2-3, Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 58). ამრიგად, ანალიზი სწორედ სამართლებრივ ნორმებსა და რეალურ პრაქტიკას შორის არსებული ნაპრალის გამოკვეთასა და შეფასებაზე იყო ორიენტირებული.

საკანონმდებლო და აკადემიური დოკუმენტების გარდა, სასამართლო პრაქტიკაც გავაანალიზეთ, რაც განათლების უფლების რეალიზებისას წარმოქმნილ სამართლებრივ დავებს უკავშირდებოდა. სასამართლო გადაწყვეტილებების შესწავლა მეთოდოლოგიურად იმ მხრივაც არსებითია, რომ იგი პრაქტიკაში ინკლუზიური და ზოგადი განათლების უფლების დაცვის რეალურ სურათს აჩვენებს (თბილისის საქალაქო სასამართლო, 330310020003404111, გვ. 10). მაგალითად, შევისწავლეთ ისეთი სასამართლო საქმეები, რომლებიც განათლების დამადასტურებელი დოკუმენტების ნამდვილობის დადასტურებასა და ატესტატების გაცემას ეხებოდა, რაც მოქალაქეთა საგანმანათლებლო უფლებებზე პირდაპირ გავლენას ახდენს (ბათუმის საქალაქო სასამართლო, 010310019003154709, გვ. 11). ამ სამართლებრივი აქტებისა და გადაწყვეტილებების ანალიზმა კანონიერი ნდობის პრინციპის რეალური გამოყენების შეფასების შესაძლებლობა მოგვცა (თბილისის საქალაქო სასამართლო, 330310020003404111, გვ. 11). სასამართლო გადაწყვეტილებების შესწავლამ საგანმანათლებლო სფეროში მოქალაქეთა ლეგიტიმური მოლოდინების სახელმწიფო სტრუქტურების მიერ დაცვის ხარისხი გამოკვეთა.

საგანმანათლებლო პოლიტიკის კვლევებში დოკუმენტების თვისებრივი ანალიზი ერთ-ერთი აღიარებული მეთოდოლოგიური მიდგომაა. ჯერ კიდევ 1990-იან

წლებში მკვლევრები აღნიშნავდნენ, რომ საგანმანათლებლო რეფორმების შეფასებისას მსგავსი თვისებრივი ანალიზი განსაკუთრებულ წონას იძენს, რადგან დეკლარირებულ მიზნებსა და რეალურ პრაქტიკას შორის არსებული სხვაობა სწორედ დოკუმენტების შედარებითი შესწავლით ვლინდება (Field, 1998, გვ. 31). თვისებრივი ანალიზი სხვადასხვა პერიოდში ჩატარებულ კვლევებთან შედარების შესაძლებლობასაც იძლევა, რაც საქართველოში ინკლუზიური განათლების განვითარების ეტაპებს დინამიკაში აჩვენებს (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 5). ამ მეთოდოლოგიური მიდგომის ფარგლებში, საჯარო სკოლებში ინკლუზიური პრინციპების რეალური განხორციელების ხელისშემშლელი ძირითადი ბარიერები დავაჯგუფეთ და თემატურად დავაკოდირეთ. თვისებრივი ანალიზის მსგავსი სტრუქტურა კვლევის ვალიდურობასა და სანდოობას უზრუნველყოფს.

გასათვალისწინებელია კვლევის გარკვეული შეზღუდვებიც. ვინაიდან ნაშრომი მხოლოდ თეორიულ და საკანონმდებლო დოკუმენტებს ეყრდნობა, მასში სკოლის პერსონალისა და მშობლების უშუალო ყოველდღიური გამოცდილება ვერ აისახა (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 57). მიუხედავად ამისა, საკანონმდებლო ჩარჩოსა და არსებული კვლევითი ანგარიშების სისტემური შეპირისპირება იმ ძირითადი სტრუქტურული პრობლემების გამოვლენის შესაძლებლობას იძლევა, რომლებიც საქართველოში ინკლუზიური პოლიტიკის დანერგვას აფერხებს (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 21). ეს თეორიული ანალიზი მომავალი ემპირიული კვლევებისთვის ქმნის საფუძველს, სადაც საჯარო სკოლების პრაქტიკულ ყოველდღიურობას უფრო დეტალურად შეისწავლიან.

თავი III. ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის დანერგვის გამოწვევები საქართველოს საჯარო სკოლებში

3.1. ინფრასტრუქტურული, მატერიალურ-ტექნიკური და ადამიანური რესურსების გამოწვევები

განათლების სამინისტროს მონაცემებით, ქვეყანაში მოქმედი 2084 საჯარო სკოლიდან მხოლოდ 120-მდე შენობაა სრულად ადაპტირებული, ხოლო 690-მდე სკოლა ნაწილობრივ ადაპტირებულად მიიჩნევა (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7). იმ სკოლებშიც კი, სადაც პანდუსი არსებობს, ხშირად მასთან მისვლა მხოლოდ კიბითაა შესაძლებელი, რაც ეტლით მოსარგებლე მოსწავლისთვის დამატებით ბარიერს ქმნის (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7). მცხეთის №1 საჯარო სკოლაში პანდუსამდე მისვლა მხოლოდ კიბეებით იყო შესაძლებელი, ხოლო ზუგდიდის №5 საჯარო სკოლაში ეზოს მოუწესრიგებელი ინფრასტრუქტურის გამო ეტლით გადაადგილება საფრთხეს შეიცავდა (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7-8). შენობების შიდა სივრცეებში მდგომარეობა კიდევ უფრო მძიმეა, რადგან თბილისის №10 საჯარო სკოლის გარდა, არცერთ შესწავლილ დაწესებულებაში ლიფტი არ აღმოჩნდა დამონტაჟებული, ეს კი მობილობის შეზღუდვის მქონე ბავშვებისთვის სართულებს შორის დამოუკიდებელ გადაადგილებას სრულიად გამორიცხავს (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 8). ამის გამო, სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეთა საკლასო ოთახები მხოლოდ პირველ სართულზეა განთავსებული, ხოლო ზედა სართულებზე არსებული ბიბლიოთეკები თუ სხვადასხვა კაბინეტები მათთვის მიუწვდომელი რჩება (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 8). ხაშურის №2 საჯარო სკოლაში რესურს-ოთახი მხოლოდ მეორე სართულზე იყო განთავსებული, ისევე როგორც თბილისის №181 საჯარო სკოლაში, რაც ლიფტის არარსებობის პირობებში ეტლით მოსარგებლეთათვის მათ გამოყენებას შეუძლებელს ხდიდა (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 9-10). პრობლემას ამძაფრებს სანიტარულ-ჰიგიენური პირობებიც: შემოწმებული 108 საჯარო სკოლიდან წყალჩამრეცხი სისტემა მხოლოდ 25.9%-ში ფუნქციონირებდა, ხოლო 71.3%-ში წყლის უვნებლობის ლაბორატორიული კვლევა რეგულარულად არ ხორციელდებოდა, რაც სანიტარიულ და ჰიგიენურ ნორმებს ეჭვქვეშ აყენებს (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7-8).

მაჩვენებელი	მნიშვნელობა	წყარო
საჯარო სკოლების საერთო რაოდენობა	2084	(საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7)
სრულად ადაპტირებული სკოლები	120-მდე	(საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7)
ნაწილობრივ ადაპტირებული სკოლები	690-მდე	(საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7)
წყალჩამრეცხი სისტემის მქონე სკოლები	25.9%	(საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7)
საპნით უზრუნველყოფილი სკოლები	44.4%	(საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7)
ხელსაწმენდით უზრუნველყოფილი სკოლები	26.9%	(საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7)
ლაბორატორიული კვლევის გარეშე დარჩენილი წყალი	71.3%	(საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 7)

სამინისტრომ 2016 წელს სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვთა განათლების მხარდასაჭერად 6 771 800 ლარი დახარჯა, მაგრამ აქედან თითქმის ნახევარი, კერძოდ 3 040 335 ლარი, სპეციალიზებულ რესურს-სკოლებზე გადანაწილდა (Cote, 2019, გვ. 24). მართალია, ზოგადსაგანმანათლებლო დაწესებულებებში ინკლუზიური განათლების დაფინანსება იზრდება, მაგრამ რეგიონებში მატერიალური რესურსების სიმცირე კვლავ სერიოზულ პრობლემად რჩება, რაც მუნიციპალიტეტების სუსტი ფინანსური და

ტექნიკური შესაძლებლობებითაც არის განპირობებული (Cote, 2019, გვ. 23). მცირე სარეაბილიტაციო სამუშაოების დელეგირება ადგილობრივ თვითმმართველობებზე მოხდა, თუმცა სკოლის ადმინისტრაციები ხშირად სათანადო მხარდაჭერას ვერც სამინისტროდან და ვერც მუნიციპალიტეტებიდან იღებენ (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 6-8). რეგიონებში განსაკუთრებით რთული ვითარებაა ტრანსპორტირების მხრივ, რაც ბავშვების სკოლაში სიარულს აფერხებს და მათ შინ სწავლებაზე გადასვლას აიძულებს (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 11). უმაღლესი განათლების საფეხურზეც კი, ადაპტირებული საზოგადოებრივი ტრანსპორტის არარსებობა და რეგიონებში საცხოვრებელი პირობების მოუწესრიგებლობა სტუდენტებს, განსაკუთრებით კი შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ქალებს, სწავლის შეწყვეტისკენ უბიძგებს (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 73). ამასთან, სპეციალური სკოლების ცენტრალიზებული ხასიათი და მათი მხოლოდ დიდ ქალაქებში ფუნქციონირება რეგიონებში მცხოვრებ ბავშვებს თანაბარ შესაძლებლობებს ართმევს (ჰოვანიეც, 2025, გვ. 73-74).

მონიტორინგის მონაცემებით, ამ ოთახების უმეტესობაში არ მოიპოვება პრინტერი, ხმის ჩამწერები, აუდიო წიგნები, ადაპტირებული კალმები ან წიგნის სამაგრები (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 10). მეტიც, გამოკვეთილი საჭიროების მიუხედავად, სკოლებს არ გააჩნიათ ისეთი ელემენტარული საკანცელარიო და განმავითარებელი მასალები, როგორებიცაა ფერადი ფურცლები, ფლომასტერები, პლასტილინი, კინეტიკური ქვიშა თუ ხმოვანი სათამაშოები (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 10). ადაპტური ტექნოლოგიების გამოყენება კი მხოლოდ სპეციალიზებულ პროფილურ სკოლებშია უზრუნველყოფილი, ხოლო ჩვეულებრივ საჯარო სკოლებში მათი მოძიება თითქმის შეუძლებელია (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 1). მწირი ბიუჯეტის გამო სკოლები ვერ ახერხებენ გამოყოფილი სივრცეების გარემონტებასა და ტექნიკით აღჭურვას, რის გამოც სპეციალურ მასწავლებლებსა და მშობლებს სახელმძღვანელოებისა თუ სათამაშოების საკუთარი ხარჯებით შეძენა უწევთ, რათა ბავშვისთვის ცარიელ ოთახში ჯდომა მოსაწყენი არ გახდეს (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 40). ოზურგეთის მუნიციპალიტეტის სკოლების დირექტორები ძირითად მიზეზად სწორედ ბიუჯეტის სიმცირეს ასახელებენ, ხოლო ცალკეულ შემთხვევებში სპეციალური მასწავლებლები პროექტების დაწერით ახერხებენ გარე დაფინანსების მოპოვებას, რაც სისტემური მხარდაჭერის არარსებობაზე მიუთითებს (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 39-40).

კანონმდებლობით განსაზღვრული მოთხოვნის მიუხედავად, სკოლების უმეტესობას არ ჰქონდა გაწერილი სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებთან რესურს-ოთახში მუშაობის კონკრეტული განრიგი (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 11). შესაბამისად, მუშაობა ძირითადად დაუგეგმავად მიმდინარეობს, ხოლო მოსწავლის ინტერვენციის გეგმა მხოლოდ თბილისის №10, №160 და ხაშურის №2 საჯარო სკოლებში აღმოჩნდა შედგენილი (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 11). ჩოხატაურის №1 საჯარო სკოლაში მოსწავლეები რესურს-ოთახში კვირაში სამჯერ ან ოთხჯერ დადიოდნენ, ოღონდ მხოლოდ ერთ მოსწავლეს ჰქონდა მულტიდისციპლინური გუნდის მიერ განსაზღვრული ინდივიდუალური დასწრების განრიგი (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 12). განსაკუთრებით პრობლემურია ტენდენცია, როდესაც საგნის მასწავლებლები ქცევითი სირთულეების მქონე მოსწავლეთა გაკვეთილიდან გაყვანას ითხოვენ, რის გამოც ბავშვები თითქმის მთელ დროს რესურს-ოთახში ატარებენ და თანატოლებთან კომუნიკაციას მოკლებულნი არიან (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 41). გარდა ამისა, მშობლების შეფასებით, ამ ოთახებში ბავშვები ხშირად არ არიან საგაკვეთილო მასალით სათანადოდ დატვირთულნი და მასწავლებლები მათ მხოლოდ თამაშს ან ხატვა-გამოჭრას ავალებენ, რაც სწავლის აკადემიურ პროგრესსა და ბავშვის განვითარებას აფერხებს (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 41-42).

სპეციალურ მასწავლებელთა დიდ ნაწილს მხოლოდ პედაგოგიკის ან ფსიქოლოგიის ბაკალავრის ან მაგისტრის ხარისხი აქვს, ხოლო უშუალოდ სპეციალური განათლების მიმართულებით სათანადო აკადემიური მომზადება მინიმალურია (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 9). ამ კადრების შერჩევა ხშირად პროცედურული დარღვევებით ხდება, რადგან დირექტორები საათების შემცირების გამო ხშირად ჩვეულებრივ საგნის მასწავლებლებს ავალდებულებენ ამ როლის შეთავსებას, მიუხედავად იმისა, აქვთ თუ არა მათ შესაბამისი კვალიფიკაცია ან თუნდაც საბაზისო მომზადება გავლილი (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 47-48; გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 3). მასწავლებელთა პროფესიული განვითარების ეროვნული ცენტრის მიერ შემოთავაზებული სპეციალური მომზადების კურსები, რომლებიც 75-დან 120 საკონტაქტო საათს მოიცავს, მხოლოდ საბაზისო ინფორმაციის მიმწოდებელ შესავალ ნაწილს წარმოადგენს და სრულყოფილი კვალიფიკაციისთვის არასაკმარისია, ცალკეულ შემთხვევებში კი სკოლებში მომუშავე სპეციალურ პედაგოგებს ეს მოკლევადიანი კურსიც არ აქვთ გავლილი (Ministry of

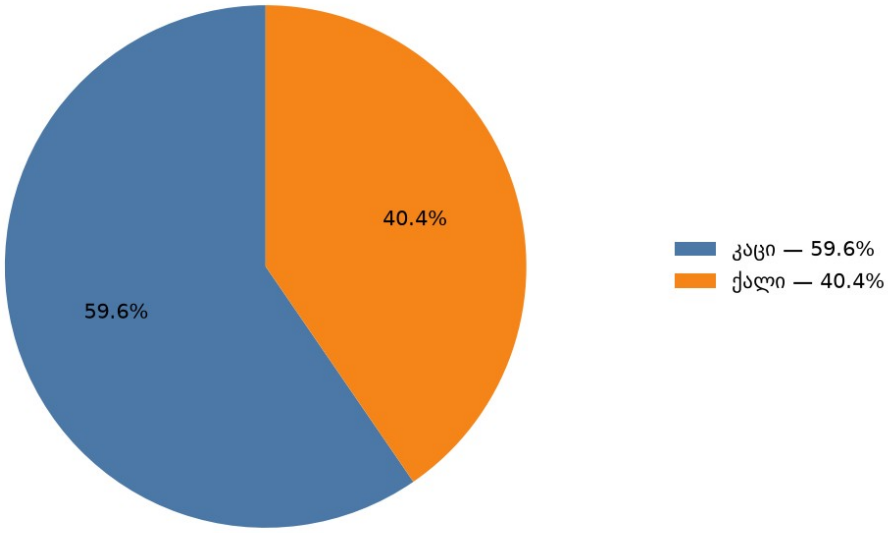
Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 10; ჭანიშვილი, 2017, გვ. 45-47). კვალიფიკაციის დაბალი დონე ახასიათებთ სხვა დამხმარე სპეციალისტებსა და პერსონალსაც, მათ შორის ფსიქოლოგებს, ოკუპაციურ თერაპევტებსა და ლოგოპედებს, რომელთა პროფესიული მომზადება ასევე ზედაპირული ტრენინგებით შემოიფარგლება, რაც ხელს უშლის მულტიდისციპლინური გუნდის წევრების მიერ მოსწავლეთა საჭიროებების დეტალურ შეფასებას (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 10; საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 4). პრობლემას ამწვავებს ისიც, რომ საჯარო სკოლებში მწვავედ დგას დამხმარე პერსონალის - კერძოდ, მეტყველების თერაპევტების, სანიტრების, ფსიქოლოგებისა და სოციალური მუშაკების დეფიციტი და მათი დაფინანსების არასათანადო სისტემა (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 10). პროფესიული მომზადების ნაკლებობის გამო, სპეციალისტები ხშირად ვერ ახდენენ მასალის ადაპტირებას სენსორული დარღვევის მქონე მოსწავლეებისთვის, არ ფლობენ ინფორმაციას კომუნიკაციის დამხმარე და ალტერნატიული ტექნოლოგიების შესახებ და არ იყენებენ სპეციალურ ბარათებს მეტყველების სირთულეების მქონე ბავშვებთან (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 12-13). ჩვეულებრივი კლასის მასწავლებლები კი, რომლებსაც დიდ კლასებში, ზოგჯერ 25-ზე მეტ ბავშვთან უწევთ მუშაობა, სათანადო მხარდაჭერისა და სპეციალური მომზადების გარეშე ვერ ახერხებენ თითოეული მოსწავლის საჭიროების დაკმაყოფილებას (Ministry of Education and Science of Georgia, 2011, გვ. 10; Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 110-112).

გაეროს შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენცია და სალამანკას დეკლარაცია მოითხოვს, რომ ბავშვები თანასწორ საგანმანათლებლო პროცესში იყვნენ ჩართულნი, მაგრამ პრაქტიკული მონიტორინგი ამ მიზნებს ვერ ემსახურება (საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი, 2019, გვ. 3-4). სპეციალური მასწავლებლების ნაწილმა საერთოდ არ იცის, რომ მათ საგაკვეთილო პროცესის დაკვირვებისა და მონიტორინგის უფლება აქვთ, ან ამ მოვალეობას კოლეგიალობისა და ეთიკის მოტივით არასწორად არიდებენ თავს (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 42-44). კლასში დასწრების იშვიათი მცდელობები კი საგნის მასწავლებელთა მხრიდან ხშირად უკმაყოფილებას იწვევს, რადგან ისინი მიიჩნევენ, რომ გარეშე პირის ყოფნა მოსწავლეებს ყურადღებას უფანტავს (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 44). გარდა ამისა, ინდივიდუალური სასწავლო გეგმების შედგენა ხშირად პროცედურული დარღვევებით ხდება: საგნის მასწავლებლები ამ პროცესში სათანადოდ არ ერთვებიან და გეგმის დაწერას მთლიანად სპეციალურ პედაგოგს აკისრებენ

(ჭანიშვილი, 2017, გვ. 50). შედეგად, საგნის პედაგოგებმა ხშირად არც კი იციან ინდივიდუალური გეგმის არსებობის შესახებ და არ ავსებენ მონიტორინგის ფურცლებს, რაც აჩვენებს, რომ კანონმდებლობით გაწერილი წესები სკოლების ყოველდღიურ რეალობაში ნაკლებადაა ასახული (ჭანიშვილი, 2017, გვ. 50).

3.2. სოციალური და კულტურული ბარიერები, საზოგადოებრივი ცნობიერება

საქართველოს საგანმანათლებლო სისტემაში ინკლუზიური განათლების პრინციპების დამკვიდრება მყარ საკანონმდებლო საფუძველს ეყრდნობა, რადგან ქვეყნის კონსტიტუცია ყველასათვის უზრუნველყოფს განათლების მიღებისა და სასურველი ფორმის არჩევის უფლებას, ხოლო 2005 წლის „ზოგადი განათლების შესახებ“ კანონი საჯარო სკოლებს ავალდებულებს, უარი არ განაცხადონ სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეების მიღებაზე (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 19). გარდა ამისა, „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების შესახებ“ საქართველოს კანონი და საერთაშორისო სტანდარტები, მათ შორის გაერთიანებული ერების ორგანიზაციის შესაბამისი კონვენცია, სახელმწიფოსგან ხელმისაწვდომი და ინკლუზიური საგანმანათლებლო გარემოს შექმნას მოითხოვს (Georgia, 2025, გვ. 4). მართალია, ეროვნულ საკანონმდებლო ბაზაში დეკლარირებულია ნება და მზაობა ამ იდეის განსახორციელებლად, თუმცა რეალური პრაქტიკა საჯარო სკოლებში ხშირად მკვეთრად განსხვავდება კანონის მოთხოვნებისგან, რაც კვლევებშიც დასტურდება (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 4). საკანონმდებლო ნორმებსა და მათ განხორციელებას შორის არსებულ ძირითად წინააღმდეგობას სწორედ საზოგადოებაში დამკვიდრებული კულტურული და სოციალური ბარიერები წარმოშობს. ამრიგად, დეკლარირებული პოლიტიკა აწყდება ძლიერ კულტურულ წინააღმდეგობას, რომლის სათავეც საზოგადოებრივი ცნობიერების დაბალ დონესა და სტერეოტიპულ აზროვნებაში ვლინდება.



დიაგრამა 1. შშმ ბავშვთა (18 წლამდე) განაწილება სქესის მიხედვით (2015 წ. საშუალო მაჩვენებელი)

წყარო: (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 11)

საჯარო სკოლებში ინკლუზიის პროცესს საგრძნობლად აფერხებს საბჭოთა სეგრეგაციული პოლიტიკის ინერცია, რომლის დროსაც სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვები საზოგადოებისგან სრულად იზოლირებულები იყვნენ (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 18). ეს ისტორიული მემკვიდრეობა დღესაც განაპირობებს უარყოფითი ენობრივი მარკერებისა და იარლიყების გამოყენებას სკოლის ყოველდღიურ ცხოვრებაში. კვლევები აჩვენებს, რომ მასწავლებელთა და საზოგადოების წევრთა ლექსიკაში კვლავაც ხშირად გვხვდება ისეთი სიტყვები, როგორიცაა „ავადმყოფობა“, „ფსიქიკურად გაუწონასწორებელი“ ან „დოზირებული“ ჩართულობის მოთხოვნა (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 92). მსგავსი სტიგმატიზაციის გამო, სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეები წინასწარ განიხილებიან საზოგადოებისთვის ნაკლებად სასარგებლო წევრებად, რომლებსაც სწავლისა და დამოუკიდებელი ფუნქციონირების უნარი არ გააჩნიათ (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 13). სოციალური გაუცხოება სკოლის კედლებში ხშირად იკვებება მცდარი შეხედულებებით, თითქოს ასეთ მოსწავლეებთან ურთიერთობა საშიშია ან საფრთხეს უქმნის სხვა ბავშვების განვითარებას. სწორედ ეს სტიგმები უშლის ხელს სასკოლო საზოგადოებას, დაინახოს მოსწავლე თანასწორ სუბიექტად და არა უბრალოდ სიბრალულისა და მოვლის ობიექტად.

სკოლის გარემოში ინკლუზიური ღირებულებების დამკვიდრებაში პედაგოგებს უდიდესი მნიშვნელობა ენიჭებათ, თუმცა მათი დამოკიდებულებები ხშირად არაერთგვაროვანია. კვლევებით დასტურდება, რომ მასწავლებელთა დამოკიდებულება ინკლუზიის მიმართ მჭიდრო კავშირშია მათ პროფესიულ და ზოგად თვითეფექტურობასთან, რადგან საკუთარ ძალებში დარწმუნებული პედაგოგები ბევრად უფრო მზად არიან კლასში მრავალფეროვნების მისაღებად (მწყერაშვილი, 2022, გვ. 3). საინტერესოა ისიც, რომ მასწავლებლის ასაკი და ზოგადი სამუშაო გამოცდილება არ წარმოადგენს მათ დადებით დამოკიდებულებას განმსაზღვრელ მთავარ ფაქტორს, მაშინ როცა სპეციალური საჭიროებების სფეროში გავლილი ტრენინგები დადებით კორელაციაშია ინკლუზიის მიღებასთან (მწყერაშვილი, 2022, გვ. 3). აქვე აღსანიშნავია, რომ პედაგოგები, რომლებსაც საკუთარ კლასში ან სკოლაში უკვე ჰყავთ სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვები, ბევრად უფრო დადებით დამოკიდებულებას ავლენენ, ვიდრე ისინი, ვისაც ასეთი პრაქტიკული გამოცდილება არ აქვთ (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 95). გენდერული ასპექტიც საყურადღებო ტენდენციებს ავლენს: ქალი მასწავლებლები უფრო მეტ მზაობასა და დადებით განწყობას აჩვენებენ სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვების ჩართვის მიმართ, ვიდრე მათი კაცი კოლეგები (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 3). მიუხედავად ამისა, მასწავლებელთა უმრავლესობას მაინც უჭირს ქცევითი და ინტელექტუალური სირთულეების მქონე მოსწავლეების მიღება ზოგადსაგანმანათლებლო კლასებში, რაც მათი დაბალი კვალიფიკაციითა და შესაბამისი ლიტერატურის არარსებობით არის განპირობებული (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 95). ამას ემატება ისიც, რომ ბევრი პედაგოგი სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვის სწავლებას დამატებით, აუნაზღაურებელ შრომად აღიქვამს, რაც კიდევ უფრო ამცირებს მათ მოტივაციას (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 3).

სტიგმის გამოხატულება საგაკვეთილო პროცესში ხშირად ვლინდება არათანაბარ ჩართულობასა და ფარულ დისკრიმინაციულ პრაქტიკაში. კლასებში, სადაც სასწავლო მასალები და კითხვები არ არის ადაპტირებული, მასწავლებლები შეკითხვებს მხოლოდ ტიპური განვითარების მოსწავლეებს უსვამენ, სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვს კი უბრალო გასაფერადებელ ფურცელს აძლევენ, რაც რეალურ ჩართულობას არ წარმოადგენს (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 43). ხშირია შემთხვევები, როდესაც სკოლის ადმინისტრაცია ან მასწავლებლები მიზანმიმართულად არ რთავენ სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებს კლასგარეშე აქტივობებში, ზეიმებსა თუ ექსკურსიებზე, რათა თავიდან

აიცილონ დამატებითი პასუხისმგებლობა ან რთული ქცევის მართვა (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 44). ამავე დროს, საპირისპირო უკიდურესობად გვევლინება ე.წ. დადებითი დისკრიმინაცია, რაც იმაში გამოიხატება, რომ მასწავლებლები სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლეებს დაუმსახურებლად უწერენ მაღალ ნიშნებს მხოლოდ მოწესრიგებულობისა და წყნარად ჯდომის გამო (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 47). ეს მიდგომა აფერხებს მოსწავლის რეალურ განვითარებას, რადგან ნიშანი აღარ გამოხატავს აკადემიურ პროგრესს, რაც მშობლებსაც მცდარ წარმოდგენებს უქმნის შვილის შესაძლებლობებზე. ამრიგად, სასწავლო პროცესიდან რეალური გარიყვა ხშირად შეფუთულია ზედაპირული მზრუნველობით ან სრული იგნორირებით.

თანატოლებისა და სხვა მშობლების დამოკიდებულებები კიდევ ერთ არსებით ბარიერს ქმნის საჯარო სკოლებში. ტიპური განვითარების მქონე მოსწავლეთა მშობლები ხშირად გამოხატავენ უკმაყოფილებას და მიიჩნევენ, რომ სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვები ხელს უშლიან საგაკვეთილო პროცესს და აფერხებენ სხვა მოსწავლეთა განათლების ხარისხს (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 2). კლასელების მხრიდან კი, მართალია, აგრესიული ქცევა შედარებით იშვიათად ფიქსირდება, მაგრამ ხშირად ვლინდება გადამეტებული ყურადღება, რაც ზოგჯერ სოციალური სტატუსის ამაღლებისა და თავის მოსაწონებლად გამოყენებულ მოდად უფრო აღიქმება, ვიდრე გულწრფელ მეგობრობად (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 45). გარდა ამისა, მენტალური ან ქცევითი სირთულეების მქონე ბავშვები ხშირად ხდებიან ბულინგისა და დაცინვის მსხვერპლნი, რაც მათ კიდევ უფრო მეტად აკომპლექსებს და აიძულებს, უარი თქვან სკოლაში სიარულზე (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 45-46). საინტერესოა ის გარემოებაც, რომ რელიგიურ-მორალურ ნიადაგზე აღმოცენებული სიბრალული და შეცოდება ხშირად აღქმულია როგორც ირიბი გარიყვისა და ჩაგვრის ფორმა, რადგან ის ხაზს უსვამს ბავშვის უსუსურობას და არ თანამშრომლობს მის დამოუკიდებელ სუბიექტად აღიარებასთან (Dziva, 2020, გვ. 8). ამრიგად, სკოლის მოსწავლეებში ჯერ კიდევ მყარად არის გამჯდარი შეზღუდული შესაძლებლობისადმი შიშისა და გაუცხოების განწყობები.

სტიგმატიზაციის ერთ-ერთ მთავარ კერას თავად სპეციალური საჭიროების მქონე ბავშვთა ოჯახებიც წარმოადგენენ. საზოგადოების მხრიდან უარყოფითი დამოკიდებულებების შიშით, ბევრი მშობელი საერთოდ მალავს საკუთარ შვილს, ერიდება მის საჯარო სივრცეში გამოყვანას ან გარეთ მხოლოდ საღამოობით

ასეირნებს (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 35). ამასთანავე, ოჯახებში ფართოდ არის გავრცელებული გადამეტებული ზრუნვის პრაქტიკა, როდესაც მშობელი, ძირითადად დედა, სრულად ანაცვლებს ბავშვის აქტივობებს და არ აძლევს მას დამოუკიდებლად მოქმედების შესაძლებლობას (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 36). ეს ქცევა განპირობებულია იმ წინასწარი რწმენით, რომ ბავშვი თავად ვერაფერს გააკეთებს, რაც საბოლოოდ სპეციალური საჭიროების მქონე მოსწავლის ასოციალიზაციასა და მომვლელზე მუდმივ დამოკიდებულებას იწვევს (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 9). ამას ემატება მშობელთა დიდი ნაწილის წინააღმდეგობა ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენასთან დაკავშირებით, რადგან მათ მიაჩნიათ, რომ ეს გეგმა მათი შვილის დამატებით სტიგმატიზაციასა და იარლიყის მიწებებას გამოიწვევს (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 4). შედეგად, ბავშვი რჩება რეალური საგანმანათლებლო მხარდაჭერის გარეშე, რაც კიდევ უფრო მეტად აფერხებს მის განვითარებას.

სტიგმის ფორმირების პროცესი ხშირად იწყება პირველივე ეტაპზე, სამედიცინო დაწესებულებებში, სადაც ექიმები მშობლებს დიაგნოზს არაეთიკურად აწვდიან (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 33-34). პირველადი ჯანდაცვის სფეროში მომუშავე პერსონალის მხრიდან შეზღუდული შესაძლებლობა ხშირად აღიქმება როგორც განაჩენი და მძიმე ტვირთი, რის გამოც დაფიქსირებულია შემთხვევები, როდესაც სამშობიაროშივე ურჩევენ მშობლებს ჩვილის საავადმყოფოში დატოვებას (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი 2016, 34, 47). ექიმებს არ აქვთ მკაფიოდ განსაზღვრული პროტოკოლები ან ეთიკური გაიდლაინები იმის შესახებ, თუ როგორ უნდა მიაწოდონ ინფორმაცია მშობელს ბავშვის მდგომარეობის თაობაზე. ამგვარი მიდგომა მშობლებისთვის უდიდესი ემოციური სტრესის მიზეზია და ხელს უწყობს მათ მიერ შვილების თავიდანვე უიმედოდ მიჩნევას (სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი, 2016, გვ. 34). შესაბამისად, სამედიცინო პერსონალის დაბალი კომპეტენცია და არასაკმარისი ინფორმაცია აფერხებს ადრეული რეაბილიტაციისა და განვითარების პროცესს, რაც საბოლოოდ პირდაპირ აისახება ბავშვის სკოლაში ინტეგრაციის შესაძლებლობაზე.

არსებული კულტურული და სოციალური ბარიერების დასაძლევად აუცილებელია სახელმწიფო პოლიტიკის გააქტიურება და საზოგადოებრივი ცნობიერების ამაღლება, რადგან მარტოოდენ ფრაგმენტული პროექტები გრძელვადიან ცვლილებებს ვერ იწვევს (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 99). საგანმანათლებლო სისტემაში სოციალური მუშაკის ინსტიტუტის დანერგვა და მისი

როლის გაზრდა ეფექტიან მექანიზმად მიიჩნევა, რადგან სწორედ მას შეუძლია ხელი შეუწყოს სკოლასა და ოჯახს შორის მჭიდრო კომუნიკაციას და დაეხმაროს მშობლებს სტიგმის დაძლევაში (გაჩეჩილაძე, 2019, გვ. 10). აგრეთვე აუცილებელია გრძელვადიანი და პრაქტიკული ტრენინგების ჩატარება როგორც მასწავლებლებისთვის, ისე სკოლის მთელი პერსონალისა და უშუალოდ მოსწავლეებისთვის (გაჩეჩილაძე 2019, 2, 9). საზოგადოებრივი განწყობების გარდაქმნის გარეშე, კანონმდებლობით გარანტირებული უფლებები, როგორიცაა განათლების მიღება თანატოლებთან ერთად, მხოლოდ დეკლარაციულ ხასიათს ატარებს (Tabakhmelashvili, 2008, გვ. 22). აქედან გამომდინარე, სტიგმის დაძლევა და ინკლუზიური ღირებულებების ინტერნალიზება წარმოადგენს მთავარ პირობას საჯარო სკოლებში თითოეული მოსწავლის სრულფასოვანი ინტეგრაციისთვის.

დასკვნა

საერთაშორისო სტანდარტების, ეროვნული მარეგულირებელი ჩარჩოსა და სასამართლო პრაქტიკის ანალიზიც ადასტურებს ჰიპოთეზას, რომლის თანახმადაც საჯარო სკოლებში ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის ეფექტიანი რეალიზება ფერხდება საკანონმდებლო ვალდებულებებსა და რეალურ მატერიალურ-ტექნიკურ, ფინანსურ, ადამიანურ თუ სოციალურ რესურსებს შორის არსებული მკვეთრი შეუსაბამობით.

მოქმედი 2084 საჯარო სკოლიდან მხოლოდ 120-მდე შენობაა სრულად ადაპტირებული, ხოლო 690-მდე სკოლა ნაწილობრივ ადაპტირებულად მიიჩნევა. ბევრ სკოში პანდუსები არასწორად არის დამონტაჟებული, ლიფტები კი თითქმის არსად მოიპოვება, რის გამოც მობილობის შეზღუდვის მქონე მოსწავლეები მხოლოდ პირველ სართულზე არსებული საკლასო ოთახებით შემოიფარგლებიან და სხვა სივრცეებით სარგებლობას ვერ ახერხებენ. სანიტარულ-ჰიგიენური მდგომარეობაც მძიმეა, რადგან წყალჩამრეცხი სისტემა სკოლების მხოლოდ 25.9%-ში ფუნქციონირებს. მიუხედავად იმისა, რომ 2013 წლიდან სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროების მქონე მოსწავლეთა მხარდასაჭერი დაფინანსება 350 ლარიდან 700 ლარამდე გაიზარდა, ეს მატება საინფრასტრუქტურულ ხარჯებს ვერ ფარავს; რეგიონებში მუნიციპალიტეტების ფინანსური შესაძლებლობები კვლავაც სუსტია, რის გამოც ბავშვები ხშირად იძულებულნი ხდებიან შინ სწავლებაზე გადავიდნენ.

რესურს-ოთახების დიდ ნაწილს ისეთი ელემენტარული დამხმარე საგნები აკლია, როგორებიც არის აუდიო წიგნები, ხმის ჩამწერები, ადაპტირებული კალმები, პრინტერები და განმავითარებელი სათამაშოები; ამის გამო სპეციალურ პედაგოგებს მასალების საკუთარი ხარჯებით შეძენა უწევთ. საკითხი ადამიანური რესურსების მხრივაც მწვავედ დგას, რადგან სპეციალურ პედაგოგთა დიდ ნაწილს არ გააჩნია სპეციალური განათლების აკადემიური ხარისხი, ხოლო სახელმწიფოს მიერ შემოთავაზებული 75-დან 120 საათამდე ხანგრძლივობის ტრენინგები მხოლოდ საბაზისო ცოდნით შემოიფარგლება. ვითარებას მეტყველების თერაპევტების, სოციალური მუშაკებისა და ფსიქოლოგების მწვავე დეფიციტიც ართულებს. ამასთან, საგნის მასწავლებლები სათანადოდ არ ერთვებიან ინდივიდუალური სასწავლო გეგმების შემუშავებაში, მთელ პასუხისმგებლობას სპეციალურ პედაგოგს აკისრებენ

და ზოგჯერ ქცევითი სირთულეების მქონე მოსწავლეების გაკვეთილიდან გაყვანასაც კი ითხოვენ.

კანონმდებლობის პრაქტიკაში გატარებას საზოგადოებაში არსებული კულტურული და სოციალური ბარიერებიც აფერხებს, რომელთა სათავეც საბჭოთა სეგრეგაციული პოლიტიკის მძიმე მემკვიდრეობასა და სტიგმატიზაციაში დგას. მასწავლებელთა მხრიდან კი ხშირია ფარული თუ ეგრეთ წოდებული დადებითი დისკრიმინაცია; მოსწავლეს რეალური აკადემიური აქტივობის ნაცვლად ხშირად მხოლოდ გასაფერადებელ ფურცელს აძლევენ ან უსაქმოდ ჯდომისთვის მაღალ ნიშნებს უწერენ და ამით მათ განვითარებას აფერხებენ. სტიგმის შიშით თავად ოჯახებიც ხშირად არიდებენ თავს შვილების გამოჩენას ან უარს აცხადებენ ინდივიდუალური სასწავლო გეგმის შედგენაზე იარლიყის მიკვრის შიშით. აღნიშნული პრობლემა ადრეული ჯანდაცვის ეტაპიდანვე იჩენს თავს, სადაც ექიმების მიერ მშობლებს ინფორმაცია ხშირად არაეთიკური ფორმით მიეწოდებათ, რაც ოჯახებში უსუსურობის განცდასა და გადამეტებულ მზრუნველობას იწვევს.

პირველ რიგში, ფინანსური რესურსების დეცენტრალიზაცია და ადგილობრივი მუნიციპალიტეტების გაძლიერებაა აუცილებელი, რათა მათ სკოლებში ფიზიკური გარემოს სრულყოფილი ადაპტირება, პანდუსების გამართვა და ლიფტების დამონტაჟება შეძლონ. აგრეთვე გადამწყვეტია მასწავლებელთა პროფესიული მომზადების სისტემის რეფორმირება; ეს საუნივერსიტეტო დონეზე ყველა საგნის პედაგოგისთვის ინკლუზიური განათლების საბაზისო კურსის გავლას სავალდებულოს გახდის, ხოლო სპეციალური მასწავლებლებისთვის გრძელვადიანი აკადემიური პროგრამების დანერგვას უზრუნველყოფს. გარდა ამისა, აუცილებელია სკოლებში დამხმარე სპეციალისტების, განსაკუთრებით სოციალური მუშაკებისა და მეტყველების თერაპევტების შტატების გაზრდა და მათი დაფინანსების გაუმჯობესება. სოციალური მუშაკის აქტიური ჩართულობა სკოლასა და ოჯახს შორის ეფექტიან კომუნიკაციას შეუწყობს ხელს, რაც მშობლებს სტიგმის დაძლევაში დაეხმარება. საბოლოოდ კი, სამედიცინო სფეროში სპეციალური ეთიკური პროტოკოლების დანერგვაა საჭირო, რათა მშობლებისთვის ბავშვის მდგომარეობის შესახებ ინფორმაციის მიწოდება ადრეულ ეტაპზევე სწორად მოხდეს.

გამოყენებული ლიტერატურა

ბავშვის უფლებათა კოდექსი. (2024). საქართველოს პარლამენტი. საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე. https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4613854 (04.11.2026)

ბათუმის საქალაქო სასამართლო. (n.d.). ბათუმის საქალაქო სასამართლო გადაწყვეტილება #010310019003154709. ბათუმის საქალაქო სასამართლო. https://ecd.court.ge/Decision/DecisionDocumentPdf?InstanceId=1&DecisionDocumentId=5829627 (04.11.2026)

გაჩეჩილაძე, მ., & აბულაშვილი, ს. (2019). ინკლუზიური განათლების ხელისშემშლელი ფაქტორების კვლევა საქართველოს საჯარო სკოლებში. ჯანდაცვის პოლიტიკა, ეკონომიკა და სოციოლოგია, (3). https://heconomic.cu.edu.ge/index.php/healthecosoc/article/download/6422/6446/10674 (04.11.2026)

თბილისის საქალაქო სასამართლო. (n.d.). თბილისის საქალაქო სასამართლო გადაწყვეტილება #330310017002198811. თბილისის საქალაქო სასამართლო. https://ecd.court.ge/Decision/DecisionDocumentPdf?InstanceId=1&DecisionDocumentId=4195851 (04.11.2026)

თბილისის საქალაქო სასამართლო. (n.d.). თბილისის საქალაქო სასამართლო გადაწყვეტილება #330310019003267264. თბილისის საქალაქო სასამართლო. https://ecd.court.ge/Decision/DecisionDocumentPdf?InstanceId=1&DecisionDocumentId=5870513 (04.11.2026)

თბილისის საქალაქო სასამართლო. (n.d.). თბილისის საქალაქო სასამართლო გადაწყვეტილება #330310020003404111. თბილისის საქალაქო სასამართლო. https://ecd.court.ge/Decision/DecisionDocumentPdf?InstanceId=1&DecisionDocumentId=5930993 (04.11.2026)

მიროტაძე, თ. (2021). ინკლუზიური განათლების პოლიტიკის გამოწვევები საქართველოში. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. http://eprints.iliauni.edu.ge/10594/2/Pages%20from%20%E1%83%97%E1%83%90%E1%83%9B%E1%83%90%E1%83%A0%20%E1%83%9B%E1%83%98%E1%83%A0%E1%83%9D%E1%83%A2%E1%83%90%E1%83%AB%E1%83%94.pdf (04.11.2026)

მწყერაშვილი, თ. (2022). კავშირი მასწავლებელთა თვითეფექტურობასა და ინკლუზიური განათლების მიმართ დამოკიდებულებას შორის. ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი. http://eprints.iliauni.edu.ge/11346/2/Pages%20from%20%E1%83%97%E1%83%90%E1%83%9B%E1%83%90%E1%83%A0%20%E1%83%9B%E1%83%AC%E1%83%A7%E1%83%94%E1%83%A0%E1%83%90%E1%83%A8%E1%83%95%E1%83%98%E1%83%9A%E1%83%98.pdf (04.11.2026)

საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი. (2019). ინკლუზიური განათლება საპილოტე საჯარო სკოლებში: მონიტორინგის ანგარიში. საქართველოს სახალხო დამცველის აპარატი. https://www.ombudsman.ge/res/docs/2019061419175345379.pdf (04.11.2026)

სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი. (2016). შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა სტიგმატიზაციის კვლევა. სოციალური კვლევისა და ანალიზის ინსტიტუტი. https://www.unicef.org/georgia/media/1176/file/%E1%83%A1%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%92%E1%83%9B%E1%83%90%E1%83%A2%E1%83%98%E1%83%96%E1%83%90%E1%83%AA%E1%83%98%E1%83%98%E1%83%A1%20%E1%83%99%E1%83%95%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%95%E1%83%90.pdf kvleva.pdf (04.11.2026)

ჭანიშვილი, ხ. (2017). სპეციალური პედაგოგების როლი სკოლებში ინკლუზიური განათლების დანერგვის პროცესში (ოზურგეთის მუნიციპალიტეტის სკოლების მაგალითი). ივანე ჯავახიშვილის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი. https://openscience.ge/bitstreams/48622577-0cd7-42f7-bb3b-7918f5161526/download (04.11.2026)

ჰოვანიეც, ა. (2025). საჭიროებათა შეფასების ანგარიში შშმ პირთა სოციალურ და ეკონომიკურ უფლებებზე საქართველოში. ევროპის საბჭო. https://rm.coe.int/na-on-soc-econ-rights-of-pwd-10-dec-geo/488029b841 (04.11.2026)

Cote, A., & Kukava, M. (2019). Making the Most of Public Resources for Full Inclusion and Participation of People with Disabilities in Georgia. Europe Foundation. https://inclusive-policy.org/wp-content/uploads/2021/05/Georgia-report_final_3.1-1.pdf (04.11.2026)

Dziva, C., & Du Plessis, G. E. (2020). Girls with Disabilities in Zimbabwe's Inclusive Rural Schools: Challenges and Possibilities. Southern African Journal of Social Work and Social Development,

32(1). https://doi.org/10.25159/2415-5829/5994. https://unisapressjournals.co.za/index.php/SWPR/article/view/5994/4168 (04.11.2026)

Field, P. L. (1998). A STUDY OF INCLUSIVE EDUCATION: ENGAGING ALL LEARNERS. University of Manitoba. https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq23301.pdf (04.11.2026)

Georgia. (n.d.). LAW OF GEORGIA ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES. Legislative Herald of Georgia. https://www.matsne.gov.ge/en/document/download/4923984/1/en/pdf (04.11.2026)

Georgia. (2025). LAW OF GEORGIA ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES. Legislative Herald of Georgia. https://www.matsne.gov.ge/en/document/download/4923984/5/en/pdf (04.11.2026)

Ministry of Education and Science of Georgia, Inclusive Education Development Division. (2011). Information from the Government of Georgia with regard to implementation of Human Rights Council resolution 22/3 – "The work and employment of persons with disabilities". Ministry of Education and Science of Georgia. https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/States/Georgia.pdf (04.11.2026)

Tabakhmelashvili, T. (2008). Regular teachers' attitudes towards inclusion of students with special needs into ordinary schools in Tbilisi. University of Oslo, Department of Special Needs Education, Faculty of Education. https://core.ac.uk/download/pdf/30885467.pdf (04.11.2026)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, & Ministry of Education and Science Spain. (1994). THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. UNESCO. https://bridgeofhope.am/wp-content/uploads/2023/05/The-Salamanca-Statement-Eng-version.pdf (04.11.2026)