0313 ფსიქოლოგია PSYCHOLOGY

ინკლუზიური განათლებისადმი ფსიქოლოგიური მზაობის განმსაზღვრელი პიროვნული დეტერმინანტები მოქმედ პედაგოგებში

მარიამ მაზანაშვილი
ივანე ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
E-mail: mari.mazanashvili136@sps.tsu.ge
სოფიო თევდორაძე
ივანე ჯავახიშვილის სახ. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტი
E-mail: tsu.psychology@tsu.ge

რეფერატი

ინკლუზიური განათლების ეფექტიანი განხორციელება მნიშვნელოვანწილად არის დაკავშირებული პედაგოგთა ფსიქოლოგიურ მზაობასთან, რომელიც მრავალფაქტორულ კონსტრუქტს წარმოადგენს. წინამდებარე კვლევის მიზანს წარმოადგენდა მოქმედ პედაგოგებში ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობისა და მისი პიროვნული და პროფესიული დეტერმინანტების ურთიერთმიმართების შესწავლა. კერძოდ, კვლევა მიზნად ისახავდა პედაგოგთა ემპათიისა და პროფესიული გადაწვის, აგრეთვე პროფესიული გამოცდილებისა და ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული ტრენინგის გამოცდილების კავშირის დადგენას ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის სხვადასხვა კომპონენტთან. კვლევაში მონაწილეობდა საქართველოს საჯარო და კერძო სკოლების 80 მოქმედი პედაგოგი. კვლევის ფარგლებში გამოყენებულ იქნა ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის, ემპათიისა და პროფესიული გადაწვის შეფასების ინსტრუმენტები. მიღებული მონაცემების სტატისტიკური ანალიზის საფუძველზე დადგინდა, რომ პედაგოგთა ზოგად ემპათიურობასა და ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის კომპონენტებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი არ გამოვლინდა. ამასთან, პროფესიული გადაწვა დაკავშირებული აღმოჩნდა ინკლუზიური განათლების განხორციელებისას აღქმულ ბარიერებთან, არაკომპეტენტურობისა და პროფესიული გაურკვევლობის განცდასთან. ასევე, ინკლუზიურ განათლებასთან დაკავშირებული ტრენინგის გამოცდილების მქონე პედაგოგებში სკეპტიციზმისა და პროფესიული გაურკვევლობის დონე სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად დაბალი აღმოჩნდა, ვიდრე ტრენინგის გამოცდილების არმქონე პედაგოგებში ($p < .05$). პედაგოგიურმა სტაჟმა და სწავლების საფეხურმა მზაობის დონეზე მნიშვნელოვანი გავლენა არ აჩვენა. კვლევის შედეგები მიუთითებს, რომ ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობა არ განისაზღვრება მხოლოდ პედაგოგის პიროვნული თანაგანცდის უნარით და წარმოადგენს ურთიერთდაკავშირებული პიროვნული და პროფესიული ფაქტორების კომპლექსურ კონსტრუქტს. მიღებული მონაცემების მიხედვით, პედაგოგის ემოციური მდგრადობა და პროფესიული მომზადება ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის მნიშვნელოვან ფაქტორებად გვევლინება. აღნიშნული შედეგები ხაზს უსვამს პედაგოგთა პროფესიული მხარდაჭერისა და მიზანმიმართული მომზადების მნიშვნელობას ინკლუზიური განათლების ეფექტიანი განხორციელებისთვის.

საკვანძო სიტყვები: ინკლუზიური განათლება; ფსიქოლოგიური მზაობა; პიროვნული დეტერმინანტები; ემპათია; პროფესიული გადაწვა; პედაგოგთა პროფესიული მომზადება.

შესავალი

ინკლუზიური განათლება თანამედროვე საგანმანათლებლო სისტემის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი პრიორიტეტია, რომელიც მიზნად ისახავს ყველა მოსწავლის, მათ შორის სპეციალური საგანმანათლებლო საჭიროებების (სსსმ) მქონე პირთა სრულფასოვან და თანასწორუფლებიან ინტეგრაციას სასწავლო პროცესში. საქართველოს საგანმანათლებლო პოლიტიკა ინკლუზიური განათლების მიმართულებით 2006 წლიდან იწყება, როდესაც ნორვეგიის მთავრობასთან თანამშრომლობით განხორციელდა პირველი საპილოტე პროექტი 10 საჯარო სკოლაში (დგებუაძე ე., 2023). ამას მოჰყვა 2007 წელს საქართველოს კანონში „ზოგადი განათლების შესახებ“ ცვლილებების შეტანა და „ინკლუზიური სწავლების“ ტერმინის დამკვიდრება (საქართველოს კანონი ზოგადი განათლების შესახებ, 2005). 2009 წელს ინკლუზიური მოდელი უკვე მთელი ქვეყნის მასშტაბით გავრცელდა. მნიშვნელოვანი ეტაპი იყო 2014 წელი, როდესაც საქართველომ მოახდინა გაეროს „შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე პირთა უფლებების კონვენციის“ რატიფიცირება, რითაც სახელმწიფომ აიღო იურიდიული ვალდებულება უზრუნველყოს გონივრული მისადაგება და საგანმანათლებლო პერსონალის სპეციალური მომზადება (საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე, 2014).

საერთაშორისო ჭრილში, ქართული გამოცდილება არსებითად განსხვავდება ევროპული ქვეყნებისგან. მაგალითად, შვედეთში ინკლუზიურ პრაქტიკას საფუძველი ჯერ კიდევ 1842 წელს ჩაეყარა, როდესაც მიღებულ იქნა დაწყებითი განათლების რეგულაციები. ხოლო ნორვეგიაში 1975 წლიდან დაიწყო ინტეგრირებული სწავლება და 1993 წელს შემცირდა სპეციალიზებული სკოლების ოდენობა სსსმ მოსწავლეების საჯარო სკოლებში გადასაყვანად (Andriichuk, 2017). საბჭოთა პერიოდში საქართველოში ყვაოდა ე.წ. „დეფექტოლოგიის“ სისტემა, რომელიც სსსმ პირთა იზოლაციას ეფუძნებოდა. აქედან გამომდინარე, ქართულ საგანმანათლებლო სივრცეში ინკლუზიური პოლიტიკის იმპლემენტაცია საკმაოდ რთულ და წინააღმდეგობრივ პროცესს წარმოადგენს (ჭანტურია, 2024).

მიუხედავად პროგრესისა, სახალხო დამცველის (2019, 2021, 2024) ანგარიშები მიუთითებენ მნიშვნელოვან გამოწვევებზე: ინფრასტრუქტურული ბარიერები, სპეციალისტების (ოკუპაციური თერაპევტები, ჟესტური ენის თარჯიმნები, ასისტენტები) კრიტიკული ნაკლებობა, დაბალი ანაზღაურება, რაც იწვევს კადრების მუდმივ დენადობას, და უარყოფითი სტერეოტიპები. ხშირად პედაგოგები სსსმ მოსწავლეებს სპეციალური მასწავლებლის პასუხისმგებლობად მიიჩნევენ და მათ კლასიდან რესურს-ოთახებში უშვებენ, რაც ხელს უწყობს სეგრეგაციას (გაჩეჩილაძე & აბულაშვილი, 2019). საქართველოში ჩატარებული კვლევები ძირითადად ინსტიტუციურ და ორგანიზაციულ გამოწვევებზეა ფოკუსირებული, ხოლო პედაგოგთა შინაგანი, ფსიქოლოგიური მზაობის პიროვნული დეტერმინანტები ნაკლებადაა შესწავლილი, რაც განსაზღვრავს წინამდებარე ნაშრომის უმნიშვნელოვანეს მეცნიერულ და პრაქტიკულ აქტუალობას (ჭანტურია, 2024).

ინკლუზიური განათლების ეფექტიანი განხორციელება მნიშვნელოვანწილად არის დაკავშირებული პედაგოგის პროფესიულ და ფსიქოლოგიურ მზაობასთან. ინკლუზიური გარემო მოითხოვს მოსწავლეთა მრავალფეროვანი საჭიროებების გათვალისწინებას, სწავლების პროცესის მოქნილ ორგანიზებასა და შესაბამისი პროფესიული რესურსების გამოყენებას. შესაბამისად, პედაგოგის ფსიქოლოგიური მზაობა შეიძლება განვიხილოთ როგორც მრავალკომპონენტიანი კონსტრუქტი, რომელიც მოიცავს ინკლუზიური განათლების მნიშვნელობის აღქმას, მის მიმართ დამოკიდებულებებს, შესაძლო ბარიერების შეფასებას, პროფესიული კომპეტენტურობის განცდასა და საქმიანობის პიროვნულ მნიშვნელობას. ნაშრომში აღნიშნული კომპონენტები განიხილება პერშინა-სიჩევის კითხვარის ფარგლებში (Pershina, Shamardina & Luzhbina, 2018).

ძირითადი ნაწილი

ინკლუზიური განათლებისადმი პედაგოგთა დამოკიდებულება და მზაობა სხვადასხვა პიროვნულ და პროფესიულ ფაქტორს შეიძლება უკავშირდებოდეს. აღნიშნულ კონტექსტში ერთ-ერთ მნიშვნელოვან პიროვნულ მახასიათებლად განიხილება **ემპათია**. ემპათია, Rogers-ის მიხედვით, არის სხვა ადამიანის შინაგანი ორიენტირების ზუსტი აღქმა და მისი ემოციური კომპონენტების გაზიარება საკუთარი თავის დაკარგვის გარეშე (Tudor, 2011). Davis-ის (2018) მოდელი მას განიხილავს მრავალგანზომილებიან კონსტრუქტად, რომელიც წინაპირობებს, შემეცნებით და აფექტურ პროცესებს და ინტერპერსონალურ შედეგებს მოიცავს. Eisenberg-ის მიხედვით, აუცილებელია ემპათიის გამიჯვნა სიმპათიისა და პერსონალური დისტრესისგან, სადაც ეს უკანასკნელი საკუთარ თავზე ორიენტირებული ნეგატიური რეაქციაა და იწვევს თავის არიდებას (Eisenberg et al., 2010). პედაგოგიურ პრაქტიკაში ემპათია მიიჩნევა პროსოციალური ქცევის საფუძვლად. ემპათია პედაგოგს ეხმარება ნდობის ჩამოყალიბებასა და მოსწავლეთა რთული ქცევების კონსტრუქციულ მართვაში. თუმცა, მაღალმა ემოციურმა ჩართულობამ სათანადო ემოციური რეგულაციის გარეშე შეიძლება გამოიწვიოს „ემპათიური გადაღლილობა“ (Graziano et al., 2024).

პედაგოგიურ საქმიანობაში ემპათიას მნიშვნელოვანი ფუნქცია აქვს, რადგან მასწავლებლის მიერ მოსწავლის ემოციური მდგომარეობისა და საჭიროებების გაგება ხელს უწყობს ურთიერთობისა და საკლასო ფსიქოლოგიური გარემოს ჩამოყალიბებას. ამავე დროს, მაღალი ემპათია თავისთავად არ ნიშნავს ინკლუზიური განათლებისადმი მაღალ მზაობას. ემპათიის გავლენა შეიძლება დამოკიდებული იყოს სხვა ფსიქოლოგიურ და პროფესიულ რესურსებზე, მათ შორის საკუთარი ემოციების მართვის შესაძლებლობაზე.

მეორე მნიშვნელოვან ფაქტორად განიხილება **პროფესიული გადაწვა**, რომელიც პედაგოგის ემოციურ და პროფესიულ ფუნქციონირებაზე მოქმედი მნიშვნელოვანი რისკ-ფაქტორია. პროფესიული

გადაწვა, Freudenberger-ის (1974) განმარტებით, არის ფიზიკური და მენტალური გამოფიტვა, გამოწვეული სამსახურში არსებული ჭარბი მოთხოვნებითა და რესურსების ნაკლებობით. Maslach-ისა და Jackson-ის (1981) მოდელი მას სამკომპონენტიან კონსტრუქტად განიხილავს, რომელიც მოიცავს ემოციურ გამოფიტვას (ემოციური ენერგიისგან დაცლა), დეპერსონალიზაციას (ცინიკური, ცივი დამოკიდებულება მოსწავლეების მიმართ) და პირად მიღწევათა რედუქციას (საკუთარი კომპეტენციის ნეგატიური შეფასება) (Wang et al., 2025). ქართულ რეალობაში, ბიწაძის.მ (2013) კვლევამ გამოავლინა, რომ მასწავლებელთა გადაწვას აქვს გენდერული სპეციფიკა (ქალები უფრო მეტად განიცდიან ემოციურ გამოფიტვას, მამაკაცები - დეპერსონალიზაციას) და იგი მჭიდროდ უკავშირდება დირექტორის შემზღუდავ ქცევას, მოსწავლეთა დიდ რაოდენობას (200 და მეტი) და გარე კონტროლის ლოკუსს. ინკლუზიური პრაქტიკა მასწავლებლებისგან დიდ ემოციურ რესურსს მოითხოვს. შესაბამისი რესურსებისა და მხარდაჭერის არარსებობის პირობებში, იმედგაცრუება იმის გამო, რომ მასწავლებელი ვერ ეხმარება სსსმ მოსწავლეს, ხდება ემოციური გამოფიტვისა და დეპერსონალიზაციის პირდაპირი წყარო (Janssen et al., 1999).

ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობასთან დაკავშირებულ მნიშვნელოვან პროფესიულ ფაქტორს წარმოადგენს **სპეციალური პროფესიული მომზადება და ტრენინგი**. ინკლუზიურ პრაქტიკაში პედაგოგს სჭირდება არა მხოლოდ პოზიტიური დამოკიდებულება, არამედ შესაბამისი ცოდნა, უნარები და საკუთარი პროფესიული შესაძლებლობების ადეკვატური შეფასება.

ამასთან, ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის შესწავლისას გასათვალისწინებელია პედაგოგის **პროფესიული გამოცდილება და სწავლების საფეხური**. მიუხედავად იმისა, რომ აღნიშნული მახასიათებლები შესაძლოა დაკავშირებული იყოს ინკლუზიურ პრაქტიკასთან დაკავშირებულ გამოცდილების მოცულობასთან, მათი გავლენა მზაობის ცალკეულ კომპონენტებზე ერთმნიშვნელოვანი არ არის. შესაბამისად, კვლევაში ისინი დამატებით პროფესიულ მახასიათებლებად იქნა გათვალისწინებული.

ამრიგად, ინკლუზიური განათლებისადმი პედაგოგთა მზაობა შეიძლება განვიხილოთ როგორც მრავალფაქტორული კონსტრუქტი, რომლის ფორმირებაშიც შესაძლოა ურთიერთქმედებდეს პიროვნული, ემოციური და პროფესიული ფაქტორები. **კვლევის მიზანს წარმოადგენდა მოქმედ პედაგოგებში ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობისა და მისი პიროვნული და პროფესიული დეტერმინანტების ურთიერთმიმართების შესწავლა.**

კვლევა, კვლევის მონაწილეები

კვლევაში მონაწილეობა მიიღო საქართველოს საჯარო და კერძო სკოლების 80-მა მოქმედმა საგნის პედაგოგმა. მონაწილეთა დემოგრაფიული და პროფესიული მახასიათებლები შემდეგნაირად განაწილდა: სქესის მიხედვით მკვეთრად ჭარბობდნენ ქალები - 67 რესპონდენტი (83.3%), მამაკაცები კი შეადგენდნენ 16.3%-ს (13 რესპონდენტი). ასაკობრივ ჭრილში: 25 წლამდე იყო 7.5%, 25-29 წლის - 7.5%, 30-39 წლის - 18.8%, 40-49 წლის - 23.8%, ხოლო ყველაზე მრავალრიცხოვან ჯგუფს წარმოადგენდნენ 50-59 წლის რესპონდენტები - 42.5% (34 პედაგოგი). ინკლუზიური განათლების სპეციფიკური ტრენინგები გავლილი ჰქონდა მონაწილეთა 58.8%-ს (47 პედაგოგი), ხოლო 41.2%-ს (33 პედაგოგი) ასეთი მომზადება არ გაუვლია.

კვლევის ინსტრუმენტები და პროცედურა

მონაცემთა შესაგროვებლად გამოყენებულ იქნა თვითადმინისტრირებადი კითხვარები, რომლებიც აერთიანებდა სამ ძირითად ინსტრუმენტს:

1. ა. მეჰრაბიანისა და ეფშტეინის ემოციური ემპათიის საზომი (QMEE), რომელიც შედგება 33 დებულებისგან (დიახ/არა პასუხებით), ადაპტირებულია დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტში ა. გრიგოლავას ხელმძღვანელობით.
2. მასლაჩის პროფესიული გადაწვის კითხვარი (MBI), რომელიც შედგება 22 დებულებისგან (7-ქულიანი ლაიკერტის სკალით), ადაპტირებულია საქართველოში მ. ბიწაძის მიერ და აფასებს გადაწვის სამივე კომპონენტს.
3. პერშინასა და სიჩევის ინკლუზიური განათლებისადმი ფსიქოლოგიური მზაობის კითხვარი (56 დებულება, 5-ქულიანი ლაიკერტის სკალით), რომელიც ზომავს მზაობის ხუთ ფაქტორს (F1-F5). სტატისტიკური ანალიზი განხორციელდა SPSS-23 პროგრამის საშუალებით.

კვლევის შედეგები

აღწერითმა ანალიზმა გამოავლინა მნიშვნელოვანი შინაგანი წინააღმდეგობები პედაგოგთა განწყობებში. კერძოდ, პედაგოგთა 97.5% მაღალ დონეზე აღიქვამს ინკლუზიური განათლების მნიშვნელობას (F1) პედაგოგთა 93.8% მას პიროვნულ დონეზე მნიშვნელოვან ღირებულებად აღიქვამს. (F5). თუმცა, ამავდროულად, რესპონდენტთა 96.3%-ს ახასიათებს სიფრთხილისა და სკეპტიციზმის

მაღალი დონე (F2), ხოლო 30.0%-ს - გაურკვევლობისა და არაკომპეტენტურობის მაღალი განცდა (F4). ემპათიის მხრივ, პედაგოგთა უმრავლესობა საშუალო ემპათიის კატეგორიაში მოხვდა (76.3%), დაბალი ემპათია დაფიქსირდა 18.8%-ში, ხოლო მაღალი - მხოლოდ 5.0%-ში. პროფესიული გადაწვის კომპონენტებიდან ყველაზე კრიტიკულია პირად მიღწევათა რედუქციის მაღალი დონე (45.0%), რაც ნიშნავს, რომ პედაგოგები ნეგატიურად აფასებენ საკუთარ ეფექტურობას. ემოციური გამოფიტვის მაღალი დონე აღენიშნება პედაგოგთა 31.3%-ს (ანუ ყოველ მესამეს), ხოლო დეპერსონალიზაციის მაღალი დონე მხოლოდ 12.5%-ს აქვს, რაც შესაძლოა მიუთითებდეს მოსწავლეების მიმართ ემოციური დისტანცირების შედარებით დაბალ დონეზე.

პირველი ჰიპოთეზის H1: პედაგოგების ემპათიის დონე დადებითად არის დაკავშირებული ინკლუზიური განათლებისადმი მათ ფსიქოლოგიურ მზაობასთან. შესამოწმებლად ჩატარებულმა სპირმენის კორელაციურმა ანალიზმა აჩვენა, რომ ემპათიის საერთო მაჩვენებელსა და მზაობის არც ერთ კომპონენტს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი არ გამოვლენილა ($p > .05$). კავშირები იყო უკიდურესად სუსტი (r მნიშვნელობები მერყეობდა –.108-დან .096-მდე). შესაბამისად, H1 ჰიპოთეზა უარყოფილ იქნა.

მეორე ჰიპოთეზა (H2) ვარაუდობდა, რომ პროფესიული გადაწვა უარყოფითად უკავშირდება ინკლუზიურ მზაობას. ჩატარებულმა კორელაციურმა ანალიზმა ეს ვარაუდი ნაწილობრივ დაადასტურა (იხ. ცხრილი 1). ემოციური გამოფიტვა და დეპერსონალიზაცია მნიშვნელოვან დადებით კავშირშია აღქმულ ბარიერებთან ($r = .301$, $p = .007$ და $r = .351$, $p = .001$) და გაურკვევლობა/არაკომპეტენტურობის განცდასთან ($r = .384$, $p < .001$ და $r = .285$, $p = .010$). ამავდროულად, გამოვლინდა მნიშვნელოვანი უარყოფითი კავშირი პიროვნულ მნიშვნელობასთან (F5): ემოციური გამოფიტვისა და დეპერსონალიზაციის მაღალი დონე დაკავშირებული აღმოჩნდა საქმიანობის უფრო დაბალ პიროვნულ მნიშვნელობასთან.. ($r = –.269$, $p = .016$ და $r = –.286$, $p = .010$). პირად მიღწევათა რედუქცია (სადაც დაბალი ქულა ნიშნავს მაღალ რედუქციას) სტატისტიკურად მნიშვნელოვნად და უარყოფითად დაუკავშირდა მხოლოდ გაურკვევლობას ($r = –.318$, $p = .004$).აღნიშნული კავშირი მიუთითებს, რომ საკუთარი პროფესიული კომპეტენტურობისა და წარმატების უფრო დადებითი შეფასება დაკავშირებულია გაურკვევლობის უფრო დაბალ დონესთან.

ცხრილი 1. კორელაციური კავშირები პროფესიული გადაწვის კომპონენტებსა და ფსიქოლოგიურ მზაობას შორის (სპირმენის კოეფიციენტი r)

გადაწვის კომპონენტი	F1 - მნიშვნელობის აღქმა	F2 - სკეპტიციზმი	F3 - აღქმული ბარიერები	F4 - გაურკვევლობა	F5 - პიროვნული მნიშვნელობა
ემოციური გამოფიტვა	–.047 (p=.680)	.101 (p=.373)	.301** (p=.007)	.384** (p< .001)	–.269* (p=.016)
დეპერსონალიზაცია	–.109 (p=.337)	–.070 (p=.537)	.351** (p=.001)	.285* (p=.010)	–.286* (p=.010)
პირად მიღწევათა რედუქცია	.047 (p=.679)	–.034 (p=.762)	–.216 (p=.055)	–.318** (p=.004)	.118 (p=.296)

შენიშვნა: * კავშირი მნიშვნელოვანია p < .05 დონეზე; ** კავშირი მნიშვნელოვანია p < .01 დონეზე (ორმხრივი).

მესამე ჰიპოთეზის (H3) შესამოწმებლად, რომელიც ორიენტირებული იყო პედაგოგიური სტაჟის მიხედვით განსხვავების გამოვლენაზე ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის თვალსაზრისით, ჩატარდა Kruskal-Wallis-ის ტესტი. ანალიზმა აჩვენა, რომ პროფესიული გამოცდილების სხვადასხვა ჯგუფს (0-5 წელი, 6-10 წელი, 11-20 წელი და 21 წელზე მეტი) შორის არც ერთ კომპონენტში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოვლენილა: მნიშვნელობის აღქმა ($H = 5.288$, $df = 3$, $p = .152$), სკეპტიციზმი ($H = .627$, $df = 3$, $p = .890$), აღქმული ბარიერები ($H = .502$, $df = 3$, $p = .918$), გაურკვევლობა ($H = 1.187$, $df = 3$, $p = .756$) და პიროვნული მნიშვნელობა ($H = 3.850$, $df = 3$, $p = .278$). შესაბამისად, H3 ჰიპოთეზა უარყოფილ იქნა.

მეოთხე ჰიპოთეზამ (H4), რომელიც სპეციალური ტრენინგის გავლენას ეხებოდა, მნიშვნელოვანი განსხვავებები გამოავლინა (იხ. ცხრილი 2). Mann-Whitney U ტესტის მიხედვით, ტრენინგგავლილ და ტრენინგგაუვლელ პედაგოგებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა დაფიქსირდა სკეპტიციზმისა ($U = 557.00$, $Z = –2.160$, $p = .031$) და გაურკვევლობა/არაკომპეტენტურობის განცდის ($U = 289.00$, $Z = –4.773$, $p < .001$) კომპონენტებში. კერძოდ, ტრენინგგავლილ პედაგოგებში სკეპტიციზმისა და გაურკვევლობის საშუალო რანგები (35.85 და 30.15) ბევრად დაბალი იყო, ვიდრე ტრენინგგაუვლელ პედაგოგებში (47.12 და 55.24). სხვა კომპონენტებში განსხვავება არ გამოვლინდა. ამრიგად, H4 ჰიპოთეზა ნაწილობრივ დადასტურდა.

ცხრილი 2. მზაობის კომპონენტების შედარება ტრენინგის მიხედვით (Mann-Whitney U ტესტი)

მზაობის კომპონენტი	არაგავლილი N=33 (რანგი)	გავლილი N=47 (რანგი)	Mann-Whitney U	Z-მნიშვნელობა	ორმხრივი p
მნიშვნელობის აღქმა (F1)	41.15	40.04	764.000	-0.119	.905
სკეპტიციზმი (F2)	47.12	35.85	557.000	-2.160	.031*
აღქმული ბარიერები (F3)	45.42	37.04	580.000	-1.926	.054
გაურკვევლობა (F4)	55.24	30.15	289.000	-4.773	< .001**
პიროვნული მნიშვნელობა (F5)	39.36	41.29	738.000	-0.377	.706

*შენიშვნა: * განსხვავება მნიშვნელოვანია p < .05 დონეზე; ** განსხვავება მნიშვნელოვანია p < .01 დონეზე.*

მეხუთე ჰიპოთეზა (H5), რომელიც სწავლების საფეხურის (დაწყებითი N=25 და საბაზო N=55) მიხედვით განსხვავებებს გულისხმობდა, არ დადასტურდა. Mann-Whitney U ტესტმა აჩვენა, რომ არცერთ კომპონენტში საფეხურებს შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი სხვაობა არ ფიქსირდება: მნიშვნელობის აღქმა (U = 459.50, p = .148), სკეპტიციზმი (U = 483.50, p = .269), აღქმული ბარიერები (U = 500.50, p = .368), გაურკვევლობა (U = 419.00, p = .065) და პიროვნული მნიშვნელობა (U = 543.50, p = .685).

დასკვნა

კვლევის შედეგად მიღებული მონაცემები მნიშვნელოვან სამეცნიერო და პრაქტიკულ სურათს აყალიბებს ქართველი პედაგოგების შინაგანი, ფსიქოლოგიური მზაობის შესახებ. ერთ-ერთი ყველაზე მოულოდნელი მიგნება იყო ის, რომ პედაგოგთა ემპათიის დონესა და მათ ფსიქოლოგიურ მზაობას შორის სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი კავშირი არ დაფიქსირდა (H1 ჰიპოთეზა). ეს შედეგი ეწინააღმდეგება გარკვეულ თეორიულ მოსაზრებებს (Jiang et al., 2025), თუმცა თანხვედრაშია Graziano et al.-ის (2024) კვლევასთან, რომლის მიხედვითაც მხოლოდ მაღალი ემპათია არ არის საკმარისი ინკლუზიური მზაობისთვის. ემპათია შეიძლება იქცეს პერსონალურ დისტრესად და „ემპათიურ გადაღლილობად“, თუკი მას არ ახლავს ძლიერი ემოციური თვითრეგულაცია და სპეციფიკური პროფესიული მომზადება (Eisenberg et al., 2010). პედაგოგს შეიძლება ჰქონდეს მაღალი თანაგანცდის უნარი, მაგრამ სათანადო სწავლების მეთოდების არცოდნის გამო განიცდიდეს გაურკვევლობას და შიშს, რაც ბლოკავს ემპათიის ქცევით ტრანსფორმაციას.

მეორე მხრივ ,,პროფესიული გადაწვა ინკლუზიური განათლებისადმი მზაობის რამდენიმე კომპონენტთან სტატისტიკურად მნიშვნელოვან კავშირში აღმოჩნდა (H2-ის ნაწილობრივი დადასტურება)“. ემოციური გამოფიტვა და დეპერსონალიზაცია დაკავშირებულია აღქმული ბარიერებისა და გაურკვევლობის განცდის უფრო მაღალ დონესთან, როდესაც მასწავლებელი გამოფიტულია, მას აღარ აქვს შინაგანი რესურსი რთული ქცევის მართვისა და გაკვეთილის დიფერენცირებისთვის, რაც შესაძლოა ხელს უწყობდეს მოსწავლეებისგან ემოციურ დისტანცირებას (Buonomo et al., 2017). პირად მიღწევათა რედუქციის კავშირი გაურკვევლობასთან (r = –.318) მიუთითებს, რომ საკუთარი პროფესიული კომპეტენტურობის შეფასება დაკავშირებულია გაურკვევლობის დონესთან.“ (ბიწაძე, 2013; Latif et al., 2023).

განსაკუთრებით საინტერესოა სპეციალური ტრენინგების ეფექტი (H4 ნაწილობრივი დადასტურება). ტრენინგგავლილ პედაგოგებში მნიშვნელოვნად დაბალია სკეპტიციზმისა და გაურკვევლობის დონე. ტრენინგის გამოცდილების მქონე პედაგოგებში სკეპტიციზმისა და გაურკვევლობის უფრო დაბალი დონე შესაძლოა მიუთითებდეს პროფესიული მომზადების მნიშვნელობაზე, თუმცა, ტრენინგის გამოცდილების მქონე და არმქონე პედაგოგებს შორის F1 და F5 კომპონენტებში სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ გამოვლინდა, ვინაიდან ეს კომპონენტები უფრო მეტად სტაბილური, ღირებულებებზე დაფუძნებული ასპექტებია და მხოლოდ მოკლევადიანი ტრენინგით არ იცვლება (ჭანტურია, 2024). პედაგოგიური სტაჟისა (H3) და სწავლების საფეხურის (H5) მიხედვით სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავებების არარსებობა მიუთითებს იმაზე, რომ ფსიქოლოგიური ბარიერები, როგორიცაა შიში და არაკომპეტენტურობის განცდა, შესაძლოა არ იყოს დამოკიდებული პედაგოგიურ გამოცდილებასა და სწავლების საფეხურზე. (Jury et al., 2023).

ლიტერატურა

1. ბიწაძე, მ. (2013). მასწავლებელთა პროფესიული „გადაწვის“ ზოგიერთი პიროვნული და სოციალური ასპექტი. თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის გამომცემლობა.
2. გაჩეჩილაძე, მ., & აბულაშვილი, ს. (2019). ინკლუზიური განათლების ხელისშემშლელი ფაქტორების კვლევა საქართველოს საჯარო სკოლებში. ჯანდაცვის პოლიტიკა, ეკონომიკა და სოციოლოგია, 3.
3. დგებუაძე, ე. (2023). ინკლუზიური განათლების დანერგვა საქართველოში. ინკლუზ. განათლება, (1), 13–18.
4. სახალხო დამცველი. (2019). ინკლუზიური განათლების მდგომარეობის მონიტორინგის ანგარიში საქართველოს საჯარო სკოლებში. თბილისი.
5. სახალხო დამცველი. (2021). შეზღუდული შესაძლებლობის მქონე ბავშვთა უფლებრივი მდგომარეობა საქართველოში. თბილისი.
6. სახალხო დამცველი. (2024). რესურსსკოლების მონიტორინგის ანგარიში. თბილისი.
7. საქართველოს კანონი „ზოგადი განათლების შესახებ“. (2005). საქართველოს საკანონმდებლო მაცნე.
8. ჭანტურია, რ. (2024). მასწავლებლების დამოკიდებულებები ინკლუზიური განათლების მიმართ საქართველოში (სადისერტაციო ნაშრომი, ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი).
9. Andriichuk, N. (2017). Historical background of inclusive education development in the Nordic countries. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.
10. Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers’ burnout profile: Risk and protective factors. The Open Psychology Journal, 10, 190–201.
11. Davis, M. H. (2018). Empathy: A social psychological approach. Routledge.
12. Graziano, F., Mastrokoukou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. Scientific Reports, 14.
13. Janssen, P. P. M., Schaufeli, W. B., & Houkes, I. (1999). Work-related and individual determinants of the three burnout dimensions. Work & Stress, 13(1), 74–86.
14. Jiang, N., Li, H., Ju, S.-Y., Kong, L.-K., & Li, J. (2025). Pre-service teachers’ empathy and attitudes toward inclusive education. PLOS ONE, 20(4), e0321066.
15. Pershina, N., Shamardina, M., & Luzhbina, N. (2018). Readiness of teachers for inclusive education of children with disabilities. SHS Web of Conferences, 55, 02005.

Personal Determinants of Psychological Readiness for Inclusive Education among Practicing Teachers

Mariam Mazanashvili, Sophio Tevdoradze

Abstract

The effective implementation of inclusive education is substantially associated with teachers’ psychological readiness, which constitutes a multifaceted construct. The present study aimed to examine the relationship between practicing teachers’ readiness for inclusive education and its personal and professional determinants. Specifically, the study sought to investigate the associations of teachers’ empathy and professional burnout, as well as professional experience and training experience related to inclusive education, with different components of readiness for inclusive education. The study involved 80 practicing teachers from public and private schools in Georgia. Measures assessing readiness for inclusive education, empathy, and professional burnout were employed. Statistical analysis of the obtained data revealed no statistically significant associations between teachers’ general empathic disposition and the components of readiness for inclusive education. However, professional burnout was found to be associated with perceived barriers to implementing inclusive education, feelings of incompetence, and professional uncertainty. Furthermore, teachers who had participated in training related to inclusive education demonstrated significantly lower levels of skepticism and professional uncertainty compared with teachers who had not participated in such training ($p < .05$). Neither teaching experience nor educational level was found to have a significant effect on the level of readiness for inclusive education. The findings indicate that readiness for inclusive education is not determined solely by teachers’ capacity for empathy but constitutes a complex construct shaped by interconnected personal and professional factors. The results suggest that teachers’ professional well-being and professional preparation are important factors contributing to readiness for inclusive education. These findings highlight the importance of targeted professional preparation and ongoing professional support for teachers to ensure the effective implementation of inclusive education.

Keywords: inclusive education; psychological readiness; personal determinants; empathy; professional burnout; teacher professional preparation.